



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΣ:
ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΜΑΡΙΛΕΝΑ ΖΙΓΓΑ

2023



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΣ:
ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥΣ**

ΜΑΡΙΛΕΝΑ ΖΙΓΓΑ

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου**

Δεκέμβριος 2023

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Μαριλένα Ζίγγα

Τίτλος Διατριβής: Το σχολικό βιβλίο και ο παιδαγωγικός του ρόλος: Πρόταση κριτηρίων αξιολόγησης και η εφαρμογή τους.

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2024 από τα μέλη της **Εξεταστικής Επιτροπής**.*

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητική Σύμβουλος: Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Καθηγήτρια, Πρόεδρος ΔΙΠΑΕ
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Ελευθέριος Κληρίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Χαράλαμπος Χαραλάμπους, Αναπληρωτής Καθηγητής
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Σταυρούλα Φιλίππου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Ευαγγελία Καλεράντε, Επίκουρη Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Μαριλένα Ζίγγα

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή είχε ως σκοπό να διερευνήσει και να αξιολογήσει την παιδαγωγική και διδακτική αξία των σχολικών εγχειριδίων με επίκεντρο διερεύνησης το σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Ιστορίας της Α' Λυκείου, που διδάσκεται σε όλα τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Α' Λυκείου. Το βιβλίο φέρει τον τίτλο *"Η Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού"*. Για να απαντηθεί το ερώτημα σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα του εν λόγω σχολικού βιβλίου διεξήχθη ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, αφού δεν βρέθηκε επαρκής υφιστάμενη βιβλιογραφία γύρω από το θέμα της παιδαγωγικής και διδακτικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων και ειδικότερα του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Λυκείου με ερευνητικά στοιχεία από την Κυπριακή πραγματικότητα. Διενεργήθηκε ερμηνευτική ανάλυση του συνόλου του σχολικού βιβλίου, που αποτελείται από 8 κεφάλαια, ενώ ως δείγμα ερμηνευτικής και ποσοτικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε το κεφάλαιο 5 του σχολικού βιβλίου, με τίτλο *"Οι Μεγάλες Κατακτήσεις"*, το οποίο αναδιαμορφώθηκε, ώστε να πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας, στη βάση των ευρημάτων του πρώτου σταδίου της έρευνας.

Το εργαλείο αξιολόγησης του σχολικού βιβλίου ήταν μια Κλείδα Αξιολόγησης, η οποία αναπτύχθηκε κατόπιν μελέτης της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης των βασικών δομικών χαρακτηριστικών του σχολικού βιβλίου, με βάση την επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και κοινωνικοποιητική τους λειτουργία. Τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά που αξιολογήθηκαν ήταν το κείμενο της αφήγησης, οι γραπτές πηγές/ένθετα, οι δραστηριότητες και η εικονογράφηση του σχολικού βιβλίου, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Ειδικότερα, η αξιολόγηση εστίασε στην παιδαγωγική και διδακτική λειτουργία του σχολικού βιβλίου, ώστε να διαφανεί η καταλληλότητά του για τη επίτευξη του σκοπού ο οποίος έχει καθοριστεί τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα, όσο και γενικότερα της διδασκαλίας της Ιστορίας με βάση τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, το σχολικό βιβλίο δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί σε όλα τα κριτήρια καταλληλότητας που έχουν τεθεί. Τόσο η χρήση των κειμένων και των πηγών, όσο και το είδος των δραστηριοτήτων και των απεικονίσεων δε λαμβάνουν υπόψη

τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται όπως η πολυπρισματική προσέγγιση.

Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σχολικό βιβλίο δεν επιτυγχάνει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και δεν αναπτύσσει κίνητρα μάθησης, καθώς στηρίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στην αφήγηση γεγονότων και δεν ευνοεί τη διερεύνηση και τη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με την εμπειρία των μαθητών/-τριών. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες που πλαισιώνουν το σχολικό βιβλίο, στοχεύουν κυρίως στην απομνημόνευση και ανάκληση πληροφοριών του σχολικού βιβλίου, ενώ λίγες είναι εκείνες που έχουν υψηλότερες μαθησιακές απαιτήσεις. Τέλος, βρέθηκε ότι το σχολικό βιβλίο παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα μονοπρισματικά, διαιωνίζοντας την αντίληψη που θέλει την ιστορία να είναι μια απόλυτη και αδιαμφισβήτητη αλήθεια σχετικά με γεγονότα του παρελθόντος.

Η αξιολόγηση των κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου αναδεικνύει αποκλίσεις ανάμεσα στα κριτήρια και στο υφιστάμενο σχολικό βιβλίο, γεγονός που θα αποτελέσει έναυσμα για επανεξέταση του ζητήματος από τους φορείς υλοποίησης και εντοπισμό των αρνητικών παραγόντων που συντελούν στη μη αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαίδευσης και στην αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων με στόχο να ανταποκρίνονται στα κριτήρια και να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού. Η συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία έγκειται στο γεγονός ότι αξιολογεί το σύνολο των δομικών χαρακτηριστικών του σχολικού βιβλίου, με την εφαρμογή της Κλείδας Αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων γενικότερα. Αφορά, επίσης, τα σχολικά βιβλία που διδάσκονται στην κυπριακή εκπαίδευση, για τα οποία δεν έχουν διενεργηθεί αρκετές έρευνες και επίσης δεν υπάρχει καμιά έρευνα, για το εν λόγω βιβλίο, όπως ούτε και έρευνες που να αξιολογούν όλα τα δομικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού βιβλίου.

Λέξεις-κλειδιά: κλείδα αξιολόγησης, σχολικό βιβλίο, ιστορία, κριτήρια καταλληλότητας

ABSTRACT

The purpose of this research was to carry out an evaluation of the pedagogical and didactic value of school textbooks focusing on the research on the High school history textbook, which is taught in all public schools of the Republic of Cyprus. The book is entitled "*The History of the Ancient World. From the Prehistoric Civilizations of the East to the Age of Justinian*". In order to answer the research question regarding the pedagogical and didactic suitability of the textbook, a qualitative and quantitative content analysis was carried out, since the current literature on the subject of the pedagogical and didactic suitability of textbooks and in particular this History textbook that is taught in Cyprus is scarce. A content analysis of the entire textbook, which consists of 8 chapters, was carried out, while chapter 5, entitled "The great conquering", was used as a sample for qualitative and quantitative analysis. At the same time, an attempt was made to rewrite the chapter 5, in order to meet the eligibility criteria, based on the findings of the first stage of the research.

The evaluation tool of the textbook was an Evaluation Key, which was developed after studying the international literature. The purpose of the tool is to evaluate the basic structural characteristics of the textbook, based on their scientific, pedagogical, didactic and socializing function. The main features assessed were the main text, the historical resources, the activities and the illustration of the textbook, based on specific assessment criteria. In particular, the evaluation focused on the pedagogical and didactic function of the textbook, in order to detect the relevance with the aims and the objectives of the National Curriculum for the History lesson as well as the didactic approaches proposed.

Based on the results of the research, the textbook does not manage to meet all the eligibility criteria that have been set. Both the use of text and history resources, as well as the type of activities and illustrations does not take into account the aims and objectives of the National Curriculum as well as the suggested teaching approaches such as multiperspectivity in history classroom.

In addition, as it is established by the research findings, the textbook fails to cultivate critical thinking, effective participation and learning motivation, as it relies almost entirely on the narration of events and does not favor the investigation and connection of historical events with the students' experience. In particular, the activities are mainly focus on memorizing and

recalling information from the textbook, while few are those which develop higher order thinking.

Finally, it was found that the textbook presents the historical events monoprismatically, perpetuating the perception that history is an indisputable truth about past events. Therefore, the evaluation of the textbook chapters highlights discrepancies between the criteria and the existing textbook, which will be a trigger for a review of the issue by the implementing agencies and identify the negative factors that contribute to the ineffective implementation of education and revision of textbooks with the aim of meeting the criteria and facilitating the teacher's work.

The contribution of the research to the academic field is related to the fact that it evaluates all the structural characteristics of the textbook, while it is based on an Evaluation Key, which it could become a diagnostic tool for textbooks in general. It also refers to the textbooks taught in Cypriot education, for which research is scarce, while no other research was found with data from all the structural characteristics of the above textbook.

Key Words: evaluation key, textbook, history, criteria

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Μαίρη Κουτσελίνη, για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου προσέφερε, σε θέματα ερευνητικής φύσεως, για τη γενναιοδωρία και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας και τη διαρκή ενθάρρυνση και παρότρυνσή της, ώστε να φτάσω στην αποπεράτωση της παρούσας διατριβής.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Στους γονείς μου που έδωσαν τη ζωή τους, για να δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε να μπορέσω να πραγματοποιήσω τους στόχους μου. Τους ευχαριστώ για την έμπρακτη και συνεχή υποστήριξη που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια, την οποία είχα τόσο ανάγκη.

Στον αδερφό μου, που μου έδωσε την ώθηση που χρειαζόμουν, σε μια δεδομένη στιγμή, για να συνεχίσω και να ολοκληρώσω τη διατριβή μου.

Στον σύζυγό μου για την πίστη του σε μένα, τη διαρκή εμπύχωση, το αδιάλειπτο ενδιαφέρον και την υποστήριξη που έδειξε όλα αυτά τα χρόνια της ερευνητικής μου πορείας. Στις δύσκολες στιγμές που αντιμετώπισα, πάντα με παρότρυνε και με ωθούσε να συνεχίσω.

Στην κόρη μου Πηνελόπη, που είναι ο χτύπος της καρδιάς μου. Η γέννηση της μου έδωσε έμπνευση και ενέργεια να ολοκληρώσω το ερευνητικό μου ταξίδι.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ	iii
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ix
ΑΦΙΕΡΩΣΗ	x
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	xi
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xv

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το Αντικείμενο της έρευνας.....	1
1.2. Το πρόβλημα.....	5
1.3. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	7
1.4. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	8
1.5. Η δομή της διατριβής	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

2.1. Το σχολικό βιβλίο και ο ρόλος του.....	12
2.2. Οι λειτουργίες του σχολικού βιβλίου.....	21
2.3. Έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων.....	25
2.3.1. Στο Διεθνή χώρο.....	26

2.3.2. Στον Ελλαδικό χώρο.....	33
2.4. Έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ιστορίας.....	43
2.4.1. Η Ιστορική Σκέψη.....	59
2.5. Κριτήρια καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων.....	67
2.5.1. Περιεχόμενο.....	68
2.5.2. Πηγές/Ένθετα.....	88
2.5.3. Δραστηριότητες.....	99
2.5.4. Εικονογράφηση.....	112
2.5.5. Γλώσσα.....	123

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Μέθοδος.....	129
3.1.1. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	130
3.1.2. Εργαλείο Ανάλυσης.....	131
3.1.3. Ταυτότητα της έρευνας/Ερευνητική διαδικασία.....	132
3.1.4. Προσδιορισμός των κατηγοριών και των κριτηρίων.....	137
3.1.5. Συχνότητα εμφάνισης αναφορών και αποκωδικοποίηση.....	143
3.1.6. Αξιοπιστία της έρευνας.....	143

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Ανάλυση Περιεχομένου.....	146
4.2. Κείμενο αφήγησης.....	150
4.3. Πηγές/Ένθετα.....	181
4.4. Δραστηριότητες.....	214
4.5. Εικονογράφηση.....	226

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Κείμενο αφήγησης.....	231
5.2. Πηγές/Ενθετα.....	239
5.3. Δραστηριότητες.....	244
5.4. Εικονογράφηση.....	249
5.5. Η Αναθεώρηση του Κεφαλαίου 5.....	252

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συμπεράσματα για το σύνολο του βιβλίου.....	257
6.2. Συζήτηση-Προτάσεις.....	269
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	272

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	274
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερμηνευτικές Αναλύσεις Κεφαλαίων 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8.....	293
2. Κλείδες Αξιολόγησης Κεφαλαίου 5.....	396
3. Αναλύσεις-Καταγραφές για το σύνολο του σχολικού βιβλίου.....	434
4. Η εφαρμογή των κριτηρίων: Το αναθεωρημένο κεφάλαιο 5 του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Α' Λυκείου.	

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.: Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΑΠ: Ανάλυση Περιεχομένου

Α.Π.Θ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ALF: AnnaLintithFoundation

Δ.Ο.Ε.Κ.: Διαδικασία Ολοκλήρωσης Ελλιπών Κειμένων

GEI: George Eckert

Ε.Α. : Επιτροπή Αξιολόγησης Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

IARTEM: International Association of Research on Textbooks and Educational Media

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ISESCO: Islamic Educational Scientific and Cultural Organization

Ι.Τ.Υ.Ε ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ: Ινστιτούτο Τεχνολογίες Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος

ΚΕΣΒΙΑΔΕ: Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΚτΕ: Κοινωνία των Εθνών

ΝΑΠ: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Ο.Ε.Δ.Β.: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

ΟΕΠΕΚ: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Ο.Λ.Μ.Ε: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Π.Σ.Ι: Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας

SWEDALEX: Swedish Institute of Alexandria

Υ.Α.Π: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων

ΥΠΑΝ: Υπουργείο Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας

ΥΠ.Π.Ε.Θ.: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 2.1 Λειτουργίες των σχολικών βιβλίων.....	43
Πίνακας 3.1. Κλείδα Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων.....	131
Πίνακας 3.2. Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση του κειμένου της αφήγησης.....	138
Πίνακας 3.3. Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση των πηγών.....	140
Πίνακας 3.4. Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση των δραστηριοτήτων.....	141
Πίνακας 3.5. Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση της εικονογράφησης.....	142
Πίνακας 4.1. Απαρίθμηση στοιχείων κάθε Κατηγορίας του Σχολικού Βιβλίου	148
Πίνακας 4.2. Η επιστημονική τεκμηρίωση του Περιεχομένου: συχνότητες και ποσοστά	153
Πίνακας 4.3. Η χρησιμότητα των πληροφοριών σε σχέση με το σκοπό: συχνότητες και ποσοστά.....	157
Πίνακας 4.4. Αντικειμενικότητα: συχνότητες και ποσοστά.....	160
Πίνακας 4.5. Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: συχνότητες και ποσοστά	162
Πίνακας 4.6. Είδος της πληροφορίας: συχνότητες και ποσοστά.....	164
Πίνακας 4.7. Καταλληλότητα για την ηλικία και την προϋπάρχουσα γνώση: συχνότητες και ποσοστά.....	167
Πίνακας 4.8. Ανταπόκριση στο Α.Π.: συχνότητες και ποσοστά.....	172
Πίνακας 4.9. Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης: συχνότητες και ποσοστά.....	176
Πίνακας 4.10. Ισότητα φύλων και φυλών: συχνότητες και ποσοστά.....	180

Πίνακας 4.11. Επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες: συχνότητες και ποσοστά.....	183
Πίνακας 4.12. Χρησιμότητα των πληροφοριών: συχνότητες και ποσοστά.....	187
Πίνακας 4.13. Αντικειμενικότητα της γνώσης: συχνότητες και ποσοστά.....	193
Πίνακας 4.14. Κριτική Ικανότητα: συχνότητες και ποσοστά.....	198
Πίνακας 4.15. Προσαρμογή στις ανάγκες και το ηλικιακό επίπεδο: συχνότητες και ποσοστά.....	202
Πίνακας 4.16. Ανταπόκριση στο Α.Π.: συχνότητες και ποσοστά.....	206
Πίνακας 4.17. Σχέση ποσότητας και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.....	209
Πίνακας 4.18. Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης: συχνότητες και ποσοστά.....	211
Πίνακας 4.19. Ρόλος των φύλων: συχνότητες και ποσοστά.....	213
Πίνακας 4.20. Διαφοροποίηση διδασκαλίας: συχνότητες και ποσοστά.....	215
Πίνακας 4.21. Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Ικανοποιούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ: συχνότητες και ποσοστά.....	219
Πίνακας 4.22. Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Ποικιλία μαθησιακού περιβάλλοντος: συχνότητες και ποσοστά.....	220
Πίνακας 4.23. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης: συχνότητες και ποσοστά.....	221
Πίνακας 4.24. Γνωστικές Λειτουργίες.....	225
Πίνακας 4.25. Προωθούν την αυτενέργεια: συχνότητες και ποσοστά.....	225
Πίνακας 4.26. Είδος εικόνων: συχνότητες και ποσοστά.....	226
Πίνακας 4.27. Λειτουργίες: συχνότητες και ποσοστά.....	228
Πίνακας 4.28. Παρουσία φύλων: συχνότητες και ποσοστά.....	229
Πίνακας 4.29. Σκοπός παρουσίας: συχνότητες και ποσοστά.....	230
Πίνακας 5.1. Ελλείψεις και προσθήκες στο υπό αναθεώρηση κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου.....	253

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1. Θεματική και Χωροταξική σχέση πηγής-κειμένου.....	202
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ακόμη και σήμερα που η τεχνολογική εξέλιξη είναι ραγδαία και οι πηγές πληροφόρησης είναι ατελείωτες, το σχολικό βιβλίο δεν έχει πάψει να θεωρείται από όλους ως στοιχείο βασικό και αναγκαίο για τη διδακτική πράξη. Δε νοείται διδασκαλία και μάθηση χωρίς σχολικό βιβλίο.

Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα σχολικά βιβλία και η ποιότητά τους αποτελούν σήμερα σημαντικό πεδίο ενδιαφέροντος για τους ερευνητές σε σχέση με την παιδαγωγική τους αξία, χωρίς ωστόσο να έχει αξιολογηθεί το σύνολο των δομικών χαρακτηριστικών των σχολικών βιβλίων ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική τους αξία. Το γεγονός όμως ότι το σχολικό βιβλίο επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης-εφόσον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας-δίνει έναυσμα στον εκάστοτε ερευνητή να συνεχίσει να ασχολείται με το σχολικό βιβλίο, να ελέγξει το βαθμό καταλληλότητας του και να προτείνει λύσεις προκειμένου να αναβαθμιστούν οι τρόποι ανάπτυξης και χρήσης του σχολικού βιβλίου. Για να τεκμηριωθούν οι προτάσεις του ερευνητή απαιτείται έρευνα γύρω από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και πειραματική εφαρμογή των προτάσεων για επίτευξη των στόχων.

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται, η αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου και ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης όλων των δομικών χαρακτηριστικών του. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Α' Λυκείου. Κατ'επέκταση, η έρευνα επιδιώκει τη δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων κάθε γνωστικού αντικειμένου, που θα βοηθά όσους ασχολούνται με τη διδασκαλία να ελέγχουν, αν το σχολικό βιβλίο επιτελεί τον παιδαγωγικό του ρόλο.

1.1.Το Αντικείμενο της έρευνας

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα βασικότερα μέσα διδασκαλίας για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ειδικότερα στη χώρα μας, αλλά και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το σχολικό βιβλίο είναι βασικό μέσο διδασκαλίας και μέσο εξάρτησης για τον εκπαιδευτικό. Αν και πολλοί υποστηρίζουν πως η χρήση του είναι αχρείαστη, καθώς η γνώση κατακτάται με βιωματικές μεθόδους και όχι μέσω καταγεγραμμένων πληροφοριών,

εντούτοις για τα κυπριακά και ελληνικά δεδομένα φαίνεται δύσκολη έως ακατόρθωτη η κατάργηση των σχολικών βιβλίων.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, ότι το σχολικό βιβλίο αποτελεί το σημαντικότερο μέσο μάθησης και περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη βάσει του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) γίνονται προσπάθειες αναθεώρησής του, ώστε να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους (Ξωχέλλης, 2005; ISESCO et al., 2012). Υπό αυτή τη λογική, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια η αύξηση της ζήτησης πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή, κειμένων που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα και ήχο (Μπαγιάτη, 2013; Vacca et al., 2017).

Τα σχολικά βιβλία πρέπει να συνάδουν με το Α.Π., αφού ο ρόλος τους είναι να τα εφαρμόζουν. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που αποτελούν ένα από τα πιο πολυχρησιμοποιημένα μέσα διδασκαλίας. Τα βιβλία δημιουργούν έναν νοητό χάρτη για τον κόσμο που μας περιβάλλει, γι' αυτό και οι ιδέες που εμπερικλείουν καθιστούν την ύπαρξή τους βαρύνουσας σημασίας τόσο για τα ίδια τα βιβλία όσο και για τα Α.Π. (Pinged, 2010). Εκτός από το να μεταδίδουν τη γνώση, διαμορφώνουν στάσεις και αξίες και καθορίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Επίσης, ένα σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να εξυπηρετεί τη γνωσιακή, διδακτική, μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης (Συρίου κ.α., 2015).

Στη σημερινή σχολική εκπαίδευση τα Α.Π. έχουν ως σκοπό να υποστηρίξουν την κοινωνία της γνώσης και να συμβάλουν στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στην κοινωνία. Και αυτό, διότι τα Α.Π. αποτελούν πέρα από πολιτικά και ιδεολογικά κείμενα και εκπαιδευτικά προγράμματα, που είναι φτιαγμένα, για να ικανοποιούν τις ανάγκες των προσώπων σε μια κοινωνία μιας ορισμένης εποχής (Κουτσελίνη, 2013).

Η φιλοσοφία των Α.Π. για τα σχολεία της Κύπρου χαρακτηρίζεται ως ανθρωπιστική και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων [Υ.Α.Π], 2010), κάτι στο οποίο προσανατολίζονται και τα Α.Π. των Ευρωπαϊκών χωρών και των χωρών σε διεθνές επίπεδο, αφού οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης έχουν τύχει διεθνούς συστηματοποίησης (Pingel, 2010). Στη χώρα μας τα σχολικά βιβλία έχουν σχέση εξάρτησης με τα Α.Π., καθώς η διδασκαλία γίνεται με τη χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου, που εκ των πραγμάτων πρέπει να συνάδει με το Α.Π.

Οι στόχοι και η φιλοσοφία των Α.Π. αναμένεται να αντικατοπτρίζονται και στα σχολικά βιβλία, τα οποία αποτελούν μαζί το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και φανερώνουν το

επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Εξαιτίας του ότι η διδασκαλία βασίζεται σε ένα και μοναδικό βιβλίο, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλές προδιαγραφές και να ικανοποιεί διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το να δίνει ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό να κάνει επιλογές αναλόγως της μαθητικής ομάδας την οποία καλείται να διδάξει.

Όποια και αν είναι η φιλοσοφία, στην οποία βασίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα, αυτή επηρεάζει τα Α.Π. και τα σχολικά βιβλία, τα οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εφαρμόσει στην πράξη. Αυτό σημαίνει ότι και τα σχολικά βιβλία όπως και τα Α.Π. πρέπει να συνάδουν ως προς τους στόχους, τη μεθοδολογία και τους τρόπους αξιολόγησης. Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία πρέπει να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, να καλλιεργούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, να προωθούν τη συνεργατική και βιωματική μάθηση και να καλλιεργούν στάσεις και αξίες (Pingel, 2010; Isesco et al., 2012; Συρίου κ.α., 2015). Ταυτόχρονα, πρέπει να είναι διαθεματικά, να υποβάλλουν τους μαθητές να διερευνούν και να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη της γνώσης και να παρέχουν αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (Vacca et al., 2017). Άρα, τα σχολικά βιβλία χρειάζεται να καλλιεργούν όλα τα είδη μάθησης, τις βασικές δεξιότητες και τις ικανότητες-κλειδιά, που προτείνονται στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης. Τα σχολικά βιβλία διαφέρουν ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά τους ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και την ηλικιακή ομάδα και πρέπει να έχουν υψηλή ποιότητα και να επιτελούν τις λειτουργίες τους.

Όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας και σε άλλα θεωρητικά μαθήματα έχει παρατηρηθεί ότι είναι δύσκολο να υπάρξει άμεση εμπειρία μέσω δραστηριοτήτων και κατά βάση κυριαρχεί το κείμενο και ο λόγος του συγγραφέα (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2007). Για τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας στη χώρα μας έχει επισημανθεί η έμφαση στην αποστήθιση της ύλης, με σκοπό να εξασφαλιστεί ένας καλός βαθμός που αργότερα θα ξεχαστεί. Ένα ακόμη πρόβλημα των βιβλίων είναι η ασυμβατότητα των πληροφοριών τους με τα πραγματικά ιστορικά γεγονότα, με αποτέλεσμα να υπάρχει κρίση στην ιστορική γνώση. Παράλληλα, η διδασκόμενη ύλη, έτσι όπως αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία είναι άχρηστη για τους μαθητές και δεν συνδέεται με τον σύγχρονο κόσμο και προβληματισμό. Έτσι, η γνώση δεν έχει κανένα νόημα και τα κίνητρα για μάθηση είναι φτωχά (Παπαπολυβίου και Λούης, 2011, σ.23).

Καθώς τα σχολικά βιβλία αποτελούν ιδεολογικά και πολιτικά εργαλεία, είναι αδύνατον να αντιτίθενται στο περιεχόμενο της πολιτικής μιας χώρας, γεγονός που είναι τροχοπέδη σε προσπάθειες αλλαγής του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων διεθνώς (Pingel, 2010).

Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία Ιστορίας είναι αναγκαίο να παρέχουν πλούσια εικονογράφηση και οπτικές πηγές. Είναι, επίσης, πολύ σημαντικό να δίνουν έναν σκοπό και μια αποστολή στη γνώση που θα διδαχθεί, ώστε να έχει νόημα για το μαθητή και τη μαθήτριά. Ακόμη, η διδασκαλία της Ιστορίας, αλλά και οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου πρέπει να προσεγγίζεται ως πρόβλημα, που χρειάζεται επίλυση. Έτσι, ο μαθητής θα συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και θα αναλάβει ο ίδιος την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Οι πηγές πρέπει να αποτελούν αντικείμενο μελέτης και επεξεργασίας και να στηρίζουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης (ISESCO et al., 2012).

Εν αντιθέσει, υπάρχουν σχολικά βιβλία που έχουν μεγάλη έκταση κειμένου και παραθέτουν γεγονότα υποβοηθώντας την πρακτική της αποστήθισης που επικρατεί. Οι διαθεματικές ή διεπιστημονικές δραστηριότητες απουσιάζουν και γενικά δεν προάγεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Έτσι, εμποδίζουν τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, που υιοθετεί το Α.Π. και λειτουργούν αντίθετα προς τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για ανάπτυξη των ικανοτήτων-κλειδιά. Συνεπώς, εάν ο εκπαιδευτικός παραμένει προσκολλημένος στο ένα και μοναδικό βιβλίο τότε δε διδάσκει ιστορία, αλλά ένα βιβλίο που παρέχει αποσπασματική και άχρηστη γνώση στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός σε τέτοιες καταστάσεις πρέπει να έχει την ευελιξία της επιλογής διαφόρων πηγών στη διδασκαλία του, για να κάνει πράξη τους στόχους του επίσημου Α.Π.

Επιλογικά, τα σχολικά βιβλία χρειάζονται αναθεώρηση προκειμένου να αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού. Είναι ανάγκη να περιορίζονται στα ουσιώδη και τα βασικά και να παρουσιάζουν τη διδακτέα ύλη σε ένα ενιαίο σύνολο. Πρωταρχικός σκοπός τους πρέπει να είναι, όπως αναφέρεται ρητά στο Α.Π. του μαθήματος της ιστορίας:

Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, με στόχο τη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Επιδιώκεται επιπλέον η συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το ιστορικό παρελθόν, καθώς και για τη σχέση του παρελθόντος με το παρόν

και το μέλλον, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, Γενικός Σκοπός, 2017, σ.1)

Επομένως, η αξιολόγηση των βιβλίων Ιστορίας και οι προτάσεις για τη βελτίωσή τους είναι σε θέση να ανατροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική πολιτική, να εμπλουτίσουν τη θεωρητική γνώση για τα κριτήρια αξιολόγησης-και να δώσουν βοήθεια σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς για διδασκαλία και μάθηση-αλλά κυρίως για τη δομή, το περιεχόμενο και τον ρόλο του σχολικού εγχειριδίου.

1.2. Το πρόβλημα της έρευνας

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων για διερεύνηση του βαθμού καταλληλότητά τους, για να διδαχθούν. Με βάση αυτό το εργαλείο, θα προχωρήσουμε στη διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας Α΄ Λυκείου στην Κύπρο στα κριτήρια.

Η διεξαγωγή της κρίνεται ως σημαντική, καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη καθολικών κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών βιβλίων και απουσία ενός συγκεκριμένου και εύχρηστου εργαλείου, που να αξιολογεί την καταλληλότητα των βιβλίων κάθε γνωστικού αντικειμένου από διδακτική και παιδαγωγική πλευρά.

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η αξιολόγηση ενός σχολικού βιβλίου ως προς την διδακτική και παιδαγωγική του καταλληλότητα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που θα τεθούν. Για την αξιολόγηση έχει επιλεγεί το βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου και η έρευνα εστιάζει στον βαθμό ανταπόκρισης του βιβλίου σε αυτά τα κριτήρια και κατ'επέκταση του βαθμού καταλληλότητας του για διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Παράλληλα με την επιλογή συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, θα αναπτυχθεί ένα εργαλείο αξιολόγησης ως πρόταση για την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων γενικά.

Την αναγκαιότητα αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και της διατύπωσης σαφών κριτηρίων αξιολόγησης της καταλληλότητας και της ποιότητας τους έχει τονίσει και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ). Όπως έχει επισημάνει, η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Euricon ΕΠΕ, 2008). Το ίδιο τόνισε και η Επιστημονική Επιτροπή που συστάθηκε για την

αξιολόγηση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΝΑΠ) του 2010 στην Κύπρο. Συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για τους τρόπους συγγραφής και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων, καθώς επίσης δεν υπάρχουν ούτε σαφή κριτήρια συγγραφής και αξιολόγησης της καταλληλότητας τους (Επιστημονική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού [Υ.Π..Π.] για τα ΝΑΠ, 2014).

Προσφάτως, το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ) στο Στρατηγικό Σχέδιο για το 2020-2022 έθεσε ως έναν από τους στόχους του την ανάπτυξη νέων σχολικών βιβλίων για τα περισσότερα διδασκόμενα μαθήματα και τον έλεγχο του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, για να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης (ΥΠΑΝ: Στρατηγικό Σχέδιο 2020-2022, 2019). Οι παραπάνω στόχοι εξακολουθούν να προβάλλονται ως μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού και για το 2022-2024 με προσανατολισμό και στη βελτίωση και αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού διδακτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή. (ΥΠΑΝ: Στρατηγικό Σχέδιο 2022-2024, 2021).

Τέλος, στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Π.Ι.), ως πρώτη αποστολή της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων, αναγράφεται η συγγραφή και εκσυγχρονισμός των διδακτικών βιβλίων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.], χ.χ.).

Έχει επιλεγεί το μάθημα της ιστορίας και η έρευνα μέσω των βιβλίων αφού:

1. Η ιστορία στο σχολείο και τα σχολικά βιβλία ιστορίας πρέπει να δίνουν με άμεσο τρόπο μια εικόνα του κόσμου και της κοινωνίας στις περιόδους που πραγματεύονται, στοχεύοντας στην προετοιμασία των πολιτών, για να ζήσουν στη δική τους εποχή και να αντιμετωπίζουν προβλήματα στα οποία να δίνουν λύσεις, αναπτύσσοντας ιστορική σκέψη.
2. Το μάθημα της ιστορίας είναι ένα μάθημα θεωρητικό και καταντά απλή καταγραφή πληροφοριών και γεγονότων ασύνδετων με τη σημερινή πραγματικότητα. Οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν τις πληροφορίες, που θεωρούνται άχρηστες, αφού δεν έχουν νόημα και σχέση με την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις οποίες μετά από λίγο ξεχνάνε. Συνεπώς, παρατηρείται ότι το μάθημα της ιστορίας πολλές φορές αφορά μόνο τη συγκλίνουσα σκέψη των μαθητών, και καταστρατηγεί την κριτική και δημιουργική σκέψη, αλλά και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τον σύγχρονο άνθρωπο.
3. Τα βιβλία της Ιστορίας στον ελλαδικό χώρο υπήρξαν πολλές φορές αντικείμενο ιδεολογικής αντιπαράθεσης για τον σκοπό που εξυπηρετούν.

4. Η σύγχρονη έρευνα, εκτός από τις ιδεολογικές προεκτάσεις, έχει διευρύνει το ενδιαφέρον της και στην αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου ιστορίας ως παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού, εστιάζοντας κάθε φορά σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του σχολικού βιβλίου και όχι στο σύνολο των δομικών του χαρακτηριστικών, αφού η αξιολόγηση ενός βιβλίου στο σύνολό του είναι σίγουρα μια πολυσύνθετη διαδικασία.

5. Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας στο σύνολο των δομικών τους χαρακτηριστικών, δεν έχει λάβει σημαντική προσοχή, ώστε να αναπτυχθεί ένα εργαλείο καθολικής αξιολόγησης των βιβλίων Ιστορίας.

1.3.Σκοπός και Ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Α΄Λυκείου ως προς την διδακτική και παιδαγωγική του καταλληλότητα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που αναπτύχθηκαν σε Κλείδα Αξιολόγησης, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία για τον παιδαγωγικό ρόλο των βιβλίων. Τα κριτήρια αυτά αφορούν σε χαρακτηριστικά του σχολικού βιβλίου τα οποία κατανέμονται σε τρεις άξονες: α) Περιεχόμενο, όπου αξιολογείται το κείμενο επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά και ως προς την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, β) Δραστηριότητες, όπου αξιολογείται η επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος, γ) Εικονογράφηση, όπου αξιολογείται η μορφή καθώς και η παιδαγωγική/διδακτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία.

Για την επίτευξη του σκοπού η έρευνα εξελίχθηκε σε τρία στάδια: 1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας, 2. Ανάπτυξη Κλείδας Αξιολόγησης, 3. Αναδιαμόρφωση ενότητας με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Τα ερωτήματα, που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσω της ανάλυσης είναι:

α) Με ποια κριτήρια και διαστάσεις αξιολογείται ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολικού βιβλίου και ειδικότερα του βιβλίου της Ιστορίας;

β) Σε ποιο βαθμό τα βιβλία της Ιστορίας της Α΄Λυκείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο ασκούν τον προσδοκώμενο παιδαγωγικό τους ρόλο;

γ) Πώς μπορούν να εφαρμοστούν τα παιδαγωγικά κριτήρια για την αναδιαμόρφωση του σχολικού βιβλίου;

1.4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται ως σημαντική, καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη παρόμοιων ερευνών, που αφορούν την αξιολόγηση με βάση αυτά τα κριτήρια, αλλά και ερευνών που να ασχολούνται με την παιδαγωγική καταλληλότητα των βιβλίων στο σύνολο των δομικών τους χαρακτηριστικών. Η βιβλιογραφία στοχεύει στον εντοπισμό και στην ανάλυση ιδεολογικών και εθνοκεντρικών πτυχών των βιβλίων ή στην καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των φορέων της εκπαίδευσης γι'αυτά και στην αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ως διδακτικών και παιδαγωγικών εργαλείων, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά κάθε φορά και όχι στο σύνολό τους, ώστε να δοθεί μια σαφής εικόνα για την καταλληλότητά τους. Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων αποτελεί βήμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, πράγμα που δεν έχει συστηματοποιηθεί στη χώρα μας. Παράλληλα, η ανάγκη ανάμειξης των εκπαιδευτικών στην επιλογή των βιβλίων είναι εντονότερη σήμερα, λόγω της απαίτησης για παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού και για απαγκίστρωση από το ασφυκτικό πλαίσιο της διδασκαλίας μέσω ενός μοναδικού σχολικού βιβλίου, που δεν ικανοποιεί τις ανάγκες κάθε μαθητικού πληθυσμού και απομακρύνει τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, που ευνοούν τη διερεύνηση και την ανακάλυψη.

Η επιλογή των βιβλίων της Ιστορίας στηρίζεται στο πιο κάτω σκεπτικό:

1. η Ιστορία στο σχολείο και τα σχολικά βιβλία Ιστορίας δίνουν με άμεσο τρόπο μια εικόνα του κόσμου και της κοινωνίας στις περιόδους που πραγματεύονται, στοχεύοντας στην προετοιμασία των πολιτών, για να ζήσουν στη δική τους εποχή και να αντιμετωπίσουν προβλήματα στα οποία να δίνουν λύσεις.

2. Στη χώρα μας λείπουν τα πλαίσια μέσα στα οποία τα σχολικά βιβλία παράγονται και χρησιμοποιούνται στη σχολική πραγματικότητα, γι'αυτό είναι απαραίτητες οι έρευνες, που αφορούν στην αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ως παιδαγωγικών και διδακτικών μέσων με σκοπό την απάντηση του καίριου ερωτήματος "ποιο είναι τελικά το καλό βιβλίο", πράγμα που

επισήμανε στην έκθεση της επιστημονικής επιτροπής αξιολόγησης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων το 2013.

3. Το μάθημα της Ιστορίας στη χώρα μας δεν ακολουθεί τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία στην πράξη και ένας λόγος είναι τα σχολικά βιβλία, που παραμένουν προσκολλημένα στην παραδοσιακή αφηγηματική απόδοση της ιστορίας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί, που τα χρησιμοποιούν, επειδή αισθάνονται ασφάλεια, να διδάσκουν το μάθημα ως μια απλή καταγραφή πληροφοριών και γεγονότων ασύνδετων με τη σημερινή πραγματικότητα.

4. Τα σχολικά βιβλία Ιστορίας αδυνατούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για θετική στάση των μαθητών/-ητριών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, όπως έχουν δείξει και σχετικές έρευνες.

5. Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας και τη συμμόρφωση με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος, αλλά και των όσων επιτάσσει η σύγχρονη τεχνολογική και ψηφιακή πραγματικότητα, αφού πρέπει να συνάδουν με τα προγράμματα σπουδών, ώστε να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να τα εφαρμόσουν.

1.5. Η δομή της διατριβής

Η έρευνα αυτή αποτελείται από 6 κεφάλαια. Πριν την παράθεση των κεφαλαίων αυτών προτάσσεται ένα εισαγωγικό μέρος που περιέχει τα Περιεχόμενα, τον Πρόλογο, τις Περιλήψεις, την Αφιέρωση, τις Συντομογραφίες και τον Κατάλογο Πινάκων.

Το πρώτο κεφάλαιο είναι η Εισαγωγή που αποτελείται από 4 υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγική αναφορά στο αντικείμενο της έρευνας που είναι το σχολικό βιβλίο και στην ανάγκη αξιολόγησης και αναθεώρησής του. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο επεξηγείται το πρόβλημα της έρευνας και οι λόγοι που είναι χρήσιμη η παρούσα διατριβή, αλλά και οι λόγοι επιλογής ενασχόλησης με το μάθημα της ιστορίας. Στο τρίτο υποκεφάλαιο καθορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από τη διατύπωση του θέματος και τη θεωρητική ανάλυσή του. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο παρατίθενται οι λόγοι για τους οποίους η έρευνα κρίθηκε αναγκαία, όπως προέκυψε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Στο επόμενο κεφάλαιο διασαφηνίζεται ο ρόλος του σχολικού βιβλίου κατά τη διδακτική διαδικασία και επισημαίνονται οι λειτουργίες

του σχολικού βιβλίου, δηλαδή οι δυνατότητες που μπορεί να παρέχει στη διδασκαλία στα υποκεφάλαια ένα και δύο αντίστοιχα. Στη συνέχεια, στο τρίτο υποκεφάλαιο γίνεται μια ανασκόπηση των ερευνών που έγιναν στα σχολικά βιβλία σχετικά με την αξιολόγησή τους. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο, δίνεται βαρύτητα στην έρευνα αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων της ιστορίας και στο τελευταίο υποκεφάλαιο επεξηγούνται τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων με βάση τα οποία αξιολογείται η καταλληλότητά τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο της διατριβής επεξηγείται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση και αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Α΄ Λυκείου. Περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και ο καθορισμός του δείγματος. Εκθέτονται οι μέθοδοι της έρευνας και τεκμηριώνεται η επιλογή της Ανάλυσης περιεχομένου ως ερευνητικού εργαλείου. Καθορίζονται οι βασικές κατηγορίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των κατηγοριών που αξιολογούνται σε σχέση με το σχολικό βιβλίο. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας διενεργείται δοκιμαστική έρευνα από μια ακόμη κωδικογράφο. Επιχειρήθηκε, επίσης, τριγωνοποίηση μεθόδου με τη χρήση ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, καθώς και τριγωνοποίηση ερευνητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα καταγράφονται στην κλείδα ανάλυσης που έχει αναπτυχθεί. Καταγράφονται παραδείγματα που τεκμηριώνουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία του σχολικού βιβλίου με τα κριτήρια για κάθε κατηγορία και καταγράφεται και η συχνότητα της εμφάνισης κάθε παραμέτρου που αξιολογείται.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επισκοπείται η έρευνα και γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων, σχετικά με το βαθμό στον οποίο το σχολικό βιβλίο πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας και παρουσιάζονται οι προσθήκες και οι αλλαγές που εφαρμόστηκαν στο κεφάλαιο 5. Τελικά, στο έκτο κεφάλαιο η έρευνα κλείνει με συμπεράσματα για το σύνολο του σχολικού βιβλίου και γίνεται αναφορά σε προτάσεις που έχουν στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές, στις οποίες στηρίχθηκε η διεξαγωγή της έρευνας και το παράρτημα στο οποίο παρατίθενται οι ερμηνευτικές αναλύσεις όλων των κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου με λεπτομερή παράθεση στοιχείων. Τέλος, παρουσιάζεται αναθεωρημένο το κεφάλαιο 5, του υφιστάμενου σχολικού βιβλίου, ως εισήγηση για τον τρόπο αναθεώρησής του επεξηγώντας τις αποφάσεις που λήφθηκαν και την αναγκαιότητα τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του ρόλου και των λειτουργιών του σχολικού βιβλίου, με την αξιολόγηση του οποίου ασχολείται η παρούσα έρευνα. Αναλύονται επίσης τα δεδομένα που προέκυψαν από τη σύγχρονη έρευνα των σχολικών βιβλίων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, δίνοντας έμφαση στην έρευνα των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και στα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η καταλληλότητά τους. Τα σχολικά βιβλία αποτελούν το εργαλείο με το οποίο εφαρμόζονται τα Α.Π. μια χώρας και αξιοποιούνται ως βασικά ή υποστηρικτικά μέσα μάθησης. Παράγονται και χρησιμοποιούνται σύμφωνα με τα αντίστοιχα Α.Π. και μέσω αυτών εφαρμόζονται στην πράξη οι σκοποί και το περιεχόμενο της μάθησης.

Ο τρόπος που είναι οργανωμένα, τα είδη των δραστηριοτήτων που περιέχουν, υποδεικνύουν και το ρόλο που έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών/-τριών στο οποίο στοχεύουν, τις παιδαγωγικές, διδακτικές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες που ενεργοποιούν. Τα βασικότερα μέρη ενός σχολικού βιβλίου είναι το κείμενο, οι πηγές, οι ασκήσεις και η εικονογράφηση. Αυτά επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου.

Τα σχολικά βιβλία, σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, όσο και της μάθησης, καθώς επηρεάζουν τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, καθώς και το επίπεδο πρόσληψης της γνώσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων και αξιών. Γι' αυτό το λόγο η έρευνα για τα σχολικά βιβλία έχει διεθνώς μεγάλη σημασία.

Λόγω της σημαντικότητας τους ως μέσα διδασκαλίας και μάθησης είναι αναγκαία η αξιολόγηση τους, με σκοπό να παράγονται "καλά" βιβλία. Η έρευνα κατέδειξε ότι σήμερα υπάρχουν ορισμένα κοινώς αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης που είναι η επιστημονική εγκυρότητα, η διδακτική καταλληλότητα, η απουσία προκαταλήψεων, η κατάλληλη απεικόνιση. Το σχολικό βιβλίο ως μέσο πληροφοριακό, παιδαγωγικό και πολιτικό επιτελεί πληθώρα λειτουργιών, που δεν είναι σταθερές, αλλά μεταβάλλονται αναλόγως των συνθηκών στις οποίες εκτίθενται, όπως είναι ο μαθητικός πληθυσμός, ο σκοπός του μαθήματος, η μεθοδολογία κ.α. Γι' αυτό και ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις απεριόριστες δυνατότητές του, ώστε να το αξιοποιεί αποτελεσματικά.

Η διαδικασία έγκρισης και συγγραφής των σχολικών βιβλίων διαφέρει σημαντικά από κράτος σε κράτος, αν και γίνονται προσπάθειες συγγραφής διεθνώς αποδεκτών σχολικών βιβλίων, κάνοντας αρχή από τα βιβλία της Ιστορίας. Επίσης, ως λύση προκρίνεται η εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευελιξία της επιλογής σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Δίνεται βαρύτητα στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, εφόσον σχετίζεται άμεσα με την χάραξη πολιτικής, αφού αντανακλά την επίσημη πολιτική ενός κράτους. Το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας επιτελεί τις ίδιες λειτουργίες με τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία, γι' αυτό πρέπει να περιέχει έγκυρες γνώσεις, να είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις και να πληροί τα κριτήρια επιστημονικής και διδακτικής εγκυρότητας. Συνεπώς, η συνεχής επιστημονική αξιολόγηση θα συμβάλει στην αποφυγή αντιεπιστημονικών απόψεων και ξεπερασμένων διδακτικών πρακτικών.

2.1. Το σχολικό βιβλίο και ο ρόλος του

Όπως προκύπτει από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας, ο όρος σχολικό βιβλίο, σχολικό εγχειρίδιο, διδακτικό βιβλίο και διδακτικό εγχειρίδιο παρουσιάζονται να είναι συναφείς για κάποιους μελετητές, ενώ άλλοι τους διακρίνουν. Όσοι ταυτίζουν τους όρους αναφέρονται κυρίως στα "βιβλία που χρησιμοποιούνται ως πηγές γνώσης και βοηθήματα επεξεργασίας της διδακτέας ύλης στο σχολείο ή στο σπίτι" (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Mikk, 2000; Μπονίδης, 2005).

Ο Ξωχέλλης (2009) στο 10ο Συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, διευκρίνισε σχετικά ότι οι όροι σχολικό βιβλίο και σχολικό εγχειρίδιο είναι ταυτόσημοι, υπογραμμίζοντας πως το σχολικό βιβλίο ως όρος εμπερικλείει και όλους τους άλλους συγγενείς όρους, όπως το διδακτικό εγχειρίδιο, το βιβλίο δασκάλου και το τετράδιο εργασιών.

Σε αντίθεση με τον Ξωχέλλη, οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008) διαχωρίζουν τους όρους και δίνουν ιδιαίτερο ορισμό στον καθένα. Με τον όρο διδακτικό εγχειρίδιο χαρακτηρίζουν το βιβλίο του μαθητή, ενώ με τον όρο σχολικό εγχειρίδιο χαρακτηρίζουν ένα πακέτο βιβλίων που αποτελείται από το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου. Ως σχολικό βιβλίο θεωρούν κάθε βιβλίο που χρησιμοποιείται στο σχολείο ή και στο σπίτι. Για τα κυπριακά και ελληνικά δεδομένα το σχολικό βιβλίο ορίζεται ως το βιβλίο του μαθητή και της μαθήτριάς,

δηλαδή πρόκειται για το βιβλίο που εμπεριέχει την ύλη που θα διδαχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της τάξης (Μπονίδης, 2005). Με βάση, λοιπόν, τα πιο πάνω δεδομένα, που προέρχονται από τη βιβλιογραφία, στην παρούσα έρευνα επιλέγεται να χρησιμοποιείται ο όρος σχολικό βιβλίο καθώς σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται και όλοι οι άλλοι όροι. Για την έρευνα αυτή σχολικό βιβλίο θεωρείται το βιβλίο του μαθητή, που χρησιμοποιείται και στο σχολείο και στο σπίτι.

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί κυρίαρχο εργαλείο για το κυπριακό και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ίσως αποτελεί το μοναδικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης (Ξωχέλλης, 2005). Τα δύο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν σχέση εξάρτησης με το σχολικό βιβλίο, πράγμα που διαπιστώνεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, όταν αργούν τα βιβλία να αποσταλούν στα σχολεία. Δημιουργείται σύγχυση, καθυστέρηση στη διδασκαλία και σε αρκετές περιπτώσεις δεν μπορεί να γίνει μάθημα χωρίς τα βιβλία.

Τα σχολικά βιβλία έχουν ένα πολυδιάστατο ρόλο. Μέσα σε ένα σχολικό βιβλίο αποτυπώνεται η φιλοσοφία και οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και περιλαμβάνονται όλα τα περιεχόμενα της μάθησης και με βάση αυτά γίνεται και η αξιολόγηση των μαθητών της τάξης (Μπονίδης, 2005).

Το σχολικό βιβλίο καθορίζει τι θα μάθουν οι μαθητές και υποστηρίζει την ανάπτυξη κινήτρων (Π.Ι., 2003; Ξωχέλλης, 2005). Σε αυτό αντικατοπτρίζονται οι αρχές και οι αξίες του αυριανού πολίτη, εφόσον διδάσκει συγκεκριμένες στάσεις και αξίες έχοντας και ρόλο κοινωνικοποιητικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Στα εκπαιδευτικά δεδομένα έχουν σχεδόν αντικαταστήσει το Αναλυτικό πρόγραμμα ή ακόμη παρατηρείται και το παράδοξο, τα Α.Π. να γράφονται στη βάση των διδακτικών βιβλίων. Στην περίπτωση της ελληνικής και κυπριακής εκπαίδευσης, το σχολικό βιβλίο αποτελεί επίκεντρο της διδασκαλίας και καθορίζει τι θα διδαχθεί και πώς θα αξιολογηθεί. Ως αποτέλεσμα μειώνεται ο χρόνος προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, εφόσον είναι προσκολλημένοι στο βιβλίο. Όπως διαπιστώνει η UNESCO (2009) στον Οδηγό για τη έρευνα και αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στο βιβλίο, καθώς τους προσφέρει ασφάλεια και εξοικονόμηση χρόνου. Ακόμη και όσοι εκπαιδευτικοί δε βασίζονται στο σχολικό βιβλίο δεν παύουν να το χρησιμοποιούν συμπληρωματικά.

Έρευνες έχουν δείξει ότι το 70-80% των αποφάσεων που λαμβάνονται μέσα στην τάξη βασίζονται στο σχολικό βιβλίο, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί το μοναδικό βιβλίο, που θα διαβάσει ένας μαθητής σε όλη τη ζωή του (Τσαπαλίδου, 2016; Ανδριώτου 2011). Κατά συνέπεια η αξία του φαίνεται να είναι τεράστια και η γνώση που εμπεριέχει θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Η βαρύτητα που δίνεται στο σχολικό βιβλίο, διαφαίνεται και από την επιλογή των κρατών να ξοδεύουν για ψηφιακό υλικό λιγότερο του 10% του ποσού που ξοδεύουν για σχολικά βιβλία (Pingel, 2010, σ.53).

Η αποκλειστική χρήση του σχολικού βιβλίου κατά τη διδασκαλία, χωρίς την αξιοποίηση άλλου υλικού για εμπλουτισμό του μαθήματος είναι βέβαιο ότι δεν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών (Mohammadi & Abdi, 2014). Από την άλλη, το σχολικό βιβλίο αποτελεί τη βάση επάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους, ενώ για τους μαθητές είναι ο οδηγός για το τι πρέπει να μάθουν. Η έμφαση που δίνεται στο σχολικό βιβλίο, συχνά λειτουργεί αρνητικά. Ο ρόλος των μαθητών μέσα στην τάξη υποβαθμίζεται λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας την κάλυψη της ύλης του βιβλίου, γεγονός που επιφέρει αρνητικές επιδράσεις τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας, όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή. Έτσι, ο μαθητής αισθάνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες του ιδίου, παρά μόνο να διδάξει τις σελίδες του βιβλίου που προνοεί το πρόγραμμα (Koutselini, 2012).

Οι λόγοι που εξακολουθεί να παρατηρείται αυτή η σχέση εξάρτησης μαθητών και εκπαιδευτικών με το σχολικό βιβλίο είναι ότι α) το περιεχόμενο του θεωρείται αδιαμφισβήτητο και το βιβλίο ανάγεται σε αυθεντία β) είναι εγκεκριμένο από την πολιτεία γεγονός που του δίνει εγκυρότητα και αξιοπιστία γ) είναι εύκολο στην πρόσβαση σε σχέση με άλλα μέσα δ) το άτομο εξοικονομεί χρόνο, αφού όποια πληροφορία επιθυμεί να μάθει μπορεί ανά πάσα στιγμή να την αναζητήσει στο βιβλίο ε) είναι εύκολο να το μεταφέρει κανείς στ) δίνει την επιλογή στο μαθητή να μάθει στο ρυθμό που επιθυμεί ζ) δεν επιβαρύνει οικονομικά τα άτομα, εφόσον παρέχεται δωρεάν (Μπονίδης, 2004; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Pingel, 2010).

Ένα τυπικό σχολικό βιβλίο αποτελείται από προοργανωτές, την κυρίως ύλη, που πρέπει οι μαθητές να διαχθούν, από δραστηριότητες, πίνακες και διαγράμματα που βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει τη διάρθρωση του βιβλίου (Μπονίδης, 2005; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007). Πέρα από αυτά, ένα σύγχρονο σχολικό βιβλίο χρειάζεται να περιλαμβάνει ερωτήματα

που προκαλούν τον στοχασμό επί των θεμάτων που πραγματεύεται και να εντάσσει λειτουργικά τη χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία (Vacca et al., 2017).

Βέβαια, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού βιβλίου εξαρτάται από τον τρόπο που συλλαμβάνουν τα νοήματά του οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007). Εφόσον αποτελεί μέσο διαμεσολάβησης μεταξύ του Αναλυτικού Προγράμματος και των φορέων της διδακτικής διαδικασίας, η ερμηνεία του από αυτούς επηρεάζει και τη διδακτική πράξη. Η λειτουργία ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι συνήθως αναπόφευκτη και επηρεάζει την πρόσληψη και τη μετάδοση της γνώσης.

Η Κουτσελίνη (2009) στο 10ο Συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, σχετικά με τα διδακτικά εγχειρίδια, ξεκαθάρισε ότι το διδακτικό εγχειρίδιο σε καμιά περίπτωση δεν ταυτίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά αποτελεί το εγχείρημα εφαρμογής του. Ενώ τόνισε την ανάγκη απαγκίστρωσης του εκπαιδευτικού από το βιβλίο, καθώς περιορίζει και επιδρά αρνητικά στην αυτονομία του. Αντί, όπως επεσήμανε, το βιβλίο να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προσκόλληση σε αυτό τελικά το υποβαθμίζει και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα βιβλία ως "ευαγγέλια" με την έννοια ότι τα ακολουθούν πιστά, με αποτέλεσμα η χρήση του σχολικού βιβλίου να καθίσταται προβληματική, διότι αποξενώνει τον εκπαιδευτικό από τον παιδαγωγικό του ρόλο αλλά και τον καθιστά απλό μεταφορέα ύλης και πληροφοριών. Ειδικότερα για την Κύπρο όπου τα Α.Π. είναι υλοκεντρικά, τα σχολικά βιβλία έχουν αντικαταστήσει τα Α.Π.

Στη σχέση του σχολικού βιβλίου με το Α.Π. αναφέρθηκε και η Χοντολίδου (2005) επισημαίνοντας ότι το σχολικό βιβλίο υλοποιεί το περιεχόμενο του Α.Π. με βάση τους σκοπούς και τη μεθοδολογία, που αυτό υποβάλλει και συγκαθορίζει τη μέθοδο αξιολόγησης των μαθητών. Για την ίδια σχέση οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008) υπογραμμίζουν ότι "τα σχολικά εγχειρίδια θέτουν σε λειτουργία και εφαρμογή τα Αναλυτικά Προγράμματα και αποτελούν μετάφραση των Αναλυτικών Προγραμμάτων" (σ.σ. 276-277).

Το γεγονός, επίσης, ότι το σχολικό βιβλίο αποτελεί-για τα κυπριακά και ελληνικά δεδομένα- κρατικό προϊόν, με την έννοια ότι το κράτος αναλαμβάνει τη συγγραφή και την έγκρισή του, καθιστά μεν τις γνώσεις και τις πληροφορίες του αξιόπιστες αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως όχημα μεταφοράς κρατικής ιδεολογίας και εγκλωβισμού της ιστορικής σκέψης σε δεδομένα κανάλια. Πρόκειται για ένα μέσο, που αντικατοπτρίζει την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, και προσφέρει στο μαθητή την κρατικά αποδεκτή γνώση και το κυρίαρχο

σύστημα αξιών. Συνεπώς, ένα σχολικό βιβλίο είναι ένα ισχυρό εργαλείο, το οποίο αναδεικνύει τη φιλοσοφία και την πρόθεση του κράτους απέναντι στους πολίτες του. Ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθεί ένα κράτος διαφέρει και ο ρόλος του σχολικού βιβλίου.

Η διαδικασία που ακολουθείται για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων αποτελεί ένα κομμάτι που μπορεί να απασχολήσει την έρευνα σχολικών βιβλίων, καθώς μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τη σχέση μορφής και περιεχομένου με το ποιοι επιλέγουν τα εκάστοτε βιβλία και γιατί τα επιλέγουν, πόσο επηρεάζει η κρατική εξουσία την παραγωγή και επιλογή και πόσο οι εκδοτικοί οίκοι, πόσα χρήματα δαπανώνται στην παραγωγή σχολικών βιβλίων και άλλα ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν.

Ο ρόλος των σχολικών βιβλίων διαφέρει από χώρα σε χώρα. Στην Κύπρο όπου το σύστημα εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό, το σχολικό βιβλίο είναι κεντρικό και απαραίτητο στη διδασκαλία, ενίοτε και δεσμευτικό. Σε αντίθεση με αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης όπου ο ρόλος του είναι δευτερεύων, όπως για παράδειγμα στη Δανία και στην Αγγλία (Ξωχέλλης, 2005 και 2009).

Εδώ είναι καλό, χάριν σύγκρισης, να αναφερθεί ότι σε αντίθεση με την Κύπρο, την Ελλάδα και το Λουξεμβούργο, όπου η συγγραφή των βιβλίων περνά από απόλυτο κρατικό έλεγχο, σε άλλες χώρες γράφονται βιβλία από ιδιωτικούς φορείς. Στη συνέχεια περνούν από έγκριση μόνο όσα συμβαδίζουν με το πρόγραμμα σπουδών της χώρας και έτσι επιλέγονται από τα σχολεία αυτά που είναι προτιμότερα, γι' αυτό και συχνά κάθε σχολική μονάδα χρησιμοποιεί διαφορετικά βιβλία. Συνεπώς, δεν επιβάλλει στο εκπαιδευτικό της σύστημα ένα και μοναδικό κρατικό και υποχρεωτικό βιβλίο για κάθε μάθημα. Οι υπόλοιπες χώρες βασίζονται στο πολλαπλό βιβλίο και η παραγωγή των σχολικών βιβλίων, αλλά και των άλλων μέσων διδασκαλίας, πραγματοποιείται από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα βιβλία επιλέγονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς από μία λίστα εγκεκριμένων σχολικών βιβλίων που δημοσιεύει το αρμόδιο υπουργείο Παιδείας (σε ορισμένες χώρες). Ο ελεύθερος ανταγωνισμός που προωθείται με αυτή την πολιτική, πιέζει τους εκδοτικούς οίκους να βάλουν τα δυνατά τους, ώστε να εκδώσουν βιβλία με ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Σε ορισμένες από τις Ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία και η Ιρλανδία, η πολιτεία δίνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές στους εκδοτικούς οίκους για το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μέσα από λίστες εγκεκριμένων βιβλίων.

Σε άλλες χώρες όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Αγγλία και η Σουηδία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ελεύθερα τα βιβλία που θα χρησιμοποιήσουν και δεν υπάρχει σύστημα κρατικής έγκρισης. Σε όλες τις χώρες τα βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διατίθενται δωρεάν. Μάλιστα στη Γερμανία η διάθεση των βιβλίων γίνεται με τη μορφή δανεισμού (www.inca.org.uk).

Στην περίπτωση του Λουξεμβούργου, όπου η παραγωγή και η διάθεση των βιβλίων είναι κρατική υπόθεση, η κυβέρνηση διαθέτει τα σχολικά βιβλία δωρεάν στους μαθητές, οι οποίοι μέσω μιας εφαρμογής μπορούν να κατεβάσουν στο κινητό τους τα βιβλία ή εάν επιθυμούν να τα εκτυπώσουν οι ίδιοι σε βιβλιοπωλεία που συνεργάζονται με το κράτος. Επιπλέον, για τη μείωση του κόστους εκτύπωσης νέων βιβλίων, το κράτος δίνει σε όσους μαθητές πάρουν μεταχειρισμένα βιβλία, το 50% της αξίας του κάθε βιβλίου σε δωροκουπόνια τα οποία μπορούν να εξαργυρωθούν μόνο για την αγορά βιβλίων από συγκεκριμένα βιβλιοπωλεία (The Government of the grand Duchy of Luxembourg, n.d.).

Αν και πλέον υπάρχει ενιαία στρατηγική σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στα Α.Π. οι σκοποί είναι κοινοί, το υλικό των σχολικών βιβλίων διαφέρει και τελικά προσαρμόζονται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (Pingel, 2010). Αυτή η στρατηγική ανάπτυξης κοινού εκπαιδευτικού συστήματος έχει λάβει και διεθνή χαρακτήρα, καθώς παρατηρείται τάση διεθνοποίησης της εκπαίδευσης. Εκδοτικοί οίκοι συνεργάζονται σε διεθνές επίπεδο για την ανάπτυξη σχολικών βιβλίων, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των παραγόμενων προϊόντων.

Στην Κύπρο η προσπάθεια για αλλαγή των σχολικών βιβλίων ξεκίνησε το 2009, παρόλο που η πρόταση για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος έγινε ήδη από το 2000, γεγονός που φανερώνει την καθυστέρηση με την οποία η προτάσεις τίθενται σε εφαρμογή. Τα σχολικά βιβλία στη χώρα μας εισάγονται από την Ελλάδα, την συγγραφή και έκδοση των οποίων αναλαμβάνει το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε) Διόφαντος-πράγμα που δείχνει και την ισχυρή σχέση Ελλάδας-Κύπρου, ή γράφονται από το Κυπριακό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, συγκεκριμένα από την Υ.Α.Π. Στον Κανονισμό 26/2008-2020, του Άρθρου 5 του περί στοιχειώδους εκπαίδευσης νόμου, τα βιβλία που χρησιμοποιούνται από κάθε σχολείο, τα οποιαδήποτε έντυπα ή άλλα μέσα ή όργανα διδασκαλίας πρέπει να εγκρίνονται από την Αρμόδια Αρχή (Υ.Π.Α.Ν, χ.χ., σ.22). Σύμφωνα με τα στοιχεία για το σχολικό έτος 2022-2023, στην Κυπριακή εκπαίδευση χρησιμοποιούνται διδακτικά βιβλία εκδόσεις της Υ.Α.Π. σε ποσοστό 60,5% και του Ι.Τ.Υ.Ε Διόφαντος σε ποσοστό 34,8%, ενώ

άλλες πηγές μόλις 4,7%. Από τα πιο πάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η Υ.Α.Π. έχει προχωρήσει στην έκδοση μεγάλου αριθμού διδακτικών βιβλίων, ενώ η εισαγωγή βιβλίων από την Ελλάδα έχει μειωθεί σε σχέση με το παρελθόν (Π.Ι., χ.χ.). Όσον αφορά στην εκτύπωση των βιβλίων από την Υ.Α.Π. αυτή γίνεται από ανεξάρτητους οικονομικούς φορείς, που λαμβάνουν μέρος σε διαγωνισμό αγοράς υπηρεσιών, που προκηρύσσει η Υ.Α.Π.

Είναι γεγονός ότι, η όποια αναμόρφωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος ενέχει ισχυρή πολιτική και ιστορική χροιά λόγω του ισχύοντος κυπριακού προβλήματος. Το γεγονός ότι το Α.Π. και τα σχολικά βιβλία αποτελούν κρατικά προϊόντα, σημαίνει πως η κάθε πολιτική παράταξη προσπαθεί να επιβάλει τη δική της ιδεολογία όταν βρίσκεται στην εξουσία, η οποία θεωρείται και επίσημη. Όταν, για παράδειγμα, βρισκόταν η αριστερή παράταξη στην εξουσία και επιχειρήθηκε η αλλαγή των σχολικών βιβλίων στην Κύπρο, αυτή η κίνηση θεωρήθηκε ως τρόπος προσέγγισης μεταξύ Ελληνοκυπριακής και Τουρκοκυπριακής κοινότητας. Από την άλλη, για τη δεξιά παράταξη στάθηκε αντίθετη, αφού θεώρησε ότι πρόκειται για προσπάθεια απόλειψης των σχέσεων Ελλάδας-Κύπρου (Koutselini, 2012).

Για την περίπτωση της Ελλάδας, ως το 2003 η συγγραφή των βιβλίων γινόταν έπειτα από ανάθεση του έργου σε ένα συγγραφέα ή μια συγγραφική ομάδα. Στη συνέχεια με υπουργική απόφαση εγκρίνονταν οι προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αξιολογούνταν από μια εξωτερική επιτροπή και το βιβλίο εγκρινόταν από το Π.Ι. Μετά το 2003 η συγγραφή βιβλίων πήρε τη μορφή διαγωνισμού. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής των βιβλίων έγινε αξιολόγηση από εξωτερική επιτροπή. Στη συνέχεια η επεξεργασία και η σελιδοποίηση των βιβλίων έγινε υπό την επίβλεψη του Π.Ι. και την εκτύπωση και διανομή ανέλαβε ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β) (Π.Ι., 2009). Από το 2012 τα βιβλία εκδίδονται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος" (Ι.Τ.Υ.Ε) με τη μορφή διαγωνισμού. Οι ενδιαφερόμενοι (φορείς, οργανισμοί, ΜΚΟ, ΑΕΙ κα.) υποβάλλουν τα αιτήματά τους για υλοποίηση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο εξετάζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) σε σχέση με την παιδαγωγική του σκοπιμότητα, την επιστημονική εγκυρότητα, την παιδαγωγική του καταλληλότητα και την αισθητική αρτιότητα.

Από το σχολικό έτος 2024-2025 το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδος, έχει αποφασίσει να προχωρήσει σε μεταρρύθμιση σε ό,τι αφορά στα σχολικά βιβλία για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα έχει αρχίσει τις διαδικασίες για υλοποίηση του πολλαπλού

βιβλίου ανά μάθημα (Ν.4876/2021, Α.121), κάτι που ισχύει για τα σχολεία των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος της μεταρρύθμισης είναι η απομάκρυνση από την αποστήθιση, με την επιλογή περισσότερων του ενός βιβλίου ανά γνωστικό αντικείμενο. Η διαδικασία συγγραφής των νέων σχολικών βιβλίων θα ξεκινήσει μετά την έκδοση πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος, την οποία μπορούν να υποβάλουν φυσικά πρόσωπα, ενώσεις φυσικών προσώπων, νομικά πρόσωπα ή ενώσεις νομικών προσώπων. Τα βιβλία θα αξιολογηθούν από το Ι.Ε.Π. με κριτήρια ποιότητας παιδαγωγικής καταλληλότητας και επιστημονικής επάρκειας κα όσα εγκριθούν θα ενταχθούν στη συνέχεια σε μητρώο διδακτικών βιβλίων και σε ψηφιακή βιβλιοθήκη που θα περιέχει όλα τα σχολικά βιβλία. Η εν λόγω μεταρρύθμιση θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το βιβλίο που επιθυμούν να διδάξουν στην τάξη τους και να συνδυάζουν πηγές, έτσι ώστε να έχουν διδακτική ευελιξία και αυτονομία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, [Υ.ΠΑΙ.Θ.] χ.χ.).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι η πρόταση για το πολλαπλό βιβλίο φτάνει μέχρι και έναν αιώνα πίσω, ενώ μόλις σήμερα έχει τελικά τεθεί σε τροχιά εφαρμογής. Το 1992 το Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) είχε προτείνει το πολλαπλό βιβλίο-η επίσημη πολιτική θέση ήταν ότι το ένα και μοναδικό βιβλίο δε μπορεί να προετοιμάσει τους πολίτες της Ευρώπης-με πρόταση νόμου (2525/1997) (ΦΕΚ 188Α'/1997). Είναι, λοιπόν, διαχρονικό φαινόμενο η καθυστέρηση με την οποία στην Ελληνική, αλλά και Κυπριακή, πραγματικότητα πραγματοποιούνται οι μεταρρυθμίσεις και οι εκσυγχρονισμοί.

Μόνο τη σχολική χρονιά 2000-2001 εφαρμόστηκε για μόλις 8 μήνες η πρακτική του πολλαπλού βιβλίου για τα μαθήματα Χημείας και Φυσικής Λυκείου, αλλά το ΥΠ.Π.Ε.Θ. αποφάσισε την κατάργησή τους, διότι έπρεπε τα θέματα των εξετάσεων της Β' και Γ' Λυκείου να είναι ισοδύναμα (Λιάτσου, 2001).

Για την αναγκαιότητα χρήσης πολλαπλών πηγών γίνεται λόγος και στο ισχύον Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας στη χώρα μας, χωρίς ωστόσο να έχουν γίνει αντίστοιχες ενέργειες για χρήση του πολλαπλού βιβλίου. Ειδικότερα τονίζεται η υπέρβαση της ύλης του ενός και μοναδικού βιβλίου και η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης (Υ.Α.Π., 2010).

Γενικότερα, αν και η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την έκρηξη της τεχνολογικής ανάπτυξης, κάτι που θα περίμενε κανείς να υποβιβάσει τη θέση του έντυπου σχολικού βιβλίου ή ακόμη και να οδηγήσει στην κατάργησή του, το σχολικό βιβλίο είναι ακόμη και σήμερα το βασικό ή μοναδικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό που αναμένεται είναι να λάβει νέα θέση στη

σχολική ζωή στο πλαίσιο της χρήσης της τεχνολογίας και αναμένεται να εμπλουτισθεί και να γίνει πιο αποτελεσματικό.

Η σημασία των σχολικών βιβλίων (Elliot & Woodward, 1990; Alverman, 1987) τεκμηριώθηκε ήδη μέσα από έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό βιβλίο είναι αναγκαίο στη διδασκαλία, ενώ επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών. Αναφορικά με τη σχέση του σχολικού βιβλίου και των επιδόσεων των μαθητών η ανασκόπηση σε 18 μελέτες που έκαναν οι Heyneman, Farrell και Salveda-Stuarto το 1981 απέδειξε ότι το σχολικό βιβλίο σχετίζεται με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Τα βιβλία είναι τόσο σημαντικά για την πρόσβαση στη γνώση που σε όλες τις χώρες ακόμα και στις λιγότερο ανεπτυγμένες οι μεταρρυθμίσεις περιλαμβάνουν οπωσδήποτε τη συγγραφή βιβλίων. Για παράδειγμα στη Νικαράγουα τα παιδιά που είχαν στη διάθεσή τους βιβλία είχαν καλύτερες επιδόσεις σε τεστ μαθηματικών σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν. Το ίδιο και στη Βραζιλία η παροχή βιβλίων σε περιοχές με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο βοήθησε τους μαθητές να έχουν πολύ καλά αποτελέσματα (World Bank, 1995). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το σχολικό βιβλίο είναι βασικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή.

Πορίσματα ερευνών αποδεικνύουν την πιο πάνω διαπίστωση. Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι το 60% του χρόνου διδασκαλίας των μαθητών γίνεται με τη χρήση του σχολικού βιβλίου (Mikk, 2000, σ.15) και το 80-95% των εκπαιδευτικών διδάσκουν με βάση το σχολικό βιβλίο (Johnsen, 1993, σ.σ.175-176). Κατέχει, λοιπόν, κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Γκλαβάς (2005) χαρακτηρίζει το σχολικό βιβλίο ως το σπουδαιότερο μέσο διδασκαλίας και ως εκ τούτου κατέχει σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη. Η σημαντικότητα του οφείλεται στο ρόλο του ως ρυθμιστή της ποιότητας της διδασκαλίας, της πορείας διδασκαλίας και της χρήσης των διδακτικών μέσων και υλικών (Βρεττός & Καψάλης, 2014, σ.313).

Παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις στο παρελθόν προτάθηκε η κατάργηση του και ενώ στην εποχή μας πιέζεται από τις τεχνολογίες της πληροφορίας, ο ρόλος του είναι ακόμη βαρυσήμαντος. Για τους μαθητές λειτουργεί ως μέσο πληροφόρησης και καθοδήγησης της μάθησης και όχι μόνο, ενώ ο εκπαιδευτικός συμβουλευεται το σχολικό βιβλίο, για να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδασκαλία του. Κατά συνέπεια, το ίδιο το βιβλίο είναι αυτό που ορίζει πώς θα διδαχθεί το μάθημα και με ποιες μεθόδους.

Γι' αυτό, χωρίς να αγνοούνται ή να υποβιβάζονται όλες οι άλλες λειτουργίες του σχολικού βιβλίου, ιδιαίτερα σε συστήματα όπου επικρατεί ως η κυρίαρχη πηγή μάθησης και πολλές

φορές ως μέσο ιδεολογικού πειθαναγκασμού, στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί ο ρόλος του ως διδακτικού, παιδαγωγικού και κοινωνικοποιητικού εργαλείου.

2.2. Οι Λειτουργίες του σχολικού βιβλίου

Σκοπός του Α.Π.-το οποίο αναδομήθηκε τη σχολική χρονιά 2014-2015, για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, είναι ανάπτυξη όλων των ειδών μάθησης, που αφορούν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της μεταγνώσης και των δεξιοτήτων της συνεργασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με παράλληλη ανάπτυξη των στάσεων και ικανοτήτων "κλειδιά" που προωθούνται από τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη ενεργών πολιτών που θα είναι απαλλαγμένοι από ρατσιστικές αντιλήψεις, ενώ θα φέρονται με σεβασμό και θα είναι σε θέση να συμβιώνουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σημαντική κρίνεται, επίσης, και η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης (Υ.Π.Α.Ν., χ.χ.).

Σε αυτό το πλαίσιο το σχολικό βιβλίο έρχεται να επιτελέσει συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του Α.Π. Κατ'έκταση και της εκπαίδευσης. Όταν μιλά κανείς για τις παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολικού βιβλίου αναφέρεται στις δυνατότητες, που το βιβλίο μπορεί να προσφέρει στη διδασκαλία. Οι παιδαγωγικές λειτουργίες των σχολικών βιβλίων δεν είναι σταθερές, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με την εποχή στην οποία γράφεται και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, το γνωστικό αντικείμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας ακόμη και τους μαθητές (Κουτσελίνη, 2009).

Αναφορικά με τις λειτουργίες που πρέπει να επιτελούν τα σχολικά βιβλία για να προωθούν τη μάθηση έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες απόψεις.

Για παράδειγμα, ο Σαλβαράς (1999) υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες που καθιστούν το σχολικό βιβλίο ποιοτικό είναι η πολυαισθητηριακή παρουσίαση της πληροφορίας με ένα συνδυασμό λόγου και εικόνας, η παροχή δραστηριοτήτων και η οργάνωση τους με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζουν την εφαρμογή γνωστικών διεργασιών, η επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος, η ανατροφοδότηση, η αλλαγή λανθασμένων αντιλήψεων και στάσεων μέσω παράθεσης συγκρουσιακών γεγονότων, οι συσχετίσεις μεταξύ επιστήμης και εμπειρίας και ο

μετασηματισμός της γνώσης για αντιμετώπιση διαφορετικών καταστάσεων

Ο Mikk (2000) ορίζει ως λειτουργίες του σχολικού βιβλίου τις εξής:

- παρότρυνση
- πληροφορία
- συστηματοποίηση
- διασύνδεση
- διαφοροποίηση
- καθοδήγηση
- διδασκαλία στρατηγικών μελέτης
- αυτοαξιολόγηση
- καλλιέργεια αξιών

Επιπρόσθετα, ο Μπονίδης (2005) αναφέρει ότι το βιβλίο ορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας, διαφοροποιεί τη διδασκαλία, οργανώνει την ύλη και αξιολογεί το βαθμό πρόσκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσω των δραστηριοτήτων που παρέχει (σ.106).

Οι Nogona και Huttova (2005) υποστηρίζουν ότι τα ποιοτικά σχολικά βιβλία δεν προσφέρουν μόνο γνώσεις, αλλά είναι αυτά που δίνουν την ευκαιρία για διαφορετικές ερμηνείες, καλλιεργούν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, παροτρύνουν την αυτονομία, δίνουν ευκαιρίες διάδρασης και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον για μάθηση.

Ο Ξωγέλλης (2005) προτείνει ότι ένα καλό σχολικό βιβλίο πρέπει να διαθέτει επιστημονική εγκυρότητα, αξιοπιστία, διδακτική καταλληλότητα, εφόσον θα έχει οργάνωση της ύλης, συνοχή, γλωσσική σαφήνεια, συνοπτικότητα, περιεκτικότητα, ελκυστική εικονογράφηση, ανακεφαλαιώσεις, περιλήψεις και βιβλιογραφία και παιδαγωγική καταλληλότητα επιτελώντας κοινωνικοποιητική λειτουργία, διαμορφώνοντας στάσεις και αξίες (σ.35).

Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών εξέδωσε το 2008 έναν οδηγό με κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με τον οδηγό, ένα σχολικό βιβλίο πρέπει να πληροφορεί, να στηρίζει τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία και να συμβάλλει στην εμπέδωση της γνώσης (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008)

Οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008) υποστηρίζουν ότι ένα σχολικό βιβλίο πρέπει να παρουσιάζει την πραγματικότητα, να παρέχει κίνητρα μάθησης, να λαμβάνει υπόψη το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή, να καθοδηγεί τη διδασκαλία και να έχει και κοινωνικοποιητικό ρόλο.

Ο ρόλος του σχολικού βιβλίου ως κοινωνικοποιητικού εργαλείου είναι καίρια στην ανάπτυξη στάσεων και αξιών των μαθητών και μαθητριών.

Προσφάτως, η Κουλουμπαρίτση (2015) έχει ορίσει 7 βασικούς ρόλους του σχολικού βιβλίου στο σχολικό σύστημα, από τους οποίους εξαρτώνται τόσο το περιεχόμενο όσο και οι εργασίες του σχολικού βιβλίου. Αυτές οι λειτουργίες-ρόλοι αποτελούν τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται ένα καλό βιβλίο. Όταν το εκάστοτε σχολικό βιβλίο επιτελεί τις λειτουργίες αυτές τότε ανταποκρίνεται θετικά στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα το σχολικό βιβλίο πρέπει να επιτελεί παιδαγωγικό, επιστημονικό, ιδεολογικό, κοινωνικοποιητικό και αισθητικό ρόλο, να έχει συγκεκριμένα τεχνικά χαρακτηριστικά που το καθιστούν κατάλληλο και να είναι οικονομικά αποτελεσματικό, με την έννοια ότι έχει χαμηλό κόστος και διανέμεται δωρεάν.

Άλλες λειτουργίες που μπορεί να επιτελέσει το διδακτικό βιβλίο:

α) Παρουσίαση της πραγματικότητας με αυθεντικό τρόπο: Είναι η βασική πηγή από την οποία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες (Κουτσελίνη, 1996 και 2001). Ο μαθητής λαμβάνει πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζεται, κατανοεί, ερμηνεύει και τελικά τις χρησιμοποιεί. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το βιβλίο να γραφτεί με βάση τις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Οι συγγραφείς των βιβλίων πρέπει να επιλέγουν το υλικό τους με βάση τις αρχές και τους στόχους του Α.Π. Οι πληροφορίες που εμπεριέχει πρέπει να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, αλλά διατυπωμένες με τρόπο που η επιστημονική γνώση να γίνεται κατανοητή στους μαθητές. Σε αυτό συμβάλλει η γλωσσική διατύπωση του κειμένου. Το μέγεθος της πρότασης, της παραγράφου και των ενοτήτων πρέπει να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών.

β) Οδηγός της διδασκαλίας, εφόσον βοηθά τον εκπαιδευτικό να ακολουθεί μια πορεία στη διδασκαλία του. Ειδικά για εκπαιδευτικούς με μικρότερη διδακτική εμπειρία το σχολικό βιβλίο είναι ο καθοδηγητής και βασίζονται σε αυτό πολύ περισσότερο από άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερη εμπειρία. Αυτό τεκμηρίωσαν έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ από τους Elliot και Woodward (1990) και Zahorik (1991). Σε έρευνα που διενήργησε και το Πανεπιστήμιο Κύπρου το 2010-2011 τα αποτελέσματα έδειξαν έλλειψη

αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία με τάση να εκδηλώνουν προσκόλληση στο σχολικό βιβλίο ώστε να αισθάνονται σιγουριά (Koutselini, 2012).

γ) Δημιουργία κινήτρων μάθησης, όταν διεγείρει το ενδιαφέρον μέσω της σύνδεσης των επιστημονικών δεδομένων με την εμπειρία και την πραγματικότητα, την παρουσίαση αυθεντικών προβλημάτων, που χρειάζονται επίλυση, καθώς και την ελκυστική εικονογράφηση. Όπως αναφέρει η Φουντοπούλου (1995) η εικόνα μπορεί να αξιοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ως αφορμή, ενώ για τον/την μαθητή/τρια αποτελεί στοιχείο πρόκλησης του ενδιαφέροντος. Αυτό παρακινεί τους μαθητές να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για ένα θέμα. Οι μαθητές αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, δηλαδή αναπτύσσουν μια προσωπική επιθυμία και ενδιαφέρον να ασχοληθούν με κάτι. Έτσι, θα αναπτύξουν δίψα για μάθηση για οποιοδήποτε θέμα συναντούν και θα μαθαίνουν δια βίου. Παράλληλα οι μαθητές θα είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τη γνώση που λαμβάνουν, ώστε να την εφαρμόζουν σε καθημερινές καταστάσεις, για να επιλύουν προβλήματα.

δ) Διαφοροποίηση διδασκαλίας, όταν λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των μαθητών και τις διαφορετικές ανάγκες τους. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν το σχολικό βιβλίο εμπεριέχει δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο όλων των μαθητών. Το σχολικό βιβλίο δεν πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν ένα ενιαίο σύνολο με ομοιογενή χαρακτηριστικά, αλλά ως ξεχωριστές οντότητες με διαφορετικές ανάγκες. Πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της διαφοροποίησης διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές ασχολούνται με εργασίες που ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους επίπεδο

ε) Αξιολόγηση, μέσω δραστηριοτήτων εμπέδωσης που δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να κάνει την αυτοαξιολόγηση του. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης δίνουν τη δυνατότητα ελέγχου της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας και οι ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης παρέχουν ανατροφοδότηση και καλλιεργούν την αυτενέργεια των μαθητών. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να εφαρμόσουν την αποκτηθείσα γνώση σε νέα περιβάλλοντα που θα συναντήσουν στο μέλλον. Οι δραστηριότητες, οι ερωτήσεις και τα προβλήματα είναι απαραίτητα, για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να είναι σε θέση να ελέγξουν τη διαδικασία μελέτης τους, αλλά και τα αποτελέσματά τους μέσα από μεταγνωστικές στρατηγικές.

στ) Βοηθητικό εργαλείο για τους γονείς, ως εγχειρίδιο αναφοράς, αφού μέσω αυτού μπορούν να πληροφορούνται για την πρόοδο των παιδιών τους και να γνωρίζουν τι μαθαίνουν. Επίσης,

ο γονέας μπορεί να συμβουλευτεί το βιβλίο, για να βοηθήσει το παιδί του με τις εργασίες για το σπίτι, όταν του ζητηθεί.

ζ) Κοινωνικοποίηση, εφόσον επιδρά στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και συμβάλλει στη διαμόρφωση της άποψης των μαθητών για την κοινωνική πραγματικότητα (Κουτσελίνη, 2006 στο Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008, σ.3; Κουτσελίνη 2001 στο Σταύρου & Κουτσελίνη 2006, σ.83; Μπονίδης, 2004, σ.σ.1-2, Μπονίδης, 2005, σ.106; Ξωχέλλης, 2005, σ.35).

Ένα βιβλίο ασκεί επίδραση και πέραν της σχολικής αίθουσας. Προωθεί τη φιλοσοφία, τις αξίες και τις στάσεις που η πολιτεία επιθυμεί να έχουν οι πολίτες της. Είναι φορέας ιδεολογίας, την οποία έχει στόχο να εσωτερικεύσουν οι πολίτες. Το σχολικό βιβλίο είναι ο μεταφορέας των όσων η πολιτεία θέλει να μεταλαμπαδεύσει στις νέες γενιές. Στη σύγχρονη εποχή έχει διαπιστωθεί η μεγάλη επίδραση των σχολικών βιβλίων στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και γι'αυτό η έρευνα ασχολείται με την αξιολόγησή τους με βάση τις αξίες που καλλιεργούν. Πέραν του ρόλου του ως φορέα της διδασκαλίας το σχολικό βιβλίο αποτελεί και φορέα κοινωνικοποίησης. Συνεπώς πρόκειται και για φορέα ιδεολογίας που επιδιώκεται να μεταδοθεί μέσω μιας επίσημης γνώσης που αποφασίζεται από το κράτος (Κουτσελίνη, 1996; Μπονίδης, 2005; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του σχολικού βιβλίου θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής:

Ένα καλό βιβλίο δεν πρέπει να είναι μόνο το ίδιο καλό, αλλά πρέπει να αφήνει χώρο και στους μαθητές να είναι και αυτοί καλοί. Τα καλύτερα μαθήματα είναι εκείνα στα οποία το βιβλίο κάνει κάτι ενδιαφέρον, αλλά οι μαθητές ολοκληρώνουν κάνοντας κάτι ακόμα πιο ενδιαφέρον, καθώς χρησιμοποιούν πρόσφατα αποκτηθείσα γνώση (Swan, 1991, σ.34).

2.3. Έρευνα και Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν την κυριότερη έκφραση των μορφωτικών αγαθών με βάση τα οποία επιδιώκεται η επίτευξη των σκοπών της αγωγής και διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης. Κοντά σ'αυτά, η διαπίστωση ότι το σχολικό βιβλίο αποτελεί βασικό εργαλείο στα χέρια των

εκπαιδευτικών, αφού αποτελεί βασική πηγή πληροφοριών και άντλησης διδακτικού υλικού, καθιστά το σχολικό βιβλίο αντικείμενο ερευνών και αξιολόγησης με το ερώτημα που επιδιώκεται

να απαντηθεί να είναι *ποιο είναι το καλό βιβλίο, που κάνει τον μαθητή να είναι καλός;*

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για τα κριτήρια καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων με αρκετούς επιστήμονες να επιχειρούν να αναζητήσουν σαφή κριτήρια συγγραφής και αξιολόγησης τους, ώστε να θεωρούνται επιστημονικά, παιδαγωγικά, κοινωνικά και διδακτικά κατάλληλα.

Ο Μπονίδης (2015) χωρίζει τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί αναφορικά με το σχολικό βιβλίο σε 5 κατηγορίες: α) πολιτισμική - ιστορική έρευνα β) μέρος της έρευνας των μέσων γ) από τη σκοπιά της επιστήμης της αναφοράς και της διδακτικής μεθοδολογίας δ) ανάλυση κειμένου ε) τμήμα ιστορικής έρευνας (σ.113).

Η έρευνα αξιολόγησης του σχολικού βιβλίου αποτελεί τομέα υψηλού ενδιαφέροντος διεθνώς και έχουν ιδρυθεί κέντρα έρευνας, συγγραφής και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων διεθνώς, όπως η UNESCO με το δίκτυο UNESCO International Textbook Research Network, Το George Eckert Institute for International Textbook Research με έδρα τη Γερμανία, ο International Association of Research on Textbooks and Educational Media στη Νορβηγία, το Institute for Education Text Research στη Σουηδία, το Colloquium on Textbooks, School and Society στην Αγγλία, όπου εκδίδεται και το περιοδικό Paradigm. Επίσης με την έρευνα των σχολικών βιβλίων ασχολείται και το πανεπιστήμιο του Illinois το οποίο εκδίδει το περιοδικό Journal of Curriculum Studies, ενώ στις Η.Π.Α υπάρχει το Αμερικανικό συμβούλιο για τα σχολικά βιβλία καθώς και ο Εθνικός σύνδεσμος για τα σχολικά βιβλία (NASTA).

2.3.1 Στο διεθνή χώρο

Η πρώτη ενασχόληση με τη συγγραφή βιβλίων που να πληρούν κριτήρια επιστημονικής και διδακτικής εγκυρότητας ήταν από τον Κομένιο, που θεωρείται πατέρας του σχολικού βιβλίου. Ο Κομένιος πρότεινε τη σύνδεση του σχολικού βιβλίου με την πραγματικότητα η οποία θα παρουσιάζεται μέσω εικόνων. Έτσι δημιουργήθηκε ένα βιβλίο που ήταν για έναν αιώνα το πιο δημοφιλές στη Γερμανία, αλλά και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη (Τσαπαλίδου, 2016).

Διεθνώς η ενασχόληση με την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ξεκίνησε στα τέλη του 19ου αιώνα και μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο από τα βιβλία της Ιστορίας με πρωτοβουλία της Κοινωνίας των Εθνών (ΚτΕ). Ο Γάλλος παιδαγωγός της εποχής Georges Lapièrre υπογράμμισε ότι η μέχρι τότε ιστορία, που αποτυπωνόταν στα σχολικά βιβλία, ήταν παραποιημένη (Αγγελή, 2012). Από κει και πέρα άνοιξε ο δρόμος για την έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων με έμφαση στην Ιστορία, αφού μετά και από διαπίστωση της UNESCO το 1945 ότι οι πόλεμοι θα σταματήσουν μόνο με την αλλαγή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων (UNESCO, 1985). Η διαπίστωση αυτή καθιστά ολοφάνερη την επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ζωή και στη συνύπαρξη μεταξύ των λαών, γι' αυτό και το Συμβούλιο της Ευρώπης διεξήγαγε έξι συνέδρια μέσα στη δεκαετία του '50 για τον ίδιο σκοπό. Το ερώτημα, ωστόσο, που επανερχόταν συνεχώς είναι το ποιο πρέπει να θεωρείται καλό βιβλίο και κατά συνέπεια ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία πρέπει να αξιολογείται αυτό.

Η διαπίστωση ότι τα κριτήρια των ερευνητών διέφεραν και δεν υπήρχαν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης οδήγησε το Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων George Eckert, που ιδρύθηκε το 1951 και είχε μια τράπεζα δεδομένων για θέματα σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια να διερευνήσει, αν τελικά είναι εφικτό οι ερευνητές να καταλήξουν σε ορισμένα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των βιβλίων. Γι' αυτό το σκοπό διοργάνωσε σεμινάριο Ευρωπαίων ειδικών σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης. Στόχος του Συμβουλίου της Ευρώπης ήταν η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, ώστε να παρουσιάζουν τους λαούς με τρόπο που να μην ενσπείρει διχόνοιες και διαφορές. Από εκεί προέκυψαν 5 κριτήρια τα οποία, ωστόσο είναι τόσο γενικά που επιδέχονται ποικίλες ερμηνείες. Αυτά είναι:

α) επιστημονική εγκυρότητα. Εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον τα σχολικά εγχειρίδια συνάδουν με τα δεδομένα της επιστήμης με την οποία σχετίζονται.

β) η διδακτική εγκυρότητα, η οποία επιτυγχάνεται με την παρουσίαση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες με στόχο την απάλειψη των προκαταλήψεων.

γ) αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό και στο ξένο.

δ) διαφάνεια των συγγραφικών προθέσεων. Οι κρυφές παραδοχές των συγγραφέων είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως φίλτρο μέσα από το οποίο αποδίδεται η πραγματικότητα.

Αυτές οι κρυφές παραδοχές, που δημιουργούνται από τις ιδεολογίες και τις εμπειρίες πρέπει να δηλώνονται, ώστε να εκμηδενίζεται η χειραγώγηση των μαθητών.

ε) εικονογράφηση, προσεκτικά επιλεγμένη ώστε να μην προωθεί στερεότυπα και προκαταλήψεις (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008) .

Το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές των Η.Π.Α καθόρισε στα 1950 τα εξής κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων με βάση το περιεχόμενό τους:

α) ακρίβεια

β) ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο

γ) σχέση του περιεχομένου με άλλα

δ) ανάπτυξη εννοιών με ακρίβεια

ε) καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων λύσης προβλήματος (Κλωνάρη, 1997).

Η Κλωνάρη (1997) αναφέρει, επίσης, τα κριτήρια που πρότεινε ο Fraenkel για την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων. Τα κριτήρια είναι:

α) η επιστημονική εγκυρότητα

β) η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση

γ) η προαγωγή της γνώσης.

Το 1989 ο Seguin Roger σε έκδοση της UNESCO πρότεινε την αξιολόγηση των πιο κάτω διαστάσεων:

α) περιεχομένου ως προς την ακρίβεια, την επικαιρότητα, την αντικειμενικότητα και την ανάπτυξη της σκέψης,

β) παιδαγωγικής διάστασης των σχολικών βιβλίων. Ένα καλό βιβλίο πρέπει να αναπτύσσει κίνητρα, να περιέχει δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή με βάση την αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καθώς και δραστηριότητες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης,

γ) της γλώσσας με βάση το αν ανταποκρίνεται στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και αν είναι κατανοήσιμη,

δ) της ποιότητας της εικονογράφησης που πρέπει να είναι σαφής και να προκαλεί το ενδιαφέρον

ε) της παρουσίασης και σύνθεσης του κειμένου, ώστε να είναι εύπεπτο (Seguin, 1989).

Ακόμη, μια έρευνα του Tyson-Bernstein (1989), που έγινε στις Η.Π.Α, αξιολόγησε το σχολικό βιβλίο με βάση τις πιο κάτω παραμέτρους:

- αναγνωσιμότητα
- ακρίβεια
- λεξιλόγιο
- έννοιες
- παρουσίαση υλικού
- βοηθητικό υλικό
- γραφικές παραστάσεις
- έλλειψη προκαταλήψεων
- μέρη του κειμένου
- εγχειρίδιο δασκάλων
- μορφή
- κόστος

Σε μια προσπάθεια, επίσης, για καταγραφή καθολικών κριτηρίων αξιολόγησης, το 1991, μια ομάδα ερευνητών στη Γερμανία διενήργησε έρευνα με τίτλο "Τα μεθοδολογικά προβλήματα ανάλυσης του σχολικού βιβλίου για τις επιμέρους παραμέτρους του περιεχομένου του". Από την έρευνα αυτή ορίστηκαν 5 παράμετροι ως βάση διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης των βιβλίων. Αυτές οι παράμετροι είναι:

α) το επιστημολογικό παράδειγμα,

β) η εμφάνιση,

γ) η σχέση του βιβλίου με την επιστήμη,

δ) η διδακτική μεθοδολογία του βιβλίου και

ε) η σχέση του βιβλίου με την παιδαγωγική επιστήμη (Μπονίδης, 2004, σ.177)

Ο Mikk (2000) αναφέρει ότι οι M.Rauch και L.Tomaschewski πρότειναν τα εξής καθολικά κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων:

- α) βιβλιογραφία
- β) σκοποί και περιεχόμενο
- γ) μέθοδος διδασκαλίας
- δ) αληθοφάνεια περιεχομένου
- ε) σχεδιασμός
- στ) επίτευξη των στόχων
- ζ) εικονογράφηση
- η) σχέση κειμένου και εικονογράφησης

Άλλη μια προσπάθεια καθιέρωσης κριτηρίων αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών βιβλίων είναι αυτή της Αμερικανικής Ένωσης για την ανάπτυξη των Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών. Τα κριτήρια καθιερώθηκαν από την ομάδα στα πλαίσια της προσπάθειας τους για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με το όνομα Project 2061. Η ομάδα των επιστημόνων ομαδοποίησε τα κριτήρια στις εξής κατηγορίες:

- α) προσδιορισμός του σκοπού του μαθήματος και αιτιολόγηση της δομής των δραστηριοτήτων
- β) οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση την προαπαιτούμενη γνώση
- γ) εμπλοκή των μαθητών στην ανάπτυξη της γνώσης
- δ) ανάπτυξη ιδεών
- ε) επεξήγηση του τρόπου σκέψης τους και ανατροφοδότηση.
- στ) αξιολόγηση της προόδου ως προς την επίτευξη των στόχων.
- ζ) βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της υποστήριξης προς τον εκπαιδευτικό και της πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1999).

Προσφάτως, οι Mohammadi και Abdi (2014) διενήργησαν έρευνα αξιολόγησης σε ένα από τα σχολικά βιβλία αγγλικής γλώσσας της σειράς βιβλίων "top notch series" που χρησιμοποιούνται στο Ιράν. Η έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τα σχολικά βιβλία ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών. Οι συμμετέχοντες ήταν 32 εκπαιδευτικοί, που δίδασκαν για τουλάχιστον 2 έτη το συγκεκριμένο βιβλίο και 105 μαθητές

και μαθήτριες, επιπέδου "intermediate" και "advanced", ηλικίας 13-17 ετών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε 7 συνολικά χαρακτηριστικά του βιβλίου. Τα κριτήρια αξιολόγησης που έθεσαν οι Mohammadi και Abdi ήταν α) το κόστος του βιβλίου β) η μεθοδολογία του γ) ο σχεδιασμός και ο τρόπος οργάνωσης του δ) η ευελιξία των δραστηριοτήτων ε) η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών στ) η γλώσσα (ρεαλιστική και αυθεντική) ζ) το ενδιαφέρον και η προκλητικότητα των θεμάτων που πραγματεύεται. Στην πλειονότητα τους οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά το βιβλίο. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές τόνισαν πως επιθυμούν το σχολικό βιβλίο να περιέχει γνώση που μπορεί να αξιοποιηθεί και στην πραγματική ζωή, κάτι που αποτελεί αδυναμία του συγκεκριμένου βιβλίου (1148-1155).

Σε αντίστοιχη έρευνα των Moazam και Jodai (2014) αξιολογήθηκε το σχολικό βιβλίο "Total English" επιπέδου Intermediate των εκδόσεων Longman, που βασίζεται στο Common European Framework (CEF) (σ.2404-2409). Οι ερευνητές αξιολόγησαν το βιβλίο με βάση 35 κριτήρια. Με βάση τα κριτήρια δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με 35 ερωτήσεις που εξέταζε την άποψη 20 Ιρανών ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, που διδάσκουν αγγλικά ως ξένη γλώσσα, σχετικά με το βαθμό στον οποίο το βιβλίο πληροί τα κριτήρια. Τα κριτήρια αξιολόγησης που έθεσαν οι ερευνητές ήταν τα εξής:

- η τιμή του βιβλίου είναι λογική
- το βιβλίο είναι προσπελάσιμο
- είναι νέα έκδοση
- υπάρχει οδηγός εκπαιδευτικού και τετράδιο εργασιών που συνοδεύουν το βιβλίο
- η οπτική και η μεθοδολογία του συγγραφέα συνάδουν με αυτές του εκπαιδευτικού
- περιέχει σύνοψη των διδακτέων και του λεξιλογίου που θα διδαχθεί σε κάθε ενότητα
- ο σχεδιασμός και η εκτύπωση είναι κατάλληλοι και ευκρινείς
- είναι οργανωμένο
- περιέχει γλωσσάριο
- περιέχει περιλήψεις και ασκήσεις ενοτήτων
- περιέχει τεστ αυτοαξιολόγησης
- το βιβλίο εκπαιδευτικού περιλαμβάνει πληροφορίες για τον τρόπο χρήσης του βιβλίου
- αναφέρονται οι στόχοι του μαθήματος
- υπάρχει ισορροπία ως προς το είδος των ασκήσεων

- οι ασκήσεις προωθούν την επικοινωνία
- οι δραστηριότητες μπορούν να λυθούν ατομικά, σε ζεύγη και σε ομάδες
- τα γραμματικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο παρουσιάζονται με αυθεντικό και ρεαλιστικό τρόπο
- οι δραστηριότητες προωθούν την δημιουργικότητα, την αυθεντικότητα και την αυτενέργεια
- λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές δεξιότητες
- ευνοεί την πρακτική στην ορθή προφορά των λέξεων
- εξασκεί τόσο ατομικές όσο και άλλες δεξιότητες
- λαμβάνει υπόψη τις δευτερεύουσες δεξιότητες όπως καταγραφή σημειώσεων
- η γλώσσα είναι κατάλληλη για το επίπεδο των μαθητών
- δίνεται έμφαση στα κατάλληλα γραμματικά φαινόμενα
- τα γραμματικά φαινόμενα επεξηγούνται με σύντομα και κατανοητά παραδείγματα
- το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών
- το περιεχόμενο είναι αυθεντικό και ρεαλιστικό
- είναι ενδιαφέρον, προκλητικό, αναπτύσσει κίνητρα μάθησης
- τα θέματα είναι επαρκή
- δεν προωθεί στερεότυπα και προκαταλήψεις
- συνάδει με τους σκοπούς του μαθήματος
- προωθεί το ενδιαφέρον για μάθηση
- είναι κατάλληλο για διδασκαλία (σ.2407).

Σύμφωνα με την UNESCO (2015) το πρώτο βήμα για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων είναι ο καθορισμός κριτηρίων συγγραφής, τα οποία πρέπει να είναι πρωτίστως φιλικά προς τον αναγνώστη. Κατά συνέπεια οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων πρέπει να χρησιμοποιούν παραδείγματα που συνάδουν με τις εμπειρίες των αναγνωστών, να αναπαριστούν διαφορετικές κοινωνικές, φυλετικές και εθνικές ομάδες και μειονότητες και τόσο η γλώσσα, όσο και οι απεικονίσεις που επιλέγουν να είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η γλώσσα πρέπει, επίσης, να λαμβάνει υπόψη όλα τα μαθησιακά επίπεδα ετοιμότητας και τους μαθητές που χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη. Τονίζεται ακόμη ότι χρειάζεται να κάνουν προσεκτική επιλογή των δραστηριοτήτων δίνοντας σημασία στα εργαλεία και τις παροχές που έχουν οι εκπαιδευτικοί, για να υλοποιήσουν τις

δραστηριότητες αποτελεσματικά. Ως προς τα τυποτεχνικά χαρακτηριστικά των βιβλίων, η UNESCO (2015), αναφέρει ότι πρέπει να είναι ελκυστικά, να περιέχουν πίνακες και διαγράμματα, να έχουν κατάλληλο μέγεθος και να είναι ανθεκτικά.

Τα κριτήρια συγγραφής ενός βιβλίου είναι το πρώτο από μια σειρά βημάτων που χρειάζεται να ακολουθήσει ο συγγραφέας ενός σχολικού βιβλίου, προκειμένου να γράψει ένα βιβλίο, που να ασκεί θετική επίδραση στον/στην μαθητή/τρια και να προωθεί την ασφάλεια, την ανθεκτικότητα και την κοινωνική αποδοχή (UNESCO, 2015).

Πέραν από την καταγραφή κριτηρίων, χρειάζεται ο συγγραφέας να παρακολουθήσει μια σειρά σεμιναρίων και workshops, για να αναπτύξει περισσότερο τις συγγραφικές του δεξιότητες και τη γνώση του για τους στόχους του Α.Π., να επισκεφθεί σχολεία, να συζητήσει με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, να μάθει πληροφορίες για το γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών της χώρας. Το περιεχόμενο ενός σχολικού βιβλίου και του εκπαιδευτικού υλικού γενικότερα πρέπει να εδράζεται στους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα του εθνικού Α.Π. Συνεπώς, χρειάζεται ο συγγραφέας να επιλέγει προσεκτικά το περιεχόμενο με γνώμονα πάντα το Α.Π. Το να μπορεί ο μαθητής και η μαθήτρια να κάνουν προσωπικές συνδέσεις με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού, αποτελεί ακόμα ένα σημαντικό κριτήριο της ποιότητάς του. (UNESCO, 2015).

2.3.2. Στον Ελλαδικό χώρο

Στην Ελλάδα η έρευνα σχετικά με τα σχολικά βιβλία ξεκίνησε μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και αφορούσε στη μελέτη του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων. Αυτή η έρευνα ξεκίνησε με πρωτοβουλία διεθνούς οργανισμού "Κληροδότημα Κάρνεγκι για τη Διεθνή Ειρήνη" (Dotation Carnegie pour la Paix Internationale) που ζήτησε από πρώην εμπόλεμες χώρες να συμμετέχουν στην έρευνα. Για την περίπτωση της Ελλάδας ανέλαβε την έρευνα ο Δημήτρης Γληνός το 1926. Η έρευνα είχε και την υπογραφή του Σωκράτη Κουγέα, του οποίου η συμβολή περιορίστηκε στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων. Η έρευνα του Γληνού βασίστηκε στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων που κυκλοφόρησαν πριν και μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα σχολικά εγχειρίδια καλλιεργούσαν τον εθνικισμό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Γληνός & Κουγέας, 2020).

Για πολλές δεκαετίες δε διενεργούνταν έρευνες και μάλιστα πέρασαν 50 χρόνια για τη διενέργεια νέας έρευνας για το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Το 1983 έγινε η πρώτη

συστηματική έρευνα στην Ελλάδα από την Ομάδα Γυναικείων Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) Μια ομάδα γυναικών επιστημόνων διενήργησε έρευνες για την εικόνα των δύο φύλων μέσα στα σχολικά βιβλία (Παπαδοπούλου, 2004).

Όπως έχει παρατηρηθεί, για την ελληνική και κυπριακή πραγματικότητα, τα σχολικά βιβλία πρέπει να τυγχάνουν πολλαπλής αξιολόγησης, λόγω και του υπερτονισμένου ρόλου τους στην εκπαίδευση, αλλά και της άρρηκτης σχέσης τους με τις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η βιβλιοπροσήλωση ή βιβλιοεξάρτηση δεν παρατηρήθηκε μόνο στο ελληνικό και κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και διεθνώς (Ξωχέλλης, 2005).

Έτσι, για τα ελληνικά δεδομένα, αφού προηγήθηκε το 1992 η πρόταση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) το πολλαπλό βιβλίο-η επίσημη πολιτική θέση ήταν ότι το ένα και μοναδικό βιβλίο δε μπορεί να προετοιμάσει τους πολίτες της Ευρώπης-προτάθηκε με πρόταση νόμου (Ν.2525/1997) η ιδέα του πολλαπλού βιβλίου, η οποία δεν αποτελούσε νέα ιδέα, αλλά επαναφορά της ιδέας, που είχε ισχύσει για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1917, οι εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα να επιλέγουν το βιβλίο που επιθυμούν μέσα από έναν κατάλογο εγκεκριμένων (Ν.827/1917). Η ισχύς της εν λόγω νομοθεσίας καταργήθηκε αργότερα, όταν ιδρύθηκε ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β) το 1937, που εξασφάλιζε απόλυτο κρατικό έλεγχο στις σχολικές εκδόσεις και τη χρήση ενός μοναδικού βιβλίου (ΑΝ. 952/1937).

Ωστόσο, οι προσπάθειες για εκ νέου εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου στάθηκαν άκαρπες, με το επιχείρημα ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα Κύπρου και Ελλάδος είναι προθάλαμοι της εισαγωγής στα πανεπιστήμια, άρα απαιτείται ενιαία διδακτέα ύλη.

Μόλις το 1992 ιδρύθηκε στην Ελλάδα από το Α.Π.Θ. Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου και ακολούθως Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η Μονάδα, χρησιμοποιώντας κυρίως την ερμηνευτική μέθοδο διεξήγαγε έρευνα για τα σχολικά βιβλία 5 βαλκανικών κρατών σχετικά με το ρόλο τους ως πολιτικά κείμενα και με τον τρόπο που παρουσιάζεται ο "άλλος" (αλλοεθνής, αλλόγλωσσος, άλλος λαός) και πώς αυτό επηρεάζει την ανάπτυξη του "εαυτού" και τον τρόπο που βλέπουμε τους "άλλους". Με λίγα λόγια έδινε έμφαση στην ύπαρξη στερεοτύπων, προκαταλήψεων για τους άλλους λαούς και στην ύπαρξη εχθρικών εικόνων για αυτούς (Μονάδα Έρευνας Σχολικών Βιβλίων του Α.Π.Θ., 1995).

Το 1996 θεσπίστηκε νέα νομοθεσία για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων, που ξεκίνησαν να γράφονται μετά από προκήρυξη διαγωνισμού είτε με ανάθεση σε ένα συγγραφέα ή συγγραφική ομάδα. (Ν. 2525, ΦΕΚ 188 Α΄, 1997).

Από το 2003 και εξής γράφτηκαν νέα σχολικά βιβλία κατόπιν προκήρυξης διαγωνισμών. Εκτός από το βιβλίο μαθητή, κάθε μάθημα περιελάμβανε και βιβλίο εκπαιδευτικού, αλλά και τετράδιο εργασιών μαθητή. Η διανομή των βιβλίων γινόταν μέσω του Ο.Ε.Δ.Β. Σήμερα, τα περισσότερα βιβλία που χρησιμοποιούνται είναι αυτά που εκδόθηκαν μετά το 2006 με τη διαφορά ότι από το 2012 διανέμονται από το Ι.Τ.Υ.Ε "Διόφαντος". Από το 2006 μέχρι και το 2009 το Π.Ι. μέσω του Ο.Ε.Δ.Β. διένειμε 400 τίτλους βιβλίων (Π.Ι., 2009).

Γενικότερα, στον 20ο αιώνα προτάθηκαν στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης κριτήρια αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό υλικό και τα σχολικά βιβλία κάθε γνωστικού αντικειμένου. Για παράδειγμα στο Erfurt της Γερμανίας, το 1994, διατυπώθηκαν τα λεγόμενα κριτήρια Έρφουρτ (Erfurter Kriterien), με τα οποία αποφασίστηκε πως τα σχολικά βιβλία πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής συνείδησης και της Ευρωπαϊκής πολιότητας. Συγκεκριμένα ως καλό βιβλίο ορίστηκε αυτό που ενδυναμώνει τη βασική γνώση, εμπεριέχει θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό και διακρίνεται από ευρωπαϊκή διάσταση και ελευθεροσύνη (Αγγελή, 2012).

Στον ελλαδικό χώρο, σήμερα λειτουργεί Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π) του Α.Π.Θ. Γενικότερα, γίνεται προσπάθεια για ανάδειξη αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Η επιλογή των κριτηρίων εξαρτάται από το ποια θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία υποστηρίζουν οι εκάστοτε ερευνητές. Τα κριτήρια που προτείνονται στη ελληνική βιβλιογραφία αφορούν στην ποιότητα όλων των γνωστικών αντικειμένων γενικά και αφορούν:

- α) στην επιστημονική εγκυρότητα, δηλαδή στο βαθμό που το βιβλίο συμφωνεί με τα επιστημονικά δεδομένα της εποχής του,
- β) στη διαφάνεια/αντικειμενικότητα άρα και την απουσία προκαταλήψεων, υποτιμητικών απόψεων και στερεοτύπων για άλλους λαούς ή έθνη,
- γ) στη διδακτική καταλληλότητα, που σημαίνει ότι το βιβλίο θα πρέπει να έχει καλή οργάνωση της ύλης, περιεκτικότητα, περιλήψεις κεφαλαίων, ανακεφαλαιώσεις, πηγές, σύγχρονο εποπτικό υλικό, γλωσσάρι, να συσχετίζεται με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και να συμβαδίζει με το Α.Π.

δ) στην παιδαγωγική καταλληλότητα, δηλαδή το βιβλίο να είναι φορέας αξιών και να λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης των μαθητών

ε) στην αισθητική του βιβλίου, δηλαδή στην εμφάνιση, το υλικό κατασκευής, την ανθεκτικότητα, τις γραμματοσειρές και τη διάταξη (Μπονίδης, 2004 & 2005; Ξωχέλλης, 2009; Αγγελή 2012; Κουλουμπαρίτση, 2015).

Ο Κιούσης (1994) πρότεινε ως κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων τα εξής:

- τα προσόντα του συγγραφέα και την ακρίβεια του σκοπού συγγραφής του βιβλίου
- γενικά χαρακτηριστικά, στα οποία εμπίπτουν το κόστος, η επικαιρότητα, η εμφάνιση, η σαφήνεια, η περιεκτικότητα, η ορθή χρήση λεξιλογίου
- φυσικά χαρακτηριστικά, στα οποία ανήκουν το εξώφυλλο, η βιβλιοδεσία, η ποιότητα του χαρτιού, η εικονογράφηση, οι πίνακες, οι χάρτες και το μέγεθος του βιβλίου
- σκοποί σαφείς και ανεπτυγμένοι
- περιεχόμενο με ακρίβεια, που να προκαλεί το ενδιαφέρον, να βασίζεται στην αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, να καλύπτει τα θέματα επαρκώς
- διδακτικά μέσα, ανάμεσά τους και οπτικοακουστικό υλικό και συμπληρωματικό υλικό με δραστηριότητες κατάλληλες (σ.98-101).

Με τη σειρά του το Γραφείο Προτυποποίησης του Π.Ι. της Ελλάδος το 1998 (Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1998) πρότεινε ότι σε ένα σχολικό βιβλίο πρέπει να αξιολογούνται το περιεχόμενο, ο τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου καθώς και η διδακτική αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου.

Σύμφωνα και με το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. οι διαστάσεις αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων πρέπει να είναι το επιστημονικά έγκυρο και κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο, ο τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου που αφορά στην εικονογράφηση, την εμφάνιση, το μέγεθος των γραμμμάτων, τον αριθμό των λέξεων, τις πηγές, τα περιεχόμενα, τα σύμβολα, τις ασκήσεις, τις περιλήψεις και τα ευρετήρια και η διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, εφόσον καλλιεργεί κίνητρα, περιέχει δραστηριότητες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, είναι κατάλληλο για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, μεταφέρει την πραγματικότητα με τρόπο που συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών. Άλλα κριτήρια όπως για παράδειγμα η συνάφεια του σχολικού βιβλίου με το Α.Π., η ανατροφοδότηση, ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης αποτελούν και αυτά διαστάσεις για τις οποίες πρέπει να αξιολογείται ένα σχολικό βιβλίο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, 1999) .

Το μοντέλο αξιολόγησης του Λουκέρη (2000) αφορά στην αξιολόγηση 4 κατηγοριών:

- α) φυσιολογία του μαθήματος,
- β) διδακτική και μεθοδολογική διάσταση. Αξιολογούνται οι τρόποι επιλογής των περιεχομένων και της σειράς παράθεσής τους, των στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας,
- γ) επιστημονική εγκυρότητα, που ερευνά αν οι πληροφορίες που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο συμβαδίζουν με την επιστήμη αναφοράς,
- δ) στοιχεία του σχολικού βιβλίου όπως εικόνες και κείμενα.

Ο Μπονίδης (2004) με τη σειρά του θεωρεί ότι τα σχολικά βιβλία πρέπει να αξιολογούνται με βάση:

- α) την εξωτερική τους εμφάνιση,
- β) την παιδαγωγική καταλληλότητα μέσω της αξιολόγησης του μοντέλου διδασκαλίας, της μεθοδολογίας που ακολουθεί το βιβλίο, του εάν είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών ,
- γ) τη διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, μέσω της αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο το σχολικό βιβλίο συμφωνεί με το Α.Π., αν υπάρχουν δραστηριότητες εμπέδωσης και αξιολόγησης του αποτελέσματος,
- δ) την εγκυρότητα των πληροφοριών που δίνει για την επιστήμη με την οποία σχετίζεται και
- ε) το βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο του βιβλίου σχετίζεται με τη σύγχρονη κοινωνία με την έννοια ότι παρέχει πληροφορίες επικαιροποιημένες και αυθεντικές.

Ο Ματσαγγούρας (2004) προτείνει να αξιολογούνται τα σχολικά βιβλία σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο θα αξιολογείται το σύνολο του σχολικού βιβλίου και σε δεύτερο επίπεδο θα γίνεται αξιολόγηση του κειμένου κάθε κεφαλαίου. Όταν αξιολογείται το σύνολο του σχολικού βιβλίου πρέπει να ελέγχονται η συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών, η δομή του, η ελκυστικότητα του, η χρηστικότητα του και οι προδιαγραφές εκτύπωσης και έκδοσης. Σε επίπεδο κειμένου ελέγχονται το περιεχόμενο της γνώσης, οι διαδικασίες αναπλαισίωσης, η γλώσσα του κειμένου, η διδακτική προσέγγιση, οι μαθησιακές απαιτήσεις, οι μέθοδοι αξιολόγησης και η εικονογράφηση.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008) τα κριτήρια αξιολόγησης της καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου και του εκπαιδευτικού υλικού αφορούν στην

κοινωνικοποιητική τους λειτουργία, τη συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη γνωσιακή, διδακτική και μαθησιακής τους λειτουργία.

Στο πεδίο των ερευνών, το 2002, διενεργήθηκε έρευνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδος σχετικά με τα σχολικά βιβλία. 141 σχολικά βιβλία αξιολογήθηκαν μέσω 3.367 ερωτηματολογίων. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να αξιολογήσουν τα βιβλία ως προς: α) το περιεχόμενο, β) τη δομή, γ) τη γλώσσα και δ) την εμφάνιση (Καρατζιά, 2002). Πριν από αυτή την έρευνα, το 2000, είχε προκηρυχθεί από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. διαγωνισμός για συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, αλλά το 2004 η διαδικασία αναστάληκε από την κυβέρνηση. Το 2006 τα νέα εγχειρίδια εισήχθησαν, τελικά, στην εκπαίδευση χωρίς να προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή.

Σε έρευνα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας Γ' γυμνασίου το 2006, 55 εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα σχολικά βιβλία ως προς την εμφάνιση, τη διδακτική καταλληλότητα, το περιεχόμενο και το συμπληρωματικό υλικό που τα συνοδεύει. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν απογοητευτικά, καθώς οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίστηκαν πλήρως αρνητικοί στις απόψεις του σχετικά με την εμφάνιση και τη χρηστικότητα και τη διδακτική καταλληλότητα του βιβλίου. Ειδικότερα έκριναν ότι τα βιβλία χρειάζονται αισθητική αναβάθμιση, ενώ εξέφρασαν την άποψη ότι το βιβλίο ήταν ασύμβατο με το Α.Π. του μαθήματος, τους σκοπούς και τους στόχους. Διαπίστωσαν την έλλειψη μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων. Παράλληλα τόνισαν ότι ο διδακτικός χρόνος ήταν περιορισμένος σε σχέση με την ποσότητα της ύλης και την απουσία βιβλίου καθηγητή και διαδραστικού συνοδευτικού υλικού. Από την άλλη, θετικά έκριναν την επιστημονική εγκυρότητα, την πληροφοριακή πληρότητα του βιβλίου και τη γλωσσική διατύπωση του περιεχομένου (Τραϊανού & Κυρίδης, 2008).

Την ίδια χρονιά οι Σταύρου και Κουτσελίνη (2006), εκπόνησαν έρευνα αξιολόγησης του σχολικού βιβλίου *Ιστορία της Κύπρου. Από τη Νεολιθική μέχρι και τη Ρωμαϊκή Εποχή*, για την Α' Λυκείου. Το βιβλίο αυτό εκδόθηκε από την Υ.Α.Π., το 1990 και το 1992 (σ.84). Η έρευνα εστίασε στην αξιολόγηση των διαστάσεων της μορφής, του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων, της μεθοδολογίας, της αξιολόγησης και της γλώσσας του σχολικού βιβλίου. Ενδεικτικά αξιολογήθηκαν η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης, η παράθεση αντικρουόμενων πηγών, το είδος των πηγών, η επιστημονική εγκυρότητα των πληροφοριών, Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τις ερευνήτριες έδειξαν ότι η μορφή του βιβλίου

ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στα κριτήρια, ενώ οι υπόλοιπες λειτουργίες επιτελούνται σε μικρό βαθμό. Ένα χαρακτηριστικό πόρισμα είναι ότι το βιβλίο παραθέτει γνώσεις, που η επιστημονική κοινότητα έχει καταρρίψει και οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με το βιβλίο της Ελλάδας *Η Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου*. Μάλιστα οι ερευνήτριες τόνισαν την ανάγκη συγγραφής νέου βιβλίου (Σταύρου και Κουτσελίνη, 2006), κάτι το οποίο δεν έχει συμβεί μέχρι και σήμερα γεγονός που αποτελεί απόδειξη της διάστασης μεταξύ έρευνας και κρατικής βούλησης.

Τον Απρίλιο του 2008 έγινε έρευνα για αξιολόγηση των νέων εγχειριδίων από το Κέντρο μελετών και τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ) της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.). Η έρευνα είχε πανελλαδική εμβέλεια και συμμετείχαν σε αυτήν 1475 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνούσε ότι τα βιβλία δεν καλλιεργούσαν την κριτική σκέψη και ήταν ασύμβατα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και δεν ευνοούσαν τη διαθεματικότητα.

Στην ίδια έρευνα, στην ερώτηση: *Ποια από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε πιο κατάλληλη σε ό,τι αφορά το σχολικό βιβλίο; (α) Ένα βιβλίο κατά αντικείμενο και τάξη για όλα τα σχολεία, (β) Ένα βιβλίο και πολλαπλή πρόσβαση στη γνώση με χρήση σχολικής βιβλιοθήκης εξοπλισμένης και με νέες τεχνολογίες πληροφορικής; και (γ) Ένα σύστημα πολλαπλού βιβλίου, π.χ. τρία βιβλία από τα οποία επιλέγετε το ένα και τα υπόλοιπα είναι στη διάθεση των μαθητών/-τριών* οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (54,6%) επέλεξαν ένα βιβλίο και πολλαπλή πρόσβαση στη γνώση μέσω σχολικών βιβλιοθηκών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, 2011, σ.5), γεγονός που φανερώνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να έχουν ένα οδηγό που θα τους βοηθά να οργανώνουν και να δομούν τη διδασκαλία τους, φτάνει αυτό να συνάδει με τους στόχους του Α.Π. Ταυτόχρονα, αποδεικνύει και την ανάγκη τους να έχουν την ευελιξία να αξιοποιούν πολλαπλές πηγές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Την επόμενη χρονιά το Π.Ι. προχώρησε σε αλλαγές των υφιστάμενων σχολικών βιβλίων.

Σε έρευνα του Φελέκη (2008), αξιολογήθηκε το βιβλίο Ιστορίας Στ δημοτικού ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, συνάφεια με τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π και τη μεθοδολογία. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το βιβλίο δεν εκπλήρωνε τους στόχους και τους σκοπούς του Α.Π. Αξίζει να σημειωθεί ότι ενόσω η εν λόγω έρευνα ήταν σε εξέλιξη, η κυβέρνηση προχώρησε στην απόσυρση του συγκεκριμένου βιβλίου.

Η έρευνα, των Μπούρα και Τριανταφύλλου (2012), που παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο συνέδριο του Ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, αφορούσε το εάν τα σχολικά βιβλία βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 195 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί το βιβλίο δεσμευτικό και την ύλη πολύ μεγάλη με αποτέλεσμα να προκαλείται άγχος και πίεση για την κάλυψη της ύλης. Με αυτό το αποτέλεσμα σχετίζεται άμεσα και η απάντηση του 75% των εκπαιδευτικών ότι αν είχαν τη δυνατότητα θα χρησιμοποιούσαν βιβλία της επιλογής τους (σ.3). Γενικά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται προσκολλημένοι στο βιβλίο κάτι που τους επηρεάζει αρνητικά. Επίσης, ο όγκος της ύλης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να δίνουν έμφαση στο τι θα μάθουν τα παιδιά και όχι πώς να μάθουν να μαθαίνουν. Έτσι, και οι διαθεματικές εργασίες δεν αξιοποιούνται λόγω της δεσμευτικότητας του βιβλίου και της πίεσης του χρόνου.

Σε μια άλλη πτυχή των ερευνών αναφέρθηκε η Κουτσελίνη (2013), αφού υπογράμμισε ότι πέρα από την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων πρέπει να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις τόσο των μαθητών για τα σχολικά βιβλία, όσο και των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις τους είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των σχολικών βιβλίων και τη βελτίωσή τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, πρότεινε την αναμόρφωση των διαδικασιών αξιολόγησης και επιλογής των σχολικών βιβλίων, ώστε και ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται περισσότερη αυτονομία, αναβαθμίζοντας, έτσι, και το ρόλο του.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διενεργήθηκε τη χρονιά 2010-2011 έρευνα-δράση στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μαθημάτων για τα σχολικά βιβλία, από το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σε αυτήν συμμετείχαν 25 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία των εγχειριδίων στη διδασκαλία και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις παιδαγωγικές, πολιτικές και πολιτισμικές προοπτικές των σχολικών βιβλίων, ώστε να αλλάξει η σχέση εξάρτησης που έχουν από αυτά. Οι συμμετέχοντες έκαναν 12 συναντήσεις με τους ερευνητές που χωρίστηκαν σε 3 κύκλους συναντήσεων. Αρχικά, όταν διατυπώθηκε η άποψη για διδασκαλία χωρίς βιβλία οι εκπαιδευτικοί-κυρίως όσοι είχαν περισσότερη εμπειρία-ήταν αρνητικοί. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι τα βιβλία είναι αναγκαία για τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι. Παράλληλα, μέσω της συζήτησης ήρθαν στο προσκήνιο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζονται από το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Όπως ανέφεραν, δεν μπορούν να

αναζητούν διαφορετικό κάθε φορά υλικό. Αξίζει να αναφερθεί ότι υποστήριξαν πώς οι γονείς δεν πρόκειται να εμπιστευτούν τον κάθε εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη του υλικού, αλλά ούτε και οι ίδιοι δεν έχουν εμπιστοσύνη σε έναν απλό εκπαιδευτικό, υποβαθμίζοντας έτσι το ρόλο τους ως φορείς εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα μάλιστα, επισημαίνεται πώς ο μακροχρόνιος έλεγχος της εκπαίδευσης από τις κυβερνήσεις καθώς και η χρόνια εξάρτηση των εκπαιδευτικών από το βιβλίο, έχει μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε πρόσωπα χωρίς πρωτοβουλίες (Koutselini, 2012).

Η έρευνα δράσης συνέβαλε, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν πως τα σχολικά βιβλία είναι φορείς πολιτικών ιδεών και ιδιαίτερα στην Κύπρο, που τα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν την επίσημη κάθε φορά ιδεολογία, που προωθείται από την εκάστοτε κυβέρνηση. Εκτός αυτών, διαφάνηκε η αποξένωση των εκπαιδευτικών από το ρόλο τους, ως φορείς λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία τους, αλλά και για τους μαθητές τους. Αυτό, βέβαια, σχετίζεται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης τόσο στους εαυτούς τους όσο και στους συναδέλφους τους (Koutselini, 2012).

Όπως επισημαίνεται η αποξένωση οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο θεωρούνται ως διαμεσολαβητές της γνώσης, που αποφασίζεται από την κυβέρνηση. Οπότε ο ρόλος τους περιορίζεται και η ελευθερία έκφρασης μειώνεται. Υπογραμμίζεται ακόμη και το γεγονός ότι, αν και το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι θεωρητικά διαπολιτισμικό, το περιεχόμενο των βιβλίων δε ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Στηρίζεται στη οπτική της εκπαίδευσης, που θέλει όλοι οι μαθητές να επιτυγχάνουν σε συγκεκριμένους τομείς και με συγκεκριμένους τρόπους (Koutselini, 2012).

Η Κουλουμπαρίτη (2015) χρησιμοποίησε ως κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων κάποιες κλειδες που αναφέρονται στις λειτουργίες και στα μέρη ενός σχολικού βιβλίου. Εστίασε, λοιπόν, α) στη σχέση του γνωστικού αντικειμένου με την επιστημολογία, το περιεχόμενο, τους στόχους και τη μεθοδολογία του κλάδου που εκπροσωπεί β) στο περιεχόμενο εξετάζοντας τις γνώσεις, το βαθμό διαθεματικότητας και την ιδεολογία που εκφράζει γ) στη δομή και την οργάνωση του δ) στην παιδαγωγική και διδακτική του καταλληλότητα. Για την αξιολόγηση αυτής της παραμέτρου λαμβάνονται υπόψη οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στο σχολικό βιβλίο, οι διαδικασίες μάθησης, ο τρόπος παρουσίασης, η γλώσσα του βιβλίου και η εικονογράφηση που το πλαισιώνει, καθώς και οι δραστηριότητές του.

Στην Ελλάδα σήμερα το σχολικό βιβλίο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Πρακτικών (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Το Ι.Ε.Π. (2017) σε εισήγηση που έκανε σχετικά με τις προδιαγραφές αξιολόγησης αιτημάτων έγκρισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού, έθεσε 3 βασικά κριτήρια. Το πρώτο είναι η παιδαγωγική σκοπιμότητα, που αφορά στο εάν και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συνάδει με τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και κατά πόσο δίνει τη δυνατότητα εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών. Το δεύτερο κριτήριο είναι η επιστημονική εγκυρότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Εξετάζεται, δηλαδή, η εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης που εμπεριέχεται στο εκπαιδευτικό υλικό και το κατά πόσο η γνώση αυτή είναι επιστημονικά ελεγμένη και σύγχρονη. Τελευταίο κριτήριο αποτελεί η παιδαγωγική καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Ειδικότερα εξετάζεται το κατά πόσο το υλικό συμβαδίζει με το πρόγραμμα σπουδών ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Επίσης εξετάζεται η καταλληλότητα του για την ηλικία των μαθητών και ο βαθμός στον οποίο είναι απαλλαγμένο από έμφυλες διακρίσεις, ξενοφοβικά και ρατσιστικά στοιχεία.

Μέχρι σήμερα πάντως δεν έχει απαντηθεί το ερώτημα "ποιο είναι το καλό βιβλίο" με την έννοια ότι δεν έχουν βρεθεί καθολικά και κοινώς αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Σε κάθε περίπτωση είναι κάτι δύσκολο να παγιωθούν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών βιβλίων καθώς ο κάθε ερευνητής χρησιμοποιεί δικά του κριτήρια. Ο σκοπός βέβαια της αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων είναι πρωτίστως η βελτίωση και η αναθεώρησή τους με βάση τα κριτήρια καταλληλότητας (Αγγελή, 2013).

Οι λειτουργίες που καθιστούν ένα σχολικό βιβλίο κατάλληλο για διδασκαλία, αφορούν στην επιστημονική του εγκυρότητα, στην παιδαγωγική καταλληλότητα, στη διδακτική καταλληλότητα, στον κοινωνικοποιητικό του ρόλο και στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά. Παρακάτω συνοψίζονται οι λειτουργίες του σχολικού βιβλίου, έτσι όπως έχουν καταγραφεί από το σύνολο της βιβλιογραφικής επισκόπησης :

Πίνακας 2.1. Λειτουργίες των σχολικών βιβλίων

Πληροφόρηση
Επιστημονική εγκυρότητα
Μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική
Επίτευξη μαθησιακών στόχων
Συμβατότητα με το Α.Π.
Αυθεντική παρουσίαση της πραγματικότητας
Εμπέδωση της γνώσης
Ανατροφοδότηση
Οδηγός διδασκαλίας
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
Αυτοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση
Αντικειμενικότητα
Μετασχηματισμός της γνώσης
Καλλιέργεια στάσεων και αξιών
Απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις
Αισθητική καλλιέργεια

2.4. Έρευνα και Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας

Το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας αποδεικνύεται, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2007), το πιο απαιτητικό από όλα τα σχολικά εγχειρίδια (σ.15), εφόσον, πέραν από το να δίνει πληροφορίες και μέσω αυτών να στοχεύει στην αναβίωση του παρελθόντος, διαπαιδαγωγεί και παρέχει στο μαθητή την αποδεκτή γνώση και ιδεολογία, που το κράτος έχει αποφασίσει. Με άλλα λόγια, οι μαθητές γίνονται γνώστες μιας ιστορίας, που φιλτράρεται προηγουμένως

από την πολιτεία. Σε αυτό συμφωνεί και ο Μπονίδης (2004) υπογραμμίζοντας πως το σχολικό βιβλίο αποτελεί φορέα ιδεολογικής επίδρασης, γι' αυτό και είναι ένα πολιτικό κείμενο. Οι προθέσεις της πολιτείας σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας φαίνονται από τους σκοπούς και τους στόχους, τη σύνταξη των εγχειριδίων και τη θέση που έχει το μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Παρόλο που στο Α.Π. της Ιστορίας (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017), για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου επισημαίνεται ότι:

η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης.[...] η αφήγηση, όπου αυτή είναι αναγκαία, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία (σ.3)

Τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν προσκολλημένα στην παραδοσιακή διδακτική αντίληψη και ακολουθούν ένα χρονολογικό μοντέλο αφήγησης των γεγονότων. Μάλιστα χρησιμοποιείται κατά βάση ή αποκλειστικά η τριτοπρόσωπη αφήγηση, ώστε να επιτυγχάνεται ουδετερότητα και αντικειμενική θεώρηση των γεγονότων. Τον ίδιο σκοπό επιτελούν και οι πηγές στα σχολικά εγχειρίδια οι οποίες σχετίζονται με τα αφηγούμενα ιστορικά γεγονότα είτε ως βοηθητικό μέσο είτε ως μέσο ανάλυσης, ερμηνείας και σύγκρισης.

Υποστηρίζεται από πολλούς ότι η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας παραμένει προσκολλημένη στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, που έχει κύρια στοιχεία την παθητικότητα του μαθητικού πληθυσμού, τη χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου και την προσήλωση σε μια εθνική ιστορική αφήγηση (Κόκκινος, 2003; Μαυροσκούφης 1997; Ρεπούση, 2004).

Ο ρόλος των πηγών στο μάθημα της ιστορίας ήταν αυτός που απασχόλησε το πρόσφατο ερευνητικό πρόγραμμα *Praksis fortolkninger af laeremidler (PaL)* του Εθνικού Κέντρου Αριστείας της Δανίας για τις διδακτικές πηγές. Από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος προέκυψαν 4 υπό-έρευνες γύρω από τη χρήση των διδακτικών μέσων. Στην έρευνα του Jens Aage Poulsen, την οποία παρουσίασε στο 15ο συνέδριο του *International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)* τον Σεπτέμβριο του 2019, το ερώτημα ήταν κατά πόσο οι πηγές οδηγούν στη μετάδοση πραγματολογικής γνώσης για το παρελθόν (*knowing history*) ή ωθούν στην οικοδόμηση ιστορικής γνώσης (*doing history*). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μαθήματα προσηλώνονται στην απόκτηση

πραγματολογικής γνώσης (knowing history) ή γνώσης δηλωτικής (first-order) και αγνοούν τη διαδικαστική γνώση για οικοδόμηση αφηγήσεων του παρελθόντος (doing history). Παρά το γεγονός ότι στο Α.Π. της Δανίας, που εισήχθη το 2015, αναφέρει ότι οι μαθητές οικοδομούν και χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση με ενεργητικό τρόπο (doing history), εντούτοις το μάθημα της ιστορίας είναι προσκολλημένο στο τι, δηλαδή στα γεγονότα, τα οποία παρουσιάζονται ως αντικειμενικές αναμφισβήτητες αλήθειες. Γι'αυτό, όπως επισημαίνει ο Poulsen (2019) ευθύνονται τα διδακτικά μέσα και ο τρόπος που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα.

Αναφορικά με το ζήτημα των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας στη χώρα μας ο Παπαπολυβίου (2009) αναφέρει πως στην Κύπρο διατηρούμε εδώ και πολλές δεκαετίες τα ίδια βιβλία. Αν και εδώ και ορισμένα χρόνια γίνεται λόγος για αλλαγή των βιβλίων αυτό δε φαίνεται να έχει προχωρήσει. Όπως ο ίδιος επεσήμανε "σε αρκετά σημεία είναι ξεπερασμένα, περιέχουν σοβαρά λάθη και δεν είναι ελκυστικά" (Παπαπολυβίου, 2009, σ.53) Ακόμη, υπογράμμισε ότι τα βιβλία είναι έτσι γραμμένα που βασίζονται σε μια εξετασιοκεντρική λογική και ευνοούν τη στεία απομνημόνευση χωρίς να στηρίζουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Παπαπολυβίου, 2009).

Εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε μια προσπάθεια αλλαγής των βιβλίων γράφτηκε νέο βιβλίο ιστορίας Λυκείου το 2002 από δωδεκαμελή ομάδα συγγραφέων, το οποίο αποσύρθηκε, γιατί είχε "κυπριακές αδυναμίες" όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπαπολυβίου (2009, σ.54). Στο σύνολό τους τα βιβλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο έχουν επανεκδοθεί 30 χρόνια πριν. Το βιβλίο Ιστορίας της Α' Λυκείου εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1990. Σήμερα στα σχολεία της Κύπρου χρησιμοποιείται το βιβλίο που εκδόθηκε το 2008 και επανεκδόθηκε το 2016 χωρίς όμως να υποστεί οποιεσδήποτε ουσιαστικές αλλαγές, πέραν της αλλαγής της εικονογράφησης του εξωφύλλου (στη θέση του αγάλματος του Ραμψή Β' και ενός ανδριάντα του Αυγούστου τοποθετήθηκε η Νίκη της Σαμοθράκης).

Το 2006-2007 εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση νέα σχολικά βιβλία για τα περισσότερα μαθήματα, σύμφωνα με τις προδιαγραφές και τα Α.Π. που αναπτύχθηκαν από το Π.Ι. (Ενιαία Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών [Ε.Π.Π.Σ],2003; Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών [Α.Π.Σ.], 2003). Τα σχολικά βιβλία αυτά εισήχθησαν και στην κυπριακή εκπαίδευση. Ένα από τα βιβλία που γράφτηκε ήταν αυτό της ιστορίας της Στ' Δημοτικού που αποσύρθηκε μετά τον θόρυβο που προκλήθηκε εξαιτίας του τρόπου αναφοράς του στο Κυπριακό Πρόβλημα και

σε άλλες ιστορικές περιόδους του Ελληνισμού. Ως προς το Κυπριακό Πρόβλημα, αυτό που επέφερε τη ρήξη ήταν η χρήση της λέξης "διχοτόμηση" αντί για "τουρκική κατοχή" καθώς και μια φωτογραφία με τη λεζάντα "γίναμε πρόσφυγες". Και οι δύο επιλογές θεωρήθηκε ότι συντελούσαν στην παγίωση της κατοχής στη χώρα μας με την έννοια ότι την παρουσίαζαν ως τετελεσμένο. Έτσι, οι μαθητές επέστρεψαν στο προηγούμενο βιβλίο που διδάσκονταν από το 1990-2006. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι, πριν την έγκριση και έκδοση του νέου βιβλίου για την Στ' δημοτικού, προηγήθηκε αξιολόγηση των μερών του από επιτροπή αξιολόγησης και αναθεώρηση ενσωματώνοντας τις αξιολογικές κρίσεις που διατυπώθηκαν (Ρεπούση, 2015). Παρά τη διαδικασία αυτή, η απόσυρση του βιβλίου αποτελεί απόδειξη ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας και το μάθημα της ιστορίας, αποτελούν εφελκύσματα για την άσκηση πολιτικής. Τα σχολικά βιβλία ιστορίας εκλαμβάνονται ως ένα περιεχόμενο γνώσεων που αποτελούν αυθεντία και αυτά που αναφέρουν αποτελούν αδιαμφισβήτητες αλήθειες, που προκαλούν ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις.

Το ζήτημα της ιδεολογικής φόρτισης των σχολικών βιβλίων της Κύπρου, επισημαίνεται και από την Koutselini (2012), η οποία υπογραμμίζει ότι κάθε πολιτική παράταξη στοχεύει στην παγίωση της δικής της ιδεολογίας, κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην αλλαγή των βιβλίων και ιδίως της ιστορίας. Το μάθημα της Ιστορίας δε μπορεί παρά να απαγκιστρωθεί από τις όποιες ιδεολογικές και πολιτικές αντιπαραθέσεις προκειμένου να επιβιώσει και να εξελιχθεί σε ένα ζωντανό μάθημα. Αυτό σημαίνει να γίνει από ένα μάθημα που διδάσκει την απόλυτη και αντικειμενική αλήθεια, σε μάθημα που συμπεριλαμβάνει μαρτυρίες, εμπειρίες, οπτικές αντικρουόμενες για τα ίδια γεγονότα, που βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών (Ρεπούση, 2007). Στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης όπως έχει επισημάνει η Μαρία Ρεπούση (2007), είναι η διαμόρφωση του κοινωνικά εγγράμματος πολίτη, που σκέφτεται, κρίνει και επικοινωνεί (σ.Β59). Έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι η Μαρία Ρεπούση βρισκόταν ανάμεσα στους συγγραφείς του αποσυρθέντος σχολικού βιβλίου ιστορίας του 2006 για τη Στ' δημοτικού και μάλιστα είχε την επιστημονική ευθύνη του έργου (Τσιβάς, 2015).

Σήμερα, ως γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας, σύμφωνα με τα Α.Π. της ελληνικής εκπαίδευσης, αναφέρεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης που στοχεύουν στην επίτευξη του γενικότερου σκοπού της εκπαίδευσης της προετοιμασίας, δηλαδή υπεύθυνων πολιτών (Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας [Σ.Π.Σ.Ι], 2017). Αυτό διαφαίνεται μέσα από το καίριο ερώτημα που τίθεται εκ προοιμίου στο

Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας, που βρίσκεται στη σελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Το ερώτημα είναι "ποιον πολίτη θέλουμε;", με την απάντηση να είναι ότι "θέλουμε έναν πολίτη με ιστορική σκέψη και συνείδηση" (Σ.Π.Σ.Ι. 2017, σ.5).

Ωστόσο, όπως και στο κυπριακό σύστημα, η προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο, όταν αυτό δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία και τους στόχους του Α.Π., που αποτελεί σχεδόν αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας, κάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού διεκπεραιωτικό. Κάτι που τονίζεται στο Σ.Π.Σ.Ι. είναι ότι η διδακτική διαδικασία και η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να απεμπλακεί από την προσκόλληση στο σχολικό βιβλίο, το οποίο χρειάζεται να περιλαμβάνει επισκοπήσεις γεγονότων και γραμμές του ιστορικού χρόνου, χάρτες, διαγράμματα και ευρετήρια που θα αποτελέσουν βοηθητικά εργαλεία στα χέρια των μαθητών, που αδυνατούν να αντιληφθούν τον ιστορικό χώρο και χρόνο και τη σχέση του με το ιστορικό παρόν (Σ.Π.Σ.Ι, 2017). Την ίδια σκοποθεσία και μεθοδολογική προσέγγιση ακολουθεί και το Α.Π. της Ιστορίας για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου, αφού ως γενικός σκοπός του Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας αναφέρεται η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, με τελικό στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Ως προς τη μεθοδολογία τονίζεται ότι πρέπει να αποφεύγεται η γεγονотоλογία, αλλά να δίνεται βαρύτητα στην παρουσίαση των σημαντικών γεγονότων, που διακρίνονται από αλληλουχία (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017).

Σε έρευνα που διενεργήθηκε στην Ισπανία τη σχολική χρονιά 2015-2016 τα δεδομένα ήταν διαφορετικά-σε σχέση με τα παραπάνω ευρήματα-ως προς το βαθμό χρήσης του σχολικού βιβλίου από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η παρουσία και ο βαθμός χρήσης των σχολικών βιβλίων, σημειώσεων των εκπαιδευτικών και των ψηφιακών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το σχολικό βιβλίο έχει πολύ χαμηλή συχνότητα χρήσης μέσα στην σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 37.74%, ενώ κυριαρχούν οι σημειώσεις των εκπαιδευτικών που έχουν συχνότητα χρήσης 88.68% και έπονται τα ψηφιακά μέσα με συχνότητα χρήσης 41.51%. (Roldan, Valcarcel & Sanchez, 2019, σ.σ.265-266). Οι σημειώσεις των εκπαιδευτικών αρκετές φορές έχουν συμπληρωματικό ρόλο προς το σχολικό βιβλίο, ενώ συχνά υποκαθιστούν το σχολικό βιβλίο. Από την άλλη, φαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν περισσότερο το σχολικό βιβλίο τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, αφού θεωρούν το βιβλίο εύχρηστο, καθώς τους βοηθά να ακολουθήσουν την

πορεία του μαθήματος. Είναι πηγή εμπλουτισμού των σημειώσεών τους, πράγμα που τους βοηθά να βελτιώσουν το βαθμό κατανόησης τους και τέλος η ποιότητα εικονογράφησης τους βοηθά να συλλάβουν τα συμφραζόμενα του κειμένου. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις σημειώσεις, διότι πέραν του ότι τους προσδίδουν κύρος διευκολύνουν τη διαχείριση της ποσότητας της ύλης που πρέπει να διδάξουν σε σχέση με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο που προνοεί το ωρολόγιο πρόγραμμα. Παράλληλα, οι σημειώσεις έχουν την ευελιξία να αναπροσαρμόζονται, σε αντίθεση με το σχολικό βιβλίο (Roldan, Valcarcel & Sanchez, 2019).

Η ενασχόληση με την έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας, με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου τους, φαίνεται ότι ξεκίνησε στο πλαίσιο της Κίνησης για την Ειρήνη του 19ου αιώνα. Συγκεκριμένα στο Συνέδριο για την Ειρήνη του 1899 διατυπώθηκε ότι τα βιβλία είναι φορείς προκαταλήψεων, στερεοτύπων και εικόνων του εχθρού. Ήδη από τον 19ο και 20ο αιώνα άρχισε να προβάλλεται ως καθοριστικό μέσο για επίτευξη της παγκόσμιας ειρήνης και της αρμονικής συνύπαρξης των λαών, εφόσον πέρα από πληροφοριακό εργαλείο αποτελεί πολιτικό και παιδαγωγικό κείμενο. Προτείνεται τότε για πρώτη φορά η αναθεώρηση των βιβλίων προς την κατεύθυνση της συνεργασίας των λαών (Μπονίδης, 2004, σ.3).

Ήταν μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν πολλές χώρες αντιλήφθηκαν πως ο εθνικισμός, που ήταν η αιτία του πολέμου, καλλιεργήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τα βιβλία. Έτσι, η λεγόμενη "Ένωση του Βορρά" έκανε το 1919 την πρώτη της προσπάθεια για απόλεια αυτών των εθνικιστικών τάσεων από τα βιβλία. Το ίδιο έγινε και με την απόφαση Cesaes Revolution του 1926 από την Κοινωνία των Εθνών (ΚτΕ). Επρόκειτο για πρόταση ανταλλαγής απόψεων και σύσταση διεθνών διασκέψεων γύρω από την τροποποίηση και βελτίωση των σχολικών βιβλίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η UNESCO το 1949 στην πρώτη Γενική Διάσκεψη προτείνει τη μετάβαση σε μια πιο αντικειμενική και ανθρώπινη ιστορία. Προτείνει, λοιπόν, να αλλάξουν όλα εκείνα τα χωρία των εγχειριδίων της ιστορίας που οδηγούν σε έλλειψη κατανόησης της μιας χώρας για την άλλη. Έτσι εξέδωσε τον οδηγό "A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding". Μέσα στον οδηγό ανέπτυξε τα εξής κριτήρια συγγραφής και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων με σκοπό τη βελτίωσή τους. Ειδικότερα, ως κριτήριο αναφέρεται ο βαθμός ενασχόλησής των βιβλίων με μειονοτικές ομάδες και

μάλιστα γίνεται λόγος για την πολυπρισματική προσέγγιση, αφού προκρίνεται η παράθεση των αντικρουόμενων απόψεων, σε περιπτώσεις διαφωνίας όπως υπογραμμίζεται. Άλλα κριτήρια είναι η συγχρονικότητα των πληροφοριών, οι οποίες πρέπει πάντοτε να είναι επικαιροποιημένες, η αξία των πληροφοριών, με την έννοια ότι πρέπει να συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητες στον σύγχρονο κόσμο. Ως κριτήριο αναφέρεται, επίσης, η ύπαρξη πληροφοριών που στοχεύουν στην προστασία των δικαιωμάτων των πολιτών καθώς και πληροφορίες που συμβάλλουν στην προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης (UNESCO, 1949, σ.75-76).

Αργότερα το 1995, η UNESCO εξέδωσε έναν νέο οδηγό, με προτάσεις βελτίωσης των Α.Π. των σχολικών βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο την προώθηση μιας διεθνούς διάστασης στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται στον οδηγό, οι προκλήσεις που αντιμετώπιζε ο πλανήτης σε διεθνές επίπεδο πλέον, καθώς και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των κοινωνιών, καθιστούσε από τότε επιτακτική την ανάγκη για αλλαγές τόσο στα Α.Π., όσο και στα σχολικά βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό γενικότερα. Επεσήμανε ότι τόσο τα Α.Π., όσο και το εκπαιδευτικό υλικό διδάσκει γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, οι οποίες όπως αναγνώριζε έπρεπε να κατευθύνουν προς την διεθνή κατανόηση, συνεργασία, ειρήνη και ανθρώπινα δικαιώματα. (UNESCO, 1995, σ.9).

Την ίδια χρονιά εξέδωσε, επίσης, μια σειρά από δώδεκα ενότητες εκπαίδευσης, για όσους ασχολούνται με τον σχεδιασμό και την εποπτεία της εκπαίδευσης, σχετικά με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη σχολικών βιβλίων. Σε αυτές τις ενότητες αναφέρονται οι παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό σχολικών βιβλίων. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην έρευνα σχολικών βιβλίων, στο κόστος, στη χρηματοδότηση, στη διαδικασία έκδοσης, στη διανομή και πρόσβαση στο υλικό, στους μηχανισμούς ελέγχου και αναβάθμισης της ποιότητας. Ως προς την ποιότητα των σχολικών βιβλίων, η UNESCO (1995) επισημαίνει ότι η ποιότητα είναι πάντοτε υποκειμενική και πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Δεν παραλείπεται, επίσης, η υπογράμμιση του ρόλου του σχολικού βιβλίου ως "όχημα ιδεών" όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, αναδεικνύοντας, έτσι, την ιδεολογική φόρτιση των βιβλίων και τη χρήση τους ως εργαλεία ιδεολογικής και πολιτικής προπαγάνδας (UNESCO, 1995, σ.σ.37-38).

Ακόμη, σε ειδικό εργαστήριο που οργάνωσε στο Visby της Σουηδίας στα πλαίσια του συνεδρίου "Disarming History International Conference on Combating Stereotypes and

Prejudice in History" το 1999, παρουσιάστηκαν από την Euroclio τα κριτήρια επιστημονικής και διδακτικής εγκυρότητας για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Σύμφωνα με αυτά, το βιβλίο της Ιστορίας πρέπει να μη δίνει τελεσίδικες απαντήσεις, να δίνει τη δυνατότητα εξωσχολικών δραστηριοτήτων και να ενεργοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών. Επίσης, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, να προωθεί την αυτόνομη και βιωματική μάθηση, να προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, να είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις και να περιλαμβάνει εργασίες διαφόρων ειδών. Παράλληλα πρέπει να συνάδει με τον σύγχρονό του ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό προβληματισμό. Συνεπώς, οφείλει να παρουσιάζει επιστημονικά έγκυρες πληροφορίες και να ανανεώνεται με βάση την επιστημονική έρευνα. (UNESCO, 1999, σ.σ. 11-12).

Χρειάζεται, ακόμα, να περιλαμβάνει πολλές ερμηνείες για το παρελθόν με τη βοήθεια αντικρουόμενων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Είναι αναγκαίο να αντιστοιχεί στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών που απευθύνεται, στο γλωσσικό τους επίπεδο και να συμβάλλει στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Οφείλει, επίσης, να συμβαδίζει με το Α.Π., να είναι ελκυστικό και το εικονογραφικό ή άλλο διακοσμητικό υλικό του να είναι αξιοποιήσιμο ως ιστορικό υλικό. Τέλος, πρέπει να κάνει αναφορές σε κειμενικές και εξωκειμενικές πηγές και να έχει διαθεματικό χαρακτήρα (Αγγελή 2012, σ. 182; UNESCO 2003; Κόκκινος, 2003, σ.201-203) .

Στον ελληνικό, τώρα, χώρο δεν υπήρχε ενασχόληση με τα σχολικά εγχειρίδια μέχρι και το 1980. Η πρώτη έρευνα αξιολόγησης που έγινε το 1982, ήταν προσανατολισμένη στο θέμα του πώς παρουσιάζονται "οι άλλοι" στα βιβλία όχι μόνο της ιστορίας, αλλά και της πολιτικής αγωγής και των αναγνωστικών. Συγκεκριμένα το 1983 ο Αχλής διενήργησε έρευνα για την εικόνα των γειτονικών λαών στα βιβλία της Ιστορίας γυμνασίου και λυκείου (Αχλής, 1983).

Το 1997 ο Μαυροσκούφης διενήργησε έρευνα, στην οποία καθόριζε ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης των βιβλίων του μαθήματος της ιστορίας. Τα κριτήρια ήταν επιστημονικά, ψυχοπαιδαγωγικά, διδακτικά και κοινωνικά. Συγκεκριμένα, όριζε ότι το καλό βιβλίο της ιστορίας θα πρέπει να έχει ορθό περιεχόμενο, να μην περιέχει παρερμηνείες και προκαταλήψεις. Πρέπει, ακόμη, να χαρακτηρίζεται από ορθολογική οργάνωση, σωστή γλωσσική δομή, να είναι ελκυστικό, να παρέχει κίνητρα μάθησης, εικονογράφηση σύγχρονη με την εποχή της και να ευνοεί την αυτενέργεια στη μάθηση. Τέλος, πρέπει να αναπτύσσει δημοκρατικές αξίες και ο συγγραφέας του να έχει την πρόθεση να γράψει τα γεγονότα

αντικειμενικά, παρουσιάζοντας όλες τις ιδεολογικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές πτυχές της ιστορικής πραγματικότητας (Μαυροσκούφης, 1997, 46-50).

Το 1998 διεξήχθη ακόμη μια έρευνα σχετικά με το πώς περιγράφονται τα έθνη στα βιβλία της ιστορίας και την επόμενη χρονιά, ο Μπονίδης διενήργησε έρευνα υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης, στα Α.Π. και στα βιβλία (Μπονίδης, 1998).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς στράφηκε στην προσπάθεια εξεύρεσης κριτηρίων αξιολόγησης των βιβλίων και κατηγοριοποίησή τους με στόχο τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων συνολικά.

Το 2001, το Συμβούλιο της Ευρώπης επεσήμανε ότι η διδασκαλία τους μαθήματος της ιστορίας στον 21ο αιώνα πρέπει: α) να ευαισθητοποιεί σε θέματα ευρωπαϊκής διάστασης, β) να καλλιεργεί κριτικό πνεύμα, την ατομική σκέψη και τη αντικειμενικότητα, γ) να ασχολείται με γεγονότα κρίσιμα για την Ευρωπαϊκή ιστορία καλύπτοντας όλες τις διαστάσεις της, δ) να καλλιεργεί την φιλομάθεια και την έρευνα, ε) να μην εμπεριέχει προκαταλήψεις, στ) να μελετά όλα τα επίμαχα ζητήματα μέσα από όλες τις οπτικές με σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας (Council of Europe, 2001).

Όσο για το τελευταίο, στην οδηγία 1880 για το μάθημα της ιστορίας, που δόθηκε κατά τη Σύνοδο του Συμβούλιο της Ευρώπης το 2009 αναφέρεται:

[...] Έχει γίνει διεθνώς αποδεκτό ότι είναι δυνατό να υπάρχουν πολλές απόψεις και ερμηνείες, που βασίζονται σε ιστορικές πηγές και μαρτυρίες. Προσδίδεται αξία στις πολυπρισματικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική διαφορά σε έναν αυξητικά παγκοσμιοποιημένο κόσμο [...]. Η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορικής διδασκαλίας θα δώσει στους μαθητές τις δεξιότητες ανάλυσης, που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν κριτική σκέψη (Parliamentary Assembly, 2009, σ.σ.1-2).

Σε άλλο σημείο επισημαίνεται ότι για να εφαρμοστεί η πολυπρισματική προσέγγιση χρειάζεται να υπάρχουν διαθέσιμες πηγές και υλικά μέρη μιας βιωματικής διδασκαλίας, που θα περιλαμβάνει επισκέψεις σε μουσεία, ομιλίες από μάρτυρες γεγονότων, debates και σχέδια εργασίας.

Προτείνεται ακόμη, η διδασκαλία της ιστορίας να ξεπερνάει τα όρια της κοινότητας και να επεκτείνεται στη συνεργασία μεταξύ κοινοτήτων, για μελέτη ζητημάτων που αφορούν

διαφορετικές ομάδες, ώστε να αναχαιτιστεί ο φόβος για την αντίθετη πλευρά και τη θέση του να λάβει η εμπιστοσύνη και η αποδοχή (Parliamentary Assembly, 2009).

Παράλληλα, το Νοέμβριο του 2009 διενεργήθηκε Συμπόσιο από το Συμβούλιο της Ευρώπης σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας που αφορούσε την εικόνα του εθνικού άλλου στο μάθημα της Ιστορίας. Σκοπός του προγράμματος που παρουσιάστηκε στο συμπόσιο ήταν να κατατεθεί η πρόταση κατευθυντήριων οδηγιών για τις πολιτικές που ακολουθούνται στο μάθημα της ιστορίας στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Επίσης, η εφαρμογή στρατηγικών και μεθόδων, οι οποίες μπορούν να εφαρμόσουν τις επιθυμητές πολιτικές, αλλά και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το μάθημα της Ιστορίας (Council of Europe, 2009). Το Συμπόσιο αυτό έγινε ως μέρος της τάσης διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, αποτέλεσμα της οποίας είναι και διεθνείς εξετάσεις, όπως της PISA (Programme for International Student Assessment) στις οποίες συμμετέχει και η Κύπρος. Βάσει αυτών των διεθνών κριτηρίων κρίνεται και η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Τόσο η UNESCO (2015), όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης (2015 και 2018), συμφωνούν και προτείνουν ότι η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας πρέπει να έχει τρεις συγκεκριμένες κατευθύνσεις, με τελικό σκοπό την επιβίωση σε μια αυξανόμενα πολυπολιτισμική κοινωνία, που είναι συνάμα γεμάτη αντιθέσεις και συγκρούσεις. Η πολυπρισματική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας μέσα από τη διερεύνηση αντικρουόμενων οπτικών, αποτελεί για τους διεθνείς οργανισμούς καίριας σημασίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και ιστορικής διερεύνησης. Είναι γεγονός ότι μια από τις δυσκολίες των μαθητών και των μαθητριών είναι να διαχωρίζουν το γεγονός από την άποψη και να διακρίνουν ποιες πληροφορίες είναι έγκυρες. Η επεξεργασία διαφορετικών οπτικών είναι αυτή που θα συμβάλει στην καλλιέργεια αυτών των πολυσήμαντων δεξιοτήτων. Δεύτερος πυλώνας της ιστορικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως ικανότητας κατανόησης των σκέψεων και συναισθημάτων της άλλης πλευράς. Η διδασκαλία πρέπει να έχει ως επιμέρους στόχους την καλλιέργεια αξιών που συμβάλλουν στην προώθηση της κοινής αποδοχής.

Για το μάθημα της ιστορίας, παρά τις προσπάθειες για παρουσίαση γεγονότων με διεθνές ενδιαφέρον και την προτεραιότητα που δίνεται από τα Α.Π. για σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και αποδοχή, το μάθημα της ιστορίας εξακολουθεί να προκρίνει την ανάπτυξη

εθνικής συνείδησης μέσω του επιτοπισμού της εθνικής ιστορίας. Η UNESCO (2009) στον οδηγό της για την έρευνα σχολικών βιβλίων, εκφράζει τη διαπίστωση ότι η διεθνοποίηση έχει επιτευχθεί σε επίπεδο σκοπών της εκπαίδευσης και όχι σε επίπεδο περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων. Οι έρευνες που έχουν γίνει από το International Bureau (IBE), για μαθήματα που άπτονται της πολιτικής, της θρησκείας και της ιστορίας, εστιάζουν στις εξωτερικές προδιαγραφές υλοποίησης των μαθημάτων, όπως οι ώρες διδασκαλίας, και όχι στο περιεχόμενό τους. Όπως υπογραμμίζει η UNESCO (2009), οι ώρες διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου δεν παρέχουν την πραγματική εικόνα για την ουσία του γνωστικού αντικειμένου.

Στα πλαίσια προώθησης του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινής συμφιλίωσης, οι χώρες πρέπει να προσπαθήσουν να δομήσουν ιστορικό περιεχόμενο με κοινές εμπειρίες, αν και για το μάθημα της ιστορίας κάτι τέτοιο είναι δύσκολο, λόγω και των διαφορετικών πολιτικών συστημάτων των χωρών. Σε αυτή την προσπάθεια απαιτείται διεθνής συνεργασία εκδοτικών οίκων.

Μια τέτοια απόπειρα είναι και το βιβλίο με τίτλο "Shared Histories for a Europe without dividing lines". Πρόκειται για ένα βιβλίο που ξεκίνησε το 2010 στο Συνέδριο που έγινε στη Νορβηγία, από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Το βιβλίο ολοκληρώθηκε το 2014 και έχει τη μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου. Περιέχει θέματα ευρωπαϊκής ιστορίας που προσεγγίζονται πολυπρισματικά με στόχο να κατανοήσουν όσοι διδάσκουν και όσοι διδάσκονται ιστορία ότι πολλά ιστορικά γεγονότα επηρέασαν πολλές και διαφορετικές κοινωνικές και εθνικές ομάδες και ότι τα γεγονότα αυτά εξακολουθούν να ασκούν επίδραση στη ζωή του παρόντος. Τα θέματα τα οποία πραγματεύεται το βιβλίο είναι οι συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης, η εξέλιξη της εκπαίδευσης, τα ανθρώπινα δικαιώματα στην ιστορία της τέχνης και η Ευρώπη και ο κόσμος. Τα θέματα χωρίζονται σε θεματικές ενότητες για τις οποίες γίνονται διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια της ενεργητικής μάθησης και διδασκαλίας και της πολυπρισματικής προσέγγισης, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Έχει μεταφραστεί στα Γαλλικά με πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης, τα Εσθονικά από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας και στα Ελληνικά με πρωτοβουλία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με χρηματοδότηση του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος. Στα ελληνικά δεν έχει τη μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου, αλλά ιστοσελίδας καθώς όπως σημειώνουν οι συντελεστές δίνει ευελιξία για συνεχείς βελτιώσεις και προσθαφαιρέσεις. (Παληκίδης, χ.χ.; Council of Europe, 2014).

Το 2012 διενεργήθηκε, σε συνεργασία της UNESCO και του Ινστιτούτου έρευνας για τα σχολικά βιβλία George Eckert, project με τίτλο "The image of the other in European and Arab-Islamic Textbooks" στο οποίο συμμετείχαν τα UNE (United Nations Educational), τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, η ISESCO (Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization, το Ευρω-Μεσογειακό ίδρυμα για το διαπολιτισμικό διάλογο "Άννα Λίντιθ" (ALF), και το Σουηδικό Ινστιτούτο της Αλεξάνδρειας (SWEDALEX). Με βάση το project γράφτηκε και εκδόθηκε οδηγός για τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Σε αυτόν αναφέρεται ότι το σχολικό βιβλίο, το οποίο γράφεται μέσα στα πλαίσια ενός Α.Π., χρειάζεται να έχει αντικρουόμενες πηγές προκειμένου να αναπτυχθεί κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και ιστορική γνώση. Παράλληλα τονίζεται ότι οι συγγραφείς των βιβλίων ιστορίας πρέπει να αποφεύγουν τη σύγχυση της μνήμης που έχουν για την ιστορία με την ίδια την ιστορία, χωρίς να παραλείψουν να επισημάνουν την ανάγκη ανάπτυξης Α.Π. που εμπεριέχουν ποικίλες προσεγγίσεις και ευνοούν την πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας (ISESCO et al. 2012).

Ταυτόχρονα, στον οδηγό αυτό καταγράφονται κάποια ερωτήματα που κάθε συγγραφέας ιστορίας πρέπει να έχει κατά νου, όταν πρόκειται να συγγράψει ένα σχολικό βιβλίο ιστορίας, δίνοντας και τις κατάλληλες απαντήσεις, που μπορούν να καθοδηγήσουν του συγγραφείς ως προς το έργο τους. Το πρώτο ερώτημα είναι *πώς οι μαθητές θα δώσουν νόημα στην παρεχόμενη γνώση*. Γι'αυτό προτείνεται η απαγκίστρωση των βιβλίων από την κατεξοχήν στρατιωτική και πολεμική ιστορία και η έμφαση στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ιστορία, η οποία θα αναλύεται σε βάθος και θα εντάσσεται στα συμφραζόμενα στα οποία ανήκει. Το δεύτερο ερώτημα είναι το *πώς οι μαθητές θα αναπτύξουν κίνητρα μάθησης*. Για την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης προτείνεται η ενθάρρυνση δημιουργικών πρωτοβουλιών μέσω δραστηριοτήτων (άρθρα, παρουσιάσεις, συνέδρια, εκθέσεις, δραματοποίηση, debates κ.α.) που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία, λόγω της σύνδεσής της με την εμπειρία και θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών. Το τελευταίο ερώτημα που πρέπει σύμφωνα με τον οδηγό να έχουν κατά νου οι συγγραφείς είναι *πώς τα σχολικά βιβλία θα είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές*. Κρίνεται απαραίτητο να ανταποκρίνονται στο ηλικιακό, το γνωσιακό και το συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών και να εμπεριέχουν δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (ISESCO et al., 2012, σ.σ.16-17).

Τα πιο πάνω συμφωνούν απόλυτα και με τα κριτήρια που έθεσε η Euroclio (European Association of History Educators) σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής και

επιστημονικής εγκυρότητας των σχολικών βιβλίων της ιστορίας. Τα κριτήρια αυτά αναφέρθηκαν από την πρόεδρο της Euroclio, Van Der Leeuw-Roord, στο σεμινάριο που οργανώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης σχετικά με τη διαπολιτισμική συνεργασία στις 14-16 Νοεμβρίου του 1996. Η Van Der Leeuw-Roord, ιδρυτής και ειδικός σύμβουλος του Euroclio στην ομιλία της με τίτλο "What makes a good history textbook" προέβαλε 12 ερωτήματα με βάση τα οποία αξιολογούνται τα σχολικά βιβλία της ιστορίας. Ορισμένα από τα ερωτήματα-κλειδιά της ομιλίας της είναι τα εξής:

1. Προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών για το παρελθόν;
2. Εξετάζουν τα συγκρουόμενα γεγονότα που αφορούν την ιστορία των εθνών;
3. Παρέχουν πολυπρισματική οπτική του παρελθόντος;
4. Παρέχουν τα εργαλεία με τα οποία οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν κριτικά τα ιστορικά τεκμήρια;
5. Προσφέρουν δραστηριότητες όπως έρευνες ή ερωτήσεις αξιολογήσεις;
6. Καλύπτουν το επίσημο Α.Π. αφήνοντας παράλληλα περιθώρια για εξωσχολικές δραστηριότητες;
7. Δίνουν ευκαιρίες αυτόνομης μάθησης;

Πέρα από αυτά τόνισε πως οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων πρέπει να είναι άτομα με εμπειρία στην διδασκαλία ιστορίας στη σχολική τάξη (Euroclio, 1996, σ. 7).

Πρόσφατα, η Euroclio ετοίμασε έναν οδηγό για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας με τίτλο "Learning to Disagree", ο οποίος δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση σε σχέση με ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα ιστορικά θέματα. Ο οδηγός αυτός προκρίνει τον διάλογο, τη συζήτηση και τη διαφωνία με επιχειρηματολογία ως τον τρόπο που πρέπει να προσεγγίζονται τα ιστορικά θέματα στη σχολική αίθουσα. Στον οδηγό παρουσιάζονται αναλυτικά 12 στρατηγικές για ανάπτυξη διαλόγου, συζήτησης και αντιλογίας στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να επιτύχουν. Μάλιστα παραθέτονται και παραδείγματα δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν για κάθε στρατηγική. Στο τελευταίο μέρος του οδηγού παρουσιάζονται διάφορα εργαλεία με τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, άρα και το τι τελικά έχουν μάθει οι μαθητές και οι μαθήτριες (Euroclio, 2020). Πρόκειται για έναν οδηγό που αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό που διδάσκει ιστορία βασιζόμενος στις

σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη ατόμων που μπορούν να διαφωνούν, αλλά να εξακολουθούν να συνυπάρχουν αρμονικά. Μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και χωρίς αμηχανία σε ακραίες απόψεις ή λανθασμένες πληροφορίες που ίσως ακουστούν από μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα και τους δίνει την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να προσεγγίσουν αμφιλεγόμενα ιστορικά θέματα. Ενθαρρύνοντας τον δομημένο διάλογο σε σχέση με ευαίσθητα και αντικρουόμενα θέματα, δίνει έδαφος για καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

Ως συμπλήρωμα του Οδηγού "Learning to Disagree", το George Eckert Institute εξέδωσε έναν ακόμα Οδηγό με εισηγήσεις σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας με τίτλο "Learning to Disagree Policy Recommendations". Όπως αναφέρεται, οι εισηγήσεις έχουν διαμορφωθεί μετά από ανάλυση ακαδημαϊκών αντιλογίων και συμπερασμάτων που εξήχθησαν κατά τη διάρκεια συζητήσεων με 33 διδάσκοντες ιστορίας από 25 χώρες (Christophe & Tribukait, 2019, σ.2). Όπως εισηγείται ο οδηγός, η διδασκαλία ιστορίας πρέπει να έχει ως δεδομένη την εφαρμογή πολυπρισματικών προσεγγίσεων, που επιτυγχάνεται με την παρουσίαση αντικρουόμενων οπτικών. Γίνεται επίσης αναφορά στους συγγραφείς σχολικών βιβλίων οι οποίοι έχουν την ευθύνη, όπως τονίζεται, να επιλέγουν πηγές στηριζόμενοι σε επιστημονικά, παιδαγωγικά, ηθικά, πολιτικά κριτήρια και με γνώμονα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν είναι πλέον αρκετή από μόνη της. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν προσεκτικά τις πηγές τους, να δώσουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν ότι κάθε μαρτυρία για το παρελθόν φωτίζει ορισμένα σημεία της ιστορίας και ότι καμιά εκδοχή δεν είναι απόλυτη Ένας από τους στόχους της διδασκαλίας ιστορίας είναι και η καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να εσωτερικεύσουν αυτές τις αξίες χρειάζεται πρώτα να βρεθούν αντιμέτωποι με διλήμματα και να κληθούν να πάρουν αποφάσεις για δύσκολα θέματα και καταστάσεις. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται στο να διερευνούν τους λόγους που λαμβάνονται κάποιες αποφάσεις, οι οποίες μπορεί ενίοτε να συγκρούονται με τις ηθικές αξίες, ιδίως σε πολιτικό επίπεδο (Christophe & Tribukait, 2019, σ.σ.3-5). Ο διάλογος, η συζήτηση και η αντιλογίες στο μάθημα της ιστορίας είναι αυτά που θα δώσουν τέτοιες ευκαιρίες στον μαθητικό πληθυσμό. Η κατανόηση των αιτιών και της ύπαρξης διαφορετικών οπτικών για ένα γεγονός είναι το κλειδί για την κατανόηση του "άλλου" και την επίτευξη, τελικά, της αρμονικής συνύπαρξης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των βιβλίων της ιστορίας, το 2004 έγινε έρευνα από το Π.Ι. της Ελλάδας σε καθηγητές και μαθητές λυκείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα βιβλία της ιστορίας έχουν πολλές λεπτομέρειες και θεωρούνται ανιαρά (Π.Ι., 2004).

Το 2007, έγινε νέα έρευνα, σε φοιτητές του Α.Π.Θ. σχετικά με το ποια είναι η αντίληψη τους για το έθνος και την ιστορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν απογοητευτικά και προβληματίσαν, αφού έδειξαν ότι οι νέοι αδιαφορούν για την ιστορία (Αγγελή, 2012).

Το 2009 το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών της Ελλάδας διεξήγαγε έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που δίδαξαν τη σχολική χρονιά 2007-2008 τα σχολικά βιβλία που γράφτηκαν από το 2006 για τις Γ-ΣΤ Δημοτικού. Αξιολογήθηκαν βιβλία 6 γνωστικών αντικειμένων, ανάμεσα τους και της ιστορίας. Τα κριτήρια που έθεσαν οι ερευνητές αφορούσαν την δομή και την αισθητική του βιβλίου, την επιστημονική εγκυρότητα, το επίπεδο αναγνωσιμότητας, τη μέθοδος διδασκαλίας, την παιδαγωγική καταλληλότητα και τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Εμβαλωτής, 2009). Ένα από τα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι το βιβλίο θεωρείται δεσμευτικό και αποτελεί το κύριο μέσο επίτευξης των διδακτικών στόχων και η κάλυψη της ύλης παραμένει ο πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας. Η γενικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για τα βιβλία ιστορίας ήταν θετική (Εμβαλωτής, 2009, σ.σ.112-113).

Η Αγγελή (2012), προχώρησε σε έρευνα αξιολόγησης των εργασιών στο σχολικό βιβλίο ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, που εισήχθη τη σχολική χρονιά 2006-2007. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εργασίες του βιβλίου εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους και παρουσιάζουν υψηλό βαθμό επίτευξης της διαθεματικότητας, που αποτέλεσε τον πρωταρχικό σκοπό των Α.Π. (Α.Π.Σ., 2003).

Πάντως, ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία έχει τονιστεί και στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής, που συστάθηκε στην Κύπρο τον Οκτώβριο του 2013 σχετικά με την αξιολόγηση των ΝΑΠ της Κύπρου. Συγκεκριμένα, η Επιτροπή υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω επεξεργασίας των ΝΑΠ, ώστε να μην εξαρτώνται από το ένα και μοναδικό βιβλίο. Μάλιστα τονίζουν ότι η προσήλωση στο βιβλίο προκαλεί "προβλήματα στην ανάπτυξη του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας" (Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠ για τα ΝΑΠ, 2014, σ.331).

Για το μάθημα της ιστορίας, παρατήρησαν εξάρτηση από το σχολικό βιβλίο και προώθηση της αποστήθισης, προτείνοντας μια πολυτροπική προσέγγιση της ιστορίας με τη χρήση πηγών,

χαρτών, επισκέψεις σε μουσεία ή δραματοποίηση της ιστορίας. Παράλληλα, για τον τρόπο ανάπτυξης των σχολικών βιβλίων έχουν διαπιστώσει ότι δεν είναι σαφής, αφού δεν ακολουθούνται σαφή κριτήρια ανάπτυξης και αξιολόγησης της καταλληλότητας τους, επισημαίνοντας πως δεν υπάρχει κανένα θεσμικό πλαίσιο, που να προνοεί έλεγχο και αξιολόγηση του εκάστοτε σχολικού βιβλίου (Εκθεση Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠ για τα ΝΑΠ, 2014).

Ωστόσο, υπάρχει ένα υφιστάμενο πλαίσιο το οποίο προτείνεται για την αξιολόγηση των βιβλίων βάσει εξωτερικών και εσωτερικών κριτηρίων. Τα εξωτερικά κριτήρια αξιολογούν τη μορφή, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, τη γλώσσα, την οργάνωση, τις στρατηγικές και τους τρόπους αξιολόγησης των βιβλίων από παιδαγωγική, επιστημονική, αναλυτικού προγράμματος, αισθητική, οικονομική και πολιτιστική οπτική. Τα εσωτερικά κριτήρια εξετάζουν τη συνέπεια, τη συνάφεια, τη συνέχεια και την πληρότητα των βιβλίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε κατηγορία και να συνδυαστούν και με τα εξωτερικά κριτήρια. Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν να αξιολογηθεί η σχέση του περιεχομένου με τις στρατηγικές μάθησης ως προς το κριτήριο του Αναλυτικού Προγράμματος. Ένα ενδεικτικό ερώτημα ενδεχομένως θα ήταν το κατά πόσον οι πληροφορίες σχετίζονται με τις μεθόδους επεξεργασίας των πληροφοριών και αν αυτές είναι οι κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσελίνη, 2013).

Σε έρευνα της Φύλκα (2016) εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Ιστορίας Γ' Λυκείου. Τα κριτήρια αξιολόγησης που τέθηκαν αφορούσαν την εξωτερική εμφάνιση, την κοινωνικοποιητική λειτουργία του βιβλίου, τη παιδαγωγική του καταλληλότητα, τη διδακτική του καταλληλότητα, τη συνάφεια του με το Α.Π. και την ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (σ. 33). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι απέναντι στην εξωτερική εμφάνιση του βιβλίου, αλλά θεωρούν κακή την ποιότητα του βιβλίου και της εικονογράφησης, ένας λόγος που την καθιστά και απωθητική για τους μαθητές. Ως προς το κείμενο των πηγών συμφώνησαν ότι είναι δυσνόητο, σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Παρατήρησαν επίσης ότι δεν προωθείται η πολυπρισματική προσέγγιση, λόγω της απουσίας αντικρουόμενων πηγών. Ταυτόχρονα έθιξαν το ζήτημα των δραστηριοτήτων, λέγοντας ότι δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ζητούν επεξεργασία των πηγών.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψή τους ότι από τη μια μεριά το σχολικό βιβλίο ανταποκρίνεται σε κάποιο βαθμό στο Α.Π., ενώ από την άλλη μεριά δεν επιτυγχάνονται οι σκοποί του Α.Π. όχι λόγω του βιβλίου, αλλά της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα, ειδικά όταν δεν είναι μάθημα της κατεύθυνσής τους. Ως προς την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας που προκρίνει το βιβλίο, οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές απόψεις, φωτίζοντας και μια άλλη πλευρά, αυτή του ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει το βιβλίο με τρόπο παιδαγωγικά και διδακτικά κατάλληλο. Τέλος, ως προς τη λειτουργία των δραστηριοτήτων και τη χρήση ΤΠΕ, όλοι συμφώνησαν ότι οι δραστηριότητες προωθούν την εμπέδωση και απομνημόνευση και ότι το βιβλίο δεν προτρέπει την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για την καλλιέργεια στερεοτύπων και προκαταλήψεων, οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι το βιβλίο καλλιεργεί στερεότυπα και είναι εθνικά προσανατολισμένο (σ.72-78).

Άξια αναφοράς είναι και η έρευνα που διενήργησε ο Σολωμού (2017) σχετικά με τις απόψεις 210 Κύπριων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της συνάφειας του μαθήματος με τη σύγχρονη ιστοριογραφία, τη συνάφεια του Α.Π. και του σχολικού βιβλίου με τα νέα στοιχεία της ιστοριογραφίας. Ως προς το σχολικό βιβλίο οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76,9% απάντησαν ότι τα σχολικά βιβλία χρειάζονται αλλαγές και βελτίωση και σε ποσοστό 60,3% ότι δεν λειτουργούν με αποτελεσματικό τρόπο. Επίσης μόλις το 24,5%- πιστεύει ότι τα σχολικά βιβλία δεν είναι εθνικά προσανατολισμένα (Σολωμού, 2017, σ.σ.146-148).

2.4.1. Η Ιστορική Σκέψη

Ένας από τους βασικούς σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Η επίτευξη του στόχου αυτού προϋποθέτει, εκτός των άλλων, την εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης και αναζήτησης της ιστορικής γνώσης.

Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αποτελεί μια νοητική διεργασία που περιλαμβάνει τόσο την κατάκτηση γνώσεων, όσο και την κατανόηση ιστορικών εννοιών, με απώτερο σκοπό να καταστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ιστορικά εγγράμματοι, εφόσον θα είναι σε θέση να επιστρατεύουν τις γνώσεις τους για εξάγουν συμπεράσματα σε διαφορετικά συγκείμενα (Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2020). "Η πλήρης κατανόηση στην ιστορία προέρχεται από την ανάπτυξη της κατανόησης των βασικών εννοιών και των βασικών ιστορικών γεγονότων

(Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2020, σ.450). Συνεπώς, η κατανόηση των βασικών εννοιών, ως κεντρικός πυρήνας της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας συμβάλλει στο να αποφευχθεί η στείρα απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά να επέλθει βαθιά γνώση του αντικειμένου.

Για το λόγο αυτό το project με τίτλο *Thinking like a Historian*, που αναπτύχθηκε από το Wisconsin Historical Society, προτείνει οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε ιστορικές ρουτίνες γύρω από πέντε βασικές παραμέτρους. Ειδικότερα, αναδεικνύει τα πιο βασικά ερωτήματα που κάθε πρέπει να θέτει για το παρελθόν κάθε άνθρωπος που σκέφτεται ιστορικά: *Τι έχει σημασία και γιατί έχει σημασία;* Ειδικότερα, οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζουν κριτικά τα ιστορικά κείμενα αναζητώντας αρχικά το τί και το γιατί, άρα να εντοπίζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα των γεγονότων που μελετούν. Ακολούθως να εντοπίζουν τι άλλαξε και τι παρέμεινε το ίδιο (συνέχεια και αλλαγή), προχωρώντας και σε συγκρίσεις. Στη συνέχεια να εξετάζουν ποια γεγονότα του παρελθόντος επηρέασαν τη μελλοντική πορεία των πραγμάτων (σημεία καμπής) και να μπαίνουν στη θέση των μαρτύρων και να κατανοούν τον τρόπο που έβλεπαν τον κόσμο (ιστορική ενσυναίσθηση). Στο τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας του ιστορικού κειμένου οι μαθητές καλούνται να κρίνουν πώς μπορεί το παρελθόν να αξιοποιηθεί για κατανόηση του παρόντος (αξιοποιώντας το παρελθόν) (www.Winsconsinhistory.org)

Ένα παρόμοιο μοντέλο ανάπτυξης ιστορικής σκέψης ακολουθεί και το Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας στη χώρα μας. Εξετάζοντας τους δείκτες επιτυχίας παρατηρεί κανείς ότι βασίζονται στις εξής παραμέτρους: *α. Χρόνος-συνέχεια-αλλαγή, β. αίτια-συνέπειες, γ. ιστορική ενσυναίσθηση δ. πηγές ε. σημαντικότητα στ. ιστορική διερεύνηση. ζ. οργάνωση-επικοινωνία.* (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Δείκτες Επιτυχία-Επάρκειας*, 2022).

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα, που αφορά στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, για το μάθημα της Ιστορίας είναι αυτή της Νάκο (2019). Η ερευνήτρια επεδίωξε να διερευνήσει τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που συνθέτουν την ιστορική σκέψη, καθώς και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών τους, αλλά και στο πώς την αξιολογούν. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε μαθητές της Γ' γυμνασίου. Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της αξιοποίησης πολλαπλών πρωτογενών πηγών (document-based lesson). Τα πορίσματα της έρευνας δεν ήταν καθόλου ενθαρρυντικά καθώς ανέδειξαν μια διεκπεραιωτική μελέτη και επεξεργασία των

πηγών από τους μαθητές, ενώ η διδασκαλία που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας ήταν παραδοσιακή. Ένα χαρακτηριστικό πόρισμα που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις εξετάζοντας τα γεγονότα με την οπτική του παρόντος και όχι με βάση τις πληροφορίες των πηγών και την ιστορική περίοδο στην οποία συνέβησαν τα γεγονότα. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να αντιληφθούν τη συνέχεια παρόντος-παρελθόντος. Επίσης δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων, παρά μόνο να εντοπίσουν τα γεγονότα που αναφέρονταν στις πηγές, γεγονός που αποδεικνύει την έλλειψη κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και εννοιών (Νάκο, 2019).

Η έρευνα των Καραμανώλη & Μαυροσκούφη (2020), εξετάζει την αντίληψη των ιστορικών εννοιών, από την μεριά των φοιτητών που προορίζονται να διδάξουν οι ίδιοι ιστορία σε μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 5ο φοιτητές/-ήτριες του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Α.Π.Θ. Η έρευνα είχε τη μορφή διδακτικής παρέμβασης. Επίσης διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με 5 φοιτητές με σκοπό την ανίχνευση της κατανόησης των εννοιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν είχαν ποτέ διδαχθεί τις ιστορικές έννοιες και δεν γνώριζαν την χρησιμότητά τους, ούτε ότι αποτελούν θεμελιακό στοιχείο της ιστορικής διδασκαλίας. Ωστόσο η διδακτική παρέμβαση που έγινε μέσω της έρευνας τους έδωσε την ευκαιρία να τις μάθουν και έδειξαν προθυμία να τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους στο μέλλον. Η έρευνα ανέδειξε όχι μόνο την χρησιμότητα των ιστορικών εννοιών, αλλά και την ανάγκη ενημέρωσης των μελλοντικών φιλολόγων (σσ.470-476).

Η ιστορία αφορά την κατανόηση των πράξεων και των σκέψεων των ιστορικών υποκειμένων. Προκειμένου να κατανοήσουμε τις πράξεις και τις σκέψεις των προσώπων, πρέπει να λάβουμε υπόψη το ιστορικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λήφθηκαν οι αποφάσεις και συνέβησαν τα γεγονότα. Και αυτό, διότι οι αξίες, οι αντιλήψεις και τα κίνητρα των πράξεων διαφέρουν σε σχέση με το παρόν. Επομένως, δε μπορούμε να σκεφτούμε ιστορικά, σκεπτόμενοι με τους όρους του παρόντος.

Οι Καραμανώλη & Μαυροσκούφης (2020), επισημαίνουν ότι για να είναι σε θέση οι μαθητές και οι μαθήτριες να κάνουν ιστορία (doing history) και να γνωρίζουν το πώς να κάνουν ιστορία (know-how) απαιτείται να αναπτύξουν δεξιότητες και να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες: να προσδιορίζουν την ιστορική σημασία, να χρησιμοποιούν πρωτογενείς

πηγές, να αναγνωρίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή, να αναλύουν τα αίτια και τα αποτελέσματα, να αντιλαμβάνονται την ιστορική οπτική και την ηθική διάσταση (σ.449), τις οποίες ανέπτυξαν οι Seixas & Morton (2012).

Ειδικότερα, ως προς την οικοδόμηση της ιστορικής σκέψης, οι Peter Seixas και Tom Morton ανέπτυξαν το "The Big Six Historical Thinking Concepts", στο οποίο παρουσιάζουν τις 6 ιστορικές έννοιες (historical thinking concepts) πάνω στις οποίες οικοδομείται η ιστορική σκέψη. Πρόκειται για έναν οδηγό με ξεκάθαρες και πρακτικά εφαρμόσιμες στρατηγικές, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη τους για να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών τους. Οι μαθητές, λοιπόν, για να σκέφτονται ιστορικά απαιτείται α) να αποφασίζουν εάν ένα πρόσωπο ή γεγονός είναι σημαντικό για να διερευνηθεί, ακολουθώντας συγκεκριμένα κριτήρια (historical significance), β) να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές ως τεκμήρια με τη χρήση ιστορικών ερωτημάτων (primary source evidence), γ) να αναγνωρίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή (continuity & change), δ) να αναλύουν τα αίτια και τα αποτελέσματα, δηλαδή τους λόγους που οδήγησαν σε συγκεκριμένες αποφάσεις τους ανθρώπους και τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών (cause & consequence), να υιοθετούν ιστορικές οπτικές, δηλαδή να βλέπουν το παρελθόν με υπό το πρίσμα των προσώπων που το έζησαν (historical perspectives) και ε) να κατανοούν την ηθική διάσταση των πηγών, που σημαίνει να κάνουν ηθικές αξιολογήσεις για τις πράξεις του παρελθόντος κρίνοντας με βάση το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο συνέβησαν τα γεγονότα (ethical dimension) (Seixas & Morton, 2012, pp.4-6).

Όπως εξηγούν οι Seixas & Morton (2012):

Το μοντέλο της ιστορικής σκέψης-οι έξι ιστορικές έννοιες-προέρχονται από τον τρόπο που εργάζονται οι ιστορικοί. Έχει τις ρίζες του στο πώς χειρίζονται τα δύσκολα προβλήματα της κατανόησης του παρελθόντος, πώς βρίσκουν νόημα, μέσω του παρελθόντος, στην σημερινή κοινωνία και κουλτούρα και πώς αντιλαμβάνονται τη συνέχεια ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Ως εκπαιδευτικοί που διδάσκουμε ιστορία, ο στόχος μας είναι να ωθήσουμε τους μαθητές να ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία βήμα προς βήμα, που να μην αποτελεί πρόκληση, δεν είναι όμως ακατόρθωτη. Διαφορετικά, θα παραμείνουν απλώς παθητικοί και απρόθυμοι απέναντι στην μελέτη της ιστορίας, έργο κάποιου άλλου. (p.7)

Οι έξι ιστορικές έννοιες (historical thinking concepts) παρουσιάζονται και στην ιστοσελίδα του Καναδικού Κέντρου για τις Σπουδές της Ιστορικής Συνείδησης (Center of study of Historical Consciousness) ως μέρος του "Historical Thinking Project", που αναπτύχθηκε από τον Peter Seixas και είχε διάρκεια από το 2006-2014. Ο στόχος του project ήταν να καλλιεργήσει μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία ιστορίας.

Το καναδικό αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώθηκε από το εν λόγω project. Έτσι, το καναδικό αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στις 6 ιστορικές έννοιες, που προαναφέρθηκαν, η διαχείριση των οποίων δείχνει και την ικανότητα ιστορικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών. (<https://historicalthinking.ca>).

Οι Καναδοί καθηγητές Stephane Levesque και Penney Clark (2018) εξήγησαν ποιες είναι οι 5 βασικές ιστορικές ικανότητες (historical competences) που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, ώστε να αποκτήσουν ιστορική σκέψη:

- 1) Ικανότητες ιστορικής διερεύνησης (historical inquiring competences), δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες να υποβάλλουν ιστορικά ερωτήματα χρήσιμες για διερεύνηση.
- 2) Ικανότητες ιστορικής μεθόδου (historical methodical competences), που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις ιστορικές πηγές, για να απαντήσουν σε ιστορικά ερωτήματα. Σε ανώτατο επίπεδο είναι σε θέση ακόμα και να αποδομήσουν τις υφιστάμενες ιστορικές αφηγήσεις.
- 3) Ικανότητες προσανατολισμού (orientation competences). Πρόκειται για την ικανότητα χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης για προβληματισμό σε υφιστάμενες αντιλήψεις και διατύπωση προσωπικής οπτικής.
- 4) Ικανότητες αφηγήσεων (narrative competences). Η ικανότητα διασύνδεσης της ιστορικής αφήγησης με την πραγματική ζωή.
- 5) Ικανότητες αναγνώρισης της ανάγκης για προβληματισμό αναφορικά με την ιστορία (subject matter competences) (σσ.120-121).

Το NCHS (National Center for History in Schools) των ΗΠΑ αναφέρει ότι η ιστορική σκέψη οικοδομείται σε πέντε συνυπάρχουσες διαστάσεις, οι οποίες είναι:

- α) η χρονολογική σκέψη, β) η ιστορική κατανόηση, γ) η ιστορική ανάλυση και ερμηνεία, δ) η ικανότητες ιστορικής έρευνας και ε) η ανάλυση ιστορικών θεμάτων και η λήψη αποφάσεων (National Center for History in Schools, 2023).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Παπανικολάου (2008), αναφορικά με τις αντιλήψεις των παιδιών Ε' και Στ' Δημοτικού σχετικά με το μάθημα της ιστορίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 παιδιά που απάντησαν σε ερωτήματα όπως *γιατί είναι σημαντική η ιστορία, ποια η προσωπική μου σχέση με την ιστορία* (σ.91). Από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψε η αίσθηση ότι τα παιδιά διακατέχονται από εθνοκεντρικές αντιλήψεις και αντιλαμβάνονται την ιστορία μόνο ως εθνική ιστορία και θεωρούν ως ιστορικά γεγονότα όσα αποτελούν πολεμικά γεγονότα. Παράλληλα, δείχνουν να ταυτίζουν την ιστορία με τη σχολική ιστορία και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την καθημερινή ζωή του παρελθόντος. Αξιοσημείωτο εύρημα είναι επίσης το ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται τον χρόνο γραμμικά. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μια δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου και στις αιτιακές σχέσεις μεταξύ παρελθόντος-παρόντος (σ. 131-133), πράγμα που προκύπτει και από πολύ πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (βλ. Νάκο, 2019). Αντίστοιχη έρευνα έγινε το 2010 από το Π.Ι. Και αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έχουν ιστορικές γνώσεις και δεν αγαπούν το μάθημα της ιστορίας, καθώς το θεωρούν ανιαρό και δύσκολο (Βαζούρα, 2014).

Αναφορικά με τη σχέση των μαθητών με το μάθημα της ιστορίας, οι Βαϊοπούλου και Τσιούπλη (2020) διενήργησαν μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα γύρω από τη στάση των μαθητών και μαθητριών Λυκείου απέναντι στα βιβλία της Ιστορίας. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα σχολικά βιβλία ιστορίας για α) την αισθητική τους, β) τις λειτουργίες που επιτελούν, γ) τα κίνητρα μάθησης δ) την επάρκεια στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και ε) την καλλιέργεια κριτικής σκέψης (σ.128). Η έρευνα διενεργήθηκε τη σχολική χρονιά 2015-2016. 96 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στην Α' Λυκείου, 95 στη Β' Λυκείου και 76 στη Γ' Λυκείου κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε 56 ερωτήσεις. Σημαντικό πόρισμα ήταν ότι η πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών είχαν μέτρια ή αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα και στο σχολικό βιβλίο, ενώ μόλις το 20% είχε θετική εντύπωση. Το πρόβλημα, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, έγκειται στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά και στον τρόπο συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία. Όπως υπογράμμισαν μάλιστα, οι μαθητές δίνουν σημασία μόνο στα μαθήματα που θα εξεταστούν για πρόσβαση σε πανεπιστημιακές σχόλες λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου (Βαϊοπούλου & Τσιούπλη, 2020, σ.130).

Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε και ο Poulsen (2019) για τη σχέση των μαθητών της Δανίας με τη σχολική ιστορία. Συγκεκριμένα κατέληξε στο ότι οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα λιγότερο σημαντικό σε σχέση με άλλα μαθήματα, ενώ η αντιλαμβάνονται την ιστορία ως παράθεση αντικειμενικών γεγονότων, που δεν επιδέχονται αμφισβήτησης (σ.249).

Ο Μακαρατζής (2017) αναφέρει ότι ο Wineburg (1991) υποστηρίζει πως η μια από τις αιτίες που δυσκολεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι η πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης, αφού πρέπει να ακολουθούν πολλά βήματα που ακολουθούν και οι ιστορικοί, για να επεξεργαστούν τις πηγές, βήματα τα οποία ούτε απόφοιτοι πανεπιστημίου δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν (σ.118). Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αμβλυνθεί, μόνο όταν οι μαθητές έρθουν από νωρίς σε επαφή με τις διαδικασίες ιστορικής σκέψης, με διδακτικούς τρόπους που λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, την ηλικία τους, το γνωστικό τους επίπεδο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ωστόσο, η ιστορική εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (skills) ή πυρηνικών γνώσεων (competencies) σε ικανοποιητικό βαθμό και ούτε ξεκινά από μικρή ηλικία. Σε αντίθεση με γνωστικά αντικείμενα όπως της Φυσικής και των Μαθηματικών, όπου τα παιδιά (από πολύ μικρή ηλικία) εφαρμόζουν την επιστημονική μέθοδο, ώστε να κατανοήσουν τη βάση των επιστημονικών θεωριών. (Seixas & Morton, 2012, p.3).

Η παιδαγωγική που προωθεί την ιστορική σκέψη, υποστηρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να γεννήσουν ερωτήματα και να παραθέσουν ισχυρά τεκμήρια, για να υποστηρίξουν τις απαντήσεις τους. Τους κατευθύνει πέρα από τα γεγονότα που παρουσιάζονται στο σχολικό τους βιβλίο και τους οδηγεί στο να εξετάσουν, άλλων ειδών ιστορικά τεκμήρια, όπως ιστορικά ντοκουμέντα, ημερολόγια, ιστοσελίδες, έργα τέχνης και άλλα τεκμήρια του παρελθόντος συγκρίνοντας τις πολλαπλές και αντικρουόμενες οπτικές για των γεγονότων και τελικά να δημιουργούν δικές τους ιστορικές αφηγήσεις. Κατανοούν, δηλαδή, ότι η ιστορική γνώση δομείται σε τρία συστατικά: διερεύνηση, ερμηνεία και πολυπρισματικότητα. Η παιδαγωγική προσέγγιση, που προωθεί την ιστορική σκέψη βαζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη θέση να "κάνουν ιστορία" (doing history) (National Center for History in the Schools, 2023). Αυτό σημαίνει ότι μελετούν την Ιστορία με τρόπο που έχει νόημα και μέσω της ιστορικής έρευνας κατανοούν τα γεγονότα και τις επιλογές των προσώπων του παρελθόντος.

Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης ως ένας από τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει τόσο την κατάκτηση ιστορικών γνώσεων, όσο και την κατανόηση ιστορικών εννοιών, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να προβαίνουν σε γενικεύσεις και να σκέφτονται ιστορικά, να είναι δηλαδή ιστορικά εγγράμματοι. Η ιστορική σκέψη έχει βαρύνουσα σημασία καθότι μπορεί να συμβάλει και στην ανάπτυξη υγιούς πολιτότητας και στη διαμόρφωση υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών. Ο ιστορικά εγγράμματος άνθρωπος είναι σε θέση να αξιοποιεί τις ιστορικές του γνώσεις για να αντιληφθεί τον κόσμο στον οποίο ζει και τον εαυτό του μέσα σε αυτόν (Ρεπούση, 2007).

Έχοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, η ιστορική εκπαίδευση δεν πρέπει να αφορά τη μελέτη μονόπλευρων ιστορικών αφηγήσεων, αλλά να ασχολείται με τις διαδικασίες με τις οποίες δομήθηκαν αυτές οι αφηγήσεις. Συνεπώς, η ιστορική γνώση πρέπει να περιλαμβάνει δεξιότητες και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία πρέπει να προσπαθούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για κριτικό έλεγχο των πηγών και να οικοδομούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις (Thorp & Persson, 2020, p.3).

Όπως εξηγεί η Νάκο (2020), "η ιστορική σκέψη είναι μια πολύπλοκη νοητική διαδικασία, ευρύτερη της ιστορικής γνώσης. Σχετίζεται με την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται και νοηματοδοτείται και πραγματώνεται [...]. [...] στηρίζεται στη μελέτη και την ερμηνεία των ιστορικών πηγών" (σ.29). Η ιστορική σκέψη αφορά, λοιπόν, τόσο στην αντίληψη των διαδικασιών για ερμηνεία των γεγονότων, όσο και στην εφαρμογή των διαδικασιών αυτών (Νάκο, 2020), η οποία μπορεί και να μην επιτευχθεί ποτέ, εάν δεν υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2020).

Οι ιστορικές έννοιες διακρίνονται σε πρώτου και δευτέρου βαθμού. Οι πρώτου βαθμού ιστορικές έννοιες είναι αυτές που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ οι δευτέρου βαθμού είναι πιο γενικές και αφηρημένες και γύρω από αυτές οργανώνεται η γνώση του θέματα που μελετάται, όπως π.χ. αίτιο-αποτέλεσμα, ομοιότητα-διαφορά (Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2020; Lee, 1991 στη Ρεπούση, 2000, σ.24-25). Αντιλαμβάνεται κανείς τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στο να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τις ιστορικές έννοιες, οι οποίες συχνά είναι αφηρημένες και πολύπλοκες, αλλά απαραίτητες για να μπορεί κανείς να βλέπει με τη ματιά του ιστορικού και

καθοριστικές για την ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης. Οι Καραμανώλη & Μαυροσκούφης (2020) προτείνουν να σχεδιάζεται η διδασκαλία με τρόπο που οι μαθητές και οι μαθήτριες να προχωρούν βαθμιαία από τη γνώση συγκεκριμένων εννοιών στη γνώση των αφηρημένων, για να είναι σε θέση να σκέφτονται, να ερμηνεύουν και να αναπτύσσουν τον δικό τους ιστορικό λόγο. Αν και, όπως επισημαίνουν, είναι αδύνατον να τεθεί ένα συγκεκριμένο σύνολο βασικών εννοιών, επειδή τα μαθήματα αλλάζουν συνεχώς.

2.5. Κριτήρια αξιολόγησης καταλληλότητας σχολικών βιβλίων

Ένα σχολικό βιβλίο μπορεί να επιτελέσει πληθώρα λειτουργιών με την προϋπόθεση ότι χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα τόσο από επιστημονική όσο και από διδακτική και παιδαγωγική άποψη. Για να διαπιστώσει κανείς την ποιότητα των σχολικών βιβλίων μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που ελέγχει την καταλληλότητα μιας υπάρχουσας πρακτικής, γι' αυτό και είναι χρήσιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους συγγραφείς (Mohammadi & Abdi, 2014).

Με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω τα κριτήρια γύρω από τα οποία φαίνεται οι ερευνητές να αξιολογούν το σχολικό βιβλίο αφορούν τις ίδιες παραμέτρους πράγμα που μπορεί να διευκολύνει την ανάδειξη καθολικών κριτηρίων αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων.

Η υφιστάμενη έρευνα λαμβάνοντας υπόψη τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία επιχειρεί να προτείνει ένα εργαλείο αξιολόγησης των βιβλίων που να λαμβάνει υπόψη τη μέχρι τώρα έρευνα και να αξιολογεί τα βιβλία, ώστε να κριθεί αν είναι κατάλληλα ή όχι για να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία.

Τα στοιχεία των σχολικών βιβλίων που μπορούν να αξιολογηθούν είναι: α) το περιεχόμενο που αφορά το κείμενο της αφήγησης β) οι πηγές γ) οι δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου, άρα το μαθησιακό αποτέλεσμα, δ) οι εικόνες, οι πίνακες, τα διαγράμματα και οι χάρτες, που αποτελούν την απεικόνιση, ε) η γλώσσα με βάση την αναγνωσιμότητα και το επίπεδο κατανόησης.

Στη συνέχεια περιγράφονται όλοι οι άξονες αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων.

2.5.1. Περιεχόμενο

2.5.1.1. Κριτήρια σε σχέση με τη συγκεκριμένη επιστήμη

2.5.1.1.1. Εγκυρότητα

Ένα σχολικό βιβλίο, για να χαρακτηρίζεται από επιστημονικότητα σημαίνει ότι οι γνώσεις που εμπεριέχει είναι εξακριβωμένες και επιστημονικά αποδεδειγμένες και δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις αποδείξεις της επιστήμης με την οποία σχετίζονται. Παράλληλα, τα θέματα τα οποία πραγματεύεται είναι επικαιροποιημένα, ώστε να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις της επιστήμης και προσαρμοσμένα στη σύγχρονη πραγματικότητα. Οι συγγραφείς και οι επιστήμονες πρέπει να επιλέγουν τις πληροφορίες με μεγάλη προσοχή, να φροντίζουν να είναι σαφείς και ακριβείς, ώστε η επιστημονική γνώση να γίνεται κατανοητή στους μαθητές και να επιλέγουν αυτές τις πληροφορίες που είναι αναγκαίες και χρήσιμες για τους μαθητές (Euricon E.Π.Ε, 2005; I.E.Π, 2017; Φουντοπούλου, 1995).

Το σχολικό βιβλίο πρέπει από τη μια να εναρμονίζεται με την επιστημονική γνώση, χωρίς από την άλλη να καταλήγει να γίνεται επιστημονικό βιβλίο, διότι απευθύνεται σε συγκεκριμένο ηλικιακό και νοητικό επίπεδο μαθητικού πληθυσμού (Πουλίδου, 2009). Το πρόβλημα που παρατηρείται σε σχέση με την επιστημονικότητα των σχολικών βιβλίων είναι η καθυστέρηση με την οποία εισάγονται τα νέα επιστημονικά πορίσματα στα σχολικά βιβλία, γι' αυτό και η συχνή αναθεώρηση τους είναι απαραίτητη, κάτι που δεν είναι εκ των πραγμάτων εύκολο να συμβεί στα βιβλία που έχουν έντυπη μορφή. Γι' αυτό η ανάπτυξη ψηφιακών βιβλίων ίσως να είναι μια λύση σε αυτό το πρόβλημα, καθώς η αναθεώρηση τέτοιων βιβλίων μπορεί να είναι πιο άμεση και εύκολη στην υλοποίηση.

Ωστόσο, χρειάζεται να γίνει προσεκτική έρευνα σε σχέση με τα ψηφιακά μέσα καθώς δεν υπάρχουν διεθνή κριτήρια για την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους καταλληλότητας, ούτε και για τις ιδεολογίες που προωθούνται μέσα από αυτά (PINGEL, 2010).

2.5.1.1.2. Αντικειμενικότητα

Η γνώση που εμπεριέχεται σε ένα σχολικό βιβλίο πρέπει να είναι αντικειμενική (Βώρος 1999; Σαλαβάρας 2001), δηλαδή απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και ιδεολογικές φορτίσεις. Ο

μαθητής πρέπει να έχει πρόσβαση σε πλήρη γνώση. Σε περιπτώσεις που για ένα θέμα υπάρχουν απόψεις αντικρουόμενες, δεν πρέπει να προβάλλεται μόνο η μια πλευρά, που θα επιλέξει ο συγγραφέας, αλλά και όλες οι πλευρές. Έτσι, ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να γνωρίζει όλες τις πληροφορίες, να τις αξιολογεί και έτσι να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα. Όπως επισημαίνει ο Μαστραππάς (χ.χ.), η ιστοριογραφία έχει ως στόχο την αλήθεια, με την έννοια της αμεροληψίας του ιστοριογράφου και όχι της αντικειμενικότητας της ιστορικής γραφής. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας πρέπει να έχει διαφανείς προθέσεις και να παρουσιάζει πάντα άλλους λαούς ή πολιτισμικές και μειονοτικές ομάδες αξιόπιστα (Ξωχέλλης, 2005). Η αμεροληψία δεν ταυτίζεται με την αντικειμενικότητα, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί καθώς η επιλογή του ιστορικού υλικού είναι προσωπική επιλογή του συγγραφέα-ιστορικού (Μαστραππάς, χ.χ.). Επομένως υπάρχουν διαφορετικές "αλήθειες" των ιστορικών-συγγραφέων και αυτό είναι φυσικό, καθώς η ιστορική γνώση υπόκειται σε συνεχείς ανασκευές. Ωστόσο, οι διαφορετικές "αλήθειες" δεν αναιρούν το ίδιο το γεγονός. (Μαστραππάς, χ.χ.). Ο στόχος του ιστορικού είναι η κατανόηση του παρόντος μέσω της μελέτης του παρελθόντος και μόνο. Το παρελθόν δε μπορεί να κατανοηθεί με τα δεδομένα του παρόντος, καθώς μόνο με τα κριτήρια της εποχής τους μπορεί κανείς να κατανοήσει τα γεγονότα.

Η Βόγλη (2015) δίνει μια άλλη διάσταση του λόγου που η ιστορική αφήγηση είναι μεταβαλλόμενη με την έννοια ότι δεν υπάρχει μια απόλυτη και αντικειμενική πραγματικότητα. Δεν οφείλεται στο ιστορικό παρελθόν (που δε μπορεί εκ των πραγμάτων να μεταβληθεί), ούτε και στις πηγές (που η καθεμία παρουσιάζει τη δική της αλήθεια). Οφείλεται στο γεγονός ότι ο κάθε ιστορικός ερευνά το παρελθόν σύμφωνα με τις αντιλήψεις που επικρατούν στο παρόν του (σ.40). Ο συγγραφέας-ιστορικός, λοιπόν, αποτυπώνει τον τρόπο που βλέπει τον κόσμο στον οποίο ζει, μέσα από τον τρόπο που προσεγγίζει το παρελθόν. Η ιστορία υφίσταται διαφοροποίηση σε κάθε εποχή, διότι επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων, αλλά ο ιστορικός-συγγραφέας ακολουθεί πάντοτε μια επιστημονική μέθοδο για την αποτύπωση των γεγονότων και των ερμηνειών, που μπορεί να είναι αντιφατικές, αλλά εξακολουθούν να είναι ισότιμες. Η ύπαρξη πολυφωνίας στην αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων δε σημαίνει ότι κυριαρχεί ο υποκειμενισμός και η σχετικότητα στα γεγονότα, ούτε ότι καταργείται η αντικειμενικότητα. Η σύγχρονη προσέγγιση της ιστορίας συμφωνεί ότι υπάρχει διάκριση ανάμεσα στο τι είναι ιστορικό γεγονός και πώς αυτό ερμηνεύεται (Χριστοπούλου, 2017). Γι'αυτό και το μάθημα της ιστορίας σήμερα προσανατολίζεται στην

αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης που στηρίζεται στον πλούτο γραπτών και παραστατικών πηγών. Η ιστορία προσεγγίζεται ως βίωμα και πρόβλημα που ο μαθητής, ως άλλος ερευνητής, αναλαμβάνει να λύσει και εν τέλει να αναπτύξει σκέψη ιστορική, κατανοώντας ιστορικά γεγονότα και εξετάζοντας αιτίες και τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Seixas (2000), η επιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας (σ.20) είναι ανοικτή στο διάλογο με σκοπό την σχολαστική αντικειμενικότητα, η οποία διασφαλίζεται από τη διερεύνηση των ιστορικών καταλοίπων, δηλαδή την ιστορική μέθοδο (σ.24).

2.5.1.1.3. Επικαιρότητα

Η σημερινή κοινωνία της γνώσης μας επιβάλλει, εξαιτίας της έκρηξης της πληροφορίας, να είμαστε συνεχώς σε εγρήγορση προκειμένου να συμβαδίζουμε με τις εξελίξεις της επιστήμης και της έρευνας. Εφόσον, τα σχολικά βιβλία αποτελούν μέσο μετάδοσης των εξελίξεων προς τους μαθητές-οι οποίοι είναι πλέον εκτεθειμένοι σε τεράστιο όγκο πληροφοριών εκτός του σχολικού βιβλίου-πρέπει να εντάσσουν οπωσδήποτε τα βασικά νέα επιστημονικά, πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και ιστορικά δεδομένα. Δεν είναι δυνατόν ένα σχολικό βιβλίο να περιλαμβάνει παρωχημένες και ανεπίκαιρες πληροφορίες. Όπως γίνεται αντιληπτό, ο μοναδικός τρόπος τα σχολικά βιβλία να είναι πάντα στην επικαιρότητα είναι η συνεχής αναθεώρησή τους. Όπως έχει επισημάνει ο Κιούσης (1994) προκειμένου τα σχολικά βιβλία να περιέχουν ένα μικρό ποσοστό της νέας γνώσης που παράγεται, πρέπει να επανεκδίδονται κάθε τρία χρόνια. Βέβαια, αυτή η πρόταση δεν εφαρμόζεται, με αποτέλεσμα να υπάρχουν βιβλία που παραμένουν ίδια δεκαετίες ολόκληρες, με γνώσεις ξεπερασμένες επιδρώντας αρνητικά στη σχέση των μαθητών με το βιβλίο και τη μάθηση γενικότερα. Οι μαθητές συχνά θεωρούν άχρηστα τα βιβλία, εφόσον όλη τη σύγχρονη γνώση μπορούν να την αντλήσουν από άλλες πηγές.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι επιστήμονες έχουν εγείρει πολλά ερωτήματα σχετικά με την επιστημονικότητα των βιβλίων, αφού έχουν διαπιστώσει το γεγονός πως πολλά βιβλία έχουν παρωχημένες γνώσεις, μονδιάστατες και ιδεολογικά φορτισμένες.

2.5.1.2. Διδακτικά και Παιδαγωγικά κριτήρια

2.5.1.2.1. Διαφοροποίηση διδασκαλίας:

Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία η μάθηση πρέπει να θεμελιώνεται με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού και της Θεωρίας-Παράδειγμα Μάθησης (paradigm), που πρεσβεύει ότι διδασκαλία πρέπει να βασίζεται στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, πράγμα

που μεγιστοποιεί το κίνητρο για μάθηση και οδηγεί σε αυξημένο βαθμό σχολικής επιτυχίας (Κουτσελίνη, 2008 και 2010). Μια αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί διαφοροποίηση τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο στρατηγικών, ιδιαίτερα σήμερα που οι τάξεις είναι πιο ανομοιογενείς από ποτέ (Vacca et al., 2017).

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2009) η διαφοροποίηση διδασκαλίας προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει με τρόπο που η διδασκαλία του λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών ξεχωριστά και το μαθησιακό τους επίπεδο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ακολουθεί διαδικασίες που δίνουν έμφαση στα ενδιαφέροντα, το ρυθμό, τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών (Κουτσελίνη & Αγαθάγγελου, 2009).

Εφόσον το σχολικό βιβλίο αποτελεί αρωγό της διδακτικής διαδικασίας και μέσο υλοποίησης των Α.Π. η συγγραφή του με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης διδασκαλίας, αποτελεί βασικό κριτήριο παιδαγωγικής και διδακτικής καταλληλότητας. Θεωρείται επίσης μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις για επιτυχία της διαφοροποίησης διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Ένα σχολικό βιβλίο που ακολουθεί τη διδακτική προσέγγιση της διαφοροποίησης οφείλει να έχει περιεχόμενο που να βασίζεται στις πυρηνικές γνώσεις των μαθητών, να περιλαμβάνει δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας και δραστηριότητες επιλογής, ώστε ο μαθητής να εμπλακεί στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και να κατανοήσει το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας. (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Ένα παιδαγωγικά κατάλληλο σχολικό βιβλίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των μαθητών και να εμπεριέχει δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται σε αυτήν. Αυτό σημαίνει πως όλοι οι μαθητές θα πρέπει να ασχολούνται με δραστηριότητες, που συνάδουν με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και να είναι σε θέση να κατανοήσουν γεγονότα και ιδέες, που εκφράζονται σε ένα μάθημα. Αυτό επιτυγχάνεται με διαφοροποίηση στις ασκήσεις για έλεγχο κοινών γνώσεων αλλά και διαφορετικών γνώσεων, ακόμα και στη μορφή εκτύπωσης και γραμματοσειρών (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Κάθε μαθητής χαρακτηρίζεται από διαφορετικό βαθμό και διαφορετικό ρυθμό κατανόησης, κάτι το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό και τη συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου. Σε αντίθετη περίπτωση, προκαλείται περιθωριοποίηση των μαθητών που δε συνάδουν με το μέσο όρο γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία με πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Κουτσελίνη, 2009). Προϋπόθεση για να εφαρμοστεί η διαφοροποίηση τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και στη γενικότερη διδακτική πρακτική είναι

να καταστεί σαφές ότι η διαφοροποίηση αποτελεί έναν ολιστικό τρόπο σκέψης για το πώς πρέπει να γίνεται η διδασκαλία ο οποίος αντιλαμβάνεται τους μαθητές και τις μαθήτριες ως μοναδικές οντότητες και όχι ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Ένας τέτοιος τρόπος σκέψης βασίζεται εξ αρχής σε μια διδασκαλία που σχεδιάζεται με βάση το πόσο γνωστικά έτοιμοι είναι οι μαθητές (αναλόγως των γνώσεων και των εμπειριών που έχουν αποκτήσει από το κοινωνικό και ενδοσχολικό περιβάλλον), ποια ενδιαφέροντα έχουν, ποιο είναι το προφίλ τους.

Είναι πρόδηλο ότι η γνώση τέτοιων πληροφοριών για τον μαθητικό πληθυσμό απαιτεί στενή σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου, έτσι ώστε ο διδάσκων να μπορεί να προσαρμόζει τους στόχους του, τα μέσα και τα υλικά του, τους τρόπους αξιολόγησης και τη μεθοδολογία του σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των διδασκομένων. Εδώ ανακύπτει το εύλογο ερώτημα πώς αυτό μπορεί να γίνει πράξη με τη χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου ανά γνωστικό αντικείμενο, το οποίο συγγράφεται από άτομα ή ομάδες ατόμων που δεν έχουν γνώση αυτών των χαρακτηριστικών. Η εφαρμογή της πολιτικής του πολλαπλού βιβλίου φαίνεται να είναι η λύση σε κάτι τέτοιο, διότι δίνει την ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν ποιο βιβλίο είναι καταλληλότερο για τους μαθητές που καλούνται να διδάξουν. Έτσι, το σχολικό βιβλίο μπορεί να γίνει ένα ουσιαστικά χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

2.5.1.2.2. Συνάφεια με το Α.Π.

Τα Α.Π. και τα σχολικά βιβλία αποτελούν τα εργαλεία μέσα από τα οποία η πολιτεία υλοποιεί τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης και αντικατοπτρίζουν το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007.). Όσον αφορά στο Α.Π., σύμφωνα με τον Κανονισμό 2 του Άρθρου 5 περί στοιχειώδους εκπαιδευσεως νόμου 2008-2020, "αναλυτικό πρόγραμμα σημαίνει τους σκοπούς, τους στόχους, την ύλη, τα μέσα και τις μεθόδους, καθώς επίσης και τους τρόπους και τα μέσα αξιολόγησης" (Α.5/ΚΔΠ 2008-2020, σ.1) Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί τα σχολικά βιβλία θεωρούνται μετάφραση του Α.Π. και υλοποιούν τους σκοπούς και τους στόχους του και αυτός είναι ένας από τους λόγους που συνεχίζουν να θεωρούνται τόσο σημαντικά, παρά την εμφάνιση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Έτσι, ένα σχολικό βιβλίο πρέπει να έχει ως βάση υλοποίησης το Α.Π. και να έχει συνάφεια, πέρα από τους σκοπούς και τους στόχους, με τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Το περιεχόμενο των σχολικών

βιβλίων οφείλει να ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών, βάσει του οποίου πρέπει να συγγράφεται (Μαδεμλής, 2008; Pingel, 2010).

Η σχέση σχολικού βιβλίου και Α.Π. είναι ανάλογη και με το σύστημα που ακολουθείται για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων. Στη χώρα μας η ύπαρξη ενός και μοναδικού βιβλίου για κάθε γνωστικό αντικείμενο, καθιστά τη σχέση του με το Α.Π. πολύ στενή και πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις που θέτει το Α.Π., ώστε να υποστηρίζει ουσιαστικά τη διδασκαλία. Σε χώρες όπου ακολουθείται η πολιτική του πολλαπλού βιβλίου, δίνεται μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας για επιλογή του καταλληλότερου βιβλίου με βάση το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού, αν και πάλι χρειάζεται το εκάστοτε βιβλίο να ανταποκρίνεται στους σκοπούς, τους στόχους και στο περιεχόμενο του Α.Π. για το οποίο συγγράφεται.

Το Α.Π. είναι ένα βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αφού τον καθοδηγεί τι να διδάξει και πώς να το διδάξει (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007.). Το σχολικό βιβλίο με τη σειρά του, είναι η έκφραση του Α.Π. και το μέσο υλοποίησης των στόχων του Α.Π. Ιδιαίτερα στο σχολικό σύστημα της χώρας μας, που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες κάνουν μεγάλη χρήση του σχολικού βιβλίου, απαιτείται να συγγράφεται με πυξίδα το Α.Π., ώστε να είναι αξιοποιήσιμο στη διδακτική πράξη και να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Το Α.Π. και το σχολικό βιβλίο χρησιμοποιούνται, ακόμα και σήμερα, ως διάλογοι μεταφοράς της επίσημης κρατικής ιδεολογίας, πράγμα που βεβαιώνει το ρόλο τους ως κοινωνικοποιητικά εργαλεία. Το σχολικό βιβλίο δεν προσφέρει μόνο γνώσεις, αλλά καλλιεργεί στάσεις και συμπεριφορές, επηρεάζει την ψυχοκοινωνικό ανάπτυξη του ατόμου. (Κανταρτζή, 2019). Η ανάγκη εκπαίδευσης με στόχο την υγιή πολιτότητα οδηγεί στην απαίτηση για συγγραφή Α.Π. που υποστηρίζουν την πολυπρισματική προσέγγιση και δίνουν έμφαση στην ανάδειξη διαφορετικών ερμηνειών των ιστορικών γεγονότων. Χωρίς αυτό το ισχυρό στοιχείο στα Α.Π. δε μπορούν να συγγραφούν πολυπρισματικά σχολικά βιβλία. Ο σχεδιασμός και η εκπόνηση κατάλληλων Α.Π. και σχολικών βιβλίων δεν είναι σήμερα μια εύκολη υπόθεση, καθώς ζούμε σε έναν μεταβλητό κόσμο, που αγνοούμε πώς μπορεί να είναι την επόμενη μέρα. Το στοίχημα της κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών και μαθητριών για το μέλλον μέσω της εκπαίδευσης είναι μεγάλο και αμφίβολο.

2.5.1.2.3. Καλλιέργεια Κριτικής Ικανότητας

Η σκέψη συνιστά μια από τις βασικές λειτουργίες του εγκεφάλου, η οποία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που επηρεάζεται από νευροφυσιολογικούς, κοινωνικοποιητικούς, ψυχικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η κατανόηση της λειτουργίας της σκέψης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας απαιτεί προσδιορισμό των στοιχείων που διέπουν τη λειτουργία του εγκεφάλου. Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες διανοητικών ικανοτήτων του ανθρώπινου εγκεφάλου:

- α. Η ικανότητα πρόσληψης
- β. Η ικανότητα μνήμης
- γ. Η ικανότητα συγκλίνουσας σκέψης-κριτικής σκέψης
- δ. Η ικανότητα της αποκλίνουσας σκέψης-δημιουργικής σκέψης.

Αναφορικά με την κριτική σκέψη θα μπορούσε κανείς να πει ότι πρόκειται για μια σύνθετη γνωστική ικανότητα στην οποία ένα άτομο αναλύει στοιχεία, αξιολογεί και εξάγει συμπεράσματα με βάση τη λογική και ακολουθώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία.

Η ανάδειξη της κριτικής σκέψης ως σημαντικής γνωστικής και νοητικής διεργασίας κατά τη διδακτική παρέμβαση, οφείλεται στην επίδραση της Γνωστικής Ψυχολογίας και στο κίνημα της Κριτικής Σκέψης, που συνέβαλαν στην κατανόηση των στοιχείων της κριτικής σκέψης, αν και είναι δύσκολο να υπάρξει ένας μοναδικός ορισμός, λόγω των πολλαπλών προσεγγίσεων που υπάρχουν.

Σύμφωνα με τον Bloom, η κριτική σκέψη προαπαιτεί την ικανότητα οργάνωσης πληροφοριών και αφαιρετικής σκέψης. Έχει, δηλαδή, άμεση σχέση με αυτό που ονομάζουμε λογική σκέψη (Krathwohl, 2002). Κατά τον Ματσαγγούρα (2005), η κριτική σκέψη ορίζεται ως μια νοητική και συναισθηματική λειτουργία, που απαιτεί συνδυασμό γνωστικών δεξιοτήτων, συλλογισμών της λογικής και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τις οποίες ενεργοποιεί το άτομο προκειμένου να οδηγηθεί σε λογικά και έγκυρα συμπεράσματα και αξιολογήσεις.

Απαραίτητη προϋπόθεση για ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης είναι η αμφισβήτηση, που ωθεί το άτομο να αναζητήσει και να εντοπίσει την αλήθεια των πραγμάτων. Η αναζήτηση της αλήθειας, βεβαίως, απαιτεί και την ετοιμότητα για αποδοχή των αντίθετων απόψεων, που από μόνη της προϋποθέτει ότι το μυαλό είναι ανοικτό σε νέες ιδέες που θα το οδηγήσουν στην αναθεώρηση εσφαλμένων πεποιθήσεων και στην αυτοδιόρθωση. Επομένως, είναι αναγκαία η

καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους μαθητές όλων των βαθμίδων.

Τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και η σωρεία πληροφοριών που χαρακτηρίζει την εποχή μας, αποτελούν πρόκληση για τους σημερινούς νέους. Αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος να συμβάλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, θέτοντας ως βασική προτεραιότητα την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά κυρίως σε πρακτικό. Η πνευματική και κοινωνική ανεξαρτησία των νέων είναι-το λιγότερο- αναγκαία σήμερα.- αν και για να είμαστε δίκαιοι, ενώ ο ρόλος της διδασκαλίας είναι καίριος σε αυτή τη διαδικασία, δεν είναι επαρκής για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς στην ανάπτυξή της υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες νοητικοί και συναισθηματικοί που ίσως την εμποδίζουν.-Η απλή παροχή πληροφοριών δεν είναι πλέον αρκετή και έχει πάψει να είναι το ζητούμενο στη διδακτική διαδικασία. Σκοπός είναι η κατανόηση, η αξιολόγηση και η διαχείριση του όγκου των πληροφοριών, που κατακλύζουν καθημερινά τα άτομα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα άτομα πρέπει να είναι ικανά να διακρίνουν την εγκυρότητα ή μη των πληροφοριών, την αλήθεια από το ψέμα.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορεί να συμβεί μόνο μέσα από σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως επίλυση προβλημάτων (problem-based learning) και την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), καθώς δίνουν την δυνατότητα για ενεργοποίηση της ανώτερης σκέψης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών, ο εγκέφαλος λειτουργεί όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Δέχεται πληροφορίες, τις αποθηκεύει, αφού προηγουμένως τις επεξεργαστεί και αργότερα τις ανακαλεί από τη μνήμη του. Συνεπώς, οι σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης που στηρίζονται σε αυτές τις θεωρίες ωθούν τους μαθητές/τριες να αναζητούν πληροφορίες και να τις βάζουν σε τάξη (Βοσνιάδου, 2004).

Αυτά στην πράξη μπορούν να εφαρμοστούν με την αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών δραστηριοτήτων, όπως ο εντοπισμός των βασικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου, η σύγκριση δύο κειμένων για εξεύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, ο εντοπισμός αιτιών και αποτελεσμάτων και η ερμηνεία των συνεπειών γεγονότων και πράξεων, η εξάσκηση στη διαφορετική διατύπωση του ίδιου πράγματος ανάλογα με την οπτική που το προσεγγίζει κανείς, η διάκριση των αντιλήψεων και απόψεων από τα γεγονότα. Όλα αυτά εφαρμόζονται,

λοιπόν, μέσω ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που υποβάλλουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαδικασίες σύγκρισης, ανάλυσης, συσχέτισης, αξιολόγησης, εξεύρεσης εναλλακτικών επιλογών, ενεργοποιώντας όλους τους μηχανισμούς κριτικής σκέψης (Βοσνιάδου, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στα νέα Α.Π. των εκπαιδευτικών συστημάτων προτείνονται ολιστικές προσεγγίσεις της μάθησης, που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Στα προγράμματα αυτά προτείνονται δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικές εργασίες και διαλογικές μορφές επικοινωνίας (Χατζηγεωργίου, 2003). Η κριτική σκέψη κατέχει ισχυρή θέση στην πραγμάτωση των παραπάνω στόχων καθώς η ανάπτυξη της στηρίζεται ακριβώς στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων.

Αυτή προβληματοκεντρική κατεύθυνση που έχουν λάβει τα Α.Π. είναι επηρεασμένη από τη θεωρία του Εποικοδομητισμού ή κονστρουκτιβισμού, που βλέπει τη μάθηση ως μια διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης, η οποία οικοδομείται επάνω στην προϋπάρχουσα εμπειρία του ατόμου. Ο Εποικοδομητισμός, βέβαια, βλέπει τη γνώση ως κάτι υποκειμενικό, αφού το άτομο διαμορφώνει το ίδιο τις γνώσεις του, οι οποίες επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ο τρόπος που σκέφτεται και το νόημα που δίνει στις εμπειρίες του οικοδομούνται από αυτήν ακριβώς τη διάδραση (Bransford et al., 2000). Η γνώση δε μεταβιβάζεται, αλλά κατασκευάζεται μέσα από αυτές ακριβώς τις αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων με το κοινωνικό τους περιβάλλον, γι' αυτό βρίσκεται υπό συνεχή αναζήτηση και αξιολόγηση (Φρυδάκη, 2009). Η εκπαίδευση πλέον προσαρμόζεται στις ανάγκες του υποκειμένου της μάθησης και όχι στο αντικείμενο διδασκαλίας. Η σύγχρονη εκπαίδευση προσπαθεί να μετατρέψει το σχολικό περιβάλλον σε έναν χώρο ζωντανό, όπου το παιδί ακολουθεί μια βιωματική διαδικασία μάθησης μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, στο οποίο έχει την κεντρική θέση. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός γίνεται διαμεσολαβητής της διδασκαλίας επιχειρώντας να αναδείξει τον συμμετοχικό ρόλο του παιδιού.

Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή/τριας στην ανακάλυψη της γνώσης, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, απαιτεί δεξιότητες κριτικής σκέψης, που καλλιεργούνται με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, που δίνουν σημασία στο "πώς" και όχι στο "τι", στη διαδικασία και όχι στο προϊόν.

Ωστόσο, η κριτική σκέψη δε φαίνεται να καλλιεργείται επιτυχώς, παρά την πρόθεση των Α.Π. για κάτι τέτοιο, διότι ο όγκος των πληροφοριών και των γνώσεων, που είναι καταγιστικές δεν αφήνουν χρόνο ούτε σε μαθητές/-τριες, ούτε σε εκπαιδευτικούς να μπου σε διαδικασία διερεύνησης, στοχασμού και αναθεώρησης. Ακόμη, το γεγονός ότι ακολουθούμε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα, το οποίο απαιτεί την απομνημόνευση όγκου πληροφοριών, που αξιολογούνται για την ορθότητά τους, δεν απαιτεί δεξιότητες ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου, 2004).

Ακόμη, η εμμονή των μαθητών στο να δώσουν τη "σωστή απάντηση" και ο φόβος του λάθους, που καλλιεργούνται από την τρυφερή ακόμα ηλικία, δημιουργεί μαθητές και μαθήτριες που αποφεύγουν το ρίσκο και καταστρατηγούν τη δημιουργική τους σκέψη, που απαιτεί να προβεί κανείς σε λάθη που θα τον κάνουν τελικά να πρωτοτυπήσει. Φαινομενικά ο φόβος του λάθους και η εμμονή με το σωστό είναι απλά, αν όμως παρατηρήσει κανείς τον αντίκτυπο που έχουν στα άτομα στην ενήλικη ζωή, θα διαπιστώσει τη βλάβη που προκαλούν. Δημιουργούν ενήλικες χωρίς ψυχική ανθεκτικότητα, που δε μπορούν να διαχειριστούν τα λάθη και τις αποτυχίες τους και συσσωρεύουν ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις λένε ακριβώς αυτό που φοβούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες· ότι δηλαδή το λάθος είναι που οδηγεί τον καθένα στη γνώση, μέσω της "γνωστικής σύγκρουσης". Η ανακαλυπτική μάθηση και η μεταγνώση σε συνδυασμό με τη γνωστική σύγκρουση, επιτρέπουν στους μαθητές και στις μαθήτριες να αναζητήσουν, να ανακαλύψουν, να ελέγξουν τις διαδικασίες που ακολούθησαν, να αυτοδιορθωθούν και τελικά να μάθουν, με την έννοια ότι θα παραγάγουν γνώση. Η γνώση, λοιπόν, έρχεται μέσω του λάθους και το λάθος είναι ο οδηγός της γνώσης.

2.5.1.2.4. Σχέση ποσότητας ύλης και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου

Η σχέση διδακτικού χρόνου και διδακτέας ύλης είναι ένα θέμα που απασχολεί όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση, καθώς επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και τη μάθηση. Ο σχολικό χρόνος είναι αυστηρά προκαθορισμένος και κατακερματισμένος σε ώρες διδασκαλίας. Υποστηρίζεται ότι ο προκαθορισμένος προγραμματισμός του διδακτικού χρόνου δε συνάδει πάντοτε με την ποσότητα των διδακτέων με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα του μαθήματος. Οι μαθητές/τριες δεν προλαβαίνουν να εμβαθύνουν στη γνώση και οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν χωρίς άγχος και πίεση. (Σιγανού, χ.χ.; Σοφού, 2002).

Στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ο συνολικός διδακτικός χρόνος, δηλαδή ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην τάξη και πραγματοποιούνται διδασκαλίες είναι, για το έτος 2022-2023 173 ημέρες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι 142 ημέρες στο σύνολο, για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Χάριν σύγκρισης να αναφερθεί εδώ ότι οι ημέρες διδασκαλίας για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα για το 2022-2023 υπολογίζονται στις 170.

Ειδικότερα για το μάθημα της Ιστορίας στην Α' Λυκείου Κοινού Κορμού, ο πραγματικός διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι 42 διδακτικές περιόδους για όλη τη σχολική χρονιά 2022-2023. Το μάθημα διδάσκεται 2 περιόδους την εβδομάδα. Κάθε περίοδος έχει διάρκεια 45'. Μέρος του πραγματικού διαθέσιμου διδακτικού χρόνου είναι 6 περιόδους, που αφιερώνονται στην εκπόνηση συνθετικών εργασιών τύπου project και 4 περιόδους για επισκέψεις σε μουσεία. Εκτός αυτών των περιόδων, άλλες 10 περιόδους αφιερώνονται για επαναλήψεις, διαγωνίσματα και ανατροφοδότηση. Για το μάθημα Ιστορίας Προσανατολισμού Α' Λυκείου, ο πραγματικός διαθέσιμος διδακτικός χρόνος ανέρχεται στις 80 διδακτικές περιόδους. (διάρκειας 45'λεπτών η κάθε διδακτική ώρα) και το μάθημα διδάσκεται 4 περιόδους την εβδομάδα. Πέραν των 80 περιόδων, 6 περιόδους αφιερώνονται για συνθετικές εργασίες, 4 για επισκέψεις σε μουσεία και 3 περιόδους για συγγραφή ιστορικού δοκιμίου. Ακόμα 7 περιόδους αφιερώνονται για επαναλήψεις, διαγωνίσματα και ανατροφοδότηση.

Όπως αναφέρεται στον προγραμματισμό του 2022-2023 για το μάθημα της Ιστορίας, "ο πραγματικός διαθέσιμος χρόνος υπολογίζεται, με βάση την απώλεια διδακτικού χρόνου σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου, αλλά και στην προετοιμασία και υλοποίηση των αξιολογήσεων" (ΥΠΑΝ, *Προγραμματισμός Διδακτέας Ύλης Ιστορίας Κοινού Κορμού Α' Λυκείου 2022-2023*, χ.χ., σ.1).

Παρά τον υφιστάμενο προγραμματισμό του πραγματικού διαθέσιμου χρόνου, έχει φανεί ότι αρκετές από αυτές τις διδακτικές περιόδους χάνονται για διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, η απουσία εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας, οι μαθητικές εκλογές, απεργίες εκπαιδευτικών και μαθητών, σχολικές γιορτές (Σιγανού, χ.χ.). Αυτό σημαίνει ότι ο πραγματικός διαθέσιμος διδακτικός χρόνος ποικίλει από σχολείο σε σχολείο και ακόμα και από τμήμα σε τμήμα εντός του ίδιου σχολείου, με αποτέλεσμα να μην τηρείται ο προγραμματισμός από όλους τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι τα τελευταία 3 χρόνια έχουν ενταχθεί σταδιακά οι εξετάσεις τετραμήνων σε όλες

τις τάξεις γυμνασίου και λυκείου, η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο δυσχερής για την κάλυψη της ύλης των γνωστικών αντικειμένων.

Συνεπώς, συχνά η κάλυψη της ύλης απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς αρκετές φορές δεν επαρκεί. Γι'αυτό και ενίοτε γίνονται περικοπές ύλης με στόχο τον εξορθολογισμό της.

Ένα πρόβλημα που μπορεί κανείς να διακρίνει ανατρέχοντας στον προγραμματισμό των μαθημάτων για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου είναι η αυστηρή κατανομή διδακτικών περιόδων για κάθε διδακτική ενότητα των μαθημάτων, οι οποίες κάποιες φορές δεν επαρκούν για τη διδασκαλία της εκάστοτε ενότητας. Ο κατακερματισμός του διδακτικού χρόνου στερεί στον εκπαιδευτικό την ευελιξία της επιλογής να διδάξει σύμφωνα με τον μαθητικό πληθυσμό που έχει μπροστά του και αγνοεί ότι η εφαρμογή του προγραμματισμού εξαρτάται από τα άτομα που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί και μαθητές). Ο αυστηρός καθορισμός του χρόνου διδασκαλίας κάθε ενότητας έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αρχές της διαφοροποίησης διδασκαλίας και τη φιλοσοφία των Α.Π. για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Όπως αναφέρει και η Σιγανού (χ.χ.), "παράγοντες όπως η εμπειρία των εκπαιδευτικών, το "επίπεδο των μαθητών" κ.τ.λ., παίζουν σημαντικό ρόλο στην "κάλυψη της ύλης" (σ.111).

Ένα πρόβλημα, που παρατηρείται ως προς τα σχολικά βιβλία, είναι η έλλειψη συνάφειας της ποσότητας της ύλης με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Ως αποτέλεσμα, η διδακτέα ύλη διδάσκεται αποσπασματικά και όχι σε βάθος, η γνώση που λαμβάνεται είναι επιφανειακή και η μετάβαση στην επόμενη τάξη χαρακτηρίζεται από "κενά" και αδυναμίες. Ένα διδακτικά κατάλληλο σχολικό βιβλίο πρέπει να εμπεριέχει ποσότητα ύλης, που να μπορεί να καλυφθεί μέσα στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και να συμβαδίζει με το περιεχόμενο του Α.Π. Για να κριθεί, εάν ένα σχολικό βιβλίο εμπεριέχει την ορθή ποσότητα ύλης, πρέπει η ύλη αυτή να μπορεί να διδαχθεί από τον εκπαιδευτικό και να κατακτηθεί από τους μαθητές μέσα στο διδακτικό χρόνο που προτείνεται από το Α.Π. Αυτό προϋποθέτει πως οι συγγραφείς θα λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι μέσα σε μια τάξη υπάρχουν μαθητές πέντε ταχυτήτων με αποτέλεσμα η γνώση να αποκτιέται σε διαφορετικό χρόνο και με διαφορετικό ρυθμό από τον καθένα. Έτσι, βοηθούν και τους εκπαιδευτικούς να δίνουν την απαιτούμενη προσοχή σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και να μη δημιουργούν στους μαθητές την εντύπωση ότι ενδιαφέρονται μόνο για την κάλυψη της ύλης .

Η σύγκλιση πραγματικού διαθέσιμου διδακτικού χρόνου και διδακτέας ύλης είναι απαραίτητη, γι'αυτό πρέπει ο προγραμματισμός να γίνεται συνυπολογίζοντας όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία και χωρίς αυστηρό καθορισμό διδακτικών περιόδων για διδασκαλία των ενοτήτων των γνωστικών αντικειμένων. Η εφαρμογή της φιλοσοφίας των Α.Π. προϋποθέτει, συν τοις άλλοις, αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων σε σχέση με την ποσότητα της ύλης και του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.

2.5.1.2.5. Αυθεντική παρουσίαση της πραγματικότητας

Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου πρέπει να παρουσιάζει την πραγματικότητα με αυθεντικό τρόπο, ώστε να μπορεί ο μαθητής να συνδέει την παρεχόμενη γνώση με την προϋπάρχουσα γνώση που έχει. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση του περιεχομένου. Οι μαθητές δηλαδή θα μπορούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του βιβλίου και να συνδέσουν τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα. Ο τρόπος με τον οποίο ένας αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο εξαρτάται τόσο από το ηλικιακό, όσο και από το γνωστικό του επίπεδο τα οποία είναι απαραίτητα να συνυπολογιστούν κατά τη συγγραφή ενός βιβλίου.

Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, δηλαδή η κατανόησή του αποτελεί το βασικό σκοπό της ανάγνωσης και το πρώτο σημαντικό στοιχείο για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Ο βαθμός κατανόησης κειμένων μπορεί να μετρηθεί με διάφορα εργαλεία. Από τα πιο γνωστά είναι το cloze test, κατά το οποίο γίνεται απάλειψη συγκεκριμένου αριθμού λέξεων σε ένα κείμενο τις οποίες καλούνται οι αναγνώστες να συμπληρώσουν. Αν το ποσοστό κατανόησης είναι κάτω από το 60%, αυτό σημαίνει πως ο αναγνώστης δεν είναι σε θέση να κατανοήσει το κείμενο ούτε με βοήθεια (Κουτσελίνη, 2013).

Η ανάγνωση ενός κειμένου σχετίζεται άμεσα με την οικοδόμηση της γνώσης, γι'αυτό και η γλωσσική διατύπωση και το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου είναι πολύ σημαντικές παράμετροι, που επηρεάζουν το βαθμό κατανόησης του κειμένου. Σήμερα, η ανάγνωση ενός κειμένου και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μόνο δύο από τις παραμέτρους, που ανήκουν σε αυτό που ονομάζουμε αλφαριθμητισμό. Στην εποχή μας ο όρος αυτός αποτυπώνει ένα συνδυασμό χρήσης της γλώσσας, σκέψης και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων (Vacca et al., 2017). Ένα σύγχρονο σχολικό βιβλίο πρέπει να εμπεριέχει δραστηριότητες που αφορούν σε πραγματικές καταστάσεις με τις οποίες μπορούν οι μαθητές να ταυτιστούν. Ως προς το μάθημα της Ιστορίας, η σύνδεση του περιεχομένου του με τον πραγματικό κόσμο

επιτυγχάνεται με την προσέγγιση των κειμένων με τη ματιά του ιστορικού, ώστε να προχωρούν πέρα από την γνώση και την κατανόηση πληροφοριών. Σκοπός είναι να σκέφτονται και να αναπτύσσουν βαθιά κατανόηση των ιδεών που εκφράζονται.

Στον 21ο αιώνα, η αυθεντική παρουσίαση της πραγματικότητας μέσω των σχολικών βιβλίων δε μπορεί να υπάρξει χωρίς την ένταξη των ψηφιακών μέσων. Οι σημερινοί μαθητές θεωρούνται "ψηφιακοί ιθαγενείς" (Vacca et al., 2017, σ.25), αφού έχουν γεννηθεί μέσα σε τεχνολογικά ανεπτυγμένο περιβάλλον, το οποίο και κατακτούν πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο. Έτσι, σήμερα, υπάρχουν "νέοι γραμματισμοί", πέραν της ανάγνωσης και της γραφής, που προϋποθέτουν τη μάθηση μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το στοιχείο, πλέον, δεν είναι μόνο η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου με νόημα, αλλά και η ορθή αξιοποίηση των πληροφοριών που υπάρχουν στο διαδίκτυο, η ικανότητα χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας (digital literacy), η ικανότητα εντοπισμού έγκυρων πηγών στο διαδίκτυο (information literacy), η ικανότητα αξιολόγησης των πληροφοριών αυτών (media literacy) (Vacca et al., 2017, σσ.10-12). Το σχολικό βιβλίο δε μπορεί να είναι αποκομμένο από αυτή τη νέα πραγματικότητα, διαφορετικά ο ρόλος του ως εργαλείο στα χέρια μαθητών και εκπαιδευτικών υποβαθμίζεται, ενώ δεν προκαλεί κανένα ενδιαφέρον στους μαθητές.

Με γνώμονα τους "νέους αλφαριθμητισμούς" (new literacies) (Vacca et al., 2017), το ΥΠΕΠΘ (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) της Ελλάδας ανακοίνωσε τη διασύνδεση των έντυπων σχολικών βιβλίων με τις νέες τεχνολογίες, με βάση πάντα τα Προγράμματα Σπουδών. Σύμφωνα με την απόφαση, τα σχολικά βιβλία θα διασυνδέονται με ψηφιακό συμπληρωματικό υλικό. Στο υλικό αυτό θα περιλαμβάνονται ψηφιακά παιχνίδια, podcasts, αρχεία ήχου, χάρτες, 3D χάρτες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, ιστοσελίδες κ.α., ενώ στα νέα σχολικά βιβλία που θα συγγραφούν θα υπάρχουν QR Codes, που θα δίνουν πρόσβαση σε βίντεο, πειράματα κ.α. Υπολογίζεται ότι σε ένα βιβλίο 150 σελίδων θα υπάρχουν 80 παραπομπές.

Όπως αναφέρει το Ι.Ε.Π., οι μαθητές θα οικοδομούν τη νέα γνώση μέσω της διερεύνησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Η έμφαση δίνεται στην διερεύνηση, την ανακάλυψη, την αμφισβήτηση, την λύση προβλήματος. Σκοπός του εγχειρήματος αυτού είναι η ενεργοποίηση των μαθητών και η διασύνδεση του σχολείου με την αυθεντική πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι. (Λακασάς, 2022)

2.5.1.2.6.. Σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις

Ο βαθμός κατανόησης ενός κειμένου επηρεάζεται και από τη σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή (Παπαγιαννόπουλος, 2011; Vacca et al., 2017). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις είναι αυτές που έχει ήδη κατακτήσει ο αναγνώστης και αποτελούν βάση κατανόησης της νέας γνώσης. Αυτές είναι που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης, για να εξαγάγει συμπεράσματα για ένα θέμα, να αξιολογήσει και να επεξεργαστεί ένα κείμενο. Ο αναγνώστης προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει καθετί νέο, που διαβάζει, με βάση αυτό που ήδη γνωρίζει, δηλαδή με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις για την αποθήκευση νέων πληροφοριών ονομάζεται "schema" και η ενεργοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων ονομάζεται με τον όρο "schema activation". Όταν οι προϋπάρχουσες γνώσεις ενεργοποιηθούν και συνδεθούν με τη νέα γνώση τότε το "schema" ξεκινά να λειτουργεί. Αρχικά, δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι αναγνώστες αναζητούν και επιλέγουν τις πληροφορίες, που τους είναι χρήσιμες, ακολούθως βοηθά στην οργάνωση και απομνημόνευση πληροφοριών και τελικά στην επεξεργασία τους. (Vacca et al., 2017, σ.19). Η επεξεργασία πληροφοριών είναι αυτή που εμπλέκει υψηλότερα επίπεδα μάθησης: αυτά της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Ένας αναγνώστης, που δεν έχει ένα επαρκές σώμα προϋπάρχουσων γνώσεων, δυσκολεύεται να κατανοήσει αυτό, που διαβάζει. Για να υφίσταται αυτό που διαβάζει κανείς, πρέπει πρώτα να το καταλαβαίνει (Vacca et al., 2017). Ένα καλό σχολικό βιβλίο πρέπει να παρουσιάζει στην αρχή κάθε ενότητας πληροφορίες, που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, έτσι ώστε να ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Ειδικότερα, ο Mikk (2000) έχει αναφέρει ότι ένα βιβλίο, για να είναι κατάλληλο και να βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει τις πληροφορίες που παρέχει πρέπει να εμπεριέχει προϋπάρχουσες γνώσεις σε ποσοστό 20% (σ.71). Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι είναι αδύνατον για τον οποιονδήποτε να κατανοήσει, να μάθει ή να ανακαλέσει κάτι για το οποίο δεν έχει ακούσει, διαβάσει, δει ποτέ τίποτα· κάτι εντελώς ξένο. Το ότι υπάρχουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, δε σημαίνει αυτομάτως ότι μπορούν να οδηγήσουν σε μάθηση και αυτό, διότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αντιλαμβάνονται πάντα ότι, όσα ξέρουν ήδη, επηρεάζουν, όσα πρόκειται να μάθουν.

Απαιτείται, λοιπόν, ενεργοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων (schema activation). Εδώ είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που μπορεί να ενεργοποιήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών του με το να τις χρησιμοποιήσει ως σημείο αφορμής για τη

διδασκαλία. Το ίδιο και ένα σχολικό βιβλίο, όταν χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις ως σημείο αφετηρίας του περιεχομένου του (Βοσνιάδου, χ.χ.).

Η ύπαρξη δελτίων εισόδου, που να ελέγχουν τι γνωρίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για το θέμα, νοητικοί χάρτες και διαγράμματα, που να παρουσιάζουν τις σχέσεις μεταξύ των νέων ιδεών, ερωτήσεις που να προκαλούν στοχασμό επί του θέματος (Vacca et al., 2017), μπορούν να συμβάλουν στη διασύνδεση των προϋπάρχουσων γνώσεων με τη νέα γνώση, καθώς επίσης και στη διερεύνηση του κατά πόσον οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται, για να τις ενεργοποιήσουν.

Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών/-τριών που δεν έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις για ένα θέμα ή έχουν εσφαλμένες ιδέες και παρανοήσεις, που χρειάζεται να αντικατασταθούν, αφού κάτι τέτοιο μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση νέων ιδεών (Bransford et al., 2000). Για να συμβεί κάτι τέτοιο χρειάζεται χρόνος, εις βάθος μελέτη των θεμάτων που διδάσκονται και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης. Η προσπάθεια να εξεταστούν πολλά θέματα σε σύντομο χρόνο, μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση και τη μεταφορά της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα (ο μετασχηματισμός της γνώσης προϋποθέτει ότι την ύπαρξη βαθιάς κατανόησης), αφού οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μόνο κατακερματισμένες πληροφορίες, που δε συνδέονται μεταξύ τους, ή μελετούν πληροφορίες, χωρίς να προχωρούν σε πρακτική εφαρμογή τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν κανένα νόημα τελικά. (Bransford, et al., 2000).

Σε αυτά τα ευρήματα στηρίζεται και το Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας, όπου τονίζεται ότι η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, οι οποίες χρειάζεται να αναδεικνύονται και να ανασκευάζονται, όχι με νουθεσίες, αλλά μέσα από μαθησιακές διαδικασίες, όταν είναι προβληματικές. Μάλιστα, επισημαίνεται η σημασία της ανάπτυξης δημοκρατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζουν τις ιδέες τους, οι οποίες είναι η βάση για την κατασκευή νέων ιδεών (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017).

Συνυπολογίζοντας τις πιο πάνω παραμέτρους, είναι προτιμότερο, τα σχολικά βιβλία και τα Α.Π. να περιέχουν λιγότερες θεματικές ενότητες και να διευκολύνουν την εμβάθυνση στις θεματικές ενότητες και την πρόσληψη της γνώσης, παρά να καλύπτουν τα θέματα με τρόπο επιφανειακό.

2.5.1.2.7.. Ανάπτυξη κινήτρων

Τα κίνητρα επηρεάζουν τον χρόνο που αφιερώνει κανείς στη μάθηση, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζονται από το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας με την οποία ασχολείται κανείς. Ένα επίπεδο δυσκολίας προσαρμοσμένο στην ετοιμότητα του μαθητή και της μαθήτριας, διατηρεί την προσπάθεια για περισσότερο χρόνο. Ωστόσο, η επιμονή των μαθητών να ολοκληρώσουν ένα έργο, ακόμα και αν είναι δύσκολο, σχετίζεται με το μαθησιακό τους προφίλ. Οι μαθητές/τριες που δίνουν σημασία στη μάθηση αυτή καθαυτή, τείνουν να έχουν πιο ισχυρό κίνητρο, ενώ όσοι ενδιαφέρονται μόνο το πώς θα λύσουν μια δραστηριότητα, τείνουν να φοβούνται τα λάθη, παρά να δείχνουν επιθυμία να μάθουν πραγματικά. Αυτό που ισχύει για όλους τους μαθητές/τριες είναι ότι όσο πιο χρήσιμο θεωρούν αυτό που μαθαίνουν, τόσο αυξημένο είναι το κίνητρό τους. (Bransford, Brown & Cocking, 2000, σ.61). Η νοηματοδότηση, δηλαδή, της γνώσης και η δυνατότητα εφαρμογής της σε νέες πραγματικές καταστάσεις, ισχυροποιούν το κίνητρο που έχουν οι μαθητές/τριες να ασχοληθούν με μια δραστηριότητα. Αν και η μεταφορά της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα είναι κάτι δύσκολο και δε συμβαίνει πάντα με επιτυχία. Η πιο επιτυχής πρακτική για μετασχηματισμό της γνώσης είναι η διδασκαλία με τη μορφή λύσης προβλημάτων, καθώς οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται, πώς μια ιδέα μπορεί να παρουσιαστεί σε διαφορετικά συμφραζόμενα και για διαφορετικούς σκοπούς και αναπτύσσουν γνωστική ευελιξία (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Για μια επιτυχή διδασκαλία, ένα παιδαγωγικά κατάλληλο σχολικό βιβλίο θα πρέπει να αναπτύσσει κίνητρα στο μαθητή για μάθηση μέσω της διέγερσης του ενδιαφέροντός του (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Η πλαισίωση των σχολικών βιβλίων με ερωτήσεις, που ωθούν στη διερεύνηση και με δραστηριότητες διαφορετικού τύπου, όπως συγγραφή δοκιμίων, εκθέσεις, projects, debates, κατασκευή χαρτών κ.α., μπορούν να κάνουν τη μάθηση ενδιαφέρουσα (Unesco, 2012). Όταν το σχολικό βιβλίο πληροί τα τυποτεχνικά κριτήρια και ανταποκρίνεται στο γνωστικό, νοητικό και ψυχολογικό επίπεδο των μαθητών/τριών, μπορεί να συμβάλει στη δραστηριοποίηση κινήτρων για μάθηση. Το ενδιαφέρον του μαθητή για τη διδασκαλία αυξάνεται όταν η παρεχόμενη γνώση σχετίζεται με την εμπειρία του και τα ενδιαφέροντά του, αλλά και όταν ο μαθητής γίνεται συμμετοχος στην αναζήτηση της γνώσης. Έτσι, αναπτύσσει μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση, δηλαδή αναπτύσσει μια προσωπική εσωτερική επιθυμία να ασχοληθεί με αυτό που διδάσκεται.

Απώτερος σκοπός είναι να αναπτύξει μια γενική δίψα για μάθηση σε οποιοδήποτε θέμα και να μαθαίνει δια βίου. Ο βαθμός του κινήτρου που έχει κάποιος, για να μάθει κάτι επηρεάζει το επίπεδο επιτυχίας του. Όσο πιο υψηλό είναι το ενδιαφέρον του, τόσο πιο πολλές πιθανότητες έχει να επιτύχει (Mikk, 2000).

2.5.1.3. Κοινωνικοποιητικά

Ένα σχολικό βιβλίο ασκεί επίδραση στο μαθητή και πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας, εφόσον προωθεί συγκεκριμένες αξίες, στάσεις, συμπεριφορές και στηρίζεται σε συγκεκριμένη ιδεολογία. Με λίγα λόγια συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και στη διαμόρφωση της άποψης του για την πραγματικότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ξωχέλλης (2009), τα σχολικά βιβλία αποτελούν ένα διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών και της πραγματικότητας για την οποία είναι δυνατόν να παρέχει επιλεκτικές γνώσεις και πληροφορίες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων επιδρά στις τόσο στις αξίες και τις στάσεις των μαθητών/τριών, όσο και στις λανθασμένες απόψεις ή παρανοήσεις που μπορεί να φέρουν μαζί τους μέσω του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Μαδμελής, 2008). Έτσι, αυτή η πραγματικότητα που παρουσιάζει το βιβλίο θα πρέπει να είναι αυθεντική, για να βοηθά το μαθητή να αναπτύξει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα.

Η Κουτσελίνη (2009), αναφέρει ακόμα ότι το σχολικό βιβλίο "επιτελεί πολιτιστική-κοινωνική λειτουργία", από την άποψη ότι μπορεί να λειτουργεί προς όφελος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας τόσο μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζει την πραγματικότητα, όσο και μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιεί, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργεί δημοκρατικά (σ.2). Πάντως, η πολιτική που ακολουθείται από το Ελληνικό κράτος ως προς τα σχολικά βιβλία, που χαρακτηρίζεται από συχνές παρεμβάσεις της νομοθεσίας, αντανακλά το ότι τα σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνται ως όχημα προώθησης συγκεκριμένων πολιτικών και ιδεολογικών πεποιθήσεων (Μαδμελής, 2008). Αυτή η πολιτική και ιδεολογική λειτουργία του σχολικού βιβλίου ισχύει και στη χώρα μας και δε θα μπορούσε να ήταν διαφορετικά, εφόσον μεγάλο μέρος των σχολικών βιβλίων που διατίθενται στα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας εκδίδονται από το ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει για την πραγματική εικόνα της κοινωνίας χωρίς στοιχειά ωραιοποίησης, ώστε να είναι σε θέση να επιβιώσει μέσα σε αυτήν στο παρόν και στο μέλλον. Το σχολικό βιβλίο λειτουργεί ως φορέας ιδεολογίας ασκώντας σημαντική επίδραση στις

στάσεις, συμπεριφορές και αξίες των μαθητών, πράγμα που αποδεικνύει ότι δεν είναι απλώς ένα εργαλείο παροχής γνώσεων, αλλά αυτή η διαδικασία παροχής γνώσεων επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ιδιαίτερα μέσω του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας, το οποίο αποτυπώνει την επίσημη ιστοριογραφία, τα κράτη προσπαθούν να διαχειριστούν προβλήματα, να διαμορφώσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Γι' αυτό και το μάθημα της ιστορίας έχει πάντα παιδαγωγικό και πολιτικό ενδιαφέρον και βρίσκεται στο κέντρο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα σε ένα σχολικό βιβλίο ιστορίας, επηρεάζει τον τρόπο που βλέπουμε τους εαυτούς μας και τους "άλλους". Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Μαδμελής (2008), "η ιστορική αφήγηση, ανάλογα με την ιδεολογία της, τον εθνικισμό, την ανεκτικότητα (ή εχθρότητα), το ρατσισμό (ή αντιρατσισμό) που προβάλλει, συμβάλλει στη δημιουργία των κοινωνικών και εθνικών προτύπων και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας ή εχθρότητας ανάμεσα σε χώρες ή και πολιτισμούς" (σ.68).

Γι' αυτό και η έρευνα των σχολικών βιβλίων εστιάζει και στον εντοπισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και στην απάλειψή τους. Στην Ελλάδα, το ΚΕΣΒΙΑΔΕ του ΑΠΘ, έχει διενεργήσει πολλές έρευνες σχετικά με τον εθνικό εαυτό και τον εθνικό άλλο, οι οποίες κατέδειξαν την τάση των σχολικών βιβλίων-κυρίως της ιστορίας-να αναπτύσσουν την αρνητική εικόνα του εθνικού άλλου με βάση τα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος και τις σχέσεις που έχουν σήμερα μεταξύ τους τα κράτη, προωθούν ιδέες αλυτρωτικές και καλλιεργούν εθνικιστικά συναισθήματα (Ξωχέλλης, 2009). Ωστόσο, οι έννοιες "εμείς" και οι "άλλοι" δεν αφορούν, πλέον, μόνο την εθνικότητα, αλλά κάθε μορφή διαφορετικότητας, όπως το φύλο ή η κοινωνική τάξη (PINGEL, 2010).

Το ίδιο επισημαίνει και η Τολούδη (2009) εστιάζοντας στον πολιτικό ρόλο των βιβλίων της ιστορίας. Συγκεκριμένα υπογραμμίζει ότι δεν είναι καθόλου τυχαίο, που το μάθημα της ιστορίας καλλιεργεί συγκεκριμένη στάση απέναντι στην πολιτισμική και εθνική ετερότητα, ανάλογα με τις διακρατικές σχέσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές μελετώντας καλλιεργούν και την κριτική τους σκέψη, εφόσον δε σημαίνει πως ότι μελετούν και το κατανοούν το αποδέχονται κióλας.

Δεν μπορεί να παραληφθεί ότι μέσα σε ένα σχολικό βιβλίο αποτυπώνεται η ιδεολογία, που κάθε κράτος επιθυμεί να αναπτύξουν οι πολίτες του (ΟΕΠΕΚ, 2008). Τα σχολικά βιβλία δρουν σαν καθρέφτες της κοινωνίας και υποβάλλουν στους μαθητές συμπεριφορές και

στάσεις, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν σε παρόμοιες καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία δεν πρέπει να αναπαράγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις σε μια προσπάθεια εδραίωσης της κοινής αποδοχής και συμφιλίωσης. Γι' αυτό το λόγο οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων οφείλουν να είναι αντικειμενικοί και να δηλώνουν τις προθέσεις, αλλά και το βαθμό στον οποίο αυτά που γράφουν είναι επηρεασμένα από τη δική τους ιδεολογία και εμπειρία.

Για τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων ιστορίας, η πρόκληση είναι ορατή. Αρκετές φορές είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν την πολιτική βούληση και τις κοινωνικές πιέσεις ως προς τη συγγραφή της ιστορίας και αναγκάζονται να λαμβάνουν υπόψη τις μνήμες συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, οι οποίες ενδεχομένως να θιγούν (Unesco, 2012). Η Βόγλη (2015) θίγει το ζήτημα λέγοντας ότι επιλέγονται προς εξιστόρηση γεγονότα που καλλιεργούν την εθνική συνείδηση, με αποτέλεσμα η διδακτική της ιστορίας δύο λαών για το ίδιο γεγονός να διαφέρει (σ.18). Ωστόσο όπως τονίζει, η συγγραφή και διδασκαλία μιας απόλυτης και αποκλειστικά εθνικά προσανατολισμένης ιστορίας δε μπορεί εκ των πραγμάτων να υφίσταται, καθώς ένα ιστορικός έρχεται αντιμέτωπος με συγκεκριμένες παραδοχές σε σχέση με τη φύση της ιστορίας. Οι παραδοχές αυτές αφορούν στο ότι η ιστορία είναι η λιγότερο απόλυτη από τις επιστήμες, γι' αυτό και συχνά οι ιστορικοί διαφωνούν μεταξύ τους. Η ιστορία δε μπορεί να είναι "οριστική", όπως δεν υπάρχουν "οριστικές" απαντήσεις, που να ικανοποιούν όλους τους ανθρώπους (Βόγλη, 2015, σ.40). Έτσι, η ιστορία προκαλεί έναν διάλογο και είναι η ίδια ένας διάλογος του παρόντος με το παρελθόν, μέσω του οποίου προκύπτουν συμπεράσματα πρόσκαιρα, αφού "όλες οι εποχές είναι εποχές μεταβάσεων" (Βόγλη, 2015, σ.19). Τελικά, η διαφωνία μεταξύ των ιστορικών και ο διάλογος οδηγούν στην εξέλιξη της ιστορικής επιστήμης και βγάζουν την ιστορία από τα εθνικά της όρια δίνοντας της παγκόσμια διάσταση (Βόγλη, 2015).

Βέβαια ένα βιβλίο, για να θεωρηθεί αντικειμενικό πρέπει, επίσης, να παρουσιάζει όλες τις πτυχές ενός θέματος και να αφήνει χώρο στους μαθητές να το αξιολογήσουν και να το επεξεργαστούν με κριτική ματιά, μια προσέγγιση που είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της ιστορίας. Όπως τονίζεται στον οδηγό της Unesco για τους συγγραφείς σχολικών βιβλίων ιστορίας, *Guidebook for History Textbook Authors*, οι μαθητές/τριες πρέπει να αντιλαμβάνονται την ιστορία ως μια προβληματική απέναντι σε μαρτυρίες και όχι ως αποτύπωση μιας απόλυτης βεβαιότητας. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο με την επεξεργασία έγκυρων αντικρουόμενων πηγών, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι ένα θέμα μπορεί

να έχει διαφορετικές οπτικές, πράγμα το οποίο συνιστά ιστορική κατανόηση (Unesco, 2012, σσ.13-14). Παράλληλα, πρέπει να παρουσιάζει όλες τις κοινωνικές ομάδες ισότιμα καθώς και όλες τις οπτικές γωνίες ιδίως σε θέματα, που αφορούν σχέσεις εθνών και λαών, χωρίς εθνικιστικά στοιχεία και έξαρση του πατριωτισμού. Εκτός αυτών πρέπει να αποφεύγονται οι έμφυλες διακρίσεις και να προωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων μέσα στην κοινωνία. Έτσι, η γνώση θα αντικειμενική και οι μαθητές θα καλλιεργήσουν αξίες όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κάθε είδους και η ισότητα σε όλα τα επίπεδα.

Ένα ποιοτικό σχολικό βιβλίο, εκτός από στρατιωτική ιστορία, παρουσιάζει και οικονομική, κοινωνική και πολιτική ιστορία. Αναδεικνύει επιτεύγματα και εμπειρίες τόσο ανδρών, όσο και γυναικών και καλύπτει ποικιλία συμπεριφορών και αντιλήψεων (Unesco, 2012, σ.14). Το μάθημα της ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην κοινή συμφιλίωση, την ευημερία και την διεκδίκηση κοινωνικής δικαιοσύνης, όταν εστιάζει στα ενοποιητικά στοιχεία μεταξύ λαών και κοινωνικών ομάδων, βασίζεται σε επιχειρήματα, είναι πλουραλιστική και χρησιμοποιεί ορθό λόγο.

Βέβαια η διαμόρφωση αξιών δεν επηρεάζεται μόνο από τα σχολικά εγχειρίδια. Μια βασική παράμετρος είναι οι αξίες, που έχουν ήδη εσωτερικεύσει οι μαθητές από το κοινωνικό περιβάλλον. Όσο πιο βαθιά εδραιωμένες είναι αυτές οι αξίες τόσο πιο δύσκολο είναι να αντικατασταθούν. Για να γίνει αυτό πρέπει οι αξίες που προωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι πιο πειστικές, ώστε να αναγκάζουν το μαθητή και τη μαθήτριά να τις υιοθετήσουν. Από την άλλη, εάν ο μαθητής έχει αναπτύξει ήδη αξίες που παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο, αυτές είναι πιο εύκολο να παγιωθούν.

2.5.2. Πηγές

Ως πηγή χαρακτηρίζεται οποιοδήποτε στοιχείο αποτελεί ιστορικό τεκμήριο, με την έννοια ότι μεταφέρει την ιστορική αλήθεια. Με βάση αυτό το δεδομένο, πηγές μπορεί να είναι "κείμενα, έγγραφα, επιγραφές, εικόνες, τοπωνύμια, χάρτες, εφημερίδες, διατροφικά κατάλοιπα, μνημεία, νομίσματα, προφορικές μαρτυρίες, μαγνητοφωνημένα ντοκουμέντα, αλλά και κάθε ντοκουμέντο, που μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για την οργάνωση και τη λειτουργία μιας κοινωνίας" (Βόγλη, 2015, σ.44). Ωστόσο, οποιαδήποτε πληροφορία αφορά το παρελθόν, δεν αποτελεί και τεκμήριο, αλλά ιστορικό κατάλοιπο, που μπορεί να αποτελέσει πηγή μελέτης του παρελθόντος μετά από επεξεργασία από ειδικούς ιστορικούς επιστήμονες (Μαστραππάς,

χ.χ.). Ο ιστορικός-ερευνητής και συγγραφέας, ακολουθεί τέσσερα στάδια για την αξιοποίηση των πηγών που έχει στη διάθεσή του. Αναζητά τις πηγές, τις προσεγγίζει με κριτική ματιά, ερμηνεύει το υλικό του, για να παραγάγει, τελικά, το ιστορικό του έργο (Μαστραππάς, χ.χ.).

Η ιδιότητα των πηγών να είναι τα οχήματα μεταφοράς μιας παρελθούσας πραγματικότητας, τις καθιστά το πιο δύσκολο εργαλείο ανασύστασης του παρελθόντος για έναν ιστορικό-συγγραφέα, εξαιτίας του ότι μεταφέρουν το παρελθόν αποσπασματικά και με το φίλτρο της μαρτυρίας. Με τη σειρά του ο ιστορικός, που επεξεργάζεται τις πηγές, ανασυνθέτει το παρελθόν πάντα φιλτραρισμένο από τις δικές του στάσεις, αξίες και ιδεολογίες. Γι'αυτό και δημιουργούνται διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων από τους ιστορικούς. Τελικά, η παρελθοντική ιστορική πραγματικότητα μεταφέρεται στο παρόν, ερμηνευμένη μέσα από την οπτική του συγγραφέα. Συνεπώς, η διαλεκτική σχέση μεταξύ των πηγών, είναι απαραίτητη και αυτή που, τελικά, οδηγεί στην ιστορική κατανόηση.

Η μελέτη των πηγών από τον ιστορικό οδηγεί στην ανάπτυξη ερωτημάτων και στη διερεύνηση με σκοπό να βρεθούν οι απαντήσεις. Την ίδια προσέγγιση με αυτή του ιστορικού ακολουθεί και η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία, που τοποθετεί τον μαθητή στη θέση του ιστορικού-ερευνητή. Η αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία είναι σήμερα η πιο σύγχρονη προσέγγιση και έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αφηγηματική προσέγγιση του μαθήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε άμεση επαφή με τον κόσμο του παρελθόντος, αναπτύσσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα γεγονότα και τα πρόσωπα, αφού το μάθημα εγκαταλείπει την γεγονотоλογία και τη στείρα παρουσίαση γεγονότων και χρονολογιών.

Ακόμα, η μελέτη των ιστορικών πηγών μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση σημαντικών ιστορικών εννοιών όπως ο ιστορικός χρόνος, η συνέχεια και η αλλαγή, η αιτιακή σχέση γεγονότων και να αντιληφθούν ότι το παρόν δεν είναι αποκομμένο από το παρελθόν. Ειδικότερα, οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται τον χρόνο όχι μόνο ως χρονολογικές αναφορές, αλλά και τη γραμματική απόδοση του χρόνου (Husbands, 2004). Επίσης, ζητούμενο της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι χρονολογίες δεν είναι μόνο αριθμοί, που πρέπει να αποστηθίσουν, αλλά αφορούν σε γεγονότα, που έχουν μεταξύ τους αιτιακές σχέσεις. Οι έννοιες "πότε, πριν από, μετά από", δείχνουν αυτή την αιτιακή σχέση των γεγονότων. Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι μια δεξιότητα, που πρέπει να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και δεν

αφορά αποκλειστικά το μάθημα της Ιστορίας. Ο ιστορικός χρόνος θα γίνει κατανοητός, όταν η ιστορική εκπαίδευση των παιδιών ξεκινάει, πρώτα, από την επαφή με την προσωπική και άμεση ιστορία τους και οδηγεί σταδιακά στην επεξεργασία του μακρινού παρελθόντος (Παληκίδης, 2023).

Η επαφή με την έννοια του χρόνου πρέπει να γίνεται σε τέσσερα στάδια με τελευταίο στάδιο τον ιστορικό χρόνο, που είναι και ο πιο δυσνόητος για τα παιδιά. Αρχικά, τα παιδιά μαθαίνουν για τον δικό τους προσωπικό χρόνο, όπως για το πρόγραμμα της ημέρας τους, τι έννοιες φέτος, πέρσι, 3 χρόνια πριν κ.α., για να περάσουν στον συλλογικό βιωμένο χρόνο (αυτόν που αφορά και τα ίδια, αλλά και άλλα πρόσωπα) (π.χ. άνοιξη, καλοκαίρι), στον χρόνο των άλλων (π.χ. πότε γεννήθηκε η γιαγιά μου) και τελικά να έρθουν σε επαφή με τον ιστορικό χρόνο, που αφορά στο απώτερο παρελθόν (Παληκίδης, 2023, σσ.20-25). Ζητούμενο είναι να κατανοήσουν, τελικά, την αντίληψη που υιοθετεί η Νέα Ιστορία σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο· ότι δηλαδή είναι πολλαπλός και στη διάρκειά του συμβαίνουν γεγονότα, που είτε διαδέχονται το ένα το άλλο, είτε συμβαίνουν ταυτόχρονα (Παληκίδης, 2023, σ.27).

Το Α.Π. της Ιστορίας στη χώρα μας ακολουθεί τη φιλοσοφία της Νέας Ιστορίας ως προς τη διδασκαλία της έννοιας του χρόνου μέσω της αξιοποίησης αντικρουόμενων παραθεμάτων, τονίζοντας ότι η κατανόηση της έννοιας του χρόνου και άλλων σημαντικών ιστορικών εννοιών, όπως η συνέχεια και αλλαγή, απαιτεί συστηματική διδασκαλία, καθώς χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Η κατανόηση των επιστημολογικών εννοιών της Ιστορίας είναι βασική, για να εξηγήσει κανείς τα γεγονότα του παρελθόντος (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017).

Η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση, που βασίζεται στην πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για τα ιστορικά γεγονότα, η οποία χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα και τεκμηριωτικό λόγο (Seixas, 2004). Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις αντιφάσεις των πηγών και αντιλαμβάνονται ότι οι πηγές δεν παραθέτουν πάντα την αλήθεια, γι' αυτό απαιτείται έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους. Έτσι, σταδιακά εκπαιδεύονται στη μεθοδολογία της ιστορίας, καλλιεργούν τον "ιστορικό γραμματισμό", τον "αφηγηματικό γραμματισμό" και τις αναγνωστικές τους δεξιότητες (Μαυροσκούφης, 2005, σ.187).

Ωστόσο, η χρήση και μόνο, πηγών στη διδασκαλία δεν προϋποθέτει και αποτελεσματική αξιοποίησή τους. Είναι απαραίτητο να συνδέεται με τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία της

ιστορίας, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν πηγές, που είναι αντιπροσωπευτικές του θέματος που διδάσκουν και κατάλληλες για την ηλικία και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών της τάξης τους (Μαυροσκούφης, 2005). "Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σκέφτονται και να εργάζονται σαν ιστορικοί [...], πρώτον, γιατί η σχολική γνώση [...], για να είναι έγκυρη δεν μπορεί να απέχει από την πραγματική επιστήμη και δεύτερον, γιατί έτσι θα μπορέσουν να οικοδομήσουν κριτικό νου και ιστορική συνείδηση, γνωρίσματα του σκεπτόμενου και δημοκρατικού πολίτη" (Μαυροσκούφης, 2005, σ.8).

Ο Μαυροσκούφης (χ.χ.) προτείνει ως βασικά βήματα για την επεξεργασία των πηγών την απάντηση σε εξωκειμενικά και ενδοκειμενικά ερωτήματα. Τα πρώτα αφορούν στον εντοπισμό του θέματος της πηγής, την αναγνώριση του είδους της, την γνησιότητα και την αυθεντικότητά της, την προέλευση της και την ένταξη της στο ιστορικό πλαίσιο. Τα επόμενα βήματα αφορούν στην ανάλυση και ερμηνεία της πηγής. Αρχικά, πρέπει να γίνει γλωσσική κατανόηση, να εντοπιστούν και να ερμηνευτούν τα σύμβολα. Στη συνέχεια να κριθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της πηγής με βάση το ρόλο του συντάκτη, τη σχέση του με τα γεγονότα, τις παραλείψεις του και την προέλευση των πληροφοριών. Ακολούθως, ο μαθητής πρέπει να εντοπίσει τις ιδέες και τις προκαταλήψεις, που υπάρχουν στην πηγή και σε ποιους απευθύνεται ο συντάκτης. Τέλος, γίνεται σύγκριση των οπτικών και εντοπίζονται τα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης και διαπιστώνεται η συνεισφορά των πηγών στην κατανόηση του θέματος.

Το ενδιαφέρον της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας προσανατολίζεται στην κριτική επεξεργασία των πηγών από τους μαθητές. Η διδακτική αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας αποτελεί μια ιστορική διαδικασία, όπου ο μαθητής καλλιεργεί δεξιότητες ιστορικής διερεύνησης και μαθαίνει τα γεγονότα του παρελθόντος, τα οποία αποκτούν νόημα και στο παρόν. Η μελέτη των ιστορικών πηγών δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και κάνει το παρελθόν να ζωντανεύει. Τοποθετεί τον μαθητή στη θέση του ερευνητή, με αποτέλεσμα να έχει ενεργή συμμετοχή στο μάθημα. Ο μαθητής αναζητά ο ίδιος τη γνώση μέσα από την επεξεργασία των πηγών, από παθητικός δέκτης της γνώσης μετατρέπεται σε ερευνητή, αναπτύσσει αυτενέργεια και το μάθημα της ιστορίας αποκτά ενδιαφέρον.

Η χρήση των πηγών είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της ιστορικής φαντασίας και ενσυναίσθησης, της βελτίωσης των ερμηνευτικών δεξιοτήτων, της καλλιέργειας κριτικής σκέψης, την επίτευξη ιστορικής κατανόησης και τη συγκρότηση ιστορικής συνείδησης (Husbands, 2004). Προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι η εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Οι πολυπρισματικές ιστορικές πηγές συμβάλλουν στη δημιουργία ιστορικής γνώσης και οδηγεί τους μαθητές και της μαθήτριες να αντιληφθούν την ότι η ιστορική πραγματικότητα είναι υποκειμενική και μεταβαλλόμενη (Ρεπούση, 2004). Η πολυπρισματικότητα εφαρμόζει στρατηγικές, όπως η ανάλυση αντικρουόμενων πηγών, η έρευνα ιστορικών οπτικών και η ηθική διάσταση (Seixas & Morton, 2013), που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία ιστορικής σκέψης και πολιτειότητας (Μαρακατζής, 2017).

Η πολυπρισματικότητα ως διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη Γερμανία τη δεκαετία του 197, ως σχέδιο μαθήματος για την ερμηνεία της καθημερινής ζωής μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Schreier, 1999 στο Μαρακατζής, 2017,σ.198).

Η πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων δίνει τη δυνατότητα για ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από διάφορες οπτικές γωνίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλα είναι σχετικά. Η πολλαπλότητα των οπτικών δεν αναιρεί την ύπαρξη του γεγονότος, αλλά αναδεικνύει το ότι τα γεγονότα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και επηρεάζονται από το συγκείμενο, μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν. Μπορεί κανείς να ερευνά πολλές εκδοχές και απόψεις για το παρελθόν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τις συμεριζεται όλες. Ο σκοπός, εξάλλου, της διερεύνησης των εκδοχών και των ερμηνειών του παρελθόντος είναι η κατανόηση των πράξεων των υποκειμένων με γνώμονα τον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο συνέβησαν τα γεγονότα (Μαρακατζής, 2017).

Ο Μαυροσκούφης (2005) υποστηρίζει ότι οι πηγές συμβάλλουν:

Στην αντιμετώπιση της ανίας και της παθητικότητας, που προκαλούν στους μαθητές ο μονόλογος των εκπαιδευτικών και η εστίαση στην αφήγηση των σχολικώνεγχειριδίων, στη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης [...], στην υπέρβαση των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι παλιότερες θεωρίες και πρακτικές για τη μεταβίβαση της μάθησης [...], στην προώθηση της ενεργητικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία, [...] θεωρείται πιο αποτελεσματική, εφόσον μέσω αυτής της διαδικασίας αποδίδεται νόημα στη γνώση [...], στον εκδημοκρατισμό της διδακτικής πράξης και

στην ελευθερία σκέψης, στην αποφυγή της μονολιθικότητας, [...], στην ανάπτυξη αναλυτικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, [...], στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, τη συγκρότηση ιστορικής συνείδησης [...], στην ανακάλυψη των σχέσεων του μεταξύ παρελθόντος και παρόντος [...], στην ενίσχυση της ιστορικής φαντασίας και της ενσυναίσθησης, στην αίσθηση της αμεσότητας, [...] κατά την εξέταση του ιστορικού γεγονότος, στη σύζευξη της θεωρίας με τα γεγονότα, [...], στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, [...], στην πολυπρισματική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων [...], στην καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού [...] και των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (σσ.35-36).

Ωστόσο, ο Μαστραπάς (χ.χ.) θίγει ένα σημαντικό ζήτημα, που επηρεάζει την επεξεργασία και την κατανόηση των ιστορικών τεκμηρίων, που είναι η έλλειψη βασικών ιστορικών γνώσεων από τους μαθητές, πράγμα που δυσχεραίνει την εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων.

Οι πηγές θεωρούνται το βασικό στοιχείο της διδακτικής μεθοδολογίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και της ποιότητας των σχολικών βιβλίων. Η χρήση πηγών με οποιοδήποτε τρόπο δεν αρκεί, για να προσφέρει αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά απαιτείται η κριτική επεξεργασία αντικρουόμενων πηγών. Η διερεύνηση αντικρουόμενων οπτικών και συγκρουσιακών γεγονότων οδηγεί σε αποτελεσματική διδασκαλία και ανάπτυξη ιστορικής σκέψης (Μαυροσκούφης, 2005).

Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004), η ιστορική σκέψη συνίσταται στη συνύπαρξη τριών μορφών γνώσης: τη δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση και την εννοιολογική γνώση (σσ.291-295). Η συνύπαρξη των τριών αυτών ειδών γνώσης, συμβάλλει στην κατανόηση ότι η ιστορική γνώση είναι προσωρινή. Τα νέα ιστορικά στοιχεία που έρχονται στο προσκήνιο, αλλάζουν το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης ανάλογα με την οπτική προσέγγισης τους (Ρεπούση, 2004, σσ.292-295). Επίσης, φανερώνει την αναγκαιότητα των ιστορικών πηγών. Οι πηγές αποτελούν την πρώτη ιστορική ύλη, τα ιστορικά εργαλεία (Ρεπούση, 2004, σσ.301-302), για την ιστορική κατανόηση.

Η ανάγκη για πολυτροπική προσέγγιση της Ιστορίας, μέσω της επεξεργασίας των πηγών, έχει τονιστεί και στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής, που συστάθηκε στην Κύπρο τον Οκτώβριο του 2013, σχετικά με την αξιολόγηση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων της Κύπρου. Στην έκθεση της Επιτροπής σημειώθηκε ότι ως προς το μάθημα της ιστορίας υπάρχει εξάρτηση από το σχολικό βιβλίο και προώθηση της αποστήθισης. Έτσι, πρότειναν την

εφαρμογή μιας πολυτροπικής προσέγγισης της ιστορίας με χρήση πηγών, χαρτών, επισκέψεων σε μουσεία και δραματοποίηση της ιστορίας (Επιστημονική Επιτροπή για τα ΝΑΠ, 2014). Η εφαρμογή ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και η αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων για την ιστορική διδασκαλία, κάνει το μάθημα της Ιστορίας ενδιαφέρον και το μετατρέπει από ένα στείρο μάθημα, σε ένα μάθημα που βάζει το μαθητή στη διαδικασία να ερευνήσει και να αποκτήσει πραγματική κατανόηση των υπό μελέτη ζητημάτων.

Σε ό,τι αφορά τα Α.Π., η σχολική ιστορία στη χώρα μας ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις, που θέλουν ποικιλομορφία στην απόδοση των ιστορικών γεγονότων και έμφαση στις διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης (ΥΠΑΝ, χ.χ.). Στη Μεθοδολογία του μαθήματος ως ένας από τους ειδικούς στόχους αναφέρεται το να "αποδέχονται την ύπαρξη ποικίλων απόψεων και στάσεων και υιοθετούν μια πολυπρισματική προσέγγιση ως προς την ερμηνεία των γεγονότων" (Α.Π. Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017, σ. 1). Παράλληλα στον Οδηγό Διδακτικής Μεθοδολογίας του μαθήματος της Ιστορίας, ως ένας από τους βασικούς σκοπούς ορίζεται η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, μέσω της αξιοποίησης πηγών στη διδακτική πράξη, οι οποίες συμβάλλουν "στην αδογματίστη και πολυπρισματική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων και τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης (Υ.Α.Π, 2012, σ.9). Επίσης, σε ξεχωριστό κεφάλαιο στον Οδηγό γίνεται ανάλυση του όρου πολυπρισματικότητα και επεξηγούνται τα οφέλη της προσέγγισης. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι:

Μέσα από τη διδασκαλία των πολλαπλών προοπτικών βοηθάμε τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι: δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει μια σωστή εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος· το ίδιο στοιχείο μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά από διαφορετικούς ιστορικούς ανάλογα με την προοπτική τους, τη εποχή που γράφουν και τα άλλα στοιχεία που περιλαμβάνουν στις περιγραφές τους· το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να περιγραφεί και να ερμηνευθεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την προσωπική άποψη του ιστορικού, του πολιτικού, του δημοσιογράφου, του τηλεοπτικού παραγωγού ή του αυτόπτη μάρτυρα και καθεμιά μπορεί να είναι μια έγκυρη [...] εξήγηση (Υ.Α.Π, 2012, σ.37).

Ο Οδηγός περιλαμβάνει επίσης παραδείγματα εφαρμογής της πολυπρισματικής προσέγγισης με ενδεικτικές πηγές και δραστηριότητες, τις οποίες είτε μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημά του είτε να τις έχει ως πρότυπο για να αναπτύξει το δικό του υλικό με βάση την ίδια προσέγγιση.

Η υιοθέτηση της μεθοδολογίας της χρήσης πηγών για τη διδασκαλία της ιστορίας, οδήγησε και στην αναπροσαρμογή σχολικών βιβλίων, τα οποία εμπλουτίστηκαν με ποικιλία πηγών. Ειδικότερα η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των σχολικών βιβλίων, κρίνονται όχι μόνο από την επιστημονικότητα και εγκυρότητα των ιστορικών γνώσεων, αλλά και από την ύπαρξη ποικίλων ειδών πηγών και τύπων δραστηριοτήτων. Σκοπός της ύπαρξης πληθώρας πηγών είναι η αξιοποίησή τους για έρευνα, ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερου νοητικού επιπέδου και η ιστορική σκέψη (Μαστραπάς, χ.χ.)

Ωστόσο, η ένταξη των πηγών στα σχολικά βιβλία δεν είναι αρκετή από μόνη της για να διασφαλίσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Χρειάζεται οι πηγές αυτές να αξιοποιούνται ως εκπαιδευτικό υλικό μέσω του οποίου εφαρμόζονται οι διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Ιστορίας. Η μετατροπή των πηγών σε αξιοποιήσιμο υλικό εξαρτάται από τις δραστηριότητες που τις συνοδεύουν, οι οποίες πρέπει με τη σειρά τους να συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας.

Ο Μαυροσκούφης (2005), επισημαίνει το πρόβλημα που δημιουργεί το εξετασιοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης στην αποτελεσματική χρήση των πηγών. Ειδικότερα αναφέρει ότι "θέτει τις πηγές ε δεύτερη μοίρα ή οδηγεί σε τυποποιημένες ασκήσεις πάνω στις πηγές, σε χαμηλού επιπέδου δραστηριότητες, στην ομοιομορφία, την απομνημόνευση και την περιθωριοποίηση σημαντικών ιστορικών θεμάτων και οπτικών" (σ.193). Ενώ ο Husbands (2004), τονίζει ότι σε άλλες περιπτώσεις η υπερβολική προσκόλληση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων χρήσης των πηγών στερεί την προσοχή από το περιεχόμενο.

Στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώση της κοινωνίας που ζουν και τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες. Για να γίνει αυτό πρέπει τα ιστορικά θέματα να προσεγγίζονται με διερευνητική ματιά και να έχουν την μορφή προβλημάτων που οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν (Poulsen, 2019). Η μελέτη των πηγών θεωρείται αναγκαία για την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και τελικά για την επίτευξη του γενικού σκοπού των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Για να είναι αποτελεσματική η χρήση των ιστορικών πηγών στα σχολικά βιβλία, οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008) πιστεύουν πως:

- Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται άμεσα τη σχέση πηγής με το περιεχόμενο του κειμένου
- Η μορφή των πηγών δεν πρέπει να αλλάζει εφόσον καθοριστεί
- Μια πηγή βάση των χαρακτηριστικών της (δομή, πλαίσιο, γνωστικές ιδιαιτερότητες) οφείλει να διαφοροποιείται από το κείμενο
- Η ευκρίνεια της προέλευσής της είναι σημαντική
- Οι γραπτές πηγές είναι απαραίτητο να συνοδεύονται πάντα από επικεφαλίδα
- Οι εικονογραφημένες πηγές είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από λεζάντα (σσ.243-244)

Όσον αφορά στον τρόπο επεξεργασίας των πηγών, ώστε να διευκολύνεται η κατανόησή τους, οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008), προτείνουν να ακολουθείται μια σειρά βημάτων, που θα επιτρέψουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να επεξεργαστούν τις πηγές αποτελεσματικά. Το πρώτο βήμα είναι η εξεύρεση της προέλευσης και της χρονολογίας της πηγής και ακολούθως η κατάταξή της σε κατηγορία σύμφωνα με τη μορφή της. Αυτά αποτελούν μέρος της εξωκειμενικής επεξεργασίας της πηγής. Στη συνέχεια, η επεξεργασία της πηγής περνά σε κειμενικό επίπεδο, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούν να κατανοήσουν το νόημα και να επεξεργαστούν το περιεχόμενο της πηγής, ώστε να αξιολογήσουν τις πληροφορίες και τελικά να οδηγηθούν σε συμπεράσματα.

Ο Μαστραπάς (χ.χ. και 2011) με τη σειρά του, προτείνει τέσσερα στάδια στην επεξεργασία των πηγών, τα οποία αναφέρονται και στον οδηγό διδακτικής μεθοδολογίας για το μάθημα της Ιστορίας, που εκδόθηκε από την Υ.Α.Π. του Π.Ι. της Κύπρου το 2012. Στόχος της προτεινόμενης πορείας διδασκαλίας είναι, τελικά, ο μαθητής/τρια να σκέφτεται ιστορικά. Να αναπτύξει, τόσο ιστορική σκέψη, που σημαίνει να κατανοεί το παρελθόν και να αντιλαμβάνεται την αιτιακή σχέση των γεγονότων, όσο και να διαμορφώσει ιστορική συνείδηση, με το να αξιοποιήσει το παρελθόν για να αντιληφθεί το παρόν και να εσωτερικεύσει αξίες και στάσεις, που χαρακτηρίζουν την υγιή πολιτότητα.

Το πρώτο στάδιο είναι η εξωκειμενική προσέγγιση. Σε αυτό το στάδιο ο μαθητής συλλέγει πληροφορίες που δε σχετίζονται με το περιεχόμενο της πηγής και τοποθετεί την πηγή χρονικά και τοπικά. Χρειάζεται να γνωρίζει αυτές τις πληροφορίες, ώστε να οδηγηθεί σε ασφαλέστερα συμπεράσματα και να κρίνει στη συνέχεια την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συντάκτη. Θεωρείται αναγκαίο να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: ποιος είναι ο δημιουργός της πηγής;

γιατί τη δημιούργησε; Ο δημιουργός υποστηρίζει συγκεκριμένη ιδεολογία; Είναι αυτόπτης μάρτυρας ή απέχει από τα γεγονότα;

Το επόμενο στάδιο είναι η κειμενική προσέγγιση. Ο μαθητής και η μαθήτρια επεξεργάζονται την πηγή. Πρέπει να ξεχωρίσουν ποιες είναι οι πληροφορίες της πηγής και ποια τα επιχειρήματα του συντάκτη, να εντοπίζει τα αίτια και τα αποτελέσματα. Ακόμη, απαιτείται να λαμβάνει υπόψη του ότι οι ερμηνείες τους πρέπει να γίνονται με βάση το συγκεκριμένο της εποχής, στην οποία ανήκει η πηγή και τις αντιλήψεις του παρελθόντος και όχι με βάση τις δικές του αντιλήψεις. Πρέπει να είναι σε θέση να απαντά ερωτήματα όπως: ποιες είναι οι πληροφορίες της πηγής και ποια η άποψη του συντάκτη; πόσο έγκυρος και αξιόπιστος μπορεί να είναι ο συντάκτης;

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τη διακειμενική προσέγγιση. Πρακτικά σημαίνει ότι οι μαθητές/-τριες πρέπει να μελετήσουν συγκριτικά τις πηγές τους και να εντοπίσουν ομοιότητες ή διαφορές, στάδιο που εμπίπτει στην πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας, που είναι και σκοπός του μαθήματος. Δείγμα διακειμενικής προσέγγισης αποτελεί και η συγκριτική μελέτη του κειμένου του σχολικού βιβλίου με τις πληροφορίες των πηγών και με βάση αυτό τον τρόπο αξιολογούνται και οι μαθητές/τριες στις εξετάσεις.

Τελευταίο στάδιο αποτελεί η σύνθεση των πηγών. Μετά την κριτική επεξεργασία των πηγών ο μαθητής/τρια αξιοποιεί τις πληροφορίες που συνέλεξε στο προηγούμενο στάδιο, για να συνθέσει το δικό του κείμενο με τη μορφή δοκιμίου. Από το κείμενο του μαθητή διαφαίνονται οι γνώσεις, η κριτική του ικανότητα και η δεξιότητα σύνθεσης πληροφοριών. Ακόμη, διακρίνεται και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας (Μαστραπάς, χ.χ. και 2011).

Τα στάδια αξιοποίησης των πηγών από το μαθητικό πληθυσμό περιλαμβάνουν τόσο ιστορική έρευνα, όσο και ιστορική σύνθεση. Τα ίδια στάδια επεξεργασίας ακολουθεί και ένας ιστορικός-ερευνητής, ο οποίος επιχειρεί να συλλέξει το τεκμηριωτικό υλικό του, για να συγγράψει ιστορία. Αρχικά, αναζητά τις πηγές τους και τις προσεγγίζει κριτικά και ακολούθως ερμηνεύει το υλικό του και παράγει ιστορικό λόγο.

Η επεξεργασία των πηγών κατά τη διδασκαλία δεν προϋποθέτει την αξιοποίηση και των τεσσάρων προσεγγίσεων που προτείνονται παραπάνω. Απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι σε θέση οι μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά τις γραπτές πηγές είναι να είναι ικανοί να διαχωρίζουν τις πηγές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς και να τις ταξινομούν με βάση το είδος τους: γραπτές ή παραστατικές. (Μαυροσκούφης, 2005).

Στις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας Α' Λυκείου της Ελλάδος, προτείνεται, για την επιτυχή επεξεργασία των πηγών, μια σειρά βημάτων. Πρώτο βήμα αποτελεί η κατανόηση του περιεχομένου της πηγής. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες επισημαίνουν το θέμα, τον σκοπό της πηγής, το σκοπό του συγγραφέα, τα επιχειρήματα του συγγραφέα, σημεία προκατάληψης και να συνδέουν τις πληροφορίες της πηγής με προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Το δεύτερο βήμα είναι η διασταύρωση των πληροφοριών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες πρέπει να συγκρίνουν πηγές για να αποφανθούν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Στο επόμενο βήμα, πρέπει να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα των πληροφοριών που δίνουν οι πηγές σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα (edu.klimaka.gr).

Η αξιοποίηση των πηγών κατά τη διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερως σημαντική, καθώς συμβάλλουν στην προώθηση της ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης μέσω της οποίας η γνώση αποκτά νόημα. Οι πηγές που πλαισιώνουν ένα σχολικό βιβλίο δεν πρέπει να επιβεβαιώνουν την άποψη του συγγραφέα, αλλά να μπορούν να αξιοποιηθούν από το μαθητή και τη μαθήτριά για διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων. Η επεξεργασία των πηγών φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την έρευνα, διευκολύνει την κατανόηση των γεγονότων που μελετώνται, καθώς δίνει έμφαση στα σημαντικά σημεία, καλλιεργεί την κριτική δεινότητα των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο το μάθημα της ιστορίας παύει να είναι ανιαρό, εφόσον οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία. Συνεπώς τα κίνητρα για μάθηση αυξάνονται και η γνώση καθίσταται πιο ελκυστική (Μαυροσκούφης, 2005). Τελικά, αναπτύσσονται οι ικανότητες-κλειδιά (key competences), που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα (European Commission, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιλέγουν με προσοχή τις πηγές που θα αξιοποιήσουν στο μάθημά τους, ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά για οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης. Πρέπει οπωσδήποτε να εναρμονίζονται πρώτα απ'όλα με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος όπως καθορίζονται από το Α.Π., να προκαλούν ερωτήματα για έρευνα πέρα από την πηγή και να απαιτούν επεξεργασία που να συνάδει με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Η γλώσσα των πηγών πρέπει να είναι κατανοητή από τον μαθητικό πληθυσμό, διαφορετικά απαιτείται γλωσσική εξομάλυνση που να καθιστά επιτρεπτή την παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Τόσο ο ιστορικοί-συγγραφείς όσο και οι ιστορικοί που διδάσκουν Ιστορία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκέφτονται ιστορικά εισάγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές μελέτης των ιστορικών πληροφοριών. "Με το να διδάσκουμε τους μαθητές μας να σκέφτονται όπως οι ιστορικοί, τους ωθούμε να ασχοληθούν με τη ιστορία με το να αναζητούν κατάλληλες πηγές, να τις αναλύουν και να σκέφτονται το συγκείμενό τους. Οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο πώς να εξάγουν συμπεράσματα για τις πηγές τους, αλλά επίσης και πώς να δίνουν ισχύ σε αυτά τα συμπεράσματα" (Seixas & Morton, 2012, p.42). Ο σκοπός της ιστορικής διδασκαλίας είναι η γνώση της εφαρμογή των μεθόδων και όχι η στείρα απομνημόνευση πληροφοριών.

2.5.3. Δραστηριότητες

Σύμφωνα με το Α.Π. της Ιστορίας η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών είναι μια "συνεχής διαδικασία", που λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνειδητοποιεί το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία του ήταν αποτελεσματική. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί εάν οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που εφάρμοσε συνέβαλαν ουσιαστικά στην επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος. Μάλιστα, η αξιολόγηση έχει διαφορετικές μορφές, ανάλογα και με το στάδιο στο οποίο εφαρμόζεται. Διακρίνεται σε διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική, η οποία μπορεί να είναι γραπτή ή προφορική. Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική βάσει του Α.Π. της Ιστορίας και πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους, με σκοπό τη διάγνωση των αδυναμιών των μαθητών και μαθητριών σε σχέση με τις προαπαιτούμενες γνώσεις τους. Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση είναι και αυτές υποχρεωτικές και όπως επισημαίνεται η διαμορφωτική στοχεύει στην αξιολόγηση της επίτευξης των Δεικτών Επάρκειας και η τελική των Δεικτών Επιτυχίας (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Αξιολόγηση Μαθήματος*, 2017).

Ως προς τους τρόπους αξιολόγησης, το Α.Π. της Ιστορίας καθορίζει τόσο παραδοσιακούς τρόπους, όσο και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Στους παραδοσιακούς ανήκουν η προφορική και γραπτή εξέταση, με έμφαση στην καλλιέργεια αφηγηματικού λόγου, ενώ στους εναλλακτικούς ανήκουν οι διαθεματικές συνθετικές εργασίες τύπου project, η κατασκευή χαρτών, η οργάνωση εκθέσεων, η σύνταξη ιστορικών εγγράφων, η κατασκευή μακετών κ.λπ. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Αξιολόγηση Μαθήματος*, 2017).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για το είδος των ερωτήσεων που περιέχουν τα γραπτά ή προφορικά εξεταστικά δοκίμια. Τονίζεται ότι οι ερωτήσεις των εξεταστικών δοκιμίων "πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των γνώσεων, αλλά και στη κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών/τριών και όχι στη αποστήθιση λεπτομερειών και γενικά στην άσκοπη και παραθετική γεγονοτολογία" (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Αξιολόγηση Μαθήματος*, 2017, σ.1), ώστε να συνάδουν με έναν από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος που είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης.

Αδιαμφισβήτητα το μάθημα της Ιστορίας και τα σχολικά βιβλία, που ακόμα και σήμερα παρά την ψηφιακή επανάσταση εξακολουθούν να αποτελούν το κυριότερο μέσο διδασκαλίας (Pingel, 2010 & 2012), χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής ιστορίας, την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης. Γι' αυτό και οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων ιστορίας έχουν ένα σοβαρό έργο να επιτελέσουν, που απαιτεί γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας.

Οι δραστηριότητες αποτελούν βασικό στοιχείο ενός μαθήματος, καθώς επιτελούν πληθώρα λειτουργιών (Παπαγιαννόπουλος, 2011). Στα σχολικά βιβλία συνηθίζεται να υπάρχουν εργασίες στο τέλος μιας ενότητας ή κεφαλαίου, οι οποίες συνδέονται με ποικίλες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου. Κάθε εργασία που υπάρχει σε ένα σχολικό βιβλίο υποστηρίζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Από τη μια, βοηθά το μαθητή να κινητοποιηθεί ως προς τη μάθησή του, του προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης μέσω των συνεργατικών δραστηριοτήτων και συμβάλλει στη εμπέδωση της γνώσης. Έχουν τη δύναμη να παρακινήσουν τον μαθητή και τη μαθήτριά στην αυτόνομη μάθηση, την οποία μπορεί να συνεχίσει να εφαρμόζει δια βίου και τον εξοικειώνουν με τις αξίες της συνεργασίας και της συμβίωσης, που απαιτούνται στην κοινωνική ζωή. Από την άλλη, υποστηρίζει τη διδασκαλία και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αξιοποιεί την εκάστοτε εργασία για να βοηθήσει τους μαθητές του να εμπεδώσουν τη γνώση, να αξιολογήσει τόσο τους ίδιους, όσο και τη διδασκαλία του, καθώς λειτουργούν ως εργαλείο ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Μέσω των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι μαθητές του έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος και σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Ταυτόχρονα, η διαπίστωση αυτή οδηγεί και σε μια ακόμη διαπίστωση από τον εκπαιδευτικό. Ποιοι μαθητές έχουν ελλείψεις και αδυναμίες και χρειάζονται περαιτέρω εμπέδωση. Έτσι, τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές λαμβάνουν

ανατροφοδότηση για το έργο τους. Αυτή η ανατροφοδότηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί τη διδασκαλία του και τους μαθητές να αξιολογούν το έργο τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Συνήθως προδιαγράφουν την πορεία διδασκαλίας, αφού η αφετηρία του μαθήματος οδηγεί σταδιακά στην αξιολόγηση, μέσω ερωτήσεων, αυτού που τελικά πρέπει να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ένα σχολικό βιβλίο περιλαμβάνει δραστηριότητες με τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα αξιολογεί την πορεία του μαθητή προς την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και το βαθμό στον οποίο κατανοούν το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι δραστηριότητες αυτές αξιολογούν το μαθησιακό αποτέλεσμα και στην ουσία μετρούν το βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του μαθήματος.

Οι εργασίες και οι ασκήσεις δίνονται στους μαθητές με τη μορφή ερωτήσεων ή προβλημάτων που χρήζουν διερεύνησης. Οι δραστηριότητες που δεν έχουν στόχο την απλή απομνημόνευση πληροφοριών και την εμπέδωση κανόνων, αλλά παρουσιάζονται με τη μορφή λύσης προβλήματος συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητάς τους. Οι δραστηριότητες δε μπορούν να αξιολογούν μόνον την επίδοση (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017), αλλά επιβάλλεται να ενισχύουν το γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι παρά την προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχει διαπιστωθεί ότι, συνήθως, απουσιάζουν διαφοροποιημένες ασκήσεις, που την υποστηρίζουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ήδη η Κουτσελίνη (1996) έχει αναφερθεί στη σημασία της επιλογής των κατάλληλων δραστηριοτήτων για τη επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Όπως έχει επισημάνει, οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν διαβάθμιση από τις απλές στις περίπλοκες, από τις εύκολες στις δύσκολες, εφόσον οι μαθητές έχουν διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας και χρειάζονται διαφορετικό χρόνο για να εκτελέσουν μια δραστηριότητα. Ειδικότερα, οι μαθητές που δυσκολεύονται να λύσουν δραστηριότητες σε συγκεκριμένο χρόνο, πρέπει να επιλύουν ασκήσεις που θεωρούνται εύκολες, ώστε να συμβαδίζουν με τους υπόλοιπους. Από την άλλη, οι μαθητές που έχουν υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας και ολοκληρώνουν τις ασκήσεις τους σε μικρότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους πρέπει να απασχολούνται με πιο περίπλοκες ασκήσεις, ώστε να μην βαριούνται περιμένοντας τους άλλους να ολοκληρώσουν. Σημαντικός είναι και ο αριθμός των δραστηριοτήτων σε ένα σχολικό βιβλίο. Πρέπει να υπάρχουν τόσες δραστηριότητες, που να

δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει αυτές που είναι κατάλληλες για το μαθησιακό πληθυσμό και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Π.Ι., 2005).

Πέραν των υπόλοιπων ρόλων, οι σχολικές εργασίες επιτελούν και κοινωνικοποιητικό ρόλο, αφού η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές προϋποθέτει επικοινωνία, συνεργασία, δεξιότητες επιχειρηματολογίας, διαλόγου και διαφωνίας, όπως ακριβώς συμβαίνει και σε μια ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα πέρα από τα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος. Μια τέτοια κοινωνικοποιητική διάσταση μπορούν να έχουν οι ομαδικές, οι διαθεματικές και συνθετικές εργασίες τύπου project (Κωνσταντίνου, 2004).

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εργασίες παρουσιάζονται σε ξεχωριστό βιβλίο για τους μαθητές/-τριες στο τετράδιο εργασιών, αφού οι συγγραφείς σχολικών βιβλίων θεωρούν πολύ σημαντική τη συμπερίληψη εργασιών εμπέδωσης και ασκήσεων αξιολόγησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να δίνει στους μαθητές να επιλύσουν δραστηριότητες κάθε φορά που ολοκληρώνει μια ενότητα, ώστε να κατανοήσουν κάτι, να εξασκηθούν και να εμπεδώσουν αυτό που έμαθαν. Όπως βέβαια επισημαίνει ο ΟΕΠΕΚ (2008), οι ασκήσεις που βρίσκονται στο τέλος, για να αξιολογήσουν το βαθμό πρόσκτησης των γνώσεων, πρέπει να προσελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή, που είναι σίγουρα κουρασμένος προς το τέλος της διδασκαλίας. Παράλληλα, υπάρχουν δραστηριότητες που χρησιμεύουν, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, εφόσον τους καλούν να διατυπώσουν προβληματισμούς, να κάνουν αξιολογήσεις και να προτείνουν λύσεις.

Η Αγγελή (2019) τονίζει τον βασικό ρόλο των δραστηριοτήτων ενός σχολικού βιβλίου στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

κάθε είδους εργασίες που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας αποτελούν ένα είδος γέφυρας που αξιοποιεί την ιστορική αφήγηση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος σπουδών [...] τεχνική αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, της επίτευξης των διδακτικών στόχων και , συνεπώς, ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή την αποτυχία των ακολουθούμενων μεθόδων και την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας (σ.380-381).

Η Κουλουμπαρίτση (2015) σε έρευνα που διεξήγαγε για το διδακτικό πακέτο της Μελέτης Περιβάλλοντος, ως προς το "κριτήριο παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα" στην κατηγορία "δραστηριότητες" για το βιβλίο μαθητή όρισε ως κριτήρια καταλληλότητας τα

εξής, με τη μορφή ερωτημάτων: 1) συμβάλλουν στην προώθηση των στόχων της διδασκαλίας, 2) έχουν σαφείς και κατατοπιστικές οδηγίες, 3) βοηθούν στην εμπέδωση της νέας γνώσης, 4) είναι ποικίλης μορφής (π.χ. συμπλήρωση κενών, ανάπτυξη κειμένου κλπ), 5) είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, 6) υποστηρίζουν τον συνδυασμό συνεργατικές, εταιρικής (εργασίας σε ζεύγη) και ατομικής εργασίας, 7) παρακινούν τους μαθητές να αναζητήσουν πηγές πληροφόρησης εκτός του σχολικού βιβλίου, 8) ενθαρρύνουν τη δράση εκτός του σχολικού χώρου, 9) προωθούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, 10) ανταποκρίνονται στην ηλικία των μαθητών, 11) ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (σ.308-309).

Ειδικότερα για το μάθημα της Ιστορίας, οι δραστηριότητες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής πράξης και χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία, η οποία επιτυγχάνεται τόσο με τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός, όσο και με τις επιλογές που κάνει ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου. Το βέβαιο είναι ότι οι επιλογές και των δύο πρέπει να εναρμονίζονται με το Α.Π. του μαθήματος, το οποίο προκρίνει τις ερωτήσεις γραπτές ή προφορικές που καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις διαθεματικές συνθετικές εργασίες για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Αξιολόγηση*, 2017). Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία υποστηρίζει την οικοδομική διερευνητική διαδικασία, η οποία είναι μαθητοκεντρική (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017), τη χρήση συνεργατικών και βιωματικών μορφών μάθησης (Υ.Α.Π, 2010).

Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία Ιστορίας οι εργασίες πρέπει να συνεισφέρουν στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας ενεργοποιώντας μεταγνωστικές δεξιότητες με στόχο το σχολικό βιβλίο να αξιοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, που αναβαθμίζει τη διδασκαλία του μαθήματος και μεγιστοποιεί το μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι εργασίες στα σχολικά βιβλία Ιστορίας, πρέπει να βασίζονται στους σκοπούς και στους στόχους του Α.Π. του μαθήματος, τόσο τους γενικούς όσο και τους ειδικούς στόχους κάθε ενότητας ή κεφαλαίου. Όταν οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος προωθούνται σε υψηλό βαθμό από τις εργασίες του σχολικού βιβλίου, τότε οι εργασίες λειτουργούν αποτελεσματικά στη διδακτική διαδικασία. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εργασίες καταλήγουν να θεωρούνται υποχρέωση και δεν έχουν γνωστική, διδακτική και παιδαγωγική λειτουργία.

Καθώς οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας δεν είναι μόνο γνωστικοί, αλλά και κοινωνικοποιητικοί και ψυχοκινητικοί, πρέπει το σχολικό βιβλίο να περιέχει και εργασίες

διαθεματικές, που αποσκοπούν στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης και καλλιεργούν ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικοποιητικές δεξιότητες. Αυτός ο ολιστικός τρόπος προσέγγισης βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιληφθούν ότι η πραγματικότητα είναι ενιαία και το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον έχουν μια διαλεκτική σχέση, βρίσκονται σε ένα συνεχές. (Αγγελή, 2012; Υ.Α.Π, 2010). Η διαθεματική προσέγγιση ωθεί, επίσης, στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από ενεργητικές, βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και είναι ικανή να συνδέει τη σχολική γνώση με πραγματικές καταστάσεις, δίνοντας νόημα στην παρεχόμενη γνώση (Υ.Α.Π, 2010). Για το σκοπό αυτό, η Αγγελή (2012) προτείνει την αύξηση των διαθεματικών εργασιών, όπως δραματοποίηση γεγονότων, μίμηση πράξης, παιχνίδια ρόλων, παρακολούθηση ταινιών, δημιουργία χαρτών, κατασκευή μοντέλων κ.α. καθώς προσφέρουν τόσο ψυχοκινητικά και συναισθηματικά οφέλη, όσο και ευχαρίστηση στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς (σ.785). Επίσης, τονίζει τα οφέλη των ενσυναισθητικών εργασιών, αυτών που οδηγούν στη δραματοποίηση και την καλλιτεχνική δημιουργία, στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών ότι η Ιστορία δεν είναι κάτι μακρινό και αποκομμένο από τη δική τους πραγματικότητα, αλλά ένα συνεχές και γι'αυτό συνδέεται στενά με το παρόν (Αγγελή, 2012).

Σημαντικός είναι και ο αριθμός των δραστηριοτήτων των σχολικών βιβλίων, οι οποίες πρέπει να είναι τόσες σε αριθμό, όσες να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέγει, να διαφοροποιεί και να αξιολογεί ανάλογα με το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού, τον πραγματικό διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και το μαθησιακό στόχο που θέλει να επιτύχει (Αγγελή, 2012).

Για τη διασφάλιση της λειτουργικής αξιοποίησης των εργασιών του σχολικού βιβλίου οι εργασίες του σχολικού βιβλίου πρέπει να πλαισιώνουν το κείμενο της αφήγησης και να αξιοποιούν τις πηγές. Η παράθεση των εργασιών στο τέλος της ενότητας ή του κεφαλαίου δεν εξασφαλίζει λειτουργική αξιοποίηση των εργασιών, συνδέεται μόνο με γνωστικούς στόχους και προδιαγράφει τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση στην διδασκαλία εκ προοιμίου. Η τεχνολογική και ψηφιακή πραγματικότητα, επιβάλλουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην εκπαίδευση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως υποκείμενα μιας κοινωνικής πραγματικότητας πρέπει να αναγνωρίζουν αυτή την πραγματικότητα και στο σχολείο. Συνεπώς, οι εργασίες στα σχολικά βιβλία πρέπει να συνδέουν την Ιστορία με την κοινωνική πραγματικότητα και να "πείθουν τους μαθητές για τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας στη ζωή τους" (Αγγελή, 2012, σ.787). Η χρήση των ΤΠΕ εμπλουτίζει τη διδασκαλία, ενισχύει τη

διερευνητική μάθηση και κάνει την επίλυση εργασιών πιο ελκυστική (Αγγελή, 2012; Υ.Α.Π, 2010).

Στοχεύοντας στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα, το Π.Ι. στη χώρα μας έχει ετοιμάσει το εγχειρίδιο "Χαρτογράφηση Υλικού Ιστορίας", όπου καταγράφεται το άμεσα προσβάσιμο ψηφιακό υλικό για κάθε διδακτική ενότητα (ιστοσελίδες, λογισμικά, διδακτικές προτάσεις κλπ). Ωστόσο, το ψηφιακό υλικό δεν είναι οργανικό μέρος των σχολικών βιβλίων ιστορίας, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοποίησή του. Μάλιστα, στον Οδηγό διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας τονίζεται ότι η χρήση του είναι στην αυτοδιάθεση του εκπαιδευτικού, κάτι που υποβαθμίζει τη σημασία της χρήσης του και δίνει την εντύπωση ότι είναι προαιρετική (Υ.Α.Π, 2010).

Σε έρευνά της η Αγγελή (2019) εξέτασε α) τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα των δραστηριοτήτων μέσα στο σχολικό βιβλίο και β) το βαθμό αξιοποίησης των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου στην τάξη. Αξιολόγησε τις δραστηριότητες ως προς το βαθμό: α) καλλιέργειας της αυτενέργειας, β) της ανάπτυξης κινήτρων μάθησης, γ) της ενθάρρυνσης της ανακαλυπτικής μάθησης, δ) της προώθησης της διαθεματικότητας, ε) της αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, στ) ως προς την αξιοποίηση των εικονιστικών και γραπτών πηγών και ζ) ως προς την υλοποίηση στόχων ψυχοκινητικού και συναισθηματικού τομέα. Έλλειμμα του σχολικού βιβλίου, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, είναι η μικρή συμβολή στην υλοποίηση στόχων του ψυχοκινητικού και συναισθηματικού τομέα και η γνωσιοκεντρική εμμονή. Η ερευνήτρια ανέδειξε την ανάγκη για αύξηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, όπως παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρτών, παρακολούθηση θεατρικών έργων κ.α. Παράλληλα, από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα διαφάνηκε ότι - παρά τα θετικά στοιχεία των δραστηριοτήτων - οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν πολύ λίγες δραστηριότητες και κυρίως ατομικά, ενώ αποφεύγουν να αναθέτουν κατ'οίκον εργασίες. Οι περισσότεροι εντόπισαν την αιτία στο ότι ο αριθμός των δραστηριοτήτων δε συνάδει με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και στην αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας (369-379).

Η Αγγελή (χ.χ.) εντοπίζει και τους λόγους που, ενώ οι δραστηριότητες επιτελούν πληθώρα λειτουργιών, δεν φαίνεται να αξιοποιούνται με τον τρόπο που ενδείκνυται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει οι εργασίες αποτελούν "κενό γράμμα" αν δεν συνυπολογιστεί ο

ρόλος του διδάσκοντος, που επιστρατεύει τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία, για να επιτύχει τους στόχους της διδασκαλίας του. Μάλιστα, υπογραμμίζει το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται από φιλόλογους όλων των ειδικοτήτων και όχι μόνο από ιστορικούς, πράγμα που επηρεάζει το βαθμό αξιοποίησης των σχολικών εργασιών και το μαθησιακό αποτέλεσμα, αφού δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση στο αντικείμενο (σ. 24).

Άλλοι λόγοι που επηρεάζουν την αποτελεσματική αξιοποίηση εργασιών, ακόμα και αν είναι διδακτικά και παιδαγωγικά κατάλληλα, είναι η ασυνάφεια μεταξύ διαθέσιμου διδακτικού χρόνου και διδακτέας ύλης, που δεν επιτρέπουν σε εμβάθυνση και αξιοποίηση ποικιλίας δραστηριοτήτων. Επίσης, θίγει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν λειτουργικά τις ΤΠΕ στο μάθημά τους. Η επιμόρφωση τους στις ΤΠΕ μπορεί να δώσει την ευκαιρία για δημιουργία νέων πολυτροπικών εργασιών στα σχολικά βιβλία. Τέλος, αναφέρεται στην ανάγκη για επιμόρφωση στη διδακτική της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων, που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μάθει να αξιοποιεί τις γνωστικές, παιδαγωγικές και διδακτικές λειτουργίες του σχολικού βιβλίου (Αγγελή, 2012).

Την ανάγκη διδακτικής της χρήσης των σχολικών βιβλίων ανέδειξαν οι Σοφού, Κατσαντώνη και Ταβουλάρη (2011), τονίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τη χρήση του σχολικού βιβλίου, που αποτελεί εργαλείο στα χέρια του και πώς θα προσαρμόσει το περιεχόμενό του, ώστε να το χρησιμοποιήσει στο μάθημά του. Μάλιστα, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού, βιβλίου και μαθητή έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Η χρήση του σχολικού βιβλίου σχετίζεται με την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και με τη διδακτική του εμπειρία (Σοφού κ.α., 2011).

Στον καθοριστικό ρόλο των ερωτήσεων στο σχολικό βιβλίο αναφέρθηκαν και οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017), υπογραμμίζοντας πληθώρα λειτουργιών που επιτελούν. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν, διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, αυξάνουν την περιέργεια, εξασκούν τους μαθητές στο να γίνουν καλοί ομιλητές και ακροατές και αναδεικνύουν τις αδυναμίες στους στο χειρισμό του λόγου, εξασκούν τους μαθητές στην ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, αναπτύσσουν τις δεξιότητες αιτιολόγησης και διευρύνουν τις γνώσεις τους (σ.213).

Η διατύπωση ερωτήσεων είναι μια συνηθισμένη πρακτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι καλές διδακτικές ερωτήσεις είναι αυτές που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών και μαθητριών. Ενισχύουν το

περιβάλλον μάθησης, προκαλώντας την κριτική και δημιουργική σκέψη, ενθαρρύνοντας την διερευνητική ματιά των μαθητών, οι οποίοι αναζητούν και διατυπώνουν απαντήσεις.

Η Μπιρμπίλη (2015) με τη σειρά της αναφερόμενη στο ρόλο των ερωτήσεων υποστήριξε ότι αναπτύσσουν κίνητρα μάθησης, καθώς εξάπτουν την περιέργεια των μαθητών. Οι ερωτήσεις οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα μάθησης. (σ.25-29). Βέβαια αυτό εξαρτάται από τις νοητικές λειτουργίες που δραστηριοποιούν. Διακρίνονται σε κατώτερες και ανώτερες νοητικές λειτουργίες και σε ερωτήσεις συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης ανάλογα με τη διαβάθμιση τους από απλές σε πιο σύνθετες (Αγγελή, 2012). Αν και αυτό εξαρτάται από τις νοητικές λειτουργίες που επιτελεί η κάθε δραστηριότητα, ανάλογα με το είδος της. Οι κλειστές ερωτήσεις, περιορίζουν τις επιλογές που έχει ο μαθητής να απαντήσει, καθώς ο εκπαιδευτικός ζητά μια πληροφορία, που του είναι ήδη γνωστή, μόνο και μόνο για να ελέγξει τις γνώσεις του μαθητή. Αντίθετα, οι ανοικτές ερωτήσεις, δεν έχουν ορθή ή λανθασμένη απάντηση και επιτρέπουν πολλές πιθανές απαντήσεις. Στοχεύουν στο να ενισχύσουν την οργάνωση της σκέψης των μαθητών και στην έκφραση της με τεκμηριωμένο λόγο, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και προκαλούν προβληματισμό (Μπιρμπίλη, 2015).

Σχετικά με το είδος των ερωτήσεων, στον Οδηγό διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της Ιστορίας, αναφέρεται ότι είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται και τα δύο είδη ερωτήσεων, αναλόγως των στόχων της διδασκαλίας. "Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι κατάλληλες για αξιολόγηση, απαιτούν σύντομη απάντηση, διορθώνονται εύκολα και ικανοποιούν το κριτήριο της αντικειμενικότητας, χωρίς όμως να ανταποκρίνονται σε υψηλού επιπέδου στόχους" (Υ.Α.Π., 2010, σ.55). Οι ανοικτές ερωτήσεις ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προβληματισμού, αλλά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για επεξεργασία και διόρθωση και χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. (Υ.Α.Π, 2010).

Ως προς τις γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται μέσω των ερωτήσεων, η ταξινομία του Bloom, η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη, προϋποθέτει την ύπαρξη έξι κατηγοριών ερωτήσεων που ενεργοποιούν διαφορετικές νοητικές λειτουργίες (Αγγελή, 2012; Κασσωτάκης, 2013; Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017; Μπιρμπίλη, 2015), οι οποίες οδηγούν βαθμιαία από το "απλό στο σύνθετο και από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο" (Αγγελή, 2012, σ.234). Η ταξινομία στηρίζεται στη γνωστική θεωρία και στη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Σύμφωνα με τις δύο θεωρίες, το άτομο εφαρμόζει διαφορετικές νοητικές διαδικασίες κατά τη διαχείριση, αποθήκευση και ανάκληση

πληροφοριών από τη μνήμη του. Έτσι, η ταξινομία Bloom εμπεριέχει διαφορετικούς τύπους νοητικών λειτουργιών, που χαρακτηρίζονται από διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας.

Η ταξινομία σε έξι κατηγορίες υποδηλώνει ότι μπορούν να υπάρξουν έξι κατηγορίες διδακτικών στόχων και για να οδηγηθεί κανείς από το ένα επίπεδο στο άλλο πρέπει να ολοκληρώσει τα προηγούμενα επίπεδα.

Οι ερωτήσεις διακρίνονται, λοιπόν, σε ερωτήσεις:

1. Γνώσης: ερωτήσεις μνήμης. Ζητούν από τους μαθητές να αναγνωρίσουν, να επιλέξουν, να περιγράψουν (π.χ. τι σημαίνει..., πώς απεικονίζεται..., ποια είναι τα πρόσωπα που...)

2. Κατανόησης: ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν, να συνοψίσουν, να γενικεύσουν (π.χ. δώστε παραδείγματα..., να αναφέρεις σε ποια συμπεράσματα..., να ερμηνεύσεις...)

3. Εφαρμογής: Οι μαθητές αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις σε μια νέα κατάσταση, βρίσκονται μπροστά σε ένα πρόβλημα και πρέπει να θέσει σε εφαρμογή τις γνώσεις που ήδη κατέχει, για να το λύσει (π.χ. συσχέτισε..., χρησιμοποίησε τις αρχές της μεσογειακής διαίτας για να οργανώσεις..., κατασκεύασε με τα ακόλουθα υλικά...)

4. Ανάλυσης: Οι μαθητές αναλύουν μια κατάσταση, επισημαίνουν τα στοιχεία, που το απαρτίζουν (π.χ. βρες τη βασική ιδέα, διέκρινε..., ποια πολιτική θέση εκφράζεται...)

5. Σύνθεσης: Οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα της δημιουργικότητας για να παραγάγουν κάτι πρωτότυπο. Σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές συνθέτουν ιδέες και έννοιες που γνωρίζουν, για να φτιάξουν κάτι νέο (π.χ. φανταστείτε ότι..., πώς θα βελτιώσουμε...)

6. Αξιολόγησης: Οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους και εξάγουν συμπεράσματα (π.χ. τι πιστεύετε για..., πώς κρίνετε τις πράξεις των ηρώων..., αναλύστε τη σημασία των γεγονότων...) (Αγγελή, 2012, σσ.232-233). Η λειτουργία της αξιολόγησης αποτελεί το ανώτερο επίπεδο στην ταξινομία. Επιχειρείται ο έλεγχος της ικανότητας του μαθητή να κρίνει την αξία ή την ποιότητα των ενεργειών, τεκμηριώνοντας την άποψη του με συγκεκριμένα κριτήρια. Σε αυτό στοχεύουν οι ερωτήσεις κρίσεως, οι οποίες πρέπει να στηρίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια και όχι γνώμες που ενέχουν προσωπικό συμφέρον.

Η ταξινομία του Bloom αναθεωρήθηκε, με τα ουσιαστικά να αντικαθίστανται από ρήματα, ώστε να δείχνουν την ενέργεια. Στην κορυφή της ταξινομίας έβαλαν το ρήμα "δημιουργώ"

στη θέση της "σύνθεσης" ενώ προηγουμένως υπήρχε η αξιολόγηση. Οι στόχοι με βάση τη νέα ταξινόμια εκφράζονται με τα εξής ρήματα:

1. Θυμάμαι: αναφέρω, εντοπίζω, αντιγράφω, ονομάζω, περιγράφω, αφηγούμαι, αναγνωρίζω, επιλέγω, γράφω λίστα, ορίζω.

2.Κατανοώ: οργανώνω πληροφορίες, ταξινομώ, ταιριάζω, εξηγώ. ερμηνεύω, δίνω παραδείγματα, υποθέτω, προβλέπω, εξηγώ, κάνω περίληψη, αναπαριστώ.

3.Εφαρμόζω: γενικεύω, λύνω πρόβλημα, επιλέγω, αξιοποιώ, αναθεωρώ, ερμηνεύω, οργανώνω, κωδικοποιώ, πραγματοποιώ, σκιαγραφώ, επιδεικνύω.

4.Αναλύω: διακρίνω, κατηγοριοποιώ, ταξινομώ, διαφοροποιώ, αναδομώ, αναλύω σε επιμέρους, αντιπαραβάλλω, κάνω παρατηρήσεις

5.Αξιολογώ: κρίνω, αποδεικνύω, εκτιμώ, εξετάζω, συμπεραίνω, ιεραρχώ, επαληθεύω, επιλέγω, ελέγχω.

6.Δημιουργώ: σχεδιάζω, επινοώ, επιλύω, ανακαλύπτω, εισάγω, διαγράφω, αναπαριστώ, βελτιώνω, συνδυάζω, συνθέτω, προβλέπω, διαμορφώνω, κατασκευάζω, πρωτοτυπώ, παράγω έργο (Krathwohl, 2002).

Όλες οι παραπάνω κατηγορίες γνωστικών διαδικασιών καταλήγουν στη διαδικασία της δημιουργικότητας, η οποία σημαίνει την ικανότητα συνδυασμού και σύνθεσης των γνώσεων, για πραγματοποίηση νέων δημιουργημάτων. Πρόκειται για την ανώτερη γνωστική διαδικασία, η κατάκτηση της οποίας αποτελεί απόδειξη βαθιάς γνώσης" (Κουλουμπαρίτση, 2020).Ο συγγραφέας ενός σχολικού βιβλίου ή ο εκπαιδευτικός που θα σχεδιάσει δραστηριότητες, αφού επιλέξει έναν στόχο με βάση τον οποίο θα σχεδιάσει τις δραστηριότητές του, λαμβάνει υπόψη του τα έξι επίπεδα της ταξινόμιας του Bloom, ώστε να σχεδιάσει δραστηριότητες διαφορετικών επιπέδων, οι οποίες ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας εντός μιας σχολικής αίθουσας. Έτσι οι μαθητές/τριες εργάζονται για τον ίδιο στόχο με βάση το γνωστικό τους επίπεδο. Η ταξινόμια, λοιπόν, μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων.

Η διατύπωση των ερωτήσεων χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, εφόσον πρέπει να στοχεύει "στην κινητοποίηση της κρίσης, της επινοητικότητας και της φαντασίας" (Υ.Α.Π., 2010, σ.54). Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι αποτελεσματική, όταν αξιοποιούνται διαφορετικά είδη και επίπεδα ερωτήσεων, όταν οι ερωτήσεις έχουν σαφή μαθησιακό στόχο, είναι σύντομες και

συνυπολογίζουν πάντα το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τις εμπειρίες και το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Ειδικότερα το γλωσσικό υπόβαθρο είναι μια παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις η αδυναμία των μαθητών να απαντήσουν σε ερωτήματα οφείλεται σε χαμηλό γλωσσικό υπόβαθρο (Μπιρμπίλη, 2015). Οπότε είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται ότι τα ερωτήματα έχουν κοινό γνωστικό πλαίσιο και κοινό νόημα, άρα όλοι έχουν τις γνώσεις να απαντήσουν στα ερωτήματα και το λεξιλόγιο για να καταγράψουν ή να εκφράσουν προφορικά την απάντησή τους.

Πρακτικά, η δυνατότητα ή η αδυναμία των μαθητών και των μαθητριών να απαντήσουν σε ερωτήματα, συνδέεται άρρηκτα με την αναγνωστική τους ικανότητα. Για να απαντήσουν στα ερωτήματα, βασική προϋπόθεση είναι να κατανοήσουν τα κείμενα και τις ερωτήσεις. Οι περισσότεροι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα με επιφανειακό τρόπο, ενώ είναι λίγοι οι καλοί αναγνώστες, δηλαδή, αυτοί που διαβάζουν και υιοθετούν στρατηγικές ανάγνωσης και σκέψης για αυτό, που διαβάζουν (Vacca et al., 2017). Οι Vacca et al. παραθέτουν τις έξι παραμέτρους που επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης του αναγνώστη ενός κειμένου: α) οι προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, ο σκοπός του, το επίπεδο δυσκολίας του λεξιλογίου, οι επιλογές του συγγραφέα με βάση τις υποθέσεις που έκανε για τους αναγνώστες, η δομή του κειμένου και ο τρόπος προσέγγισης του κειμένου από τον εκπαιδευτικό (p.18). Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων βρίσκονται σε ανοικτό διάλογο με τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται και πρέπει να έχουν πάντα κατά νου ότι αναγνωστική ικανότητα επηρεάζει άμεσα την οικοδόμηση της γνώσης (Vacca et al., 2017).

Σκοπός των ερωτήσεων είναι ο έλεγχος της κατανόησης της γνώσης από μέρους των μαθητών και των μαθητριών. Η κατανόηση υπάρχει, όταν ο μαθητής και η μαθήτρια είναι σε θέση να εξηγούν με δικά τους λόγια τη νέα γνώση, που λαμβάνει από το μάθημα και να είναι σε θέση να την επικαλεστούν, για να απαντήσουν σε ένα εντελώς διαφορετικά ερωτήματα. Για να είναι σε θέση να το κάνουν αυτό σημαίνει ότι έχουν αποθηκεύσει τη γνώση "σε ένα "αποθετήριο γνώσεων", το οποίο είναι σε θέση να αξιοποιήσει [...] με τον εύστοχο τρόπο που το αξιοποιεί ο ειδήμων στο γνωστικό αντικείμενο" (Κουλουμπαρίτση, 2020, σ.83). Συνεπώς, η κατανόηση δεν αφορά στην ικανότητα επανάληψης της νέας γνώσης, που συνιστά "επιφανειακή γνώση, αλλά είναι η "βαθιά γνώση", που προϋποθέτει ικανότητες επεξήγησης, ερμηνείας, παράθεση παραδειγμάτων, ικανότητα διάκρισης ομοιοτήτων και διαφορών, ικανότητα ανάλυσης, ικανότητες γενίκευσης για προσέγγιση νέων θεμάτων (Κουλουμπαρίτση, 2020, σσ.82-83). Η κατανόηση ενεργοποιεί τις ανώτερες γνωστικές

λειτουργίες, οι οποίες εμπίπτουν στις κατηγορίες της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom.

Τη "βαθιά γνώση" όρισαν οι Mehta & Fine το 2019, οι οποίοι ερεύνησαν τις διδακτικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στη "βαθιά γνώση". Η έρευνά τους διήρκησε 6 έτη. Μέσα σε αυτά τα έτη ερεύνησαν μαθητές και μαθήτριες, πήραν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και διοικητικούς λειτουργούς και κατέγραψαν 750 ώρες παρατήρησης σε 30 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατέληξαν, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η "βαθιά γνώση" είναι ένας συνδυασμός της εμπέδωσης (mastery), της ταυτότητας (identity) και της δημιουργικότητας (creativity). Τα τρία αυτά συστατικά στοιχεία αλληλοσυμπληρώνονται και μπορούν να αναπτυχθούν μόνο σε βάθος χρόνου. Ως εμπέδωση εννοούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, που αναπτύσσουν οι μαθητές σύμφωνα με τους εθνικούς στόχους της εκπαίδευσης (Anderson, 2019). Πρόκειται για τις "ικανότητες-κλειδιά" (key-competencies) (European Commission, 2012). Στην ταξινόμια του Bloom ορίζονται ως "γνώση" και "εφαρμογή" (Κουλουμπαρίτση, 2020, σ.79). Με τον όρο "ταυτότητα" εννοούν την κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου αυτού καθαυτού, του τρόπου σκέψης και εργασίας. Τέλος, με τον όρο "δημιουργικότητα" εννοούν την ικανότητα χρήσης της γνώσης για την δημιουργία κάτι νέου και πρωτότυπου (Anderson, 2019). Η έννοια της "ταυτότητας" στην ταξινόμια του Bloom αναφέρεται ως "κατανόηση", "ανάλυση" και "αξιολόγηση", ενώ η έννοια της "δημιουργικότητας" εμπίπτει σε αυτό που υποστηρίζει και ο Bloom, το να αξιοποιεί κανείς όσα ξέρει για να δημιουργήσει κάτι που ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα (Κουλουμπαρίτση, 2020, σ.79).

Η Κουλουμπαρίτση (2020) προτείνει για κάθε κατηγορία της βαθιάς γνώσης τις διδακτικές προσεγγίσεις που πρέπει να ακολουθούνται, ώστε να επιτευχθεί. Συγκεκριμένα προτείνει την μάθηση για ανάπτυξη ικανοτήτων (competence-based learning) για την "εμπέδωση", τις στρατηγικές για κατανόηση (teaching for understanding) για την "ταυτότητα" και τα σχέδια εργασίας (project-based learning) για τη "δημιουργικότητα" (σ.80).

Η διδασκαλία, λοιπόν, πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε αυτούς τους τρεις στόχους, εμπέδωση, κατανόηση, δημιουργικότητα. Για να επιτευχθεί η διδασκαλία για εμπέδωση, απαιτούνται σαφείς, μετρήσιμοι και οριζόντιοι (με την έννοια ότι αφορούν δεξιότητες που είναι αναγκαίες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα) μαθησιακοί στόχοι, να αξιοποιείται η διαφοροποίηση διδασκαλίας, να προωθείται η ενεργητική και αυτόνομη μάθηση και να

εφαρμόζεται διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διδασκαλία με στόχο την κατανόηση, όπως έχει ήδη επεξηγηθεί, απαιτεί μια διδακτική προσέγγιση που ευνοεί την ανάκληση γνώσεων και την εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις, όπως δραστηριότητες ταξινόμησης, πειραματισμού, υπολογισμών κ.α. Οι ερωτήσεις προβληματισμού, "θέτουν τη γνώση σε δοκιμασία" (Κουλουμπαρίτση, 2020, σ.83) και αποδεικνύουν αν ο μαθητής την έχει εσωτερικεύσει ώστε να την αξιοποιεί εύστοχα για να δώσει απάντηση στην ερώτηση-πρόβλημα. Η διδασκαλία, που στοχεύει στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης έχει ως θεμελιακή βάση την βιωματική μάθηση και τις διαθεματικές συνθετικές εργασίες τύπου project σε θέματα που αντλούνται από την καθημερινή ζωή (Κουλουμπαρίτση, 2020).

Όπως εύστοχα αναφέρει η Μπιρμπίλη (2015) "οι καλές διδακτικές ερωτήσεις δεν είναι θέμα ταλέντου, αλλά αποτέλεσμα εκπαίδευσης, εξάσκησης και εμπειρίας. [...] χρειάζεται συνεχή αυτοκριτική και έλεγχο για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της" (σ.107).

Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση μέσω των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι σχετική με τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017). Οι σχολικές εργασίες, είναι αυτές που, τελικά, αξιολογούν τον βαθμό επίτευξης των σκοπών της ιστορικής διδασκαλίας και μπορούν να δώσουν το έναυσμα για ανώτερης μορφής γνωστικές αναζητήσεις.

2.5.4. Εικονογράφηση

Είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται και επικοινωνεί με τον κόσμο με πολυτροπικό τρόπο, πράγμα που σημαίνει ότι εκτός από το γλωσσικό κώδικα χρησιμοποιεί και άλλους κώδικες επικοινωνίας ανάμεσα στους οποίους βρίσκεται και η εικόνα. Οι αλλαγές που επήλθαν στην επικοινωνία εξαιτίας της τεχνολογικής έκρηξης των τελευταίων δεκαετιών, ανέδειξαν την εικόνα ως κεντρικό τρόπο επικοινωνίας και αντίληψης της πραγματικότητας, που εμπλούτισε τις εκφραστικές δυνατότητες και έφερε στην επιφάνεια ένα νέο είδος γραμματισμού οπτικού και ψηφιακού (Vacca et al., 2017). Η αυξανόμενη σημασία των μη γλωσσικών τρόπων επικοινωνίας οδήγησε στην πολυτροπικότητα (Δημητριάδου, 2007) και στα πολυτροπικά κείμενα στα οποία συνδυάζονται περισσότεροι του ενός κώδικες επικοινωνίας. Ο γραπτός λόγος συνδυάζεται με την εικόνα, τον ήχο, τις χειρονομίες κλπ. (Στάμου κ.α., 2004).

Αν αναλογιστεί κανείς ότι ο μέσος άνθρωπος περνά μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς του στην περιήγηση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ιστοσελίδες ψυχαγωγικές ή ενημερωτικές, όπου κυριαρχεί η εικόνα έναντι του λόγου, αντιλαμβάνεται ότι ο σημερινός άνθρωπος, επικοινωνεί πολύ περισσότερο με εικονιστικό παρά με γραπτό λόγο. Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται, πλέον, από συντομία και αποσπασματικότητα, εφόσον κυριαρχεί η εικόνα για τη μετάδοση του μηνύματος στην επικοινωνία. Οι υποστηρικτές της πολυτροπικότητας αντιλαμβάνονται τα πολυτροπικά κείμενα και τα πολυτροπικά μέσα έκφρασης ως ουσιαστικά μέσα μεταφοράς του νοήματος του κειμένου και όχι ως συμπληρωματικά στοιχεία (Χοντολίδου, 1999).

Εδώ και δεκαετίες οι The New London Group, εισηγητές του πολυγραμματισμού, υπογράμμισαν την ανάγκη ενσωμάτωσης πολυτροπικών τρόπων για παροχή των πληροφοριών, καθώς το κοινωνικό περιβάλλον βρίθει από πολυαισθητηριακά ερεθίσματα και οι νέοι και νέες επικοινωνούν κυρίως πολυτροπικά (Kalantzis & Cope, 1999).

Υπό αυτές τις συνθήκες, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των απεικονίσεων στα σχολικά βιβλία, κυρίως στα βιβλία ιστορίας, καθώς και οι απεικονίσεις θεωρούνται κοινωνικοποιητικό εργαλείο, φορείς στάσεων και αξιών. "Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείρει συναισθήματα. Το εικονιστικό μήνυμα [...] έχει τους δικούς του τρόπους αντίληψης και καταγραφής της πραγματικότητας (Γρόσδος, 2010, σ.56).

Η χρήση πολυτροπικών κειμένων, εικονιστικών κειμένων διαφορετικών ειδών, όπως φωτογραφίες, διαγράμματα, έργα τέχνης κ.α., αποτελεί συνήθη πρακτική στην διδασκαλία. Συνεπώς, πέρα από την ενσωμάτωση εικόνων στη διδακτική διαδικασία, η γνώση και η κατανόηση οπτικών κειμένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, αποτελούν στόχους της διδασκαλίας, ώστε η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική.

Σε αυτές τις νέες συνθήκες ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί ανάγκη, καθώς το νέο πολύπλοκο εικονιστικό περιβάλλον απαιτεί στέρεα εικονιστική σκέψη. Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία δεν αντιμετωπίζει τις εικόνες ως συμπληρωματικό ή επιβεβαιωτικό υλικό του κειμένου, αλλά ως αυτόνομη ιστορική μαρτυρία, που μπορεί να εξεταστεί χωριστά από το κείμενο και να δώσει εντελώς διαφορετικές πληροφορίες (Αργυρού, 2012; Παληκίδης, 2007), επιλογή που γίνεται σε μικρότερο βαθμό (Χριστοπούλου, 2016). Οι οπτικές πηγές έχουν χαρακτηριστεί ως "ανεξάρτητα οχήματα", για την απόκτηση της γνώσης, και δύνανται να έχουν πρωταρχικό ρόλο στην ερμηνεία των νοημάτων (Krees-Van Leeuwen, 1990, στην

Χριστοπούλου, 2016, σ.603) ή ως "διαμεσολαβημένη εμπειρία" ανάμεσα στην πραγματικότητα και το άτομο που τη ζει (Γρόσδος, 2010, σ. 60). Η εικόνα ενεργοποιεί τη μη λεκτική επικοινωνία, εξάπτει τη φαντασία και επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Ο Γρόσδος (2010) αναφέρει ότι τα άτομα βλέπουν διαφορετικά τις εικόνες, καθώς παράγοντες όπως το "στυλ μάθησης, η ηλικία, οι αξίες, η εκπαίδευση και το πολιτιστικό υπόβαθρο" επηρεάζουν την οπτική αντίληψη των υποκειμένων (σ.60) και ο τρόπος που την αξιοποιούμε επηρεάζει το βαθμό στον οποίο έχει παιδαγωγική αξία. Η αξιοποίηση των εικόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να έχει κάποιο διδακτικό και μαθησιακό όφελος προϋποθέτει τα άτομα να καταστούν οπτικά εγγράμματα, συνεπώς είναι σε θέση σε πρώτο επίπεδο να χρησιμοποιούν την εικόνα, σε δεύτερο επίπεδο να ανακαλύπτουν τα κρυμμένα νοήματα και μηνύματα και σε τρίτο υψηλότερο επίπεδο να παράγουν δικές τους εικόνες (Γρόσδος, 2010).

Ο οπτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος και για έναν ακόμη λόγο. Η εικόνα δεν αποτελεί αδιάσειστο τεκμήριο της πραγματικότητας, ούτε χαρακτηρίζεται από ιδεολογική ουδετερότητα. Μπορεί εύκολα να αποτελέσει ισχυρό ιδεολογικό εργαλείο, του οποίου, πρέπει τα άτομα, να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τις προθέσεις. Πρωταρχικός στόχος, λοιπόν, της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτελεί η παιδαγωγική προσέγγιση των εικόνων, που θα επιτρέψουν στα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των εικόνων. Απαιτείται ένας κριτικός γραμματισμός στην εικόνα, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μη χειραγωγούνται από τα μηνύματά της και να τηρούν κριτική ματιά. Όσο νωρίτερα ξεκινήσει η επαφή των παιδιών με τον γραμματισμό της εικόνας, τόσες περισσότερες δεξιότητες οπτικού γραμματισμού θα αναπτύξουν. Η επαφή του παιδιού με την εικόνα, μπορεί να ξεκινήσει από τα εικονογραφημένα παραμύθια, που συνδυάζουν λόγο και εικόνα. Γενικότερα, η εικόνα επιδρά στη ψυχολογία του αναγνώστη και στα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά, γι'αυτό αποτελεί χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, έχει επισημανθεί ότι η εικόνα είναι κυρίαρχη σε ένα βιβλίο, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας, αυξάνει την αντίληψη και διευκολύνει την κατανόηση και την ανάκληση πληροφοριών, καλλιεργεί την αισθητική, την παρατηρητικότητα και την κριτική σκέψη (Ασωνίτης, 2001). Η εικονογράφηση είναι βασικό στοιχείο που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχολικών βιβλίων. Συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου της αφήγησης και καλλιεργεί τον οπτικό γραμματισμό (Κανταρτζή, 2019). Συνεπώς, ο εικονογράφος πρέπει να φτιάξει ένα σκίτσο ή να επιλέξει μια εικόνα μετά από ώριμη σκέψη

και αφού λάβει υπόψη το ηλιακό και κυρίως το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και τα μηνύματα που επιθυμεί να περάσει.

Η απόλαυση της εικόνας επηρεάζεται από το βαθμό δυσκολίας που εμπεριέχει η κατανόησή της, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα παιχνίδια. Ένα παιδί απολαμβάνει ένα παιχνίδι, όταν καταλαβαίνει πώς να παίξει με αυτό και βρίσκει κίνητρο να το επεξεργαστεί. Δεν το ευχαριστιέται ούτε όταν είναι υπερβολικά δύσκολο, ούτε όταν είναι τόσο απλό, που να το οδηγεί στην αδιαφορία.

Ο Γρόσδος (2010) προτείνει την προσέγγιση που πρέπει να έχει ο/η εκπαιδευτικός κατά την διδασκαλία με τη χρήση των εικόνων. Τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας και ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει τις ιδέες σε έναν πίνακα χωρίς να λογοκρίνει τις απαντήσεις που λαμβάνει. Στη συνέχεια, περιγράφουν αυτό που παρουσιάζει η εικόνα και ακολούθως την προσεγγίζουν κριτικά, επιχειρώντας να ερμηνεύσουν την εικόνα και να εντοπίσουν το μήνυμα του εικονογράφου.

Ο κριτικά σκεπτόμενος θεατής αντιλαμβάνεται όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός της εικόνας, αλλά και πώς απεικονίζει αυτό που θέλει να πει. Μέσα από το διάλογο και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών αναδεικνύονται όχι μόνο οι έννοιες πρώτου επιπέδου, αλλά και οι υπονοούμενες έννοιες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν σταδιακά δεξιότητες αποκωδικοποίησης των νοημάτων που υπονοούνται στις εικόνες (Γρόσδος, 2008).

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ερμηνείας των εικόνων είναι η μια πλευρά του οπτικού γραμματισμού. Η άλλη, είναι η παραγωγή πρωτότυπου οπτικού υλικού από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μόνο έτσι θα αντιληφθούν ότι η εικόνες αποτελούν μια πραγματικότητα με νόημα και όχι αντικείμενο μιας στατικής πραγματικότητας που έχει παρέλθει. (Γρόσδος, 2010; Θεοδωρίδης, 2002). "Η δημιουργία οπτικού υλικού είναι η υλοποίηση της ικανότητας ανάλυσης και επεξεργασίας της εικόνας με έναν δυναμικό, διαδραστικό τρόπο" (Γρόσδος, 2010, σ.64).

Στόχος των σημερινών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού και η ανάπτυξη οπτικοακουστικών προγραμμάτων στα προγράμματα σπουδών, όχι μόνο για επαφή των μαθητών με οπτικοακουστικά έργα, αλλά και παραγωγή δικών τους έργων (Γρόσδος, 2010). Η προσπάθεια μελέτης πολλών και διαφορετικών πηγών για τα ιστορικά γεγονότα, η διάθεση ενίσχυσης της αισθητικής απόλαυσης του αναγνώστη, αλλά κυρίως η κατανόηση ότι ο σύγχρονος πολιτισμός βρίθεται

εικόνων, οι οποίες εκφράζουν ένα είδος γλώσσας, οδήγησε στον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλίων με εικονιστικά παραθέματα και στη μελέτη διαφόρων ειδών οπτικών πηγών. Στα σχολικά βιβλία μπορεί να συναντήσει κανείς ζωγραφικές εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, γραφήματα και πίνακες, τοιχογραφίες, ψηφιδωτά κ.α. Πέρα από αυτά τα είδη εικόνων, ένας εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να αξιοποιήσει και άλλο εικονιστικό υλικό κατά τη διδασκαλία του, όπως κινούμενες εικόνες, γελοιογραφίες και κόμικς (Υ.Α.Π., 2012). Η έννοια του οπτικού γραμματισμού αναφέρεται και στον Οδηγό διδακτικής μεθοδολογίας για το μάθημα της Ιστορίας, όπου προτείνονται και οι τρόποι αξιοποίησης των εικονιστικών παραθεμάτων με βάση το είδος τους (Υ.Α.Π., 2012), αλλά όχι στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του Α.Π. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Γενικός σκοπός του μαθήματος*, 2017).

Οι οπτικές πηγές χρησιμοποιούνται με συστηματικότερο τρόπο στη διδασκαλία της Ιστορίας τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, σε σχέση με το παρελθόν, καθώς η πρακτική αυτή εναρμονίζεται με τις κατευθυντήριες γραμμές της διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας και συμβάλλει στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Το ενδιαφέρον για την χρήση των πηγών εικονιστικού περιεχομένου οδήγησε στον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλίων με οπτικές πηγές και δραστηριότητες, που τις συνοδεύουν. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό της εικόνες στο μάθημά τους, αξιοποιώντας και τις ΤΠΕ. Το ίδιο συμβαίνει και με τις γραπτές αξιολογήσεις των μαθητών και μαθητριών, όσο και με τις γραπτές Παγκύπριες Εξετάσεις, όπου τα εξεταστικά δοκίμια περιέχουν ερωτήματα που βασίζονται σε οπτικές πηγές (Αργυρού, 2012). Στη διδακτική της Ιστορίας η εικόνα αξιοποιείται ως πηγή, ως μαρτυρία για την απάντηση σε ιστορικά ερωτήματα. Προϋπόθεση είναι ο μαθητής και η μαθήτρια, λαμβάνοντας ερευνητικό ρόλο, να αναγνώσουν την εικόνα, όχι μόνο να την δουν. Η ανάγνωση της εικόνας αναζητά τη σχέση εικόνας-δημιουργού, τη σχέση εικόνας-αναγνώστη. Τοποθετεί την εικόνα στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και συλλέγει ιστορικές πληροφορίες, τις συγκρίνει με άλλες και οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Το μοντέλο που προτείνει τη χρήση της εικόνας ως οπτικής μαρτυρίας προτείνονται τέσσερις στόχοι · οι μαθητές/-τριες διακρίνουν τα οπτικά ντοκουμέντα από άλλα, αξιοποιούν τις οπτικές μαρτυρίες ως πηγές, συγκεντρώνουν τα στοιχεία και τέλος επεξεργάζονται την έννοια της αλλαγής στο χρόνο, εντοπίζοντας αυτές τις αλλαγές και τοποθετώντας τις σε χρονολογική σειρά. (Ανδρεάδου, 2004).

Ωστόσο, όπως διαπιστώνει ο Αργυρού (2012), παρά τα βήματα προς την ορθή κατεύθυνση, εξακολουθούν να κυριαρχούν οι γραπτές πηγές για τη διδασκαλία του μαθήματος. Η εμμονή στη συγκεκριμένη επιλογή οφείλεται στις εξής παραμέτρους: στην ανεπαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των εικόνων ως ιστορικών τεκμηρίων, στην επικέντρωση των Κλασικών Σπουδών στις κειμενικές παρά στις εικονιστικές πηγές, καθώς και στην έλλειψη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των εικόνων από μέρους των μαθητών και των μαθητριών, γεγονός, που κατά τη γνώμη του, οφείλεται στην λεξιπενία του μαθητικού πληθυσμού (σ. 30).

Σε έρευνα που διενήργησε η Παπαδάκη (2011) σχετικά με τις στάσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της ιστορίας, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να εμμένουν στην παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας παρά τις αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος. Συνυπευθυνότητα σε αυτό έχει το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός εγκλωβίζεται από το εξετασιοκεντρικό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/τριών, το οποίο απαιτεί αποστήθιση πληροφοριών, αλλά και η ύπαρξη ενός και μοναδικού βιβλίου, που τις περισσότερες φορές είναι ο οδηγός της διδασκαλίας, ιδίως για τους πιο άπειρους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η ελλιπής εκπαίδευση που λαμβάνουν τόσο στις σπουδές τους, όσο και αργότερα ως επαγγελματίες τους δημιουργεί ανασφάλεια ως προς τη χρήση των εικονιστικών παραθεμάτων ως μαρτυριών και αποκλειστικών πηγών διδασκαλίας. Η χρήση τους ως υποστηρικτικού υλικού της αφήγησης είναι πιο συχνή. Η στάση των μαθητών/τριών φάνηκε να είναι θετική, αλλά τους λείπουν οι δεξιότητες ανάγνωσης των εικονιστικών μαρτυριών, λόγω και φτωχών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Μάλιστα η έρευνα έδειξε ότι, ενώ οι μαθητές εισέρχονται στο γυμνάσιο με δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, μέχρι να ολοκληρώσουν το σχολείο οι δεξιότητες φθίνουν, αφού δε συνεχίζουν να καλλιεργούνται (σ.312-313).

Σε συνέδριο του IARTEM το 2019 η Anne Chavigne παρουσίασε μια έρευνα της, στην οποία εξέτασε τον τρόπο που η τέχνη μπορεί να συμβάλει στη γνώση της ιστορίας στα βιβλία Ισπανικής γλώσσας ως ξένης που εκδόθηκαν στη Γαλλία μεταξύ του 1965 και του 2015. Στην έρευνα της συμφωνεί με την άποψη που έχει ήδη εκφραστεί στο παρελθόν-και έχει αναφερθεί ήδη παραπάνω-ότι δηλαδή οι εικόνες έχουν γίνει διδακτικά εργαλεία και έχουν ισότιμο ρόλο με το κείμενο της αφήγησης, ενώ ξεπερνούν και το κείμενο, αφού αποτελούν βασικό μέσο διδασκαλίας, όπως αναφέρει. Επισημαίνει, επίσης, ότι οι αυθεντικές εικόνες προσδίδουν ελκυστικότητα στο βιβλίο και προάγουν την κατανόηση, αφού ζωντανεύουν έναν κόσμο που

είναι δύσκολο να γίνει κατανοητός μόνο μέσω της αφήγησης. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα βιβλία μπορεί να πλαισιώνονται από ιστορικές εικόνες, αλλά δεν παρέχουν τα εργαλεία για βαθιά κατανόηση του νοήματος της εικόνας σε συνάρτηση με το περιβάλλον στο οποίο δημιουργήθηκε. Συμπεραίνει ότι μόνο τα βιβλία δεν είναι αρκετά για διδασκαλία, αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες και να προσφέρουν στους μαθητές και στις μαθήτριες και άλλα μέσα που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν σε βάθος ένα ιστορικό γεγονός όπως η παρακολούθηση ντοκιμαντέρ, η έρευνα αρχαιακού υλικού, η μελέτη ενός λογοτεχνικού έργου κ.α. Έτσι καλύπτεται το ιστορικό κενό και διασφαλίζεται η κατανόηση. Οι εικόνες αποτελούν ένα είδους λόγου πολύ σημαντικό για τη μεταφορά της γνώσης, αλλά χρειάζεται η αλληλεπίδραση τους και με άλλα είδη λόγου, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης (Chavigne, 2019).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η καλή εικονογράφηση και να επιτευχθούν οι στόχοι και σκοποί της εικονογράφησης πρέπει να ακολουθούνται ορισμένα κριτήρια, τα οποία συνοψίζονται στα εξής: Οι εικόνες πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και ακρίβεια και να επεξηγούν το κείμενο, χωρίς να μπερδεύουν τον αναγνώστη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Η ποιότητα της εκτύπωσης πρέπει να είναι υψηλή, για να βοηθούν τον αναγνώστη να αντιληφθεί το περιεχόμενό τους, αφού πρέπει να είναι σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου και να παρουσιάζουν την αυθεντική πραγματικότητα. Οι εικόνες πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να έρθει σε επαφή με στοιχεία της πραγματικής ζωής (Τριλιανός, 2009), τα οποία μπορεί να μην είχε την ευκαιρία να γνωρίσει. Οι εικόνες, δηλαδή, είναι διαμεσολαβητές του μαθητή και της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, τα βιβλία υποκαθιστούν την πραγματική εμπειρία μέσω των εικόνων και βάζουν τον μαθητή να ενεργοποιήσει τη φαντασία του, για να ζωντανέψει την εικόνα που βλέπει μέσα στο σχολικό βιβλίο, προκειμένου να ερμηνεύσει τον κόσμο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Οι εικόνες επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο έχουν επιλεγεί. Υπάρχουν εικόνες που λειτουργούν απλώς σαν διακοσμητικά στοιχεία, άλλες που παρουσιάζουν την αφήγηση, που έχουν ρόλο οργανωτικό όπως τα διαγράμματα, οι χάρτες και οι πίνακες, άλλες που αξιοποιούνται, για να ερμηνεύσουν το κυρίως κείμενο και που έχουν λειτουργία μεταμόρφωσης, όπου βοηθούν στην απομνημόνευση περίπλοκων εννοιών και στοιχείων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Έτσι, αναλόγως των λειτουργιών τους, οι απεικονίσεις έχουν πέντε κατηγορίες σχέσεων με την αφήγηση, σύμφωνα με την Κανταρτζή (2002): α) οι εικόνες που επιβεβαιώνουν το κείμενο, άρα δίνουν τις ίδιες πληροφορίες, β) οι εικόνες με διευκρινιστικό ρόλο, που αποσαφηνίζουν κάποια δυσνόητα σημεία του κειμένου, γ) οι εικόνες που εμπλουτίζουν το κείμενο με περαιτέρω πληροφορίες, δ) οι εικόνες μεταδίδουν το βασικό νόημα, ε) το κείμενο μεταφέρει το βασικό νόημα.

Η αξιολόγηση της εικόνας ως μέσου διδασκαλίας συνάδει με παιδαγωγικά κριτήρια που αξιολογούν τα μέσα διδασκαλίας. Αξιολογείται σε σχέση με το περιεχόμενό της-ειδικότερα για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την καταλληλότητα σε σχέση με την ηλικία των παιδιών για τα οποία προορίζεται και το ιδεολογικό της υπόβαθρο. Εξετάζεται, επίσης ως προς την καταλληλότητα της σε σχέση με τους στόχους και τη μέθοδο διδασκαλίας. Τέλος, προσμετρούνται τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της εικόνας, που αναφέρονται κυρίως στη λειτουργικότητά της. (Γρόσδος, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι οι απεικονίσεις πρέπει να σχετίζονται πάντα με το κείμενο της αφήγησης, ώστε να έχουν κάποιο όφελος και να μην είναι μόνο διακοσμητικά στοιχεία, όπως συμβαίνει με τα βιβλία στην Κύπρο και στην Ελλάδα. Διαφορετικά αποσπών την προσοχή του μαθητή. Όταν οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, είναι σχετικές με το περιεχόμενο, βοηθούν το μαθητή να θυμάται πληροφορίες και να τις ανακαλεί, αλλά αυξάνουν και το βαθμό κατανόησης. Οι εικόνες ερμηνείας ασκούν μέσο βαθμό επίδρασης και οι εικόνες μεταμόρφωσης πολύ σημαντικό. Αντίθετα, όταν οι εικόνες επιτελούν απλώς διακοσμητικές λειτουργίες, τότε η μάθηση δεν εμφανίζει τον ίδιο βαθμό αποτελεσματικότητας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Παπαγιαννόπουλος, 2011). Όπως υποστηρίζει ο Mikk (2000), μια πληροφορία κατακτάται σε ποσοστό 70%, όταν συνυπάρχουν η λεκτική και η οπτική απεικόνισή της, ενώ όταν υπάρχει μια από τις δύο απεικονίσεις τότε το ποσοστό φτάνει μόλις το 20-30%. Όσο πιο δύσκολο είναι ένα κείμενο και ο αναγνώστης πιο άπειρος, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για απεικόνιση. Ειδικά σε βιβλία μαθητών μικρότερης ηλικίας όπου το λεξιλόγιο δεν είναι ανεπτυγμένο, η απεικόνιση παρέχει πληροφορίες, που κάνουν σαφέστερο το κείμενο (σ.299).

Οι απεικονίσεις πρέπει να προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να αυξάνουν το κίνητρο για μάθηση. Ειδικότερα, η εμφάνιση και η θέση της απεικόνισης επηρεάζουν τη σχέση που θα αναπτύξει ο αναγνώστης με το κείμενο. Μια εικόνα πρέπει να έχει φυσικά

χρώματα και να είναι ρεαλιστική, για να είναι πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Επίσης, πρέπει να είναι απλή, ώστε να μπορεί ο μαθητής να την κατανοήσει. Όπως και ένα δύσκολο κείμενο έτσι και μια ασαφής, περίπλοκη εικόνα οι μαθητές πιθανόν να την παρατήσουν, εφόσον δε θα την καταλάβουν. Μια εικόνα μπορεί να είναι υπεύθυνη για την αδιαφορία του μαθητή ή για το ενδιαφέρον που θα επιδείξει απέναντι στο μάθημα.

Παράλληλα, μια απεικόνιση ανάλογα με τη θέση που έχει μέσα στο βιβλίο έχει και την ανάλογη βαρύτητα (Mikk, 2000). Συγκεκριμένα, οι απεικονίσεις που προηγούνται του κειμένου είναι πιο σημαντικές από το κείμενο. Οι απεικονίσεις με πληροφορίες γνωστές στο μαθητή τοποθετούνται αριστερά ενώ όσες έχουν νέες πληροφορίες τοποθετούνται δεξιά. Όταν ένα πρόσωπο επιθυμείται να αναδειχθεί, τότε τοποθετείται στο πάνω μέρος της σελίδας και αν έχει μάτια στραμμένα προς τον αναγνώστη τότε του είναι οικείο πρόσωπο. Τα άγνωστα πρόσωπα είτε έχουν αλλού στραμμένο το βλέμμα είτε τοποθετούνται στο βάθος μιας εικόνας (Mikk, 2000; Ψαθοπούλου, 2010).

Μια εικόνα δεν πρέπει απλώς να τεκμηριώνει το κυρίως κείμενο, αλλά να παρέχει περαιτέρω πληροφορίες, που θα γεννούν στον μαθητή την ανάγκη για αναζήτηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Οι εικόνες, λοιπόν, αποτελούν διδακτικά και παιδαγωγικά εργαλεία, που συμβάλλουν στην πρόκληση ενδιαφέροντος, τη συγκέντρωση, την αυτενέργεια και την ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα (Γρόσδος, 2008). Η εικονογράφηση πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές, ώστε να έχει λειτουργικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, η επιλογή των εικόνων πρέπει να γίνεται με βάση τη λειτουργία, που αναμένεται να έχει και σε συνδυασμό με το κείμενο, να λειτουργούν συμπληρωματικά και να βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου. Τα χρώματα της εικόνας επηρεάζουν το συναίσθημα και συμβάλλουν στη δραστηριοποίηση κινήτρων, γι'αυτό πρέπει να έχουν ευκρίνεια και ζωντάνια. Το μέγεθος χρειάζεται να είναι ανάλογο του περιεχομένου του συνοδευτικού κειμένου και οι λεζάντες σύντομες και περιεκτικές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Πέραν του διδακτικού και παιδαγωγικού τους ρόλου, οι εικόνες ενέχουν και κοινωνικοποιητικό ρόλο λόγω του ότι μεταδίδουν στάσεις και αξίες. Μια εικόνα είναι δυνατόν να έχει υποβλητικό ρόλο και να ασκήσει συναισθηματική επίδραση στον θεατή για υιοθέτηση ή απόρριψη μιας ιδεολογίας. Παράλληλα, μειώνει την απόσταση που ο/η μαθητής/-ήτρια αισθάνεται να έχει με το παρελθόν, το οποίο μοιάζει ξένο και αποκομμένο από τη δική του/της πραγματικότητα, κάνοντας το άμεσο, οικείο, απτό (Παληκίδης, 2005).

Η αποτελεσματικότητα των εικόνων εξαρτάται, βέβαια, από τους σκοπούς της μάθησης, αλλά και από την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν τις απεικονίσεις. Ο μαθητής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να μάθει να διαβάζει τις απεικονίσεις και να προχωρεί σε ερμηνείες. Η ανάγνωση μιας απεικόνισης πρέπει να γίνεται αρχικά σιωπηρά από το μαθητή και στη συνέχεια να ακολουθεί περιγραφή αυτών που απεικονίζονται, δηλαδή των στοιχείων που είναι εμφανή. Ο μαθητής πρέπει να δώσει σημασία και σε πληροφορίες, τις οποίες δίνει η λεζάντα της εικόνας. Πέραν της πρώτης ανάγνωσης της εικόνας ο μαθητής πρέπει να περάσει και σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό της ερμηνείας. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να προβληματιστεί για το θέμα για το οποίο μιλά η εικόνα και να κάνει υποθέσεις, ενώ σε ένα τρίτο ανώτερο επίπεδο ο μαθητής μπορεί να αναζητήσει το βαθύτερο μήνυμα της εικόνας και το στόχο του δημιουργού (Γρόσδος, 2010; Ψαθοπούλου, 2010).

Όσον αφορά στα διαγράμματα, τους πίνακες, τις γραφικές παραστάσεις και τους χάρτες μπορούν να αξιοποιηθούν, για να κάνουν πιο εύληπτο το κείμενο και να διευκολύνουν τους μαθητές να ερμηνεύσουν στοιχεία και να συνάγουν συμπεράσματα. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν για συγκρίσεις πληροφοριών, αλλά σε τέτοια περίπτωση πρέπει να είναι τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο, ώστε ο αναγνώστης να τα βλέπει ταυτόχρονα. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στους διάφορους τύπους απεικονίσεων πρέπει να είναι γνώριμα στους μαθητές, ενώ κάθε νέο σύμβολο πρέπει να επεξηγείται, ώστε να μπορεί ο μαθητής να προχωρήσει στην ανάγνωση της απεικόνισης.

Ειδικότερα για τους πίνακες το Γραφείο Προτυποποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1998) προτείνει τρία κριτήρια που πρέπει να ισχύουν για να είναι κατανοητό το περιεχόμενό τους: α) οι μαθητές να μπορούν να καταλάβουν πώς είναι δομημένος β) να μπορούν να βρουν εύκολα τα στοιχεία για να απαντήσουν σε ερωτήματα και γ) να ξέρουν να ερμηνεύουν τα στοιχεία του πίνακα και να τα συνδυάζουν με στοιχεία από άλλους πίνακες για να συνάγουν συμπεράσματα.

Η χρήση της εικόνας στη διδακτική πράξη μπορεί να αλλάξει ολοκληρωτικά τη μάθηση. Μια εικόνα δεν είναι ποτέ ουδέτερη καθώς μεταφέρει μηνύματα και είναι ιδεολογικά φορτισμένη. Το περιεχόμενο μιας απεικόνισης μπορεί να επηρεάσει τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε πραγματικά φαινόμενα της ζωής. Για παράδειγμα, αν σε μια εικόνα απεικονίζονται αγόρια που παίζουν ποδόσφαιρο και κανένα κορίτσι, τότε υποσυνείδητα αναπτύσσονται στερεότυπα ως προς τους ρόλους που μπορούν να επιτελέσουν τα δύο φύλα.

Μια εικόνα, λοιπόν, σε ένα σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά να προωθεί δημοκρατικές στάσεις και αξίες. Ωστόσο, επειδή σχεδόν ποτέ οι εικόνες δεν είναι απαλλαγμένες από ιδεολογικές φορτίσεις, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαβάζουν κριτικά τις εικόνες και να αντιλαμβάνονται τα μηνύματα που μεταφέρουν. Για την ιδεολογική φόρτιση των εικόνων η Anne Chavigne (2019) αναφέρει ότι οι ιστορικές εικόνες έχουν στενή επαφή με την πολιτική εξουσία και συχνά δημιουργούνται κατ'εντολή της εξουσίας. Αυτό σημαίνει ότι αναπαριστούν αυτό που το κράτος επιθυμεί να παρουσιάσει στον αναγνώστη για ένα ιστορικό γεγονός. Οι εικόνες δεν έχουν μόνο ρόλο διακοσμητικό ή περιγραφικό, αλλά ενέχουν μηνύματα, απηχούν ιδεολογίες και αντιλήψεις. Ο μαθητής που είναι κριτικός αναγνώστης θα υιοθετήσει ή θα απορρίψει την εκάστοτε ιδεολογία.

Από τα πιο πάνω συνάγεται ότι οι απεικονίσεις έχουν πολλαπλό ρόλο που συνοψίζεται στις εξής λειτουργίες: α) αφόρμηση και διέγερση ενδιαφέροντος β) κίνητρο για αναζήτηση γ) παιδαγωγικό και διδακτικό όφελος δ) διευκόλυνση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ε) ψυχολογική επίδραση. Η επιλογή της απεικόνισης εξαρτάται από το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και τους διδακτικούς στόχους. Το σχολικό βιβλίο με εικονογραφήσεις πρέπει να είναι αποτέλεσμα βαθιάς και σοβαρής περίσκεψης σε όλες τις πτυχές που το αφορούν.

Σήμερα, που οι μαθητές και οι μαθήτριες ζουν σε μια πολυτροπική κοινωνική πραγματικότητα, το τι σημαίνει κείμενο είναι ασαφές, εφόσον υπάρχει η τεχνολογία. Οι νέοι κατέχουν από πολύ νωρίς δεξιότητες χρήσης πολυμέσων, γεγονός που επηρεάζει τη μάθηση τους. Η εξοικείωση τους με τα πολυτροπικά κείμενα δε σημαίνει αυτομάτως ότι είναι σε θέση να τα αξιοποιήσουν λειτουργικά. Όπως εύστοχα σημειώνει ο Γρόσδος (2010), "στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή και αυριανού ενηλίκου είναι μεν κορεσμένο από εικόνες, αλλά ανεκπαιδευτο" (σ.66). Σκοπός δεν είναι μόνο να κατανοούν, αλλά να επεξεργάζονται κριτικά και εν τέλει να κατασκευάζουν οπτικοακουστικά προϊόντα (Γρόσδος, 2010; Κανταρτζή, 2019; Vacca et al., 2017). Ωστόσο, ο κατακερματισμός της διδακτέας ύλης σε ενότητες και κεφάλαια, η αποσπασματική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων, η φτωχή αναγνωστική ικανότητα και η απουσία κατανόησης των ιστορικών εννοιών, εμποδίζουν την ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού και την ανάπτυξη προσωπικού ιστορικού λόγου, επιλογές που η πραγματικότητα επιτάσσει να διαφοροποιηθούν, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να

διαμορφώσει πολίτες με οπτικοακουστικό γραμματισμό και να κατανοεί τους ποικίλους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας.

2.5.5. Γλώσσα

2.5.5.1. Αναγνωσιμότητα και Βαθμός Κατανόησης

Όταν αναφέρεται κανείς στη γλώσσα ενός σχολικού βιβλίου οφείλει να εξετάζει παραμέτρους που αφορούν το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, τη σύνταξη και το περιεχόμενο, που επηρεάζουν το επίπεδο αναγνωσιμότητας (readability) και κατ'έκταση της βαθμού κατανόησης (comprehensibility). Όταν εξετάζουμε την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου, αυτό που μας προσπαθούμε να απαντήσουμε είναι πόσο εύκολα μπορεί να διαβαστεί ένα κείμενο από μαθητές συγκεκριμένης ηλικίας (Κουτσελίνη, 2013). Αυτό που ενδιαφέρει είναι αν τα βιβλία είναι γραμμένα έτσι όπως θα έπρεπε για το σύνολο των μαθητών.

Όπως αναφέρει το Π.Ι. στην πρότασή του για τα σχολικά βιβλία, η γλώσσα των σχολικών βιβλίων θα πρέπει να είναι ορθή συντακτικά και γραμματικά, απλή, κατανοητή και ελκυστική. Για τους τεχνικούς όρους αναφέρεται ρητά πως πρέπει να αποδίδουν ακριβή νοήματα και να ανταποκρίνονται στην επιστημονική γνώση (Π.Ι., 2009). Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων πρέπει να χρησιμοποιούν αναφορική γλώσσα και να εκφράζονται με απλό τρόπο (ΟΕΠΕΚ, 2008). Πολύ μεγάλη σημασία πρέπει να δίνεται και στον αριθμό των λέξεων που γράφονται, ο οποίος διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών (Κουτσελίνη, 2013). Οι συγγραφείς, που δε γνωρίζουν τους μαθητές, για τους οποίους γράφουν ένα βιβλίο διευκολύνονται, όταν χρησιμοποιούν τους τύπους αναγνωσιμότητας, για να υπολογίσουν το αναγνωστικό επίπεδο των κειμένων τους. Όταν ένα βιβλίο είναι ευανάγνωστο και κατανοητό ο μαθητής αισθάνεται μεγαλύτερη ενθάρρυνση για αναζήτηση της γνώσης και διευκολύνεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δεξιότητας αυτόνομης μελέτης και δια βίου μάθησης (Συρίου, Κατσαντώνη και Λουκέρη, 2015).

Ειδικότερα, το λεξιλόγιο να πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο του λεξιλογίου που κατέχει ένας μαθητής. Το λεξιλόγιο που κατέχει ο μαθητής επηρεάζει την κατανόηση ενός νέου κειμένου, αλλά και την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο συντάκτης ενός βιβλίου οφείλει να λάβει υπόψη την ποσότητα του λεξιλογίου που κατέχουν οι μαθητές μιας συγκεκριμένης ηλικίας. Βέβαια δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι ο πλούτος του

λεξιλογίου κάθε μαθητή επηρεάζεται και από το περιβάλλον στο οποίο ζει (Παπαγιαννόπουλος, 2011; Παραλίκα και Κουλουμπαρίση, 2007).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι, για παράδειγμα οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού κατέχουν ένα λεξιλόγιο της τάξης των 4000 λέξεων περίπου (Mikk, 2000). Αυτό το λεξιλόγιο πρέπει να το λάβει υπόψη του ο συγγραφέας του κειμένου. Σχετικά με το άγνωστο στους μαθητές λεξιλόγιο θεωρείται ότι ένα σχολικό βιβλίο πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένο αριθμό άγνωστων λέξεων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, οποίες να επεξηγούνται ή να τοποθετούνται σε κάποιο γλωσσάρι στο τέλος κάθε ενότητας ή ολόκληρου του βιβλίου (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Όσο πιο δύσκολο είναι ένα κείμενο στην ανάγνωση τόσο πιο δύσκολη είναι και η κατανόησή του. Η κατανοησιμότητα εξετάζει, εάν τη δεδομένη στιγμή ο κάθε μαθητής ξεχωριστά κατανοεί ένα κείμενο και σε ποιο βαθμό και αποτελεί μια από τις αρχές σχεδιασμού των σχολικών βιβλίων (comprehensibility). Η κατανόηση του κειμένου είναι μια διεργασία κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να προσπελάσει νοηματικά το κείμενο, συνδέοντας τη νέα γνώση με όσα ήδη γνωρίζει για το θέμα.

Ένας αποτελεσματικός αναγνώστης έχει ανεπτυγμένες τις μεταγνωστικές δεξιότητες που του επιτρέπουν να ελέγχει εκούσια το βαθμό κατανόησης ενός κειμένου που διαβάσει. Είναι σε θέση να αυτορυθμίζει την κατανόηση του, δηλαδή να είναι σε θέση να συνδέει τη νέα γνώση που του παρέχει το κείμενο με πληροφορίες που ήδη γνωρίζει για το ίδιο θέμα.

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις των αναγνωστών αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες για την κατανόηση πληροφοριών. Μαθητές που γνωρίζουν πληροφορίες για το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο μπορούν να το διαβάσουν και να το κατανοήσουν ευκολότερα, αφού έχουν ήδη αναπτύξει γνωστικά σχήματα γι' αυτό. Σε αντίθεση οι αναγνώστες που δεν γνωρίζουν τίποτα για το θέμα δυσκολεύονται να το κατανοήσουν. Συνεπώς οι προϋπάρχουσες γνώσεις και το θέμα του περιεχομένου είναι βασικοί παράγοντες για την κατανόηση του κειμένου (Γαγάτσης κ.α., 2006; Παπαγιαννόπουλος 2011; Παραλίκα και Κουλουμπαρίση, 2007; Vacca et al., 2017).

Οι γνώσεις ενός ατόμου δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά διαπλέκονται και δημιουργούν τα λεγόμενα νοητικά σχήματα. Τα νοητικά σχήματα αποτελούνται από πληροφορίες που σχετίζονται με ένα θέμα. Όταν ο αναγνώστης διαβάσει ένα κείμενο αντλεί νέες γνώσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα, οι οποίες κινητοποιούν όσα ήδη γνωρίζει για το ίδιο

θέμα και είναι σε θέση να συνδέσει τις νέες και τις υπάρχουσες πληροφορίες και να τις εντάξει στο ίδιο νοητικό σχήμα. Στο σχηματισμό των κατάλληλων νοητικών σχημάτων ασκούν επίδραση οι προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη. Όσο μεγαλύτερο είναι το γνωστικό κεκτημένο τόσο καλύτερη είναι η αναγνωστική του κατανόηση. Για να υφίσταται κάτι το οποίο διαβάζουμε πρέπει να έχει νόημα, με άλλα λόγια να καταλαβαίνουμε τι είναι αυτό ακριβώς για το οποίο μιλά. (Κουλουμπαρίτη, 1995; Vacca et al., 2017).

Ένας καλός αναγνώστης είναι σε θέση να εφαρμόζει στρατηγικές ανάγνωσης και στοχασμού σχετικά με το κείμενο. Ειδικότερα, μπορεί να θέτει ερωτήματα στο εαυτό του ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να μαθαίνει τη σημασία άγνωστων λέξεων και να εντοπίζει το νοηματικό κέντρο και τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου και τελικά να είναι σε θέση να αποδώσει περιληπτικά αυτό που έχει αναγνώσει (Κουλουμπαρίτη, χ.χ.; Vacca et al., 2017).

Συνοψίζοντας ο αποτελεσματικός αναγνώστης διέπεται από μια σειρά χαρακτηριστικών και επιστρατεύει μια σειρά από στρατηγικές, που του εξασφαλίζουν την οικοδόμηση της γνώσης: Είναι ενεργός, έχει συγκεκριμένο σκοπό, αξιολογεί το κείμενο, στοχάζεται σε σχέση με το κείμενο, εφαρμόζει στρατηγικές ανάγνωσης, χαρακτηρίζεται από επιμονή στην ολοκλήρωση του έργου του, παράγει έργο. Έχει ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να ελέγχει την κατανόησή του, παρατηρεί το κείμενο και ψάχνει όσα είναι σχετικά με τον σκοπό του, κάνει προβλέψεις, διαβάζει επιλεκτικά, γνωρίζοντας πού πρέπει να δώσει σημασία και πού όχι, διαφοροποιεί τον τρόπο που διαβάζει τα κείμενα ανάλογα με το είδος τους, αξιολογεί το κείμενο, κάνει περιλήψεις, οικοδομεί νοήματα, προσπαθεί να καταλάβει τη σημασία των άγνωστων λέξεων εξετάζοντας τα συμφραζόμενα τους, ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, κάνει σκέψεις για το κείμενο πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της ανάγνωσης, αναθεωρεί και αμφισβητεί (Duke & Pearson, 2002, pp.205-206).

Οι Duke & Pearson (2002) θεωρούν ότι, όταν υπάρχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον από πλευράς του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να γίνουν καλοί αναγνώστες. Αν και δεν αρκεί η καλή διδασκαλία, αλλά χρειάζεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να εκτεθούν σε μια σειρά από εμπειρίες, που περιλαμβάνουν την πρακτική εξάσκηση στην ανάγνωση και στην εφαρμογή των στρατηγικών ανάγνωσης, οι οποίες πρέπει να διδάσκονται μέσω της μοντελοποίησης από τον/την εκπαιδευτικό, την συγγραφή κειμένων διαφόρων ειδών.

Όταν ο εκπαιδευτικός πραγματεύεται ένα κείμενο, που είναι δυσνόητο για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται υποχρεούται να βρει τρόπους να μειώσει το χάσμα ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο. Αυτό μπορεί να το κατορθώσει με την υποβολή ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου προς τους μαθητές του, ώστε να διαμορφώσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με τα κύρια στοιχεία του κειμένου και τους συσχετισμούς τους. Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη βοηθά στην κατανόηση της δομής του κειμένου και στον εντοπισμό των βασικών πληροφοριών. Συμβάλλει επίσης στο να μπορεί ο αναγνώστης να διαβάσει ένα κείμενο με κριτικό τρόπο (Κουλουμπαρίτση, 1995).

Βασικό γνώρισμα ενός κειμένου είναι η αναγνωσιμότητά του. Ο βαθμός δηλαδή στον οποίο γίνεται κατανοητό από τους αναγνώστες του. Όπως υπογραμμίζει το Π.Ι. (2009) "τα κείμενα και η γλώσσα πρέπει να ανταποκρίνονται στην προσωπική εμπειρία και την άμεση συνείδηση των μαθητών οποιασδήποτε ηλικίας, κοινωνικής ή εθνικής προέλευσης" (σ.10). Τονίζει ότι η γλώσσα των σχολικών βιβλίων πρέπει να είναι ορθή και απλή ώστε να είναι κατανοητή και ελκυστική για τους μαθητές. Τα κείμενα, όπως, αναφέρει, απαιτείται να συνάδουν με τις εμπειρίες των μαθητών και να παρουσιάζουν την επιστημονική γνώση με ευπρόσιτο τρόπο. Σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου είναι και ο τίτλος, αφού λειτουργεί ως προοργανωτής. Όταν η σύνταξη και το λεξιλόγιο είναι δύσκολα, οι μαθητές αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Τόσο το ποσοστό των συχνών λέξεων, ο αριθμός των δύσκολων και άγνωστων λέξεων για μαθητές συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας είναι τα στοιχεία που συσχετίζονται με τη δυσκολία των κειμένων. Όταν το κείμενο περιέχει πολλές λέξεις χαμηλής συχνότητας τότε ο μαθητής και η μαθήτριά του θα έχει μειωμένη κατανόηση του κειμένου, διότι θα υπάρχουν πολλές άγνωστες λέξεις που δε σχετίζονται με το γνωστικό του κεκτημένο. Όσον αφορά στη σύνταξη αυτή πρέπει να εξασφαλίζεται με μικρές και απλές προτάσεις.. Η παρατακτική σύνδεση είναι προτιμότερη, εφόσον αξιοποιείται για απόδοση απλών νοημάτων (Παραλίκα & Κουλουμπαρίτση, 2007). Όπως αναφέρει η Κουλουμπαρίτση (1995), ένα κείμενο που είναι αναγνώσιμο, δηλαδή κατανοητό, αναπτύσσεται γύρω από μια κεντρική ιδέα γύρω από την οποία οικοδομούνται επιμέρους ιδέες.

Ο υπολογισμός του βαθμού αναγνωσιμότητας των κειμένων βασίζεται σε δύο διαδεδομένες τεχνικές που είναι οι τύποι αναγνωσιμότητας (readability formulas) και το cloze test (τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων). Οι τύποι αναγνωσιμότητας υπολογίζουν το επίπεδο αναγνωσιμότητας ενός κειμένου, δηλαδή την καταλληλότητα του κειμένου για την ηλικιακή

ομάδα των μαθητών για την οποία προορίζεται. Οι φόρμουλες αυτές αφορούν το μήκος των προτάσεων, των αριθμών των λέξεων αλλά και των συλλαβών μέσα στα κείμενα και εξάγουν αποτέλεσμα για το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο αρμόζουν τα κείμενα ή στο επίπεδο δυσκολίας που έχουν.

Υπάρχουν πολλοί τύποι για τον υπολογισμό της αναγνωσιμότητας των κειμένων. Γνωστή ευρέως φόρμουλα για έλεγχο της αναγνωσιμότητας είναι η Flesh. Οι Γαγάτσης κ.α. (2006) αναφέρονται σε εργασία που εκπόνησε ο Γαγάτσης το 1985, όπου προχώρησε σε αξιολόγηση τριών τύπων αναγνωσιμότητας μέσω της σύγκρισης μεταξύ αυτών. Ο Γαγάτσης μετέτρεψε τον τύπο του Flesh στην ελληνική γλώσσα. Διαπίστωσε ότι για να γίνει ορθή μετατροπή του τύπου από μια γλώσσα σε άλλη είναι χρησιμότερο να αλλάξουν συντελεστές του τύπου παρά οι κανόνες υπολογισμού που ισχύουν για τις συλλαβές και τις λέξεις. Ο τύπος Flesh κατασκευάστηκε για λογοτεχνικά κείμενα, αν και εφαρμόστηκε και σε κείμενα μαθηματικών.

2.5.5.2. Τεστ Ολοκλήρωσης Ελλιπών Κειμένων-Cloze Test

Πρόκειται για μέθοδο που αξιολογεί τη δυσκολία κατανόησης ενός κειμένου από μαθητές συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον Wilson Taylor το 1953 για να αξιολογήσει την αναγνωσιμότητα των εφημερίδων εκείνης της εποχής. Συγκεκριμένα οι αναγνώστες καλούνται να συμπληρώσουν τις λέξεις που λείπουν από το κείμενο που τους χορηγείται. Ο ερευνητής διαμορφώνει ένα κείμενο με προτάσεις-που επιλέγει τυχαία από το βιβλίο που εξετάζει-από την αρχή, τη μέση και το τέλος του βιβλίου. Το κείμενο πρέπει να αποτελείται από 180 λέξεις και πάνω για να μπορεί να δώσει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Αφού δημιουργήσει το κείμενό του, ο ερευνητής αφαιρεί κάθε 5^η ή 7^η λέξη από το κείμενο-εκτός από άρθρα, συνδέσμους, προθέσεις, αντωνυμίες, τοπωνύμια και κύρια ονόματα- και αφήνει κενά τα σημεία εκείνα. Ο λόγος αφαίρεσης κάθε 5^{ης} ή 7^{ης} λέξης είναι διότι η συμπλήρωση των κενών εξαρτάται από τα συμφραζόμενα που προκύπτουν από τις κοντινές λέξεις. Πρέπει, λοιπόν, να αφαιρούνται λέξεις σε διαστήματα που δεν επηρεάζουν αρνητικά τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου επιτρέποντας στους αναγνώστες να αντιληφθούν το νόημά, χωρίς όμως να τους διευκολύνουν σε σημείο που να ακυρώνει τη διαδικασία. Δίνει στους αναγνώστες το κείμενο και αυτοί πρέπει να το συμπληρώσουν είτε με τις ίδιες λέξεις είτε με συνώνυμες (Κουλουμπαρίτση, 1993). Για να υπάρχει αξιοπιστία είναι καλό να αφαιρούνται από το κείμενο γύρω στις 400 λέξεις (Mikk,2000). Εάν ο μαθητής

συμπληρώσει σωστά τα κενά σε ποσοστό μικρότερο του 44% τότε το κείμενο είναι δυσνόητο για το μαθητή είτε το μελετήσει μόνος του είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Εάν το ποσοστό των συμπληρώσεων είναι μεταξύ 44-65% τότε το κείμενο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενώ σε περίπτωση που το ποσοστό των σωστών συμπληρώσεων είναι από 65% και άνω τότε το κείμενο γίνεται εύκολα κατανοητό χωρίς βοήθεια (Παραλίκα & Κουλουμπαρίση, 2007).

Συμπερασματικά, η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται για διδασκαλία της ιστορίας εδράζεται στην επεξεργασία των ιστορικών πηγών, στη μεθοδολογία ανάπτυξης ιστορικής σκέψης, στην αφήγηση, στην ερμηνεία των ιστορικών πληροφοριών και στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Είναι αναγκαίο η μαθησιακή διαδικασία να στηρίζεται σε αυτές τις παραμέτρους. Η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να επεξεργάζονται τις ιστορικές έννοιες μεγιστοποιείται, όταν υιοθετούνται διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας, ενεργητική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης και ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις.

Ο μόνος τρόπος να εξομαλυνθεί το χάσμα ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, είναι το παρελθόν να αποκτήσει νόημα και χρησιμότητα για τους μαθητές και στο παρόν μέσω προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων, που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του τρόπου να γνωρίζει κανείς πράγματα και καταστάσεις και όχι των ικανοτήτων απομνημόνευσης των γνώσεων. Αυτές οι ικανότητες σκέψεις είναι απαραίτητες για τη διάπλαση σκεπτόμενων πολιτών, που είναι ικανοί να ζουν και να εξελίσσονται σε μια πλουραλιστική κοινωνική πραγματικότητα όπως είναι η σημερινή.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να εσωτερικεύσουν τους νέους γραμματισμούς (new literacies), που έχουν προκύψει και καθορίζουν ποιο είναι το εγγράμματο άτομο σήμερα. Εάν σκεφθούμε αυτό, που έχουν παρατηρήσει οι Vacca et al. (2017), ότι στις τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες το εγγράμματο άτομο συνδυάζει την κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία, διαπιστώνουμε ότι η έννοια του γραμματισμού ενέχει πολιτισμικές προσδοκίες και δυναμικό χαρακτήρα. Είναι ένα κράμα δεξιοτήτων γλωσσικής ικανότητας, κριτικής ικανότητας και παραγωγής διαφόρων τύπων λόγου με τους οποίους επικοινωνούν τα κοινωνικά όντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο τρίτο κεφάλαιο της έρευνας αναλύεται ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας. Γίνεται λεπτομερής περιγραφή των εργαλείων με τα οποία απαντήθηκαν τα ερωτήματα της έρευνας, του τρόπου υλοποίησης της έρευνας και εξασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ευρημάτων.

Βάσει όσων έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας Κλείδας Αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Η Κλείδα Αξιολόγησης, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολικά βιβλία, εφόσον αξιολογεί τις βασικές παραμέτρους, που σχετίζονται με την ποιότητα και την καταλληλότητά τους, παρόλο που περιλαμβάνει και ειδικές διαστάσεις για τα βιβλία Ιστορίας. Η Κλείδα Αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί, επίσης, σε όλες τις φάσεις συγγραφής ενός σχολικού βιβλίου, ώστε να ο συγγραφέας να ελέγχει και να αξιολογεί την εργασία του κάνοντας βελτιώσεις, αλλά και στο τέλος για αξιολόγηση του τελικού προϊόντος με στόχο τη βελτίωσή του.

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση σε συνδυασμό με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση ορίστηκαν τα κριτήρια ανάλυσης κάθε κατηγορίας του βιβλίου. Για κάθε κριτήριο ορίστηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στη διαδικασία κατηγοριοποίησης, δηλαδή μέτρηση της συχνότητας της κάθε κατηγορίας. Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης του συνόλου του σχολικού εγχειριδίου με βάση τα κριτήρια διενεργήθηκε αναδιαμόρφωση ενός κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου με βάση τα κριτήρια, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτά.

3.1.Μέθοδος

Η έρευνα είναι επαγωγική (inductive) και όχι απαγωγική (deductive) διότι η διερεύνηση και ανάλυση του διδακτικού εγχειριδίου άρχισε με βάση μια θεωρία – πλαίσιο που καθοδήγησε την ανάλυση. Η θεωρία είναι ότι τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να είναι παιδαγωγικά και άρα πρέπει να υλοποιούνται μέσω της συγγραφής οι βασικές παιδαγωγικές αρχές. Η έρευνα

άρχισε με αυτή την προϋπάρχουσα θεωρία, εντοπίστηκαν και συγκεκριμενοποιήθηκαν οι παιδαγωγικές αρχές και με βάση αυτές έγινε η ανάλυση.

Προσδιορίστηκαν στη βιβλιογραφία οι Παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες με βάση την έρευνα διέπουν τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων. Προσδιορίστηκαν έτσι οι έννοιες και τα θέματα που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα, γενικά και στο θέμα της Ιστορίας και στη συνέχεια έγινε ανάλυση με βάση τις αρχές αυτές του διδακτικού εγχειριδίου της Α' Λυκείου.

3.1.1. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η Κλείδα Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε γιατί:

1. Διδάσκεται σε όλους τους μαθητές του Λυκείου, των Τεχνικών Σχολών και των Εσπερινών Σχολείων.

2. Το βιβλίο αυτό αφορά ύλη, που αποτελεί προϋπάρχουσα γνώση για τις δύο επόμενες τάξεις, την Β' και Γ' Λυκείου και υπάρχει συνέχεια στην παρεχόμενη γνώση.

3. Δεν έχει υποστεί καμιά αναθεώρηση τα τελευταία χρόνια. Το βιβλίο που αναλύεται εκδόθηκε το 2008 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων και επανεκδόθηκε το 2016 από το Ινστιτούτο «Διόφαντος» υπό την Αιγίδα του Π.Ι.. Το εξώφυλλο άλλαξε και αντί το άγαλμα του Ραμψή Β' και ανδριάντα του Αυγούστου επιλέχθηκε η Νίκη της Σαμοθράκης. χωρίς αλλαγές στο περιεχόμενο του βιβλίου.

4. Δεν υπήρχε στην κυπριακή και ελληνική βιβλιογραφία ανάλογη μελέτη για το συγκεκριμένο βιβλίο, που να επικεντρώνεται στην αξιολόγησή του ως προς την καταλληλότητα του για διδασκαλία και τον καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων με τα οποία αξιολογείται αυτή η καταλληλότητα. Η μόνη έρευνα παρόμοιου τύπου που διενεργήθηκε είναι αυτή των Σταύρου & Κουτσελίνη (2006), η οποία, όμως, αφορούσε το σχολικό βιβλίο Α' Λυκείου Ιστορίας της Κύπρου.

Έτσι, η έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του βαθμού καταλληλότητας του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Α' Λυκείου με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης Κλείδας Αξιολόγησης, η οποία αναπτύχθηκε ειδικά στα πλαίσια αυτής της έρευνας.

3.1.2.Εργαλείο Ανάλυσης

Βάσει όσων έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας Κλείδας Αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων, που αποτελεί βασικό εργαλείο για την παρούσα έρευνα. Η Κλείδα Αξιολόγησης, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολικά βιβλία, εφόσον αξιολογεί τις βασικές παραμέτρους, που σχετίζονται με την ποιότητα και την καταλληλότητά τους, παρόλο που περιλαμβάνει και ειδικές διαστάσεις για τα βιβλία Ιστορίας. Η Κλείδα Αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί, επίσης, σε όλες τις φάσεις συγγραφής ενός σχολικού βιβλίου, ώστε να ο συγγραφέας να ελέγχει και να αξιολογεί την εργασία του κάνοντας βελτιώσεις, αλλά και στο τέλος για αξιολόγηση του τελικού προϊόντος με στόχο τη βελτίωσή του.

Πίνακας 3.1.Κλείδα Αξιολόγησης σχολικών βιβλίων

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (κείμενο αφήγησης και πηγές/ένθετα)
Περιέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες
Περιέχει πληροφορίες που είναι χρήσιμες σε σχέση με τον σκοπό
Προσφέρει αντικειμενική γνώση
Αναπτύσσει την κριτική ικανότητα του μαθητή
Είδος πληροφορίας που αναπτύσσει (δηλωτική/ διαδικαστική)
Είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και την προηγούμενη γνώση
Ανταποκρίνεται στο Α.Π.
Αναπτύσσει κίνητρα μάθησης
Αναδεικνύει τις φυλές και τα φύλα ισότιμα
B. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Διαφοροποιούν τη διδασκαλία
Αναπτύσσουν την κριτική σκέψη του μαθητή.
Προωθούν την αυτενέργεια του μαθητή.
Γ. ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ (εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, πίνακες, διαγράμματα)
Είδος Εικόνων
Λειτουργίες εικόνων
Παρουσία των δύο φύλων
Ρόλος των δύο φύλων

Σε πρώτη φάση έγινε ανάλυση του εγχειριδίου από την ερευνήτρια και μια δεύτερη κωδικογράφο, η οποία αναλύεται διεξοδικώς στη συνέχεια, ώστε να απαντηθεί το πρώτο από τα ερωτήματα.

3.1.3. Η ταυτότητα της έρευνας/Ερευνητική διαδικασία

Στη συγκεκριμένη έρευνα, με βάση τους στόχους και τα δεδομένα τα οποία πρέπει να συλλεχθούν, κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων ανάλυσης, που είναι απαραίτητος για τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα. Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η σύζευξη ποιοτικής και ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Η Ανάλυση Περιεχομένου είναι μια μέθοδος που μετατρέπει τα ποιοτικά δεδομένα σε ποσοτικά, αφού ο ερευνητής εντοπίζει τη συχνότητα εμφάνισης παραγράφων, προτάσεων, λέξεων, εννοιών, δραστηριοτήτων. Στην αρχή το κείμενο κωδικοποιείται σε κατηγορίες και στη συνέχεια καταγράφεται η συχνότητα που εμφανίζονται οι κατηγορίες μέσα στο κείμενο. Η Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί μια από τις πιο κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Αθανασίου, 2007), αφού στοχεύει στην περιγραφή του περιεχομένου με αντικειμενικό και συστηματικό τρόπο με τελικό στόχο την ερμηνεία του (Σωτηρακοπούλου, 2009). Είναι η βασική μέθοδος που εφαρμόζεται στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2004).

Ως πλεονέκτημα της μεθόδου θεωρείται το ότι ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί αναδρομικά στοιχεία και έτσι να παρακολουθεί και να αξιολογεί τυχόν αλλαγές. Παράλληλα, είναι μια μέθοδος με πολύ χαμηλό κόστος σε σχέση με άλλες έρευνες. Ως μέθοδος μπορεί να εξετάζει είτε έναν είτε και περισσότερους στόχους. Για παράδειγμα η έρευνα στα σχολικά βιβλία εξετάζει ορισμένα χαρακτηριστικά και όχι το σύνολο των βιβλίων. Είναι, λοιπόν, μερική έρευνα, αφού εξετάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς το περιεχόμενό τους (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008, σ. 323).

Η ΑΠ, κατά τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008), χαρακτηρίζεται από:

1. Αντικειμενικότητα, εφόσον επιτρέπει την διαφάνεια και την επαλήθευση της διαδικασίας που ακολουθεί ο ερευνητής από περισσότερους κωδικογράφους.

2. Συστηματικότητα: δίνει τη δυνατότητα διατύπωσης υποθέσεων που μπορούν να ελεγχθούν, οδηγεί στην επιλογή κατάλληλου υλικού, στην εφαρμογή της κατάλληλης διαδικασίας για κωδικοποίηση και στον καθορισμό συστήματος κατηγοριών.

3. Καθοδηγείται από τη βιβλιογραφία, διότι προϋποθέτει την μελέτη της θεωρίας για γίνει η ανάλυση.

4. Ποσοτικοποίηση: δίνει τη βάση για εφαρμογή στατιστικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων.

Η μέθοδος, λοιπόν, αυτή είναι κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, που είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή του βαθμού καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου σε παιδαγωγικό, διδακτικό και κοινωνικοποιητικό επίπεδο ως προς το κείμενο της αφήγησης, τις πηγές, τις δραστηριότητες και την εικονογράφηση του.

3.1.3.1. Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Η ποσοτική ΑΠ εξετάζει την εμφάνιση ή όχι συγκεκριμένων κριτηρίων μέσα στο περιεχόμενο που μελετάται. Έχει στόχο να μετρήσει τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων κριτηρίων/χαρακτηριστικών του μελετώμενου υλικού. Βασικός σκοπός της είναι να πάρει ένα λεκτικό, μη ποσοτικό ντοκουμέντο και να το μετασχηματίσει σε ποσοτικά δεδομένα. (Cohen&Manion, 1994).

Τα στάδια εφαρμογής της ποσοτικής ΑΠ (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008, Μπονίδης, 2004) είναι τα εξής:

1. Σχεδιασμός της έρευνας: Διατύπωση προβλήματος, ερευνητικών ερωτημάτων και καθορισμός του υλικού που θα μελετηθεί. Ο/ Η ερευνητής/τρια βάσει της μελέτης της βιβλιογραφίας οριοθετεί το ζήτημα που τον/την ενδιαφέρει έχοντας στόχο να αναδείξει πτυχές που δεν έχουν μελετηθεί ή χρήζουν περαιτέρω μελέτης.

2. Καθορισμός των κατηγοριών, οι οποίες καθορίζονται μετά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας ή του υλικού και τα ερωτήματα της έρευνας. Οι κατηγορίες δύναται να ορισθούν πριν ή μετά τις μονάδες ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα προηγήθηκε η συγκρότηση κατηγοριών.

3. Επιλέγονται οι μονάδες ανάλυσης και ορίζονται τα κριτήρια κωδικογράφησης.

4. Μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά. Αποδελτιώνεται το υλικό μέσω κωδικογράφησης.

5. Κωδικογράφηση, καταγραφή και στατιστικές αναλύσεις

6. Ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων βάσει των ερωτημάτων της έρευνας.

Η ποσοτική ανάλυση είναι μια διαδικασία κατηγοριοποίησης που μετατρέπει οτιδήποτε περιεχόμενο λεκτικό ή συμβολικό σε ποσοτικά δεδομένα. Είναι αναγκαία η αξιοποίηση μιας μεθόδου ικανής να παρέχει τις δυνατότητες ανάλυσης δεδομένων, που έχουν γραπτή προέλευση. Η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων σε επίπεδο λεκτικό και μη λεκτικό είναι πολύ σημαντική, αφού και τα δύο επιτελούν διαφορετικό ρόλο και λειτουργίες. Η ανάλυση του περιεχομένου δίνει πληροφορίες "για τις εμπειρίες μάθησης και τις αξίες του πολιτισμού στις οποίες εκτίθενται οι μαθητές και παράλληλα φωτίζει πτυχές του εφαρμοζόμενου αναλυτικού προγράμματος" (Κουτσελίνη, 2013, σ.187). Πρόκειται για μέθοδο που αφορά τεκμήρια γραπτής επικοινωνίας και επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου (Παναγόπουλος, 2012).

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να διενεργηθεί με τη μορφή της ποσοτικής, αλλά και της ποιοτικής ανάλυσης. Στην ποσοτική ανάλυση τα δεδομένα είναι αριθμητικά και μελετάται η συχνότητα εμφάνισης ενός στοιχείου. Έτσι, διαφυλάσσεται η αντικειμενικότητα, ενώ στοιχεία που μπορεί να μην έχουν συχνότητα εμφάνισης παραβλέπονται καθώς εντάσσονται σε κάποια ευρύτερη κατηγορία με τον κίνδυνο να παραβλεφθεί κάποια σημαντική πληροφορία. Στην ποιοτική ανάλυση τα δεδομένα επιλέγονται με βάση την ερμηνεία των ποιοτικών νοημάτων. Τα κριτήρια, δηλαδή, με τα οποία επιλέγεται αυτό που είναι άξιο μελέτης είναι υποκειμενικά. Και οι δύο αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς η ποσοτική ανάλυση δίνει στην ποιοτική την ποσοτικοποίηση των συστημάτων των κατηγοριών και η ποιοτική δίνει τις κατηγορίες θεμάτων στην ποσοτική (Πάλλα, 1992). Όταν ο ερευνητής καταλήξει στην Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου τότε ακολουθεί μια συγκριμένη πορεία από το σχεδιασμό μέχρι την εκτέλεση της έρευνας. Κατά το σχεδιασμό αναζητά το θεωρητικό υπόβαθρο, διατυπώνει το πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα απαντηθούν μέσα από την έρευνα. Κατά την υλοποίηση της έρευνας δημιουργεί τις κατηγορίες στις οποίες ταξινομεί τα στοιχεία του κειμένου. Οι κατηγορίες είτε δημιουργούνται εκ των προτέρων μέσω του θεωρητικού υποβάθρου που μελετάται είτε καθορίζονται έπειτα από τη μελέτη του υλικού που υπάρχει προς διερεύνηση. Για την επιτυχία του σκοπού ο ερευνητής, αφού έχει καθορίσει το θέμα,

εντοπίζει και μελετά το υλικό και καθορίζει σε ποια κομμάτια του περιεχομένου υπάρχουν στοιχεία που ενδιαφέρουν την έρευνα, καθορίζει δηλαδή τις μονάδες ανάλυσης που χωρίζονται σε μονάδες δειγματοληψίας και μονάδες καταγραφής (λέξη, φράση, θέμα) και προχωρά σε ανάλυση. Συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα και τέλος παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας (Μπονίδης, 2004; Αθανασίου, 2000; Κυριαζή, 1999; Grawitz, 2004; Κανταρτζή, 1991). Στη συνέχεια κατατάσσει το υλικό σε κατηγορίες και το κωδικοποιεί (Τζάνη, 2015). Η διαδικασία κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης στοχεύει στην αντικειμενική ανάλυση του περιεχομένου και δε μένει στην απλή υποκειμενική εκτίμηση από τον ερευνητή (Βάμβουκας, 2007). Στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να "μετατραπούν οι ακατέργαστες πληροφορίες σε κατηγορίες, οι οποίες μπορούν να τύχουν επιστημονικής ανάλυσης. Έτσι, είναι δυνατόν να αποτελέσουν σταδιακά ένα σύνολο γνώσεων, που θα μας επιτρέψουν να προχωρούμε σε γενικεύσεις και να επιτυγχάνουμε ποσοτικές μετρήσεις, σημαντικές για μια συστηματική θεωρία" (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2004, σ.134).

3.1.3.2. Το δείγμα της έρευνας και η μονάδα ανάλυσης

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση σε συνδυασμό με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου στην ανάλυση περιεχομένου εξασφαλίζει από την μια την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και από την άλλη την αντικειμενικότητα που απαιτεί η έρευνα.

Επιδιώκεται η εξέταση του πρώτου ερωτήματος και πρόκειται να αξιολογηθεί ο βαθμός, στον οποίο το βιβλίο του μαθήματος της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου ανταποκρίνεται στα κριτήρια καταλληλότητας της κλειδας αξιολόγησης που έχει αναπτυχθεί με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Το δείγμα της έρευνας αποτελεί το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου που διδάσκεται σε όλα τα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα αποτελούν εμπειρικό υλικό οι 225 σελίδες του κειμένου της αφήγησης, οι 110 γραπτές πηγές, οι 118 δραστηριότητες, οι 242 εικόνες και φωτογραφίες, 26 χάρτες και ο 1 πίνακας.

Καθορίστηκε ως μονάδα ανάλυσης-ολόκληρο το κείμενο (unitizing) για μια γενική ιδέα της παιδαγωγικής προσέγγισης και της δομής του υπό διαμόρφωση κεφαλαίου και στη συνέχεια η εκ νέου ανάγνωση κατά ενότητα (επί μέρους ενότητες) για την αναγνώριση σημείων που

απαντούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα, σε σχέση πάντα με τα δεδομένα από την ανάλυση της βιβλιογραφίας για τις παιδαγωγικές αρχές ενός διδακτικού βιβλίου. Μελετήθηκαν, λοιπόν, κάθε παράγραφος, πηγή/ένθετο, δραστηριότητα και απεικόνιση που περιέχεται μέσα στο συγκεκριμένο βιβλίο. Με τον όρο πηγή εννοείται κάθε γραπτό παράθεμα που συνοδεύει το κείμενο της αφήγησης, δραστηριότητα εννοείται κάθε ερώτηση/άσκηση που βρίσκεται στο τέλος κάθε κεφαλαίου του βιβλίου και απεικόνιση εννοείται κάθε φωτογραφία, ζωγραφική αναπαράσταση, χάρτης και πίνακας που βρίσκεται μέσα στο βιβλίο.

Προέκυψαν έτσι οι αρχικές κατηγορίες –θέματα για κωδικούς, οι οποίες αναμενόταν να επανεξεταστούν μετά τις πρώτες κωδικοποιήσεις .

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η εξής σειρά:

1. Διατυπώθηκε το πρόβλημα και καθορίστηκε το υπό διερεύνηση υλικό έπειτα και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Σε αυτή την έρευνα μελετήθηκε το σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Ιστορίας για την Α΄ Λυκείου για την Κύπρο
2. Καθορίστηκαν οι άξονες της κωδικοποίησης, δηλαδή οι κατηγορίες. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

Κατηγορίες			
A. Περιεχόμενο	1. Κείμενο Αφήγησης	B. Δραστηριότητες	Γ. Εικονογράφηση
	2. Πηγές		

3. Ορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης
4. Αποδελτίωση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου με βάση το θέμα της έρευνας.
5. Ερμηνευτική προσέγγιση στα δεδομένα με τη χρήση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων αναφορών από κάθε κατηγορία.
6. Καταγραφή και παρουσίαση του υλικού με καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης των κριτηρίων, με αριθμητικά δεδομένα.
7. Ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων βάσει του ερωτήματος της έρευνας.

3.1.4. Προσδιορισμός των κατηγοριών και των κριτηρίων

Η δόμηση των κατηγοριών και των κριτηρίων έγινε σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε σε πρώτο στάδιο και έτσι δημιουργήθηκε η Κλείδα Αξιολόγησης.

Για την ανάλυση του σχολικού βιβλίου έγινε καταγραφή και απαρίθμηση του συνόλου των στοιχείων, που περιέχεται σε κάθε ένα από τα κεφάλαια του βιβλίου. Έγινε δηλαδή, καταγραφή όλων των δεδομένων του σχολικού βιβλίου σε επίπεδο περιεχομένου. Κεφάλαια, και υποενότητες. Το δείγμα αποτελούν οι 225 σελίδες του κειμένου της αφήγησης, οι 110 πηγές που διανθίζουν την αφήγηση, οι 242 απεικονίσεις, οι 26 χάρτες, και οι 118 δραστηριότητες. Στη συνέχεια με βάση την κλείδα αξιολόγησης διενεργήθηκε ανάλυση όλων των δεδομένων που λαμβάνει υπόψη η κλείδα, ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός, στον οποίο ανταποκρίνονται στα κριτήρια ανάλυσης, σε κάθε κεφάλαιο ξεχωριστά. Έγινε αποδελτίωση του σχετιζόμενου για κάθε κατηγορία υλικού ανάλογα με τα κριτήρια. Στην πράξη, κάτι τέτοιο εκφράστηκε με περιγραφή του υλικού σε επίπεδο λεκτικό και σε επίπεδο εικόνων. Σε επίπεδο λεκτικό επιλέχθηκε η κάθε παράγραφος, εικόνα, φωτογραφία, χάρτης ως μονάδες καταγραφής. Κάθε παράγραφος, που το θέμα του ταυτίζεται με το κείμενο της αφήγησης, των πηγών, των δραστηριοτήτων και των απεικονίσεων, και σε επίπεδο εικόνας ως εικόνα εκλήφθηκε κάθε αντιπροσωπευτική (φωτογραφία, ζωγραφική παράσταση κ.α.) και κάθε μη αντιπροσωπευτική (χάρτες, διαγράμματα, πίνακες).

Με βάση την κλείδα που διαμορφώθηκε από τη βιβλιογραφική έρευνα τα δεδομένα του βιβλίου εντάχθηκαν σε 3 κατηγορίες.

1. Περιεχόμενο

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όλα τα στοιχεία που παρουσιάζονται με γραπτό λόγο. Οι δύο υποκατηγορίες είναι:

1.1. το κείμενο της αφήγησης:

1.2. οι πηγές/ένθετα

2. Δραστηριότητες

εντάσσονται όλες οι δραστηριότητες κάθε κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου που βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας.

3.Εικονογράφηση: εντάσσονται όλα τα είδη απεικόνισης που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο. Αντιπροσωπευτικές και μη αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις.

Κάθε κατηγορία αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που καταγράφονται στην κλείδα αξιολόγησης. Σε κάθε κριτήριο εμπίπτει η μονάδα ανάλυσης που κάθε φορά αντιπροσωπεύει το κριτήριο.

Στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζονται τα κριτήρια ανάλυσης κάθε κατηγορίας του βιβλίου. Για κάθε κριτήριο ορίστηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Πίνακας 3.2.: Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση του Κειμένου της Αφήγησης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες	Βασισμένες σε πρωτογενείς πηγές
		Απουσία απόψεων συγγραφέων-κατηγορικές προτάσεις
	Χρησιμότητα πληροφοριών	Δήλωση σκοπού του κεφαλαίου
		Σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις
	Αντικειμενικότητα της γνώσης	Απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης	Επιχειρηματολογία
		Λύση προβλήματος
		Ανάλυση

		Σύνθεση
		Αξιολόγηση
		Σύγκριση
		Κατηγοριοποίηση
	Είδος Πληροφορίας	Δηλωτική
		Διαδικαστική
	Προσαρμογή στο ηλικιακό και επίπεδο και γλωσσικό επίπεδο	Μικρές παράγραφοι
		Σύνδεση με απλή υπόταξη
		Παρατακτική σύνδεση
		Διαδοχική υπόταξη
		Τονισμός νέων εννοιών
		Επεξήγηση όρων και νέων εννοιών
	Ανταπόκριση στο Α.Π.	
	Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	Ισότητα των φυλών και φύλων	Προκαταλήψεις

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ		Προσωπικές Απόψεις
-------------------	--	--------------------

Πίνακας 3.3.: Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση των γραπτών πηγών/ενθέτων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες	Σύνδεση κειμένου-πηγής	
		Βιβλιογραφική αναφορά	
	Χρησιμότητα πληροφοριών /Σχέση με την εμπειρία	Ρόλος πηγών	
		Αντικειμενικότητα της γνώσης	Είδος πηγών
	Πολυπρισματική προσέγγιση		
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Κριτική ικανότητα	Είδος πηγών	
		Ρόλος πηγών	
		Γνωστικές Λειτουργίες	Χαμηλού Επιπέδου
			Ανώτερου Επιπέδου
		Πολυπρισματική Προσέγγιση	
	Προσαρμογή στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο	Διασύνδεση πηγής-κειμένου	
Γλωσσική εξομάλυνση			

	Μεταφορά του Α.Π.	Διδακτικοί στόχοι Α.Π.	Είδος Πηγών			
			Διασύνδεση πηγής κειμένου			
			Πολυπρισματική προσέγγιση			
			Ρόλος πηγών			
	Σχέση ποσότητας και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου					
	Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης	Σχέση πηγής-κειμένου				
		Πολυπρισματική προσέγγιση				
		Ρόλος πηγών				
		Γνωστικές Λειτουργίες	Χαμηλού Επιπέδου			
			Ανώτερου Επιπέδου			
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Ρόλος των φύλων	Φύλο προσώπων				
		Γένος λέξεων				

Πίνακας 3.4. Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση δραστηριοτήτων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Διαφοροποίηση διδασκαλίας	Είναι διαβαθμισμένες από τις απλές στις σύνθετες
		Από τις προαπαιτούμενες στις βασικές

		Ικανοποιούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (χρήση τεχνολογίας, ΜΜΕ κ.ά.),	
		Ποικιλία μαθησιακού περιβάλλοντος	
	Αναπτύσσουν την κριτική σκέψη	Καλλιέργεια Γνωστικών Λειτουργιών	Ανώτερου Επιπέδου
			Χαμηλού Επιπέδου
	Προωθούν την Αυτενέργεια	Συνθετικές εργασίες	
Εργασίες αναζήτησης πέραν του σχολικού βιβλίου			

Πίνακας 3.5. Κριτήρια Ανάλυσης, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες για την ανάλυση εικονογράφησης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Είδος Εικόνων	Αντιπροσωπευτικές
		Μη αντιπροσωπευτικές
	Λειτουργίες	Διακοσμητική
		Περιγραφική
		Απεικονιστική
		Ερμηνευτική
		Παιδαγωγική

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Ρόλος των δύο φύλων	Αριθμός ανδρών/γυναικών
		Σκοπός παρουσίασης

3.1.5. Συχνότητα Εμφάνισης αναφορών και Αποκωδικοποίηση

Αφού καθορίστηκαν οι κατηγορίες με βάση τα κριτήρια ανάλυσης που περιγράφηκαν προηγουμένως, προχωρήσαμε στη διαδικασία κατηγοριοποίησης, δηλαδή μέτρηση της συχνότητας της κάθε κατηγορία το περιεχόμενο των οποίων ταυτίζεται με τα σχετικά κριτήρια που καθορίστηκαν στο πρώτο στάδιο της μεθόδου. Με τον τρόπο αυτό καταγράφεται η συχνότητα μιας κατηγορίας που αντιπροσωπεύει την αξία που φέρει αλλά και ποσοτικοποιούνται οι κατηγορίες.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής.

Για την απάντηση του ερωτήματος β. δηλαδή:

" Πώς τα κριτήρια μπορούν να εφαρμοστούν για την αναδιαμόρφωση των ενοτήτων"

μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης του συνόλου του σχολικού εγχειριδίου με βάση τα κριτήρια διενεργήθηκε αναδιαμόρφωση ενός κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου με βάση τα κριτήρια, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτά. Συγκεκριμένα επιλέγηκε το κεφάλαιο 5 με τίτλο "Οι μεγάλες κατακτήσεις" που εκτείνεται στις σελίδες 183-205. Το κεφάλαιο 5 αποτέλεσε και το δείγμα ανάλυσης του σχολικού βιβλίου με τη χρήση της κλείδας αξιολόγησης, γι' αυτό και κρίθηκε ορθό να επιλεγεί ως δείγμα για αναθεώρηση με βάση τα κριτήρια καταλληλότητας.

3.1.6. Αξιοπιστία της έρευνας

Η αναπαραγωγιμότητα θεωρείται το σημαντικότερο στοιχείο για να αποδείξει κανείς την αξιοπιστία της έρευνας του και διαπιστώνεται με το βαθμό συμφωνίας μεταξύ ερευνητών. Ο βαθμός της συμφωνίας είναι ο δείκτης για την αξιοπιστία, σε σχέση με μια σειρά δεδομένων. Για να συμβεί αυτό χρειάζονται 2 ή περισσότεροι κωδικογράφοι που να εργάζονται ανεξάρτητα, αλλά με τις ίδιες οδηγίες κωδικογράφησης στα ίδια στοιχεία ανάλυσης (Krippendorff, 2004). Για τη διαδικασία της ανάλυσης με βάση τις αρχικές κατηγορίες, εκτός

από την ερευνήτρια συμμετείχε και δεύτερο πρόσωπο με παιδαγωγικό υπόβαθρο, η οποία ήταν ενήμερη για τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Η επιλογή κωδικογράφου προέκυψε από την ανάγκη να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αξιοπιστία στο βαθμό της καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου και να διασταυρωθούν οι δικές της μετρήσεις.

Δεν υπήρξε ουσιαστική διαφωνία στις αρχικές κατηγορίες, διότι κατά κανόνα προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συμφωνήθηκαν οι τελικές κατηγορίες- κώδικες με εντοπισμό συγκλίσεων-αποκλίσεων στους αρχικούς κωδικούς, οι οποίες οφείλονταν στο εύρος και το γενικό κάποιων κατηγοριών, π.χ. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας με αποτέλεσμα να μην έχουν και οι δύο αξιολογητές το ίδιο περιεχόμενο. Όπως αναφέρουν οι Miles & Huberman (1994), το αρχικό σχέδιο κωδικοποίησης επηρεάζεται από τα ερευνητικά ερωτήματα και αναπτύσσεται καθώς προχωρεί η κωδικοποίηση. Οι ευρείες κατηγορίες συμφωνήθηκε να αναλυθούν σε υποκατηγορίες.

Η έρευνα έχει μεταφερσιμότητα (transferability) (εξωτερική εγκυρότητα) και τα αποτελέσματά της μπορούν να γενικευτούν και τόσο τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν όσο και τα αποτελέσματα να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής αξίας των διδακτικών εγχειριδίων.

Περιοριστικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι η αναθεώρηση έγινε μόνο σε ένα κεφάλαιο και σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο. Όμως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για περαιτέρω ανάπτυξη της συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων. Σε αυτή την περίπτωση η γενικευσιμότητα θα αυξηθεί δεδομένου ότι θα αναπτυχθούν και οι αξιολογητές.

Δεδομένου ότι αξιοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές, όσο και ποσοτικές μέθοδοι για την διεξαγωγή της έρευνας επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Η τριγωνοποίηση μεθόδου έγινε με την χρήση ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου: Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για την καταγραφή των παιδαγωγικών αρχών, με μονάδα μέτρησης τη λέξη και με την ανάπτυξη Ποσοτικής Κλίμακας Καταγραφής του περιεχομένου του βιβλίου της Ιστορίας.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης η τριγωνοποίηση ερευνητών: 2 ερευνητές για την ανάπτυξη των υποκατηγοριών διερεύνησης (Πίνακας 3.2) όσο και για την ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου με σκοπό να αποφευχθεί το σφάλμα από ένα ερευνητή (Patton, 1999). Διαφορές στην ανάλυση των Κατηγοριών σε υποκατηγορίες δεν υπήρχαν παρά μόνο λεκτικές, για τις οποίες

υιοθετήθηκε η σαφέστερη εκδοχή και όπου υπήρχε διαφωνία η σαφέστερη εκδοχή υποδείχθηκε από τρίτο πρόσωπο.

Προγραμματίστηκαν μηνιαίες συναντήσεις των 2 ερευνητών για συζήτηση και κατάληξη των ευρημάτων. Στη βιβλιογραφική ανάλυση των παιδαγωγικών θεωριών δεν υπήρξαν διαφωνίες, αλλά αλληλοσυμπληρώσεις. Στην ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου, τα πιθανά σφάλματα/ διαφορές ανάλυσης και καταγραφής συζητούνται σε συνάντηση των ερευνητών. Οι διαφορές στα 2 πρώτα κεφάλαια αφορούσαν κατά κανόνα τις υποκατηγορίες καταγραφής, όπως π.χ. την υποκατηγορία «Απουσία προσωπικών απόψεων», οι οποίες διευκρινίστηκαν ούτως ώστε να μπορούν να επισημανθούν και μετρηθούν: Απουσία προσωπικών απόψεων: Προσωπικές απόψεις= χωρίς υποστήριξη από πρωτογενείς πηγές/ χωρίς έργο που να αιτιολογεί χαρακτηρισμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας σχετικά με την παιδαγωγική του καταλληλότητα στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, που τέθηκαν μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αρχικά, ταξινομήθηκαν σε πίνακα όλες οι λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο με βάση τη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια ερευνήθηκε κατά πόσο το σχολικό βιβλίο ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες λειτουργίες με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης. Παρουσιάζονται λεπτομερώς οι αναλύσεις των βασικών δομικών χαρακτηριστικών του σχολικού βιβλίου, δηλαδή του κειμένου της αφήγησης, των πηγών/ένθετων, των δραστηριοτήτων και των απεικονίσεων. Η ανάλυση έγινε ανά κεφάλαιο και τα αποτελέσματα αυτής καταγράφονται στο παράρτημα.

4.1. Ανάλυση Περιεχομένου

Το βιβλίο της Ιστορίας Α' λυκείου αποτελείται από 298 σελίδες συνολικά, στις πρώτες 8 σελίδες παρουσιάζονται τα στοιχεία της έκδοσης, τα περιεχόμενα και το προλογικό σημείωμα. Οι σελίδες 9-287 παρουσιάζουν το βασικό περιεχόμενο του βιβλίου, ενώ οι σελίδες 288-291 παρουσιάζουν χρονολογικούς πίνακες με τα σημαντικότερα γεγονότα κάθε περιόδου αρχής γενομένης από το 1284 π.χ. φτάνοντας μέχρι και το 565 μ.Χ. Τέλος, οι σελίδες 292-293 αναφέρουν την βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και στις σελίδες 294-295 υπάρχει ευρετήριο άγνωστων όρων. Ο τίτλος του βιβλίου είναι *"Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού"* προσδιορίζοντας χρονικά το περιεχόμενο του βιβλίου, το οποίο διαρθρώνεται σε 8 κεφάλαια:

1. *Επισκόπηση της ιστορίας των λαών της Εγγύς Ανατολής (Μεσοποταμίας, Αιγύπτου, Φοινίκων, Εβραίων, Χετταίων, Μήδων και Περσών) και εξέταση της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής τους οργάνωσης.*
2. *Συνοπτική ιστορία των αρχαίων Ελλήνων από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι και το θάνατο του Μ. Αλεξάνδρου.*

3. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελληνιστικού κόσμου.
- 4 Την οργάνωση του Ελληνισμού της Δύσης και των άλλων λαών της Δυτικής Μεσογείου, ιδιαίτερα της Ρώμης από την ίδρυση της μέχρι τα τέλη του 2ου αιώνα π.Χ.
5. Την επέκταση της Ρώμης σε όλη τη Μεσόγειο.
6. Τα κύρια γνωρίσματα της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας από τη δημιουργία της μέχρι την εποχή της παρακμής της.
7. Την εξέλιξη της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας από τα τέλη του 3ου αι. μ.Χ. μέχρι την εποχή του Ιουστινιανού.
8. Επισκόπηση της Ιστορίας της Ινδίας και της Κίνας κατά την αρχαιότητα, με έμφαση στις σχέσεις που δημιούργησαν τον ελληνορωμαϊκό κόσμο.

Το βιβλίο ιστορίας της Α΄ Λυκείου εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1990. Η έκδοση που έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα είναι του 2016 - αυτή είναι η έκδοση που διδάσκεται στα σχολεία - η οποία αποτελεί επανέκδοση της έκδοσης του 2008. Την έκδοση ανέλαβε το Ινστιτούτο Διόφαντος, ενώ το 2008 το βιβλίο είχε εκδοθεί από τον Ο.Ε.Δ.Β. Δεν υπάρχουν, ωστόσο αλλαγές στην ύλη των δύο εκδόσεων του βιβλίου. Η μοναδική αλλαγή βρίσκεται στο εξώφυλλο, όπου αντικαταστάθηκε το άγαλμα του Ραμψή Β΄ και ανδριάντα του Αυγούστου με τη Νίκη της Σαμοθράκης.

Η έναρξη κάθε μέρους του βιβλίου δηλώνεται κάθε φορά με μια σελίδα υπό μορφή εξωφύλλου στην οποία αναγράφεται ο γενικός τίτλος με παράθεση μιας εικόνας που αφορά στην εξεταζόμενη περίοδο. Ως προοργανωτές της ύλης στην αρχή κάθε κεφαλαίου παρατίθενται μέσα σε πλαίσιο σύντομες περιλήψεις που δίνουν τα βασικότερα χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου και λειτουργούν ως ανακεφαλαιωτές.

Η ιστορική αφήγηση γίνεται κατά βάση με τη χρήση του γραπτού λόγου καθώς και γραπτών πηγών ή εικονιστικών παραθεμάτων, που υποστηρίζουν και συμπληρώνουν το κυρίως κείμενο. Το κυρίως κείμενο στοχεύει στην παροχή βασικών πληροφοριών και γνώσεων για την εκάστοτε ιστορική περίοδο και κυριαρχεί μέσα στο σχολικό βιβλίο. Ως παραθέματα χρησιμοποιούνται γραπτές πηγές, εικονογραφικό υλικό, χάρτες και φωτογραφίες. Οι γραπτές πηγές και τα ένθετα τοποθετούνται πάντοτε στο πλάι του κυρίως κειμένου, γεγονός που διευκολύνει τους μαθητές να πληροφορούνται με περισσότερες λεπτομέρειες για αυτό που διαβάζουν. Οι εικόνες, οι χάρτες και οι φωτογραφίες υπάρχουν σε κάθε κεφάλαιο ανάλογα με

τις ανάγκες λειτουργώντας συμπληρωματικά προς την ιστορική αφήγηση. Οι "Ασκήσεις-Δραστηριότητες" είναι τοποθετημένες στο τέλος κάθε ενότητας. Ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός και σχετίζονται είτε με το κυρίως κείμενο, είτε με τις πηγές /ένθετα. Αποτελούν εργαλείο για μάθηση της ιστορικής γνώσης, εφόσον οι εργασίες αφορούν γνώσεις που προέρχονται είτε από το κείμενο της αφήγησης είτε από τα παραθέματα, άρα συνδέονται με κομμάτια της ύλης κάθε κεφαλαίου. Στοχεύουν στην αξιολόγηση του αποτελέσματος και όχι των μεταγνωστικών στρατηγικών που οι μαθητές ακολούθησαν για να οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Λείπουν οι συνθετικές εργασίες που προσφέρονται για εφαρμογή ενεργητικών και βιωματικών προσεγγίσεων του ιστορικού παρελθόντος.

Τα κεφάλαια του βιβλίου αρχικά αναλύθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους και κατά πόσο σχετίζεται με το εκπαιδευτικό επίπεδο το οποίο ενδιαφέρει την έρευνα. Η ανάλυση έγινε σε δύο στάδια. Για την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου έγινε καταγραφή και απαρίθμηση του συνόλου των στοιχείων κάθε κατηγορίας (όπως αναλύθηκαν πιο πάνω) που περιέχεται σε κάθε ένα από τα κεφάλαια του βιβλίου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης καταγραφής παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 1). Αρχικά έγινε καταγραφή όλων των δεδομένων των σχολικών εγχειριδίων σε επίπεδο περιεχομένου. Δηλαδή κεφάλαια, και υποενότητες. Στη συνέχεια, από την καταγραφή φτιάχτηκαν κατηγορίες δεδομένων: α. το κυρίως κείμενο/θεωρία β. περιλήψεις κεφαλαίων γ. ένθετα/πηγές δ. εικόνες και φωτογραφίες ε. χάρτες στ. χρονολογικοί πίνακες ζ. δραστηριότητες η. ερμηνευτικοί πίνακες όρων.

Στη συνέχεια κατασκευάστηκε πίνακας με τον συνολικό αριθμό των δεδομένων που καταγράφηκαν σε κάθε κεφάλαιο ανά κατηγορία και υπολογίστηκαν οι συχνότητες παρουσίας τους μέσα στα βιβλία ανά κεφάλαιο.

Πίνακας 4.1 Απαρίθμηση των στοιχείων κάθε κατηγορίας του σχολικού βιβλίου

	Κεφάλαιο 1	Κεφάλαιο 2	Κεφάλαιο 3	Κεφάλαιο 4	Κεφάλαιο 5	Κεφάλαιο 6	Κεφάλαιο 7	Κεφάλαιο 8	Σύνολο
α. κυρίως κείμενο/θεωρία (σελίδες)	42	45	25	27	20	23	29	14	225
β. περιλήψεις κεφαλαίων	7	2	2	3	2	2	3	2	23

(αριθμός)									
γ. πηγές/ένθετα (αριθμός)	21	27	13	9	11	11	13	5	110
δ. εικόνες/φωτογραφίες (αριθμός)	32	64	30	24	16	32	33	11	242
ε. χάρτες (αριθμός)	6	7	1	4	2	1	3	2	26
στ. Πίνακες	0	1	0	0	0	0		0	1
ζ. δραστηριότητες (αριθμός)	20	31	12	11	10	12	15	7	118
η. ερμηνευτικοί πίνακες όρων (αριθμός)	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Με βάση την κλειδα αξιολόγησης που δημιουργήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν οι κατηγορίες. Έτσι όπως προκύπτει από τον πιο κάτω πίνακα αναλύθηκαν α) το περιεχόμενο, δηλαδή κυρίως κείμενο, πηγές και περιλήψεις κεφαλαίων του βιβλίου β) οι δραστηριότητες, γ) η εικονογράφηση, στις οποίες εντάσσονται εικόνες και φωτογραφίες, χάρτες, διαγράμματα και πίνακες. Αρχικά, ταξινομήθηκαν σε πίνακα όλες οι λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο με βάση τη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια ερευνήθηκε κατά πόσο το σχολικό βιβλίο ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες λειτουργίες με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης ανά κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρίσκονται στο παράρτημα.

Έχει επιλεγθεί η εφαρμογή της κλειδας σε αυτό το κεφάλαιο διότι πρόκειται για ένα κεφάλαιο του βιβλίου που έχει σημασία για την κατανόηση των γεγονότων τα οποία οδήγησαν στην εδραίωση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας μέχρι το 31 π.Χ. λίγο πριν ξεκινήσει η Αυγούστεια περίοδος (27 π.Χ.), η οποία αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες αυτοκρατορίες της αρχαιότητας με σημαντικότερη επίδραση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό.

4.2. Κείμενο Αφήγησης

Στον πίνακα 4.2. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης του Περιεχομένου ως προς την επιστημονική τεκμηρίωση. Στον πίνακα αυτό φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης και το ποσοστό εμφάνισης για το κριτήριο ανάλυσης.

Για το κριτήριο *επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες* εξετάστηκαν 2 παράμετροι. Για την πρώτη παράμετρο "*Βασισμένες σε πρωτογενείς πηγές*" διαπιστώθηκε, αρχικά, ότι τα όσα καταγράφονται τεκμηριώνονται από γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές. Υπάρχουν συνολικά 11 πηγές, που συνδέονται με το κείμενο της αφήγησης, το οποίο είτε επιβεβαιώνουν, είτε συμπληρώνουν εμπλουτίζοντας την αφήγηση. Ωστόσο από τις 11 πηγές, στις οποίες βασίζεται το κυρίως κείμενο μόλις 1 πηγή είναι πρωτογενής, με ποσοστό εμφάνισης μόλις 9,09%. Ενώ κυριαρχούν οι δευτερογενείς πηγές, με ποσοστό 90,91%. Η τεκμηρίωση των ιστορικών αναφορών, που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς του βιβλίου με πρωτογενή πηγή εξασφαλίζεται μόνο στην περίπτωση, όπου γίνεται αναφορά για την έλλειψη μέτρου στη ζωή των Ρωμαίων (σ.194). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν την αφήγηση παραθέτοντας μια πρωτογενή πηγή, αφού ο συγγραφέας είναι ο Ιούλιος Καίσαρας. Συνεπώς, ως σύγχρονος των γεγονότων, που αφηγείται στα απομνημονεύματα του, αποτελεί ισχυρό τεκμήριο των λεγομένων των συγγραφέων του βιβλίου. Αν και στον περασμένο αιώνα πηγές θεωρούνταν κυρίως επίσημα έγγραφα, πλέον ως πηγές θεωρούνται όλα τα κατάλοιπα του παρελθόντος,(Μαρακατζής, 2017), που γίνονται εργαλείο στα χέρια του ιστορικού, προφορικά και γραπτά, απομνημονεύματα, επιστολές ή ημερολόγια (Μαυροσκούφης, 2005).

Παρόλο που οι πρωτογενείς πηγές θεωρούνται πιο αξιόπιστες από τις δευτερογενείς, οι δευτερογενείς πηγές θεωρούνται και αυτές αξιόπιστες ερμηνείες του παρελθόντος, αφού ένα σημαντικό ποσοστό της ιστορικής γνώσης σώζεται από ιστοριογράφους, που έχουν σχέση απόστασης με τα γεγονότα, που εξιστορούν (Μαυροσκούφης, 2005). Η σύνδεση του κειμένου της αφήγησης με πηγές που αναπαριστούν την ιστορική πραγματικότητα, συμβάλλει στην επιστημονική τεκμηρίωση και προσδίδει αξιοπιστία στο κείμενο.

Παρακάτω αναφέρονται οι πηγές του σχολικού βιβλίου οι οποίες χωρίζονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς και τα αποσπάσματα του κειμένου τις αφήγησης, τα οποία υποστηρίζουν.

Σύνδεση κειμένου με Πρωτογενείς πηγές

- "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) /"Η φυγή του Πομπηίου μετά την ήττα του στα Φάρσαλα, όπως την περιγράφει ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου, III, 96 (εν.2, π.9, σ.201) .

Σύνδεση κειμένου με Δευτερογενείς πηγές:

"Η Ρώμη έστειλε εναντίον του τον ύπατο Αιμίλιο Παύλο, ο οποίος τον νίκησε στην Πύδνα" (εν.1, σ.185)/ "Ο θρίαμβος του Αιμίλιου Παύλου", Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 32-34 (εν.1, σ.185).

- "Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190)/ "Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, Ρωμαϊκή Ιστορία, I,1,7 (εν.1, σ.190).
- Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194)/Ο πολυτελής τρόπος ζωής γίνεται του συρμού στη Ρώμη, Τίτος Λίβιος, XXXIX, u, 3-9 (εν.2, σ.194).
- "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)/ "Η αντιμετώπιση της πολυτέλειας από τον Κάτωνα", Πλούταρχος, Κάτων 18,2 (εν.2, σ.195) .
- " Ο Τιβέριος Γράκχος...πλέθρα" (εν.2., σ.195-196)/ "Ο Τιβέριος Γράκχος: Ένας υπερασπιστής των δικαιωμάτων του λαού", Πλούταρχος, Τιβέριος Γράκχος, 9, 4. (εν.2, σ.196).
- "Έτσι εξελίχθηκαν...ρωμαϊκό όχλο" (εν.1, σ.191)/ "Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" Fustel de Coulanges, ο.π., σ.553 (εν.1, σ. 191-192).
- Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192)/ "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.1, σ.192).
- "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι.π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198)/"Οι κάτοικοι των ιταλικών πόλεων και ο Συμμαχικός πόλεμος", Fustel de Coulanges, ο.π., σ.568 (εν.2, σ.197).

- "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200)/ "Οι προγραφές του Σύλλα", Πλούταρχος, Σύλλας, 31 (εν.2, σ.200).
- " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο 'Ακτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204)/ "Ο Αντώνιος εγκαταλείπει το στρατό του στο Άκτιο, για να ακολουθήσει την Κλεοπάτρα στην Αίγυπτο", Πλούταρχος, Αντώνιος, 68 (εν.2, σ.204).

Η δεύτερη παράμετρος που εξετάστηκε σε σχέση με το ίδιο κριτήριο ήταν η "απουσία απόψεων συγγραφέων/κατηγορικές προτάσεις". Από την ανάλυση προέκυψε ότι από τις 236 προτάσεις του κεφαλαίου, η πλειοψηφία είναι "κατηγορικές/απουσία απόψεων συγγραφέων", συγκεκριμένα οι 230 προτάσεις, με ποσοστό 97,46%, ενώ μόλις 6 προτάσεις παρουσιάζουν απόψεις του συγγραφέα (2,54%).

Οι προτάσεις στις οποίες αποδίδονται απόψεις του συγγραφέα είναι παρατίθενται παρακάτω:

- "Οι μόνοι αξιόλογοι ηγέτες που είχε να αντιπαραθέσει ο Ελληνισμός απέναντι στη Ρώμη ήταν...χώρο" (εν.1, σ.184).
- "Ήταν η αποτελεσματικότερη πολιτική πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά σχέδια" (εν.1, σ.184).
- "Εκτός από τον αγροτικό νόμο τολμηρή πρέπει να θεωρηθεί και η πρότασή του για τη διάθεση των θησαυρών του βασιλιά της Περγάμου [...]" (εν.2, σ.196).
- "Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν (εν.2, σ.196).
- "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες [...]" (εν.2, σ.201).
- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκάστοτε ισχυρών ανδρών της ρωμαϊκής πολιτείας [...]" (εν.2, σ.204).

Πίνακας 4.2. Η επιστημονική τεκμηρίωση του Περιεχομένου: συχνότητες¹ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%
Επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες	Βασισμένες σε πρωτογενείς πηγές	1	9, 09%
	Βασισμένες σε δευτερογενείς πηγές	10	90, 91%
	Απουσία απόψεων συγγραφέων/ κατηγορικές προτάσεις	230	97,46
	Παρουσία απόψεων συγγραφέα	6	2,54%

Όσον αφορά στη χρησιμότητα των πληροφοριών εξετάστηκε α) η δήλωση του σκοπού του κεφαλαίου και η σχέση του σκοπού με τις πληροφορίες καθώς και β) οι αναφορές στις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Αναφορικά με την παράμετρο δήλωση του σκοπού του κεφαλαίου και η σχέση με του με τις πληροφορίες που εξετάστηκε, από την ανάλυση προέκυψε ότι σε καμιά από τις ενότητες του κεφαλαίου δε γνωστοποιείται εκ των προτέρων ο σκοπός του κεφαλαίου (0%). Συνεπώς, οι μαθητές και οι μαθήτριες δε μπορούν να γνωρίζουν τη χρησιμότητα της διδασκαλίας του κεφαλαίου και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία καλούνται να επιτύχουν με το πέρας της διδασκαλίας του κεφαλαίου. Το κεφάλαιο είναι κατακερματισμένο σε δύο ενότητες, οι οποίες χωρίζονται σε υποενότητες. Κάθε ενότητα ξεκινάει με περιληπτική απόδοση του περιεχομένου, η οποία ναι μεν δίνει μια πρώτη εικόνα στον μαθητή για το ποιο είναι το θέμα που θα μελετηθεί, προσφέρει έτοιμη γνώση δε που δεν αφήνει περιθώρια πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών. Οι ενότητες ξεκινούν με κατηγορηματικές δηλώσεις που δεν αφήνουν ευκαιρίες για συζήτηση και προβληματισμό και δεν προκαλούν το ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα στην εισαγωγή του κεφαλαίου 5 διαβάζουμε ότι:

"Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 3ου αι. π..Χ. κυριάρχησαν στην Ιταλία και, αφού νίκησαν τους Καρχηδονίους επέκτειναν την κυριαρχία τους στη δυτική Μεσόγειο. Σταδιακά απέκτησαν

¹ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

συνείδηση της δύναμής τους και θέλησαν να επεκταθούν προς όλες τις κατευθύνσεις και να διαμορφωθούν την πολιτική κατάσταση των γειτονικών λαών" (σ.184).

Η ικανότητα αυτή θα μπορούσε να καλλιεργηθεί με την καταγραφή των στόχων της ενότητας, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τι αναμένεται να επιτύχουν, άρα να έχουν ένα σκοπό για τον οποίο μελετούν όσα μελετούν, ώστε να προσδώσουν αξία στην ιστορική γνώση. Επίσης μια εύστοχη επικεφαλίδα, που διαβάζοντας την οι μαθητές/-ήτριες θα μπορούσαν να αντιληφθούν αμέσως τη σημαντικότερη πληροφορία της ενότητας. Αντιθέτως σε κάθε ενότητα δίνεται ένας τίτλος γενικός. Ενδεικτικά αναφέρεται ο τίτλος της ενότητας 1 του κεφαλαίου 5:

"Η ολοκλήρωση της Ρωμαϊκής επέκτασης".

Ο τίτλος αυτός παρουσιάζει το θέμα της ενότητας, χωρίς να αφήνει στον μαθητή και στη μαθήτριά περιθώριο να διερωτηθεί και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του για τη νέα γνώση. Είναι ένας τίτλος γενικός, που δεν εστιάζει στην κεντρική ιδέα. Στη θέση της περίληψης της ενότητας θα μπορούσε να υπάρχει ένα διάγραμμα με τις κυριότερες ιδέες τις οποίες πραγματεύεται η ενότητα, που θα βοηθούσε το μαθητικό πληθυσμό να ξεκαθαρίσει στο μυαλό του τις σχέσεις μεταξύ των βασικών ιδεών, πράγμα που θα μεγιστοποιούσε και την κατανόηση (Vacca et al., 2017).

Για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και μαθητριών, θα μπορούσαν να υπάρχουν ερωτήματα στην αρχή της ενότητας, που θα τους έβαζαν σε διαδικασία σκέψης και υποθέσεων (Vacca et al., 2017) σχετικά με την ρωμαϊκή επέκταση (που αφορά στο κεφάλαιο που χρησιμοποιήθηκε ως δείγμα για την αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου).

Ως προς τη *σύνδεση των νέων γνώσεων με τις προϋπάρχουσες* γνώσεις των μαθητών/-τριών, έχουν αξιολογηθεί: *α) οι αναφορές στις προϋπάρχουσες γνώσεις β) η προώθηση της επαγωγικής-συμπερασματικής σκέψης γ) τα ανασκευαστικά κείμενα.*

Η αξιολόγηση έδειξε ότι το σχολικό βιβλίο δεν ανακαλεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, πριν την παρουσίαση της νέας γνώσης, με αποτέλεσμα να μην ενεργοποιείται ο μηχανισμός σύνδεσης της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες. Εν προκειμένω, απουσία σύνδεσης των πληροφοριών του κειμένου της αφήγησης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αποτελεί μια επιλογή που αποτελεί μειονέκτημα για την κατανόηση του κειμένου από μαθητές, ιδίως αυτών που δεν έχουν ούτε πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο. Οι προαπαιτούμενες γνώσεις των αναγνωστών αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες για την κατανόηση πληροφοριών, αφού τα άτομα ενεργοποιούν όσα γνωρίζουν ήδη για ένα θέμα, για να τα συνδέσουν με τις νέες

πληροφορίες (Vacca et al., 2017). Από την Α΄ μέχρι την Γ΄ γυμνασίου οι μαθητές διδάχθηκαν Αρχαία, Βυζαντινή και Νεότερη/Σύγχρονη Ιστορία, συνεπώς έχουν ήδη διδαχθεί ιστορικές έννοιες και έχουν κατακτήσει δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να μελετήσουν το βιβλίο Αρχαίας Ιστορίας στην Α΄ Λυκείου, δεδομένο, που το βιβλίο, δε λαμβάνει υπόψη.

Στην Α΄ Λυκείου, διδάσκεται Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ιστορίας Α΄ Λυκείου, *Δείκτες Επιτυχίας*, 2022). Στην Γ΄ γυμνασίου διδάσκονται Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία και στην Α΄ λυκείου επιστρέφουν πίσω στην Αρχαία Ιστορία, που διδάχθηκαν στην Α΄ γυμνασίου, χωρίς να προνοείται κάποια είδους σύνδεση με όσα διδάχθηκαν στην Α΄ γυμνασίου, ούτε στον προγραμματισμό ούτε και στο σχολικό βιβλίο. Βέβαια και η δομή του σχολικού βιβλίου, που είναι χωρισμένο σε ενότητες, δεν ευνοεί την κατανόηση της έννοιας της συνέχειας, όπως ενδείκνυται στο Α.Π. του μαθήματος της Ιστορίας. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας Α΄ Λυκείου, *Δείκτες Επιτυχίας*, 2022), καθώς η γνώση προσφέρεται κατακεραματισμένη και αποσπασματική.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ γυμνασίου προνοεί ότι το μάθημα της Ιστορίας ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία της Ελληνιστικής Εποχής (323-30 π.Χ.) (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου, *Δείκτες Επιτυχίας*, 2022). Στην Α΄ Λυκείου, όπου πάλι διδάσκεται Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου, το μάθημα εμπεριέχει και την Ρωμαϊκή Εποχή (8ος-4ος αι. π.Χ.) (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ιστορίας Α΄ Λυκείου, *Δείκτες Επιτυχίας*, 2022). Φαίνεται ότι στην Α΄ Λυκείου επεκτείνεται η διδασκαλία και σε άλλες ιστορικές περιόδους, ενώ από την Α΄ γυμνασίου μέχρι την Α΄ Λυκείου μεσολαβεί η διδασκαλία Βυζαντινής και Νεότερης Ιστορίας. Στην Β΄ γυμνασίου η διδακτέα ύλη ξεκινάει με την Ρωμαϊκή εποχή, η οποία εστιάζει αποκλειστικά στους λόγους ανάπτυξης του Ρωμαϊκού κράτους και στα αίτια κατάρρευσης, με σκοπό τη σύνδεση της διδακτέας ύλης της Α' και Β' Γυμνασίου, ώστε οι μαθητές να καταλάβουν την έννοια της ιστορικής συνέχειας και ότι ο διαχωρισμός σε χρονικές περιόδους είναι μόνο για πρακτικούς λόγους. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας Β' Γυμνασίου, *Δείκτες Επιτυχίας*, 2022). Αυτό δε συμβαίνει στην Α΄ Λυκείου, αφού στην Γ΄ γυμνασίου διδάσκονται Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία και στην Α΄ λυκείου επιστρέφουν πίσω στην Αρχαία Ιστορία. Ούτε προνοείται κάποια είδους σύνδεση με όσα διδάχθηκαν στην Α΄ γυμνασίου, ούτε στον προγραμματισμό ούτε και στο σχολικό βιβλίο. Εξάλλου, ο τρόπος σχεδιασμού του σχολικού βιβλίου σε ενότητες με πληροφορίες ασύνδετες μεταξύ τους, δεν ευνοεί την κατανόηση της έννοιας της συνέχειας, όπως ενδείκνυται στο Α.Π.

του μαθήματος της Ιστορίας. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας Α΄ Λυκείου, *Δείκτες Επιτυχίας*, 2022).

Από την αξιολόγηση της παραμέτρου "επαγωγική-συμπερασματική σκέψη", προέκυψε ότι δεν προωθείται καθόλου από το κείμενο της αφήγησης και αυτό διότι η γνώση, που προσφέρεται, είναι έτοιμη και δε δημιουργεί ευκαιρίες για σκέψη, συζήτηση, προβληματισμό επί των θεμάτων που πραγματεύεται.

Για παράδειγμα διαβάζουμε ότι:

"Είναι γνωστό ότι ο Γ΄ Καρχηδονιακός πόλεμος (149-146 π.Χ.) τελείωσε με την καταστροφή της Καρχηδόνας. Στα μέσα περίπου του 2ου αι. π.Χ. η κακή διοίκηση των Ρωμαίων στη Ισπανία προκάλεσε εξέγερση που διήρκησε περίπου μια εικοσαετία" (εν.1, σ.187).

Ενδεικτική είναι και η παρακάτω παράγραφος:

"Όπως ήταν φυσικό, οι μεγάλες κατακτήσεις συνέβαλαν στην ανάπτυξη της δουλείας. Οι Ρωμαίοι στρατηγοί αιχμαλώτιζαν κατά χιλιάδες τους κατοίκους των κατακτημένων περιοχών, τους οποίους στη συνέχεια παρέδιδαν στους δουλεμπόρους [...]. Η συμπεριφορά των Ρωμαίων απέναντι στους δούλους ήταν ιδιαίτερα σκληρή, γι'αυτό και σημειώθηκαν πολλές εξεγέρσεις δούλων, οι οποίες τις περισσότερες φορές καταπνίγηκαν στο αίμα" (εν.1, σ.193).

Διαπιστώνεται ότι οι πιο πάνω πληροφορίες είναι κατηγορηματικές με την έννοια ότι δίνουν έτοιμη τη γνώση και δεν αφήνουν περιθώριο για διατύπωση υποθέσεων, αναζήτησης και προβληματισμού. Σε αυτό συντείνει και το γεγονός ότι ως επί το πλείστον δε γίνονται αναφορές σε άλλες απόψεις ή ερωτήσεις στοχασμού και προβληματισμού επί των θεμάτων, που θα μπορούσαν να πλαισιώνουν το κείμενο· κάτι που διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση της παραμέτρου "ανασκευαστικές αναφορές". Όπως έχει ήδη επισημανθεί, υπάρχουν μόνο δύο πηγές, που σχετίζονται με την ζωή των φτωχών και των πλούσιων, οι οποίες έχουν ρόλο υποστηρικτικό προς το κείμενο της αφήγησης, αλλά η ένταξή τους σε δραστηριότητα (ασκ.4, σ.203), που απαιτεί συγκριτική παρουσίαση, τις καθιστά αξιοποιήσιμες.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι λείπουν οι αναφορές, που να αντικρούουν τις απόψεις, που εκφράζονται στο κείμενο της αφήγησης. Αντιθέτως, τα γεγονότα παρουσιάζονται ως η μοναδική αντικειμενική αλήθεια, που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Ακόμα και οι πηγές 2 (σ.191-192) και 6 (σ.196-197), που παρουσιάζουν διαφορετικές πτυχές σχετικά με τη ζωή των Ρωμαίων, πλούσιων και φτωχών, έχουν ρόλο υποστηρικτικών του κειμένου της αφήγησης.

Τοποθετούνται δίπλα από την εκάστοτε παράγραφο, για να επιβεβαιώσουν και να συμπληρώσουν τις πληροφορίες, ενώ χωροταξικά είναι απομακρυσμένες, και μόνο στο τέλος του κεφαλαίου, όπου βρίσκονται οι δραστηριότητες, αξιολογούνται για σύγκριση.

Η προσέγγιση, στην οποία στηρίζεται το σχολικό βιβλίο, ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην απομνημόνευση γεγονότων, ημερομηνιών, ονομάτων, αιτιών και αποτελεσμάτων, σαν να συνέβησαν με ένα γραμμικό τρόπο με αρχή μέση και τέλος, σαν να έχουν ακριβώς την ίδια σημασία σε κάθε κοινωνία, αποκομμένα από τα συμφραζόμενα τους. Αντιθέτως, η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας, αντιμετωπίζει την Ιστορία ως ένα κράμα από μαρτυρίες για ένα παρελθόν, που δεν είναι ούτε "οριστικό", ούτε "αμετάβλητο" (Βόγλη, 2015, σ. 40).

Πίνακας 4.3. Η χρησιμότητα των πληροφοριών σε σχέση με το σκοπό: συχνότητες² και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
			F	%
Χρησιμότητα των πληροφοριών	Δήλωση του σκοπού του κεφαλαίου	Σχέση σκοπού και πληροφοριών	0	0
	Σύνδεση νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες	Αναφορές σε προϋπάρχουσες γνώσεις	0	0
		Επαγωγική-συμπερασματική σκέψη	0	0
		Ανασκευαστικά	0	0

² Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

		κείμενα		
--	--	---------	--	--

Για τον άξονα της *αντικειμενικότητας της γνώσης* εξετάστηκε η ύπαρξη *στερεοτύπων και προκαταλήψεων* μέσα στο κείμενο της αφήγησης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι:

Ως προς το κριτήριο *αντικειμενικότητα της γνώσης* εξετάστηκαν τα *στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Από την ανάλυση συνάγεται ότι προωθούνται *στερεότυπα και προκαταλήψεις* 42 φορές. Έχει μελετηθεί η εκπροσώπηση των άλλων λαών σε σχέση με τον λαό, που παρουσιάζεται στην αφήγηση, εν προκειμένω τον Ρωμαϊκό λαό. Έχουν μετρηθεί 3 αναφορές, που υποδηλώνουν την *εθνική υπεροχή* των Ρωμαίων έναντι των άλλων λαών και μηδενική αναφορά στους κατακτημένους λαούς ή τους αντιπάλους πέραν της απλής πληροφόρησης:

- "Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188)
- "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)

και στις *φιλοδοξίες* (3):

- " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200), "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201)
- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204)

και ακολουθούν *στερεότυπα που σχετίζονται με την κληρονομικότητα της εξουσίας* (2):

- "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185)
- " Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)

Η *εκπροσώπηση των δύο φύλων* στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αλλά και στα κεφάλαια που έχουν ήδη αναλυθεί, δεν είναι ισότιμη. Υπάρχουν 40 συνολικά αναφορές σε 9 πεδία εκπροσώπησης των δύο φύλων που αναφέρονται αποκλειστικά σε ανδρικές μορφές. Ειδικότερα, 3 αναφορές στην *πολιτική εξουσία*:

- "Οι μόνοι αξιόλογοι...χώρο" (εν.1, σ.184),

- "Ο Τιβέριος Γράκχος, όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε τη ψήφιση του αγροτικού νόμου" (εν.2, σ.195).
- "Ο Γάιος Γράκχος εκλέχτηκε δήμαρχος...συγκλήτου" (εν.2, σ.196).

2 αναφορές στην *κληρονομικότητα της εξουσίας*:

- "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185),
- " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192).

2 στην *στρατιωτική εξουσία*:

- "Η κατάσταση αυτή ενόησε την άσκηση πολιτικής εξουσίας από το στρατό...Ρώμη" (εν.1, σ.189).
- "η εξασφάλιση των μικρών ιδιοκτησιών...κατακτήσεις" (εν.2, σ.191).

3 στην *πολιτική και στρατιωτική εξουσία*:

- "Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή...Μιθριδάτη" (εν.2, σ.200).
- "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες...καταστάσεων" (εν.2, σ.201).
- "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα...ικανότητες" (εν.2, σ.203) .

3 στις *προσωπικές φιλοδοξίες*:

- " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200).
- "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201).
- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204).

2 στον *πλούτο και στην εξουσία*:

- "Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του κράτους...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192).

1 στα *πολιτικά δικαιώματα*:

- "Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη" (εν.2, σ.191).

και 3 αναφορές στην *μόρφωση*:

- "Στη διακωμώδηση ανθρώπινων τύπων επιδόθηκαν με επιτυχία οι κωμωδιογράφοι Πλάυτος και Τερέντιος" (εν.2, σ.194).
- " Έλληνες μορφωμένοι που μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι στη Ρώμη έγιναν δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων" (εν.2, σ.194).
- "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς...συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195).

Παράλληλα γίνονται 21 αναφορές σε ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο. Μηδενική αναφορά σε γυναικείες μορφές και σε ονοματικά σύνολα σε θηλυκό γένος:

- Μικροί ιδιοκτήτες γης
- Έλληνες μορφωμένοι

Πίνακας 4.4. Αντικειμενικότητα: συχνότητες³ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Αντικειμενικότητα της γνώσης	Στερεότυπα και προκαταλήψεις	Εθνική Υπεροχή	3	6,98%
		Πολιτική Εξουσία	3	6,98%
		Κληρονομικότητα της εξουσίας	2	4,65%
		Στρατιωτική εξουσία	2	4,65%
		Πολιτική και στρατιωτική εξουσία	3	6,98%

³ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

	Φιλοδοξίες	3	6,98%
	Πλούτος και εξουσία	2	4,65%
	Πολιτικά δικαιώματα	1	2,33%
	Μόρφωση	3	6,98%
	Ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο	21	48,84%
	Σύνολο	43	100%

Αναφορικά με το κριτήριο *ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, δεν καλλιεργείται καμιά από τις δεξιότητες *κριτικής σκέψης*. Συγκεκριμένα η δεξιότητα της *επιχειρηματολογίας και λύσης προβλήματος* απουσιάζουν (0), το ίδιο και οι δεξιότητες *ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης* που έχουν μηδενική εκπροσώπηση (0) αντίστοιχα. Η δεξιότητα *σύγκρισης* δεν καλλιεργείται (0), όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη δεξιότητα *κατηγοριοποίησης* (0). Το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο προσφέρει έτοιμη γνώση, χωρίς να δίνει την ευκαιρία καλλιέργειας επαγωγικού συλλογισμού και εξαγωγής συμπερασμάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το σχολικό βιβλίο έχει αφηγηματικό και περιγραφικό χαρακτήρα, αφού στηρίζεται κυρίως στο γραπτό κείμενο και είναι χωρισμένο σε κεφάλαια, ενότητες και υποενότητες, επιλογή που δυσκολεύει την έγερση ερωτημάτων από τον/την μαθητή/-τρία καθώς η ασύνδετες και αποσπασματικές πληροφορίες δε δίνουν ευκαιρίες διερεύνησης και ανάπτυξης ανώτερων γνωστικών λειτουργικών. Η αφήγηση ακολουθώντας παραγωγική συλλογιστική πορεία, προσφέρει έτοιμη γνώση, απομακρύνοντας το ενδεχόμενο συμβολής των μαθητών/-ητριών στη διαμόρφωση της γνώσης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά αποσπάσματα από το κεφάλαιο 5 του σχολικού βιβλίου:

"Η αλλαγή στο σύστημα παραγωγής επέφερε σταδιακή αλλαγή στο είδος της εργασίας (γενικό). Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων που ήταν πολύ φθηνότερη. Οι μικρές και οι μεσαίες

επιχειρήσεις αλλά και οι μικρές ιδιοκτησίες βαθμιαία εξαφανίστηκαν, επειδή δεν άντεξαν στον ανταγωνισμό των μεγάλων εργαστηρίων" (ειδικό) (εν.2, σ.190).

"Εκτός από τον αγροτικό νόμο τολμηρή πρέπει να θεωρηθεί και η πρόταση του για τη διάθεση των θησαυρών του βασιλιά της Περγάμου, Ατταλού Γ'... (γενικό). Ο Τιβέριος πρότεινε ο θησαυρός να δοθεί στους ακτήμονες, για να αγοράσουν εργαλεία και να καλλιεργήσουν τα κτήματα που θα αποκτούσαν" (ειδικό).

Παρατηρείται, επίσης, ταύτιση της ιστορικής αφήγησης με την ιστορική μαρτυρία, πράγμα που σημαίνει ότι αγνοείται η πολυπρισματική προσέγγιση, που προκρίνει την αντιπαράθεση αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων με σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας του προβληματισμού και των ανώτερων γνωστικών διαδικασιών. Η ιστορική αφήγηση παρουσιάζεται ως αντικειμενική απόλυτη αλήθεια, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, που προσεγγίζει την ιστορία ως μαρτυρία, η οποία είναι μεταβαλλόμενη. Αυτό θα μπορούσε να αποτραπεί με τον εμπλουτισμό με πηγές που προσθέτουν νέες πληροφορίες με διαφορετική οπτική από αυτήν της αφήγησης. Οι πηγές που πλαισιώνουν το κείμενο είναι είτε επιβεβαιωτικές της αφήγησης, είτε συμπληρωματικές.

Ενδεικτικά παραθέτουμε τα πιο κάτω αποσπάσματα που επιβεβαιώνουν τον μονοδιάστατο τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται η ιστορική μαρτυρία.

" Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε, ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ισθμια και κήρυξε την ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων. Ήταν η αποτελεσματικότερη πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά συμφέροντα" (εν.1, σ.184).

Για παράδειγμα δεν υπάρχει κάποια σχετική μαρτυρία για το πώς αντιμετώπισαν οι κάτοικοι των ελληνικών πόλεων τον Φίλιππο, για να προβούν οι μαθητές/-ήτριες σε συγκρίσεις και συμπεράσματα.

"Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσισε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188).

Το ίδιο και για το παραπάνω απόσπασμα. Καμιά αναφορά δεν γίνεται στους λαούς και στην θέαση των πραγμάτων από τη δική τους οπτική.

"Μετά το θάνατο του Σύλλα αναδείχθηκε στην πολιτική κονίστρα της Ρώμης ο Πομπήιος. Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες..." (εν.2, σ.201).

Ο σχολιασμός των στρατιωτικών ικανοτήτων του Πομπηίου, θα μπορούσε να αποφευχθεί και στη θέση του ο συγγραφέας του βιβλίου να παραθέσει κείμενο, το οποίο να αναφερόταν σε αυτές και να έδινε την ευκαιρία στους μαθητές/-ήτριες να αξιολογήσουν μόνοι τους και να αποφασίσουν.

Πίνακας 4.5. Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης: συχνότητες⁴ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%
Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης	Επιχειρηματολογία	0	0
	Λύση προβλήματος	0	0
	Ανάλυση	0	0
	Σύνθεση	0	0
	Αξιολόγηση	0	0
	Σύγκριση	0	0
	Κατηγοριοποίηση	0	0

Ως προς το είδος της πληροφορίας η αξιολόγηση αφορούσε 2 παραμέτρους: τη δηλωτική πληροφορία και την διαδικαστική πληροφορία. Για την καταγραφή της συχνότητας του είδους πληροφορίας, μετρήθηκε, αρχικά ο αριθμός των παραγράφων του κεφαλαίου 5, που είναι 49 στο σύνολο και στη συνέχεια αξιολογήθηκε σε κάθε παράγραφο ξεχωριστά, ποιο είδος πληροφορίας επιλέγεται συχνότερα. Η ανάλυση ανέδειξε ότι η δηλωτική πληροφορία έχει απόλυτη συχνότητα (49 φορές), ενώ παρατηρείται απουσία της διαδικαστικής πληροφορίας (0).

⁴ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

Εξαιτίας της κυριαρχίας του αφηγηματικού λόγου, της παραγωγικής συλλογιστικής που ακολουθείται στο κείμενο, η γνώση που παρέχεται είναι έτοιμη. Η απουσία ερωτήσεων προβληματισμού και αναστοχασμού σχετικά με το κείμενο, δείχνει ότι το σχολικό βιβλίο έχει ως περιεχόμενο την κατάκτηση και κατανόηση της γνώσης. Οδηγούν τον/την μαθητή/-ήτρια στην μηχανική αναπαραγωγή πληροφοριών, που δε μπορεί να μετατραπεί σε γνώση, διότι η γνώση είναι αποσπασματική. (Ματσαγγούρας, 2004).

Αν ο συγγραφέας είχε επιλέξει να πλαισιώσει το κείμενο της αφήγησης με ερωτήσεις προβληματισμού και αναστοχασμού, θα έδινε έμφαση στο να ελέγχουν οι μαθητές εάν κατανόησαν τις πληροφορίες και να κάνουν προσωπικές συνδέσεις σε σχέση με τη γνώση, ώστε να έχει νόημα. Συνεπώς, θα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, καθιστώντας τους ικανούς να γνωρίζουν τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούν για να κατακτήσουν τη γνώση.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα πιο κάτω αποσπάσματα από το κεφάλαιο 5:

"Οι Ρωμαίοι, με συμμάχους τους Αιτωλούς, μετά από τριετείς προσπάθειες αντιμετώπισαν τον βασιλιά της Μακεδονίας Φίλιππο Ε' στην τοποθεσία Κυνός Κεφαλαί της Θεσσαλίας" (εν.1, σ.184).

"Είναι γνωστό ότι ο Γ' Καρχηδονιακός πόλεμος (149-146 π.Χ.) τελείωσε με την καταστροφή της Καρχηδόνας" (εν.1, σ.187).

Πίνακας 4.6. Είδος της πληροφορίας: συχνότητες⁵ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Υποκατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%
Είδος Πληροφορίας	Δηλωτική	49	100
	Διαδικαστική	0	0

⁵ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

Αναφορικά με την προσαρμογή στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο, αξιολογήθηκαν τα εξής στοιχεία σε σχέση με το κείμενο της αφήγησης:

- α) μικρές παράγραφοι
- β) σύνδεση με απλή υπόταξη
- γ) παρατακτική σύνδεση
- δ) διαδοχική υπόταξη
- ε) τονισμός νέων εννοιών
- στ) επεξήγηση όρων και νέων εννοιών

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι και στις 49 παραγράφους έχει επιλεγεί η απλή σύνταξη με μικρές παραγράφους, επιλογή που καθιστά το κείμενο ευνόητο, εφόσον ο λόγος δεν είναι σύνθετος και αναλυτικός. Σε 74 προτάσεις από τις 236 χρησιμοποιείται υποτακτική σύνδεση με απλή υπόταξη, στις 125 παρατακτική σύνδεση και μόνο σε 37 προτάσεις υπάρχει διαδοχική υπόταξη. β) Οι νέες έννοιες τονίζονται με μαύρο χρώμα και επεξηγούνται συνολικά 16 φορές μέσα στο κείμενο της αφήγησης:

- π.χ. *"Οι συγκλητικοί αποτελούσαν μια κλειστή κοινωνική ομάδα, που δεν άφηνε το περιθώριο σε άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης να διεκδικήσουν δημόσιο αξίωμα. Σε σπάνιες περιπτώσεις, όταν συνέβαινε αυτό, αυτός που εκλεγόταν ονομαζόταν νέος άνθρωπος"*(επεξήγηση έννοιας) (εν.2, σ.192)
- π.χ. *"Οι ιππείς ήταν οι πλούσιοι του χρήματος. Το όνομά τους μόνο παραπέμπει σε παλαιές εποχές, όταν ιππείς ονομάζονταν όσοι ήσαν αριστοκρατικής καταγωγής και είχαν τη δυνατότητα να εκτρέφουν άλογο για να πολεμούν έφιπποι. Μετά τις κατακτήσεις, ιππείς ονομάστηκαν όσοι είχαν χρηματική περιουσία που τους επέτρεπε να στρατεύουν ιππικό"* (επεξήγηση έννοιας) (εν.2, σ.192)
- π.χ. *"Η πιο κερδοφόρα επιχείρηση ήταν του δημοσιώνη, εκείνου δηλαδή που νοίκιαζε από το κράτος το δικαίωμα της είσπραξης των δημόσιων φόρων από τις επαρχίες ή ακόμα της εκμετάλλευσης των μεταλλίων ή των λιμανιών"* (επεξήγηση έννοιας) (εν.2, σ.192)

Παράλληλα υπάρχει ερμηνευτικός πίνακας όρων όπου επεξηγούνται 4 νέες έννοιες:

- π.χ. πλέθρα (εν.2, σ.196): μονάδα μέτρησης επιφανειών ίση με 2,3 στρέμματα αλλά και μονάδα μήκους ίση με 100 πόδια (σ.205)
- π.χ. θηριομαχίες (εν.2, σ.195): εκδηλώσεις διασκέδασης των Ρωμαίων κατά τις οποίες γίνονταν αγώνες ανθρώπων με άγρια ζώα μέχρι θανάτου (σ.205)

Και τέλος, μια έννοια-ενώ παραπέμπει στον ερμηνευτικό πίνακα όρων με αστερίσκο-δεν υπάρχει στον πίνακα:

"Σκιπιώνων" (σ.194).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η γλώσσα του σχολικού βιβλίου είναι ορθή συντακτικά και γραμματικά, απλή και οι προτάσεις μικρές. Επιλέγεται συχνότερα η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων, που είναι προτιμότερη, (Παραλίκα & Κουλουμπαρίτση, 2007), κάτι που καθιστά τη γλώσσα πιο προσιτή, επειδή αποδίδει απλοποιημένα τα νοήματα. Αποδίδει, επίσης, τα νοήματα με ακρίβεια και ανταποκρίνεται στην επιστημονική γνώση, αφού είναι αναφορική. (ΟΕΠΕΚ, 2008; Π.Ι., 2009). Όταν ένα βιβλίο είναι ευανάγνωστο και κατανοητό ο μαθητής αισθάνεται μεγαλύτερη ενθάρρυνση για αναζήτηση της γνώσης και για αυτόνομη μελέτη (Συρίου, Κατσαντώνη και Λουκέρη, 2015).

Σχετικά με το άγνωστο στους μαθητές λεξιλόγιο, περιλαμβάνει συγκεκριμένο αριθμό άγνωστων λέξεων (20 άγνωστες λέξεις/έννοιες), οι οποίες επεξηγούνται εντός του κειμένου ή τοποθετούνται σε γλωσσάρι στο τέλος του κεφαλαίου (σχ.β., σ. 204) (ΟΕΠΕΚ, 2008). Το ποσοστό των άγνωστων λέξεων είναι μικρό σε σχέση με τον αριθμό των συχνών λέξεων, επιλογή που καθιστά πιο ευνόητο το κείμενο. Εάν περιείχε πολλές λέξεις χαμηλής συχνότητας τότε ο μαθητής και η μαθήτριά θα είχε μειωμένη κατανόηση του κειμένου, διότι θα υπήρχαν πολλές άγνωστες λέξεις που δε σχετίζονται με το γνωστικό του κειμένου. Βέβαια, ο πλούτος του λεξιλογίου κάθε μαθητή επηρεάζεται και από το κοινωνικό περιβάλλον (Παραλίκα & Κουλουμπαρίτση, 2007). Γι'αυτό και το σχολικό βιβλίο πρέπει να παρέχει τους τρόπους εκείνους που διευκολύνουν όσο το δυνατόν περισσότερο την κατανόηση του κειμένου.

Πίνακας 4.7. Καταλληλότητα για την ηλικία και την προϋπάρχουσα γνώση: συχνότητες⁶ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
			F	%
Προσαρμογή στο ηλικιακό επίπεδο και στην προϋπάρχουσα γνώση	Χαρακτήρας περιεχομένου	Αφηγηματικός και περιγραφικός	49	100%
	Σύνταξη προτάσεων/Παραγράφων	Μικρές παράγραφοι	49	100
		Υποτακτική σύνταξη/απλή υπόταξη	74	31,36
		Παρατακτική Σύνδεση	125	52,97
		Διαδοχική Υπόταξη	37	15,68
	Τονισμός νέων εννοιών και επεξήγηση		16	100
	Ερμηνευτικός πίνακας όρων		4	80

Στο κριτήριο που αφορά στη ανταπόκριση στο Α.Π. εξετάστηκε η συνάφεια του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου με τους δείκτες επιτυχίας και δείκτες επάρκειας για το μάθημα της Ιστορίας Α΄ Λυκείου Κοινού Κορμού (εφόσον είναι η Ιστορία που διδάσκονται όλοι

⁶ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

ανεξαιρέτως οι μαθητές και μαθήτριες) και με τους δείκτες ιστορικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου δε λαμβάνει υπόψη την πλειονότητα των δεικτών, που προνοεί το Α.Π. του μαθήματος (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας Α΄ Λυκείου, *Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας*, 2022). Αρχικά, για τον Δ.Ε.1 (Δείκτης Επιτυχίας 1) προβλέπεται η ύπαρξη χάρτη, που να παρουσιάζει τη σταδιακή εξάπλωση του ρωμαϊκού κράτους, και η Κύπρος ως ρωμαϊκή επαρχία, ενώ στο βιβλίο δεν υπάρχει τέτοιος χάρτης. Ένας χάρτης στη σελίδα 187 του κεφαλαίου, που εξετάζεται, δείχνει ρωμαϊκό κράτος κατά τη διάρκεια του 2ου αι. π.Χ., χωρίς να παρουσιάζεται η σταδιακή του εξάπλωση, ώστε να κατανοήσει ο/η μαθητής/-ήτρια αυτή την εξάπλωση για την οποία γίνεται λόγος. Επίσης, στην εικόνα του χάρτη δεν φαίνεται η Κύπρος. Παράλληλα δεν υπάρχει καμιά αναφορά στη διοικητική οργάνωση της Κύπρου (Δ.Ε.1)

Ωστόσο, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να εντοπίσουν στον χάρτη τις περιοχές εξάπλωσης και να αντιληφθούν γιατί η Μεσόγειος ονομάστηκε "mare nostrum", πληροφορία που αναφέρεται στο κείμενο της αφήγησης. Η αναφορά αυτή δεν αφήνει, ωστόσο, περιθώριο υποθέσεων και σκέψης, άρα η ύπαρξη του χάρτη δεν έχει ουσιαστική παιδαγωγική αξία τελικά.

Παράλληλα, ο Δ.Επ.1 προβλέπει την αναφορά στο ρωμαϊκό οδικό δίκτυο, κάτι που δεν υπάρχει στο κείμενο. Δεν μπορούν ούτε να υποδείξουν την Κύπρο στον χάρτη, αφού δεν φαίνεται (σχ.β., σ.187). Δεν επιτυγχάνεται, λοιπόν, ο Δ.Επ.1 (Δείκτης Επάρκειας 1), ούτε ο Δ.Ε.1, γεγονός που δημιουργεί προβληματική σχέση ανάμεσα στο Α.Π. και στο σχολικό βιβλίο.

Για την επίτευξη του Δ.Ε.1 και Δ.Επ.1 αντιστοίχως θα έπρεπε να υπάρχει χάρτης, που να αποτυπώνει με διαφορετικά χρώματα την εξάπλωση, που συνέβη σταδιακά, ώστε να γίνεται κατανοητό ότι η ολοκλήρωση της εξάπλωσης της ρωμαϊκής κυριαρχίας δεν έγινε εν μια νυκτί, αλλά ήταν αποτέλεσμα πολέμων, που κράτησαν αιώνες. Σε αυτό θα βοηθούσε και η αξιοποίηση των ΤΠΕ. Θα μπορούσε να πλαισιωθεί η αφήγηση με συνδέσμους ή QR codes που να οδηγούν σε ιστοτόπους με χάρτες της ρωμαϊκής εξάπλωσης. Έτσι, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων σε συνδυασμό με τα εικονιστικά παραθέματα θα μεγιστοποιούσαν την κατανόηση και θα ευνοούσαν την καλλιέργεια των Δ.Ι.Δ. (Δείκτες Ιστορικών Δεξιοτήτων), που αποτελούν μακροπρόθεσμους στόχους. Έχει ήδη τονιστεί η συνεισφορά της τεχνολογίας και των οπτικών μέσων στη διδασκαλία της Ιστορίας και στην κατανόηση κειμενικών πηγών (Αργυρού, 2012; Γρόσδος, 2008; Παληκίδης, 2005; Κανταρτζή, 2019; Vacca et al., 2017).

Ο Δ.Ε.2 προβλέπει ότι οι μαθητές/-ήτριες πρέπει να είναι σε θέση να σχολιάζουν τους τρόπους διοίκησης των κτήσεων και να αποτιμούν τις συνέπειες των κατακτήσεων για την εξέλιξη του ρωμαϊκού κράτους. Εξετάζοντας το κείμενο της αφήγησης διαπιστώθηκε ότι η ενότητα 1.3 (σσ.188-189) του κεφαλαίου 5 αφορά στη διοίκηση των κατακτημένων περιοχών.

Συγκεκριμένα διαβάζουμε ότι:

"Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό. Τους λαούς αυτούς εξουσιάζει με δύο τρόπους: Οι περισσότερες από τις κατακτημένες περιοχές βρίσκονταν υπό τον άμεσο έλεγχο της και αποτελούσαν επαρχίες του ρωμαϊκού κράτους. Ορισμένες περιοχές διατηρούσαν κάποια αυτονομία και ήταν φόρου υποτελείς" (σσ.188-189).

Παρά το γεγονός ότι το κείμενο αναφέρεται στους τρόπους διοίκησης των κατακτημένων περιοχών, δεν επιτυγχάνεται ο Δ.Ε.2. καθώς στοχεύει στο να σχολιάζουν τους τρόπους διοίκησης. Το ρήμα "σχολιάζω" αφορά μετρήσιμο στόχο, που εμπίπτει στην κατηγορία της "ανάλυσης", σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom και αποτελεί ανώτερη γνωστική διαδικασία. Επίσης το ρήμα "αποτιμώ" εννοεί την ικανότητα να κρίνω μια κατάσταση, ένα γεγονός. Εμπίπτει στην κατηγορία "αξιολογώ", που αποτελεί επίσης μια ανώτερη γνωστική λειτουργία.

Εφόσον το κείμενο παρέχει έτοιμη τη γνώση και δεν ευνοεί την επαγωγική σκέψη, δεν φαίνεται να συνάδει με τον Δ.Ε.2. Ακόμα και η δραστηριότητα που αφορά στους τρόπους διοίκησης, καλλιεργεί χαμηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες (γνώση και κατανόηση) και δεν συμβάλλει στο να αξιοποιηθεί το κείμενο για ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών διαδικασιών, που θα παρείχαν ουσιαστική μάθηση, αφού η απάντηση είναι ήδη δοσμένη στο κείμενο. Στόχος, της δραστηριότητας είναι η ανάκληση πληροφοριών.

Πιο κάτω παραθέτουμε την εν λόγω δραστηριότητα:

"Με ποιους τρόπους κατέκτησε και διοίκησε η Ρώμη άλλους λαούς και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσής της στη Μεσόγειο;" (σ.189).

Οι Δ.Επ. που καθορίστηκαν για τον Δ.Ε.2 είναι οι εξής: *επαρχίες/αυτόνομες περιοχές, πολυεθνικό κράτος, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές, πολιτικές συγκρούσεις (έμφαση: εμφύλιο πόλεμοι, τριανδρίες, ναυμαχία στο Άκτιο (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας Α' Λυκείου Κοινού Κορμού, Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας, 2022).*

Η αφήγηση του κεφαλαίου 5 αναφέρεται στους παραπάνω όρους χωρίς να εμβαθύνει ή να δίνει ευκαιρίες για περαιτέρω διερεύνηση, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τους Δ.Ι.Δ., που αφορούν στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ γεγονότων, στην ερμηνεία αιτιών και συνεπειών και στην ερμηνεία συμπεριφορών. Οι αλλαγές σε οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο, που επήλθαν εξαιτίας των κατακτήσεων παρουσιάζονται ξεχωριστά, αν και ο συγγραφέας επισημαίνει την επίδραση που άσκησαν ο κάθε τομέας στον άλλο, κάτι που αποτελεί θετικό στοιχείο, αφού φαίνεται η προσπάθεια για να κατανοήσουν την αλληλεξάρτησή τους. Από την άλλη η μονοδιάστατη αφήγηση και ο αποσπασματικός τρόπος που αποδίδονται τα γεγονότα δεν αφήνει περιθώρια για ερμηνείες και συσχετίσεις αιτιών και αποτελεσμάτων, ούτε και συμπεριφορών.

Τα παρακάτω αποσπάσματα από το κεφάλαιο 5 υποστηρίζει την παραπάνω άποψη:

"Πριν τις κατακτήσεις η κύρια ασχολία των Ρωμαίων ήταν η καλλιέργεια της γης. [...]. Μετά [...] άρχισε να αναπτύσσεται από τους Ιταλιώτες το εμπόριο και παράλληλα η βιοτεχνία. Δημιουργήθηκαν μεγάλα εργαστήρια, στα οποία η εργασία ήταν ομαδική [...]. Οι μικρές ιδιοκτησίες βαθμιαία εξαφανίστηκαν [...]." (σ.190)

"Οι οικονομικές αλλαγές είχαν επιπτώσεις στη ρωμαϊκή κοινωνία. Η εξαφάνιση των μικρών εργαστηρίων σήμανε παράλληλα την εξαφάνιση όλων αυτών που ως το 2ο αι. π.Χ. στήριζαν το δημοκρατικό πολίτευμα [...]. Τα πλούτη που συσσωρεύτηκαν από τις μεγάλες κατακτήσεις τα καρπώθηκαν δύο ολιγάνθρωπες κοινωνικές τάξεις: οι συγκλητικοί και οι ιππείς." (σ.190)

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της έννοιας "πολιτιστικός" παρατηρείται μια σύγχυση, καθώς ενώ αναφέρεται σε πολιτιστικές αλλαγές και τις τιτλοφορεί ως αλλαγές στην καθημερινή και πνευματική ζωή, εντός του κείμενου παρουσιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή ζωή και την πολιτιστική εξέλιξη, στην οποία ο συγγραφέας εντάσσει πέρα από την πνευματική καλλιέργεια και τη θρησκευτική λατρεία, τα γράμματα, τις τέχνες, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία τους. (σχ.β.σσ.193-194). Ενώ, η θρησκεία και η ψυχαγωγία σε συνδυασμό με την κοινωνική και πολιτική ζωή, την εκπαίδευση, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τις τέχνες και τις επιστήμες αποτελούν μέρος του όρου "πολιτισμός" (Τσαούση, 1983 στις Σταύρου & Κουτσελίνη, 2006).

Χαρακτηριστικά παρατίθεται το πιο κάτω απόσπασμα:

"Η καθημερινή και η πνευματική ζωή των Ρωμαίων. Οι κατακτήσεις έφεραν σε άμεση επαφή τους Ρωμαίους με τα κοσμοπολίτικα κέντρα της Ανατολής και τον πολιτισμό των

ελληνιστικών βασιλείων. Η πολυτέλεια και τα πνευματικά αγαθά επηρέασαν την καθημερινή ζωή των Ρωμαίων και την πολιτιστική τους εξέλιξη. [...] Σε ό,τι αφορά την κατοικία, την ενδυμασία, το φαγητό και τη διασκέδαση δανείστηκαν ό,τι προκαλούσε την εντύπωση και δημιουργούσε άνεση στη ζωή. [...] Στο θρησκευτικό τομέα, οι Ρωμαίοι επηρεάστηκαν από λατρείες της Ανατολής [...]. Οι Ρωμαίοι εκδήλωσαν την προτίμησή τους στην κωμωδία [...]. Την ελληνική τέχνη γνώρισαν με την κατάκτηση του Τάραντα [...]. Έλληνες μορφωμένοι που μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι στη Ρώμη έγιναν δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων [...]. Μια από τις εκδηλώσεις που συγκινούσε ιδιαίτερα τους Ρωμαίους ήταν οι μονομαχίες [...]." (σσ.193-194).

Ο Δ.Επ.2 αναφέρει ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στους εμφυλίους πολέμους που έγιναν μετά τις κατακτήσεις, στις τριανδρίες και στην ναυμαχία στο Άκτιο με την οποία τελειώνει στην ουσία η Ελληνιστική περίοδος. Η αφήγηση του κεφαλαίου 5 συνάδει με τον Δ.Επ.2 ως προς τις πληροφορίες, καθώς αναλύει τη περίοδο των εμφυλίων, στις τριανδρίες και στη ναυμαχία στο Άκτιο. Ωστόσο δεν συνάδει με τον Δ.Ε.2, ούτε και με τους Δ.Ι.Δ. Αρχικά, όλες οι πληροφορίες αποδίδονται ρητά και δεν επιτρέπουν προβληματισμό και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Από την εξέταση του κεφαλαίου 5 ως προς τον Δ.Ε.3 φάνηκε ότι το κείμενο του σχολικού βιβλίου δε συνάδει με τον Δ.Ε.3 αφού: α) τα βασικά χαρακτηριστικά του ρωμαϊκού και του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού δεν αναφέρονται στο κεφάλαιο 5, αλλά στο κεφάλαιο 6 (σσ.217-225). β) Ενώ οι Δείκτες αναφέρονται σε ιστορικές περιόδους, το βιβλίο χωρισμένο σε κεφάλαια, ενότητες και υποενότητες δε συμβαδίζει με αυτή τη λογική, με αποτέλεσμα να μην συνάδει με το Α.Π. γ) Αν και το κεφάλαιο 6 παρουσιάζει τα βασικά χαρακτηριστικά του ρωμαϊκού και του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, τα οποία μπορούν να επισημάνουν οι μαθητές/-τριες, όπως καθορίζει ο Δ.Ε.3, δεν μπορούν να προβληματιστούν και να εξάγουν συμπεράσματα, σχετικά με την επίδραση του ρωμαϊκού πολιτισμού στην Κύπρο, καθώς το βιβλίο δεν αναφέρεται καθόλου στην Ρωμαϊκή εποχή στην Κύπρο. Άρα πάλι ο Δ.Ε.3 δεν επιτυγχάνεται.

Δεν επιτυγχάνονται ούτε οι Δ.Ι.Δ, αφού ο κατακερματισμός των πληροφοριών, η ασυνέχεια μεταξύ των πληροφοριών εξαιτίας του χωρισμού σε κεφάλαια, ενότητες και υποενότητες και η έτοιμη γνώση δεν επιτρέπουν την κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής, τις σχέσεις μεταξύ γεγονότων και την ερμηνεία αιτιών-αποτελεσμάτων και συμπεριφορών.

Πίνακας 4.8. Ανταπόκριση στο Α.Π.: συχνότητες⁷ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες			Συχνότητα Εμφάνισης	
	Δείκτες ιστορικών δεξιοτήτων	Δείκτες επιτυχίας	Δείκτες επάρκειας	Σχολικό βιβλίο	F	%
Ανταπόκριση στο Α.Π.	<ul style="list-style-type: none"> Χρόνος, αλλαγή, συνέχεια (Α) <p>1. Να ερμηνεύουν αλλαγές και συνέχειες ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους και εντός ιστορικών περιόδων</p>	<p>1.Να εντοπίζουν στον χάρτη τη σταδιακή εξάπλωση της ρωμαϊκής κυριαρχίας και να περιγράφουν τη διοικητική οργάνωση της Κύπρου</p>	<p>Εντοπισμός περιοχών της ρωμαϊκής εξάπλωσης, mare nostrum, αναφορά στο ρωμαϊκό οδικό δίκτυο, Κύπρος ως επαρχία της Κιλικίας (εντοπισμός στον χάρτη)</p>	<p>Δεν υπάρχει χάρτης που να αποτυπώνει τη σταδιακή εξάπλωση της ρωμαϊκής κυριαρχίας. Δεν γίνεται καμιά αναφορά στο ρωμαϊκό οδικό δίκτυο, ούτε στην Κύπρο.</p>	0	0
	<p>2. Να ερμηνεύουν συνδέσεις ανάμεσα σε γεγονότα</p>	<p>2.Να σχολιάζουν τους τρόπους διοίκησης των</p>	<p>2.επαρχίες/αυτόνομες περιοχές, πολυεθνικό</p>	<p>2. Γίνεται απλή αναφορά στους τρόπους διοίκησης</p>	0	0

⁷ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

<ul style="list-style-type: none"> • Αίτια-Συνέπειες (B) <p>1. Να ερμηνεύουν σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα αίτια και σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες συνέπειες γεγονότων και αλλαγών</p>	<p>κλήσεων και να αποτιμούν τις συνέπειες των κατακτήσεων για την εξέλιξη του ρωμαϊκού κράτους,</p>	<p>κράτος, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές, πολιτικές συγκρούσεις (έμφαση: εμφύλιο πόλεμοι, τριανδρίες, ναυμαχία στο Άκτιο)</p>	<p>χωρίς δραστηριότητες σχολιασμού και αποτίμησης συνεπειών. Γίνεται αναφορά στα γεγονότα των εμφυλίων και στη ναυμαχία στο Άκτιο, χωρίς δυνατότητα ερμηνείας αιτιών-συνεπειών και συμπεριφορών.</p>	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Ιστορική Ενσυναίσθηση (Γ) <p>1. Να ερμηνεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, πρακτικές και θεσμούς του παρελθόντος, με αναφορά στο συγκεκριμένο της εποχής και τις ιδέες και αντιλήψεις των</p>	<p>3. Να επισημαίνουν βασικά χαρακτηριστικά του ρωμαϊκού και ελληνορωμαϊκού πολιτισμού και να αξιολογούν την ανάπτυξη του πολιτισμού αυτού στην</p>	<p>3. Δομή ρωμαϊκής οικογένειας, Χρυσός αιώνας Αυγούστου, τομείς ανάπτυξης, μνημεία ρωμαϊκής εποχής στην Κύπρο</p>	<p>3. Δεν αναφέρονται οι τομείς ανάπτυξης του ρωμαϊκού και ελληνορωμαϊκού πολιτισμού στο κεφάλαιο 5, αλλά στο κεφάλαιο 6.</p>	0	0

	ανθρώπων	Κύπρο		Δεν γίνεται καμιά αναφορά στη ρωμαϊκή οικογένεια		
				Δεν γίνεται καμιά αναφορά στην επίδραση του ρωμαϊκού πολιτισμού στην Κύπρο.		

Για το κριτήριο *ανάπτυξη κινήτρων μάθησης*, αξιολογήθηκαν τα εξής: α) ο *τρόπος παρουσίασης της γνώσης* και ειδικότερα η *ώθηση προς τη διερευνητική και επαγωγική σκέψη* β) η *χρησιμότητα των πληροφοριών* μέσω της δήλωσης του σκοπού του κεφαλαίου και της σύνδεσης με την εμπειρία και γ) ο *τρόπος παρουσίασης της Ιστορίας ως μαρτυρίας* μέσω της παράθεσης ανασκευαστικών πληροφοριών.

Από την εξέταση των παραμέτρων προκύπτει ότι το περιεχόμενο του κεφαλαίου δεν αναπτύσσει κίνητρα μάθησης, οπότε η σχέση κριτηρίου και περιεχομένου είναι αρνητική. Συγκεκριμένα η ανάλυση κατέδειξε τα εξής:

α) Η *παρουσίαση της γνώσης* είναι *αφηγηματική-περιγραφική* και δεν ωθεί στη διερεύνηση και στην συμπερασματική σκέψη. Η ιστορία παρουσιάζεται ως γραπτή καταγραφή γεγονότων με χρονολογική σειρά χωρίς δυνατότητα ανάδειξης αιτιακών σχέσεων, καθώς δε δίνονται ευκαιρίες εξερεύνησης και διατύπωσης προβληματισμών. Ο τρόπος παρουσίασης της γνώσης δεν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, καθώς το κείμενο είναι γεμάτο με αναφορές σε χρονολογίες και ονόματα, που οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να μάθουν χωρίς να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους. Δέχονται έναν καταιγισμό πληροφοριών, αποσπασματικών, που δυσχεραίνουν την κατανόηση της σχέσης μεταξύ γεγονότων. Δίνεται η εντύπωση ότι τα γεγονότα διαδέχονται το ένα το άλλο, χωρίς να συνδέονται μεταξύ τους και ο χρόνος συμπύκνεται, λόγω της προσπάθειας να παρουσιαστούν τα γεγονότα με πυκνότητα, που είναι αμφίβολο εάν οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι τα γεγονότα ήταν

αποτέλεσμα ζυμώσεων αιώνων. Επίσης, η απουσία χαρτών καθιστά αδύνατο τον γεωγραφικό προσανατολισμό των μαθητών/-ητριών σε σχέση με τις περιοχές που αναφέρονται, παρά την επεξήγηση που δίνεται σε κάποιες περιπτώσεις. Για τους μαθητές/-ήτριες παραμένουν τελικά πληροφορίες ακατανόητες, για ένα παρελθόν μακρινό που ουδεμία αξία έχει για τους ίδιους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής:

"Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο προς τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. είχαν γίνει κτήσεις του ρωμαϊκού κράτους. Οι λίγες περιοχές που ακόμα δεν είχαν ενταχθεί στη ρωμαϊκή κυριαρχία θα ενσωματώνονταν μέχρι τα τέλη του 1ου αι. π.Χ." (εν.1, σ.188).

"Στη διάρκεια του 2ου αι. π.Χ. οι Ρωμαίοι ολοκλήρωσαν τη κατάκτηση της Εντεύθεν των Άλπεων Γαλατίας και υπέταξαν τη νότια Γαλατία (σημερινή Γαλλία) δημιουργώντας την επαρχία που ονόμασαν Ναρβωνίτιδα μέσω της οποίας εξασφαλιζόταν η επικοινωνία με την Ισπανία. Η κατάκτηση όμως της Εκείθεν των Άλπεων Γαλατίας (σημερινής κεντρικής και Β. Γαλλίας) ολοκληρώθηκε με πολλές δυσκολίες τον 1ο αι.π.Χ.. Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη" (εν.1, σ.188).

β) Οι πληροφορίες δεν έχουν καμιά αξία, εφόσον δεν δηλώνεται ο σκοπός του κεφαλαίου, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές/-ήτριες εκ των προτέρων τι αναμένεται να επιτύχουν με το πέρας του μαθήματος και επίσης δεν υπάρχει σύνδεση με τις εμπειρίες τους. Έχει ήδη επισημανθεί ότι για μια επιτυχή διδασκαλία, ένα παιδαγωγικά κατάλληλο σχολικό βιβλίο θα πρέπει να αναπτύσσει κίνητρα στο μαθητή για μάθηση μέσω της διέγερσης του ενδιαφέροντός του (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008), πράγμα που δε συμβαίνει. Δεν υπάρχει καμιά αναφορά σε αυτά που είναι ήδη γνωστά στους μαθητές και στις μαθήτριες. Παρουσιάζεται η νέα γνώση, χωρίς να συνδέεται με την προϋπάρχουσα. Έτσι, δεν υποβοηθείται η διαδικασία σύνδεσης της νέας με την προϋπάρχουσα γνώση, ώστε να αποκτήσει νόημα και ενδιαφέρον. Το βιβλίο είναι γεμάτο με πληροφορίες, χωρισμένες σε ενότητες και υποενότητες με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται αποσπασματικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δε συμμετέχουν στην ανακάλυψη αυτών των πληροφοριών, αφού η γνώση δίνεται έτοιμη.

γ) *Η ιστορική μαρτυρία ταυτίζεται με την ιστορία και η αφήγηση είναι μονόπλευρη*, καθώς απουσιάζουν πληροφορίες που να είναι ανασκευαστικές και να αντικρούουν απόψεις που εκφράζονται. Η αφήγηση είναι μονόπλευρη και γι'αυτό δίνεται η εντύπωση ότι η Ιστορία είναι ένα σύνολο πληροφοριών, που δημιουργούν μια αλήθεια απόλυτη και αντικειμενική.

Ακόμα και οι πηγές που πλαισιώνουν την αφήγηση είναι είτε επιβεβαιωτικές του κειμένου, είτε συμπληρώνουν το κείμενο. Πάντοτε υπάρχει μόνο μια γραπτή πηγή που πλαισιώνει την αφήγηση.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω αποσπάσματα:

"Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε, ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ισθμία και κήρυξε την ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων. Ήταν η αποτελεσματικότερη πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά συμφέροντα" (εν.1, σ.184).

"Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188).

"Ο Κάτων είχε Ελληνική παιδεία. Απέδιδε όμως την ευθύνη της αλλοίωσης των ρωμαϊκών ηθών στη διείσδυση των ελληνικών συνηθειών και στην υιοθέτηση του πολιτισμού των Ελλήνων" (εν.2, σ.195).

"Η αντίδραση όμως των συγκλητικών και η εξαγορά των συνειδήσεων του λαού οδήγησαν στην αποτυχία των σχεδίων του Τιβέριου. Ο ίδιος δολοφονήθηκε. Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν" (εν.2, σ.196).

"Ο στρατός...Οδηγήθηκε σε πολέμους όχι με στόχο το μεγαλείο της Ρώμης αλλά την απόκτηση πλούτου" (εν.2, σ.199).

"Μετά το θάνατο του Σύλλα αναδείχθηκε στην πολιτική κονίστρα της Ρώμης ο Πομπήιος. Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες..." (εν.2, σ.201).

"Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα, κύριος της κατάστασης έγινε ο στενός συνεργάτης του Μάρκος Αντώνιος...Καίσαρα" (εν.2, σ.203)

Πίνακας 4.9. Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης: συχνότητες⁸ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%

⁸ Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%).

Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης	Τρόπος παρουσίασης της γνώσης	Διερευνητικός/ Επαγωγικός	0	0
	Χρησιμότητα των πληροφοριών	Δήλωση του σκοπού του κεφαλαίου	0	0
		Σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις	0	0
	Τρόπος παρουσίασης Ιστορίας	Ανασκευαστικά κείμενα-ιστορία ως μαρτυρία	0	0

Η εξέταση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του κεφαλαίου έγινε με την ανάλυση του κεφαλαίου βάσει ενός κριτηρίου: *"Ισότητα των φυλών και φύλων"*. Εξετάστηκε η εμφάνιση *στερεοτύπων και προκαταλήψεων* και η εμφάνιση *προσωπικών απόψεων* του συγγραφέα μέσα στο κείμενο της αφήγησης. Ως προς την παράμετρο *"στερεότυπα και προκαταλήψεις"* συνάγεται ότι προωθούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις 43 φορές. Έχει μελετηθεί η εκπροσώπηση των άλλων λαών σε σχέση με τον λαό που παρουσιάζεται στην αφήγηση, εν προκειμένω τον Ρωμαϊκό λαό. Έχουν μετρηθεί 3 αναφορές που υποδηλώνουν την *εθνική υπεροχή* τω Ρωμαίων έναντι των άλλων λαών και μηδενική αναφορά στους κατακτημένους λαούς ή τους αντιπάλους πέραν της απλής πληροφόρησης:

- "Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188)
- "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)

και στις φιλοδοξίες (3):

- " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200), "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σε.201)
- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204)

και ακολουθούν στερεότυπα που σχετίζονται με την *κληρονομικότητα της εξουσίας* (2):

- "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185)
- " Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)

Η *εκπροσώπηση των δύο φύλων* στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αλλά και στα κεφάλαια που έχουν ήδη αναλυθεί, δεν είναι ισότιμη. Υπάρχουν 40 συνολικά αναφορές σε 9 πεδία εκπροσώπησης των δύο φύλων που αναφέρονται αποκλειστικά σε ανδρικές μορφές.

Ειδικότερα 3 αναφορές στην *πολιτική εξουσία*:

- "Οι μόνοι αξιόλογοι...χώρο" (εν.1, σ.184),
- "Ο Τιβέριος Γράκχος, όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε τη ψήφιση του αγροτικού νόμου" (εν.2, σ.195)
- "Ο Γάιος Γράκχος εκλέχτηκε δήμαρχος...συγκλήτου" (εν.2, σ.196)

2 αναφορές στην *κληρονομικότητα της εξουσίας*:

- "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185),
- " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)

2 στην *στρατιωτική εξουσία*:

- "Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής εξουσίας από το στρατό...Ρώμη" (εν.1, σ.189)
- "η εξασφάλιση των μικρών ιδιοκτησιών...κατακτήσεις" (εν.2, σ.191)

3 στην *πολιτική και στρατιωτική εξουσία*:

- "Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή...Μιθριδάτη" (εν.2, σ.200)
- "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες...καταστάσεων" (εν.2, σ.201)
- "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα...ικανότητες" (εν.2, σ.203)

3 στις *προσωπικές φιλοδοξίες*:

- " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200)
- "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201)

- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204)

2 στον πλούτο και στην εξουσία:

- "Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του χρήματος...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192)

1 στα πολιτικά δικαιώματα:

- "Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη" (εν.2, σ.191)

και 3 αναφορές στην μόρφωση:

- "Στη διακωμώδηση ανθρώπινων τύπων επιδόθηκαν με επιτυχία οι κωμωδιογράφοι Πλάυτος και Τερέντιος" (εν.2, σ.194)
- " Έλληνες μορφωμένοι που μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι στη Ρώμη έγιναν δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων" (εν.2, σ.194)
- "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς...συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)

Παράλληλα γίνονται 21 αναφορές σε ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο. Μηδενική αναφορά σε γυναικείες μορφές και σε ονοματικά σύνολα σε θηλυκό γένος:

π.χ.

- Μικροί ιδιοκτήτες γης
- Έλληνες μορφωμένοι

Ως προς την παράμετρο "προσωπικές απόψεις" έχουν εντοπιστεί 6 συνολικά προσωπικές απόψεις του συγγραφέα: Από την ανάλυση προέκυψε ότι από τις 236 προτάσεις του κεφαλαίου μόλις 6 προτάσεις παρουσιάζουν απόψεις του συγγραφέα (2,54%).

Οι προτάσεις στις οποίες αποδίδονται απόψεις του συγγραφέα παρατίθενται παρακάτω:

- "Οι μόνοι αξιόλογοι ηγέτες που είχε να αντιπαραθέσει ο Ελληνισμός απέναντι στη Ρώμη ήταν...χώρο" (εν.1, σ.184).
- "Ήταν η αποτελεσματικότερη πολιτική πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά σχέδια" (εν.1, σ.184).

- "Εκτός από τον αγροτικό νόμο τολμηρή πρέπει να θεωρηθεί και η πρότασή του για τη διάθεση των θησαυρών του βασιλιά της Περγάμου [...]" (εν.2, σ.196).
- "Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν (εν.2, σ.196).
- "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες [...]" (εν.2, σ.201).
- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκάστοτε ισχυρών ανδρών της ρωμαϊκής πολιτείας [...]" (εν.2, σ.204).

Πίνακας 4.10. Ισότητα φύλων και φυλών: συχνότητες⁹ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης Ισότητα φύλων και φυλών	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
	Στερεότυπα και Προκαταλήψεις	Εθνική Υπεροχή	3	6,98%
		Πολιτική Εξουσία	3	6,98%
		Κληρονομικότητα της εξουσίας	2	4,65%
		Στρατιωτική εξουσία	2	4,65%
		Πολιτική και στρατιωτική εξουσία	3	6,98%
		Φιλοδοξίες	3	6,98%

⁹ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

		Πλούτος και εξουσία	2	4,65%
		Πολιτικά δικαιώματα	1	2,33%
		Μόρφωση	3	6,98%
		Ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο	21	48,84%
		Σύνολο	43	100%
	Προσωπικές Απόψεις	Απόψεις συγγραφέα σε προτάσεις	6	2,54%

4.3. Πηγές/Ενθετα

Για το κριτήριο επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις εξετάστηκαν: α) η σύνδεση του κειμένου με την πηγή και β) η ύπαρξη βιβλιογραφικών αναφορών που να τεκμηριώνουν την πηγή.

Από την ανάλυση των 11 πηγών προέκυψε ότι παρουσιάζουν επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις, καθώς 11 φορές (100%) υπάρχει σύνδεση κειμένου-πηγής στο οποίο και παραπέμπουν με τη χρήση κοινής αρίθμησης.

Πιο κάτω παρατίθενται τα αποσπάσματα τα οποία συνδέονται με τις 11 πηγές του κεφαλαίου 5.

- "Η Ρώμη έστειλε εναντίον του τον ύπατο Αιμίλιο Παύλο, ο οποίος τον νίκησε στην Πύδνα (168 π.Χ.) (εν.1, σ.185) /πηγή 1
- "Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.2, σ.190)/ πηγή 1
- "Οι οικονομικές αλλαγές...ρωμαϊκό όχλο" (εν.2, σ.191)/πηγή 2

- "Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192)/πηγή 3
- "Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194)/πηγή 4
- "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)/πηγή 5
- "Ο Τιβέριος Γράκχος...πλέθρα" (εν.2, σ.195-196)/πηγή 6
- "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι. π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198)/πηγή 7
- "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200)/πηγή 8
- "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) /πηγή 9
- " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο 'Ακτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204)/πηγή 10

και όλες (100%) συνοδεύονται από βιβλιογραφικές αναφορές.

Παρακάτω αναφέρονται οι τίτλοι των πηγών και η βιβλιογραφική αναφορά που σχετίζεται με την κάθε πηγή.

- "Ο θρίαμβος του Αιμίλιου Παύλου", Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 32-34 (εν.1, π.1, σ.185-186)
- "Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, Ρωμαϊκή Ιστορία, Ι,1,7 (εν.2, π.1, σ.190)
- "Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" Fustel de Coulanges, ο.π., σ.553 (εν.2, π.2, σ.191-192)
- "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.2, π.3, σ.192)

- "Ο πολυτελής τρόπος ζωής γίνεται του συρμού στη Ρώμη, Τίτος Λίβιος, XXXIX, υ, 3-9 (εν.2, π.4, σ.194)
- "Η αντιμετώπιση της πολυτέλειας από τον Κάτωνα", Πλούταρχος, Κάτων 18,2 (εν.2, π.5, σ.195)
- "Ο Τιβέριος Γράκχος: Ένας υπερασπιστής των δικαιωμάτων του λαού", Πλούταρχος, Τιβέριος Γράκχος, 9, 4. (εν.2, π.6, σ.195-196)
- "Οι κάτοικοι των ιταλικών πόλεων και ο Συμμαχικός πόλεμος", Fustel de Coulanges, ο.π., σ.568 (εν.2, π.7, σ.197)
- "Οι προγραφές του Σύλλα", Πλούταρχος, Σύλλας, 31 (εν.2, π.8, σ.200)
- "Η φυγή του Πομπηίου μετά την ήττα του στα Φάρσαλα, όπως την περιγράφει ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου, III, 96 (εν.2, π.9, σ.201)
- "Ο Αντώνιος εγκαταλείπει το στρατό του στο Άκτιο, για να ακολουθήσει την Κλεοπάτρα στην Αίγυπτο", Πλούταρχος, Αντώνιος, 68 (εν.2, π.10, σ. 203-204)

Πίνακας 4.11. Επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες: συχνότητες¹⁰ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%
Επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες	Σύνδεση κειμένου-πηγής	11	100%
	Βιβλιογραφική αναφορά	11	100%

¹⁰ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

Ως προς τη *χρησιμότητα των πληροφοριών*, αξιολογήθηκε ο *ρόλος των πηγών* σε σχέση με το κείμενο της αφήγησης. Από την ανάλυση του ρόλου των πηγών προέκυψε ότι ο ρόλος είναι σε υψηλότερη συχνότητα *συμπληρωματικός*, με ποσοστό 54,55% (6 πηγές), με την έννοια ότι οι πηγές αυτές παρέχουν διαφορετικές πληροφορίες για το θέμα, το οποίο πραγματεύεται το κείμενο, χωρίς ωστόσο να ξεπερνούν το κείμενο της αφήγησης. Ακολουθούν οι πηγές που έχουν *ρόλο επιβεβαιωτικό* ως προς το κείμενο της αφήγησης, δίνοντας τις ίδιες πληροφορίες με το κείμενο, με ποσοστό 45,45% (5 πηγές).

Καμιά από τις πηγές δεν υπάρχει ως *πρώτη ύλη* της ιστορίας, πράγμα που δίνει στις πηγές δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με την αφήγηση. Η επιλογή αυτή έρχεται σε αντίθεση με την σύγχρονη διδακτική της ιστορίας, που θέλει τις πηγές να αποτελούν βασικό υλικό ιστορικής διερεύνησης, που δεν χρειάζεται να συνοδεύεται από αφηγηματικό κείμενο (Μαρακατζής, 2017).

Το *είδος των πηγών* που εντοπίζεται κατά πλειοψηφία είναι οι *μονοδιάστατες πηγές*, με ποσοστό 81,9% (9 πηγές), εφόσον υπάρχει μια πηγή σχετική με το κείμενο, που παρουσιάζει μια μόνο οπτική του γεγονότος, η οποία συμφωνεί με το περιεχόμενο του κειμένου. Υπάρχουν ως απλή καταγραφή και ανάκληση γεγονότων, που ήδη αναφέρονται στο κείμενο, ή ως συμπληρωματικές αναφορές στο γεγονός, που πραγματεύεται η αφήγηση. Συνεπώς, η ιστορική μαρτυρία καθίσταται μονόπλευρη.

Για παράδειγμα διαβάζουμε στο κείμενο της αφήγησης ότι:

"Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς ανέλαβε ο Κάτων. [...] Ο Κάτων είχε ελληνική παιδεία. Απέδιδε όμως την ευθύνη της αλλοίωσης των ρωμαϊκών ηθών στη διείσδυση των ελληνικών συνηθειών και στην υιοθέτηση του πολιτισμού των Ελλήνων. Είχε φτάσει στο ακραίο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό" (εν.2, σσ.194-195).

Δίπλα από την παράγραφο αυτή υπάρχει μια μόνο πηγή (πηγή 5, σ.195), που επιβεβαιώνει το κείμενο, αφού αναφέρεται σε στις προσπάθειες του Κάτωνα να αντιμετωπίσει την πολυτέλεια των Ρωμαίων και λειτουργεί και συμπληρωματικά παραθέτοντας με λεπτομέρειες τους τρόπους που προσπάθησε να την περιορίσει. Χαρακτηριστικά η πηγή αναφέρει ότι:

"Τους περισσότερους κυρίως δυσαρέστησε γιατί περιορίσε την πολυτέλειά τους· να την πατάξει ριζικά τη στιγμή που η πλειοψηφία είχε επηρεαστεί και διαφθαρεί απ'αυτήν ήταν ακατόρθωτο.

Για το λόγο αυτό προσπάθησε με μέθοδο να αντιμετωπίσει τη δύσκολη κατάσταση θέτοντας διατίμηση δεκαπλάσια στα ενδύματα, τα αμάξια, τα γυναικεία κοσμήματα, τα οικιακά σκεύη [...] (εν.2, σ.195).

Μόνο 2 πηγές (18, 2%) είναι *αντικρουόμενες*, αφού παρουσιάζουν δύο διαφορετικές οπτικές του ίδιου θέματος στην ενότητα 2 του κεφαλαίου 5. Ωστόσο η επιλογή να τοποθετηθούν σε διαφορετικές σελίδες, δεν διευκολύνει την συγκριτική μελέτη των δύο πηγών, οι οποίες πλαισιώνουν διαφορετικές παραγράφους του κειμένου, με σκοπό την επιβεβαίωση και την ενίσχυση με πρόσθετες πληροφορίες.

Οι πηγές είναι οι εξής:

Πηγή 2. Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης (σ.191).

Πηγή 6. Ο Τιβέριος Γράκχος: Ένας υπερασπιστής των δικαιωμάτων του λαού (σ.196).

Το γεγονός όμως, ότι οι πηγές αυτές αξιοποιούνται σε 1 δραστηριότητα η οποία απαιτεί σύγκριση των πηγών σε σχέση με τη κατάσταση των πλουσίων και των φτωχών τη Ρώμη, με αποτέλεσμα να ωθούν στην αναζήτηση πληροφοριών, στην σύγκριση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Παράλληλα, από τις 11 γραπτές πηγές οι 3 έχουν *ρόλο αναπαραστατικό* (27,3%) διότι αξιοποιούνται σε 3 συνολικά δραστηριότητες, που στοχεύουν στην αναπαραγωγή πληροφοριών και στην επιβεβαίωση των απόψεων του συγγραφέα. Απαιτούν χαμηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες, με αποτέλεσμα να μη διεγείρουν διαδικασίες ιστορικής σκέψης. Στοχεύουν στην απομνημόνευση και ανάκληση πληροφοριών, που καθιστούν την επεξεργασία των πηγών υβριδικής μορφής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε απλή επαφή με τις πηγές, χωρίς να ωθούν στην διατύπωση υποθέσεων και προβληματισμών, στην ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών, την εξέταση πολλαπλών αφηγήσεων και την δημιουργία προσωπικών μαρτυριών. Συνεπώς δεν έχουν καμιά χρησιμότητα για τους μαθητές και τις μαθήτριες, πέραν της απλής ενημέρωσης για γεγονότα ενός μακρινού ακατανόητου παρελθόντος.

Πιο κάτω αναφέρονται οι δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται οι πηγές και οι νοητικές λειτουργίες που καλλιεργούν, ώστε να τεκμηριωθούν όσα υποστηρίζει η έρευνα:

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες **αναφορές στο παράθεμα**

1)" (εφαρμογή). Ποιο σκοπό υπηρετούσε... η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (κατανόηση) (Εν.1, ασκ.1, σ.189)

2. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε... και β) να εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (κατανόηση)

3. "Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (κατανόηση) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση).

Λειτουργικό ρόλο παρουσιάζουν 4 από τις 11 πηγές του κεφαλαίου (36,4%), καθώς αξιοποιούνται σε δραστηριότητες, που στοχεύουν στην ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών, επιλογή που καθιστά τις πηγές χρήσιμες, αφού επιτρέπουν τη ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών στη διαδικασία μάθησης, επειδή τους θέτουν σε διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών, εξέταση πηγών διαφορετικού είδους για διατύπωση επιχειρημάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Παρακάτω παρατίθενται οι δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται οι πηγές για τις οποίες γίνεται λόγος:

1. "Να **σχολιάσετε**: α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση)

2. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205)

(ανάλυση)

3. "Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (κατανόηση) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση).

Οι υπόλοιπες 5 πηγές παραμένουν αναξιοποίητες, άρα ο ρόλος τους είναι *διακοσμητικός* (45,4%) Έχουν αποκλειστικά *διακοσμητικό χαρακτήρα*, αφού δεν απαιτούν καμιά νοητική λειτουργία από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ο πιο κάτω πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση σε σχέση με τις παραμέτρους:

Πίνακας 4.12. Χρησιμότητα των πληροφοριών: συχνότητες¹¹ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Χρησιμότητα των πληροφοριών	Ρόλος πηγών	Επιβεβαιωτικός	5	45,45%
		Συμπληρωματικός	6	54,5%
		Πρώτη ύλη	0	0%
		Μονοδιάστατος	9	81,9%
		Αντικρουόμενος	2	18,2%
		Αναπαραστατικός	3	27,3%
		Διακοσμητικός	5	45,4%
		Λειτουργικός	4	36,4%

Η ανάλυση του κριτηρίου *αντικειμενικότητα της γνώσης* έγινε βάσει δύο παραμέτρων: α) *του είδους των πηγών* και β) *της αξιοποίησης της πολυπρισματικής προσέγγισης* που προϋποθέτει ύπαρξη αντικρουόμενων πηγών ή πηγών που προσεγγίζουν ένα θέμα από διαφορετική οπτική γωνία.

Ως προς την πρώτη παράμετρο, *είδος πηγών*, μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Η ανάλυση έδειξε ότι το είδος των πηγών που εντοπίζεται συχνότερα στο κεφάλαιο είναι οι *δευτερογενείς πηγές-κείμενα* που δημιουργήθηκαν σε μεταγενέστερες περιόδους και παρουσιάζουν αναλύσεις, ερμηνείες ή εκτιμήσεις σε σχέση με τα γεγονότα-σε ποσοστό 90,91% (10 πηγές), ενώ οι *πρωτογενείς πηγές*, δηλαδή όσες προέρχονται από τη συγκεκριμένη περίοδο που μελετούν οι συγγραφείς του βιβλίου και δεν

¹¹ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

προσφέρουν απλώς πληροφόρηση, αλλά εγκλείουν τις προθέσεις των δρώντων προσώπων πλαισιώνουν το κείμενο σε ποσοστό 9,09% (1πηγή).

Είναι σημαντικό οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να διακρίνουν τις πηγές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς και να τις ταξινομούν με βάση το είδος τους. Ακόμη, χρειάζεται να μάθουν να διαβάζουν κριτικά τις πρωτογενείς πηγές, που σημαίνει ότι έχουν ασκηθεί στην υποβολή ερωτημάτων ενεργοποιώντας την ιστορική τους φαντασία. (Μαυροσκούφης, 2005). Σκοπός είναι η αξιοποίηση ποικίλων πηγών για το ίδιο γεγονός, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να ασκηθούν στην αναγνώριση του είδους της κάθε πηγής και στη συνέχεια να επεξεργαστούν καταλλήλως το περιεχόμενο των πληροφοριών (Μαστραππάς, χ.χ.). Επίσης οι πρωτογενείς πηγές θεωρούνται πιο αξιόπιστες από τις δευτερογενείς και συνδετικοί ιστοί του παρελθόντος με το παρόν, που μπορούν να γίνουν μέσα κατανόησης των ανθρώπων και των γεγονότων του παρελθόντος, με την προϋπόθεση οι μαθητές/-ήτριες να εξασκηθούν στη χρήση τους. Οι πρωτογενείς πηγές βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος ήταν διαφορετικοί· με άλλες αξίες και αντιλήψεις (Μαρακατζής, 2017), καθώς οι συνθήκες ζωής και δράσης ήταν διαφορετικές. Η χρήση των πρωτογενών πηγών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να τοποθετούν χωροχρονικά τις πηγές, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και να αξιολογούν την εγκυρότητα των πηγών. (Mizell & Friedman, 2012 στον Μαρακατζή, 2017). Επίσης, η επαφή των μαθητών και μαθητριών, ακόμα και από το δημοτικό, με τις πρωτογενείς πηγές συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικής επίγνωσης. Ακόμη οι πρωτογενείς πηγές αποτελούν την πρώτη ύλη ιστορικής έρευνας, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για απάντηση σε ερωτήματα σχετικά με το ποιος είναι ο δημιουργός τους, ποιες οι απόψεις του δημιουργού και κάτω από ποιες συνθήκες δημιουργήθηκαν (Μαρακατζής, 2017). Η κυριαρχία των δευτερογενών πηγών δεν αφήνει περιθώρια για καλλιέργεια των πιο πάνω ικανοτήτων.

Αν και υποστηρίζεται από μια μερίδα ιστορικών ότι η ιστορία μπορεί να υπάρξει και χωρίς πρωτογενείς πηγές, ενώ η ολιστική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας, προκρίνει τη χρήση ποικίλων ειδών πηγών (Μαρακατζής, 2017), πράγμα που σημαίνει ότι και οι δευτερογενείς πηγές έχουν σημαντική θέση στη διδασκαλία του μαθήματος. Συνεπώς, θα ήταν ορθότερη η ισότιμη πλαισίωση του κειμένου τόσο με πρωτογενείς, όσο και με δευτερογενείς πηγές.

Αν και η ύπαρξη και μόνο ποικιλίας ειδών δεν προϋποθέτει και αποτελεσματική μάθηση, αν δεν εξυπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και δεν εγείρουν ιστορικά ερωτήματα. Στην περίπτωση που μελετάται, οι πηγές ακόμα και οι δευτερογενείς δε συνάδουν με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, που προκρίνουν τη σύγκριση ιστορικών αναφορών, που σχετίζονται με ένα γεγονός ή ένα πρόσωπο και την ερμηνεία των γεγονότων ή των προσώπων (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας*, 2022). Συνεπώς, αν και η πλαισίωση του κειμένου, σχεδόν αποκλειστικά, με δευτερογενείς πηγές δεν αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα, το γεγονός ότι δε συμβαδίζουν με τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας του Α.Π. του μαθήματος της Ιστορίας, καθιστά τις πηγές αδύναμες να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο.

Παρακάτω παρατίθενται όλες οι πηγές του κεφαλαίου 5, πρωτογενείς και δευτερογενείς:

Πρωτογενείς πηγές:

- "Η φυγή του Πομπηίου μετά την ήττα του στα Φάρσαλα, όπως την περιγράφει ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, *Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου*, III, 96 (εν.2, π.9, σ.201)

Δευτερογενείς πηγές:

- "Ο θρίαμβος του Αιμίλιου Παύλου", Πλούταρχος, *Αιμίλιος Παύλος*, 32-34 (εν.1, σ.185)
- "Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, *Ρωμαϊκή Ιστορία*, I,I,7 (εν.1, σ.190)
- Ο πολυτελής τρόπος ζωής γίνεται του συρμού στη Ρώμη, Τίτος Λίβιος, XXXIX, u, 3-9 (εν.2, σ.194)
- "Η αντιμετώπιση της πολυτέλειας από τον Κάτωνα", Πλούταρχος, *Κάτων* 18,2 (εν.2, σ.195)
- "Ο Τιβέριος Γράκχος: Ένας υπερασπιστής των δικαιωμάτων του λαού", Πλούταρχος, *Τιβέριος Γράκχος*, 9, 4. (εν.2, σ.196)
- "Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" Fustel de Coulanges, ο.π., σ.553 (εν.1, σ.192)
- "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.1, σ.191-192)

- "Οι κάτοικοι των ιταλικών πόλεων και ο Συμμαχικός πόλεμος", Fustel de Coulanges, ο.π., σ.568 (εν.2, σ.197)
- "Οι προγραφές του Σύλλα", Πλούταρχος, Σύλλας, 31 (εν.2, σ.200)
- "Ο Αντώνιος εγκαταλείπει το στρατό του στο Άκτιο, για να ακολουθήσει την Κλεοπάτρα στην Αίγυπτο", Πλούταρχος, Αντώνιος, 68 (εν.2, σ.204)

Για την αξιολόγηση της παραμέτρου *πολυπρισματική προσέγγιση των γεγονότων* εξετάστηκε η συχνότητα εμφάνισης πηγών που παρουσιάζουν *αντικρουόμενες απόψεις* και *των πηγών που λειτουργούν επιβεβαιωτικά σε σχέση με το κείμενο, παρουσιάζοντας μονοδιάστατα το γεγονός που εξιστορείται*. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι η πολυπρισματική προσέγγιση δεν ακολουθείται, καθώς μόνο 2 από τις 11 πηγές είναι *αντικρουόμενες* (18,2%), με την έννοια ότι παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές για το ίδιο γεγονός. Ειδικότερα η πηγή 2 (σ.191) αναφέρεται στον πλούτο που συγκέντρωσαν οι συγκλητικοί μετά τις μεγάλες κατακτήσεις, ενώ η πηγή 6 (σ.196) στην κατάσταση που είχε περιέλθει ο Ρωμαϊκός λαός μετά τις μεγάλες κατακτήσεις. Αν και *αντικρουόμενες*, αυτό που τις καθιστά αξιοποιήσιμες είναι η δραστηριότητα (ασκ.4, σ.203), στην οποία εντάσσονται, όπου πρέπει να τύχουν συγκριτικής επεξεργασίας. Ωστόσο, ο ρόλος τους δίπλα στο κείμενο της αφήγησης είναι καθαρά υποστηρικτικός.

Από την άλλη, οι *μονοδιάστατες πηγές* έχουν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης με ποσοστό 81,9%, που αντιστοιχεί σε 9 πηγές. Άρα η πολυπρισματική προσέγγιση δεν υποστηρίζεται ως προς την αξιοποίηση των πηγών και το κριτήριο της αντικειμενικότητας έχει χαμηλή συχνότητα εμφάνισης. Αυτό συμβαίνει, διότι πάντα υπάρχουν πηγές σχετικές με το κείμενο που λειτουργούν υποστηρικτικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Διαβάζουμε για παράδειγμα στο κείμενο της αφήγησης ότι:

"Τα πλούτη που συσσωρεύτηκαν από τις μεγάλες κατακτήσεις τα καρπώθηκαν δύο ολιγάνθρωπες κοινωνικές τάξεις: οι συγκλητικοί και οι ιππείς.[...]. Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη, η οποία σχηματίστηκε από ανθρώπους που είχαν καταλάβει κάποτε κάποιο ανώτατο αξίωμα. Δεν ασχολούνταν με επιχειρήσεις, κατείχαν όμως μεγάλα αγροκτήματα. [...]." (εν.2, σ.191).

Δίπλα από το κείμενο υπάρχει μια πηγή με τίτλο "Οι πλούσιοι της Ρώμης" που αναφέρεται στην κυριαρχία της τάξης των πλουσίων, παρουσιάζοντας τους λόγους της διατήρησης της κυριαρχίας τους. Συνεπώς λειτουργεί επιβεβαιωτικά, αφού αναφέρεται στο ίδιο θέμα με το κείμενο και συμπληρωματικά δίνοντας και νέες πληροφορίες.

Συγκεκριμένα διαβάζουμε στην πηγή ότι:

*"Η κυριαρχία της τάξης των πλουσίων διατηρήθηκε στη Ρώμη περισσότερο από όσο σε οποιαδήποτε άλλη πόλη. Αυτό οφείλεται σε δύο αιτίες: η μια είναι πως έκαναν μεγάλες κατακτήσεις και πως τα οφέλη πήγαιναν στην τάξη που ήταν ήδη πλούσια (**επιβεβαιωτική λειτουργία**). [...]. Η άλλη αιτία ήταν πως ο Ρωμαίος, ακόμα και ο πιο φτωχός, είχε έναν έμφυτο σεβασμό προς το χρήμα.[...]. απέκτησαν τη συνήθεια να παρουσιάζονται κάθε πρωί, για να χαιρετήσουν τους πλουσίους και να ζητήσουν το καθημερινό τους φαγητό" (**συμπληρωματική λειτουργία**) (εν.2, πηγή 2, σσ.191-192).*

Επιβεβαιωτικά και συμπληρωματικά, σε σχέση με το πιο πάνω απόσπασμα του κειμένου, λειτουργεί και η πηγή 3 με τίτλο "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους". Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

*"Σε μια επιστολή σ' ένα φίλο του ο Πλίνιος ο νεότερος, Ρωμαίος συγκλητικός [...], αναφέρει ότι η περιουσία του ήταν σχεδόν εξ ολοκλήρου επενδυμένη σε αγροτική ιδιοκτησία (**επιβεβαιωτική λειτουργία**)[...]. Η περιουσία του Πλίνιου, πάντως, ήταν με τη σειρά της εικοσαπλάσια του ελάχιστου προαπαιτούμενου τιμήματος για να ενταχθεί κάποιος στον συγκλητικό *ordo* (τάξη), δηλαδή του ενός εκατομμυρίου *σηστερτίων*.[...]"(**συμπληρωματική λειτουργία**) (εν.2, πηγή 3, σ.192).*

Παρατηρείται ότι, ενώ υπάρχουν δύο πηγές που σχετίζονται με την τάξη των συγκλητικών και την περιουσία τους και παρέχουν περαιτέρω πληροφορίες από αυτές της αφήγησης, δεν μπορούν να υποστηρίξουν την πολυπρισματικότητα, αφού παρουσιάζουν πληροφορίες, οι οποίες συμφωνούν και παρουσιάζουν το θέμα από την ίδια οπτική γωνία, αυτή των συγκλητικών. Η πολυπρισματική προσέγγιση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί εάν ο συγγραφέας επέλεγε να παραθέσει και κάποια πηγή που αναφέρεται στο ζήτημα της συσσώρευσης του πλούτου σε μια μικρή ομάδα ατόμων, από την σκοπιά των φτωχών Ρωμαίων.

Ακόμα ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει τα πορίσματα της έρευνας σε σχέση με την παράμετρο *πολυπρισματική προσέγγιση*, είναι και το εξής:

"Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα κύριος της κατάστασης στη Ρώμη έγινε ο Πομπήιος, ο οποίος ενήργησε με κάθε τρόπο για να τον συντρίψει πολιτικά. Τότε ο Καίσαρας με το στρατό του βιάστηκε εναντίον της Ρώμης, ενώ ο Πομπήιος αναγκάστηκε να καταφύγει στην Ελλάδα για να προετοιμάσει στρατό. Η σύγκρουση μεταξύ των δύο ανδρών έγινε στα Φάρσαλα της Θεσσαλίας (48 π.Χ.) με αποτέλεσμα νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.201).

Σχετική με το παραπάνω απόσπασμα είναι η πηγή 9, η οποία είναι τοποθετημένη δίπλα ακριβώς από το απόσπασμα πράγμα που καταδεικνύει την άμεση σχέση των δύο. Για επιβεβαίωση των όσων αναφέρονται σχετικά με την επιλογή του συγγραφέα παρατίθεται η σχετική πηγή:

"Ο Πομπήιος όμως, όταν πλέον οι δικοί μας κινούνταν μέσα στο χαράκωμα, αφού βρήκε ένα άλογο και αφαίρεσε όλα τα διακριτικά στρατηγικά σύμβολα, έφυγε από την πίσω πύλη του στρατοπέδου και ήρθε γρήγορα καλπάζοντας στη Λάρισα. Ούτε εκεί έμεινε αλλά με την ίδια ταχύτητα, αφού βρήκε λίγους από τους δικούς του φυγάδες, δε σταμάτησε τη νυχτερινή πορεία και με τη συνοδεία τριάντα εφίπων έφθασε στη θάλασσα και επιβιβάστηκε σε πλοίο μεταφοράς σίτου. Πολλές φορές παραπονιόταν, όπως διαδιδόταν η φήμη, ότι είχε πέσει έξω στις προσδοκίες του, ώστε φαινόταν πως είχε προδοθεί, αφού η φυγή του είχε ξεκινήσει από την τάξη των ανθρώπων, στην οποία είχε στηρίζεται κάθε ελπίδα της νίκης του" (εν.2, πηγή 9, σ.201).

Στην εν λόγω πηγή ο Καίσαρας περιγράφει την φυγή του Πομπήιου μετά την ήττα στα Φάρσαλα. Συνεπώς, πρόκειται για μια πηγή που υποστηρίζει την αφήγηση και προσθέτει πληροφορίες σε αυτές της αφήγησης. Εδώ παρατηρείται μια μονοδιάστατη παρουσίαση των γεγονότων, από την πλευρά του νικητή. Η πλαισίωση του κειμένου και με άλλη πηγή που θα παρουσίαζε τα γεγονότα και από την πλευρά του ηττημένου, θα συνέβαλλε στην κριτική επεξεργασία των πηγών, στην διατύπωση προβληματισμών και εξαγωγή συμπερασμάτων, όπως επιδιώκεται από τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος.

Η πολυπρισματικότητα για να έχει νόημα πρέπει να παρουσιάζει απόψεις που παρουσιάζουν το ίδιο γεγονός από διαφορετική οπτική γωνία και θεωρείται βασική προϋπόθεση για την ανακαλυπτική μάθηση. Έχει ήδη επισημανθεί η σημασία της πολυπρισματικότητας στη διδακτική της ιστορίας, καθώς έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να σκέφτονται ιστορικά, πράγμα που αποτελεί και στόχο της σύγχρονης διδακτικής του μαθήματος (Μαυροσκούφης, 2005). Η επεξεργασία των πηγών περιλαμβάνει τέσσερα στάδια εκ των οποίων το τρίτο είναι η διακειμενική προσέγγιση των πηγών, στάδιο κατά το οποίο οι

μαθητές/-ήτριες επεξεργάζονται περισσότερες της μιας πηγές, για τις οποίες εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές. (Μαστραπάς, χ.χ.). Αν και δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούνται πάντα και στα τέσσερα στάδια (ΥΑΠ, 2012), η διακειμενική προσέγγιση, αναφέρεται και στους τρόπους αξιολόγησης και στους σκοπούς του μαθήματος, άρα δε μπορεί σε καμιά περίπτωση να παραβλεφθεί (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας*, 2022).

Πίνακας 4.13. Αντικειμενικότητα της γνώσης: συχνότητες¹² και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης			Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Αντικειμενικότητα της γνώσης	Είδος πηγών	Πρωτογενείς	1	9,09%
		Δευτερογενείς	10	90,91%
	Πολυπρισματική Προσέγγιση	Αντικρουόμενες πηγές	2	18,2%
		Μονοδιάστατες πηγές	9	81,9%

Σε σχέση με το κριτήριο "*κριτική ικανότητα*", στο κεφάλαιο, λήφθηκαν υπόψη οι εξής παράμετροι: α) ο ρόλος των πηγών β) το είδος των πηγών γ) οι γνωστικές λειτουργίες δ) η πολυπρισματική προσέγγιση.

Για την πρώτη παράμετρο "*ρόλος πηγών*" η ανάλυση έδειξε ότι ο ρόλος που εμφανίζει υψηλότερη συχνότητα είναι ο *συμπληρωματικός* ως προς το κείμενο της αφήγησης, σε ποσοστό 54,54% (6 πηγές) και ακολουθεί, με μικρή διαφορά, ο *επιβεβαιωτικός*, με ποσοστό 45,45% (5 πηγές), με την έννοια ότι υποστηρίζει το περιεχόμενο του κειμένου της αφήγησης. Οι πηγές στο σύνολό τους πλαισιώνουν το κείμενο της αφήγησης και έχουν δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με αυτό, καθώς συμπληρώνουν και υποστηρίζουν όσα αναφέρονται στην κύρια αφήγηση, χωρίς να την ξεπερνούν. Δεν υπάρχει καμιά πηγή χωρίς την αφήγηση,

¹² Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

πράγμα που αποδεικνύει ότι ο ρόλος των πηγών ως *πρώτη ύλη* έχει μηδενική συχνότητα εμφάνισης, ενώ θα μπορούσε.

Υψηλότερη συχνότητα εμφανίζει ο *μονοδιάστατος ρόλος* με ποσοστό 81,9% (9 πηγές), καθώς παρουσιάζουν τα γεγονότα πάντα από μια οπτική γωνία, η οποία και συμφωνεί με το κείμενο της αφήγησης, ενώ μόλις 2 πηγές, που μεταφράζεται σε ποσοστό μόλις 18,2%, έχουν *ρόλο αντικρουόμενο*

Συγχρόνως 5 από τις 11 πηγές φαίνεται να έχουν *διακοσμητικό ρόλο* (45,4%) εφόσον δεν έχουν καμιά αξιοποίηση μέσω δραστηριοτήτων. Αυτές είναι οι πηγές:

1(εν.2, σ.190),

3 (εν.2, σ.192),

8 (εν.2, σ.200),

9 (εν.2, σ.201-202)

10 (εν.2, σ.203-204).

Ενώ 3 (27,3%) από αυτές έχουν ρόλο αναπαραστατικό, καθώς στοχεύουν στην απομνημόνευση και ανάκληση πληροφοριών, για επιβεβαίωση της άποψης που εκφράζει το κείμενο της αφήγησης. Καλλιεργούν χαμηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες, συνεπώς και δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών:

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες **αναφορές στο παράθεμα 1**"). Ποιο σκοπό υπηρετούσε... η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς;" (Εν.1, ασκ.1, σ.189).

2. "Αφού μελετήσετε **το παράθεμα 7...α)** να προσδιορίσετε... και β) να εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205).

3. "Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (**παράθεμα 6**) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205).

Περισσότερες είναι οι πηγές που έχουν *ρόλο λειτουργικό*, με συχνότητα εμφάνισης 36,4%, που αντιστοιχεί σε 4 πηγές, επειδή αξιοποιούνται σε δραστηριότητες που στοχεύουν σε ανώτερου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες, αναζήτησης, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών.

Επίσης προϋποθέτουν την επεξεργασία διαφορετικών ειδών ιστορικών στοιχείων για εξαγωγή ερμηνειών και συμπερασμάτων.

1. **"Να σχολιάσετε:** α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (**παράθεμα 5**) (Εν.2, ασκ.3, σ.205). (**αξιολόγηση**)

2. **"Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις"** (εν.2, ασκ.2,σ.205) (**ανάλυση**)

3. **"Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2"** (Εν.2, ασκ.4, σ.205).

Συμπερασματικά, η διακοσμητική χρήση των πηγών και η χρήση των πηγών σε δραστηριότητες απομνημόνευσης και ανάκλησης πληροφοριών κάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να πιστεύουν, εσφαλμένα, ότι το βιβλίο της ιστορίας παρουσιάζει την "πραγματική" ιστορία, η οποία δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Οπότε η επαφή με οποιαδήποτε άλλη άποψη, σχετικά με γεγονότα και πρόσωπα, γίνεται δύσκολη, αφού οι μαθητές/-ήτριες δε μπορούν να δεχθούν ότι ένα γεγονός μπορεί να προσεγγιστεί με πολλαπλούς τρόπους, χωρίς να παύει να υφίσταται.

Ως προς το είδος πηγών, οι πηγές που επιλέγονται συχνότερα, για να πλαισιώσουν το κείμενο, είναι οι δευτερογενείς (90,91%) (10 πηγές) και ακολουθούν οι πρωτογενείς με ποσοστό 9,09%, δηλαδή μόλις 1 πηγή. Παρά το ότι πλέον υποστηρίζεται ότι η ιστορία μπορεί να διδαχθεί χωρίς τις πρωτογενείς πηγές (Μαυροσκούφης, 2005), εντούτοις υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η χρήση των πρωτογενών πηγών βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, μέσω της αξιολόγησης των προθέσεων των συγγραφέων και της εγκυρότητας των πηγών (Potter, 2003 στον Μαρακατζή, 2017).

Πρωτογενείς πηγές:

- "Η φυγή του Πομπηίου μετά την ήττα του στα Φάρσαλα, όπως την περιγράφει ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου, III, 96 (εν.2, π.9, σ.201)

Δευτερογενείς πηγές:

- "Ο θριάμβος του Αιμίλιου Παύλου", Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 32-34 (εν.1, σ.185)
- "Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, Ρωμαϊκή Ιστορία, Ι,1,7 (εν.1, σ.190)
- Ο πολυτελής τρόπος ζωής γίνεται του συρμού στη Ρώμη, Τίτος Λίβιος, XXXIX, υ, 3-9 (εν.2, σ.194)
- "Η αντιμετώπιση της πολυτέλειας από τον Κάτωνα", Πλούταρχος, Κάτων 18,2 (εν.2, σ.195)
- "Ο Τιβέριος Γράκχος: Ένας υπερασπιστής των δικαιωμάτων του λαού", Πλούταρχος, Τιβέριος Γράκχος, 9, 4. (εν.2, σ.196)
- "Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" Fustel de Coulanges, ο.π., σ.553 (εν.1, σ.192)
- "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.1, σ.191-192)
- "Οι κάτοικοι των ιταλικών πόλεων και ο Συμμαχικός πόλεμος", Fustel de Coulanges, ο.π., σ.568 (εν.2, σ.197)
- "Οι προγραφές του Σύλλα", Πλούταρχος, Σύλλας, 31 (εν.2, σ.200)
- "Ο Αντώνιος εγκαταλείπει το στρατό του στο Άκτιο, για να ακολουθήσει την Κλεοπάτρα στην Αίγυπτο", Πλούταρχος, Αντώνιος, 68 (εν.2, σ.204)

Αναφορικά με την *καλλιέργεια γνωστικών λειτουργιών*, φάνηκε ότι από τις 11 πηγές, οι 3 συνδέονται με 3 δραστηριότητες που καλλιεργούν συχνότερα *γνωστικές λειτουργίες χαμηλού επιπέδου*: κατανόηση, εφαρμογή. Η συχνότητα εμφάνισης τους αντιστοιχεί σε ποσοστό 27,3%.

Παρακάτω παρατίθενται όλες οι δραστηριότητες, στις οποίες αξιοποιούνται πηγές του κεφαλαίου 5 και γίνεται καταγραφή των γνωστικών λειτουργιών που καλλιεργούν.

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες **αναφορές στο παράθεμα 1**)" (εφαρμογή). **Ποιο σκοπό υπηρετούσε...** η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (κατανόηση) (Εν.1, ασκ.1, σ.189)

2. "Αφού μελετήσετε **το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε...** και **β) να εξηγήσετε** γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) **(κατανόηση)**

3. "Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου **(παράθεμα 6) (κατανόηση)** και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση).

Ενώ 4 πηγές συνδέονται με ερωτήματα που καλλιεργούν *ανώτερου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες*, με ποσοστό 36,4%.

1. "Να **σχολιάσετε:** α) **το γεγονός ότι** ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και **β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)** (Εν.2, ασκ.3, σ.205) **(αξιολόγηση)**

2. "Με **βάση το παράθεμα 4** και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205)

(ανάλυση)

3. "Να επισημάνετε **την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού** μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου **(παράθεμα 6)** και **να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2"** (Εν.2, ασκ.4, σ.205) **(ανάλυση).**

Την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζουν οι πηγές, οι οποίες δεν καλλιεργούν καμιά γνωστική λειτουργία, αφού δεν συνδέονται με ιστορικά ερωτήματα και διατηρούν ρόλο διακοσμητικό εντός του σχολικού βιβλίου. Αυτές είναι οι πηγές 1(εν.2, σ.190), 3 (εν.2, σ.192), 8 (εν.2, σ.200), 9 (εν.2, σ.201-202) και 10 (εν.2, σ.203-204). Οι πηγές αυτές προσφέρονται αποκλειστικά για παρουσίαση γεγονότων και ανάκληση πληροφοριών, που συνδέονται πάντα με το κείμενο που πλαισιώνουν. Εμφανίζονται συχνότερα με ποσοστό 45,4%, σε σύγκριση με τις *γνωστικές λειτουργίες ανώτερου επιπέδου*, και *χαμηλού επιπέδου*.

Η αξιολόγηση της παραμέτρου της πολυπρισματικής προσέγγισης των γεγονότων, κατέδειξε (όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω) ότι οι πηγές με αντικρουόμενες απόψεις έχουν χαμηλό ποσοστό εμφάνισης, μόλις 18,2% (2 πηγές), ενώ κυριαρχούν οι *μονοδιάστατες πηγές* με συχνότητα εμφάνισης 81,9%, που αντιστοιχεί σε 9 από τις 11 πηγές. Αυτό συμβαίνει διότι πάντα υπάρχει μια πηγή σχετική με το κείμενο που λειτουργεί υποστηρικτικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Ωστόσο, οι ιστορικές πηγές δεν υπάρχουν για επιβεβαίωση του περιεχομένου της αφήγησης, αλλά σκοπός είναι η αξιοποίησή από τους μαθητές/-τριες. Η μελέτη των ιστορικών πηγών καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω της συγκριτικής μελέτης αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων και την συμπερασματική σκέψη, εξοικειώνει τους μαθητές/ήτριες με την έρευνα και τους βοηθά να δώσουν έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα (Μαστραπάς, χ.χ.). Ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή στην διαδικασία μάθησης και αυξάνει τον βαθμό κατανόησης των πράξεων, των αντιλήψεων και των γεγονότων του παρελθόντος. Παρά την αναμφισβήτητη συμβολή της λειτουργικής χρήσης των πηγών στο μάθημα της ιστορίας και της δυναμικής τους ως βασικές μαρτυρίες διερεύνησης του παρελθόντος, αυτές εν προκειμένω λειτουργούν ως επί το πλείστον διακοσμητικά ή με τρόπο που δεν ωθεί σε βαθιά γνώση.

Πίνακας 4.14. Κριτική ικανότητα: συχνότητες¹³ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Κριτική Ικανότητα	Ρόλος πηγών	Επιβεβαιωτικός	5	45,4%
		Συμπληρωματικός	6	54,5%
		Πρώτη ύλη	0	0
		Αναπαραστατικός	3	27,3%
		Διακοσμητικός	5	45,4%
		Λειτουργικός	4	36,4%
	Είδος πηγών	Πρωτογενείς	1	9,09%
		Δευτερογενείς	10	90,9%
	Γνωστικές λειτουργίες	Χαμηλού Επιπέδου	3	27,3%
		Ανώτερου Επιπέδου	4	36,4%

¹³ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

		Καμιά γνωστική λειτουργία	5	45,4%
	Πολυπρισματική Προσέγγιση	Αντικρουόμενες πηγές	2	18,2%
		Μονοδιάστατες πηγές	9	81,9%

Σχετικά με το κριτήριο της προσαρμογής στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο, καταγράφηκε η συχνότητα σύνδεσης του κειμένου με την πηγή καθώς και το εάν έχει επέλθει γλωσσική εξομάλυνση στις πηγές.

Η ανάλυση των πηγών κατέδειξε ότι όλα τα παραθέματα είναι γραμμένα στη νεοελληνική γλώσσα και το επίπεδό τους δε δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές/-τριες, αφού έχει επέλθει μια γλωσσική εξομάλυνση στις πηγές. Όπως επισημαίνει ο συγγραφέας του βιβλίου στον πρόλόγο του:

"Τα κείμενα των παραθεμάτων έχουν σε μερικές περιπτώσεις προσαρμοστεί στους ορθογραφικούς κανόνες της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο κάτω μέρος κάθε παραθέματος υπάρχει βιβλιογραφική παραπομπή. Στην περίπτωση που το κείμενο του παραθέματος μεταφράζεται από το συγγραφέα του βιβλίου δεν αναφέρεται το όνομα του μεταφραστή" (Πρόλογος Σχ.Β., σ.8), ώστε να συμβαδίζει με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Από την αξιολόγηση των πηγών έχει φανεί ότι πράγματι έχει γίνει προσαρμογή του κειμένου των πηγών και οι πηγές είναι μεταφρασμένες είτε από άλλους συγγραφείς, είτε από τον συγγραφέα του σχολικού βιβλίου στα ελληνικά από τον συγγραφέα του σχολικού βιβλίου, ώστε να μπορούν οι μαθητές/-ήτριες να τις επεξεργαστούν. Οι πηγές 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 της ενότητας 2 του κεφαλαίου 5 έχουν μεταφραστεί από τον συγγραφέα του σχολικού βιβλίου στη νεοελληνική γλώσσα, ώστε να επιτρέπουν την παιδαγωγική αξιοποίηση τους.

Επίσης, από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι όλες οι πηγές βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνέχεια με το ιστορικό κείμενο που συνοδεύουν και στηρίζουν το κείμενο της κύριας αφήγησης, είτε επιβεβαιώνοντας ορισμένα στοιχεία και εμπλουτίζοντας με νέες πληροφορίες (5 πηγές), είτε δίνοντας άλλες διαφορετικές πληροφορίες που λειτουργούν συμπληρωματικά σχετικά με το γεγονός που παρουσιάζει το κείμενο (6 πηγές). Καμιά πηγή δεν ξεπερνά το κείμενο, με την έννοια ότι λειτουργεί ως η βασική πηγή πληροφόρησης για το παρελθόν. Όλες οι πηγές έχουν υποστηρικτικό ρόλο μέσα στο σχολικό βιβλίο.

Επιβεβαιωτικό και συμπληρωματικό ρόλο έχει, για παράδειγμα η πηγή 7 της ενότητας 2 του κεφαλαίου:

Στην αφήγηση διαβάζουμε ότι:

"[...] Οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα νέο κράτος, το οποίο να περιλαμβάνει όλη την Ιταλία. Ο πόλεμος αυτός είναι γνωστός ως Συμμαχικός πόλεμος (90-88 π.Χ.), γιατί οι Ρωμαίοι ονόμαζαν συμμάχους τους άλλους λαούς της Ιταλίας. [...] Η παραχώρηση του δικαιώματος του Ρωμαίου πολίτη που κατόρθωσαν να αποσπάσουν οι κάτοικοι της Ιταλίας με τους αγώνες τους ήταν μεγάλης σημασίας, γιατί συνέβαλε στη δημιουργία κράτους Ιταλιωτών. [...]" (εν.2, σ.197).

Στην πηγή αντίστοιχα διαβάζουμε ότι:

" [...] Οι Ιταλοί απειλούνταν, λοιπόν, με γενική καταστροφή· ένωσαν την επιτακτική ανάγκη να αποκτήσουν πολιτικά δικαιώματα και δεν μπορούσαν να τα αποκτήσουν χωρίς το δικαίωμα του Ρωμαίου πολίτη. Ο πόλεμος που ακολούθησε ονομάστηκε κοινωνικός πόλεμος· οι σύμμαχοι της Ρώμης είχαν πάρει πράγματι τα όπλα, για να μην είναι πλέον σύμμαχοι και να γίνουν Ρωμαίοι. Αν και νικήτρια η Ρώμη, δέχτηκε να παραχωρήσει αυτό που της ζητούσαν, και οι Ιταλοί απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα" (εν.2, πηγή 7, σ.197).

Διαφορετικές πληροφορίες από αυτές του κειμένου δίνει, για παράδειγμα, η πηγή 10 στην ενότητα 2 του κεφαλαίου 5, που αφορά στη ναυμαχία στο Άκτιο (31 π.Χ.) και τη φυγή του Μάρκου Αντώνιου. Διαβάζουμε, λοιπόν, ότι:

"Αυτή, λοιπόν, ήταν η κατάσταση του Αντωνίου. Στο Άκτιο όμως ο στόλος του, αφού αντιστάθηκε για ένα μεγάλο διάστημα στον Καίσαρα (Οκταβιανό) και έπαθε σοβαρότατες ζημιές από τα μεγάλα κύματα που υψώνονταν καταπάνω του, μετά βίας εγκατέλειψε τον αγώνα ύστερα από δέκα ώρες [...]" (εν.2, πηγή 10, σσ.202-203).

Στο κείμενο όμως αναφέρεται μόνο το γεγονός και το αποτέλεσμα αυτού:

"Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο Άκτιο του Αμβρακικού κόλπου(31π.Χ.). Νικητής και μόνος πλέον κύριος της κατάστασης αναδείχθηκε ο Οκταβιανός. [...]" (εν.2, σ.203).

Υπάρχει, επίσης, θεματική αλλά και χωροταξική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, λόγω του ότι οι γραπτές πηγές τοποθετούνται στην ίδια σελίδα με το κείμενο αναφοράς τους. Η κοινή

αρίθμηση της κύριας αφήγησης και των γραπτών παραθεμάτων διευκολύνει στην εξεύρεση της συσχέτισης τους:

- "Η Ρώμη έστειλε εναντίον του τον ύπατο Αιμίλιο Παύλο, ο οποίος τον νίκησε στην Πύδνα (168 π.Χ.) (εν.1, σ.185) /πηγή 1
- "Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.2, σ.190)/ πηγή 1
- "Οι οικονομικές αλλαγές...ρωμαϊκό όχλο" (εν.2, σ.191)/πηγή 2
- "Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192)/ πηγή 3
- "Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194)/πηγή 4
- "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)/πηγή 5
- "Ο Τιβέριος Γράκχος...πλέθρα" (εν.2, σ.195-196)/πηγή 6
- "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι. π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198)/πηγή 7
- "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200)/πηγή 8
- "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) /πηγή 9
- " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο
- 'Ακτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204)/πηγή 10

2. Οι συνέπειες των κατακτήσεων

Οι μεγάλες κατακτήσεις δε συνέβαλαν μόνο στη δημιουργία ενός μεγάλου και ισχυρού κράτους, ούτε έφεραν μόνο πλούτο και ευημερία στο ρωμαϊκό λαό. Είχαν και σημαντικές επιπτώσεις, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές στη ρωμαϊκή κοινωνία. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν έγιναν ορισμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Παράλληλα με τις μεταρρυθμίσεις και ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητά τους ζήτησαν μια σειρά από εμφύλιες συγκρούσεις, που διόρθωσαν περισσότερο από έναν αιώνα και είχαν ως στόχο την αποκατάσταση της ισορροπίας στη ρωμαϊκή κοινωνία και συγχρόνως την παγίωση της ρωμαϊκής κυριαρχίας στο χώρο της Μεσογείου.

Για την επίτευξη αυτού των στόχων προβλήθηκε ως αίτημα των καιρών η ανάγκη πολιτειακών αλλαγών, οι οποίες εν τέλει κατέλιπαν ουσιαστικά το δημοκρατικό πολιτεύμα.

2.1 Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές

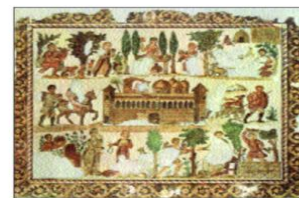
Η οικονομία. Πριν από τις κατακτήσεις η κύρια ασχολία των Ρωμαίων ήταν η καλλιέργεια της γης. Το μικρό ρωμαϊκό κράτος στηριζόταν σ' ένα σύστημα κλειστής αγροτικής οικονομίας. Μετά την κατάκτηση της Ιταλίας και την υποταγή της Καρχηδόνας, άρχισε να αναπτύσσεται από τους Ιταλιώτες το εμπόριο και παράλληλα η βιοτεχνία. Δημοσιουργήθηκαν μεγάλα εργαστήρια, στα οποία η εργασία ήταν ομαδική για να παραλείβουν τις παραγωγικές και να καλύπτουν τις ανάγκες της ζήτησης. Η αλλαγή στο σύστημα παραγωγής επέφερε και σταδιακή αλλαγή στο είδος της εργασίας. Έτσι, επικράτησε η εργασία των δούλων που ήταν πολύ φθηνότερη. Οι μικρές και οι μεσαίες επιχειρήσεις αλλά και οι μικρές ιδιοκτησίες βραδύαμα εξαφανίστηκαν, επειδή δεν άντεξαν στον ανταγωνισμό των μεγάλων εργασιών. Το ίδιο συνέβη και με τους μικρούς ιδιοκτήτες της γης που απορροφήθηκαν από τις μεγάλες γαιοκτησίες. Οι πρώτες μεγάλες ιδιοκτησίες είχαν ήδη δημιουργηθεί παλαιότερα με την καταπάτηση της κατακτημένης δημόσιας γης¹.

Η κοινωνία. Οι οικονομικές αλλαγές είχαν άμεσες επιπτώσεις στη ρωμαϊκή κοινωνία. Η εξαφάνιση των μικρών ιδιοκτησιών και των μικρών εργασιών

είχαν σημασία παράλληλα την εξαφάνιση όλων αυτών που ως το 2ο αι. π.Χ. στήριζαν το δημοκρατικό πολιτεύμα και αποτελούσαν το στρατό με τον οποίο έγιναν οι μεγάλες κατακτήσεις. Κι αυτοί ήταν ο κύριος όγκος του ρωμαϊκού λαού που δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στα νέα οικονομικά δεδομένα. Έχασε τη μορφή του περυσιαίου και άρχισε να συγκεντρώνεται στη Ρώμη σε αναζήτηση ευκαιριών. Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα πολιτικά δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη. Το κύριο μέσο επιβίωσής τους ήταν η ψήφος και η μαρτυρία τους στα δικαστήρια. Ουσιαστικά παρουσίασαν εξαρτηθώνοντας την ψήφο τους στους πλουσίους. Έτσι εξελίχθηκαν προοδευτικά σε μια ανθρωπότητα χωρίς συνείδηση, το γνωστό **ρωμαϊκό όζλο**².

Τα πλούτη που συσσωρεύτηκαν από τις μεγάλες κατακτήσεις τα κερδήθηκαν δύο ολιγάρχικες κοινωνικές τάξεις: οι συγκλητικοί και οι ιππείς.

Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη, η οποία σχηματίστηκε από ανθρώπους που οι ίδιοι ή οι πρόγονοί τους είχαν καταλάβει κάποτε κάποιο ανώτατο αξίωμα. Δεν ασχολούνταν με επιχειρήσεις, κατείχαν όμως μεγάλα αγροκτήματα. Η απόκτηση των αξιωμάτων γινόταν με εκλογές. Για να εξασφαλίσουν την εκλογή τους είχαν την ανάγκη του λαού που τους έδινε την ψήφο του. Ονομάζονταν συγκλητικοί, γιατί με την κατάκτηση κάποιου υψηλού αξιώματος εντάσσονταν στο σώμα της συγκλήτου. Σταδιακά με τις κατακτήσεις συγκεντρώθηκε μεγάλη πολιτική δύναμη στη συγκλήτου. Οι συγκλητικοί αποτελούσαν μια κλειστή κοινωνική ομάδα, που δεν άφηνε το περιθώριο σε άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης να διεκδικήσουν δημόσιο αξίωμα. Σε



Ψυχαγωγία αρχαϊστών και σοφιστών που εκτελούνταν μέσα σ' αυτό (β' μισό του 2ου αι. μ.Χ.). Τα μεγάλα αγροκτήματα – latifundia – άρχισαν να δημιουργούνται στην Ιταλία γρήγορα από το 2ο αι. π.Χ. (Παύλ της Τίνδος, Εθνικό Μουσείο Βαρύου)

2. Οι πλούσιοι και το πλάθος της Ρώμης

Η κυριαρχία της τάξης των πλουσίων διατηρήθηκε στη Ρώμη περισσότερο από όσο οι οικονομίες άλλων πόλεων. Αυτό οφείλεται σε δύο αιτίες: η μια είναι πως έκαναν μεγάλες κατακτήσεις και πως τα οφέλη πήγαιναν στην τάξη που ήταν ήδη πλούσια ή είχε κατά τη διάρκεια της καλλιέργειάς εκτάσεις που αφαιρούσαν από τους γεωργούς πήρε στα χέρια της το εμπόριο των κατακτημένων χωρών, όπως και τα τεράστια κέρδη από την εισαγωγή των φρούτων και τη διασπορά των επαναστάσεων. Αυτές οι οικονομικές πλουσιότητες έτσι ολόκληρη και περισσότερο από γενιά σε γενιά, απέκτησαν αμείβωτα πλούτη και η καλή τους αποπληρωμή μια ιδιαίτερη δύναμη απέναντι

190

191

Εικόνα 1: Θεματική και χωροταξική σχέση πηγής-κειμένου

Πίνακας 4.15. Προσαρμογή στις ανάγκες και στο ηλικιακό επίπεδο: συχνότητες¹⁴ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Προσαρμογή στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο	Διασύνδεση πηγής-κειμένου	Επιβεβαιωτικός ρόλος	5	45,45%
		Συμπληρωματικός	6	54,54%
		Πρώτη ύλη	0	0
	Γλωσσική Εξομάλυνση	Μεταφρασμένες πηγές	11	100%

¹⁴ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

Από την ανάλυση των πηγών σε συνάρτηση με το Α.Π. εξετάστηκε η ανταπόκριση των πηγών στους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας που αφορούν στις πηγές-ιστορικές αναφορές. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η συσχέτιση των πηγών με τους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, για το μάθημα της ιστορίας Α΄ Λυκείου, (Δ1, Δ2, Δ3) είναι μηδενική. Ειδικότερα οι δείκτες αναφέρουν:

Ο Δείκτης Δ.1.: Να συγκρίνουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές του ίδιου γεγονότος/προσώπου/φαινομένου)

Ο Δείκτης Δ.2.: Να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα σε γεγονότα και ερμηνείες στις πηγές που χρησιμοποιούν.

Ο Δείκτης Δ.3.: Να εξηγούν γιατί υπάρχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές) και ερμηνείες γεγονότων και προσώπων.

Παρατηρείται ότι οι Δείκτες δεν επιτυγχάνονται καθώς μέσα στο σχολικό βιβλίο υπάρχουν μόνο 2 πηγές, που εντάσσονται σε μόλις 1 δραστηριότητα, οι οποίες παρουσιάζουν αντικρουόμενες απόψεις.

Η δραστηριότητα είναι η εξής:

*"Να επισημάνετε **την κατάσταση** στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (**παράθεμα 6**) (κατανόηση) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το **παράθεμα 2**" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση).*

Η παραπάνω δραστηριότητα αποτελείται από 2 ερωτήματα. Το πρώτο από τα ερωτήματα, που αφορά την πηγή 6 και αποσκοπεί στην καταγραφή των πληροφοριών που δίνει η πηγή, δε συνάδει με κανέναν από τους Δείκτες Δ.1, Δ.2, Δ.3, που έχουν καταγραφεί παραπάνω.

Το δεύτερο ερώτημα προϋποθέτει την αξιοποίηση των πηγών 2 και 6 για τη συγκριτική παρουσίαση της κατάστασης των φτωχών και των πλουσίων στη Ρώμη, συνάδει με τον Δείκτη 1, που προνοεί την σύγκριση διαφορετικών ιστορικών αναφορών. Οι Δείκτες Δ.2 και Δ.3 δεν επιτυγχάνονται, εφόσον η δραστηριότητα δεν απαιτεί να διακρίνουν οι μαθητές τα γεγονότα από τις απόψεις του συγγραφέα, ούτε και να εξηγήσουν το γιατί οι οπτικές είναι διαφορετικές.

Πηγές αξιοποιούνται και σε άλλες 4 δραστηριότητες.

1. **Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...**(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1) **(εφαρμογή). Ποιο σκοπό υπηρετούσε... η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (κατανόηση)** (Εν.1, ασκ.1, σ.189)

2. **Να σχολιάσετε:** α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) **(αξιολόγηση)**

3. **Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε... και β) να εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (κατανόηση).**

4. **Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ.183,191,193,194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις (Εν.2, ασκ.2, σ.203) (ανάλυση).**

Ως προς την επίτευξη των Δεικτών, το ερώτημα:

Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1) **(εφαρμογή). Ποιο σκοπό υπηρετούσε... η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (κατανόηση)** (Εν.1, ασκ.1, σ.189)

στοχεύει στην συσχέτιση πληροφοριών του κειμένου με αυτών που αναφέρονται στην πηγή για εξαγωγή συμπεράσματος, χωρίς να απαιτούνται συγκρίσεις ή διάκριση πληροφοριών και ερμηνειών μέσα στις πηγές. Συνεπώς οι Δείκτες Δ.1, Δ.2 και Δ.3 δεν επιτυγχάνονται.

Το ερώτημα:

Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) **(αξιολόγηση),**

αποσκοπεί στην ερμηνεία και αξιολόγηση του γεγονότος με αξιοποίηση μονοπρισματικής πηγής. Συνεπώς ο Δείκτης Δ.1 δεν επιτυγχάνεται, αφού δεν υπάρχουν άλλες ιστορικές αναφορές για το ίδιο γεγονός. Από την άλλη, επιτυγχάνεται ο Δείκτης Δ.2., αφού η δραστηριότητα ζητά σχολιασμό της αποστροφής που ένιωθε ο Κάτων προς καθετί ελληνικό, άρα αξιολόγηση της στάσης του, του τρόπου που ερμήνευε ο ίδιος την προσήλωση των Ρωμαίων προς τον ελληνικό τρόπο ζωής και ακολούθως αξιολόγηση των μέτρων, συνεπώς του γεγονότος. Άρα η δραστηριότητα απαιτεί την διάκριση γεγονότων και απόψεων, όπως αυτές παρουσιάζονται στην πηγή, όπως προνοεί η ο Δείκτης Δ.2. Ο Δείκτης Δ.3. δεν

επιτυγχάνεται, πρώτον, διότι η δραστηριότητα δεν ζητά σύγκριση διαφορετικών εξηγούν γιατί υπάρχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές) και ερμηνείες γεγονότων και προσώπων.

Επίσης, το ερώτημα:

Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε... και β) να εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (κατανόηση).

έχει ως σκοπό την καταγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζει το παράθεμα. Ουσιαστικά υποστηρίζει την ιστορική αφήγηση. Συνεπώς, το ερώτημα δεν στοχεύει στην επίτευξη των Δεικτών Δ.1, Δ.2, Δ.3.

Τέλος το ερώτημα:

Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ.183.191,193,194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις (Εν.2, ασκ.2, σ.203) (ανάλυση),

αν και απαιτεί συνδυασμό διαφορετικών ιστορικών τεκμηρίων, γραπτών και εικονιστικών παραθεμάτων, εντούτοις και τα δύο τυγχάνουν επεξεργασίας για επικύρωση των ισχυρισμών της αφήγησης, αφού παρουσιάζουν πληροφορίες με κοινό περιεχόμενο.

Από την άλλη, οι δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται οι πηγές 2, 4 και 6, συνάδουν με τον Δείκτη Στ.: *Να εντοπίζουν, συνδυάζουν και αξιολογούν πηγές, για να απαντήσουν ιστορικά ερωτήματα*, καθώς απαιτούν συνδυασμό είτε γραπτών, είτε γραπτών και εικονιστικών παραθεμάτων για την απάντηση του ερωτήματος:

- *Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (κατανόηση) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2 (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση).*
- *Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ.183.191,193,194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις (Εν.2, ασκ.2, σ.203) (ανάλυση).*

Συνολικά, η σχολική ιστορία, είναι μονοδιάστατη και δομημένη στην ταύτιση του παρελθόντος με την ιστορική μαρτυρία. Με άλλα λόγια, η αφήγηση παρουσιάζεται ως αυθεντία. Οι επιλογές, ως επί το πλείστον, μονοπρισματικών πηγών ενισχύουν την εκδοχή αυτή.

Σε αυτό συντείνει και ο *διακοσμητικός ρόλος* των πηγών, με ποσοστό 45,4% (5 φορές), αφού πλαισιώνουν το κείμενο της αφήγησης χωρίς να συνδέονται με ιστορικά ερωτήματα. Ακόμη, οι 3 (27,3%) από τις 6 πηγές που συνδέονται με ερωτήματα, αποσκοπούν στην διατύπωση μιας κοινής απάντησης για όλους τους μαθητές και μαθήτριες και αποσκοπούν σε απλή καταγραφή πληροφοριών που αναπαριστούν την ιστορική πραγματικότητα του αφηγηματικού κειμένου.

Στην πλειοψηφία τους οι πηγές δε συνάδουν με τους Δείκτες, καθώς ο ρόλος τους είναι δευτερεύων σε σχέση με το κείμενο της αφήγησης και δεν αξιοποιούνται λειτουργικά για απάντηση σε αντικρουόμενα ζητήματα. Ωθούν στη διατύπωση επίπεδης σκέψης για τα γεγονότα, εξετάζοντας τα θέματα μονοδιάστατα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες διαφορετικές εμπειρίες, οι οποίες είναι εμπλαισιωμένες σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης εμποδίζονται, αφού οι στόχοι του Α.Π. αγνοούνται από το σχολικό βιβλίο. Οι σύγχρονες διδακτικές στρατηγικές παραγκωνίζονται.

Πίνακας 4.16. Ανταπόκριση στο Α.Π.: συχνότητες¹⁵ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Πηγές	Συχνότητα Εμφάνισης			
		Δ1. Να συγκρίνουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές του ίδιου γεγονότος/προσώπου/φαινομένου)	Δ2. Να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα σε γεγονότα και ερμηνείες στις πηγές που χρησιμοποιούνται	Δ3. Να εξηγούν γιατί υπάρχει ή υπάρχει διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές)	Στ. Να εντοπίζουν, συνδυάζουν και αξιολογούν πηγές, για να απαντήσουν ιστορικά
Ανταπόκριση στο Α.Π.					

¹⁵ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

			ιούν.	ές αναφορές) και ερμηνείες γεγονότων και προσώπων.	ερωτήματα,
	<p>Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1... (η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς;</p>	0	0	0	0
	<p>Να επισημάνετε.. την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2.</p>	0	i	I	I
	<p>Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να</p>	0	0	0	0

	προσδιορίσετε τους ...και β) να εξηγήσετε... κοινωνικό.				
	Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ. 183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις.	0	0	0	I
	Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)	0	i	i	0
Σύνολο		0	2	2	2

Όσον αφορά στη σχέση πηγών και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου η συσχέτιση είναι μηδενική (0%) διότι η ποσότητα των πηγών δε συνάδει με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο σύμφωνα με το Α.Π. για το έτος 2022-2023. Ειδικότερα, για την ιστορία προσανατολισμού ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για διδασκαλία της περιόδου "Ρωμαϊκή Εποχή (8ος αι. π.Χ.-4ος αι. μ.Χ.) είναι 5 διδακτικές περιόδοι διάρκειας 45 λεπτών και για την ιστορία Κοινού Κορμού οι διδακτικές περιόδοι που διατίθενται είναι μόλις 3. Πιο συγκεκριμένα στα διδακτέα εντάσσονται α) η Ρωμαϊκή εξάπλωση και η περίοδος ακμής της Ρώμης (8ος αι. π.Χ. - 193 μ.Χ.) β) Η Ρωμαϊκή εποχή στην Κύπρο (58 μ.Χ. - μέσα του 4ου αι. μ.Χ.) και γ) Ο Ρωμαϊκός πολιτισμός και Πολιτισμός στην Κύπρο κατά τη Ρωμαϊκή εποχή.

Το κεφάλαιο που εξετάζεται αποτελεί ένα μόνο μέρος της διδασκαλίας που αφορά στην Ρωμαϊκή εξάπλωση. Η περίοδος μεταξύ 8ου αι. π.Χ. και 193 μ.Χ. εκτείνεται από στη σελίδα 175 (κεφάλαιο 4) και φτάνει μέχρι και τη σελίδα 227 (κεφάλαια 5 και 6). Αυτό πρακτικά σημαίνει-βάσει των κεφαλαίων του βιβλίου-ότι πρέπει να διδαχθούν οι σελίδες 175-227 και

23 συνολικά πηγές που πλαισιώνουν αυτές τις σελίδες του βιβλίου. Μόνο το κεφάλαιο 5 πλαισιώνεται από 11 πηγές (σ.183-205). Το κεφάλαιο 5 παρουσιάζει τη σταδιακή εξάπλωση της ρωμαϊκής κυριαρχίας και τις συνέπειες των κατακτήσεων. Σύμφωνα με το Α.Π. του μαθήματος της Ιστορίας οι μαθητές/-ήτριες θα πρέπει να εκπονήσουν και συνθετικές εργασίες τύπου project και να συμμετέχουν σε οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, που συνυπολογίζονται στο σύνολο των διαθέσιμων διδακτικών ωρών του μαθήματος (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας*, 2022).

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για τα διδακτέα, δε συνάδει με την ποσότητα των πηγών, που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, καθώς είναι πολύ λίγος για να αφήσει περιθώρια επεξεργασίας όλων των πηγών, πόσω μάλλον εμβάθυνσης σε αυτές. Εξαιτίας αυτής της ασυμβατότητας, οι πηγές υποβαθμίζονται σε διακοσμητικά στοιχεία, χωρίς καμιά παιδαγωγική και διδακτική αξία. Η απλή επαφή με πηγές δεν αρκεί για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης, αλλά απαιτείται συστηματική και εις βάθος επεξεργασία των πηγών (Μαρακατζής, 2017). Μάλιστα, έχει προκύψει ερευνητικά ότι ούτε τα σχέδια εργασίας και οι διαθεματικές δραστηριότητες υλοποιούνται, λόγω της ανεπάρκειας χρόνου για κάλυψη των βασικών διδακτέων (Σιγανού, 2015). Η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικά διαθέσιμου χρόνου είναι αναγκαία για επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εφαρμογή της φιλοσοφίας και των στόχων του Α.Π.

Πίνακας 4.17. Σχέση ποσότητας και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου: συχνότητες¹⁶ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Διδακτικές Περιόδους	Σχολικό Βιβλίο	Αριθμός Πηγών	Συχνότητα εμφάνισης	
					F	%
Σχέση ποσότητας και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου	Διαθέσιμος διδακτικός χρόνος	<ul style="list-style-type: none"> 5 περίοδοι για την Ιστορία Προσανατολισμού 	Αριθμός πηγών κεφαλαίου 5	11 πηγές	0	0

¹⁶ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

		<ul style="list-style-type: none"> • 3 περίοδοι στην Ιστορία Κοινοῦ Κορμού 				
--	--	---	--	--	--	--

Για το κριτήριο της *ανάπτυξης κινήτρων μάθησης* εξετάστηκαν α) η *σχέση πηγής-κειμένου*, β) η *πολυπρισματική προσέγγιση* γ) ο *ρόλος των πηγών* και δ) οι *γνωστικές λειτουργίες των πηγών*. Από την ανάλυση της σχέσης πηγής-κειμένου προέκυψε ότι υπάρχει 100% συσχέτιση, αφού και οι 11 πηγές συνδέονται άμεσα με το κείμενο, το οποίο και υποστηρίζουν. Όσον αφορά στην πολυπρισματική προσέγγιση και στη χρήση αντικρουόμενων πηγών αυτές εμφανίζονται 2 φορές (18,2%), ενώ οι μονοδιάστατες πηγές κυριαρχούν (81,9%). Αυτό συμβαίνει διότι σχεδόν πάντα υπάρχει μόνο μια πηγή σχετική με το κείμενο που λειτουργεί υποστηρικτικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Συνεπώς η ιστορική μαρτυρία εκλαμβάνεται ως ιστορία.

Η ανάλυση του ρόλου των πηγών κατέδειξε ότι ο συμπληρωματικός ρόλος εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα (6 πηγές) (54,5%) και ακολουθεί ο επιβεβαιωτικός με ποσοστό 45,4% (5 πηγές).

Συγχρόνως 5 από τις 11 πηγές φαίνεται να έχουν διακοσμητικό ρόλο (45,4%) εφόσον δεν έχουν καμιά αξιοποίηση μέσω δραστηριοτήτων, ενώ 4 (36, 4%) από αυτές έχουν αναπαραστατικό ρόλο καθώς αξιοποιούνται σε δραστηριότητες, που απαιτούν αναπαράσταση των ιστορικών αναφορών του κειμένου της αφήγησης και μόλις 2 πηγές (18,2%) έχουν λειτουργικό ρόλο, επειδή αξιοποιούνται σε δραστηριότητες που απαιτούν υλοποίηση μαθησιακής διαδικασίας μέσα από εφαρμογή διαδικασιών σκέψης.

Αναφορικά με την καλλιέργεια γνωστικών λειτουργιών, φάνηκε ότι από τις 11 πηγές, μόνο 3 συνδέονται με δραστηριότητες που καλλιεργούν συχνότερα γνωστικές λειτουργίες ανώτερου επιπέδου (27,3%).

1. **"Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση)**

2. **"Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205)**

(ανάλυση)

3. "Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (κατανόηση) και να **τη συγκρίνετε** με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει **το παράθεμα 2**" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση).

Ενώ 4 συνδέονται με ερωτήματα που καλλιεργούν χαμηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες:

1. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) **να προσδιορίσετε** τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου (γνώση/κατανόηση) (Εν.2, ασκ.6, σ.205) .
2. "Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (γνώση/κατανόηση) (Εν.2, ασκ.4, σ.205).
3. "**Εάν ήσασταν θεατές του "Θριάμβου"** του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο **παράθεμα 1**)" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) (εφαρμογή/κατανόηση).
4. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) **να [...]** και β) **να εξηγήσετε** γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (κατανόηση).

Οι πηγές που δεν αξιοποιούνται δραστηριότητες, δεν καλλιεργούν καμιά γνωστική λειτουργία και έχουν διακοσμητικό ρόλο. Αυτές είναι οι πηγές 1(εν.2, σ.190), 3 (εν.2, σ.192), 8 (εν.2, σ.200), 9 (εν.2, σ.201-202) και 10 (εν.2, σ.203-204). Οι πηγές που δεν αξιοποιούνται σε καμιά δραστηριότητα, προσφέρονται αποκλειστικά για παρουσίαση γεγονότων και ανάκληση πληροφοριών που συνδέονται πάντα με το κείμενο που πλαισιώνουν.

Πίνακας 4.18. Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης: συχνότητες¹⁷ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης	Σχέση πηγής-κειμένου	Διασύνδεση πληροφοριών	11	100%

¹⁷ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

	Ρόλος πηγών	Επιβεβαιωτικός	5	45,4%
		Συμπληρωματικός	6	54,5%
		Λειτουργικός	2	18,2%
		Αναπαραστατικός	4	36,4%
		Διακοσμητικός	5	45,4%
	Γνωστικές λειτουργίες	Χαμηλού Επιπέδου	4	36,4% %
		Ανώτερου Επιπέδου	3	27,3%
		Καμιά Γνωστική Λειτουργία	5	45,5%
	Πολυπρισματική Προσέγγιση	Αντικρουόμενες πηγές	2	18,2%
		Μονοδιάστατες πηγές	9	81,9%

Τέλος, εξετάστηκε η *κοινωνικοποιητική λειτουργία* των πηγών ως προς τον ρόλο των δύο φύλων. Εξετάστηκαν α) *το φύλο των προσώπων* και β) *το γένος των λέξεων*. Από την ανάλυση προέκυψε ότι το αρσενικό φύλο έχει υψηλή συχνότητα εμφάνισης (6) ενώ το θηλυκό έχει μηδενική συχνότητα (0):

- π. 1, σ.185-Αιμίλιος Παύλος
- π. 5, σ.195-Κάτωνας
- π.6, σ.196-Τιβέριος Γράκχος
- π.8, σ.200-Σύλλας
- π. 9, σ.201-Πομπήιος
- π.10, σ.203-204-Αντώνιος

Ως προς το *γένος των λέξεων* των κειμένων των πηγών, το αρσενικό γένος παρουσιάζει υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, αφού επιλέγεται 73 φορές (90,1%):

π.χ.

- *λαός/άνδρες/οδηγοί/αυτοί/δουλοι/βασιλιά/όχλος/τροφούς/δασκάλους/παιδαγωγούς/ φίλους/ συγγενείς* (εν.1, π.1 σ.185-186)
- *πλούσιοι/δούλους* (εν.2, π.1, σ.190)

- πλουσίων/λαό/Ρωμαίος/φτωχός/πλορετάριοι/πλούσιους (εν.2, π.2, σ.191-192)
- Πλίνιος/Ρωμαίος/συγκλητικός/πλούσιοι/πολιτών/συγκλητικών/συγκλητικοί (εν.2, π.3, σ.192)
- στρατιώτες/μάγειρας/παλαιότεροι/δούλο/δούλους (εν.2, π.4, σ.194)
- Ρωμαίους/Ρωμαίοι/αγανακτισμένοι/άνθρωποι (εν.2, π.5, σ.195)
- Τιβέριος/στρατηγού/εκείνους/εχθρούς/Ρωμαίους (εν.2, π.6, σ.196)
- Ρωμαίοι/υπόδουλων/συμμάχων/υπόδουλος/Ιταλούς/φτωχούς/Ιταλοι/Ρωμαίου πολίτη/πόλεμος/πόλεμος/σύμμαχοι/σύμμαχοι/Ρωμαίοι/Ιταλοί (εν.2, π.7, σ.197)
- Σύλλας/άνθρωποι/αδελφός/γονιός (εν.2, π.8, σ.200)
- Πομπήιος/λίγους/φυγάδες/επίπων/ανθρώπων (εν.2, π.9, σ.201)
- Αντωνίου/στόλος/νεκροί/Καίσαρα/πεζών/στρατιώτες/Καίσαρα (εν.2, π.10, σ.203-204)
Ακολουθεί το ουδέτερο γένος με 6 αναφορές (7,4%):
- παιδιά/παιδιά/παιδιά/παιδιά (εν.1, π.1, σ.185-186)
- παιδιά (εν.2, π.6, σ.196)
- παιδί (εν.2, π.8, σ.200)

ενώ το θηλυκό εμφανίζεται σπάνια (2,46%) (2 αναφορές):

- κορίτσια (εν.2, π.4, σ.194)
- γυναίκες (εν.2, π.6, σ.196)

Πίνακας 4.19. Ρόλος των Φύλων: συχνότητες¹⁸ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Ρόλος των φύλων	Φύλο Προσώπων	• αρσενικό	6	100%
		• θηλυκό	0	0%

¹⁸ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

	Γένος Λέξεων	• αρσενικό	73	90,1%
		• θηλυκό	2	2,5%
		• ουδέτερο	6	7,4%

4.4. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες του κεφαλαίου αξιολογήθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια: α) διαφοροποίηση διδασκαλίας β) ανάπτυξη κριτικής σκέψης γ) προώθηση της αυτενέργειας δ) καλλιέργεια γνωστικών λειτουργιών.

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων που περιέχονται στο κεφάλαιο 5 της Ιστορίας Α΄ Λυκείου, ως προς το κριτήριο της διαφοροποίησης προέκυψαν τα εξής: οι δραστηριότητες δεν είναι διαβαθμισμένες από τις απλές στις σύνθετες, αφού το μαθησιακό επίπεδο των δραστηριοτήτων δεν ακολουθεί αυτό τον κανόνα διαβάθμισης:

1. **Εάν ήσασταν θεατές** του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. **Ποιο σκοπό υπηρετούσε** η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (Εν.1, ασκ.1, σ.189) (εφαρμογή/κατανόηση)
2. Οι Ρωμαίοι...διαίρει και βασιλεύει. Ποιες ενέργειες...αποδεικνύουν την πολιτική αυτή; (Εν.1, ασκ.2, σ.189) (ανάλυση)
3. **Με ποιους τρόπους...**και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσής της στη Μεσόγειο; (Εν.1, ασκ.3, σ.189) (γνώση)
4. **Ποιες ήταν οι επιπτώσεις...**για τη ρωμαϊκή κοινωνία; (Εν.2, ασκ.1, σ.205) (γνώση)
5. **Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε** τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις. (Εν.2, ασκ.2, σ.205) (ανάλυση)
6. **Να σχολιάσετε:** α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση)

7. Να **επισημάνετε**...και να **τη συγκρίνετε με** εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2. (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (**κατανόηση/ανάλυση**)

8. **Πώς κρίνετε**...σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (Εν.2. ασκ.5, σ.205) (**αξιολόγηση**)

9. Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να **προσδιορίσετε** τους ... και β) να **εξηγήσετε**...κοινωνικό. (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (**κατανόηση**)

10. α)**Ποιες** εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων **έγιναν** στον ελλαδικό χώρο; β)**Ποιες ήταν οι επιπτώσεις** τους στη ρωμαϊκή πολιτεία; (Εν.2, ασκ.7, σ.205) (**γνώση**).

Πίνακας 4.20. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Διαβάθμιση δραστηριοτήτων: συχνότητες¹⁹ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορία	Δραστηριότητες	Μαθησιακό Επίπεδο	Συχνότητα εμφάνισης	
				F	%
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	Είναι διαβαθμισμένες από τις απλές στις σύνθετες /από τις προαπαιτούμενες στις βασικές.	1. Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. Ποιο σκοπό υπηρετούσε η	Κατώτερης τάξης	ii	

¹⁹ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%).

		τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (Εν.1, ασκ.1, σελ.189) (εφαρμογή/κατανόηση)			
		2. Οι Ρωμαίοι...διαίρει και βασίλευε. Ποιες ενέργειες...αποδεικνύουν την πολιτική αυτή; (Εν.1, ασκ.2, σελ.189) (ανάλυση)	ανώτερης τάξης	i	
		3. Με ποιους τρόπους...και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσής της στη Μεσόγειο; (Εν.1, ασκ.3, σελ.189) (γνώση)	Κατώτερης τάξης	ii	
		4. Ποιες ήταν οι επιπτώσεις...για τη ρωμαϊκή κοινωνία; (Εν.2, ασκ.1, σελ.205) (γνώση)	Κατώτερης τάξης	i	
		5. Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που	Ανώτερης τάξης	i	

		επικράτησε μετά τις κατακτήσεις. (Εν.2, ασκ.2, σελ.205) (ανάλυση)			
		6. Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σελ.205) (αξιολόγηση)	Ανώτερης τάξης	i	
		7. Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2. (Εν.2, ασκ.4, σελ.205) (κατανόηση/ανάλυση)	Κατώτερης τάξης Ανώτερης τάξης	i i	
		8. Πώς κρίνετε... σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (Εν.2. ασκ.5, σελ.205) (αξιολόγηση)	Ανώτερης τάξης	i	
		9. Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε τους ... και (κατανόηση) β)	Κατώτερης τάξης	ii	

		να εξηγήσετε...κοινωνικό . (Εν.2, ασκ.6, σελ.205) (κατανόηση)			
		10. α) Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; (γνώση) β) Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία; (Εν.2, ασκ.7, σελ.205) (γνώση)	Κατώτερης τάξης	ii	
Σύνολο			Ανώτερης τάξης	iiii (5)	33.33%
			Κατώτερης τάξης	iiiiiiii (10)	66.67%

Η δεύτερη παράμετρος που εξετάστηκε-για το κριτήριο της διαφοροποίησης διδασκαλίας-ήταν το εάν οι δραστηριότητες ικανοποιούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η ανάλυση κατέδειξε ότι το είδος των δραστηριοτήτων που κυριαρχεί είναι οι γραπτές εργασίες (100%), ενώ οι προφορικές και κιναισθητικές εργασίες απουσιάζουν (0). Ταυτοχρόνως, όλες οι εργασίες του κεφαλαίου είναι ατομικές (100%), ενώ δεν υπάρχει ούτε μια συνεργατική δραστηριότητα (0). Οι εργασίες είναι όλες κοινές για τους μαθητές (100%) και δεν υπάρχουν εργασίες επιλογής (0). Η τεχνολογία δεν χρησιμοποιείται (0).

Πίνακας 4.21. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Ικανοποιούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ: συχνότητες²⁰ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορία	Υποκατηγορία		Συχνότητα Εμφάνισης	
				F	%
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	Ικανοποιούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ	Είδος εργασίας	Γραπτές	10	100 %
			Προφορικές	0	0
			Κινησθητικές	0	0
			Ατομικές	10	100 %
			Συνεργατικές	0	0
			Κοινές	10	0
			Επιλογής	0	0
			Χρήση τεχνολογίας	0	0

Από την εξέταση της τρίτης παραμέτρου-εάν οι δραστηριότητες συνδέονται με ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα- πρόέκυψε ότι όλες οι εργασίες αφορούν γνώση που βρίσκεται μέσα στο σχολικό βιβλίο (100%), συνεπώς απουσιάζουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες.

²⁰ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%).

Πίνακας 4.22. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Ποικιλία μαθησιακού περιβάλλοντος: συχνότητες²¹ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορία	Υποκατηγορία	Συχνότητα Εμφάνισης	
			F	%
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	Ποικιλία μαθησιακού περιβάλλοντος	Εξωσχολικές εργασίες	0	0
		Εργασίες στα πλαίσια του βιβλίου	10	100%

Για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάλυση έδειξε ότι οι συχνότερα αξιολογούμενες γνωστικές λειτουργίες είναι οι λειτουργίες κατώτερου επιπέδου. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 5 οι γνωστικές λειτουργίες της γνώσης και της κατανόησης έχουν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης και λαμβάνουν ποσοστό 28.6% (3 ερωτήματα) και 28.6% (3 ερωτήματα) αντίστοιχα. Ακολουθεί η ανάλυση με ποσοστό 21.4% (3 ερωτήματα) και η αξιολόγηση με 14.3% (2 ερωτήματα) που είναι λειτουργίες ανώτερου γνωστικού επιπέδου. Ακολουθεί η εφαρμογή (λειτουργία κατώτερου επιπέδου) με 7.1% (1 ερώτημα), ενώ η λειτουργία της σύνθεσης (λειτουργία ανώτερου επιπέδου) απουσιάζει.

²¹Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%).

Πίνακας 4.23. Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης: συχνότητες²² και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Επίπεδο γνωστικής λειτουργίας		Δραστηριότητες	Συχνότητα Εμφάνισης						
					Γν	Κα	Εφ	Α	Σ	Αξι	
					ώσ η	τα νό ησ η	αρ μο γή	νά λυ σ η	ύ ν θε σ η	ολό γησ η	
Καλλιέργει α Κριτικής Σκέψης	Γνωστικές Λειτουργίες	Χαμηλο ύ επιπέδο υ	Γνώσ η Κατα νόησ η Εφα ρμογ ή	Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1... (η απάντηση σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. Ποιο		i	i				

²²Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης.

				<p>σκοπό</p> <p>υπηρετούσε η</p> <p>τέλεση του</p> <p>"θριάμβου" από</p> <p>τους Ρωμαίους</p> <p>στρατηγούς;</p>					
				<p>Με ποιους</p> <p>τρόπους...και</p> <p>ποιες ήταν οι ...</p> <p>συνέπειες...της</p> <p>εξάπλωσης της στη</p> <p>Μεσόγειο;</p>	i				
				<p>Ποιες ήταν οι</p> <p>επιπτώσεις...για τη</p> <p>ρωμαϊκή κοινωνία;</p>	i				
				<p>Να</p> <p>επισημάνετε...και</p> <p>να τη συγκρίνετε</p> <p>με εκείνη των</p> <p>πλουσίων που</p> <p>παρουσιάζει το</p> <p>παράθεμα 2.</p>		i			
				<p>Αφού μελετήσετε</p> <p>το παράθεμα 7...</p> <p>α) να</p>		i			

				προσδιορίσετε τους ... και β) να εξηγήσετε...κοινωνικό.						
				α)Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; β)Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία;	i					
		Ανώτερο Επιπέδο υ	Ανάληψη Σύνθεση Αξιολόγηση	Οι Ρωμαίοι...διαίρει και βασίλευε. Ποιες ενέργειες...αποδεικνύουν την πολιτική αυτή;				i		
				Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ.183, 191, 193, 194 να				i		

				<p>περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις.</p>							
				<p>Να σχολιάσετε:</p> <p>α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)</p>							i
				<p>Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2.</p>					i		
				<p>Πώς κρίνετε...σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος;</p>							i

Πίνακας 4.24. Γνωστικές Λειτουργίες: Συγκεντρωτικός Πίνακας με συχνότητες²³ και ποσοστά

Γνωστικές Λειτουργίες	F	%
Γνώση	3	28.6%
Κατανόηση	3	28.6%
Εφαρμογή	1	7.1%
Ανάλυση	3	21.4%
Σύνθεση	0	0
Αξιολόγηση	2	14.3%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4.25, οι δραστηριότητες του κεφαλαίου 5 που προωθούν την αυτενέργεια έχουν μηδενική συχνότητα εμφάνισης. Δεν υπάρχουν δραστηριότητες που ωθούν στην αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου (0) ούτε συνεργατικές δραστηριότητες (0). Τέλος, η χρήση της τεχνολογίας απουσιάζει (0).

Πίνακας 4.25. Προωθούν την αυτενέργεια: συχνότητες²⁴ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%

²³Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%).

²⁴ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

Προωθούν την αυτενέργεια	Αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου	0	0
	Χρήση της τεχνολογίας	0	0
	Συνεργατικές δραστηριότητες	0	0

4.5.Εικονογράφηση

Από την ανάλυση προέκυψε ότι το σύνολο των απεικονίσεων του κεφαλαίου είναι 18. Από αυτές, οι αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις έχουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης (16) (88,89%) ενώ σπανιότερα εμφανίζονται μη αντιπροσωπευτικές (2 χάρτες) (11,11%)

Πίνακας 4.26. Είδος εικόνων: συχνότητες²⁵ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%
Είδος εικόνων	Αντιπροσωπευτικές	16	88,89%
	Μη αντιπροσωπευτικές	2	11,11%

²⁵ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

Ως προς τις "λειτουργίες" των απεικονίσεων φαίνεται ότι οι απεικονίσεις που έχουν "περιγραφική λειτουργία" (αναφέρουν ορισμένα σημεία του κειμένου) έχουν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης (11 απεικονίσεις) με ποσοστό 61,11%:

1. Τετράδραχμο (σ.186)
2. Προτομή (σ.187)
- 3.Χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους
4. Παράσταση μονομαχιών σε ρωμαϊκό αμφιθέατρο (σ.194)
5. Λεπτομέρεια τοιχογραφίας της Πομπηίας. (σ.196)
6. Προτομή του Σύλλα (σ.199)
7. Προτομή του Κικέρωνα (σ.200)
8. Προτομή του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (σ.201)
9. Χάρτης από τη ναυμαχία στο Άκτιο (σ.203)
10. Κολοσσικός ανδριάντας βαρβάρου (σ.202)
11. Χρυσός στατήρας (σ.184)

Ακολουθούν όσες έχουν "διακοσμητική λειτουργία", συνεπώς δεν αναφέρονται σε στοιχεία του κειμένου (7 απεικονίσεις) με ποσοστό 38,89%:

1. Ορειχάλκινο άγαλμα (εν.1, σ.189)
2. Ψηφιδωτή παράσταση (εν.1, σ.191)
3. Τμήμα τοιχογραφίας από την Πομπηία (1ος αι. π.Χ.) (σ.193)
4. Μικρογραφία σελίδας χειρογράφου (σ.202)
5. Ανάγλυφος πίνακας από το Βωμό της Ειρήνης (σ.204)
6. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (εξώφυλλο κεφαλαίου, σ.183)
7. Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισαρία (σ.188)

ενώ δεν εμφανίζονται απεικονίσεις με "ερμηνευτική λειτουργία" (παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες) (0). Επίσης, δεν υπάρχουν απεικονίσεις με "απεικονιστική λειτουργία" (οπτικοποιούν το κείμενο) και με "παιδαγωγική λειτουργία" (αναδεικνύουν κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις). (0)

Πίνακας 4.27. Λειτουργίες: συχνότητες²⁶ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα Εμφάνισης	
		F	%
Λειτουργίες	Διακοσμητική Λειτουργία: Δεν αναφέρονται σε στοιχεία του κειμένου	7	38,89%
	Περιγραφική Λειτουργία: αναφέρουν ορισμένα σημεία του κειμένου	11	61,11%
	Απεικονιστική Λειτουργία: Οπτικοποιούν το κείμενο	0	0
	Ερμηνευτική Λειτουργία: περιέχουν πρόσθετες πληροφορίες	0	0
	Παιδαγωγική Λειτουργία: αναδεικνύουν κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις	0	0

Σε σχέση με το κριτήριο "Παρουσία των φύλων", φαίνεται ότι οι ανδρικές μορφές εμφανίζονται συχνότερα (12 φορές) με ποσοστό 66,67%,

1. Φλαμίνιος (εν1. σ.184)
2. Περσέας (εν.1, σ.186)
3. Άτταλος Γ' (εν.1,σ.187)
4. Ψηφιδωτή παράσταση (σ.188)
5. Ορειγάλκινο άγαλμα ηγεμόνα (σ.189)
6. Προτομή του Σύλλα (σ.199)
7. Προτομή του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (σ.201)
8. Κολοσσικός Ανδριάντας βαρβάρου (σ.202)
9. Ανάγλυφος πίνακας από το Βωμό της Ειρήνης (σ.204)
10. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (σ.181)
11. Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισαρία της Αφρικής (σ.188)

²⁶ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

12. Τοιχογραφία από την Πομπηία. Σκηνή μύησης στα Διονυσιακά Μυστήρια (εν.2, σ.196) ενώ ο αριθμός των γυναικών που αναπαρίστανται σε απεικονίσεις είναι αισθητά χαμηλότερος (22,22%) (4 απεικονίσεις):

1. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (σ.181)
2. Ψηφιδωτό με σκηνές σε αγρόκτημα (εν.2, σ.191)
3. Τοιχογραφία από την Πομπηία
4. Σκηνή μύησης στα Διονυσιακά Μυστήρια (εν.2, σ.196)

Πίνακας 4.28. Παρουσία των φύλων: συχνότητες²⁷ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
		F	%
Παρουσία των φύλων	Αριθμός Ανδρών	12	66,67 %
	Αριθμός Γυναικών	4	22,22 %

Η ανάλυση των απεικονίσεων έδειξε ότι ο σκοπός παρουσίασης τους είναι συχνότερα ο "πληροφοριακός" (7 απεικονίσεις):

1. Χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμίνιου (Εν.1, σ.184)
2. Τετράδραχμο με παράσταση την κεφαλή του Περσέα (Εν.1, σ.186)
3. Προτομή του Ατταλού Γ' (Εν.1, σ.187)
4. Προτομή του Σύλλα (Εν.2, σ.199)
5. Προτομή του Κικέρωνα (Εν.2, σ.200)
6. Προτομή του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (Εν.2, σ.201)
7. Κολοσσιακός Αδριάντας (Εν.2, σ.202)

και ακολουθούν όσες απεικονίσεις έχουν "αναπαραστατικό" σκοπό (6 απεικονίσεις)

1. Χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους (Εν.1, σ.187)

²⁷ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

2. Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισαρία (Εν.1, σ.188)
3. Ψηφιδωτή παράσταση από τη Βαφική (Εν.2, σ.191)
4. Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (Εν.2, σ.194)
5. Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (Εν.2, σ.196)
6. Χάρτης από τη ναυμαχία στο Άκτιο (Εν.2, σ.203)

Λιγότερες είναι οι απεικονίσεις με "διακοσμητικό" σκοπό (5 απεικονίσεις):

1. Ορειχάλκινο άγαλμα (εν.1, σ.189)
2. Τμήμα τοιχογραφίας από την Πομπηία (1ος αι. π.χ.) (σ.193)
3. Μικρογραφία σελίδας χειρογράφου (σ.202)
4. Ανάγλυφος πίνακας από το Βωμό της Ειρήνης (σ.204)
5. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (εξώφυλλο κεφαλαίου, σ.181)

Πίνακας 4.29. Σκοπός παρουσίας: συχνότητες²⁸ και ποσοστά

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
		F	%
Σκοπός παρουσίας	Διακοσμητικός	5	27,78 %
	Πληροφοριακός	7	38,89 %
	Αναπαραστατικός	6	33,33 %

²⁸ Στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" αναγράφεται η συχνότητα στην οποία ισχύει η κάθε παράμετρος του κριτηρίου ανάλυσης. Στον πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης (F) και το ποσοστό εμφάνισης (%)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Συνεκτιμώντας τα παιδαγωγικά κριτήρια που πρέπει να πληροί το κείμενο του σχολικού βιβλίου προκύπτει ότι δεν μπορεί να γίνει ακριβής αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών του με τα συγκεκριμένα κριτήρια. Η κυρίαρχη θέση του σχολικού βιβλίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενισχύεται από την κατάτμηση της ύλης σε ενότητες και υποενότητες, που ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη και γραμμική πορεία. Χαρακτηριστική θεωρείται η ύπαρξη υποτίτλου για κάθε υποενότητα και η θέση των δραστηριοτήτων που παρατίθενται πάντα στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Δείγματα του παραδοσιακού χαρακτήρα του σχολικού βιβλίου της ιστορίας μπορούν να θεωρηθούν η χρήση της ιστορικής αφήγησης και το γεγονός ότι η έκταση κάθε κεφαλαίου είναι εξαρτημένη από τον χρονικό προσδιορισμό που θέτει το πρόγραμμα σπουδών ως προς τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

5.1. Κείμενο αφήγησης

Από τη μελέτη του κειμένου της αφήγησης του σχολικού βιβλίου στο σύνολό του και την ανάλυση του κεφαλαίου 5 προέκυψαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα ως προς την παιδαγωγική καταλληλότητα του σχολικού βιβλίου.

Αρχικά, ως προς την επιστημονικότητα των πληροφοριών, το κείμενο της αφήγησης περιέχει πληροφορίες που επιβεβαιώνονται σχεδόν αποκλειστικά από δευτερογενείς/έμμεσες πηγές (90,9%) και μόλις 1 πρωτογενή πηγή. Όλα όσα καταγράφονται από τον συγγραφέα πλαισιώνονται με γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές, αλλά υπάρχει έλλειψη πρωτογενών πηγών που είναι οι πιο σημαντικές για την προσέγγιση και την ανασύνθεση του παρελθόντος, αφού έχουν προτεραιότητα εξαιτίας της χρονικής εγγύτητας τους και θεωρούνται πιο αξιόπιστες από τις δευτερογενείς. Οι δευτερογενείς πηγές είναι όλες αναφορές σε ένα γεγονός αρκετά μετά από αυτό. Οπότε η ύπαρξη μόνο δευτερογενών πηγών μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην υιοθέτηση των οπτικών που εκφράζονται σε αυτές, απορρίπτοντας άλλες οπτικές. Πρόκειται για δημιουργήματα των ιστορικών και ερμηνεύουν το παρελθόν. Αν και αποτελούν τον τρόπο συνάντησης της επιστήμης της ιστορίας με τη σχολική ιστορία.

Η χρήση των ιστορικών πηγών αποτελεί βασική αρχή της σύγχρονης διδασκαλίας με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές εμπλέκονται στην ανάλυση των πηγών όχι μόνο για να κατανοήσουν το περιεχόμενο, αλλά και για να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης της επιστήμης της ιστορίας και να εξασφαλίσουν ουσιαστική μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαία επαφή των μαθητών με ποικίλες ιστορικές πηγές τόσο ως προς τη μορφή, όσο και ως προς την οπτική γωνία.

Όσον αφορά στη χρησιμότητα των πληροφοριών και στη σύνδεσή τους με την εμπειρία, προέκυψε ότι η ιστορική ζωή παρουσιάζεται ως μια σειρά διαδοχικών και όχι αιτιακών γεγονότων, ο χρόνος μοιάζει γραμμικός αναιρώντας κάθε συγχρονία των γεγονότων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μπορούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν με τους όρους του παρόντος. Οι μαθητές αγνοούν μέσα από ποιες ζυμώσεις σχηματίστηκε και διαμορφώθηκε το μεγάλο ρωμαϊκό κράτος, ποιοι ήταν αυτοί που καθόρισαν τις καταστάσεις, αλλά και τις σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που έφερε η επέκταση του ρωμαϊκού κράτους. Αυτό δυσχεραίνει το μαθητή στο να συνδέσει τα γεγονότα και να κατανοήσει τους λόγους της ρωμαϊκής επέκτασης και κάτω από ποιες συνθήκες καταλύθηκε η δημοκρατία για να πάρει η θέση της το μοναρχικό πολίτευμα από τον Οκταβιανό, αλλά και πώς ανήλθε στην εξουσία. Πολλά ερωτηματικά που παραμένουν αναπάντητα, ισχυροποιώντας το επιχείρημα ότι η ιστορία αντιμετωπίζεται ως απλή αφήγηση γεγονότων, που ο μαθητής πρέπει να απομνημονεύσει χωρίς να τα νοηματοδοτεί.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε, επίσης, μια απόλυτη ταύτιση των ιστορικών γεγονότων με τις ιστορικές μαρτυρίες-καταγραφές που παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο. Ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου δεν έλαβε υπόψη το κριτήριο της αντικειμενικότητας της γνώσης, με αποτέλεσμα το σχολικό βιβλίο να έχει μηδενική συσχέτιση με το κριτήριο αυτό.

Ως προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, φαίνεται ότι το κείμενο της αφήγησης δεν στοχεύει στην καλλιέργειά τους. Ο τρόπος ανάπτυξης του εκάστοτε θέματος με καθαρά αφηγηματικό και περιγραφικό τρόπο δε θέτει σε ενέργεια τη σκέψη των μαθητών και μαθητριών. Η γραμμική παροχή πληροφοριών με επιλεκτικές αναφορές σε σημαντικά γεγονότα αποσκοπεί αποκλειστικά στη γνώση, καθώς η κατανόηση στηρίζεται μόνο στις πληροφορίες που προσφέρει το βιβλίο, χωρίς τη βιωματική προσέγγιση. Τα πιο πάνω ενισχύει και το γεγονός ότι το είδος γνώσης, που υπάρχει στο κείμενο, είναι αυτό της δηλωτικής γνώσης, αφού οι πληροφορίες δεν μπορούν να συνδεθούν με την εμπειρία και να

αξιοποιηθούν για τη λύση προβλημάτων, αλλά αποτελούν έτοιμες γνώσεις με σκοπό την απομνημόνευση. Γι' αυτό το λόγο οι διαδικαστικές πληροφορίες απουσιάζουν από το κείμενο.

Ως προς την προσαρμογή του περιεχομένου στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, παρατηρείται ότι το κείμενο της αφήγησης εναρμονίζεται σε μεγάλο βαθμό με το γλωσσικό επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητα της ηλικίας των μαθητών και των μαθητριών στους οποίους και απευθύνεται. Η σύνταξη των προτάσεων είναι απλή και εντάσσονται σε μικρές παραγράφους. Στην πλειοψηφία τους δεν έχουν πάνω από μια δευτερεύουσα πρόταση (απλή υπόταξη) και δεν πλατειάζουν. Το λεξιλόγιο είναι απλό και έχει γίνει γλωσσική εξομάλυνση, όπου θεωρήθηκε αναγκαίο, όπως αναφέρει και ο συγγραφέας στον πρόλογο του βιβλίου. Οι νέοι όροι επεξηγούνται πάντα μέσα στην αφήγηση και τονίζονται με μαύρο χρώμα, ώστε να στρέφεται η προσοχή του αναγνώστη σε αυτούς τους όρους. Πέραν τούτου, υπάρχει ερμηνευτικός πίνακας όρων στο τέλος του κεφαλαίου. Τώρα, όσον αφορά στην προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή/-τριας -που επηρεάζονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον-στο περιεχόμενο του βιβλίου δε φαίνεται κάποια σχετική προσαρμογή. Συνεπώς, η ευθύνη μετατίθεται στον εκπαιδευτικό.

Για την αξιολόγηση της ανταπόκρισης του σχολικού βιβλίου στο Α.Π. κρίθηκε αναγκαίο να αναλυθούν οι δείκτες επιτυχίας του Α.Π. και ο βαθμός στον οποίο το σχολικό βιβλίο είναι σε θέση να ανταποκριθεί, ώστε να επιτελεί παιδαγωγικά κατάλληλες λειτουργίες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους δείκτες επιτυχίας του Α.Π. οι μαθητές πρέπει "να ερμηνεύουν αλλαγές και συνέχειες ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους και εντός ιστορικών περιόδων" (A1), "να ερμηνεύουν συνδέσεις ανάμεσα σε γεγονότα" (A2), καθώς και "ανάμεσα σε στα διάφορα αίτια και "στις διάφορες συνέπειες γεγονότων και αλλαγών" (B1). Δεδομένου ότι το βιβλίο, που αξιολογείται, είναι ένα παραδοσιακό περιγραφικό βιβλίο ιστορίας, που παρουσιάζει συνοπτικά τα γεγονότα χρησιμοποιώντας την τεχνική της αφήγησης και συμπληρωματικές γραπτές και εικονιστικές πηγές, καθίσταται φανερό ότι οι δείκτες επιτυχίας του Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας δε λαμβάνονται υπόψη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι αδύνατον να προβούν σε ερμηνείες γεγονότων, όταν η γνώση δίνεται έτοιμη. Η γραμμική παρουσίαση των γεγονότων και ο τεμαχισμός του υπό εξέταση κεφαλαίου (και ολόκληρου του σχολικού βιβλίου) σε ενότητες και υποενότητες καθιστούν αδύνατο τον συσχετισμό γεγονότων, αιτίων και συνεπειών. Επίσης ο δείκτης Γ1-σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες

πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν συμπεριφορές και πρακτικές του παρελθόντος με βάση το πλαίσιο της εποχής και τις αντιλήψεις που είχαν οι άνθρωποι-δε μπορεί να επιτευχθεί λόγω του τρόπου που είναι δομημένο το βιβλίο.

Λαμβάνοντας υπόψη το ότι η ποσότητα του υπό εξέταση κεφαλαίου (και του συνόλου του σχολικού βιβλίου) δε συνάδει με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του κεφαλαίου, σύμφωνα με τον προγραμματισμό, το σχολικό βιβλίο δεν ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο κριτήριο καταλληλότητας. Οι διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού περιορίζονται. Αν και στον πρόλογο του βιβλίου αναφέρεται ότι ο συγγραφέας "δεν είχε περιθώριο πολλών επιλογών. Ακολούθησε το πρόγραμμα σπουδών που είχε συντάξει η αρμόδια ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου"(σ. 7), εντούτοις η ποσότητα του κεφαλαίου δε συνάδει με τον προγραμματισμό. Αυτή η ασυνέπεια εξηγείται, εφόσον το βιβλίο αποτελεί επανέκδοση του 2016, ενώ ο προγραμματισμός του μαθήματος της Ιστορίας διαμορφώθηκε για τη σχολική χρονιά 2022-2023. Αν και στο Α.Π. για την Ιστορία της Α' Λυκείου του 2010, το οποίο εξακολουθεί να υφίσταται, αναφέρεται για τη διδακτική ενότητα "Ρωμαϊκή Εποχή" ότι ο διδακτικός στόχος είναι η ανάδειξη του Ελληνισμού της Δύσης στα χρόνια της ρωμαϊκής δύναμης, η σημασία της αναμέτρησης Καρχηδόνας-Ρώμης, η Res Publica, οι συνέπειες των ρωμαϊκών κατακτήσεων και η ενοποίηση της Ιταλίας, στο περιεχόμενο του Α.Π. για το 2022, για τη Ρωμαϊκή Εποχή, οι διδακτικοί στόχοι έχουν διαφοροποιηθεί (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας*, 2022). Το γεγονός ότι το σχολικό βιβλίο χωρίζεται σε κεφάλαια, ενώ το Α.Π. του 2022 για το μάθημα της Ιστορίας, κατανέμει τη σχολική γνώση σε Εποχές, που δε συνάδουν με τα κεφάλαια του σχολικού βιβλίου, δείχνει την ασυμβατότητα μεταξύ των δύο, ενώ το σχολικό βιβλίο θα έπρεπε να αποτελεί ένα μέσο υλοποίησης του Α.Π., ώστε να έχει πραγματική διδακτική και παιδαγωγική αξία. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα, που υποστηρίζει την διαπίστωση αυτή, είναι ότι στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος για τη Ρωμαϊκή Εποχή, συγκαταλέγεται και η Αυγούστεια περίοδος, που στο σχολικό βιβλίο εκτείνεται στο κεφάλαιο 6, σε αντίθεση με τα άλλα διδακτέα σε σχέση με τη Ρωμαϊκή Εποχή, που εντοπίζονται στο κεφάλαιο 5 του σχολικού βιβλίου (το οποίο αποτελεί και το δείγμα της έρευνας).

Οι διαφορές μεταξύ του προγραμματισμού του μαθήματος, των διδακτικών στόχων του Α.Π. και του σχολικού βιβλίου καταδεικνύουν την αδυναμία αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων σε τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να συνάδουν με τους στόχους και να αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Η άποψη ότι το σχολικό βιβλίο δεν έχει όλα

τα παιδαγωγικά και κοινωνικοποιητικά στοιχεία που θα το καθιστούσαν επαρκές εργαλείο για τη διδασκαλία του μαθήματος φαίνεται και από την αναφορά που γίνεται στο Α.Π. για υπέρβαση όπου είναι δυνατόν της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων. Τονίζεται η ανάγκη πολυεπίπεδης παρουσίασης της διδακτέας ύλης με χρήση ιστορικών πηγών πέραν του σχολικού βιβλίου (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017)

Στο Α.Π. και συγκεκριμένα στις γενικές αρχές της διδασκαλίας της ιστορίας αναφέρεται ότι η ύλη πρέπει να δίνει έμφαση στη σφαιρική παρουσίαση των γεγονότων του παρελθόντος, χωρίς πληθωρική χρήση ονομάτων και χρονολογιών, κάτι με το οποίο το σχολικό βιβλίο δε βρίσκεται σε συνάρτηση. Η φιλοσοφία του Α.Π. στηρίζεται σε Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές και οι οποίοι δεν αφορούν μόνο γνώσεις, αλλά δεξιότητες και στάσεις. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Φιλοσοφία*, 2020-2021). Το κείμενο του σχολικού βιβλίου δε συνάδει με τη φιλοσοφία του Α.Π. καθώς επικεντρώνεται στις στείρες γνώσεις χωρίς να συμβάλλει στη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και νοηματοδότησης της γνώσης.

Το κεφάλαιο 5 αποτελείται από 2 ενότητες που μοιράζονται σε 23 σελίδες συνολικά. Η έκταση του κυρίως κειμένου καταλαμβάνει και τις 21 σελίδες του κεφαλαίου. Το κεφάλαιο έχει τίτλο "Οι μεγάλες κατακτήσεις" όπου στην 1η ενότητα παρουσιάζεται η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στον τίτλο και στη 2η καταγράφονται οι συνέπειες των κατακτήσεων σύμφωνα πάντα με τον τίτλο της ενότητας.

Η ανάλυση του κριτηρίου "ανάπτυξη κινήτρων μάθησης" κατέδειξε ότι το περιεχόμενο του υπό εξέταση κεφαλαίου δεν αναπτύσσει κίνητρα μάθησης. Εξαιτίας του αφηγηματικού χαρακτήρα του βιβλίου, δεν προσφέρει ερεθίσματα στους μαθητές και στις μαθήτριες παρά μόνο έτοιμες γνώσεις. Μια ακόμη σημαντική παράμετρος είναι ότι η ιστορική μαρτυρία ταυτίζεται με την ιστορία-λόγω του ότι τα γεγονότα παρουσιάζονται από μόνο μια οπτική γωνία-και το βιβλίο είναι κατανεμημένο σε ενότητες και υποενότητες. Το αξιολογούμενο κεφάλαιο (και κατ' επέκταση το βιβλίο) δεν αναπτύσσει κίνητρα καθώς δεν προσφέρει δραστηριότητες αναζήτησης υλικού πέραν του κεφαλαίου. Τα ζητούμενα παραμένουν πάντα στο επίπεδο της διαπίστωσης του βαθμού πρόσληψης της ιστορικής γνώσης. Συνεπώς, η αναζήτηση με σκοπό την ερμηνεία, την κριτική προσέγγιση και τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης δεν αποτελεί στόχο του κεφαλαίου. Το μερίδιο, λοιπόν, της ευθύνης για υλοποίηση των στόχων του Α.Π. μετατίθεται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος προτρέπεται να εφαρμόσει

ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μέσω της έρευνας των πηγών, των ομαδικών δραστηριοτήτων μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.

Σύμφωνα με το Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας (2020-2021):

Αδιαπραγμάτετος στόχος είναι η λειτουργική εμπλοκή των μαθητών/τριων στη διαδικασία του μαθήματος με σύντομες αφηγηματικές παρεμβάσεις και εργασίες τους, τόσο στην τάξη όσο και σε οργανωμένες επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, βιβλιοθήκες, αρχεία, πνευματικά και πολιτιστικά ιδρύματα κ.λπ. (σ.1).

Όσο για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης αναφέρει χαρακτηριστικά:

[...] πολύ καλή προετοιμασία του/της διδάσκοντος/ουσας , ώστε αυτός/αυτή να είναι σε θέση [...] να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, εξάπτοντας την φαντασία τους και τον προβληματισμό τους για διάφορα ιστορικά ζητήματα (σ.5)

Αναφορικά με την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολικού βιβλίου η ανάλυση των αποτελεσμάτων στο προηγούμενο κεφάλαιο κατέδειξε ότι προωθούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν κυρίως στην εθνική υπεροχή ενός λαού, εν προκειμένω του Ρωμαϊκού. Παρουσιάζεται μόνο ο Ρωμαϊκός λαός χωρίς να γίνεται προσπάθεια ανάδειξης της πλευράς των κατακτημένων λαών, παρά μόνο μια ονομαστική αναφορά τους. Ωστόσο ο συνοπτικός τρόπος παρουσίασης των γεγονότων στο βιβλίο, που δεν επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση, δεν προωθεί άμεσα εχθρικές εικόνες και αντιλήψεις για τον "εθνικό άλλο". Δεν εντοπίζονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί για κοινωνικές ομάδες, λαούς, κράτη. Ως προς τις αναφορές σε πρόσωπα τονίζονται οι φιλοδοξίες επιφανών ανδρών της περιόδου που εξετάζεται και η κληρονομικότητα της εξουσίας. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πηγές ή δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην επικαιροποίηση του θέματος μέσω της σύγκρισης του παρελθόντος με το παρόν, δείχνει ότι δεν γίνεται προσπάθεια αποδόμησης της αντίληψης ότι οι φιλοδοξίες και οι εξουσίες είναι ανδρικό προνόμιο.

Όσον αφορά στο βαθμό εκπροσώπησης των δύο φύλων, γίνεται αντιληπτό ότι το βιβλίο κάνει αναφορές αποκλειστικά σε ανδρικές μορφές σε όλα τα πεδία εκπροσώπησης. Πολιτική και στρατιωτική εξουσία, πλούτος, πολιτικά δικαιώματα και δικαίωμα στη μόρφωση αποτελούν προνόμιο των ανδρών.

Η ιστορική αφήγηση αναφέρεται στην πολιτική εξουσία των ανδρών που ήταν αποκλειστικό τους δικαίωμα. Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής από το στρατό. Οι διοικητές των επαρχιών που ηγούνταν συγχρόνως μεγάλων στρατιωτικών μονάδων, εκδήλωσαν πολλές φορές τάσεις αυτονομησης από τη Ρώμη (σ.189, πργρ.3).

Παράλληλα, παρουσιάζονται και μεγάλες προσωπικότητες της εποχής που διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο στην επιτυχία της επέκτασης της Ρώμης, αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία. Τέτοιες προσωπικότητες ήταν ο Σύλλας, ο Ιούλιος Καίσαρας και ο Οκταβιανός Αύγουστος και άλλοι πολλοί:

"Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή και αναδείχθηκε σε εχθρό των δημοκρατικών. Διέθετε στρατιωτικές ικανότητες αλλά κυρίως πολιτικές και διπλωματικές. Ξεκίνησε ως υποστράτηγος του Μάριου και εξελίχθηκε σε πολιτικό του αντίπαλο. Οι στρατιωτικές του ικανότητες φάνηκαν στη διάρκεια του Συμμαχικού πολέμου και στην αντιμετώπιση του Μιθριδάτη" (σ.200, πργρ.2-3).

Ενώ για τον Πομπήιο οι συγγραφείς αναφέρουν:

"Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες, επιβλήθηκε όμως χάρη στην ευνοϊκή γι' αυτόν εξέλιξη των καταστάσεων"(σ.201, πργρ.1). Από το πιο πάνω απόσπασμα συνάγεται το συμπέρασμα ότι τόσο στα στρατιωτικά όσο και στα πολιτικά πράγματα κυριαρχούν οι ανδρικές μορφές και ακόμα φαίνεται πώς ήταν σύνηθες να κατέχουν τόσο στρατιωτικό όσο και πολιτικό αξίωμα. Αυτή η άποψη ενισχύεται και από το απόσπασμα που αναφέρεται στον Μάρκο Αντώνιο, στρατιωτικό και συνεργάτη του Ιουλίου Καίσαρα, ο οποίος μετά το θάνατο του Καίσαρα ανέλαβε πολιτικό αξίωμα:

"Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα, κύριος της κατάστασης έγινε ο στενός συνεργάτης του Μάρκος Αντώνιος, που διέθετε μάλλον στρατιωτικές παρά πολιτικές ικανότητες" (σ.201-202, πργρ.4).

Μάλιστα, δεν ήταν ασυνήθιστο οι προσωπικές φιλοδοξίες των επιφανών αυτών ανδρών να τους οδηγούσαν σε επιλογές που έβλαπταν παρά ωφελούσαν το λαό. Για παράδειγμα, ο Σύλλας αντιμετώπισε τους πολιτικούς του αντίπαλους εξοντώνοντάς τους:

"Ο Σύλλας, για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων, των οπαδών του Μάριου, έθεσε σε εφαρμογή την πολιτική των προγραφών, δηλαδή την κατάρτιση καταλόγων με τα ονόματα εκείνων που ήθελε να θανατώσει" (σ. 200, πργρ.4).

Ακόμα ένα παράδειγμα είναι η συνομοσία του Κατιλίνα, για να καταλάβει δια της βίας την εξουσία:

" [...] Ο Κατιλίνας παρέσυρε σε εξέγερση δυσαρεστημένους και κακοποιούς για να καταλάβει με τη βία την εξουσία" (σ.201, πργρ.2).

Αυτή η διαπίστωση σχετικά με τις προσωπικές φιλοδοξίες των ανδρών της Ρώμης γίνεται και από τους συγγραφείς του βιβλίου που στο τέλος της ενότητας 2 του κεφαλαίου 5 αναφέρουν ως συμπέρασμα:

"Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκάστοτε ισχυρών ανδρών της ρωμαϊκής πολιτείας, αποδυνάμωσαν τους δημοκρατικούς θεσμούς και οδήγησαν προοδευτικά αλλά σταθερά στην κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος" (σ.203).

Σημαντικός τομέας, πέρα από τον τρόπο που ήταν δομημένη η κοινωνία και οι διάφορες μορφές εξουσίας, ήταν και ο πλούτος που προσέδιδε τόσο οικονομική, όσο και πολιτική δύναμη. Αν και δεν αναφέρεται πάντα ξεκάθαρα στη αφήγηση ότι ο πλούτος ανήκε σε ανδρικά χέρια, οι συγγραφείς αφήνουν με τη γλώσσα αρσενικού γένους, που χρησιμοποιούν να γίνει αντιληπτό:

"Η εξαφάνιση των μικρών ιδιοκτησιών και των μικρών εργαστηριών σήμανε παράλληλα την εξαφάνιση όλων αυτών που ως το 2ο αι. π.Χ. στήριζαν το δημοκρατικό πολίτευμα και αποτελούσαν το στρατό με τον οποίο έγιναν οι μεγάλες κατακτήσεις" (σ.191, πργρ.1).

"Οι ιππείς ήταν οι πλούσιοι του χρήματος. [...] ονομάστηκαν όσοι είχαν χρηματική περιουσία που τους επέτρεπε να στρατεύονται στο ιππικό. Ασχολήθηκαν με εργασίες που απέδιδαν κέρδη, όπως με επιχειρήσεις, εμπόριο, τοκογλυφία, ανάληψη δημόσιων έργων" (σ.192, πργρ.1).

Στη Ρώμη φαίνεται ότι και το θέμα των πολιτικών δικαιωμάτων ήταν ανδρικό προνόμιο. Η Ρωμαϊκή κοινωνία έδινε τα δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη στο λαό, ο οποίος είχε δικαίωμα ψήφου:

"Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα πολιτικά δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη" (σ.191, πργρ.1).

Τόσο τα γράμματα όσο και οι τέχνες ήταν ανδρική κατάκτηση. Οι σημαντικότεροι κωμωδιογράφοι ήταν άνδρες, ενώ και οι δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων ήταν Έλληνες μορφωμένοι. Δεν αναφέρεται στο κείμενο εάν η εκπαίδευση ήταν δικαίωμα μόνο των αγοριών, αλλά εφόσον οι δάσκαλοι και όσοι ασχολούνταν με τα γράμματα ήταν άνδρες

φαίνεται πως τα κορίτσια δεν είχαν αντίστοιχο δικαίωμα. Η εκπαίδευση ήταν αυτή που έδινε στα αγόρια τα εφόδια, ώστε αργότερα να διεκδικήσουν πολιτικά και άλλα αξιώματα.

Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αλλά και στα κεφάλαια που έχουν αναλυθεί, δεν είναι ισότιμη. Δίνεται η εντύπωση στον αναγνώστη ότι οι γυναίκες ήταν ανύπαρκτες, πράγμα που σίγουρα δε συνάδει με τη σημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των σημερινών μαθητών και μαθητριών. Η περιγραφή και η μεταφορά των γεγονότων αφορά μόνο τους άνδρες και εκφράζεται με τη χρήση αρσενικού γένους. Έτσι, τα κορίτσια δε μπορούν να αναπτύξουν διαφορετικές ταυτότητες για το φύλο τους, εφόσον απουσιάζουν τα πρότυπα και τα αγόρια παραμένουν προσκολλημένα στο ρόλο του άνδρα πολεμιστή που έχει πρωταρχικό ρόλο σε όλες τις εκφράσεις της ζωής.

Αν και στο κεφάλαιο 4 (βλ. παράρτημα) γίνεται αναφορά στον αυξημένο ρόλο της γυναίκας στην αρχαία Ρώμη, ούτε στο παρόν κεφάλαιο ο ρόλος αυτός δεν φαίνεται πουθενά, καθώς γίνεται λόγος αποκλειστικά για τους κατακτητικούς πολέμους των Ρωμαίων ανδρών. Η ζωή και η δράση των γυναικών την ίδια εποχή παραμένει στο παρασκήνιο, κάτι που αφήνει να διαφανούν στερεοτυπικές αντιλήψεις των συγγραφέων σχετικά με τη σημασία της γυναικείας εκπροσώπησης. Οι θέσεις εξουσίας και οι στρατιωτικές επιχειρήσεις δείχνουν να είναι αποκλειστικό ανδρικό δικαίωμα και υποχρέωση

5.2. Πηγές/Ενθετα

Δεν εντοπίζονται αναφορές για την μέθοδο με την οποία ο συγγραφέας προσέγγισε τα ιστορικά δεδομένα, ωστόσο δείγματα της επιστημονικής τεκμηρίωσης των γραπτών παραθεμάτων είναι η βιβλιογραφικές παραπομπές-στο κάτω μέρος κάθε παραθέματος που τεκμηριώνουν την επιστημονική τους εγκυρότητα.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας ο ρόλος των πηγών είναι κυρίως συμπληρωματικός ως προς το κυρίως κείμενο (54,5%) ή επιβεβαιωτικός (45,5%), μονοδιάστατος (81,9%) και υπάρχουν κυρίως για διακοσμητικούς σκοπούς. (45,5%). Τόσο αυτές οι διαπιστώσεις, όσο και η θέση τους δίπλα στο κείμενο με το οποίο σχετίζονται, θεωρούνται βάσιμοι λόγοι, ώστε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως δεν αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επαφίεται στην διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει τις

πηγές αυτές, εάν θέλει να υπερβεί το επίπεδο της απλής παρουσίασης γεγονότων. Περιέχονται, πράγματι, αρκετές γραπτές πηγές (εκτός από τις εικονιστικές για τις οποίες γίνεται λόγος στη συνέχεια) που πλαισιώνουν το κυρίως κείμενο συνιστώντας μια μορφή καταγραφής και ανάκλησης γεγονότων σχετικών με το κείμενο. Ωστόσο, η πλειοψηφία των πηγών αξιολογούνται σε ικανοποιητικό βαθμό (54,55%) σε δραστηριότητες που παρατίθενται στο τέλος του κεφαλαίου.

Το είδος των πηγών και η μορφή τους, δεν κατευθύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αντιπαραβολή, την σύγκριση και την αναζήτηση της πολυπλοκότητας των ιστορικών γεγονότων, άρα στην ιστορική έρευνα. Σχεδόν όλες οι πηγές είναι δευτερογενείς και μονοδιάστατες, γεγονός που δεν εκπληρώνει τον στόχο της αντικειμενικότητας της γνώσης και της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας. Παρά το γεγονός ότι αρκετές πηγές αξιολογούνται σε δραστηριότητες, εντούτοις τα ερωτήματα που τίθενται για επεξεργασία των πηγών καλλιεργούν συχνότερα χαμηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες, ενώ υπάρχει ένας αριθμός πηγών που παραμένουν αναξιοποίητες.

Ως προς το ζήτημα της προσαρμογής στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, όλα τα παραθέματα είναι γραμμένα στη νεοελληνική γλώσσα και το επίπεδό τους δε δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές/-τριες, αφού έχει επέλθει μια ορισμένη γλωσσική εξομάλυνση, ώστε να συμβαδίζει με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Επίσης, από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι πηγές-κείμενα βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνέχεια με το ιστορικό κείμενο που συνοδεύουν και στηρίζουν το κείμενο της κύριας αφήγησης. Υπάρχει θεματική αλλά και χωροταξική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, λόγω του ότι οι γραπτές πηγές τοποθετούνται στην ίδια σελίδα με το κείμενο αναφοράς τους. Η κοινή αρίθμηση της κύριας αφήγησης και των γραπτών παραθεμάτων διευκολύνει στην εξεύρεση της συσχέτισης τους. Οι γραπτές πηγές παρέχουν επιπρόσθετη πληροφόρηση σχετικά με το θέμα του κειμένου. Η επιδίωξη της άμεσης επαφής με τα ίδια τα ιστορικά τεκμήρια μετριάξει την πολυπλοκότητα της ροής του κυρίως κειμένου. Προσανατολίζονται κυρίως σε συγκεκριμένα σημεία συμπληρώνοντας πληροφορίες, που δεν υπάρχουν στο κείμενο.

Δεδομένου, ωστόσο, ότι το αξιολογούμενο βιβλίο δεν παύει να αποτελεί ένα περιγραφικό βιβλίο ιστορίας, το οποίο παρουσιάζει συνοπτικά τους βασικούς σταθμούς μιας αρκετά μεγάλης χρονικής περιόδου με την τυπική αφηγηματική τεχνική και συμπληρωματικό γραπτό

και εικονιστικό υλικό-το οποίο θα εξεταστεί στη συνέχεια για το παρόν κεφάλαιο-οι μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού περιορίζονται δημιουργώντας ερωτηματικά για το κατά πόσο οι πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από μαθητοκεντρικές επιλογές και να καταστήσουν το μαθητή και τη μαθήτριά ενεργό συμμετέχο της μαθησιακής διαδικασίας.

Αρχικά, όπως και στα προηγούμενα κεφάλαια οι πηγές που πλαισιώνουν το σχολικό βιβλίο περιορίζονται στο είδος των γραπτών πηγών και των οπτικών, οι οποίες λίγο αξιοποιούνται, παρόλο που το εγχειρίδιο διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας που εξέδωσε το Π.Ι. αναφέρει ότι οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή και με άλλα είδη πηγών όπως ηχητικά ντοκουμέντα, αρχαιολογικά ευρήματα, έγγραφα, λογοτεχνικά κείμενα κ.α. και μάλιστα να είναι σε θέση να ταξινομήσουν τις πηγές σύμφωνα με το είδος τους ήδη μέχρι το τέλος του γυμνασίου (Υ.Α.Π., 2012).

Η διάνθιση του κειμένου της κύριας αφήγησης με γραπτές πηγές που έχουν συμπληρωματικό ή επιβεβαιωτικό ρόλο προς το κείμενο και το χαρακτηριστικό ότι για κάθε πληροφορία επιλέγεται μια γραπτή πηγή για να την πλαισιώσει, επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο συγγραφέας δεν έλαβε υπόψη το πολυπρισματικό μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας. Κατά το μοντέλο αυτό η κατανόηση επιτυγχάνεται μέσα από την εξέταση διαφορετικών οπτικών του ίδιου ζητήματος. Αυτό το μοντέλο προτείνεται και στο εγχειρίδιο για τη διδακτική μεθοδολογία που εκδόθηκε από το Π.Ι. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι "με την πολυπρισματική προσέγγιση στην ιστορία εξετάζουμε στοιχεία από διαφορετικές πηγές, έτσι ώστε να ξεδιαλύνουμε τις πολυπλοκότητες μιας κατάστασης και να αποκρυπτογραφήσουμε τι τελικά συνέβη και γιατί" (Υ.Α.Π, 2012, σ.38). Κατά συνέπεια η απουσία αντικρουόμενων πηγών που να είναι και διαφορετικών ειδών στερεί από τους μαθητές το να αντιληφθούν ότι η ιστορική αφήγηση και η ιστορία δεν αποτελούν ένα και το αυτό, εφόσον ένα ιστορικό γεγονός μπορεί και πρέπει να ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους. Οι πηγές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της λύσης προβλήματος, δεν κατευθύνουν τους μαθητές στην έρευνα και στην αναζήτηση μέσω της οποίας αναπτύσσονται κίνητρα μάθησης. Τα ιστορικά γεγονότα παραμένουν αφήγησης ενός μακρινού παρελθόντος που δε συνδέονται με το παρόν.

Μια ακόμη αδυναμία των πηγών είναι η μη αξιοποίηση των διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων στην επεξεργασία. Οι μαθητές δε μπορούν να αντιληφθούν σε τι χρησιμεύουν οι αποσπασματικές γνώσεις των πηγών ή της αφήγησης γενικότερα στη ζωή τους. Η γνώση δεν έχει κανένα νόημα και δε μπορεί να αξιοποιηθεί για αντιμετώπιση

δικών τους προβλημάτων. Για παράδειγμα είναι άσκοπο οι μαθητές να διδάσκονται το κεφάλαιο της ρωμαϊκής επέκτασης στην Ανατολή χωρίς την αξιοποίηση χαρτών και βασικά στοιχεία του μαθήματος της Γεωγραφίας κυρίως για προβληματισμός σχετικά με τους λόγους της επέκτασης προς αυτή τη γεωγραφική περιοχή και τα οφέλη που προσέφεραν οι συγκεκριμένες περιοχές στους Ρωμαίους. Η μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας των αιτιών και των αποτελεσμάτων ωθούν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να αναπτύξουν πρωτοβουλία και συνεργατικές δεξιότητες, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ιστορική συνείδηση.

Η ύπαρξη των πηγών μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο έχει νόημα μόνο όταν αυτές αξιοποιούνται στην ιστορική διδασκαλία, αλλιώς αποτελούν μόνο συμπληρωματικά και διακοσμητικά στοιχεία της αφήγησης. Στο κεφάλαιο 5 γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης των πηγών σε δραστηριότητες χωρίς όμως να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανακαλυπτική και ενεργητική μάθηση για τους λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί. Η χρήση των πηγών δεν οδηγεί αυτομάτως στην ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος, όταν δεν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα η ύπαρξη πηγών που δεν τυγχάνουν καμιάς επεξεργασίας και δεν ανταποκρίνονται σε διδακτικούς στόχους, οδηγεί στην άσκοπη παράθεση στοιχείων που περισσότερη σύγχυση δημιουργεί, παρά κατανόηση της ιστορίας.

Θετικό στοιχείο των γραπτών πηγών του εγχειριδίου αποτελεί η ύπαρξη επικεφαλίδας ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τα κυριότερα στοιχεία. Το γεγονός ότι οι πηγές συνδέονται με δραστηριότητες στο τέλος κάθε ενότητας φανερώνει ότι αυτές αξιοποιούνται μόνο για εμπέδωση και ως κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών, επιλογή που δεν είναι συναφής με τους τρόπους αξιολόγησης που προτείνει το Α.Π. Αν και οι πηγές σχετίζονται με ερωτήσεις αξιοποιούνται κυρίως για να εκμαιεύσουν την κατανόηση και αναπτύξουν τη συγκλίνουσα σκέψη που είναι χαμηλού επιπέδου νοητική διεργασία, εφόσον ωθούν τους μαθητές να δώσουν την καλύτερη απάντηση σύμφωνα με γνωστά δεδομένα.

Το γεγονός ότι οι μισές από τις πηγές δε συνοδεύονται από κάποια δραστηριότητα ενισχύει το επιχείρημα ότι δεν μπορούν να υποστηρίξουν την ανάλυση και την ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι και δεν έχουν καμιά παιδαγωγική ή διδακτική αξία, αφού δε μπορούν να μυήσουν τον μαθητή στην ερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση της μάθησης.

Αναφορικά με τη σχέση των πηγών με το Α.Π. αυτή, όπως συνάδει από τα παραπάνω, είναι ανύπαρκτη, εφόσον το Α.Π. αναφέρει ότι η διδασκαλία της ιστορίας ακολουθεί το

εποικοδομιστικό παράδειγμα, που υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργό εμπλοκή στη μάθηση και ότι η κατανόηση της ιστορίας πρέπει να γίνεται μέσα από τη συνεχή αντιπαραβολή αντικρουόμενων απόψεων.

Παράλληλα, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας που έχει εκδώσει το Π.Ι. επισημαίνεται ότι θεμελιώδεις στόχοι του μαθήματος είναι η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης, που αποτελούν μέρος τη κριτικής σκέψης. Τονίζεται ότι αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν και των συγκρίσεων που προκύπτουν. Αναφέρεται μάλιστα και η βαρυσήμαντη προσφορά των πηγών, οι οποίες πρέπει να προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση, να είναι αντικρουόμενες, να δραστηριοποιούν κίνητρα και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη, αλλά και την απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Υ.ΑΠ., 2012).

Τέλος, το γεγονός ότι οι πολλές πηγές δε συνδέονται με δραστηριότητες αυτό επιδρά αρνητικά στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας, αλλά και μαθητή/-ήτριας με μαθητή/-τρια, αφού ευνοεί την παραδοσιακή διδασκαλία και το μονόλογο του εκπαιδευτικού, ενώ η ιστορία προσεγγίζεται ως αφηγηματικό κείμενο, που προκαλεί ανία και παθητικότητα.

Ο αριθμός των πηγών του κεφαλαίου χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια ως προς τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο για τη διδασκαλία του κεφαλαίου. Αυτό εξηγεί και το λόγο που αρκετές πηγές δεν αξιοποιούνται σε δραστηριότητες, ενώ αποτελούν ιστορικά εργαλεία προσέγγισης του παρελθόντος.

Ο βαθμός στον οποίο προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών είναι πολύ χαμηλός, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αν και στο Α.Π. ενθαρρύνεται η ευρεία χρήση ιστορικών πηγών, όσο και η αναζήτηση σε αρχεία και βιβλιοθήκες (Α.Π., 2020-2021), ο συγγραφέας του βιβλίου έχει επιλέξει τη χρήση μόνο γραπτών παραθεμάτων που βρίσκονται εντός του σχολικού βιβλίου. Εναπόκειται, λοιπόν, στον/στην εκπαιδευτικό η επιλογή αξιοποίησης άλλων πηγών που θα προσδώσουν ζωντάνια και ποικιλία στη διδασκαλία. Κάτι που αποτελεί επιδίωξη και του Α.Π, επιβεβαιώνοντας έτσι την μεθοδολογική ανεπάρκεια του υφιστάμενου σχολικού βιβλίου:

Επιδιώκεται ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση της διδακτέας ύλης [...]. (Α.Π., 2020-2021).

Εκτός της διδακτικής τους λειτουργίας, οι πηγές μπορούν να επιτελέσουν και κοινωνικοποιητική λειτουργία ως προς την εκπροσώπηση των δύο φύλων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι ο συγγραφέας έχει επιλέξει αποκλειστικά πηγές που αναφέρονται σε πρόσωπα αρσενικού γένους, αφήνοντας-από επιλογή-εκτός τις γυναίκες. Κατά κανόνα, ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου αναδεικνύει το ρόλο των ανδρών σε όλα τα παιδεία της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, ενώ αφήνει να εννοηθεί ότι η αναφορά στο γυναικείο φύλο είναι άνευ ουσίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, σήμερα, είναι εξοικειωμένοι με τον διευρυμένο ρόλο των γυναικών σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, αλλά έρχονται αντιμέτωποι και με ανισότητες εξαιτίας του φύλου. Η αποσιώπηση του γυναικείου φύλου, ακόμα και σε επίπεδο λεκτικό, ενισχύει τα φαινόμενα ανισότητας στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι και ουδεμία σχέση έχει με την πραγματικότητα που επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε ως προς το ρόλο της γυναίκας.

5.3. Δραστηριότητες

Όπως και σε όλα τα κεφάλαια που έχουν αναλυθεί οι δραστηριότητες βρίσκονται πάντα στο τέλος κάθε ενότητας, επιλογή που δείχνει ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μόνο τελική με στόχο την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση γίνεται μόνο με τη μορφή ερωτήσεων που εξετάζουν ως επί το πλείστον την κατάκτηση της γνώσης από το μαθητή. Η επιλογή αυτή του συγγραφέα έρχεται σε αντίθεση με τους τρόπους αξιολόγησης που προτείνονται ρητώς το Α.Π. (2020-2021) του μαθήματος της Ιστορίας όπου αναφέρεται ότι:

"Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές και εναλλασσόμενες μορφές όπως π.χ. η προφορική και η γραπτή εξέταση [...] διαθεματικές/διεπιστημονικές εργασίες [...] κλπ" (σ.6).

Σχετικά με το είδος των ερωτήσεων και την τεχνική διατύπωσής τους υπογραμμίζεται ότι αυτές δεν πρέπει να στοχεύουν μόνο στον έλεγχο των γνώσεων, αλλά να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Το γεγονός ότι η αξιολόγηση είναι μόνο τελική σε συνδυασμό με το ότι οι ερωτήσεις δεν είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας (από τις απλές στις σύνθετες), ενισχύει την άποψη ότι οι μαθητές

αντιμετωπίζονται ως ομάδα που ανήκει στο ίδιο γνωσιακό επίπεδο, αγνοώντας έτσι την προσέγγιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Ως αδιαφοροποίητο σύνολο οι μαθητές δεν έχουν επιλογές ανάμεσα σε δραστηριότητες που να έχουν τον ίδιο μαθησιακό στόχο. Φαίνεται ότι η τοποθέτηση των δραστηριοτήτων έγινε με τυχαίο τρόπο, τόσο ως προς τη δυσκολία, όσο και ως προς τις δεξιότητες που καλλιεργούν.

Ακόμη,

Λόγου χάρη η δραστηριότητα 1 στη σελίδα 189:

" Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1, ποια εντύπωση θα αποκομίζατε από το θέαμα και ποια μπορεί να ήταν τα συναισθήματά σας; (Η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1). Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση "θριάμβου" από τους ρωμαίους στρατηγούς;"

είναι ερώτηση η οποία αποσκοπεί στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν με σκοπό τη νοηματοδότηση της γνώσεως λόγω της επικαιροποίησης του γεγονότος. Παράλληλα στοχεύει στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης τοποθετώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες στη θέση των ιστορικών προσώπων. Η δραστηριότητα επιχειρεί να αξιοποιήσει τη διεπιστημονική προσέγγιση και αναζητά πληροφορίες μέσα από γνωστικά αντικείμενα όπως το θεατρικό παιχνίδι. Οι μαθητές καλούνται να μπουν στο ρόλο των προσώπων μιας άλλης εποχής.

Ωστόσο, η οδηγία να απαντήσουν πώς θα ένιωθαν, αξιοποιώντας στοιχεία του παραθέματος 1, περιορίζει την ελευθερία έκφρασης των μαθητών και καθιστά την δραστηριότητα χαμηλού γνωστικού επιπέδου, καθώς αποσκοπεί στην κατανόηση πληροφοριών και στην εφαρμογή τους.

Η δραστηριότητα 2:

Οι Ρωμαίοι, για να αντιμετωπίσουν τους Έλληνες στην κυρίως Ελλάδα αλλά και στα βασίλεια της Ανατολής, εφάρμοσαν την πολιτική του "διαίρει και βασίλευε". Ποιες ενέργειες κατά τη διάρκεια της επέκτασης των Ρωμαίων στην Ανατολή αποδεικνύουν αυτή την πολιτική;

Βρίσκεται στο επίπεδο της ανάλυσης, εφόσον οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίσουν όλες τις ενέργειες των Ρωμαίων που αποδεικνύουν την πολιτική τους και στη συνέχεια να τις καταγράψουν. Η δραστηριότητα έχει ανώτερου επιπέδου μαθησιακή απαίτηση μαθησιακές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων 2 (σ.189) και 3 (σ.189) είναι χαμηλότερου επιπέδου από την

ερώτηση 1 γεγονός που αποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες δεν έχουν τοποθετηθεί με βάση τη δυσκολία ή τη μαθησιακή απαίτηση, αλλά με τυχαίο τρόπο.

Η ερώτηση "*Με ποιούς τρόπους κατέκτησε και διοίκησε η Ρώμη άλλους λαούς και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσης της στη Μεσόγειο;*" (σ.189) αποτελεί ερώτηση που στοχεύει στη γνώση και στην κατανόηση πληροφοριών του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλέσουν πληροφορίες και να εξηγήσουν τις ενέργειες της Ρώμης και τις συνέπειες αυτών. Η δραστηριότητα έχει χαμηλού επιπέδου μαθησιακές απαιτήσεις, εφόσον ο στόχος είναι η συγκράτηση της νέας γνώσης στη μνήμη.

Στην ενότητα 2 του υφιστάμενου κεφαλαίου υπάρχουν συνολικά 7 δραστηριότητες για 14 σελίδες αφήγησης, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο αριθμός των δραστηριοτήτων είναι ανάλογος της έκτασης της ενότητας και του κεφαλαίου στο σύνολό του. Αρχικά, οι ασκήσεις 2, 3, 4, 5, (σ.205) έχουν μαθησιακές απαιτήσεις υψηλού επιπέδου. Είναι ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν κριτικά και να αναπτύξουν συλλογισμούς. Πιο κάτω παρατίθενται οι δραστηριότητες:

Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ. 183,191,193,194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις (ανάλυση).

Να σχολιάσετε: α)το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί το ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (αξιολόγηση).

Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2. (ανάλυση).

Πώς κρίνετε...σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (αξιολόγηση).

Παρά το ότι είναι ερωτήσεις ανώτερου γνωσιακού επιπέδου, δεν ωθούνται σε ουσιαστική προσέγγιση της μάθησης. Στην ουσία ελέγχουν το μαθησιακό αποτέλεσμα ως προς την κατάκτηση της νέας γνώσης. Παρά το γεγονός ότι καλούνται να συνδυάσουν γραπτές πηγές και εικόνες (δρ.2) ή την κύρια αφήγηση με γραπτό παράθεμα (δρ.3) για να απαντήσουν αυτό δεν αυξάνει την μαθησιακή απαίτηση, καθώς οι πηγές επιβεβαιώνουν και συμπληρώνουν το κυρίως κείμενο.

Η δραστηριότητα 4:

"Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2",

έχει δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος απαιτεί ανάκληση πληροφοριών και αποστήθιση γνώσεων. Έχει δηλαδή χαμηλού επιπέδου μαθησιακές απαιτήσεις. Το δεύτερο σκέλος απαιτεί γνωστικές λειτουργίες ανωτέρου επιπέδου αφού ζητά συγκρίσεις πληροφοριών για εξαγωγή συμπεράσματος. Συνεπώς έχει υψηλότερη μαθησιακή απαίτηση.

Στη δραστηριότητα 5:

Πώς κρίνετε τις στρατιωτικές μεταρρυθμίσεις του Μάριου και τα πολιτικά μέτρα του Σύλλα σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος;

οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλύσουν πληροφορίες και να σκεφτούν κριτικά αξιολογώντας τις πληροφορίες της αφήγησης οπότε η δραστηριότητα συγκαταλέγεται σε αυτές που καλλιεργούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες.

Στο σύνολό τους οι δραστηριότητες του κεφαλαίου, αν και είναι ικανοποιητικές ως προς τον αριθμό, δεν έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία και είναι τοποθετημένες με τυχαίο τρόπο, γι' αυτό παρατηρείται ότι δεν τοποθετούνται με βάση το επίπεδο γνωστικών λειτουργιών που καλλιεργούν. Συνεπώς δε λαμβάνουν υπόψη τη διαφοροποίηση διδασκαλίας, που απαιτεί οι μαθητές να εργάζονται για τον ίδιο στόχο και το ίδιο αποτέλεσμα με βάση τις δυνατότητές τους. Δεν υπάρχει δυνατότητα για τον εκπαιδευτικό να επιλέξει ανάμεσα σε δραστηριότητες που έχουν τον ίδιο σκοπό. Έτσι, δε λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού.

Καμιά από τις δραστηριότητες δεν εμπλέκει τον μαθητή ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, αφού δεν μετασχηματίζει τη γνώση, ώστε να την εφαρμόσει σε νέα περιβάλλοντα νοηματοδοτώντας τη γνώση. Η γνώση δεν είναι ουσιαστική, αλλά γνώση που περιορίζεται στην αποστήθιση πληροφοριών.

Η κριτική και δημιουργική σκέψη δεν καλλιεργούνται γιατί δεν υπάρχουν ασκήσεις που καλούν τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με αυτά που έχουν μάθει και να ελέγξουν την πορεία τους αλλά και το μαθησιακό τους αποτέλεσμα. Οι μεταγνωστικές λειτουργίες που προσφέρουν ουσιαστική μάθηση και ισχυροποιούν το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν καλλιεργούνται.

Καθίσταται σαφές ότι επιτυγχάνεται κυρίως η ανάπτυξη ικανοτήτων απομνημόνευσης ιστορικών γεγονότων, παρά η κριτική προσέγγιση της ιστορίας. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες της ανάλυσης και της αξιολόγησης, που προσβλέπουν ως ένα βαθμό στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, φαίνεται ότι επαφίεται στην κρίση του εκπαιδευτικού να εκπληρώσει τον βασικό σκοπό του μαθήματος που είναι η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Ακόμη, το είδος των δραστηριοτήτων δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού, διότι δεν ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποίησης διδασκαλίας. Δεν υπάρχουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για την επίτευξη κοινού στόχου από τους μαθητές, λείπουν οι δραστηριότητες επιλογής αλλά και δραστηριότητες συνεργασίας. Υπάρχουν αποκλειστικά ατομικές γραπτές δραστηριότητες, οι οποίες είναι κοινές για όλους, ανεξαρτήτως του μαθησιακού στυλ. Δεν αξιοποιείται η διαθεματική προσέγγιση που προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Δεν υπάρχουν εργασίες κατά ομάδες, ώστε να επιλυθούν απορίες και να τεθούν προβληματισμοί. Η μέθοδος αυτή επεκτείνεται κυρίως στις Λυκειακές τάξεις. Οι δραστηριότητες δεν ενθαρρύνουν την αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου σε αρχεία και βιβλιοθήκες, γεγονός που δε συμβάλλει στην ζωντάνια και την πρόκληση μαθητικού ενδιαφέροντος για την ιστορία. Οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος, είτε με φυσική παρουσία είτε με τη χρήση της τεχνολογίας, αν και ενθαρρύνονται από πλευράς Α.Π., δεν προκρίνονται στο υφιστάμενο σχολικό βιβλίο:

Την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης διευκολύνει, επίσης και η αξιοποίηση εποπτικών μέσων, όπως για παράδειγμα οι διαδραστικοί πίνακες, οι εφαρμογές της πληροφορικής, η χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου κ.ο.κ. Ιδιαίτερη ασφαλώς σημασία αποκτούν για το μάθημα της ιστορίας, οι επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς και άλλους ιστορικούς χώρους [...] (Α.Π., 2020-2021, σ.5)

Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες δεν ανταποκρίνονται στον επικοινωνιακό ρόλο που πρέπει να έχει το σχολικό βιβλίο, εφόσον οι δραστηριότητες δεν προκαλούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.

5.4. Εικονογράφηση

Το βιβλίο πλαισιώνεται από απεικονίσεις στην πλειοψηφία τους αντιπροσωπευτικού τύπου. Πολύ λίγες είναι οι μη αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις, συγκεκριμένα στο υπό εξέταση κεφάλαιο υπάρχουν μόνο 2 χάρτες και κανένας πίνακας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως το βιβλίο πλαισιώνεται συνολικά από μόλις 26 χάρτες και έναν πίνακα, ενώ οι απεικονίσεις άλλου είδους φτάνουν τις 242. Οι απεικονίσεις είναι απλές και έχουν σχέση με το κυρίως κείμενο, το οποίο επιβεβαιώνουν ή συμπληρώνουν.

Η περισσότερες από τις απεικονίσεις επιτελούν περιγραφική λειτουργία ως προς το κείμενο, εφόσον αναφέρουν ορισμένα σημεία του κειμένου (61,11%), ενώ αρκετές είναι οι απεικονίσεις που δεν αναφέρονται σε κανένα στοιχείο του κειμένου κατέχοντας καθαρά διακοσμητικό ρόλο. Φαίνεται ότι δε συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση των βασικών σημείων του περιεχομένου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ούτε στην εμπέδωσή του.

Οι εικόνες που αξιοποιούνται σε δραστηριότητες είναι λιγότερες από αυτές που έχουν διακοσμητικό ρόλο ή υποστηρικτικό χαρακτήρα προς το κείμενο. Δεν αξιοποιούνται ως εναλλακτικά εργαλεία παρουσίασης της ιστορίας, αλλά ως επιβεβαιωτικά της αφήγησης. Στόχος είναι οι μαθητές να απομνημονεύσουν τη γνώση που παρέχει η αφήγηση.

Το γεγονός ότι οι απεικονίσεις επιβεβαιώνουν την ίδια γνώση δε συνάδει με την πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας. Οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να προχωρήσουν σε συγκρίσεις μεταξύ οπτικών τεκμηρίων, για να αντιληφθεί ότι η ιστορική αφήγηση είναι μια μαρτυρία των γεγονότων και δεν αποτελεί την ίδια την ιστορία. Ακόμη, δεν συμβάλλει στην αυτενέργεια του μαθητή, καθώς δεν καλείται να αναζητήσει πληροφορίες και τεκμήρια προκειμένου να προχωρήσει σε αξιολογήσεις. Οι συγκρίσεις γίνονται μεταξύ όμοιων αναπαραστάσεων με την έννοια ότι ανήκουν στην ίδια ιστορική περίοδο και επίσης τα συμπεράσματα τα οποία καλούνται να εξαγάγουν οι μαθητές είναι όλα δοσμένα στο παράθεμα 4 (σ.194) που πρέπει να αξιοποιηθεί στη δραστηριότητα. Η γνώση δίνεται έτοιμη και οι μαθητές/τριες τελικά παραμένουν στο επίπεδο της απλής γνώσης και κατανόησης πληροφοριών.

Παράλληλα, η απουσία δραστηριοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των συμφραζομένων των εικόνων και συγκρίσεων αποδεικνύει ότι δεν προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και δεν καλλιεργείται ο οπτικός γραμματισμός. Η ιστορική γνώση παρουσιάζεται αποκομμένη από τη σύγχρονη πραγματικότητα, εφόσον δεν επικαιροποιείται με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται η ενσυναίσθηση και οι δημοκρατικές αξίες. Οι οπτικές πηγές δεν

αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, γι' αυτό και η πλειοψηφία τους χρησιμοποιείται με σκοπό την πληροφόρηση για όσα αναφέρονται στο κείμενο της αφήγησης.

Για το ρόλο των δύο φύλων παρατηρείται και πάλι ότι το ανδρικό στοιχείο είναι ενισχυμένο στις απεικονίσεις που πλαισιώνουν την αφήγηση. Στο σύνολο του βιβλίου απεικονίζονται ως επί το πλείστον σπουδαίες ανδρικές μορφές, όπως ο χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμινίου (σ.184), το τετράδραχμο με αναπαράσταση την κεφαλή του Περσέα (σ.186), την προτομή του Ατταλού (σ.187) και τις προτομές μεγάλων προσωπικοτήτων της Ρώμης, του Σύλλα (199) , του Καίσαρα (σ.201) και του Κικέρωνα (σ.200).

Τα τετράδραχμα και οι προτομές των προσωπικοτήτων που έχουν αναφερθεί παραπάνω, είναι ενδεικτικά της ευγνωμοσύνης και της τιμής που έδειχναν οι πολίτες προς τα πρόσωπα αυτών των επιφανών ανδρών που είχαν την στρατιωτική και πολιτική εξουσία στη Ρώμη. Ορισμένες φορές οι άνδρες ηγεμόνες φαίνεται να έφταναν μέχρι τη θέωση, όπως προκύπτει από τη λεζάντα του αγάλματος ηγεμόνα ενός ελληνιστικού βασιλείου, ο οποίος απεικονίζεται με τον τρόπο που απεικονίζονταν οι αθλητές και οι θεοί στους κλασικούς χρόνους (σ.189). Κάθε μορφή εξουσίας ήταν συγκεντρωμένη σε ανδρικά χέρια. Η στρατιωτική και πολιτική εξουσία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες. Αυτό αποδεικνύουν οι απεικονίσεις ανδρών στα τετράδραχμα οι οποίοι είχαν την πολιτική εξουσία μαζί με τη στρατιωτική ηγεσία. Στο τετράδραχμο που απεικονίζεται ο Περσέας, αναφέρεται ότι ήταν ηγεμόνας της Μακεδονίας με τις εξουσίες όλες συγκεντρωμένες στα χέρια του και παράλληλα είχε την αρχηγία του στρατού όταν συγκρούστηκε με τους Ρωμαίους: " Όταν ανέβηκε στο θρόνο κατέβαλε προσπάθειες για την οικονομική και διοικητική οργάνωση της Μακεδονίας. Γρήγορα όμως ήρθε σε σύγκρουση με τους Ρωμαίους" (σ.186).

Ένα ακόμη παράδειγμα του αποκλειστικού ρόλου των ανδρών στην πολιτική και στρατιωτική εξουσία είναι η προτομή του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα ο οποίος ήταν σπουδαίος πολιτικός και στρατιωτικός άνδρας, όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στη λεζάντα (σ.201). Η ανάδειξη στην εξουσία ως καθαρά ανδρικό προνόμιο αναδεικνύεται και στον ανάγλυφο πίνακα από το βωμό της Ειρήνης (σ.204). Ο πίνακας αναπαριστά την πομπή αξιωματούχων από την οποία απουσιάζει η γυναικεία μορφή. Πρόκειται για έργο της εποχής του Αυγούστου, που αποδεικνύει ότι και σε εκείνα τα χρόνια η δύναμη ήταν συνώνυμη του άνδρα.

Οι άνδρες ενώ κυριαρχούν στα πεδία των μαχών σε πολιτικό και στρατιωτικό επίπεδο, μοιράζονταν με τις γυναίκες το δικαίωμα στον πλούτο και στην ψυχαγωγία . Η εικόνα της

τοιχογραφίας της Πομπηίας του 1ου αι. μ.Χ., που αναπαριστά σκηνή Διονυσιακών μυστηρίων που σχετίζονταν με τη διασκέδαση και τη χλιδή, απεικονίζει πλούσιους Ρωμαίους άνδρες, αλλά και γυναίκες (σ.196). Σε άλλη τοιχογραφία που προέρχεται και πάλι από την Πομπηία αναπαρίστανται μονομαχίες που ήταν ένα δημοφιλές θέαμα για τους Ρωμαίους, χωρίς να διευκρινίζεται εάν σε αυτό συμμετείχαν και γυναίκες. Ωστόσο, το ψηφιδωτό καλλιτέχνη-έχει επιλεγεί ως εξώφυλλο- που παρουσιάζει σκηνή από κωμωδία και αναπαριστά τη νεόπλουτη ρωμαϊκή κοινωνία φαίνεται και μια γυναικεία μορφή (σ.183). Συνεπώς στη ρωμαϊκή κοινωνία φαίνεται πως και οι γυναίκες απολάμβαναν τον πλούτο και τις ανέσεις. Το ψηφιδωτό με παράσταση από σκηνές της αγροτικής εργασίας απεικονίζει τόσο γυναίκες όσο και άνδρες να συμμετέχουν σε αυτήν (σ.191). Εάν θυμηθούμε και το απόσπασμα της αφήγησης του 4ου κεφαλαίου για το ρόλο της γυναίκας στη ρωμαϊκή κοινωνία μπορούμε να πούμε πως οι γυναίκες συμμετείχαν στην κοινωνική ζωή:

Επέβλεπε όλες τις οικιακές εργασίες και συμμετείχε ενεργά σε όλες τις εκδηλώσεις και τις συναναστροφές μέσα και έξω από το σπίτι (κεφ. IV, σ.179).

Καθώς ο συγγραφέας αναφέρθηκε στο διαφοροποιημένο ρόλο της γυναίκας είτε μέσω της αφήγησης είτε μέσω απεικονίσεων, θα ήταν αναμενόμενο να φώτιζε και το γυναικείο ρόλο στη ρωμαϊκή εποχή. Ωστόσο έχει επιλέξει να τον αποσιωπήσει, προωθώντας την αντίληψη που θέλει τις γυναίκες κρυμμένες πίσω από το ανδρικό ηγεμονικό στοιχείο και περιορισμένες στην οικιακή εργασία. Η επιλογή αυτή ανήκει στο συγγραφέα του βιβλίου, πράγμα που επισημαίνεται στον πρόλογο του βιβλίου. Ειδικότερα αναφέρεται ότι:

[...] η επιλογή των εικόνων, των χαρτών και των παραθεμάτων που υποστηρίζουν το γνωστικό αντικείμενο του βιβλίου, αφορούν το συγγραφέα (σ.7).

Παρά τις ευκαιρίες για ανάδειξη και του ρόλου της γυναίκας στη ρωμαϊκή κοινωνία, εφόσον ήταν πιο τονισμένος σε σχέση με άλλες κοινωνίες, ο συγγραφέας επέλεξε να μην τις αξιοποιήσει με αποτέλεσμα τόσο η αφήγηση όσο και η απεικονίσεις να αναδεικνύουν αποκλειστικά τον άνδρα ηγεμόνα και κυρίαρχο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ταυτίζονται με τους στερεοτυπικούς ρόλους των δύο φύλων που διαιώνίζουν τις διακρίσεις και τις ανισότητες. Δεν προσφέρονται άλλα παραδείγματα που θα έδιναν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να ταυτιστούν με διαφορετικούς ρόλους του φύλου τους και να συνειδητοποιήσουν ότι δε χρειάζεται να έχουν ένα και μοναδικό περιορισμένο ρόλο στην κοινωνία.

5.5. Η αναθεώρηση του κεφαλαίου 5

Ολοκληρώνοντας την αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου φάνηκε ότι αυτό έχει βασικές ελλείψεις που το καθιστούν αδύναμο να ανταποκριθεί στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τα σχολικά βιβλία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η συγγραφή του δεν έχει ακολουθήσει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που προκρίνονται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ειδικότερα, δεν περιέχει στοχοθεσία και αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε να προετοιμάζει τον/την μαθητή/-τρια για το τι θα διδαχθεί. Αν και περιέχει περιλήψεις, αυτές αφορούν κάθε ενότητα και όχι ολόκληρο το κεφάλαιο, κατακερματίζοντας έτσι τη γνώση. Κυριαρχεί η αφήγηση των γεγονότων, δίνοντας δυναμική στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία, επιλογή που φαίνεται και από το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμιά προσπάθεια σύνδεσης των γεγονότων του παρελθόντος με τη σύγχρονη εποχή και εμπειρία. Νοητικοί χάρτες και διαγράμματα, δεν χρησιμοποιούνται και δεν υπάρχουν βασικά ερωτήματα προβληματισμού πριν την έναρξη του κεφαλαίου, επιλογή που αποδεικνύει ότι αγνοείται η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που υποστηρίζει τη νοηματοδότηση της γνώσης μέσω της σύνδεσης των προϋπάρχουσων γνώσεων με τη νέα.

Δεν αξιοποιείται η τεχνολογία για την επίλυση των δραστηριοτήτων, οι οποίες βρίσκονται πάντοτε στο τέλος της κάθε ενότητας. Η αξιολόγηση είναι μόνο τελική και έχει ως κύριο στόχο τον έλεγχο της γνώσης, γι' αυτό και δεν υπάρχουν ούτε δραστηριότητες ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης. Περιέχει, επίσης, μόνο γραπτές πηγές και εικόνες, οι οποίες λειτουργούν επιβεβαιωτικά ως προς το κείμενο. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις, θεωρήθηκε απαραίτητο να εφαρμοστεί αναθεώρηση του κεφαλαίου 5 "Οι μεγάλες κατακτήσεις", που αξιοποιήθηκε ως παράδειγμα εφαρμογής της Κλείδας Αξιολόγησης σχολικών βιβλίων. Με αυτό τον τρόπο η έρευνα δε μένει σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά προχωρεί και σε πρακτική εφαρμογή των πορισμάτων σχετικά με τις λειτουργίες που πρέπει να επιτελούν τα σχολικά βιβλία.

Προχωρώντας σε εκ νέου συγγραφή του κεφαλαίου, επιχειρήθηκε η εφαρμογή όλων των κριτηρίων αξιολόγησης και λήφθηκαν υπόψη όλες οι κατηγορίες και υποκατηγορίες με βάση τις οποίες αξιολογήθηκε το υφιστάμενο σχολικό βιβλίο. Σκοπός της αναθεώρησης είναι να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την συγγραφή παιδαγωγικών εγχειριδίων.

Προστέθηκε στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε το μαθητικό κοινό να γνωρίζει εκ των προτέρων τους στόχους της μελέτης του, καθώς και καταγράφηκε η κεντρική ιδέα του κεφαλαίου, για καλύτερη κατανόηση του βασικού θέματος της μελέτης.

Ακολουθήθηκε η επαγωγική-συμπερασματική μέθοδος, όπου κυριαρχεί η αναζήτηση πληροφοριών και ιδεών με σκοπό την μεγιστοποίηση της κατανόησης. Σε κάθε ενότητα προστέθηκαν "ερωτήσεις στοχασμού", ερωτήματα που κινητοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να στοχαστούν σε σχέση με δικές τους εμπειρίες επί του εκάστοτε θέματος και να κάνουν προσωπικές συνδέσεις καθώς μελετούν. Κρίθηκε αναγκαίο να προστεθούν διαγράμματα με τα βασικά γεγονότα των κατακτήσεων των Ρωμαίων, για να λάβουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των γεγονότων και του χρόνου. Συνάμα, αξιοποιήθηκε αρκετά η τεχνολογία (QR codes, links, video, Smartphone) για την επίλυση δραστηριοτήτων ποικίλων ειδών (παιχνίδι ρόλων, αναζήτηση συνδέσμων, άνοιγμα QR code, μελέτη γραπτών παραθεμάτων, μελέτη εικονιστικών παραθεμάτων, συγγραφή κειμένου, κατασκευή χάρτη, τεστ αυτοαξιολόγησης), ώστε να ανταποκρίνονται στα ποικίλα είδη ετοιμότητας. Ακολουθήθηκε, ακόμη, η διερευνητική προσέγγιση, όπου η γνώση των ιδεών στηρίζεται σε δραστηριότητες αναζήτησης.

Για αφόρμηση και σύνδεση της προϋπάρχουσας με τη νέα γνώση, το αναθεωρημένο κεφάλαιο περιέχει "δελτίο εισόδου", ενώ για τη λήψη ανατροφοδότησης, προστέθηκε "δελτίο εξόδου".

Πίνακας 5.1. Ελλείψεις και προσθήκες στο υπό αναθεώρηση κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου

ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ	ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΕΛΙΔΑΣ
Δεν περιέχει στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα	Έναρξη με στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα-οι μαθητές γνωρίζουν εκ των προτέρων τους στόχους της μελέτης τους	Σελίδα 1
Περιέχει περιλήψεις για κάθε ενότητα και όχι για ολόκληρο το	Προσθήκη της κεντρικής ιδέας του κεφαλαίου-οι μαθητές	Σελίδα 3

κεφάλαιο. Κατακερματίζει τη γνώση.	καταλαβαίνουν την λογική του κεφαλαίου και το βασικό θέμα μελέτης	
Κυριαρχεί η αφήγηση των γεγονότων	Κυριαρχεί η αναζήτηση πληροφοριών για κατανόηση των γεγονότων	Σελίδες 6, 8, 11-12, 15-18
Αναφέρεται μόνο στα γεγονότα του παρελθόντος χωρίς σύνδεση με την εμπειρία των μαθητών και τη σύγχρονη εποχή.	Περιλαμβάνει «ερωτήσεις στοχασμού», ώστε οι μαθητές να κάνουν προσωπικές συνδέσεις καθώς μελετούν τις ιδέες που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο	Σελίδες 3,7, 14, 17, 18
Δεν περιέχει βασικές ερωτήσεις πριν την έναρξη του κεφαλαίου	Περιέχει ερωτήσεις που ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών σχετικά με τα βασικά θέματα του κεφαλαίου	Σελίδες 6, 11, 15
Δεν περιέχει νοητικούς χάρτες και διαγράμματα	Περιέχει διάγραμμα με τα βασικά γεγονότα των κατακτήσεων των Ρωμαίων.	Σελίδα 3
Δεν περιέχει δραστηριότητες που εντάσσουν την τεχνολογία στη μαθησιακή διαδικασία	Περιέχει δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται η τεχνολογία για σκοπούς μάθησης (σύνδεσμοι για αναζήτηση ιστοσελίδων, βίντεο, QR codes, χρήση κινητού τηλεφώνου)	Σελίδες 6-8, 13-15
Περιέχει μόνο ένα είδος δραστηριοτήτων	Περιέχει ποικιλία δραστηριοτήτων (παιχνίδι ρόλων, παρακολούθηση	Σελίδες 6-9, 11-18, 20, 22

	βίντεο, αναζήτηση συνδέσμων, άνοιγμα QR code, μελέτη γραπτών πηγών, μελέτη εικονιστικών παραθεμάτων, συγγραφή κειμένου, δημιουργία χάρτη, διαδραστικά τεστ αυτοαξιολόγησης)	
Περιέχει μόνο δύο είδη πηγών (γραπτά παραθέματα και εικόνες)	Περιέχει ποικιλία πηγών (γραπτά παραθέματα, συνδέσμους στο διαδίκτυο, βίντεο, χάρτες, εικόνες, διάγραμμα	4, 6-9, 11-18, 20
Περιέχει μονοδιάστατες πηγές. Οι πηγές επιβεβαιώνουν το κείμενο της αφήγησης. Αρκετές πηγές δεν αξιοποιούνται σε δραστηριότητες.	Περιέχει αντικρουόμενες πηγές και εικονιστικά παραθέματα. Ακολουθεί την πολυπρισματική προσέγγιση διδασκαλίας της ιστορίας. Οι πηγές ξεπερνούν το κείμενο της αφήγησης.	Σελίδες 7-8, 11-12, 20
Οι δραστηριότητες βρίσκονται πάντα στο τέλος της κάθε ενότητας. Η αξιολόγηση είναι μόνο τελική και έχει ως κύριο στόχο τον έλεγχο της κατανόησης των ιδεών.	Η γνώση των ιδεών στηρίζεται σε δραστηριότητες αναζήτησης και διερεύνησης (διερευνητική προσέγγιση). Δίνεται στους μαθητές μια αποστολή μέσω της οποίας θα οδηγηθούν στη γνώση (λύση προβλήματος, επαγωγική μέθοδος).	Σελίδες 6-8, 11-13, 15, 17
Δεν περιέχει δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης	Περιέχει «δελτίο εξόδου» με δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης	Σελίδες 21-22
Δε συνδέει τη νέα γνώση με τις	Περιέχει «δελτίο εισόδου» για	Σελίδα 2

προϋπάρχουσες	απόρριψη και σύνδεση των προϋπάρχουσων γνώσεων με τη νέα γνώση	
---------------	--	--

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συμπεράσματα για το σύνολο του βιβλίου

Η λογική με την οποία είναι γραμμένο το υπό αξιολόγηση κεφάλαιο, αλλά και το σχολικό βιβλίο ως σύνολο, δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό δεν υιοθετεί τις αρχές της σύγχρονης φιλοσοφίας για τη σχολική ιστορία. Τα γνωρίσματα του περιεχομένου που οδηγούν σε αυτή την άποψη είναι:

1. η παράθεση γραπτών παραθεμάτων ή εικονιστικών παραθεμάτων με ρόλο συμπληρωματικό ή επιβεβαιωτικό προς την ιστορική αφήγηση-αν και λειτουργούν ως ιστορικά τεκμήρια που ενισχύουν την επιστημονικότητα του βιβλίου-χωρίς παράθεση αντικρουόμενων μαρτυριών για ανάπτυξη της ικανότητας για μια πιο κριτική χρήση των πηγών ως ιστορικών μαρτυριών.

2. το ότι η ιστορική αφήγηση είναι συνοπτική αλλά αποσπασματική, δε φαίνεται να δίνει έμφαση σε ιστορικούς όρους κλειδιά, ούτε στην κατανόηση των ρόλων των προσώπων.

3.το ότι η ιστορική αφήγηση έχει υποστεί κατάτμηση σε ενότητες και υποενότητες, επιλογή που δε συνάδει με την ολιστική προσέγγιση της ιστορικής πραγματικότητας και δυσχεραίνει τη σύλληψη της ιστορίας ως έναν ζωντανό οργανισμό. Με την κατάτμηση της αφήγησης δε μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιληφθούν ότι η ιστορία είναι ένας ζωντανός οργανισμός με γεγονότα που συνδέονται μεταξύ τους στο χώρο και στο χρόνο και ασκούν επίδραση και στο παρόν.

3. οι δραστηριότητες τοποθετούνται μόνο στο τέλος κάθε ενότητας, γεγονός που ενισχύει την εκτίμηση ότι το βιβλίο προνοεί μόνο για την τελική αξιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης, αφήνοντας εκτός την αξιολόγηση της διαδικασίας και της προσπάθειας για επίτευξη των στόχων.

Ωστόσο υπάρχουν δραστηριότητες που ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κρίσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της αξιοποίησης των πηγών, ενώ η διεπιστημονική προσέγγιση αξιοποιείται σε μηδαμινό βαθμό, γεγονός που δε μπορεί να θεωρηθεί ως μεθοδολογική επιλογή του συγγραφέα.

Στον πρόλογο του βιβλίου ο συγγραφέας αναφέρει ότι η επιδίωξή του είναι:

μέσα από τις σελίδες του οι μαθητές να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία της αρχαιότητας παράλληλα με την ιστορία των άλλων λαών. Να κατανοήσουν δηλαδή το βαθμό σύνδεσης του Ελληνισμού με τους λαούς της Ανατολής και της Μεσογείου και κατ'επέκταση τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού (σ.7).

Το βάρος της ιστορικής αφήγησης δίνεται στην ελληνική ιστορία και σε ό,τι αφορά τη σχέση του ελληνισμού με άλλους λαούς. Οι άλλοι λαοί παρουσιάζονται μόνο εφόσον συνδέονται με τον ελληνισμό με κάποιον τρόπο. Η βαρύτητα σε μια ελληνική ιστορία φαίνεται από το γεγονός ότι τα κεφάλαια που αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό καταλαμβάνουν μεγαλύτερη έκταση και αποδίδονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Αν δούμε συγκριτικά τα κεφάλαια που αφορούν στον ελληνισμό είναι πολύ περισσότερα από αυτά που αφορούν άλλους πολιτισμούς. Τα κεφάλαια 2, 3, 4, 5,6,7 αναφέρονται στην ανάπτυξη του ελληνισμού, τις επιδράσεις που άσκησε στον ρωμαϊκό πολιτισμό και στη μετεξέλιξη του ρωμαϊκού κράτους σε Βυζαντινή αυτοκρατορία, ενώ μόνο το κεφάλαιο 1 και το κεφάλαιο 8 αναφέρονται στην ιστορία και των πολιτισμό άλλων λαών. Η βαρύτητα που δίνεται στην ελληνική ιστορία σε σύγκριση με την ιστορία ξένων λαών διαφαίνεται και από την έκταση που καταλαμβάνουν, αλλά και από τη θέση τους μέσα στο σχολικό βιβλίο. Για παράδειγμα το κεφάλαιο 8 αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου και είναι μικρό σε έκταση (σ.271-287) σε σχέση με άλλα κεφάλαια. Αυτή η επιλογή καταδεικνύει αυτό που ο ίδιος ο συγγραφέας φροντίζει να επισημάνει στον πρόλογο του βιβλίου του. Στο Α.Π. επίσης η βαρύτητα δίνεται στην γνώση της ελληνικής και κυπριακής ιστορίας έναντι της παγκόσμιας. Συνεπώς το ως προς αυτό το σχολικό βιβλίο συνάδει με το στόχο του Α.Π:

[...] θα σχηματίσουν μια σαφή αντίληψη της ιστορίας της Κύπρου, της διαχρονικής πορείας του ελληνικού κόσμου και της δικής τους συμμετοχής στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά [...].Θα τους επιτρέψει επίσης να αποκτήσουν ουσιαστική συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας, αλλά και να εκτιμήσουν με τρόπο ανάλογο τις θρησκευτικές, πολιτιστικές και εθνικές κοινότητες της πατρίδας τους, καθώς και άλλων διαφορετικών χωρών (Υ.Α.Π, 2010, σ.57).

Ωστόσο στον προγραμματισμό του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ Λυκείου Κοινού Κορμού αλλά και Προσανατολισμού η διδακτέα ύλη σταματά μέχρι τη Ρωμαϊκή εποχή αφήνοντας εκτός διδασκαλίας το κεφάλαιο 8 (εκτός από άλλα που έχουν ήδη αναφερθεί). Στο Α.Π. από την

άλλη καταγράφεται η διδακτική ενότητα, αλλά στους διδακτικούς στόχους επισημαίνεται ότι δεν έχει συμπεριληφθεί στον προγραμματισμό και προτείνεται μια σύντομη παρουσίαση της σημασίας και των σημαντικών επιτευγμάτων της Κίνας και της Ινδίας και των σχέσεων που είχαν τόσο με τον ελληνικό όσο και με το βυζαντινό και ισλαμικό κόσμο (Υ.Α.Π, 2010). Η προτροπή αυτή φανερώνει στην ουσία ότι εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό, εάν θα επιλέξει να παρουσιάσει το κεφάλαιο στους μαθητές και στις μαθήτριες. Εάν λάβει υπόψη κανείς υπόψη ότι ο διδακτικός χρόνος είναι κατανεμημένος, έτσι ώστε να καλυφθούν τα κεφάλαια σύμφωνα με τον προγραμματισμό κατά πάσα πιθανότητα ο/η εκπαιδευτικός να μην έχει τον χρόνο να το παρουσιάσει.

Οι γραπτές πηγές που πλαισιώνουν το κείμενο έχουν ρόλο επιβεβαιωτικό ή συμπληρωματικό της άποψης που εκφράζεται στο κείμενο της αφήγησης. Η ιστορική αφήγηση εφόσον δεν αναπτύσσεται μέσα από αντικρουόμενες απόψεις και μαρτυρίες, ταυτίζεται με τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα και παρουσιάζεται ως μόνιμη παγιωμένη κατάσταση. Προωθείται μια επίσημη ιστορία χωρίς να αφήνει περιθώρια διαφορετικών ερμηνειών του ίδιου φαινομένου. Το μεγαλύτερο μέρος των ιστορικών θεμάτων αποδίδεται αποκλειστικά μέσω της ιστορικής αφήγησης, η οποία ακολουθεί μια μονόπλευρη ιστορική προσέγγιση και γι' αυτό δε συνδέεται με δραστηριότητες.

Η παρουσίαση των βασικών θρησκειών του Ινδικού και Κινεζικού λαού είναι συνοπτική χωρίς διάθεση για περαιτέρω εμβάθυνση. Κυρίως γίνεται απλή αναφορά στα ονόματα των θρησκειών και όχι στη φιλοσοφία και στις ιδέες που πρεσβεύουν.

Αντιθέτως στο κεφάλαιο 7 ο συγγραφέας αφιέρωσε μεγάλο μέρος για την εδραίωση του Χριστιανισμού στο Βυζάντιο. Η πρόθεση του συγγραφέα είναι η απλή καταγραφή των θρησκειών, παρόλο που αυτή η καταγραφή ήταν δυνατόν να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση σχετικά με τις θρησκείες και συγκρίσεις μέσω της αξιοποίησης του μαθήματος των θρησκευτικών με στόχο τη διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος και καλλιέργεια στάσεων και αξιών σεβασμού και αποδοχής των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Όσον αφορά στον τρόπο που παρουσιάζονται οι πληροφορίες του κεφαλαίου, αλλά και του συνόλου του βιβλίου, φαίνεται ότι εναρμονίζονται με όσα προβλέπει το πρόγραμμα του Π.Ι., κάτι που ξεκαθαρίζει και ο συγγραφέας στον πρόλογο του βιβλίου:

Ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου ο συγγραφέας δεν είχε το περιθώριο πολλών επιλογών. Ακολούθησε το πρόγραμμα σπουδών που είχε συντάξει η αρμόδια ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σ.7).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στις γενικές αρχές διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας: "Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας), με έμφαση στο ουσιαδές μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων" (Υ.Α.Π, 2010, σ.56). Στη μεθοδολογία του Α.Π. (2020-2021) της Ιστορίας τονίζεται ότι: "Η αφήγηση, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιαδία χωρίς αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεροντολογία" (σ.5).

Σύμφωνα με το ΑΠ. για τη διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να αξιοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι που να συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές μέσω της διερεύνησης. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του ρόλο και να γίνει καθοδηγητής της διαδικασίας αξιοποιώντας πληθώρα πηγών για πολυεπίπεδη επίτευξη των στόχων του ΑΠ:

Επιδιώκεται, ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση του Περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος [...] Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται ως μια οικοδομιστική διερευνητική διαδικασία στην οποία, όπως και στην επιστήμη της Ιστορίας, η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης. Μια τέτοια μαθητοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από τον/την διδάσκοντα/ουσα να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό αφηγηματικό του ρόλο στην παρουσίαση μίας ιστορικής ενότητας και να αναλάβει ένα ρόλο οργανωτή μαθησιακών διαδικασιών και προκλήσεων οι οποίες ενθαρρύνουν την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf σ.2-3).

Εφόσον το παρόν βιβλίο αποτελεί παραδοσιακό περιγραφικό βιβλίο, το οποίο παρουσιάζει γραμμικά και συνοπτικά τους σταθμούς της ιστορίας από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού και περιλαμβάνει επίσης γραπτά παραθέματα και απεικονίσεις που πλαισιώνουν το κυρίως κείμενο, ισχυροποιεί την άποψη ότι δεν ακολουθείται η μεθοδολογία που προτείνεται στο Α.Π. Δεδομένου ότι η ύλη του υπό ανάλυση κεφαλαίου και του βιβλίου στο σύνολό του χωρίζεται σε ενότητες ευνοεί την παραδοσιακή μετωπική

διδασκαλία όπου ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο πρωταγωνιστικό. Ο τεμαχισμός της ύλης σε ενότητες δεν είναι κατάλληλος για χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να αποφασίσει για το υλικό που θα διδαχθεί με σκοπό των προβληματισμών των μαθητών και των μαθητριών.

Ο/ Η εκπαιδευτικός στερείται διδακτικών επιλογών και παραμένει προσκολλημένος στην παράθεση γεγονοτολογίας. Η πύκνωση της ύλης σε συνδυασμό με την πυκνή διατύπωση του σχολικού βιβλίου καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη διδασκαλία της ιστορίας έτσι όπως καταγράφεται στους στόχους και τους σκοπούς του Α.Π. Οι στόχοι του Α.Π. αναιρούνται και η ιστορική γνώση περιορίζεται μόνο στο πεδίο της απομνημόνευσης, της επίκλησης ονομάτων, χρονολογιών και γεγονότων.

Το κείμενο της αφήγησης είναι προσαρμοσμένο στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Οι προτάσεις είναι σύντομες, και οι παράγραφοι έχουν έκταση μέχρι και 20 γραμμές περίπου. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί υποτακτική σύνδεση των προτάσεων καθώς απαιτείται ανάπτυξη και επεξήγηση των θεμάτων με τα οποία καταπιάνεται, χωρίς να χρησιμοποιεί μεγάλο αριθμό δευτερευουσών προτάσεων κάτι που θα καθιστούσε το κείμενο πιο δύσκολο λόγω της εμβάθυνσης και της έκτασης που θα είχαν οι προτάσεις. Σημαντικό είναι επίσης το ότι όλες οι έννοιες στις οποίες ο συγγραφέας επιθυμεί να δώσει έμφαση, είναι τονισμένες, έτσι που να ξεχωρίζουν μέσα στο κείμενο. Ο συγγραφέας φροντίζει να επεξηγεί τις νέες έννοιες είτε εντός κείμενο με τη χρήση αναλυτικού-επεξηγηματικού λόγου.

Ως προς το ζήτημα της προσαρμογής του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών, ο συγγραφέας δεν αναφέρει οτιδήποτε στον πρόλογό του, αλλά ο τεμαχισμός του κεφαλαίου σε ενότητες δυσχεραίνει τους μαθητές στο να έχουν επιλογή με ποιες ενότητες θα ασχοληθούν, αν και στο Α.Π. υπογραμμίζεται ότι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών πρέπει λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Το κεφάλαιο του βιβλίου έχει επιλεκτικές πληροφορίες με στόχο να περιγραφούν οι σημαντικότερες ιστορικές έννοιες αποφεύγοντας τη λεπτολογία.

Όπως προλογίζει ο συγγραφέας στην εισαγωγή του:

Κύρια επιδίωξή μας είναι μέσα από τις σελίδες του οι μαθητές να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία της αρχαιότητας παράλληλα με την ιστορία άλλων λαών. Να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης του Ελληνισμού με τους άλλους λαούς της Ανατολής και της Μεσογείου και

κατ' επέκταση τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού.

Η παράθεση αντικρουόμενων απόψεων σε σχέση με τα θέματα που θίγονται αποτελεί βασική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος και συνάδει με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μελέτη διαφορετικών πηγών. Πράγματι στο βιβλίο υπάρχουν γραπτά και εικονιστικά παραθέματα, χωρίς ωστόσο να εξυπηρετείται αυτός ο σκοπός. Τελικά οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν κυρίως μέσω της αφήγησης, η οποία είναι μονοδιάστατη.

Η ανάδειξη των αιτιών και των συνεπειών των ιστορικών γεγονότων αποτελεί στόχο της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας, αφού σκοπός είναι η παρουσίαση όλων των οπτικών σε σχέση με ιστορικά ζητήματα προκειμένου να αρθούν οι παγιωμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Στο υπό αξιολόγηση βιβλίο, τα ιστορικά γεγονότα καταγράφονται αρκετά συνοπτικά και αποσπασματικά, χωρίς ανάλυση των δεδομένων της αφήγησης δείχνοντας μια στάση ουδετερότητας σε κάποια σημεία, ενώ σε άλλα, όταν ο συγγραφέας επιθυμούσε να αναδείξει πολυσύνθετα θέματα, αφιερώνει ολόκληρα κεφάλαια, έτσι ώστε να δώσει όσον το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες.

Η συνοπτικότητα της αφήγησης δεν αφήνει περιθώρια για ανάδειξη στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι σε λαούς και πολιτισμούς. Δεν υπάρχουν αρνητικά φορτισμένοι χαρακτηρισμοί για τους λαούς, ούτε αναφέρονται θετικοί ή αρνητικοί χαρακτηρισμοί.

Τα γραπτά παραθέματα αποτελούν τον μοναδικό τύπο συμπληρωματικού υλικού που έχει στην διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, για να αξιοποιήσει προκειμένου να αξιολογήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε συνδυασμό με την περιορισμένη τους έκταση, όταν δεν αξιοποιούνται στη διδακτική διαδικασία έχουν καθαρά εποπτικό χαρακτήρα.

Η αφήγηση του κεφαλαίου πλαισιώνεται από μονοδιάστατες πηγές που λειτουργούν πάντα υποστηρικτικά, χωρίς ποτέ να υπερβαίνουν το κείμενο και να γίνονται αυτόνομα εργαλεία ιστορικής διερεύνησης. Ακόμα και οι δραστηριότητες (όσες αξιοποιούν πηγές) έχουν μονοδιάστατο χαρακτήρα αποκλείοντας τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εφόσον δε βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα και αντικρουόμενες απόψεις, δε μαθαίνουν να αναζητούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και να επιλέγουν την εκδοχή με βάση τα δεδομένα που μελετούν αναπτύσσοντας

δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Η ιστορική πληροφορία θα μετατραπεί σε ιστορική γνώση μόνο μέσω της κριτικής ανάλυσης και ερμηνείας των πηγών. Διαφορετικά παραμένει πληροφορία χωρίς νόημα προσκολλημένη στο παρελθόν.

Η νοηματοδότηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού συμμετοχής στην αναζήτησή της και η βαθιά κατανόηση έρχεται όταν ο ιστορικό γεγονός προσεγγίζεται από όλες τις πλευρές, έτσι ώστε να καταστεί σαφές πως το ιστορικό παρελθόν αποτελείται από μαρτυρίες αποφεύγοντας έτσι το δογματισμό. Για να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ιστορική σκέψη απαιτείται η εξέταση των αιτιών και των αποτελεσμάτων, ώστε να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα. Παράλληλα η ιστορική συνείδηση που αφορά στην κατανόηση των συμπεριφορών των ανθρώπων στο παρελθόν και την επίδραση τους στο παρόν και στο μέλλον, απαιτεί ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών, πράγμα που δε λαμβάνεται υπόψη στο παρόν κεφάλαιο. Οι δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται πηγές του βιβλίου αποδεικνύουν ότι η ιστορία αντιμετωπίζεται ως κάτι παγιωμένο και στατικό.

Στον πρόλογο του βιβλίου αναφέρεται ότι επιχειρήθηκε το βιβλίο να είναι παιδαγωγικά κατάλληλο και να ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες, ενώ στην συνέχεια τονίζεται ότι η επιλογή του υλικού και ο τρόπος που παρουσιάζεται είναι αποκλειστικά επιλογή του συγγραφέα. Μόνο ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου ακολουθήθηκε ο προγραμματισμός του Π.Ι. Αφενός εκφράζεται η πρόθεση για εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, αφετέρου ο συγγραφέας επισημαίνει ότι επέλεξε το υλικό με δικά του κριτήρια. Δεν ακολούθησε δηλαδή τους στόχους του Α.Π.. Ο τρόπος αξιοποίησης των πηγών δε συνάδει με τη λογική του Α.Π. όπου υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει "να αναζητούν και να χρησιμοποιούν ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές κλπ.) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν και να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες πολλαπλές ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται" (Υ.Α.Π, 2010, σ. 64). Ακόμη αγνοείται και η έμφαση που δίνεται στην αξιοποίηση των γραπτών πηγών, στο εγχειρίδιο διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας. Ειδικότερα αναφέρεται ότι η ιστορική γνώση πρέπει να οικοδομείται μέσω της αντιμετώπισης αντικρουόμενων πηγών, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής επεξεργασίας των γεγονότων. Η πολυπρισματική προσέγγιση θα τους οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι τα ιστορικά γεγονότα ενέχουν το στοιχείο της σχετικότητας και επηρεάζονται από την οπτική και την πρόθεση του κάθε εμπλεκόμενου. Αυτή η

συνειδητοποίηση θα τους καταστήσει ικανούς/ες να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα αμερόληπτα και να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ασκούνται στην ιστορική έρευνα, ενώ σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Α.Π ούτε και την πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας, που αναφέρεται και στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία της ιστορίας. Συγκεκριμένα στο Α.Π. υπογραμμίζεται ότι:

Η διδασκαλία εννοιών δεν αναμένεται να φέρει αποτέλεσμα μόνο μέσα από μερικές συζητήσεις στην τάξη ή μερικά παραδείγματα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επανέρχονται σε αυτές τις έννοιες συστηματικά και χρησιμοποιώντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Τονίζεται, επίσης, ότι η διδασκαλία τέτοιων εννοιών αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης όλο και ισχυρότερων ιδεών μέσα από ένα συνεχή διάλογο αντικρουόμενων απόψεων με τεκμηριωμένα επιχειρήματα. (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.2).

Συνάμα στο εγχειρίδιο της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της ιστορίας τονίζεται πως:

[...] Με την πολυπρισματική προσέγγιση στην ιστορία εξετάζουμε στοιχεία από διαφορετικές πηγές, έτσι ώστε να ξεδιαλύνουμε τις πολυπλοκότητες μιας κατάστασης και να αποκρυπτογραφήσουμε τι τελικά συνέβη και γιατί (Υ.Α.Π, 2012, σ. 37).

Η αγνόηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, πέρα από τα παραπάνω στερεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες την ευκαιρία για ανάπτυξη ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να μπορεί κανείς να μπαίνει στη θέση του άλλου. Η απουσία αντικρουόμενων πηγών συνάδει με την αντίληψη της μιας και μοναδικής αλήθειας των πραγμάτων που συχνά οδηγεί στο δογματισμό και το φανατισμό που είναι κάθε άλλο παρά στόχοι της ιστορικής διδασκαλίας. Εξάλλου η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας έχει στόχο την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας, αλλά επιδιώκει και την εσωτερικήυση στάσεων και αξιών που διευκολύνουν την ενότητα των λαών, την κατανόηση και την συνεργασία χωρίς οι δύο επιδιώξεις να έρχονται σε ρήξη.

Λόγου χάρη η πηγή 1 (σ.283) που αναφέρεται στους λόγους χρήσης της γραφής από τους Κινέζους δίνει έναυσμα για σύγκριση μεταξύ του λαού της Κίνας, των Μυκηναίων και των Αιγυπτίων ως προς τη γραφή και τους λόγους που την αξιοποίησε ο κάθε λαός. Δεν υπάρχει λόγος να διδαχθεί ένας μαθητής και μια μαθήτρια για τη γραφή των Κινέζων εάν δε μπορεί να αντιληφθεί τη σχέση που έχει η χρήση της γραφής με της ανάγκες του λαού σε οποιαδήποτε εποχή και αν ανήκει.

Ακόμη ως κατάλληλη διδακτική προσέγγιση που προτείνεται για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι η διεπιστημονική, η έρευνα των ιστορικών γεγονότων μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα η λογοτεχνία ή οι εικαστικές τέχνες. Ο συγγραφέας δεν έχει στηριχθεί ούτε σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση επιλέγοντας συγκεκριμένο είδος και μορφή πηγών παρόλο που οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις είναι αναγκαίες για το σύγχρονο σχολείο, διότι δίνουν μια πληρέστερη εικόνα του θέματος και παρέχει ερεθίσματα για ανάπτυξη ενσυναίσθησης, στάσεων και αξιών ενώ η γνώση του παρελθόντος αποκτά νόημα και στο παρόν. Παράλληλα η μελέτη ενός θέματος μέσα από διάφορα γνωστικά πεδία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διότι αξιοποιείται η πολυπρισματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Αυτές οι αναγκαιότητες είναι καταγεγραμμένες τόσο στο Α.Π. όσο και στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Η προσέγγιση του συγγραφέα δεν συνάδει με τους σκοπούς και τη μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας. Είναι, για παράδειγμα, ανούσια η διδασκαλία για τις εμπορικές σχέσεις των Ρωμαίων με τους λαούς της Ασίας, χωρίς χάρτες και βασικές γεωγραφικές πληροφορίες, που θα διευκόλυναν τους μαθητές και τις μαθήτριες να τοποθετήσουν τις τοποθεσίες με βάση την τοποθεσία που ζουν και να κατανοήσουν τη σημασία του "δρόμου του μεταξίου" και τις δυνατότητες που πρόσφερε για εμπορικές σχέσεις μεταξύ των λαών.

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί ένα σώμα πηγών που δε συνάδουν με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις του Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας και δεν μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του γνωστικού αντικείμενου. Ο/Η εκπαιδευτικός υποχρεωμένος/η να αναζητήσει συμπληρωματικό υλικό και να καθοδηγήσει αυτός την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να ακολουθεί τις παιδοκεντρικές στρατηγικές. Την ευελιξία του εκπαιδευτικού ως προς αυτό το κομμάτι την επιδιώκει και το Α.Π. όπου αναφέρεται ότι: *Επιδιώκεται ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση του Περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος*

(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.1).

Ο εκπαιδευτικός είναι στο επίκεντρο της διδασκαλίας με την έννοια ότι καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές/-τριες, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του Α.Π. Στην πράξη, εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι υπάρχει περιορισμός στο διδακτικό χρόνο ενός σώματος ενοτήτων και εκ των προτέρων απόφαση για το ποιες θα διδαχθούν και ποιες όχι, οι

πιθανότητες για αξιοποίηση πολλαπλών πηγών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό μειώνονται και έτσι παραμένει τελικά προσκολλημένος στην αφήγηση και στις πηγές που παρέχει το σχολικό βιβλίο.

Οι πηγές και ο τρόπος αξιοποίησής τους δεν ευνοούν την ενεργό εμπλοκή και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του μαθήματος με την έννοια ότι δεν δύνονται ευκαιρίες διαλόγου και συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας. Ακόμα και οι πηγές που αξιοποιούνται σε δραστηριότητες ευνοούν την απομνημόνευση πληροφοριών και όχι την ανάπτυξη επικοινωνιακών συνθηκών. Οι γραπτές πηγές που έχουν επιλεγεί δεν αναφέρονται στην ιστορία του τόπου καταγωγής των μαθητών και των μαθητριών. Τα γεγονότα του παρελθόντος δεν μεταφέρονται στο παρόν, καθώς δεν γίνονται συγκρίσεις με καταστάσεις του παρόντος, με αποτέλεσμα η ιστορία να μη συνδέεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και δεν μπορεί να αποκτήσει νόημα.

Η απουσία ποικίλων πηγών έρχεται και σε αντίθεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας όπου οι ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών διαφέρουν, η ύπαρξη ποικίλων πηγών συμβάλλει, ώστε διαφορετικοί μαθητές να κατακτήσουν τους ίδιους στόχους με ποικίλους τρόπους.

Οι δραστηριότητες παρέχονται στο τέλος κάθε ενότητας του κεφαλαίου, επιλογή που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προβεί σε τροποποιήσεις της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού και να αξιολογήσει το κατά πόσον οι μαθητές έχουν κατακτήσει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους προτού προχωρήσει παρακάτω. Άρα, στερούν από τον/την εκπαιδευτικό την ευελιξία στη διδασκαλία και από τον/την μαθητή/τρια την ανατροφοδότηση και τη διόρθωση λαθών ή παρερμηνεύσεων. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η αξιολόγηση της συνολικής κατάκτησης των μαθησιακών στόχων της κάθε ενότητας. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά, ενώ το μάθημα της ιστορίας παραμένει περιγραφικό-αφηγηματικό και δε παρέχει τις ευκαιρίες διερεύνησης από τους μαθητές, έτσι όπως προτείνεται στο Α.Π. Οι ασκήσεις δίνονται στο τέλος της κάθε ενότητας και έτσι δε δύναται η δυνατότητα της συνεχούς εξάσκησης.

Οι ασκήσεις είναι τοποθετημένες με τυχαίο τρόπο, χωρίς να ξεκινούν από τις πιο απλές και να καταλήγουν στις πιο απαιτητικές, γεγονός που δείχνει ότι ο συγγραφέας αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Γι'αυτό και λείπουν δραστηριότητες

διαφοροποίησης που να προτρέπουν τους μαθητές να διερευνήσουν, να συνεργαστούν και να συγκροτήσουν ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο προγραμματισμός του μαθήματος απαιτεί τη διδασκαλία ενός συνόλου ενοτήτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, οι δυνατότητες αξιοποίησης δραστηριοτήτων διερεύνησης και βιωματικού χαρακτήρα εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου μειώνονται και κατά συνέπεια δίνεται βαρύτητα στην αφήγηση και στην αξιοποίηση των πηγών και των δραστηριοτήτων που πλαισιώνουν το κεφάλαιο-όπως και όσα έχουν ήδη αναλυθεί-χωρίς να υπάρχει χρόνος για άλλες επιλογές. Αν και το Α.Π. παροτρύνει, όπως έχει ήδη επισημανθεί, τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν την ύλη του σχολικού βιβλίου. Αυτή η παρότρυνση μπορεί να θεωρηθεί βάσιμο στοιχείο για την άποψη ότι και το ΥΠΠ θεωρεί ότι το βιβλίο δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και χρειάζεται να ξεφύγει από αυτό εάν θέλει να επιτύχει τους δείκτες του Α.Π.

Όλες οι δραστηριότητες έχουν την ίδια μορφή, αφού είναι γραπτές, και στοχεύουν στον έλεγχο των γνώσεων και στην αποστήθιση πληροφοριών. Οι δραστηριότητες δεν εκφράζουν πρόθεση για διασύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα με βάση την αρχή των διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Ο συντάκτης του βιβλίου αναφέρει στον πρόλόγο του ότι οι εικόνες και οι χάρτες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του βιβλίου και συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορικής αφήγησης.

Οι επιλογές του συντάκτη είναι υπό αμφισβήτηση όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους. Στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών αναφέρεται ότι οι πηγές χωρίζονται σε γραπτές και παραστατικές. Στις παραστατικές εντάσσονται τόσο οπτικές πηγές όσο και ηχητικές, απτικές, ιστορικοί τόποι κ.α. Οι οπτικές πηγές πέραν των συνηθισμένων φωτογραφιών και ζωγραφικών παραστάσεων μπορούν να είναι και γελοιογραφίες, πίνακες και διαγράμματα, ταινίες, τραγούδια κ.α. (Υ.Α.Π, σ.10).

Στο παρόν βιβλίο αξιοποιούνται μόνο οι συνήθεις οπτικές πηγές, στερώντας την πολύπλευρη αξιοποίηση μέσω για αισθητοποίηση του ιστορικού περιεχομένου και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η χρήση εναλλακτικών παραστάσεων θα προσέδιδε ζωντάνια και παραστατικότητα στην ιστορική αφήγηση και θα συνέβαλλε στην πληρέστερη κατανόηση ιστορικών εννοιών και γεγονότων. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό εάν θα αναζητήσει εποπτικό υλικό που θα εντάξει στο μάθημά του, για να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ακόμη η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία απαιτεί και τη χρήση της τεχνολογίας. Όπως επισημαίνεται στο Α.Π. η χρήση του διαδικτύου και των εφαρμογών της πληροφορικής διευκολύνουν την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf).

Στο υπό ανάλυση βιβλίο, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν παραπομπές σε ηλεκτρονικής διευθύνσεις, που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους μαθητές σε αναζήτηση πληροφοριών πέραν του σχολικού βιβλίου, να συμβάλουν στην ουσιαστική ενεργοποίησή τους και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των απεικονίσεων δε συνδέονται με αντίστοιχες δραστηριότητες, φανερώνει ότι οι συγγραφείς του βιβλίου αντιμετωπίζουν την εικόνα ως συμπληρωματικό και ενισχυτικό υλικό προς την κύρια αφήγηση υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού εκπαιδευτικού παραδείγματος. Ο μαθητής και οι μαθήτριες ζουν σε ένα σύγχρονο περιβάλλον που βρίθει οπτικών συμβόλων. Η εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα θα έπρεπε να αξιοποιείται για να αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης τους κάτι το οποίο δε συμβαίνει. Η ιστορική γνώση, λοιπόν, δεν παιδοποιείται και παραμένει στο παρελθόν.

Οι οπτικές παραστάσεις δε συμβάλλουν στην κατανόηση σημείων του περιεχομένου και στην εμπέδωσή του μέσω της σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Τα εικονιστικά παραδείγματα δε φαίνεται να θεωρούνται εναλλακτικός τρόπος ερμηνείας και κατανόησης του παρελθόντος, αφού δεν υπερβαίνουν την κύρια αφήγηση. Ακόμα και οι απεικονίσεις που χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες παραμένουν στο επίπεδο "πρώτης ανάγνωσης" για εντοπισμό λεπτομερειών στις εικόνες (οπτική επεξεργασία χωρίς βαθύτερη ανάλυση).

Για το τέλος, όσον αφορά στο ρόλο των δύο φύλων, τα στερεότυπα και προκαταλήψεις κάθε μορφής, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν πηγές που να προσεγγίζουν το ίδιο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε οι μαθητές να κάνουν συγκρίσεις, να βρουν αίτια και αποτελέσματα οι πηγές παρουσιάζουν μονόπλευρα τα γεγονότα και αποσιωπούν άλλα ίσως πολύ σημαντικά, αυτό από μόνο του δείχνει μια συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης, που είναι η μετάδοση μιας ιστορίας όπου κυριαρχεί γλωσσικά το αρσενικό γένος, όπως αναλύθηκε και παραπάνω, και η μεγαλύτερη και δυνατότερη πολιτιστικά ομάδα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη προσέγγιση που υποστηρίζει ότι οι πηγές δεν αποτελούν αντικειμενικά τεκμήρια του παρελθόντος, αλλά ίχνη του παρελθόντος που φωτίζουν διαφορετικές πτυχές του παρελθόντος. Η αφήγηση παρουσιάζεται

ταυτισμένη με την ιστορία αυτή καθεαυτή, κάτι που βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις γενικές αρχές για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας:

Στη διδασκαλία της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιδιώκεται η καλλιέργεια και συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας για το ιστορικό παρελθόν και για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Μέσα από την παροχή ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις (Υ.Α.Π,2010 σ. 56, Α.Π.2020-2021, σ.1).

Ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το Α.Π. (2020-2021) στοχεύει στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών μαζί με την εκτίμηση της προσφοράς και των άλλων λαών στην ιστορική πραγματικότητα, η οποία συνδέεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα που ζούμε. Περνώντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο στόχος αυτός περνά σε υψηλότερο επίπεδο, αφού μέσω της ιστορικής γνώσης επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα με κριτική ματιά χωρίς να επηρεάζονται από τα εθνικά αισθήματά τους, απαλλαγμένοι από παράγοντες "ιδεολογικής χειραγώγησης"

6.2. Συζήτηση-Προτάσεις

Η παρούσα διατριβή εκπονήθηκε στα πλαίσια της μιας προσπάθειας αξιολόγησης του διδακτικού υλικού που έχουν στα χέρια τους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη έρευνα, πέραν από το βασικό της σκοπό που είναι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας για την Α΄ Λυκείου, επιδιώκει να συνεισφέρει με τα πορίσματά της από την αξιολόγηση του συνόλου των δομικών χαρακτηριστικών του σχολικού βιβλίου στη βελτίωση του ως εκπαιδευτικού μέσου και διδακτικού υλικού και Κατ'επέκταση στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

Παράλληλα, η ανάπτυξη της κλείδας αξιολόγησης και η εφαρμογή της στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου βιβλίου αποσκοπεί στο να αποτελέσει εργαλείο αξιολόγησης κάθε σχολικού βιβλίου και να γίνει η βάση στην οποία θα συγγράφονται από δω και πέρα τα σχολικά βιβλία. Συνοπλοποιώντας το γεγονός ότι στη χώρα μας δεν υπάρχουν πλαίσια μέσα στα οποία γίνεται

η συγγραφή των βιβλίων, αυτή η έρευνα μπορεί να καθορίσει τα κριτήρια της αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και να αναδείξει την ανάγκη δημιουργίας κέντρου συστηματικής έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων στη βάση αυτών των κριτηρίων.

Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου είναι απαραίτητο να εναρμονίζεται με τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π, κάτι που προϋποθέτει συχνότερη αναθεώρησή του. Οι εργασίες πρέπει να καθοδηγούνται από τους Δείκτες Επιτυχίας και τους Δείκτες Επάρκειας του Α.Π., ώστε να λειτουργούν ουσιαστικά στην επίτευξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών.

Πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη και η ανάπτυξη του συναισθηματικού και κιναισθητικού τομέα μέσω των εργασιών, ώστε να επιτυγχάνεται η καλλιέργεια ολόπλευρων προσωπικοτήτων και να καλλιεργείται το ενδιαφέρον των μαθητών τόσο για την ιστορία όσο και για άλλες επιστήμες όπως η Τέχνη και η Λογοτεχνία. Χρειάζεται το σχολικό βιβλίο να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες που καλλιεργούν τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας και καλούν τους μαθητές να πάρουν αποφάσεις, να δεχτούν ή να απορρίψουν θέσεις, ώστε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τα γεγονότα και να κατανοούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σύγχρονες καταστάσεις.

Παράλληλα οι δραστηριότητες όπως η δημιουργία χαρτών, η συγγραφή δοκιμίων, η εκθέσεις φωτογραφίας κ.α. μπορούν να επιτύχουν την συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, στην πληρέστερη κατανόηση της ιστορίας και στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης. Είναι αναγκαία η πλαισίωση του βιβλίου με δραστηριότητες επικαιροποίησης της γνώσης. Το ιστορικό παρελθόν πρέπει να συνδέεται με το παρόν και τη σύγχρονη εμπειρία, ώστε οι να κατανοήσουν το λόγο που το μάθημα της ιστορίας είναι σημαντικό για τη δική τους ζωή και αυτό θα συμβεί μόνο όταν βρουν νόημα στη γνώση που λαμβάνουν.

Η χρήση της τεχνολογίας, η εργασίες που ξεπερνούν τα όρια του σχολικού βιβλίου, οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους-είτε ζωντανά είτε εικονικά μέσω της τεχνολογίας, διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών και βοηθούν να απόκτηση η γνώση νόημα για τους μαθητές.

Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία Ιστορίας πρέπει επίσης να ασκούν τις δεξιότητες διερεύνησης των μαθητών και των μαθητριών. Έτσι, χρειάζεται να πλαισιώνονται με αντικρουόμενες πηγές που θα τους ωθούν στο να αναζητήσουν τις αιτίες και τις συνέπειες γεγονότων και πράξεων. Οι πηγές αυτές πρέπει να είναι διαφορετικών ειδών και όχι μόνο γραπτές, ώστε να

αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την ιστορική σημασία ποικίλων ιστορικών πηγών. Τόσο οι πηγές όσο και οι δραστηριότητες πρέπει να επισυνάπτονται κοντά στο κείμενο της αφήγησης και όχι στο τέλος κάθε κεφαλαίου, διότι έτσι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορικής διδασκαλίας. Η τοποθέτηση στο τέλος στηρίζει την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

Κρίνεται, ακόμα, απαραίτητο ο αριθμός των πηγών και των δραστηριοτήτων να είναι επιλεγμένος σύμφωνα με τους στόχους του μαθήματος και να δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επιλογής και διαφοροποίησης ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του, τους στόχους του μαθήματος και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

Οπωσδήποτε το μάθημα της Ιστορίας έχει ως βασικό σκοπό την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Οι συγγραφείς ενός σχολικού βιβλίου ιστορίας οφείλουν να δηλώνουν τις προθέσεις τους, να είναι αντικειμενικοί στην απόδοση της Ιστορίας. Χρειάζεται να έχουν γνώση των σκοπών του μαθήματος και της διδακτικής μεθοδολογίας. Οφείλουν μέσω των πηγών που θα επιλέξουν, των δραστηριοτήτων ακόμα και της γλώσσας που θα χρησιμοποιήσουν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μαθητών/τριών με δημοκρατικές αξίες, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε λαούς και κοινωνικές ομάδες. Οι επιλογές των συγγραφέων πρέπει να είναι πολύ προσεχτικές, ώστε να μη διαιωνίζουν στερεότυπα και λανθασμένες αντιλήψεις. Ο ρόλος της σχολικής Ιστορίας είναι ακριβώς να σπάσει αυτά τα στεγανά. Ως προς την εκπροσώπηση των δύο φύλων, οι συγγραφείς έχουν χρέος να δώσουν στα αγόρια επιλογές ταύτισης με το φύλο τους μακριά από την τοξική αρρενωπότητα και στα κορίτσια ευκαιρίες ανάπτυξης διευρυσμένου ρόλου στην κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τον βαθμό παιδαγωγικής καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Α' Λυκείου μέσω ενός εργαλείου αξιολόγησης στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια και ακολούθως να εφαρμόσει τα κριτήρια για την αναθεώρηση ενός κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου, ως δείγμα συγγραφής παιδαγωγικά κατάλληλων σχολικών βιβλίων. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι το βιβλίο της Ιστορίας που διδάσκεται στα σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας δεν δείχνει συνέπεια προς τα κριτήρια παιδαγωγικής καταλληλότητας και δε συμβαδίζει με το Α.Π. του μαθήματος της Ιστορίας.

Η αξιολόγηση των βιβλίων Ιστορίας και οι προτάσεις για τη βελτίωσή τους είναι σε θέση να ανατροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική πολιτική, να εμπλουτίσουν τη θεωρητική γνώση για τα

κριτήρια αξιολόγησης-και να δώσουν βοήθεια σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς για διδασκαλία και μάθηση-αλλά κυρίως για τη δομή, το περιεχόμενο και τον ρόλο του σχολικού εγχειριδίου.

Η έρευνα ευελπιστεί να φανεί χρήσιμη τόσο στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να διδάξουν το μάθημα και να αξιοποιήσουν το παρόν σχολικό βιβλίο, τους συγγραφείς νέων σχολικών βιβλίων Ιστορίας και τους ερευνητές που επιθυμούν να επεκτείνουν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, η έρευνα στοχεύει στο να κατανοήσει η πολιτεία τη σημασία συγγραφής κατάλληλων σχολικών βιβλίων για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και να φέρει στο φως τη συζήτηση για ανάπτυξη κέντρου έρευνας και συγγραφής σχολικών βιβλίων στη χώρα μας. Η διαμόρφωση κέντρου έρευνας και συγγραφής των σχολικών βιβλίων μέσα σε ένα συστηματικό πλαίσιο παραγωγής και αξιολόγησης, θα συνέβαλλε στην αναβάθμιση του διδακτικού υλικού-και διαμέσου αυτού-και του διδακτικού έργου.

6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής αναδεικνύουν τη σημασία της συγγραφής παιδαγωγικά κατάλληλων σχολικών βιβλίων για την Κυπριακή εκπαίδευση, τα οποία να συνάδουν με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και με το Α.Π. της χώρας μας, ώστε να πραγματώνουν τους στόχους της εκπαίδευσης και να είναι εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας.

Αν και στην πορεία υλοποίησης της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί περιοριστικό στοιχείο το γεγονός ότι η αναθεώρηση έγινε μόνο σε ένα κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου, αυτό μπορεί να δώσει έναυσμα για επέκταση της έρευνας και αναθεώρηση του συνόλου του σχολικού βιβλίου, αξιοποιώντας το εργαλείο αξιολόγησης και συγγραφής σχολικών βιβλίων, που έχει αναπτυχθεί από την παρούσα έρευνα. Μια μελλοντική αναθεώρηση του σχολικού βιβλίου στο σύνολό του, θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση εισαγωγής ενός νέου παιδαγωγικά κατάλληλου σχολικού βιβλίου ιστορίας στα σχολεία της χώρας μας. Επίσης, το εργαλείο αξιολόγησης και συγγραφής σχολικών βιβλίων, που έχει αναπτύξει η παρούσα έρευνα, μπορεί να αξιοποιηθεί από άλλους ερευνητές για την

αξιολόγηση βιβλίων που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, διερευνώντας έτσι σε μεγαλύτερη έκταση το θέμα της ποιότητας των σχολικών βιβλίων στη χώρα μας. Επιπρόσθετα, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα εργαλείο αξιολόγησης της άποψης των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία, σχετικά με το αναθεωρημένο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου που έχει διερευνηθεί. Μια τέτοια έρευνα θα κρίνει και τη στάση των υποκειμένων σχετικά με την αναθεώρηση και κατά πόσο αυτή επηρεάζει θετικά τόσο τη σχέση των μαθητών/τριών με το μάθημα της Ιστορίας, όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας, για να παροτρύνει την πολιτεία να προβεί σε ενέργειες για ανάπτυξη νέων και βελτίωση των υφιστάμενων σχολικών βιβλίων σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές ποιότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγλική

- Alverman, D. (1987). The role of textbooks in teachers' interactive decision making. *Reading and Instruction*, 26, 115-127.
https://www.researchgate.net/profile/Donna_Alvermann2/publication/
- American Association for the Advancement of Science. (1999). Project 2061 AAAS science textbook conference. Project 2061.
- Bransford, J. & Johnson, M.K. (1972). Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. *Journal of Verbal, Learning and Verbal Behaviour*, 11, 717-726.
<https://msu.edu/~ema/802/Ch6-Memory/2/BransfordJohnson72.pdf>
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking R.R. (ed.) (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience and School*.
- Brookhart, M.S. (2010). *How to Assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD Alexandria.
<https://www.readpbn.com/pdf/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-Sample-Pages.pdf>
- Budsankom, P., Sawangboon, S. et al. (2015). Factor affecting higher order thinking skills of students: a meta-analysis structural equation modeling study. *Academic Journals*, 10 (19), 2639-2652.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080273.pdf>
- Burton, E. (2010). Higher level thinking and questioning strategies. *EPI, INC*, 1-6.
<http://files.eric.ed.gov/>
- Center for the study of Historical Consciousness. (n.d.). *The Historical Thinking Project*.
<https://historicalthinking.ca/>
- Chavigne, A. (2019). From the wall to the page: what does the school textbook do with paintings. *15th International Conference on Research on Textbook and Educational Media (IARTEM)*. Denmark, 11-13 September 2019, 8-19.
https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem_2019_proceedings.pdf
- Christophe B. & Tribukait, M. (2019). *Policy Recommendations*. Georg Eckert Institut.
https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2021/03/Learning-to-Disagree_Policy-Recommendations.pdf
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. (5th ed.), Routledge Falmer.
- Council of Europe (2009). The Image of the Other in History Teaching. *Symposium organized in co-operation with the Ministry of Education of Greece on The image of the Other in*

post-conflict situations: learning different histories as a means of rebuilding trust, 26-27 November 2009.

<https://rm.coe.int/09000016804932ef>.

Council of Europe (2014). *Shared Histories for a Europe without Dividing Lines*. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines/1680994a97>

Darwazeh, A. N., & Branch, R. M. (2018). A revision to the revised Bloom's taxonomy. 38th annual proceedings, 220.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570118.pdf#page=29>

Duke, N. & Pearson, D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension. From What research has to say about reading instruction* (chapter 10). International Reading Association.

Elliot, D. & Woodward, A. (1990). *Textbooks and Schooling in the United States, 90th Yearbook of the Society for the Study of Education*. University of Chicago Press.

Euroclio. (1996). What Makes A Good History Textbook? Council of Europe. *CC-ED/HST* 96, (10).

Euroclio. (2020). *Learning to disagree: Teachers' guides*.

<https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/02/Learning-to-Disagree-Teachers-Guide-2020.pdf>

European Commission. (2008, March). *Education and Training Programme*.

[Ec.europa.eu/education/policy/school/competences](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences)

European Commission. (2012, November). *Education and Training 2020 Work Programmed, Thematic Working group "Assessment of Key Competences". Literature review, glossary and example*.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf.

Forster, M. (2004). Higher order thinking skills, Research Developments. *Azeri Press*.11 (1).

ISESCO, LAS, ALF, SWEDALEX, & George Eckert Institute. (2012). *Guidebook for history textbooks authors on an common path; new approaches to writing history textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds*. UNESCO .

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227041>

Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope - A critical survey of literature and research on educational texts*. Oxford.

Kojanitz, L. (2006). *Learning-centered quality assessment*. Institute of Textbook and Learning Materials Research.

- Koutselini, M. (2012). Text books as mechanisms for teacher's sociopolitical and pedagogical alienation in Heather, H., & Brad, J. Porfilio (eds) *The new politics of the textbooks: Critical analysis in the core content areas* (pp.1-315). Sense Publishers.
<https://www.sensepublishers.com/media/1123-the-new-politics-of-the-textbook.pdf>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212- 218. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kulm, G., Roseman, J., & Treistman, M. (1999). A benchmarks-based approach to textbook evaluation, *Science Books and Films*, 35 (4).
<http://www.project2061.org/publications/textbook/articles/approach.htm>
- Levesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S.A. Metzger & L.M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of teaching and learning*, 119-148. Wiley Blackwell.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119100812.ch5>
- Limbach, B., & Waugh, W. (n.d.). Developing high level thinking. *Journal of Instructional Pedagogies*.
<http://www.aabri.com/manuscripts/09423.pdf>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writting*. Lang.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publication.
- Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Science* 98, 1148-1155.
[file:///C:/Users/Owner/Downloads/Textbook Evaluation A Case Study.pdf](file:///C:/Users/Owner/Downloads/Textbook%20Evaluation%20A%20Case%20Study.pdf)
- Moazam, I., & Jodai, H. (2014). Textbook evaluation: A reflection on Total English (Intermediate). *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (11), 2402-2409.
<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/11/26.pdf>
- Nogova, M., & Huttova, J. (2006). Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia, in: Bruillard Éric, Aamotsbakken Bente, Knudsen Susanne V.and Horsley.
- Parliamentary Assembly. (2009). *History teaching in conflict and post-conflict areas. Recommendation 1880*. Council of Europe.
<https://pace.coe.int/pdf/26d8f98eb7e1ff90173899dc4838c7c5d4ae6b883326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%201880.pdf>
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34, 1189-1208.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. (2nd. ed.).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117188>

- Poulsen, A.J. (2019). Knowing or doing history? Teachers' staging and use of teaching resources in the school subject of History. *15th International Conference on Research on Textbook and Educational Media (IARTEM)*. Denmark, 11-13 September 2019, 242-252.
https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem_2019_proceedings.pdf
- Raiyn, J., & Tilchin O. (2015). Higher order thinking development through adaptive problem-based learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (4), 93-100.
<http://www.redfame.com/>
- Reed, J.H. (1998). *Effect of a model for Critical Thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretations argumentative reasoning, critical thinking dispositions and history content in a community college history course*. [PhD Dissertation, University of South Florida].
<https://www.criticalthinking.org/resources/JReed-Dissertation.pdf>
- Roldan, O.M., Valcarcel, M.N., & Sanchez, B.J.M. (2019). Printed material and digital media in teaching History: presence and frequency of use in the classroom. *15th International Conference on Research on Textbook and Educational Media (IARTEM): September 11-13, 2019, Denmark*.
https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem_2019_proceedings.pdf
- Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
https://dll.cuni.cz/pluginfile.php/1084981/mod_resource/content/1/The%20Big%20Six.pdf
- Smith, G.V., & Szymanski, A. (2013). Critical Thinking: More than test scores. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 16-26.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016160.pdf>
- Stradling, R. (1997). The preparation and publication of new history textbooks for schools in European countries in democratic transition. (Report). Seminar.CC-ED/HST (97)2. The Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 14-16 November 1996. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/>
- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. In Celce-Murcia, M. (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle. Boston, 43-453.
- Swan, M. (1991). The Textbook: Bridge or Wall? In Bowers, M. & Brumfit, Chr. *Applied Linguistics and English Language Teaching*, 32-35, Marcmillan.
- The Government of the Grand Duchy of Luxembourg. (n.d.). *Get your textbook free of charge*.

Retrieved 12 March 2023 from

<https://guichet.public.lu/en/citoyens/enseignement-formation/enseignement-postprimaire/aides-postprimaire/mybooks.html>

Throp, R & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (8), 891-901.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1712550>

Tyler, S. & Voss, J., F. (1982). Attitude and knowledge effects in prose processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 331-351.

UNESCO. (1949). *A Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials. As aids to international understanding*. Imprimerie Fortin.
<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0006/000630/063011eo.pdf>

UNESCO. (1985). A window open on the world. *UNESCO COURIER*, XXXVIII, 10, p.5, October 1985.

<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000066614>

UNESCO. (1991). *Guidelines for Curriculum and Textbook Development in International Education*. UNESCO.

UNESCO. (2003). *Textbooks and Learning Materials Respecting Diversity: Components of Quality Education that can Foster Peace, Human Rights, Mutual Understanding and Dialogue. An overview of UNESCO's role in the revision and review of Textbooks and learning materials. Textbooks, Curricula, Teacher Training and the Promotion of Peace and Respect for Diversity. World Bank Sponsored Workshop*. Washington, D.C. March 24-25.

UNESCO. (2015). *Textbooks and Other Education Materials. What key messages do we want to convey and how? Safety, Resilience and Social Cohesion: A guide for curriculum developers*. International Institute for Educational Planning.

Vacca, R., Vacca, J.A. & Mraz, M. (2017). *Content Area Reading. Literacy and Learning across the Curriculum*. (12th edition). Pearson.

World Bank. (1995). *Indonesia: Book and Reading Development Project*. LOAN 3887-IND. Draft Aide-Memoire.

Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*. 7 (2), 185-196.

Μεταφρασμένη

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μιθάρα και Μάνια Φιλοπούλου (μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Fritzsche, K., P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 173-181.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*. Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Καίτη Μιχαλοπούλου (επιμ.). Βασιλική Π. Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού (μτφρ.). Gutenberg.

Ελληνική

- Αγγελή, Β. (2012). *Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου: Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5757>
- Αγγελή, Β. (2013). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην τάξη. Αξιολόγηση των σχολικών εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αγγελή, Β. (2019). Οι εργασίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. Διερεύνηση του βαθμού διδακτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησης τους στην τάξη. *Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*, 17-18, 369-391.
https://blogs.sch.gr/marvlachou/files/2020/09/%CE%95%CE%A0%CE%95%CE%98_tefchi_20_21.pdf
- Ανδριώτου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου της Α', Β' & Γ' δημοτικού ως προς τη λειτουργικότητά του για τη διδασκαλία των μαθητών/-τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*. [Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14476/3/AndriotouGeorgiaMsc2011.pdf>
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Εφύρα.
- Αργυρού, Χ. (2012). Η εικόνα και η ανάγνωσή της ως παιδαγωγική αξία. *Εικονοστάσιον*, 3, 27-34.
<http://archeia.moec.gov.cy/sm/252/eikonostasion.pdf>
- Ασωνίτης, Π. (2009). Το εθνοκεντρικό, αισθητικό και λειτουργικό στοιχείο στην εικονογράφηση των αναγνωστικών και διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο από το 1974 έως σήμερα. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία. ΙΓ' διεθνές συνέδριου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Οκτωβρίου 2009: Πρακτικά*.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*. Καστανιώτη.

- Αχλής, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Βαζούρα, Ζ. (2014). *Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου (2002-2009). Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]*.
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34629#page/2/mode/2up>
- Βαϊοπούλου, Γ., & Τσιούπλη, Ε. (2020). Οι αντιλήψεις των μαθητών/-τριών Λυκείου για το διδακτικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας: Εμπειρική διερεύνηση και πολυμεταβλητές αναλύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 20-21*, 107-132.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Πρακτικά*.
<http://surl.li/ibfze>
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Βόγλη, Ε. (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ένας ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του; ΣΕΑΒ*.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3821>
- Βοσνιάδου, Στ. (2004). *Γνωσιακή Επιστήμη-Η νέα επιστήμη του νου*. Gutenberg.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη. Διάδραση*.
- Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Καταλανού, Σ., Μοδέστου, Μ. & Ιωάννου, Ο. (2006). Αναγνωσιμότητα των κειμένων και ο ρόλος των εικόνων. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.(σ.111-122).
<https://docplayer.gr/3281023-Anagnosimotita-ton-keimenon-kai-o-rolos-ton-eikonon.html>
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Αντ. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών-Νέες Τάσεις. σ.482-491. <http://surl.li/newdn>
- Γκλαβάς, Σ. (2005). Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα. Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ι. σε συνεργασία με το Α.Π.θ.* (σ.130-136). Ζήτη.
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση

- Γληνός, Δ., & Κουγέας, Σ. (2020). *Ο Εθνικισμός στα Σχολικά Εγχειρίδια. Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια κατά και μετά τον Μεγάλο Πόλεμο*. Εκδόσεις Τόπος και Ίδρυμα Γληνού.
- Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. (1998). *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές Προδιαγραφές*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. (1998). *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Ειδικές Προδιαγραφές. Πραγματολογικά μαθήματα*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
<http://ikee.lib.auth.gr/record/112440/files/>
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-58.
<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos16/>
- Εμβάλωτης, Α. (επιμ.) (2009). *Νέα σχολικά βιβλία. Εμπειρίες εκπαιδευτικών*. Πανελλαδική έρευνα. Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών-Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας [Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε.].<http://surl.li/newet>
- Επιστημονική Επιτροπή για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. (2014). *Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα ΝΑΠ*. (έκθεση). http://www.dh-ki.com/?wpfb_dl=19
- Euricon Ε.Π.Ε. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αναθετούσα Αρχή: Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών).
- Θέος, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου/βιβλίου Ιστορίας Γ' Γυμνασίου βάσει κριτηρίων* [Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
<http://ikee.lib.auth.gr/record/132194/files/GRI-2013-10759.PDF>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Γρηγόρης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*.
<http://www.iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/sxedioprogrammaton-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yboxreotiki-ekpaidefsi>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Προδιαγραφές Αξιολόγησης Αιτημάτων Έγκρισης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων - Δραστηριοτήτων και Εκπαιδευτικού Υλικού*
https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/2017-10-05_prodiagrafes_aksiologisis_ekp_program_drastiriot_ekpaid_ylikou.pdf

- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.). *Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (τ. 2) (σσ. 680-695). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κανονισμός 225/2008, Οι περί λειτουργίας δημοσίων σχολείων Δημοτικής εκπαίδευσης κανονισμοί, (ΦΕΚ 4283/2008).
http://archeia.moec.gov.cy/mc/383/kanonismoι_2008.pdf
- Κανονισμός Α.5/ 2008-2020. Ο περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως νόμος.
http://archeia.moec.gov.cy/mc/383/kanonismoι_2008_2020_anepisimi_enopoiisi.pdf
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού*. Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). Οι άντρες πάνε πόλεμο...οι γυναίκες. Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 119-129.
- Κανταρτζή, Ε. (2019). Η εικόνα χίλιες λέξεις: σχολικό βιβλίο και εικονογράφηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 19, 49-62. Ι.Ε.Π.
http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/eeth/issue19/%CE%95%CE%95%CE%98-%CE%A419.pdf
- Καραμανώλη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. (2020). Η ιστορική εννοιολόγηση: Βασικό εργαλείο ιστορικής σκέψης και γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 449-479.
https://blogs.sch.gr/marvlachou/files/2020/09/%CE%95%CE%A0%CE%95%CE%98_tefchi_20_21.pdf
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά Εγχειρίδια: Σχολική εξέλιξη κα σύγχρονη προβληματική*. Έκφραση.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κέντρο Ερευνών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της ΟΛΜΕ, (2008). Τα πρώτα συμπεράσματα της έρευνας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. *Σχολικά προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. 8ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ.
<http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/ereunassymperasmata.pdf>
- Κιούσης, Γ., (1994). Η Συγγραφή και Αξιολόγηση των Διδακτικών Βιβλίων, *Νέα Παιδεία*, 69, 92-102.
- Κλωνάρη, Αι. (1997). *Το μάθημα της γεωγραφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ' τάξης* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Κογκούλης, Ι.Β. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Κυριακίδη Α.Ε.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα, το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1993). Αναγνωσιμότητα: Η "Αχίλλειος πτέρνα" του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1995). Δυσνόητο το περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 285-291.
http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/kouloumparitsi_p.283-p.292_1995.pdf.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2015). *Το σχολικό βιβλίο, σχεδιασμός - διδασκαλία - αξιολόγηση*. Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2020). Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη και την κατάκτηση της "βαθιάς γνώσης". *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, 77-101.
<https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2020/03/Kouloumparitsi.pdf>
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (χ.χ.). Έρευνα στη νοηματική προσπέλαση Πραγματολογικών Επιστημονικών Κειμένων στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου Αμοιβαίας Διδασκαλίας. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (σφ.1-33).
http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_couloub.pdf.
- Κουτσελίνη, Μ.Ι. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.

- Κουτσελίνη, Μ.Ι. (2009). Λειτουργίες και είδη διδακτικών εγχειριδίων. *Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Τα διδακτικά εγχειρίδια. 10ο Συνέδριο: Πρακτικά*. (σσ. 23-25).
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη. Στο ΕΟΚ (2010). Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου. (σσ.215-225).
<https://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsakos.pdf>
- Κουτσελίνη, Μ.Ι. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η Κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική Πτυχή*.
https://websites.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθανασόπουλος-Παπαδάμης.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι., & Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.
- Λακασάς, Α. (2022). Τα σχολικά βιβλία περνούν στην ψηφιακή εποχή-Στα θρανία με podcast και e-παιχνίδια. *Η Καθημερινή*.
<https://www.kathimerini.gr/society/561709480/ta-scholika-vivlia-pernoyn-stin-psifiaki-epochi-sta-thrania-me-podcast-kai-e-paichnidia/>
- Μαδμελής, Η. (2008). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 65-71.
https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/mademlis.pdf
- Μαρακατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο [Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ]*.
<https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=40177>
- Μαστραπάς, Α.Ν. (χ.χ.). Η αξιοποίηση των πηγών της Ιστορίας. Μελέτη περίπτωσης: Η Συνθήκη της Λωζάνης: Η ανταλλαγή πληθυσμών.
<http://www.p-e-f.gr/docs/1070.pdf>
- Μαστραπάς, Α. (2011). Η προσέγγιση των πηγών ως παιδαγωγικό αγαθό και ως εκπαιδευτική τεχνική στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου 2008 & 2011*. Σύνδεσμος Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων-Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*. σ.1-45.
<http://surl.li/hxxfm>

- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Σαββάλας.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 37-59.
- Μαυροσκούφης, Κ.Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. (σσ.69-80). Μεταίχμιο.
- Μονάδα Έρευνας Σχολικών Βιβλίων του Α.Π.Θ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. (2016). Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Γ'*. Σταύρος Γρόσδος (επιμ.).
<http://www.ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>
- Μπαγιατίη, Ζ. (2013). *Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Αιτωλοακαρνανίας και Ν. Ιωαννίνων* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1105/1/%CE%9C.%CE%95.-%CE%9C%CE%A0%CE%91%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%97%20%CE%96%CE%A9%CE%97.pdf>
- Μπίκος, Γ.Δ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 87-100.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια Παιδαγωγική του διαλόγου: η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Σοφία.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου Ε. (1997). "Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας", στο: Μ. Ι. Βάμβουκας, Α. Γ. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Νοεμβρίου 1995. Ελληνικά Γράμματα*, 188-224.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης (στο Βέικου (επιμ.) Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές. *Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005.
- Μπονίδης, Κ. (2015). Η έρευνα και η αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων: το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.). *Το σχολικό βιβλίο, σχεδιασμός - διδασκαλία - αξιολόγηση*, (σσ.110-142).Γρηγόρης.
- Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ε. (2012). Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα 5-7 Οκτωβρίου 2012. http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/
- Μωραΐτη, Γ. (2008). *Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων: αισθητικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις και προοπτικές* [Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ] <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/16083>
- Νάκο, Ι. (2019). Ιστορική σκέψη και ιστορικές πηγές: Πώς οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 543-552. Αθήνα, 21-23 Ιουνίου 2019. <https://doi.org/10.12681/edusc.3154>
- Νάκο, Ι. (2020). *Διερευνώντας τις δυνατότητες ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης μαθητών Γυμνασίου. Προβλήματα και προκλήσεις*. [Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ]. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2898413/file.pdf>
- Νόμος 952/1937, Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ. βιβλίων. <file:///C:/Users/Owner/Downloads/7874-565-13947-1-10-20130918.pdf>
- Νόμος 24(Ι)/1993, Ο περί Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης (Υποχρεωτική φοίτηση και παροχή δωρεάν παιδείας Νόμος, (ΦΕΚ 384/1993). http://archeia.moec.gov.cy/mc/384/yprochreotiki_ekpaidefsi_nomos_1993_enopiisi_stin_elliniki.pdf
- Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 188Α/1997). http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/2525.pdf
- Νόμος 56(Ι)/2022, Ο περί μετονομασίας του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας Νόμος, (ΦΕΚ 4889/2022). http://archeia.moec.gov.cy/mc/392/nomos_metonomasia_yppan_2022.pdf
- Ξανθόπουλος, Ν. (1997). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. *Σχολείο και ζωή*, 7-8-9, 267-274.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. *Πανελλήνιο Συνέδριο του Π.Ι. σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου*. Ζήτη.
- Ξωχέλλης, Π. (2009). Το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας. *Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Τα διδακτικά εγχειρίδια. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου*, 27-34.
<http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/ereunassymperasmata.pdf>
- Παπαπολυβίου, Π. (2009). Κριτική Θεώρηση των εγχειριδίων της ιστορίας. *Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Τα διδακτικά εγχειρίδια. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου*. Λευκωσία, σσ. 53-63.
http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_10ou_synedriou.pdf
- Παπαπολυβίου, Π., και Λούης, Κ.Δ. (2011). *Ιστοριογραφία, σχολική ιστορία, σχολικά εγχειρίδια: Επιμόρφωση μάχιμων εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας* (Επιμόρφωση για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, 09 Φεβρουαρίου 2011).
<http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerides-seminaria-synedria>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού* (τομ. Γ' τευχ. γ').
http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylikou_03/
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου* (τομ. Γ. τεύχ. α').
http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylikou_03/
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού (για συγγραφείς και εκπαιδευτικούς)* (τομ. Γ. τεύχ. δ').
http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylikou_03/
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία. Ανακτήθηκε από
http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_sxol_vivlia.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (χ.χ.). *Ρόλος και αποστολή*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2023 από
https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=127&lang=el

- Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολόγος*, 67, 45-54.
- Παληκίδης, Α. (2005). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Φιλολογική*, 93, σσ.69-74.
<https://www.academia.edu/13987655/>
- Παληκίδης, Α. (2007). *Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας*, στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Μεταίχμιο.
- Παληκίδης, Α. (2023). *Οι έννοιες του χρόνου στη διδασκαλία της ιστορίας*.
https://archeia.moec.gov.cy/sm/242/2023_03_03_diadiktyaki_dialexi_oi_ennoies_tou_istorikou_chronou_sti_didaskalia_tis_istorias_parousiasi.pdf
- Παληκίδης, Α. (χ.χ.) *Η ελληνική έκδοση των "Κοινών Ιστοριών" και η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα*.
<https://www.he.duth.gr/sharedhistories/index.php/eisagoges-ekdoseon/eisagogi-stin-elliniki-ekdosi>
- Παναγόπουλος, Α. (2012). *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου και οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το θεσμό*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25171#page/1/mode/2up>
- Παπαδάκη, Α. (2011). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας*. [Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.].
- Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.) (2004). *Για έναν πολιτισμό ειρήνης: η εκπαίδευση για την ειρήνη στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Έδρα Unesco του Α.Π.Θ.
- Παπανικολάου, Ε. (2008). *Παιδιά και Ιστορία: Ιδέες και Αντιλήψεις των παιδιών του Δημοτικού σχολείου για την Ιστορία*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Α.Π.Θ.].
<http://ikee.lib.auth.gr/record/110482/files/gri-2009-2180.pdf>
- Παραλικά, Ε., & Κουλουμπαρίτση, Α. (2007) Σχολικά Βιβλία Χημείας Λυκείου: Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόησή τους. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 86-100.
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/paralika.pdf>.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22, 191-220.
<https://doi.org/10.12681/mnimon.589>

- Ρεπούση, Μ. (2007). *Οι πόλεμοι των εγχειριδίων. Το Βήμα*.
http://users.auth.gr/users/9/6/053269/public_html/THE_HISTORY_BOOK/8_2/book_articles/repousi%2028.1.07.pdf
- Σαλαβαράς, Ι. (1999). Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 33-45.
<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>
- Σαλαβαράς, Ι. (2001). Διαμόρφωση ενός Γενικού Πλαισίου Προδιαγραφών για τη Σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και για τη Συγγραφή και Χρήση Σχολικών Βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1)*, 1, 33-44.
- Σημειώσεις μεθοδολογίας Εκπαιδευτική Έρευνας, σ.1-70.
<http://users.sch.gr/abouras/mee.pdf>
- Σιγανού, Α. (χ.χ.). Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (σσ. 101-113).
http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/33541/mod_resource/content/0/Karagiannis/Organosi-ProgrammatismosDidakteasYlis/siganou.pdf
- Σολωμού, Α. (2017). Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63, 136-155.
[file:///C:/Users/Owner/Downloads/adminojs,+Solwmou_136-155%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Owner/Downloads/adminojs,+Solwmou_136-155%20(1).pdf)
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σ. & Ταβουλάρη, Ζ. (2011). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17, 104-119.
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/104-119.pdf>
- Σταύρου, Θ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Α΄ Λυκείου στην κυπριακή εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 84-102.
[file:///C:/Users/Owner/Downloads/adminojs,+iwannidou_p.83-p.102_2006%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Owner/Downloads/adminojs,+iwannidou_p.83-p.102_2006%20(2).pdf)
- Συρίου, Ι., Κατσαντώνη, Σ. και Λουκέρη, Π.Ι. (2015). Κριτήρια Αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 130-145.
- Σωτηρακοπούλου, Ε. (2009). *Η εικόνα του εθνικού εαυτού και του εθνικού άλλου στα σχολικά βιβλία Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου στα 1965, 1970, 1985 και 2007*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].
<http://nemertes.lis.upatras.gr/>

- Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών. <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>.
- Τοκταλίδου, Β. (1981). Ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου. *Διαβάζω*, 47, 34-36.
- Τραϊανού, Ε. & Κυρίδης, Α. (2008). Εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων ιστορίας: Εφαρμογή κλίμακας αξιολόγησης για τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. *Α' Πανελλήνιο Συνέδριο στις Επιστήμες της Αγωγής*.
https://www.researchgate.net/publication/274953123_Ekpaideutikoi_sten_axiologese_scholikon_encheiridion_Istorias_Epharmoge_klimakas_axiologeses_gia_ten_Neotere_kai_Synchrone_Istoria_tes_G%27_Gymnasiou
- Τριλιανός, Α. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσαπαλίδου, Μ. (2016). *Η εικόνα του παιδιού στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].
- Τσιβάς, Α. (2015). Το χρονικό της συγγραφής του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας για τη στ' δημοτικού. Α.Π.Θ.
<http://marrep.webpages.auth.gr/index.php/2015-03-30-15-38-52/2015-03-30-15-43-52>
- Υπουργική Απόφαση 160159/ΓΔ4/2022, Δημιουργία, συγκρότηση, λειτουργία και τεχνική υποστήριξη του Μητρώου Διδακτικών Βιβλίων (Μ.Δ.Β.) και της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης Διδακτικών Βιβλίων (Ψ.Β.Δ.Β), (Φ.Ε.Κ.6712/Β/23-12-2022).
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/bibliothekes/kya-160159-gd4-2022.html>
- Υπουργείο εκκλησιαστικών και δημοσίας εκπαίδευσεως, Νόμος 827/1917(ΦΕΚ 188).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012). *Διδακτική Μεθοδολογία Ιστορίας: Εφαρμογές στο μάθημα του εκπαιδευτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
<http://archeia.moec.gov.cy/sm/227/methodologia.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας. (2019). Στρατηγικό Σχέδιο 2020-2022.
<https://moecsy.gov.cy/index.php/ypourgeio/ypourgeio/stratigikos-schediasmos>
- Υπουργείο Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας. (2021). Στρατηγικό Σχέδιο 2022-2024.
https://www.parliament.cy/images/media/redirectfile/20_%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%20%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%99%CE%91%CE%A3,%20%CE%91%CE%98%CE%9B%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A5%20%

[CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%9D%CE%95%CE%9F%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%91%CE%A3.pdf](#)

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). *Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Αναλυτικό Πρόγραμμα.*

<https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). *Προγραμματισμός Διδακτέας Ύλης Ιστορίας Κοινού Κορμού Α' Λυκείου 2022-2023.*

https://archeia.moec.gov.cy/sm/123/program_ist_a_lyk_kk.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). *Προγραμματισμός Διδακτέας Ύλης Ιστορίας Προσανατολισμού Α' Λυκείου 2022-2023.*

https://archeia.moec.gov.cy/sm/123/program_ist_a_lyk_pros.pdf

Φίλκα, Π. (2016). *Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών για το εν χρήσει σχολικό βιβλίο Ιστορίας γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου* [Μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ.]

<http://ikee.lib.auth.gr/record/282852/files/GRI-2016-16505.pdf>

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Κριτική*

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Διαβάζω*, 357, 44-51.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια ολιστική-οικολογική προοπτική.* Άτραπος.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum.* Άτραπος.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, (σσ.115-118). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χοντολίδου, Ε. (2005). Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και κοινωνικές ανάγκες. *Πανελλήνιο Συνέδριο του Π.Ι. σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 121-126).

Χρίστου, Κ. (επιμ.) (χ.χ.). *Μεταγνώση-Μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των Μαθηματικών.*

<https://docplayer.gr/6575335-Metagnosi-metagnostikes-stratigikes-sto-mathiuaton-mathiuatika-staseis-apenanti-sta-didaktikes-ueethodoi-gia-tin-anaptyxi-uetagnostikon-dexiotiton.html>

Ψαθοπούλου, Π.Ξ. (2010). *Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων. Μελέτη Περίπτωσης στο εγχειρίδιο της Γ. ΕΠΑ.Α. τομέα Υγείας-Πρόνοιας, ειδικότητας Βρεφονηπιοκομίας.* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]

Ψαρού, Μ.Κ. και Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερμηνευτικές Αναλύσεις κεφαλαίων 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Κεφάλαιο 1

Α. Περιεχόμενο

1. Κυρίως κείμενο

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το κυρίως κείμενο του εγχειριδίου στο σύνολό του-που καλύπτει συνολικά 225 σελίδες του εγχειριδίου δεν ανταποκρίνεται σε κανένα από τα κριτήρια ανάλυσης που τέθηκαν στην κλείδα. Λαμβάνοντας υπόψη τα υπό εξέταση κριτήρια, το κυρίως κείμενο του εγχειριδίου δεν είναι προκλητικό, αφού παρουσιάζει μόνο τελεσίδικες απαντήσεις και δεν παρέχει τη δυνατότητα εξωσχολικών αναζητήσεων ούτε συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αφού η ιστορία παρουσιάζεται ως καταγραφή γεγονότων χωρίς δραστηριότητες που να σχετίζονται με το κείμενο και να στοχεύουν στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση, τη συνεπαγωγή, την επεξήγηση και την αυτορρύθμιση βασικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Αυτή η αδυναμία εντοπίζεται σε όλο το κείμενο, αλλά για την επιβεβαίωση της υποστηριζόμενης άποψης παραθέτονται τα εξής χωρία του κειμένου:

" Μεσοποταμία ονομάστηκε για πρώτη φορά από τους αρχαίους Έλληνες η χώρα την οποία διαρρέουν δύο μεγάλη ποταμοί, ο Τίγρης-ανατολικά-και ο Ευφράτης-δυτικά. Με το όνομα αυτό οριοθετείται μια μεγάλη περιοχή που περιλαμβάνει τις κοιλάδες των δύο ποταμών και των παραπόταμών τους".

Ήδη από την πρώτη αυτή παράγραφο του 1ου κεφαλαίου του εγχειριδίου φαίνεται ότι το εγχειρίδιο στηρίζεται στην αρχή της καταγραφής πληροφοριών και γεγονότων. Συνεπώς, προωθείται η απομνημόνευση στοιχείων και η απλή μετάδοση γνώσης. Αυτό γίνεται αντιληπτό και σε άλλα αποσπάσματα του κειμένου. *Π.χ. " Στη ηπειρωτική Ελλάδα κατά την ύστερη εποχή του χαλκού (1600-1100 π.Χ.) διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε ο πρώτος μεγάλος ελληνικός πολιτισμός. Έχει ονομαστεί συμβατικά μυκηναϊκός από τους ερευνητές, γιατί το σπουδαιότερο κέντρο του ήταν η "πολύχρυσος Μυκήνη", όπως αναφέρεται στα ομηρικά έπη"(σ.65 σχολικού εγχειριδίου).*

Και το πιο πάνω παράδειγμα στηρίζει την άποψη ότι το εγχειρίδιο παραθέτει πληροφορίες, χωρίς καμιά δυνατότητα εξωσχολικών αναζητήσεων από τους μαθητές και χωρίς καμιά διαθεματική προσέγγιση. Αν και σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει η δυνατότητα ώθησης των μαθητών να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να αναζητήσουν στοιχεία πέραν του εγχειριδίου. Στο πιο πάνω απόσπασμα γίνεται αναφορά στον όρο "Πολύχρυση Μυκήνη" που χρησιμοποιούσε ο Όμηρος. Κάλλιστα, στο σημείο αυτό το εγχειρίδιο θα μπορούσε να περιλαμβάνει δραστηριότητα συσχετισμού των ιστορικών τεκμηρίων με τα Ομηρικά Έπη. Για παράδειγμα οι μαθητές θα μπορούσαν μέσα από πηγή να συλλέξουν στοιχεία για τις Μυκήνες με βάση τις αναφορές του Ομήρου. Έτσι, θα είχαν την ευκαιρία να εργαστούν διαθεματικά-εφόσον τα Ομηρικά Έπη εμπίπτουν στο γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας- αναζητώντας πληροφορίες και από άλλο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, θα καλλιεργούσαν την κριτική σκέψη και συγκεκριμένα τη δεξιότητα της ανάλυσης, καθώς θα έκανα συγκρίσεις μεταξύ των δύο ιστορικών τεκμηρίων και θα ανακάλυπταν ομοιότητες. Παράλληλα θα ανέπτυσαν την δυνατότητα αξιολόγησης-μια ακόμη σημαντική δεξιότητα κριτικής σκέψης- εφόσον θα προέβαιναν σε εκτιμήσεις για την αξιοπιστία του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου.

Σε αυτό το σημείο παρατίθεται η ενδεικτική ερώτηση που θα μπορούσε να τεθεί για το πιο πάνω απόσπασμα: " Αφού μελετήσεις την πηγή από την Ιλιάδα του Ομήρου και τις σελίδες 67- 68 του σχολικού εγχειριδίου να γράψεις ένα σύντομο κείμενο με θέμα: " Ο τρόπος οργάνωσης του κράτους των Μυκηνών".

Στο σημείο αυτό παρατίθεται ακόμη ένα απόσπασμα από το κυρίως κείμενο το οποίο τεκμηριώνει το συμπέρασμα ότι το κυρίως κείμενο δεν είναι προκλητικό και δεν ενθαρρύνει την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές.

Συγκεκριμένα στη σελίδα 94 στο Κεφάλαιο 2 "Οι αρχαίοι Έλληνες" αναφέρεται ότι: "Στο δημοκρατικό πολίτευμα κυρίαρχο πολιτειακό όργανο αναδεικνύεται η εκκλησία του δήμου, δηλαδή η συνέλευση όλων των ενηλίκων κατοίκων που είχαν πολιτικά δικαιώματα. Σε κάθε πολίτη δινόταν η δυνατότητα να παίρνει το λόγο, να διατυπώνει ελεύθερα την άποψή του (ισηγορία) και να συμμετέχει στη διαμόρφωση και στη ψήφιση των νόμων (ισονομία)". Και σε αυτό το σημείο διαπιστώνεται ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτυπώνει απλώς τη γνώση και στοχεύει στην παροχή πληροφοριών που στη συνέχεια οι μαθητές θα πρέπει να απομνημονεύσουν.

Συνεπώς, εφόσον το σχολικό εγχειρίδιο στο σύνολό του παρέχει πληροφορίες και ιστορικά γεγονότα δίνοντας τελεσίδικες απαντήσεις, η ανάλυση προχώρησε και εστίασε στις πηγές/ένθετα ως μέρος του περιεχομένου του βιβλίου, τη γλώσσα, τις εικόνες/φωτογραφίες, τους χάρτες, τους πίνακες, τις δραστηριότητες και τη γλώσσα του βιβλίου προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσον πληρούν τα κριτήρια που τέθηκαν παραπάνω.

2. Πηγές/Ένθετα

Ξεκινώντας από τις πηγές/ένθετα του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου διαπιστώνεται ότι οι πηγές στο σύνολό τους σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο του κειμένου με το οποίο υπάρχει θεματική σύνδεση. Ο ρόλος των πηγών είναι είτε να εξειδικεύουν σημαντικές έννοιες του κειμένου είτε να προσφέρουν απλώς επιπρόσθετες πληροφορίες, που δεν υπάρχουν στο κυρίως κείμενο. Είναι βάσιμο να υποστηριχθεί ότι δεν είναι προκλητικές, αφού δίνουν τελεσίδικες απαντήσεις και δεν παρέχουν καμιά δυνατότητα εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, δεν καλλιεργούν σε καμιά περίπτωση καμιά από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Σε ολόκληρο το κεφάλαιο 1 οι πηγές λειτουργούν μόνο συμπληρωματικά και αναφέρουν με άλλα λόγια αυτά που ήδη παρουσιάζει το κυρίως κείμενο. Μόνο μέσω της διδακτικής αξιοποίησής τους είναι εφικτό να υπερβούν το επίπεδο της απλής παρουσίασης πληροφοριών και να συμβάλουν στην επιτέλεση ουσιαστικών λειτουργιών.

Για να καταστεί φανερό αυτό που υποστηρίζεται παραθέτονται στη συνέχεια ορισμένα αποσπάσματα. Στη σελίδα 10 του σχολικού εγχειριδίου καταγράφονται στο κυρίως κείμενο τα εξής για τη Μεσοποταμία:

" Η βόρεια περιοχή της Μεσοποταμίας είναι ορεινή. Στη μέση και νότια Μεσοποταμία, το έδαφος από το οποίο λείπει εντελώς η πέτρα είναι αργιλώδες και άγονο. Η αυτοφυής βλάστηση περιοριζόταν, όπως και σήμερα, σε φοινικόδεντρα και καλαμοειδή που φύονται στις ελώδεις περιοχές. Ωστόσο, η άρδευση της γης από τα νερά των ποταμών μετέβαλε τις άγονες εκτάσεις σε εύφορες για την παραγωγή σιτηρών".

Το συγκεκριμένο απόσπασμα συμπληρώνεται από την πηγή 1 "Η περιοχή της Μεσοποταμίας" στην σελίδα 10, η οποία παρέχει λεπτομερέστερες πληροφορίες σχετικά με τη Μεσοποταμία, το έδαφος και την παραγωγή σιτηρών. Συγκεκριμένα, ο Ηρόδοτος αναφέρει:

" Από τις χώρες που ξέρω είναι η ευφορότερη, τουλάχιστον για τα δημητριακά, γιατί τα άλλα δέντρα, συκιά, αμπέλι ή ελιά, ούτε δοκιμάζουν να τα καλλιεργήσουν. Αλλά για τα δημητριακά

είναι τόσο πολύ καλή η γη, ώστε δίνει το ένα διακόσια και αν η σοδειά είναι εξαιρετική, το τριακόσια".

Από την ανάγνωση του κυρίως κειμένου και της πηγής προκύπτει ότι η πηγή αν και έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, λειτουργεί μόνο εποπτικά και συμπληρωματικά. Δεν θεωρείται αποτελεσματική, αφού δεν συνοδεύεται από ερωτήσεις ή εργασίες προς επεξεργασία από τους μαθητές. Συνεπώς δε ενθαρρύνεται η αυτενεργός μάθηση και η αναζήτηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή. Η έλλειψη δραστηριότητας που να σχετίζεται με την πηγή αποτελεί αδυναμία καθώς οι μαθητές δεν εξασκούνται στην ανάλυση και την ερμηνεία των πηγών, αλλά και στην αξιολόγηση τους που αποτελούν βασικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Παράλληλα, το γεγονός ότι υπάρχει μόνο μια πηγή, σημαίνει ότι δεν παρουσιάζονται διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τα γεγονότα του παρελθόντος μέσα από αντικρουόμενες απόψεις. Η παρουσίαση διαφορετικών πηγών συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης, μέσω της αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πηγών.

Στις πηγές 2 " Η περιγραφή ενός βαθμιδωτού οικοδομήματος ενός ζιγκουράτ" στη σελίδα 13 καθώς και η πηγή 4 " Η πόλη της Βαβυλώνας" αξιοποιούνται για την απάντηση της άσκησης 2 της σελίδας 19: " *Ποιες πληροφορίες σχετικά με τις αρχιτεκτονικές γνώσεις των λαών της Μεσοποταμίας μπορείτε να αντλήσετε από τα παραθέματα 2 και 4;*"

Το πρόβλημα εδώ έγκειται τόσο στην επιλογή των πηγών όσο κι στην εκφώνηση της ερώτησης. Η πηγή 2 λειτουργεί συμπληρωματικά στο κυρίως κείμενο και προσθέτει πληροφορίες που παραλείπονται, ενώ η πηγή 4 αναφέρεται στο σχεδιασμό της πόλης της Βαβυλώνας. Η συγκεκριμένη πηγή δε συμπληρώνει το κείμενο, αλλά το υποκαθιστά καθώς δε γίνεται καμιά αναφορά για την αρχιτεκτονική της Βαβυλώνας στο κυρίως κείμενο. Διαβάζοντας την πηγή ο μαθητής μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για τα ζιγκουράτ και την οικοδόμηση της Βαβυλώνας μόνο για γνωσιακούς σκοπούς. Η ερώτηση δεν έχει καμιά παιδαγωγική αξία, εφόσον στοχεύει στην απλή καταγραφή πληροφοριών από το μαθητή χωρίς να εμβαθύνει καλλιεργώντας την κριτική σκέψη. Παράλληλα, οι δύο αυτές πηγές είναι αμφίβολο κατά πόσον είναι σε θέση να δώσουν στον μαθητή να αντιληφθεί τα αρχιτεκτονικά επιτεύγματα των λαών της Μεσοποταμίας.

Η πηγή 3. "Οι νόμοι του Χαμουραμί" αποτελεί απόσπασμα των νόμων που επέβαλε ο ηγεμόνας της Βαβυλώνας Χαμουραμί και έρχεται να δώσει συμπληρωματικό υλικό στο κυρίως κείμενο που κάνει αναφορά στον ηγεμόνα και στη νομοθεσία που επέβαλε.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι, πέρα από το γεγονός ότι οι πηγές που διανθίζουν το βιβλίο είναι μονοδιάστατες, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν τυγχάνουν καμιάς αξιοποίησης στα πλαίσια δραστηριοτήτων. Έτσι, ο ρόλος τους υποβιβάζεται σε εποπτικός.

Το ίδιο διαπιστώνεται και από τη μελέτη της πηγής 2 "Απόσπασμα από τη συνθήκη μεταξύ Αιγυπτίων και Χετταίων (1284 π.Χ.)" στη σελίδα 45 του σχολικού βιβλίου. Πρόκειται για απόσπασμα που αφορά τους όρους της συνθήκης μεταξύ Χετταίων και Αιγυπτίων. Η πηγή αυτή συνδέεται με δραστηριότητα στο τέλος της ενότητας. Βέβαια, το γεγονός ότι η πηγή είναι μόνο μια συνιστά αδυναμία για την ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος. Δεν υπάρχουν πηγές αντικρουόμενες μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να εντοπίσουν διαφορές στις σχέσεις των λαών και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά. Δεν ενθαρρύνεται η βιωματική μάθηση, εφόσον η πηγή αξιοποιείται μόνο για την κατανόηση πληροφοριών και την ερμηνεία γεγονότων μιας δεδομένης χρονικής περιόδου, χωρίς νοηματοδότηση της γνώσης.

B. Δραστηριότητες

Αρχικά, οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου βρίσκονται πάντα στο τέλος κάθε υποενότητας του εκάστοτε κεφαλαίου. Το γεγονός ότι τοποθετούνται στο τέλος κάθε ενότητας φανερώνει ότι ο ρόλος του είναι να αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο αριθμός των δραστηριοτήτων όλων των ενότητων του κεφαλαίου 1 περιορίζεται στις 3-4 δραστηριότητες. Ενώ σε άλλα κεφάλαια του βιβλίου ο αριθμός αυτός αυξάνεται κατά πολύ γεγονός που αναδεικνύει μια ανισοτιμία μεταξύ των κεφαλαίων, που ίσως είναι ενδεικτικό της βαρύτητας που δίνει το Α.Π. σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους. Οι δραστηριότητες που υπάρχουν στο κεφάλαιο 1 σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέονται με τις πηγές του κεφαλαίου και σε άλλες μόνο με την ιστορική αφήγηση. Ο ρόλος τους περιορίζεται στην απλή καταγραφή πληροφοριών είτε μέσω των πηγών είτε μέσω της αφήγησης χωρίς να έχουν τη μορφή λύσης προβλήματος. Παράλληλα δεν υπάρχει εμβάθυνση στο θέμα με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούν την κριτική ικανότητα των μαθητών. Για παράδειγμα η δραστηριότητα 2 της σελίδας 19 "*Ποιες πληροφορίες σχετικά με τις αρχιτεκτονικές γνώσεις των λαών της Μεσοποταμίας μπορείτε να αντλήσετε από τα παραθέματα 2 και 4; "αξιολογεί τις πηγές 2 και 4 της σελίδας 13. Ωστόσο, ερώτηση δεν έχει καμιά παιδαγωγική αξία, εφόσον στοχεύει στην απλή καταγραφή πληροφοριών από το μαθητή χωρίς να εμβαθύνει καλλιεργώντας την κριτική σκέψη. Παράλληλα, οι δύο αυτές πηγές είναι αμφίβολο κατά πόσον είναι σε θέση να δώσουν στον μαθητή να αντιληφθεί τα αρχιτεκτονικά επιτεύγματα των λαών της Μεσοποταμίας. Επίσης η δραστηριότητα 4 "*Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη των αποσπασμάτων του κώδικα Χαμουραμί; Πώς κρίνετε τους νόμους αυτούς σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις της ηθικής και του δικαίου;"* στη σελίδα 19 του σχολικού βιβλίου συνδέεται με την πηγή 3. Το ερώτημα αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αφού αξιολογεί τις δεξιότητες της συνεπαγωγής, εφόσον καλεί τους μαθητές να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, γεγονός που προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα εντοπίσουν υπονοούμενα νοήματα. Παράλληλα με το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος επιδιώκεται οι μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για τους νόμους του Χαμουραμί, άρα να αξιολογηθούν ως προς τη δεξιότητα της επεξήγησης. Ωστόσο, η αδυναμία του έγκειται στο γεγονός ότι αυτά που καλούνται να κάνουν οι μαθητές είναι μη μετρήσιμα και δεν κατευθύνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν συγκεκριμένες ενέργειες για να τις απαντήσουν. Είναι αξιοσημείωτο πως λαμβάνοντας ως παράδειγμα το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου- όλες οι δραστηριότητες απαιτούν απλή καταγραφή πληροφοριών και απομνημόνευση των ιστορικών στοιχείων παρά καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, όπως για παράδειγμα "*Ποια είναι τα σημαντικότερα επιτεύγματα των Σουμερίων και ποια η συμβολή τους στον παγκόσμιο πολιτισμό"* (Κεφ.1, σ.19).*

Το ίδιο διαπιστώνεται και από τη μελέτη της πηγής 2 "*Απόσπασμα από τη συνθήκη μεταξύ Αιγυπτίων και Χετταίων (1284 π.Χ.)"* στη σελίδα 45 του σχολικού βιβλίου. Πρόκειται για απόσπασμα που αφορά τους όρους της συνθήκης μεταξύ Χετταίων και Αιγυπτίων. Η πηγή αυτή συνδέεται με δραστηριότητα στο τέλος της ενότητας που είναι η εξής:

"Μελετήστε το απόσπασμα από τη συνθήκη Αιγυπτίων και Χετταίων. Ποιες σχέσεις φαίνεται να έχουν οι δύο λαοί τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο;"

Με αυτή τη δραστηριότητα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της ερμηνείας, αφού μέσα από τους όρους της συνθήκης θα εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τις σχέσεις των δύο λαών.

Οι δραστηριότητες του κεφαλαίου δε φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού, αφού δεν υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές σε δραστηριότητες που αξιολογούν το ίδιο αποτέλεσμα. Ακόμη το γεγονός ότι οι δραστηριότητες τοποθετούνται

πάντα στο τέλος κάθε ενότητας αποδεικνύει ότι η αξιολόγηση είναι μόνο τελική και όχι διαγνωστική και συντρέχουσα. Άρα αυτό που ενδιαφέρει είναι το ποιος ξέρει αυτό που όλοι έπρεπε να μάθουν. Δεν υπάρχει καμιά αξιολόγηση της προόδου του μαθητή, με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά το κίνητρο για μάθηση, καθώς και το κλίμα της τάξης. Παράλληλα το ότι δεν δίνουν δυνατότητα επιλογής στον εκπαιδευτικό, δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού και δεν τον στηρίζουν στη χρήση της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την άλλη, υπάρχει διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία των ερωτήσεων εφόσον από την απλή καταγραφή πληροφοριών και την αξιολόγηση της κατανόησής τους συχνά περνούν σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο καλώντας σε συγκρίσεις και ερμηνείες. π.χ. "Να συγκρίνετε τον τρόπο πολιτικής οργάνωσης των λαών της Μεσοποταμίας με αυτό των Αιγυπτίων" (σελ, 30, ερ.5) ή "Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί...Εβραίων;" (σ. 41, ερ.2).

Γ. Εικονογράφηση

Όλες οι ενότητες του κεφαλαίου 1 συνοδεύονται από εικόνες, ενώ οι χάρτες είναι μόλις 5 στον αριθμό. Μάλιστα είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλες οι σελίδες που δε συνοδεύονται από πηγές υπάρχουν εικόνες δίνοντας την εντύπωση ότι η τοποθέτησή τους έγινε για λόγους διακόσμησης του βιβλίου. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι εικόνες βρίσκονται σε σελίδες του βιβλίου που δε σχετίζονται με το περιεχόμενο του κυρίως κειμένου. Για παράδειγμα στη σελίδα 23 υπάρχουν 3 εικόνες που αφορούν στις καθημερινές ασχολίες των Αιγυπτίων οι οποίες αναφέρονται μόνο στη σελίδα 20 του βιβλίου. Και στη σελίδα 33 η εικόνα ενός ειδωλίου από την Ουγκαρίτ δε σχετίζεται με καμιά πληροφορία της ιστορικής αφήγησης. Το ίδιο παρατηρείται και για την εικόνα του τμήματος ανακτόρου της Περσέπολης στη σελίδα 51. Τα πιο πάνω παραδείγματα στηρίζουν την άποψη ότι οι εικόνες δεν είναι περιγράφουν στοιχεία του κειμένου μπερδεύοντας έτσι τον αναγνώστη. Αν και προσθέτουν περαιτέρω πληροφορίες που δεν αναφέρει η ιστορική αφήγηση. Παρόλ'αυτά η ασυνέπεια με το κείμενο καταδεικνύει ότι δε σχετίζονται με τους στόχους του μαθήματος και δεν εξυπηρετούν την κατανόηση του κειμένου. Επίσης, σχεδόν καμιά εικόνα ή χάρτης δεν αξιοποιείται για σκοπούς δραστηριοτήτων. Συνεπώς δε συμβάλλουν στη σύνδεση της προϋπάρχουσας με τη νέα γνώση, ούτε στην κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης. Δεν έχουν καμιά παιδαγωγική αξία παρά μόνο διακοσμητική και πληροφοριακή. Ακόμα και εικόνες που αξιοποιούνται σε δραστηριότητες επιβεβαιώνουν και πάλι το περιεχόμενο της αφήγησης. π.χ. η δραστηριότητα 2 στη σελίδα 30 αφορά στις εικόνες της σελίδας 23. Οι ασχολίες των κατοίκων που απεικονίζονται στη σελίδα 23 αναφέρονται ήδη στο κείμενο της αφήγησης στη σελίδα 21 "Ασχολήθηκα με ...φαραώ". Σε συνδυασμό με το μέγεθος τους που είναι μικρό και την εκτύπωση που είναι χαμηλής ανάλυσης δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης. Για παράδειγμα οι εικόνες του κεφαλαίου έχουν διακοσμητική λειτουργία και δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Από την άλλη όλες οι εικόνες συνοδεύονται από λεζάντες που εξηγούν στο μαθητή την εικόνα βοηθώντας στην κατανόηση. Από τις εικόνες απουσιάζει η αρίθμηση γεγονότων που δυσχεραίνει την αναζήτηση τους μέσα στο σχολικό βιβλίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Πηγές/Ενθεται

Στο κεφάλαιο 2 "Οι αρχαίοι Έλληνες" η πηγή 5 στη σελίδα 71 αφορά την Τρωική εκστρατεία και συνοδεύεται από την εξής δραστηριότητα στο τέλος της ενότητας:

" Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη του παραθέματος 5 σε ότι αφορά την κοινή καταγωγή των Ελλήνων;"

Και σε αυτή την περίπτωση δε χρησιμοποιείται ποικιλία πηγών για την ερμηνεία του παρελθόντος. Η πηγή μπορεί να προσεγγιστεί μόνο εξωκειμενικά και κειμενικά. Δεν υπάρχει δυνατότητα για διακειμενική προσέγγιση ή σύνθεση πληροφοριών από ποικιλία πηγών. Έτσι, η πηγή δεν είναι προκλητική αφού δίνει τελεσίδικες απαντήσεις, δε παρέχει δυνατότητα εξωσχολικών αναζητήσεων και δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Η δραστηριότητα φαίνεται να στοχεύει στη συνεπαγωγή και την επεξήγηση, αφού ζητά συμπεράσματα. Ωστόσο, η εκφώνηση της ερώτησης δεν συνδέεται με μετρήσιμο στόχο και δεν είναι στοχευμένη ως προς το τι πρέπει οι μαθητές να εντοπίσουν. Ταυτόχρονα, εφόσον υπάρχει μόνο μια πηγή και μια δραστηριότητα δεν ενθαρρύνεται η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, δεν προωθείται η αυτενεργός και βιωματική μάθηση.

Γενικότερα όλες οι πηγές είναι μονοδιάστατες, αφού για κανένα θέμα δεν υπάρχουν περισσότερες από μια πηγές προς αξιοποίηση- ή δεν υπάρχουν δραστηριότητες για αξιοποίηση των περισσοτέρων από αυτές με αποτέλεσμα να έχουν απλώς υποστηρικτικό ρόλο για το κυρίως κείμενο ή να το αντικαθιστούν. Δεν προωθείται σε καμιά περίπτωση η σύνθεση πληροφοριών, η αποκωδικοποίηση πληροφοριών, η σύγκριση για εξαγωγή συμπερασμάτων. Για παράδειγμα η πηγή 1 του κεφαλαίου 2 δεν αξιοποιείται με κανέναν τρόπο, αλλά συμπληρώνει μια πρόταση του κυρίως κειμένου: " Η πειρατεία, εξάλλου, δε θα πρέπει να ήταν έξω από τις βιοποριστικές τους ασχολίες" (σ.59) προσφέροντας πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τη πειρατεία στην αρχαιότητα. Τον ίδιο ρόλο φαίνεται να έχουν και οι υπόλοιπες πηγές του κεφαλαίου.

Στην ενότητα 2 "Η αρχαία Ελλάδα" του δεύτερου κεφαλαίου από τις 22 πηγές που υπάρχουν μόνο οι 8 αξιοποιούνται σε δραστηριότητες, ενώ οι υπόλοιπες έχουν συμπληρωματικό ρόλο και υποστηρίζουν το κυρίως κείμενο δίνοντας περισσότερες λεπτομέρειες σε σχέση με την ιστορική αφήγηση. Αναφορικά με τις πηγές που αξιοποιούνται μέσω δραστηριοτήτων, δεν ενέχουν καμιά πρόκληση, αφού οι πηγές παρουσιάζουν όλα τα θέματα μονόπλευρα και δίνουν απαντήσεις τελεσίδικες χωρίς δυνατότητα εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη εφόσον δεν επιδέχονται σύγκρισης και αντιπαραβολής με άλλες πηγές ή παραθέματα.

Επίσης, η πηγή 5 "Η προέλευση της πόλης κράτους και οι λόγοι ύπαρξης της" στη σελίδα 84 λειτουργεί συμπληρωματικά και υποστηρικτικά στο κυρίως κείμενο, αφού επεξηγεί με περισσότερες λεπτομέρειες αυτά που ήδη αναφέρονται σε αυτό. Συγκεκριμένα στο κυρίως κείμενο αναφέρεται το εξής για την πόλη-κράτος:

" Οι ιστορικοί χρησιμοποίησαν τον όρο πόλη-κράτος για να δηλώσουν την έννοια του χώρου και συγχρόνως της οργανωμένης κοινότητας ανθρώπων κάτω από μια εξουσία. Η οργάνωση προϋποθέτει την κυριαρχία σε συγκεκριμένο χώρο, που αντιστοιχεί με τα όρια μιας πόλης ή μιας ευρύτερης περιοχής μαζί με την πόλη και τη συγκρότηση εξουσίας για την αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων". Και η πηγή συμπληρώνει: " Πόλη, λοιπόν, είναι η ένωση συγγενικών ομάδων και κοινοτήτων με σκοπό την επιτυχία μιας τέλειας και αυτάρκους ζωής. Τούτο είναι, όπως είπαμε, η ευτυχισμένη και ενάρετη ζωή. Επομένως, πρέπει να θέσουμε ότι η πολιτική κοινωνία είναι προς χάριν των καλών πράξεων των πολιτών και όχι μόνο για τη συμβίωσή τους". Το πρόβλημα σε σχέση με την πηγή είναι πως δεν υπάρχει καμιά

αξιοποίησή της μέσω δραστηριότητας και έτσι παραμένει στο επίπεδο της απλής παροχής πληροφοριών.

Σε αντίθετη περίπτωση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αυτή η πηγή και σε συνδυασμό με το κυρίως κείμενο ο μαθητής να κληθεί να απαντήσει σε ερωτήματα. Για παράδειγμα: *" Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας πόλης-κράτους σύμφωνα με την ιστορική αφήγηση και την πηγή"; Γιατί δημιουργήθηκαν οι πόλεις κράτη; "*

Πέραν των πηγών που έχουν αναφερθεί ενδεικτικά και οι οποίες αξιοποιούνται μέσω δραστηριοτήτων, υπάρχουν και πολλές πηγές που όπως έχει προλεχθεί δεν τυγχάνουν καμιάς αξιοποίησης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η πηγή 18 "Προτάσεις του Δαρείου προς τον Αλέξανδρο για συνθηκολόγηση. Απόρριψη προτάσεων"-από το κεφάλαιο 2- στη σελίδα 108.

Σε αυτή την πηγή παρουσιάζονται οι προτάσεις του Δαρείου, η συμβουλή του Παρμενίωνα προς τον Αλέξανδρο και η απάντηση του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Ειδικότερα η απάντηση που έδωσε ο Μέγας Αλέξανδρος είναι πολύ χρήσιμη προς αξιοποίηση. Συγκεκριμένα στην πηγή αναφέρεται: *" Όταν ανακοίνωσε αυτά στο συμβούλιο των εταίρων ο Παρμενίων είπε, λένε, στον Αλέξανδρο ότι, αν ήταν αυτός Αλέξανδρος θα δεχόταν με τους όρους αυτούς να τερματίσει τον πόλεμο χωρίς να διακινδυνεύσει πια στο μέλλον. Ο Αλέξανδρος αποκρίθηκε στον Παρμενίωνα, όπως λένε, ότι και αυτός θα έκανε το ίδιο, αν ήταν αυτός Παρμενίων. Επειδή όμως είναι ο Αλέξανδρος, θα αποκριθεί στον Δαρείο όπως ακριβώς αποκρίθηκε. Είπε δηλαδή ότι δεν έχει ανάγκη ούτε να πάρει χρήματα από τον Δαρείο ούτε να δεχθεί μέρος της χώρας του αντί για ολόκληρη. Γιατί και τα χρήματα και η χώρα του ολόκληρη είναι δικά του. Κι αν ήθελε να παντρευτεί την κόρη του, μπορούσε να την παντρευτεί και χωρίς τη συγκατάθεση του πατέρα της".*

Με βάση αυτό το κομμάτι της πηγής η ενδεικτική δραστηριότητα μπορεί να είναι η εξής: "Με βάση την απάντηση που έδωσε ο Μέγας Αλέξανδρος στον Παρμενίωνα, να σκιαγραφήσετε το ήθος του μεγάλου στρατηλάτη. Αφού λάβετε υπόψη και την ιστορική αφήγηση να αξιολογήσετε κατά πόσον η απόφαση του αυτή ήταν ορθή ή λανθασμένη". Η δραστηριότητα αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αφού καλούνται να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με την ενέργεια του Μεγάλου Αλεξάνδρου να μην τερματίσει τον πόλεμο. Απαιτείται επίσης η σύνθεση πληροφοριών. Γενικά απαιτείται η αξιοποίηση ερμηνευτικών δεξιοτήτων και δραστηριοποίηση των μαθητών σχετικά με την ιστορική γνώση.

Αναξιοποίητη είναι και η πηγή 6 στη σελίδα 85 " Κυρίαρχο στοιχείο της πόλης κράτους είναι το πολίτευμα". Αν συνυπολογιστεί το γεγονός ότι στις σελίδες 92-94 αναφέρονται συνοπτικά όλα τα πολιτεύματα της αρχαίας Ελλάδας, δε δικαιολογείται το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμιά δραστηριότητα αξιοποίησης της πηγής και της ιστορικής αφήγησης συνδυαστικά. Μια πρόταση είναι οι μαθητές να απαντήσουν στο ερώτημα "Τι είναι πολίτευμα" και στη συνέχεια να φτιάξουν διάγραμμα με όλα τα πολιτεύματα της αρχαίας Ελλάδας με σειρά εμφάνισης στο οποίο να τοποθετήσουν και τα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτεύματος. Π.χ. *"Φτιάξτε διάγραμμα με την εξέλιξη των πολιτευμάτων και ποιος ασκεί την εξουσία σε καθένα από αυτά. Σημείωσε επίσης και 2 εκπροσώπους κάθε πολιτεύματος"* Στη συνέχεια η ερώτηση μπορεί να επεκταθεί και να γίνει ερώτηση αξιολόγησης και επιχειρηματολογίας π.χ. *"Γράψτε μια παράγραφο όπου θα υποστηρίζετε την άποψη ότι το δημοκρατικό πολίτευμα είναι το καταλληλότερο πολίτευμα".*

Στο υφιστάμενο κεφάλαιο στις σελίδες 88-89 που γίνεται αναφορά στον Β' αποικισμό του 8ου-6ου αιώνα π.Χ. η πηγή που συνδέεται με την ιστορική αφήγηση και πάλι δεν εξυπηρετεί κανένα διδακτικό και παιδαγωγικό σκοπό, καθώς δεν αξιοποιείται σε κανένα επίπεδο. Παράλληλα η αδυναμία εντοπίζεται και στην ίδια ακριβώς την πηγή, η οποία δεν αναφέρει

τίποτα το ουσιώδες σχετικά με τον αποικισμό που να συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές τα αίτια και τη διαδικασία που ακολουθούνταν προκειμένου να γίνει ο αποικισμός.

B. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο κάθε κεφαλαίου και βρίσκονται πάντα στο τέλος κάθε ενότητας του κεφαλαίου με σκοπό την αξιολόγηση και την ανακεφαλαίωση της ύλης. Ορισμένες από τις δραστηριότητες αφορούν τις πηγές οι οποίες μένουν στο επίπεδο της απλής κατανόησης στοιχείων και της μετάδοσης πληροφοριών. Π.χ. η δραστηριότητα "Να εξηγήσετε τη σημασία του ομηρικού "οίκου" (σ.120) αφού λάβετε υπόψη το παράθεμα 3" στοχεύει στην απλή καταγραφή των πληροφοριών από τους μαθητές της σημασίας του όρου "οίκος".

Εναλλακτικά η ερώτηση θα μπορούσε να τεθεί ως εξής: " Αφού μελετήσετε το παράθεμα 3 να καταγράψετε ένα δικό σας ορισμό για την έννοια "οίκος". Ποια σημασία έχει στη σύγχρονη εποχή;" Έτσι, από το επίπεδο της κατανόησης και της καταγραφής, ο μαθητής θα περνούσε στο επίπεδο της σύγκρισης αρχαίας και σύγχρονης εποχής, καλλιεργώντας σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και ερμηνεύοντας το παρελθόν σε συνάρτηση με το παρόν.

Επίσης, εφόσον το φαινόμενο της μετακίνησης λαών προς άλλες περιοχές είναι ένα φαινόμενο που συνέβηκε και προγενέστερα-τον 10ο π.Χ. αιώνα, αλλά και στη σύγχρονη εποχή θα έπρεπε να υπήρχαν δραστηριότητες που θα συνέβαλλαν στο να συνδέσουν οι μαθητές τα γεγονότα της αρχαιότητας με τη σύγχρονη πραγματικότητα, έτσι ώστε όχι μόνο να φωτιστεί το παρελθόν αλλά και να ερμηνευτεί η κοινωνία και ο κόσμος κάθε εποχής.

Ενδεικτικά για το σκοπό αυτό παρατίθενται οι εξής δραστηριότητες πέραν από το επίπεδο κατανόησης του όρου αποικισμός, των αιτιών και της διαδικασίας:

"Υποθέστε ότι οι συμπολίτες σας έχουν επιλέξει ως οικιστή για τη δημιουργία αποικίας. Μεταβαίνετε στο Μαντείο των Δελφών για να πάρετε πληροφορίες για το που είναι ο καταλληλότερος τόπος να φτιάξετε αποικία. Με βάση τις πληροφορίες των παραθεμάτων ποια περιοχή θα προτιμούσατε και γιατί;

" Σήμερα για ποιους λόγους οι άνθρωποι επιλέγουν να μετακινηθούν σε άλλες περιοχές;"

Η πρώτη από τις πιο πάνω δραστηριότητες μπορεί να ενταχθεί στο μάθημα ως ένα παιχνίδι ρόλων που συμβάλλει στην αυτενεργό και βιωματική μάθηση. Παράλληλα οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν-συγκρίνοντας πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα- και να επεξηγήσουν-εφόσον θα πρέπει να παραθέσουν τα επιχειρήματα που θα τους οδηγήσουν στην αποδοχή ή την απόρριψη, καλλιεργώντας έτσι τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Παράλληλα, η δραστηριότητα αυτή εμπεριέχει και λύση προβλήματος, εφόσον η αναζήτηση χώρου για αποικισμό είναι το πρόβλημα και η επιλογή της κατάλληλης τοποθεσίας η λύση σε αυτό. Πέραν τούτου η δραστηριότητα έχει διαθεματικό χαρακτήρα και αναζητά πληροφορίες μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως το θεατρικό παιχνίδι, η γεωγραφία και η νεοελληνική γλώσσα. Η δεύτερη πηγή, συμβάλλει στην ερμηνεία των κοινωνιών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις, να ερευνήσουν και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα.

Η πηγή 15-του 2ου κεφαλαίου- " Συνοπτικός απολογισμός των καταστροφών του Πελοποννησιακού πολέμου" στη σελίδα 103 αξιοποιείται στο σχολικό εγχειρίδιο από δραστηριότητα:

"Να σχολιάσετε την πληροφορία του Θουκυδίδη ότι" η πραγματική βέβαια, αλλά ανομολόγητη αιτία ήταν...ότι η μεγάλη ανάπτυξη της Αθήνας φόβισε τους Λακεδαιμονίους

και τους ανάγκασε να πολεμήσουν". Θα μπορούσαν οι Λακεδαιμόνιοι να είχαν αντιδράσει διαφορετικά;"

Το πρώτο σκέλος του ερωτήματος στοχεύει στο να καταγράψουν οι μαθητές αυτά που ήδη αναφέρονται στην πηγή και στην ιστορική αφήγηση. Συνεπώς παραμένει στο επίπεδο της κατανόησης πληροφοριών και στην καταγραφή τους από τους μαθητές. Η εκφώνηση "να σχολιάσετε" είναι γενική-τι ακριβώς να σχολιαστεί και με ποιο σκοπό- και δεν συμβάλλει στην επίτευξη μετρήσιμων στόχων. Το δεύτερο σκέλος για το αν θα μπορούσαν οι Λακεδαιμόνιοι να αντιδράσουν διαφορετικά απέναντι στους Αθηναίους, φαίνεται ότι έχει στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συγκεκριμένα της αξιολόγησης και της συνεπαγωγής, αφού από τη μια θα πρέπει να εκτιμήσουν εάν τα πράγματα θα μπορούσαν να γίνουν διαφορετικά και από την άλλη να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη των γεγονότων. Το πρόβλημα με το ερώτημα είναι πως δεν προωθεί τη βιωματική μάθηση και δεν συνδέει την ιστορική γνώση με την σύγχρονη πραγματικότητα έτσι ώστε η πληροφορία που θα λάβουν οι μαθητές να έχει νόημα για αυτούς και με βάση αυτή να ερμηνεύσουν τον κόσμο του παρελθόντος με γνώμονα το παρόν. Παράλληλα, η ύπαρξη της μιας και μοναδικής πηγής δεν παρέχει τη δυνατότητα για συγκρίσεις μέσω πληθώρας ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Έτσι ούτε οι εξωσχολικές αναζητήσεις ευνοούνται ούτε η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Μια ενδεικτική προτεινόμενη δραστηριότητα για αξιοποίηση της πιο πάνω πηγής είναι η εξής: Με βάση την πληροφορία του Θουκυδίδη ότι η πραγματική βέβαια, αλλά ανομολόγητη αιτία ήταν...ότι η μεγάλη ανάπτυξη της Αθήνας φόβισε τους Λακεδαιμόνιους και τους ανάγκασε να πολεμήσουν α) να αξιολογήσετε πόσο έγκυρος και αξιόπιστος είναι ο συντάκτης της πηγής, αξιοποιώντας και την ιστορική σας γνώση. β) Να αναφέρετε δύο παραδείγματα της σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας όπου οι Έλληνες ενεπλάκησαν σε εμφύλιο πόλεμο. Σε ποιο συμπέρασμα οδηγείστε ως προς τους λόγους που οδηγούν σε εμφυλίους πολέμους;

Η αξιοποίηση της πηγής μέσω της πιο πάνω ενδεικτικής δραστηριότητας συμβάλλει στην κριτική επεξεργασία της πηγής και στη σύνθεση πληροφοριών. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν, να συνδέσουν τα γεγονότα με τη σύγχρονη ιστορική πραγματικότητα και να εξαγάγουν συμπεράσματα.

Γ. Εικονογράφηση

Σύμφωνα με τον πρόλογο του σχολικού βιβλίου οι επιλογή των εικόνων, των πινάκων και των χαρτών αφορούν αποκλειστικά τον συγγραφέα και υπηρετούν την πληρέστερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.

Οι απεικονίσεις είναι απλές και σχετίζονται με αναφορές του κυρίως κειμένου. Λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς το κυρίως κείμενο ή συμπληρώνουν πληροφορίες για θέματα τα οποία αναπτύσσονται στην ιστορική αφήγηση. Πολλές από αυτές απεικονίζουν πρόσωπα, ειδώλια και άλλα αντικείμενα καθώς και αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής των ιστορικών προσώπων. Συνοδεύονται πάντα από υπομνηματιστικά κείμενα σύντομης περιγραφής του θέματος και λεπτομέρειες που δε γίνονται εύκολα αντιληπτές. π.χ. σ. 62 και 63. Το μέγεθος τους ποικίλει ανάλογα με τη σημασία που τους αποδίδεται, ενώ η θέση τους έχει λειτουργική αντιστοιχία με το κείμενο π.χ. στη σελίδα 62 γίνεται αναφορά στα ταυροκαθάψια χωρίς περαιτέρω λεπτομέρειες και στην ίδια σελίδα υπάρχει μια τοιχογραφία που απεικονίζει το αγώνισμα. Η εικόνα ενισχύει την αξιοπιστία του κυρίως κειμένου και βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει τι ήταν τα ταυροκαθάψια και να έρθει πιο κοντά στο ιστορικό παρελθόν. Άλλο ένα παράδειγμα είναι η απεικονίσεις στις σελίδες 72 και 73 οι οποίες επιβεβαιώνουν το κυρίως κείμενο σχετικά με τις επιδράσεις στη μυκηναϊκή τέχνη και βοηθούν το μαθητή να συνδέσει την πληροφορία με την οπτική απεικόνιση (" Οι τοιχογραφίες...κυνηγίου", σ.73).

Ένας μεγάλος αριθμός εικόνων συμβάλλει στη οπτική εξοικείωση των μαθητών χωρίς ωστόσο να προσελκύουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι μη αντιπροσωπευτικές εικόνες - χάρτες και πίνακες παρέχουν αποκλειστικά πληροφορίες με ιστορική αξία και εξειδικεύουν οπτικά στις ενότητες που υπάρχει ανάγκη, αφού τμήματα του περιεχομένου σχετίζονται με γεωγραφικούς όρους. Για παράδειγμα ο χάρτης στη σελίδα 67 απεικονίζει τα σπουδαιότερα κέντρα του μυκηναϊκού πολιτισμού τα οποία αναφέρονται στη σελίδα 66 "*τα σπουδαιότερα κέντρα...Θεσσαλία*". Τον ίδιο ρόλο επιτελεί και ο χάρτης στη σελίδα 79 ο οποίος απεικονίζει σχηματικά τις περιοχές μετανάστευσης των ελληνικών φύλων κατά τον Ελληνικό αποικισμό που καταγράφονται στις σελίδες 78 και 80 "*Τα ελληνικά φύλα...Κνίδου*". Το κεφάλαιο 2 αποτελείται από 5 χάρτες που υποστηρίζουν την ιστορική αφήγηση και κάνουν ακριβείς γεωγραφικές αναφορές και υποδειξεις κατευθύνσεων για τα οποία γίνεται λόγος στο κείμενο. Μόνο δύο εικόνες αξιοποιούνται σε δραστηριότητες σε όλο το δεύτερο κεφάλαιο. Μια δραστηριότητα για κάθε ενότητα. Στη σελίδα 75 η δραστηριότητα 4 απαιτεί αποκλειστικά την αξιοποίηση των εικόνων στις σελίδες 6, 70 και 73 όπως και η δραστηριότητα 9 στη σελίδα 121. Από τους 5 χάρτες δεν αξιοποιείται κανείς σε δραστηριότητες και παραμένουν στο επίπεδο της αισθητικής προσφοράς και σχηματικής απεικόνισης των πληροφοριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

1. Κυρίως κείμενο

Το κεφάλαιο 3 αποτελείται από 2 ενότητες που μοιράζονται σε 27 σελίδες, 16 και 11 αντίστοιχα. Η έκταση του κυρίως κειμένου καταλαμβάνει και τις 27 σελίδες του κεφαλαίου. Από την ανάλυση του κυρίως κειμένου προκύπτει ότι δεν ανταποκρίνεται στα περισσότερα από τα κριτήρια. Λαμβάνοντας υπόψη τα υπό εξέταση κριτήρια, το κυρίως κείμενο του εγχειριδίου αρχικά περιέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις, εφόσον τα όσα καταγράφονται τεκμηριώνονται από γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές. Για παράδειγμα στη σελίδα 124 αναφέρεται ότι " αμέσως μετά το θάνατο του Αλέξανδρου προέκυψε έντονο πρόβλημα της διαδοχής [...]" και υποστηρίζεται από την πηγή 1 που παραδίδει ο Πλούταρχος. Παράλληλα όλες οι αναφορές σε μάχες και περιόδους ακμής και παρακμής των ελληνιστικών βασιλείων συνοδεύονται από τις σχετικές χρονολογίες, όπως και η δράση σημαντικών προσώπων της εποχής.

Από την άλλη σε όλο το κεφάλαιο 3 αλλά και στο βιβλίο γενικά η ιστορία παρουσιάζεται ως απλή καταγραφή γεγονότων αφού παρουσιάζει χωρίς δραστηριότητες που να σχετίζονται με το κείμενο και να στοχεύουν στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση, τη συνεπαγωγή, την επεξήγηση και την αυτορρύθμιση βασικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι η καταγραφή των γεγονότων είναι αποσπασματική και υπάρχουν μεγάλα ιστορικά κενά. Έτσι ο μαθητής αισθάνεται ότι η ιστορία είναι κάτι στατικό. Αυτό ενισχύει την αδυναμία που έχουν οι μαθητές για χωροχρονική τοποθέτηση των γεγονότων και διασύνδεσή τους. Αυτές οι αδυναμίες εντοπίζεται σε όλο το κείμενο, αλλά για την επιβεβαίωση της υποστηριζόμενης άποψης παραθέτονται τα εξής χωρία του κειμένου: "Η διεύθετηση του ζητήματος της διαδοχής...εξουσία τους" (σ.126) ή " Την κατάλυση της περσικής αυτοκρατορίας ...συναλλαγών" (σ.127). Τόσο τα εν λόγω αποσπάσματα όσο και όλο το κείμενο της αφήγησης αποδεικνύουν ότι προωθείται η απλή καταγραφή πληροφοριών και η απομνημόνευσή τους. Παράλληλα το απόσπασμα " Το βασίλειο της Αιγύπτου άκμασε τον 3ο αι.π.Χ. Από τον 2ο αι. π.Χ. όμως, ...Ρωμαίους" (130) είναι ενδεικτικό παράδειγμα του

ιστορικού κενού που υπάρχει σε πολλά σημεία της αφήγησης. Εδώ ανακύπτει το ερώτημα τι συνέβη μέσα σε αυτό το διάστημα μεταξύ 3ου και 2ου αιώνα π.Χ.; Το ίδιο και στις σελίδες 132-133 όπου παρουσιάζεται το βασίλειο της Μακεδονίας. Γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα γεγονότα και ημερομηνίες που δεν έχουν καμιά σύνδεση μεταξύ τους, απλώς διαδέχονται το ένα το άλλο και αφήνουν μεγάλα ιστορικά κενά. Ο μαθητής δε μαθαίνει ιστορία με την έννοια ότι αποκτά ιστορική σκέψη και είναι σε θέση να δώσει ιστορικό νόημα και να ερμηνεύσει γεγονότα του παρελθόντος και του παρόντος με τον ίδιο τρόπο. Αυτή η αίσθηση υπάρχει και στον τρόπο που παρουσιάζονται τα ελληνοιστικά βασίλεια σαν να διαδέχονταν το ένα το άλλο και ποτέ να μην συνυπήρξαν. Γενικά η ιστορία παρουσιάζεται ως μια απλή σειρά γεγονότων του παρελθόντος που δε σχετίζονται με τις εμπειρίες και την καθημερινή ζωή των μαθητών. Το βιβλίο καλλιεργεί μόνο χρονολογικές έννοιες όπως π.Χ., μ.Χ., αιώνας ή χιλιετία κάνοντας το χρόνο να μοιάζει στατικός και γραμμικός. Δε βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η ιστορική ζωή έχει διαφορετικά επίπεδα και υπάρχει συγχρονία μεταξύ ιστορικών γεγονότων. Κατά συνέπεια δεν προκαλεί κανένα ενδιαφέρον στους μαθητές εφόσον δεν μπορούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν με τους όρους του παρόντος και δεν προωθεί την ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ των μελών της τάξης και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο διεκπεραιωτή στο μάθημα, ενώ θα έπρεπε να είναι οργανωτής μιας ευέλικτης διαδικασίας για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Όσον αφορά στο κομμάτι των στερεοτύπων και προκαταλήψεων ή των ρόλων των δύο φύλων δε φαίνεται το βιβλίο να ασχολείται με αυτό το θέμα, αν και σε κανένα σημείο δεν αναφέρεται ο ρόλος των γυναικών σε καμιά από τις ιστορικές αναφορές που γίνονται γεγονός που δείχνει ότι δεν αναδεικνύονται ισότιμα οι ρόλοι των δύο φύλων. Δίνεται έντονα η εντύπωση στον αναγνώστη ότι οι γυναίκες στην ελληνοιστική περίοδο ήταν ανύπαρκτες πράγμα που σίγουρα δε συνάδει με τη σημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των σημερινών μαθητών. Η περιγραφή και η μεταφορά των γεγονότων αφορά μόνο τους άνδρες.

Παρουσιάζονται σημαντικοί άνδρες της εποχής ο οποίοι εκθειάζονται. Χαρακτηριστικό είναι το εξής απόσπασμα: " ο Δημήτριος ο Πολιορκητής διέφυγε τη σύλληψη και με τις ικανότητες που διέθετε κατόρθωσε αργότερα να γίνει βασιλιάς της Μακεδονίας"(σ.126). Το ίδιο και στο απόσπασμα: "*Ο Πύρρος ηγέτης με πολλές ικανότητες και μεγαλεπήβολα σχέδια...Αργος*" (σ.133-134) όπως και "*Ο Φιλοποίμην (253-183 π.Χ.) από τη Μεγαλόπολη διακρίθηκε στην αρχή ως ίππαρχος και στη συνέχεια ως οργανωτής στρατού. Ήταν χαρισματικός ηγέτης...δράση*" (σ.139). Η μοναδική αναφορά που γίνεται σε γυναικεία μορφή είναι στη σελίδα 133 όπου αναφέρεται απλώς ονομαστικά η μητέρα του Αλεξάνδρου Ολυμπιάδα. "*Το ισχυρότερο φύλο ήταν οι Μολοσσοί, από όπου καταγόταν η Ολυμπιάδα, μητέρα του Μ.Αλεξάνδρου*". Η επιλογή των συγγραφέων να κάνουν αναφορά στην καταγωγή της μητέρας του Μ.Αλεξάνδρου τονίζοντας ότι προερχόταν από ένα ισχυρότατο φύλο φαίνεται να έγινε για να υποστηριχθεί έμμεσα η άποψη ότι ένας ισχυρός άνδρας όπως ο Μ.Αλέξανδρος δε μπορούσε παρά να έχει ισχυρή καταγωγή, πράγμα που αφήνει να διαφανεί μια στερεοτυπική αντίληψη.

Η ιστορική αφήγηση αποτυπώνει τα έργα και τις δράσεις αποκλειστικά ανδρικών μορφών της ελληνοιστικής εποχής, δίνοντας την εντύπωση ότι η γυναίκα ήταν ανύπαρκτη στη ελληνοιστική κοινωνία:

Αμέσως μετά το θάνατο του Αλεξάνδρου προέκυψε έντονο το πρόβλημα της διαδοχής, αφού δεν υπήρχε νόμιμος και ικανός διάδοχος. Προς στιγμή το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με την αναγνώριση της συμβασιλείας στον ετεροθαλή αδελφό του, το Φίλιππο Αρριδαίο (Φίλιππος Γ'), ανίκανο να κυβερνήσει, και στον αναμενόμενο γιο του από τη Ρωξάνη (Αλέξανδρος Δ') (σ.124)

Στο πιο πάνω απόσπασμα μόνο άνδρες αναφέρονται ως υποψήφιοι για τη διαδοχή του θρόνου του Μ.Αλεξάνδρου, ενώ ο ρόλος της γυναίκας περιορίζεται σε αυτόν της μητέρας που πρέπει

να γεννήσει τον αρσενικό διάδοχο. Από την αρχή της διαμόρφωσης των κοινωνιών υπήρξε η ανάγκη για διορισμό αρχηγού, ο οποίος πάντοτε ήταν άνδρας.

Στα πολιτικά πράγματα συμμετέχουν αποκλειστικά άνδρες, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος και στις στρατιωτικές επιχειρήσεις. Εφόσον, λοιπόν, η συμμετοχή σε στρατιωτικές επιχειρήσεις ήταν αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο, σημαίνει ότι και η συμμετοχή στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα ήταν δικαίωμα των ανδρών:

Το αντιμακεδονικό μέτωπο όμως, είχε ουσιαστικά υποκινηθεί από τους Αθηναίους ρήτορες Υπερείδη και Δημοσθένη (σ.124).

Και η διεκδίκηση της εξουσίας ήταν κατεξοχήν ανδρικό προνόμιο, καθώς αυτοί που τη διεκδικούσαν είχαν στρατιωτικά αξιώματα και θεωρούνταν ικανοί για κάτι τέτοιο:

Η διευθέτηση του ζητήματος της διαδοχής, όπως αποδείχθηκε εκ των υστέρων, ήταν πρόσκαιρη. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέτειναν οι φιλοδοξίες των στρατηγών του Αλεξάνδρου και η απουσία ισχυρής κεντρικής εξουσίας. Οι συγκρούσεις των στρατηγών κράτησαν είκοσι χρόνια [...] (σ.126).

Ο Δημήτριος ο Πολιορκητής διέφυγε τη σύλληψη και με τις ικανότητες που διέθετε κατόρθωσε αργότερα να γίνει βασιλιάς της Μακεδονίας (294 π.Χ.). Οι νικητές στρατηγοί μοιράστηκαν τα εδάφη της αυτοκρατορίας του Μ.Αλεξάνδρου και αναγορεύθηκαν σε βασιλείς (σ.126).

Παράλληλα, όσοι γίνονταν βασιλείς, πέραν της αγωνιστικότητας και του πατριωτισμού είχαν και το δικαίωμα να ασκούν εξουσία με το δικό τους τρόπο και να αξιοποιούν την εξουσία αποκλειστικά για ίδιον όφελος. Το γεγονός ότι οι βασιλείς αντιμετώπιζονταν ως θεοί τους ενίσχυσε αυτό το δικαίωμα:

Οι βασιλείς ήταν κάτοχοι όλης της γης και του μεγαλύτερου μέρους της παραγωγής.[...]. (σ.127).

Το σύστημα διακυβέρνησης στα ελληνιστικά βασίλεια ήταν η απόλυτη μοναρχία. Οι ηγεμόνες συγκέντρωναν στο πρόσωπό τους όλες τις εξουσίες [...]. Την αίγλη των ηγεμόνων επαύξανε η λατρεία που τους αποδιδόταν από τους υπηκόους τους.[...]

Όσοι ασχολήθηκαν με το εμπόριο και τις τραπεζικές επιχειρήσεις αλλά και όσοι άσκησαν εξουσία ως βασιλικοί υπάλληλοι, διαμόρφωσαν μια προνομιούχα τάξη [...].(σ.127)

Ο Αλέξανδρος, όταν κατέλαβε την Αίγυπτο αναγορεύθηκε φαραώ [...] Κυβέρνησαν δηλαδή ως απόλυτοι κυρίαρχοι σε υπηκόους διαφορετικών εθνοτήτων, που τους απέδιδαν θεϊκές τιμές. (σ.129).

Όσο για την ίδρυση των σημαντικών ελληνιστικών πνευματικών κέντρων αυτή ήταν πρωτοβουλία επιφανών ανδρών της εποχής. Το ίδιο και η πνευματική ανάπτυξη, η οποία γίνεται και πάλι με πρωτοβουλία των ανδρών. Στην ανάπτυξη των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών φαίνεται να συμμετέχουν μόνο άνδρες. Πουθενά στο κεφάλαιο δεν αναφέρεται κάποιο γυναικείο όνομα που να είχε κάποια συμβολή:

Η Αλεξάνδρεια ιδρύθηκε από τον Αλέξανδρο και γρήγορα εξελίχθηκε σε οικονομικό και πολιτιστικό κέντρο[...]. Η Αντιόχεια. Ιδρύθηκε από το Σέλευκο [...](σ.141)

Στη βιβλιοθήκη εργάζονταν οι γραμματικοί, άνθρωποι με φιλολογική παιδεία, που ασχολήθηκαν με την καταγραφή και το σχολιασμό κειμένων των αρχαίων συγγραφέων. (σ.141)

Χαρακτηριστικά της κυριαρχίας των ανδρών είναι και τα πιο κάτω αποσπάσματα, που φανερώνουν την εξέχουσα θέση που είχαν οι άνδρες, οι οποίοι συνέβαλα καθοριστικά στην εξέλιξη των κοινωνιών:

Η ιστοριογραφία προς τα τέλη των ελληνιστικών χρόνων έχει να παρουσιάσει έναν ιστορικό εφάμιλλο εκείνων των κλασικών χρόνων. Ο Πολύβιος ο Μεγαλοπολίτης έζησε τους χρόνους της Ρωμαϊκής επέκτασης. [...] Γράφει ιστορία[...].

Εκτός από την Ακαδημία του Πλάτωνα και το Λύκειο του Αριστοτέλη λειτουργούν δύο νέες φιλοσοφικές σχολές [...]. Το πρόβλημα της αξίας της ζωής απασχόλησε το Ζήνωνα. [...] Στον αντίποδα ήταν ο Επίκουρος [...] (σ.145).

Τα πιο κάτω αποσπάσματα για την πρόοδο των επιστημών είναι δείγματα της κυριαρχίας των ανδρικών φυσιογνωμιών στον επιστημονικό χώρο:

Η ταξινόμηση της γνώσης, που ξεκίνησε τον 4ο αι. π.Χ. με τον Αριστοτέλη, στη διάρκεια των ελληνιστικών χρόνων συστηματοποιήθηκε. [...]

Οι γεωγραφικές γνώσεις διευρύνθηκαν με την ανακάλυψη νέων περιοχών, άγνωστων μέχρι τότε για τους Έλληνες. Ο Νέαρχος, ένας από τους στρατηγούς του Αλεξάνδρου, πραγματοποίησε αι περιέγραψε τον παράπλου των ακτών του Ινδικού Ωκεανού[...]. (σ.146)

Η σφαιρικότητα της γης και η διπλή κίνησή της, γύρω από τον άξονα της και τον ήλιο, ήταν θεωρίες που διατυπώθηκαν για πρώτη φορά από τον Αρίσταρχο το Σάμιο. (σ.145-146)

Οι φυσικές επιστήμες καλλιεργήθηκαν από τον Αρχιμήδη το Συρακούσιο[...] Στην Αλεξάνδρεια ο Ηρόφιλος συνέβαλε στην πρόοδο της βιολογίας. [...] Οι ιατρικές γνώσεις, εξάλλου, που είχαν τις βάσεις τους στη διδασκαλία του Ιπποκράτη (5ος αι.π.Χ.), εξελίχθηκαν προς νέες κατευθύνσεις. Τη συστηματοποίηση των ιατρικών γνώσεων θα επιτύχει αργότερα, το 2ο αι. μ.Χ., ο Γαλήνος από την Πέργαμο (σ. 147-148).

Όσον αφορά στην ποσότητα των πληροφοριών του κεφαλαίου, αυτή δε συνάδει με το διδακτικό χρόνο που προτείνεται από τον προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας για την ιστορία κοινού κορμού και προσανατολισμού της Α΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα και για τις δύο περιπτώσεις ο προγραμματισμός του ΥΠΠ καθορίζει ότι πρέπει να διδαχθούν από την πρώτη ενότητα μόνο οι πληροφορίες για τα ελληνιστικά βασίλεια και τις συμπολιτείες που δημιουργήθηκαν μετά το θάνατο του Μ.Αλεξάνδρου, δηλαδή οι σελίδες 129-139. μέσα σε μια διδακτική περίοδο. Από τα παραπάνω προκύπτει το πρόβλημα ότι οι πρώτες σελίδες της ενότητας 1 που κάνουν αναφορά στα γεγονότα μετά το θάνατο του Μ.Αλεξάνδρου και στο πώς οδηγήθηκε ο τότε κόσμος στη δημιουργία των βασιλείων είναι εκτός των διδακτέων. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργείται ένα ιστορικό κενό που εμποδίζει το μαθητή να συνδέσει τα γεγονότα και να κατανοήσει τους λόγους που η αυτοκρατορία του Μ.Αλεξάνδρου διασπάστηκε σε βασίλεια, το κύριο χαρακτηριστικό της ελληνιστικής περιόδου, πράγμα που ισχυροποιεί το επιχείρημα ότι η ιστορία αντιμετωπίζεται ως απλή αφήγηση γεγονότων που ο μαθητής πρέπει να απομνημονεύσει χωρίς να τα νοηματοδοτεί. Παράλληλα, ο χρόνος που καθορίζει το ΥΠΠ για διδασκαλία της ενότητας στα 45 λεπτά είναι δυσανάλογος με την ποσότητα των πληροφοριών που καταλαμβάνουν 10 από τις 18 σελίδες της ενότητας 1 του κεφαλαίου. Αυτό επίσης ενισχύει την πιο πάνω άποψη.

Στο Α.Π. και συγκεκριμένα στο κομμάτι της μεθοδολογίας της διδασκαλίας της ιστορίας αναφέρεται ότι ο διδάσκων πρέπει να έχει ρόλο οργανωτή της μαθησιακής διαδικασίας και όχι αφηγηματικό ρόλο κάτι που δε συνάδει με το κείμενο του βιβλίου που είναι καθαρά αφηγηματικό. Επίσης υπογραμμίζεται ότι πρέπει να αποφεύγεται η έμφαση σε χρονολογίες και γεγονοτολογία, κάτι με το οποίο το βιβλίο δε συμβαδίζει. Η φιλοσοφία του Α.Π. στηρίζεται σε Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές και οι οποίοι δεν αφορούν μόνο γνώσεις, αλλά δεξιότητες και στάσεις. Το κείμενο του σχολικού βιβλίου δε συνάδει με τη φιλοσοφία του Α.Π. καθώς επικεντρώνεται στις στείρες γνώσεις χωρίς να συμβάλλει στη ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και νοηματοδότησης της γνώσης.

2. Πηγές/Ενθετα

Το 3ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου αποτελείται από 2 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν συνολικά 9 πηγές από τις οποίες μόνο οι 3 συνδέονται με δραστηριότητες. Από αυτή τη διαπίστωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των πηγών δεν αξιοποιούνται αποτελεσματικά, αφού δε συνδέονται με ερωτήσεις και εργασίες που θα επεξεργάζονται οι μαθητές. Άρα ο ρόλος τους είναι περισσότερο εποπτικός και δεν προχωρούν σε επίπεδο εμβάθυνσης ή ακόμη και αντικατάστασης του κειμένου.

Η πηγή 1 στη σελίδα 124 που αναφέρεται στην αναγγελία θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου. Σχετίζεται με μια φράση της δεύτερης παραγράφου: " Οι Αθηναίοι...πληροφορήθηκαν το θάνατο του Αλεξάνδρου". Η πηγή ενισχύει την πληροφορία του κυρίως κειμένου και έχει συμπληρωματική λειτουργία ως προς αυτό. Δεν παύει όμως να αποτελεί μια ιστορική μαρτυρία για το παρελθόν. Αν και συνδέεται με τη δραστηριότητα 1 στη σελίδα 139 δεν είναι σε θέση να προσφέρει στο μαθητή ευκαιρίες συλλογής πληροφοριών, διατύπωσης υποθέσεων και συμπερασμάτων. Η ερώτηση "σε ποιους λόγους οφείλεται η αντίδραση των Αθηναίων που εξιστορεί ο Πλούταρχος στο παράθεμα 1" στοχεύει μεν στην αναζήτηση αιτιών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα, χωρίς όμως να υποστηρίζεται από κατάλληλη πηγή. Η συγκεκριμένη πηγή δε δίνει πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Για την απάντηση της συγκεκριμένης ερώτησης απαιτείται η αξιοποίηση περισσότερων πηγών που θα βοηθούσαν το μαθητή να κατανοήσει τη συμπεριφορά των Αθηναίων τη δεδομένη στιγμή.

Η πηγή 2 στη σελίδα 129 αναφέρεται στη γραφειοκρατία ως ένα από τα χαρακτηριστικά του πολιτικού συστήματος των Ελληνιστικών βασιλείων. Είναι μια πηγή που δε συνάδει με το κυρίως κείμενο με το οποίο συνδέεται ("το σύστημα διακυβέρνησης...εξελληνιστεί"), αλλά προσθέτει μια πληροφορία χωρίς υποστηρίζει την κύρια αφήγηση. Στο κυρίως κείμενο δεν αναφέρεται πουθενά το θέμα της γραφειοκρατίας, παρά μόνο ότι το σύστημα διακυβέρνησης ήταν η απόλυτη μοναρχία. Το γεγονός ότι η πηγή δε συνοδεύεται από κάποια δραστηριότητα ενισχύει το επιχείρημα ότι δεν μπορεί να υποστηρίξει την ανάλυση και την ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι και δεν έχει καμιά παιδαγωγική ή διδακτική αξία, αφού δε μπορεί να μνήσει το μαθητή στην ερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση της μάθησης.

Από την άλλη η πηγές 6 και 7 συνδέονται με τις δραστηριότητες 3 και 4 αντίστοιχα στη σελίδα 139. Οι πηγές λειτουργούν συμπληρωματικά προς το κείμενο της αφήγησης και το υποστηρίζουν, αφού προβάλλει τους λόγους που ο Πύρρος εκστράτευσε στη Δύση και τους λόγους της κακής κοινωνικής κατάστασης της Σπάρτης τον 3ο αι. π.Χ. Η σύνδεση με τις αντίστοιχες δραστηριότητες δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εξετάσουν το ιστορικό παρελθόν και να συνδέσουν τη θεωρία με γεγονότα. Παράλληλα, το γεγονός ότι και οι δύο δραστηριότητες αφορούν στην αναζήτηση αιτιών πέραν της πηγής, συμβάλλει στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, καθώς ωθεί τους μαθητές στη συλλογή πληροφοριών, τη διατύπωση υποθέσεων και τελικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το υπό θέση ερώτημα.

Ωστόσο, η αδυναμία έγκειται στο γεγονός ότι το σχολικό βιβλίο στο σύνολό του παρουσιάζει την ιστορική γνώση αποσπασματικά και με τρόπο που είναι δύσκολο ο μαθητής να κατανοήσει ότι ο ιστορικός χρόνος δεν είναι στατικός, αλλά αποτελεί ένα συνεχές που χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα. Για να είναι σε θέση ο μαθητής να απαντήσει στο συγκεκριμένο ερώτημα θα πρέπει να επιστρατεύσει προϋπάρχουσες γνώσεις για να συσχετίσει πληροφορίες, τις οποίες το σχολικό βιβλίο δεν υποστηρίζει.

Αντίστοιχη λογική φαίνεται να ακολουθεί και η ενότητα 2 του κεφαλαίου 3 στην οποία μόνο 2 από τις 7 δραστηριότητες συνδέονται με πηγές. Η πηγή 3 στη σελίδα 145 " Τα χαρακτηριστικά της ιστοριογραφίας του Πολύβιου" αξιοποιείται για τη δραστηριότητα 3 της σελίδας 151. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να αξιοποιήσουν συγκριτικά την

πηγή με την πηγή 21 στη σελίδα 113 και να εξηγήσουν τα κίνητρα του Πολυβίου και του Θουκυδίδη για τη συγγραφή ιστορίας. Η πηγή αξιοποιείται σε δραστηριότητα που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τις αξιοποιήσουν αποτελεσματικά και συμβάλλει στη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης.

Το γεγονός ότι πρέπει να αξιοποιηθούν συγκριτικά 2 πηγές συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και ανάλυσης, εφόσον ο μαθητής πρέπει να προχωρήσει σε σύγκριση πληροφοριών και εξαγωγής συμπερασμάτων πράγμα που συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών.

Ωστόσο η δραστηριότητα δεν αξιοποιεί τις πηγές πέρα από το επίπεδο της κατανόησης στο επίπεδο της αξιολόγησης όπου ο μαθητής θα μπορούσε να καταγράψει τα συμπεράσματά του σχετικά με τα κίνητρα του κάθε ιστορικού. Ένα ακόμη θετικό στοιχείο της δραστηριότητας αυτής είναι ότι αξιοποιεί πηγές από δύο διαφορετικά κεφάλαια που αναφέρονται σε 2 διαφορετικές εποχές που διαδέχονται η μια την άλλη. Οι συγγραφείς των πηγών έζησαν σε διαφορετικούς αιώνες, αλλά τα κίνητρα τους ήταν τα ίδια για να γράψουν ιστορία. Συνεπώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία δεν είναι παρελθόν στατικό, αλλά εξελισσόμενο, το οποίο βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το παρόν.

Πέρα από το γεγονός ότι οι πηγές που διανθίζουν το βιβλίο είναι μονοδιάστατες, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν τυγχάνουν καμιάς αξιοποίησης στα πλαίσια δραστηριοτήτων. Έτσι, ο ρόλος τους υποβιβάζεται σε εποπτικούς.

Αναφορικά με τη σχέση των πηγών με το Α.Π. αυτή όπως συνάδει από τα παραπάνω είναι ανύπαρκτη, εφόσον το Α.Π. αναφέρει ότι η διδασκαλία της ιστορίας ακολουθεί το οικοδομικό παράδειγμα, που υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργό εμπλοκή στη μάθηση και ότι η κατανόηση της ιστορίας πρέπει να γίνεται μέσα από τη συνεχή αντιπαραβολή αντικρουόμενων απόψεων.

Παράλληλα, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας που έχει εκδώσει το Π.Ι. επισημαίνεται ότι θεμελιώδεις στόχοι του μαθήματος είναι η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης, που αποτελούν μέρος τη κριτικής σκέψης. Τονίζεται ότι αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν και των συγκρίσεων που προκύπτουν. Αναφέρεται μάλιστα και η βαρυσήμαντη προσφορά των πηγών, οι οποίες πρέπει να προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση, να είναι αντικρουόμενες, να δραστηριοποιούν κίνητρα και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη, αλλά και την απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Τέλος, το γεγονός ότι οι πηγές στην πλειοψηφία τους δεν συνδέονται με δραστηριότητες αυτό επιδρά αρνητικά στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και μαθητή με μαθητή, αφού ευνοεί την παραδοσιακή διδασκαλία και το μονόλογο του εκπαιδευτικού, ενώ η ιστορία προσεγγίζεται ως αφηγηματικό κείμενο που προκαλεί ανία και παθητικότητα.

B. Δραστηριότητες

Όλες οι δραστηριότητες του 3ου κεφαλαίου βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας, επιλογή που δείχνει ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μόνο τελική και επηρεάζει τη διδακτική πρακτική που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, αφού τον κατευθύνει στο να αξιολογεί το μαθητή μόνο στο τέλος της ενότητας, γεγονός που ευνοεί την αφηγηματική παρουσίαση της ιστορίας. Ο μαθητής δεν έχει ευκαιρίες ενεργού εμπλοκής στη διαδικασία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά μόνο στο τέλος αυτής. Η τελική αξιολόγηση ελέγχει την επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος και αντιπροσωπεύει τη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στους στόχους που έχουν τεθεί. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να ελέγξει την πορεία των μαθητών προς την κατάκτηση των στόχων και δε

δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να διορθώσουν λάθη και παρερμηνείες και ο ίδιος να τροποποιήσει την διδασκαλία του ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των υφιστάμενων μαθητών ως ξεχωριστών οντοτήτων.

Η αντιμετώπιση των μαθητών ως συνόλου αδιαφοροποίητου αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι δραστηριότητες δεν είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, από τις απλές στις περίπλοκες, αλλά είναι τοποθετημένες με κάποια τυχαιότητα. Αν παρατηρήσει κανείς ότι η δραστηριότητα 1 στη σελίδα 139 "*Σε ποιους λόγους οφείλεται η αντίδραση των Αθηναίων που εξιστορεί ο Πλούταρχος στο παράθεμα;*" είναι ερώτηση γνώσεως περιεχομένου, όπως και η τελευταία δραστηριότητα της ενότητας "*Σε ποιους λόγους οφείλεται η ιδιαίτερη ανάπτυξη της Ρόδου και της Δήλου κατά τους Ελληνιστικούς χρόνους;*", η οποία παραμένει στο επίπεδο ανάκλησης περιεχομένου στις σελίδες 135-137 και απλής καταγραφής των πληροφοριών θα συμφωνήσει με την πιο πάνω διαπίστωση σχετικά με τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησης των δραστηριοτήτων. Το ίδιο διαπιστώνει κανείς μελετώντας και τις δραστηριότητες της ενότητας 2 του κεφαλαίου. Ενώ οι δραστηριότητες ξεκινούν από το επίπεδο γνώσης (δραστηριότητες 1 και 2) και μεταβαίνουν στο επίπεδο κατανόησης και ανάλυσης (δραστηριότητα 3) και στο επίπεδο σύνθεσης (δραστηριότητα 4) και αξιολόγησης (δραστηριότητα 5 και 7), η δραστηριότητα 6 επανέρχεται στο επίπεδο σύνθεσης πληροφοριών. Έτσι, συνάγεται και πάλι ότι σειροθέτηση των δραστηριοτήτων έγινε τυχαία. Ακόμη, το είδος των δραστηριοτήτων δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού, διότι δεν ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποίησης διδασκαλίας. Δεν υπάρχουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για την επίτευξη κοινού στόχου από τους μαθητές, λείπουν οι δραστηριότητες επιλογής αλλά και δραστηριότητες που συνεργασίας.

Οι 5 από τις 12 συνολικά δραστηριότητες του 3ου κεφαλαίου παραμένουν στο επίπεδο της απλής ανάκλησης πληροφοριών και της ερμηνείας τους. π.χ. η δραστηριότητα 1 στη σελίδα 151 "*Σε ποιους λόγους οφείλεται ο οικουμενικός χαρακτήρας του ελληνιστικού πολιτισμού και ποια στοιχεία κυρίως αποδεικνύουν την οικουμενικότητά του*" στοχεύει στην απλή καταγραφή πληροφοριών που υπάρχουν στις σελίδες 142-143. Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετεί και η δραστηριότητα 2 στην ίδια σελίδα "*Να αναφέρετε τις πολιτιστικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πνευματικά κέντρα της Αλεξάνδρειας και της Περγάμου*". Η εκφώνηση της άσκησης με το ρήμα "να αναφέρετε" αποδεικνύει ότι ο στόχος είναι η ανάληψη πληροφοριών στη μνήμη και η καταγραφή τους χωρίς απαραίτητα να περνούν στο επίπεδο κατανόησης.

Ωστόσο η ενότητα είναι διανθισμένοι με δραστηριότητες που ανάγονται σε υψηλότερο επίπεδο ταξινόμησης της γνώσης. Για παράδειγμα η δραστηριότητα 3 στη σελίδα 151 "*Να μελετήσετε συγκριτικά τα παραθέματα (21. σ.113 και 3 σ.145) που αναφέρονται στην ιστοριογραφία του Θουκυδίδη και του Πολυβίου. Ποια ήταν τα κίνητρα του κάθε ιστορικού για να ασχοληθεί με την ιστορική συγγραφή;*" στοχεύει στην καλλιέργεια όχι μόνο της κατανόησης πληροφοριών, αλλά κυρίως στην ανάλυση, αφού ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει δύο πηγές και να εντοπίσει τις σχέσεις μεταξύ των ζητούμενων. Η δραστηριότητα 4 στην ίδια σελίδα αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σύνθεσης πληροφοριών για παραγωγή νέας γνώσης "*Να εξηγήσετε σε ποιους λόγους οφείλεται η ανάμειξη λατρειών και η ανάπτυξη των φιλοσοφικών θεωρήσεων όπως αυτές του Ζήνωνα και του Επίκουρου κατά τους Ελληνιστικούς χρόνους*". Η δραστηριότητα 6 συνδυάζει τις δεξιότητες ανάλυσης-σύνθεσης και αξιολόγησης, αφού ζητά από τους μαθητές να συσχετίσουν τις εικόνες του νομίσματος του Κοινού των Αιτωλών και του αγάλματος της Τύχης της Αντιόχειας και να εξηγήσουν την ιδέα που προβάλλουν συσχετίζοντας την με τις αντιλήψεις των ελληνιστικών χρόνων. Οι μαθητές, λοιπόν, πρέπει να είναι σε θέση πρώτα να αναλύσουν τα στοιχεία κάθε εικόνας, να εντοπίσουν τον άξονα συσχέτισης τους και να προχωρήσουν στην εξαγωγή δικού τους συμπεράσματος με βάση τα στοιχεία που εντόπισαν. Τέλος οι δραστηριότητες 3 και 4 στην 1η

ενότητα και οι δραστηριότητες 5 και 7 στη 2η ενότητα αποσκοπούν στην καλλιέργεια της δεξιότητας της αξιολόγησης που είναι και το υψηλότερο επίπεδο της κριτικής σκέψης. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές πρέπει να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Πρέπει να έχουν ανεπτυγμένες όλες τις υπόλοιπες δεξιότητες κριτικής σκέψης, ώστε να μπορέσουν να εξαγάγουν συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα που τους δίνει η αφήγηση και οι πηγές, γι' αυτό και πρόκειται για το υψηλότερο επίπεδο κατάκτησης της γνώσης. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Η αδυναμία των δραστηριοτήτων έγκειται στο γεγονός ότι δε συνδέουν την ιστορική με τη σύγχρονη πραγματικότητα και έτσι οι γνώσεις δε συνδέονται με την εμπειρία των μαθητών και δεν νοηματοδοτούνται. Το σχολικό βιβλίο στοχεύει στην ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης μέσω των δραστηριοτήτων, καθώς δεν προχωρά σε συγκρίσεις μεταξύ παροντικών και παρελθοντικών καταστάσεων. Προβάλλεται το παρελθόν αποκομμένο από το παρόν. Παράλληλα δεν καλλιεργείται στο βαθμό που θα έπρεπε η αυτενέργεια των μαθητών, καθώς δε παρέχεται δυνατότητα για αναζήτηση πληροφοριών πέραν του σχολικού βιβλίου, λείπουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν αξιοποιείται η διαθεματική προσέγγιση που προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Δεν υπάρχουν εργασίες κατά ομάδες, ώστε να επιλυθούν απορίες και να τεθούν προβληματισμοί. Η μέθοδος αυτή επεκτείνεται κυρίως στις Λυκειακές τάξεις.

Οι δραστηριότητες ακολουθούν το παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας, όπου στο σχολικό βιβλίο οι δραστηριότητες βρίσκονται στο τέλος της ενότητας για αξιολόγηση της εμπέδωσης της γνώσης, που δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί. Η ιστορία δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που χρειάζεται επίλυση, γι αυτό και το κεφάλαιο δεν είναι διανθισμένο με δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης και υποθέσεις, που με τη συλλογή πληροφοριών οι μαθητές θα απαντήσουν. Έτσι, δεν προωθείται η αυτενέργεια και η αναγκαιότητα οι μαθητές να κατασκευάσουν οι ίδιοι τη νέα γνώση.

Γ. Εικονογράφηση

Στην ενότητα 1 του κεφαλαίου 3 υπάρχουν συνολικά 13 απεικονίσεις εκ των οποίων η μια είναι μη αντιπροσωπευτική, χάρτης των Ελληνιστικών βασιλείων μετά τη μάχη στην Ιψό (σ.128).

Οι απεικονίσεις είναι απλές και σχετίζονται με αναφορές του κυρίως κειμένου. Λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς το κυρίως κείμενο ή συμπληρώνουν πληροφορίες για θέματα τα οποία αναπτύσσονται στην ιστορική αφήγηση. Συνοδεύονται πάντα από υπομνηματιστικά κείμενα σύντομης περιγραφής του θέματος με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή. π.χ. σ. 126 απεικονίζονται οι 2 πλευρές του τετράδραχμου νομίσματος του Αντιγόνου. Η λεζάντα επεξηγεί ότι στη μια πλευρά φέρει το κεφάλι του Μ.Αλεξάνδρου, ενώ στην άλλη το Θεό Δία με την επιγραφή "Βασιλέως Αντιγόνου". Η ποιότητα της απεικόνισης δεν είναι υψηλή, αφού υπάρχει δυσκολία στο να διακρίνει κανείς κυρίως την επιγραφή, αλλά η λεζάντα έρχεται να επικαλύψει το έλλειμμα. Στη σελίδα 127, απεικονίζεται και πάλι ένα τετράδραχμο νόμισμα του Πτολεμαίου αυτή τη φορά με κακή ποιότητα εκτύπωσης, που επεξηγείται πλήρως και λεπτομερώς από τη λεζάντα που τη συνοδεύει. Μάλιστα η λεζάντα δεν επεξηγεί μόνο το τι απεικονίζει το νόμισμα, αλλά δίνει στο μαθητή πληροφορίες σχετικά με το τι συνήθιζαν να απεικονίζουν τα νομίσματα των ελληνιστικών χρόνων ("Οι βασιλείς...δυναστείας τους") και το αποτέλεσμα από την κοπή νομισμάτων (" Τα νομίσματα...Μεσογείου"). Όλες οι απεικονίσεις συνοδεύονται από σαφείς και λεπτομερείς λεζάντες, με την ποιότητα εκτύπωσης

όμως της ίδιας της εικόνας να είναι χαμηλή. Χωρίς την ύπαρξη της λεζάντας σίγουρα ο μαθητής δε θα ήταν σε θέση να διακρίνει τις αναπαραστάσεις των απεικονίσεων, έστω για να μπορέσει να προχωρήσει σε πρώτο επίπεδο ανάγνωσης των απεικονίσεων, άρα να πει τι βλέπει στην κάθε εικόνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολύ κακής εκτύπωσης είναι η απεικόνιση της σελίδας 130, πράγμα που εμποδίζει ακόμα και την απλή διάκριση των στοιχείων της εικόνας σε πρώτο επίπεδο. Πρόκειται για τμήμα ψηφιδωτού με σκηνή από την καθημερινή ζωή στην Αίγυπτο. Στην εικόνα υπάρχουν ένα πολεμικό πλοίο, ένα εμπορικό ιστιοφόρο, Έλληνες άποικοι και αυτόχθονες χωρικοί, για τα οποία μας πληροφορεί η λεζάντα. Χωρίς την ύπαρξη της λεζάντας που δίνει όλες τις σχετικές πληροφορίες ο μαθητής δε μπορεί να διακρίνει όσα απεικονίζονται για να προχωρήσει σε ανάγνωση της εικόνας. Από την άλλη η περιγραφή της λεζάντας είναι λεπτομερής και δίνει όλες τις πληροφορίες για το τι απεικονίζεται στην αναπαράσταση και τις δράσεις των προσώπων (" Τμήμα ψηφιδωτού...εργασίες").

Όλες οι απεικονίσεις έχουν διακοσμητικό ρόλο, αφού σχετίζονται με το κυρίως κείμενο, χωρίς ωστόσο να το αφηγούνται ή να το αναπαριστούν. Πρόθεσή τους δηλαδή δεν είναι να αποτυπώσουν το κείμενο της αφήγησης με εναλλακτικό τρόπο, αλλά να διακοσμήσουν το κείμενο έχοντας σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο του κειμένου. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι θέσεις των εικόνων δε βρίσκονται πάντα σε αντιστοιχία με το κυρίως κείμενο με το οποίο σχετίζονται. Για παράδειγμα ο χάρτης στη σελίδα 128 αφορά τα ελληνοιστικά βασίλεια μετά τη μάχη στην Ιψό, την οποία η ιστορική αφήγηση αναφέρει στη σελίδα 126. Το νόμισμα του Πτολεμαίου στη σελίδα 127, σχετίζεται με την κυρίως αφήγηση της ίδιας σελίδας, όπου αναφέρεται στο ενιαίο οικονομικό σύστημα των ελληνοιστικών βασιλείων ("Την κατάλυση...συναλλαγών"). Σχετίζεται με το ευρύτερο θέμα της αφήγησης που η δημιουργία ελληνοιστικών βασιλείων και η οι μεταβολές στον οικονομικό τομέα. Η εικόνα ενισχύει την αξιοπιστία του κυρίως κειμένου. Άλλο ένα παράδειγμα είναι η απεικόνιση στη σελίδα 130, η οποία επιβεβαιώνει στοιχεία της αφήγησης σχετικά με την οικονομική και κοινωνική οργάνωση της Αιγύπτου επί Πτολεμαίων.

Ο μοναδικός χάρτης που υπάρχει στην ενότητα 1 στη σελίδα 128 ενισχύει την κυρίως αφήγηση και έχει ιστορική αξία, αφού απεικονίζει σχηματικά τα 4 βασίλεια που δημιουργήθηκαν μετά τη μάχη στην Ιψό το 301 π.Χ., όπως παρουσιάζεται και στην αφήγηση ("Έτσι από τη μάχη στην Ιψό...Λυσίμαχο", σ.126).

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου 3, υπάρχουν συνολικά 17 εικόνες όλες αντιπροσωπευτικές. Οι απεικονίσεις είναι απλές και σχετίζονται με αναφορές του κυρίως κειμένου. Λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς το κυρίως κείμενο ή συμπληρώνουν πληροφορίες για θέματα τα οποία αναπτύσσονται στην ιστορική αφήγηση. Συνοδεύονται πάντα από υπομνηματιστικά κείμενα σύντομης περιγραφής του θέματος με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή. Ο ρόλος των εικόνων της ενότητας είναι διακοσμητικός και αφηγηματικός, αφού υπάρχουν για να απεικονίζουν επιλεκτικές σκηνές του κυρίως κειμένου. Έχουν, δηλαδή, λειτουργική σχέση με το κείμενο και βρίσκονται όλες κοντά στο κείμενο με το οποίο σχετίζονται.

π.χ. στη σελίδα 142 γίνεται αναφορά στην πόλη της Περγάμου:

" Η πόλη της Περγάμου ήταν κτισμένη σε οχυρωμένη ακρόπολη και διαρθρωνόταν σε τρεις εξώστες".

Στην ίδια σελίδα το κείμενο ενισχύεται οπτικά από την αναπαράσταση του ελληνοιστικού βασιλείου της Περγάμου, όπου ο μαθητής είναι σε θέση να σύνδεση την αφήγηση με την οπτική της αναπαράσταση, ώστε να κατανοήσουν την αφήγηση. Οι περισσότερες εικόνες της ενότητας δε μένουν μόνο στην επιβεβαίωση της αφήγησης, αλλά λειτουργούν και συμπληρωματικά.

π.χ. *"Οι φυσικές επιστήμες καλλιεργήθηκαν από τον Αρχιμήδη το Συρακούσιο"* (σ.147). Η αναφορά του κειμένου στην συνεισφορά του Αρχιμήδη συμπληρώνεται από το αντίγραφο ρωμαϊκού ψηφιδωτού στην ίδια σελίδα, όπου ο μαθητής πληροφορείται για τον τρόπο που σκοτώθηκε ο σπουδαίος επιστήμονας. Συμπληρωματικό ρόλο έχει και η εικόνα με τα ανατομικά και ιατρικά εργαλεία που βρίσκεται στην ίδια σελίδα. Ενισχύει την αναφορά της αφήγησης στην συστηματοποίηση της ιατρικής (*"οι ιατρικές γνώσεις... Πέργαμο"*) και συμπληρώνει με πληροφορίες που δεν αναφέρονται στο κυρίως κείμενο (*"Ανατομικά...Αλεξάνδρεια"*).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του διακοσμητικού και επιβεβαιωτικού ρόλου των απεικονίσεων είναι και η απεικόνιση της σελίδας 148. Η μεγάλη στοά στην είσοδο της ακρόπολης της Λίνδου, χαρακτηριστικό του κοσμικού χαρακτήρα της αρχιτεκτονικής της ελληνιστικής περιόδου, όπως αναφέρει η λεζάντα, επιβεβαιώνει την αφήγηση:

"Η αρχιτεκτονική απέκτησε κοσμικό χαρακτήρα και εξυπηρέτησε τις ανάγκες...διακόσμηση" (σ.148, πργρ.2). Το ίδιο και η απεικόνιση οικίας στη Δήλο με εσωτερική αυλή, πολλά δωμάτια και δύο ορόφους (σ.149) που ενισχύει την αξιοπιστία της αφήγησης:

"Την εποχή αυτή το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην κατασκευή μεγάλων και πολυτελών κατοικιών" (σ.149, πργρ.1).

Η απεικόνιση 2 στη σελίδα 150 τεκμηριώνει την ιστορική αφήγηση σχετικά με το υψηλό επίπεδο της ζωγραφικής κατά τους ελληνιστικούς χρόνους, όπως και οι δύο απεικονίσεις στη σελίδα 151, που επιβεβαιώνουν το κείμενο της αφήγησης στη σελίδα 150, όπου γίνεται αναφορά για τη δεξιοτεχνία στην κατασκευή κοσμημάτων (*"Αργυρά και χρυσά κοσμήματα... δεξιοτεχνία"*).

Από το σύνολο των εικόνων του κεφαλαίου 3 μόνο 8 απεικονίσεις αξιοποιούνται σε τρεις μόνο δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος της ενότητας 2 του κεφαλαίου. Μια δραστηριότητα για κάθε ενότητα. Ο ένας και μοναδικός χάρτης του κεφαλαίου δεν αξιοποιείται σε δραστηριότητες και παραμένει στο επίπεδο της αισθητικής προσφοράς και σχηματικής απεικόνισης των πληροφοριών.

Συγκεκριμένα η δραστηριότητα 5 εξετάζει την ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί, αφού τον καλεί να κρίνει τον Αρχιμήδη ως επιστήμονα με βάση την εικόνα και τη λεζάντα που τη συνοδεύει (*"Ποια είναι η άποψη...υποτίτλου της;"*). Για να απαντήσει ο μαθητής σε αυτή τη δραστηριότητα προϋπόθεση είναι να έχει αναπτύξει βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των εικόνων, κάτι που δε φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από το σχολικό βιβλίο, εφόσον οι εικόνες έχουν κυρίως ρόλο διακοσμητικό και συμπληρώνουν ή ενισχύουν το κείμενο. Παράλληλα, το γεγονός ότι το ερώτημα αφορά μόνο μια εικόνα, δε συνάδει με την πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας. Ο μαθητής δεν έχει ευκαιρία να κάνει συγκρίσεις μεταξύ οπτικών ή άλλων ιστορικών τεκμηρίων, για να αντιληφθεί ότι η ιστορική αφήγηση είναι μια μαρτυρία των γεγονότων και δεν αποτελεί την ίδια την ιστορία. Ακόμη, δεν συμβάλλει στην αυτενέργεια του μαθητή, καθώς δεν καλείται να αναζητήσει πληροφορίες και τεκμήρια προκειμένου να προχωρήσει σε αξιολογήσεις.

Η δραστηριότητα 6 ζητά από το μαθητή να συσχετίσει τις εικόνες του Κοινού των Αιτωλών και του αγάλματος της Τύχης της Αντιόχειας και να εξηγήσει ποια ιδέα προβάλλουν και τη σχέση της με τις αντιλήψεις των ελληνιστικών χρόνων. Σε αυτή τη δραστηριότητα ενεργοποιούνται γνωστικές λειτουργίες ανώτερου βαθμού, ανάλυσης και σύνθεσης, καθώς πρέπει να προχωρήσουν σε συγκρίσεις των δύο έργων τέχνης και στη συνέχεια να εξηγήσουν την όμοια ιδέα που προβάλλουν και να γενικεύσουν ως προς τη σχέση τους με τις ελληνιστικές αντιλήψεις. Ακόμη, η δραστηριότητα αυτή αξιοποιεί την αρχή της διαθεματικότητας, επειδή αξιοποιεί δύο έργα τέχνης. Από την άλλη, δεν εφαρμόζει την αρχή της πολυπρισματικότητας, αφού δεν καλεί τους μαθητές να προβούν σε συγκρίσεις για

εντοπισμό διαφορών με άλλα έργα τέχνης που ανάγονται σε διαφορετική ιστορική περίοδο. Έτσι δε δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να αντιληφθεί ότι η ιστορική αφήγηση είναι προσωρινή και πως όλα τα τεκμήρια είναι επηρεασμένα από την ιστορική περίοδο στην οποία διαμορφώθηκε.

Για το τέλος η ερώτηση 7 ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεχτικά τις εικόνες των σ. 123,149 και 150 και να μελετήσουν το παράθεμα 2 (σ.142) με στόχο να διατυπώσουν απόψεις για τη γλυπτική στην ελληνιστική εποχή. Από την πρώτη κιόλας ανάγνωση διαφαίνεται η προβληματική διατύπωση του ερωτήματος. Η εκφώνηση "αφού παρατηρήσετε προσεχτικά" είναι γενική και ασαφής λόγω της λανθασμένης επιλογής του ρήματος που δεν συμπίπτει με στόχο μετρήσιμο. Δε λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό πληθυσμό και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του στην αποκωδικοποίηση των πηγών. Η ερώτηση θα έπρεπε να κατευθύνει τους μαθητές στο τί να παρατηρήσουν σε σχέση με τα εικονιζόμενα γλυπτά (πρόσωπα που απεικονίζονται, οι ιδιότητες των προσώπων, στάση του σώματος, ρεαλιστικότητα στην απόδοση κ.α.) και εξαγάγουν συμπεράσματα σχετικά με την τεχνοτροπία της ελληνιστικής περιόδου. Βέβαια, αν και η δραστηριότητα αξιοποιεί την αρχή της χρήσης διαφόρων πηγών και την αρχή της σύγκρισης δεν προωθεί την αυτενέργεια του μαθητή ούτε αναπτύσσει κίνητρα μάθησης μέσω της ανακαλυπτικής προσέγγισης της γνώσης. Οι συγκρίσεις γίνονται μεταξύ όμοιων αναπαραστάσεων με την έννοια ότι ανήκουν στην ίδια ιστορική περίοδο και επίσης τα συμπεράσματα τα οποία καλούνται να εξαγάγουν οι μαθητές είναι όλα δοσμένα στο παράθεμα 2 που πρέπει να αξιοποιηθεί στη δραστηριότητα. Συνεπώς η γνώση δίνεται έτοιμη και ενώ αρχικά φαίνεται ότι ωθούνται σε ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, τελικά παραμένουν στο επίπεδο της απλής γνώσης και κατανόησης πληροφοριών. Η πολυπρισματική αρχή δεν εφαρμόζεται και αυτό, διότι δεν αξιοποιούνται οπτικές απεικονίσεις γλυπτών από προγενέστερες περιόδους, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε ουσιαστικές συγκρίσεις. Αν και το παράθεμα 2 δίνει ένα πολύ βοηθητικό έναυσμα προς αυτή την κατεύθυνση-αφού τονίζει τη διαφορά των ελληνιστικών καλλιτεχνών με αυτούς του 4ου αι. π.Χ.- αυτό δεν έχει αξιοποιηθεί από τους συγγραφείς. Πιο κάτω ακολουθεί το συγκεκριμένο απόσπασμα που επιβεβαιώνει τα πιο πάνω:

" Το έργο αυτό του 2ου αιώνα π.Χ. είναι αντιπροσωπευτικό της τεχνοτροπίας της Περγάμου στη φάση της μεγαλύτερης ακμής της και αποτελεί το κατεξοχήν μέτρο για τις διαφορές ανάμεσα στους γλύπτες της Ελληνιστικής περιόδου και τους προσδεμένους στους Κλασικούς κανόνες προκατόχους τους του 4ου αιώνα" (παράθεμα 2, σ.143).

Το γεγονός ότι οι απεικονίσεις στην πλειοψηφία τους δε συνδέονται με αντίστοιχες δραστηριότητες, φανερώνει ότι οι συγγραφείς του βιβλίου αντιμετωπίζουν την εικόνα ως συμπληρωματικό και ενισχυτικό υλικό προς την κύρια αφήγηση. Οι απεικονίσεις δεν αντιμετωπίζονται ως ένας διαφορετικός τρόπος ερμηνείας και πρόσληψης του παρελθόντος. Συνεπώς δεν επιτυγχάνουν συνθήκες μάθησης και κρατούν το ενδιαφέρον του μαθητή σε χαμηλό επίπεδο, αναδεικνύοντας το κείμενο της αφήγησης ως κυρίαρχο τρόπο για ερμηνεία του παρελθόντος. Παράλληλα, η απουσία δραστηριοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των συμφραζομένων των εικόνων και συγκρίσεων αποδεικνύει ότι δεν προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και δεν καλλιεργείται ο οπτικός γραμματισμός. Ταυτόχρονα η ιστορική γνώση παρουσιάζεται αποκομμένη από τη σύγχρονη πραγματικότητα, εφόσον δεν επικαιροποιείται. Έτσι οι μαθητές δεν αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και δημοκρατικές αξίες. Τελικά η ιστορία παρουσιάζεται σαν μια παγιωμένη κατάσταση που διαμορφώθηκε στο παρελθόν και ουδεμία σχέση έχει με το παρόν και το μέλλον. Οι οπτικές πηγές δεν αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Ο μαθησιακός πληθυσμός αντιμετωπίζεται ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Η απουσία διαφόρων ειδών τεκμηρίων για την

κατανόηση του παρελθόντος και την ερμηνεία του, η απουσία ποικιλίας δραστηριοτήτων και η έμφαση στην αφηγηματική προσέγγιση της ιστορίας το αποδεικνύουν.

Οι διαπιστώσεις αυτές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος το οποίο ρητώς- όπως έχει αναφερθεί ξανά- εκφράζει ότι βασικός σκοπός της ιστορίας είναι η ανάπτυξης ιστορικής σκέψης-μέσω της κατανόησης των ιστορικών γεγονότων ως σχέσεων αιτίου και αιτιατού-και ιστορικής συνείδησης μέσω της κατανόησης των συμπεριφορών και της διαμόρφωσης αξιών, που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών.

Στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας αναφέρεται, επίσης, ότι "επιδιώκεται μια πολυεπίπεδη και πολυπρισματική παρουσίαση της διδακτέας ύλης, με υπέρβαση της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, με ευρεία αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και της σύγχρονης τεχνολογίας, αλλά και με πλούσια μεθοδολογία στη διδακτική προσέγγιση". Καθίσταται, λοιπόν σαφές με βάση την παραπάνω ανάλυση του κεφαλαίου 3 ότι δε συνάδει με τους στόχους και τη μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται στα Α.Π.

Όσον αφορά το ρόλο των δύο φύλων μέσα από την εικονογράφηση του βιβλίου, παρατηρείται ότι δε δίνεται τόση βαρύτητα στο ρόλο της γυναίκας στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα ακολουθώντας την ιστορική αφήγηση. Σε όλη την 1η ενότητα του 3ου κεφαλαίου απεικονίζονται αποκλειστικά σπουδαίες ανδρικές μορφές της ελληνιστικής εποχής όπως ο ανδριάντας του ρήτορα Δημοσθένη (σ. 125), τμήμα της σαρκοφάγου του Μ.Αλεξάνδρου (σ.125), η προτομή του Λυσίμαχου βασιλιά της Θράκης (σ.126) και την προτομή του Πύρρου βασιλιά της Ηπείρου (σ.133). Η επιλογή αυτή των συγγραφέων έχει να κάνει και με τις αντιλήψεις της εποχής που ήθελαν τη γυναίκα να έχει περιορισμένο χώρο δράσης το σπίτι της και αποκλειστική υπευθυνότητα για την ανατροφή των παιδιών της.

Ωστόσο μέλημα τους ήταν να φροντίζουν τον εαυτό τους και να είναι περιποιημένες. Γι' αυτό και αυτή την εποχή οι τεχνίτες στρέφονται προς την κατασκευή αντικειμένων που αναδείκνυαν τη γυναικεία ομορφιά. Στη σελίδα 151 οι συγγραφείς φρόντισαν να τοποθετήσουν δύο εικόνες χαρακτηριστικές της υπέρμετρης δεξιοτεχνίας των καλλιτεχνών στην κατασκευή κοσμημάτων. Το χρυσό διάδημα από τη Δημητριάδα αποτελεί όπως αναγράφει και η λεζάντα κομψοτέχνημα της χρυσοχοΐας των ελληνιστικών χρόνων που συνδέεται με το πρότυπο της γυναίκας που πρέπει να είναι στολισμένη. Σε αντίθεση με τους άνδρες των οποίων το πρότυπο υπαγόρευε να είναι αγωνιστικοί, μαχητικοί και να έχουν δυνατά σώματα. Αυτή η τάση αποτυπώνεται σε όλες τις απεικονίσεις του κεφαλαίου που σχετίζονται με εικόνες μαχητικότητας. π.χ. στη σελίδα 125 ο Μ.Αλέξανδρος εικονίζεται νέος και έφιππος και στη σελίδα 132 το ψηφιδωτό από οικία της Πέλλας εικονίζει σκηνή κυνηγιού με δυνατούς, καλογυμνασμένους άνδρες. Η περιορισμένη δράση των γυναικών στη δημόσια σφαίρα και στην ανάληψη δημόσιων αξιωμάτων φανερώνεται και από το γεγονός ότι όλα τα νομίσματα που απεικονίζονται στο κεφάλαιο 3, φέρουν ανάγλυφο της κεφαλής του βασιλιά που κυβερνούσε τη συγκεκριμένη περίοδο (σ.126, 127, 130). Η επιλογές των εικόνων ακολουθούν τη φιλοσοφία της αφήγησης, η οποία αποσιωπά το ρόλο των γυναικών την ελληνιστική εποχή και οι αναφορές έχουν να κάνουν αποκλειστικά με το ρόλο των ανδρών στα πολιτικά, οικονομικά και στρατιωτικά δρώμενα. Το ψηφιδωτό από σκηνές της καθημερινής ζωής στην Αίγυπτο (σ.130), απεικονίζει μόνο άνδρες, οι οποίοι συνεισέφεραν στην κοινωνία και την οικονομία του κράτους.

Γενικότερα ο χώρος της πολιτικής και της εξουσίας ήταν απαγορευτικός για το γυναικείο φύλο, καθώς οι γυναίκες αποκλείονταν από κάθε δημόσια εκδήλωση. Οι γυναίκες απουσιάζουν και από τις επιστήμες και τα γράμματα. Το σχολικό βιβλίο δεν κάνει καμιά αναφορά σε γυναίκες που είχαν συνεισφορά στα γράμματα ούτε και στις επιστήμες. Έτσι και οι απεικονίσεις αφορούν μόνο άνδρες που με το έργο τους ανέπτυξαν τον πολιτισμό και τις

επιστήμες, όπως ο Ζήνων ιδρυτής των Στωικών, ο Επίκουρος και ο Αρχιμήδης (σ.146, 147). Ο υποτιμημένος ρόλος της γυναίκας και η απουσία της και από το χώρο των γραμμάτων καταδεικνύεται και στο ψηφιδωτό δάπεδο από την Πομπηία της σελίδα 146. Εκεί αναπαρίσταται η Πλατωνική ακαδημία. Γύρω από τον φιλόσοφο είναι συναθροισμένοι μόνο άνδρες, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι γυναίκες είχαν περιορισμένα δικαιώματα και υποβαθμισμένο ρόλο.

Μόνο οι αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τη θρησκεία απεικονίζουν αγάλματα γυναικείων θεοτήτων, όπως της Ίσιδας της οποίας η λατρεία ήταν διαδεδομένη σε όλο το ελληνιστικό κόσμο (σ.144) και της Θεάς Νίκης (σ.149). Η λατρεία γυναικείων θεοτήτων ήταν διαδεδομένη από τα χρόνια της προϊστορίας. Η γυναίκα ήταν πάντοτε αντικείμενο λατρείας πολύ περισσότερο από άνδρες θεούς. Όσο για την αγωνιστικότητα των γυναικών και αυτή συνδέεται μόνο με τη θρησκεία, αφού η μοναδική φορά που γυναικεία μορφή πολεμά και μάλιστα ενάντια σε ανδρική μορφή είναι στην εικόνα της ζωοφόρου στη σελίδα 150, κάτι το οποίο δεν σχολιάζεται στην αφήγηση. Η λεζάντα της απεικόνισης επιτρέπει να διαπιστώσουμε το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας, αφού η θεά Αθηνά αγωνίζεται ενάντια σε ένα Γίγαντα και η Γη μητέρα του εκλιπαρεί τη θεά για το γιο της. Είναι η μοναδική στιγμή όπου η γυναίκα αποκτά ενεργό ρόλο όχι ως γυναίκα, αλλά ως μάνα.

Τέλος, η γυναικεία μορφή συνδέεται την αναπαράσταση της Αντιόχειας στη σελίδα 140. Το άγαλμα της Τύχης της Αντιόχειας είναι μια γυναικεία μορφή που απεικονίζει αλληγορικά την Αντιόχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

1. Κυρίως κείμενο

Το κεφάλαιο 4 αποτελείται από 3 ενότητες που μοιράζονται σε 29 σελίδες, 11, 3 και 15 αντίστοιχα. Η έκταση του κυρίως κειμένου καταλαμβάνει τις 28 από τις 29 σελίδες του κεφαλαίου. Από την ανάλυση του κυρίως κειμένου προκύπτει ότι δεν ανταποκρίνεται στα περισσότερα από τα κριτήρια. Λαμβάνοντας υπόψη τα υπό εξέταση κριτήρια, το κυρίως κείμενο του εγχειριδίου αρχικά περιέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις, εφόσον τα όσα καταγράφονται τεκμηριώνονται από γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές. Για παράδειγμα στη σελίδα 154 αναφέρεται σχετικά με τα οικονομικά προβλήματα των αποίκων, κατά το Β΄ Ελληνικό αποικισμό, ότι " οι γηγενείς πληθυσμοί παρείχαν φτηνά εργατικά χέρια που διευκόλυναν την ανάπτυξη της δουλείας και συνέβαλλαν παράλληλα στην εξέλιξη της βιοτεχνίας". και υποστηρίζεται από την πηγή 1 που παραδίδει ο Διόδωρος ο Σικελιώτης. Παράλληλα όλες οι αναφορές σε μάχες και περιόδους ακμής και παρακμής των ελληνιστικών βασιλείων συνοδεύονται από τις σχετικές χρονολογίες, όπως και η δράση σημαντικών προσώπων της εποχής.

Αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας στο κεφάλαιο 4 αλλά και στο βιβλίο, αυτή προβάλλεται ως παρουσίαση διαδοχικών γεγονότων που τοποθετούνται σε χρονολογική σειρά. Το κυρίως κείμενο προσεγγίζει το μάθημα της ιστορίας ως αφηγηματικό και ως μια μακρά γεγονοτολογία. Αυτή η χρονολογική διαδοχή των γεγονότων δίνει την αίσθηση ότι τα γεγονότα αυτά συμβαίνουν πάντοτε σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους, που δεν έχουν αιτιακή σχέση μεταξύ τους. Αυτή την άποψη ενισχύει και το γεγονός ότι όλες οι δραστηριότητες τοποθετούνται στο τέλος της κάθε ενότητας, γεγονός που αποδεικνύει ότι το

βιβλίο προνοεί μόνο για την τελική αξιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης, αφήνοντας εκτός την αξιολόγηση της διαδικασίας και της προσπάθειας για επίτευξη των στόχων. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι η καταγραφή των γεγονότων είναι αποσπασματική και υπάρχουν μεγάλα ιστορικά κενά. Έτσι ο μαθητής αισθάνεται ότι η ιστορία είναι κάτι στατικό στο χώρο και στο χρόνο και ότι τα γεγονότα διαδέχονται το ένα το άλλο και ποτέ δε συνάπτονται μεταξύ τους. Αυτό ενισχύει την αδυναμία που έχουν οι μαθητές για χωροχρονική τοποθέτηση των γεγονότων και διασύνδεσή τους. Για επιβεβαίωση της υποστηριζόμενης άποψης παρατίθενται τα εξής ενδεικτικά χωρία του κειμένου: "Ο χώρος. Οι Συρακούσες...τοποθεσία" (σ.156) ή " Η τελευταία αξιολογη μορφή της ιστορίας των Συρακουσών ήταν ο Αγαθοκλής...Δύσης" (σ.157). Τόσο τα εν λόγω αποσπάσματα όσο και όλο το κείμενο της αφήγησης αποδεικνύουν ότι προωθείται η απλή καταγραφή πληροφοριών και η απομνημόνευσή τους. Ταυτόχρονα το πιο κάτω απόσπασμα είναι απόδειξη του ιστορικού κενού και της αποσπασματικής αφήγησης που υπάρχει σε όλο το σχολικό βιβλίο:

Η περίφημη Σικελική εκστρατεία (415-413 π.Χ.) που κατέληξε στην καταστροφή του αθηναϊκού στόλου στις Συρακούσες αποδεικνύει τις αντοχές του Ελληνισμού της Δύσης. Η ενεργός όμως συμμετοχή των Συρακούσιων στην Τρίτη φάση του Πελοποννησιακού πολέμου ως συμμάχων των Σπαρτιατών, τους εξάντλησε και συνετέλεσε στην καταστροφή του μεγαλύτερου μέρους του στόλου τους.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αναφέρεται στη Σικελική εκστρατεία διάρκειας 2 ετών, σε μόλις 2 γραμμές. Πράγμα που από μόνο του φανερώνει ότι η ιστορική αφήγηση βασίζεται στην απλή καταγραφή πληροφοριών χωρίς διάθεση εμβάθυνσης στα ίδια τα ιστορικά γεγονότα. Η συμμετοχή των Συρακουσών στον Πελοποννησιακό πόλεμο αναφέρεται στο κεφάλαιο 4 ενώ ο Πελοποννησιακός πόλεμος είναι ενταγμένος στο κεφάλαιο 2 (σ.103), όπου δεν αναφέρεται η συμμετοχή των Συρακουσών. Πληροφορίες διάσπαρτες σχετικά με ένα γεγονός τόσο σημαντικό για την ιστορία της αρχαιότητας, που επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η ιστορία παρουσιάζεται αποσπασματική με τη μορφή απλών πληροφοριών. Ο μαθητής δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να συνδέσει τα γεγονότα και να εντοπίσει τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ τους.

Η διείσδυση των Ελλήνων στη Δυτική Μεσόγειο, που καταγράφεται στις σελίδες 158-160 παρουσιάζεται ως ένα γεγονός που συνέβη εύκολα και γρήγορα, δίνοντας την εντύπωση ότι οι ιστορικές διεργασίες συνέβησαν σε μηδενικό χρόνο. Οι 3 αιώνες που μεσολάβησαν από τη στιγμή που οι Σικελοί εκτόπισαν τους Σικανούς από τη Σικελία μέχρι οι Έλληνες να εγκατασταθούν στο νησί αποσιωπούνται, ενώ οι εγκαταστάσεις των δύο λαών στο νησί δίνουν την εντύπωση της απλής μετοίκησης χωρίς ιδιαίτερες μεταβολές αν και χρησιμοποιείται το ρήμα "εισέβαλαν" που αφήνει να εννοηθεί ότι έγινε βίαιη εγκατάσταση στην περιοχή.

Σύμφωνα με την παράδοση, οι Σικελοί εισέβαλαν στο νησί από την Ιταλία τον 11ο αι. π.Χ. και εκτόπισαν τους Σικανούς, πρώτους κατοίκους της Σικελίας. Την πρόιμη εποχή του σιδήρου, δηλαδή την εποχή των αναστατώσεων και μετακινήσεων των ελληνικών φύλων, οι Σικελοί φαίνεται ότι οργανώθηκαν, για λόγους προστασίας σε μεγάλες κοινότητες. Όταν τον 8ο αι. π.Χ. φτάνουν οι Έλληνες, ο σικελικός πολιτισμός αντιπροσωπεύεται από την παραγωγή γραπτής κεραμικής και έργων μεταλλοτεχνίας που αποδεικνύουν ικανότητα στη χαλκουργική τέχνη.

Πληροφορίες αποσιωπούνται και τα ζητήματα παρουσιάζονται από μια μόνο πλευρά που δίνει την εντύπωση ότι ιστορική αφήγηση και ιστορία ταυτίζονται. Δεν παρέχεται αντικειμενική γνώση. Έτσι ενισχύεται η άποψη ότι τα γεγονότα έχουν μόνο μια οπτική που είναι παγιωμένη: Η επίδραση του ελληνικού πολιτισμού στο γηγενή πληθυσμό ήταν μεγάλη. Στις παλαιότερες αποικίες, όπου υπάρχουν σικελικές εγκαταστάσεις, εντοπίζονται κεραμικά σκεύη αλλά και αγγεία εγχώρια που φαίνεται ότι φέρουν έντονη την ελληνική επίδραση. Οι αυτόχθονες

έμαθαν από τους Έλληνες να κατασκευάζουν έργα μικροτεχνίας, μεταλλικά ή πήλινα, στα οποία γίνεται φανερή η ανάμειξη διαφορετικών τεχνοτροπικών στοιχείων, ελληνικών και τοπικών. Σε γενικές γραμμές οι Έλληνες δεν είχαν προβλήματα με τους Σικελούς, αν και οι σχέσεις τους ήταν σχέσεις υποταγής. Οι πληθυσμοί του νησιού αντιστάθμιζαν την ευημερία που τους έφεραν οι Έλληνες με τα εδάφη που έχασαν και ήταν μάλλον ικανοποιημένοι [...] (σ.159).

Η εισβολή των Ελλήνων στη Δύση παρουσιάζεται μόνο μέσα από το πρίσμα των αποίκων, χωρίς να αναφέρεται πουθενά η άποψη των Σικελών ή οι αντιδράσεις τους. Το μόνο που αναφέρεται είναι η "μάλλον" ικανοποίηση που είχαν οι υποταγμένοι. Επίσης, τονίζεται το ελληνικό στοιχείο και η ελληνική επίδραση με τρόπο που υποβάλλει ότι οι Έλληνες πρόσφεραν πολλά στους Σικελούς και τους έδωσαν τον πολιτισμό. Οι Έλληνες, δηλαδή, παρουσιάζονται ως μια ανώτερη φυλή που η εισβολή της είχε θετική επίδραση στους γηγενείς. Αν και σε ένα άλλο σημείο αναφέρεται ότι:

Στα μέσα του 5ου αι.π.Χ. μόνο δημιουργήθηκε ένα τοπικό σικελικό κίνημα. έκτοτε όμως παρουσιάζονται οι οικισμοί τους πλήρως εξελληνισμένοι (σ.159).

Γίνεται μια απλή αναφορά στο κίνημα, που υποβιβάζεται σε ένα ασήμαντο γεγονός, που προέκυψε, δεν θεωρείται άξιο ανάλυσης, σε αντίθεση με την ελληνική επίδραση προς τους κατακτημένους. Ακόμα και η αναφορά ότι οι Σικελοί επηρέασαν σε θρησκευτικά θέματα τους Έλληνες, αποδίδεται ως μια πιθανότητα, η οποία μάλλον συνέβη λόγω των επιγαμιών:

Σε θέματα θρησκευτικά ή λατρευτικών παραδόσεων έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να υπήρχε κάποια επίδραση των Σικελών στους Έλληνες, με τους οποίους, όπως άλλωστε ήταν φυσικό, θα υπήρχαν επιγαμίες.

Στην ίδια ενότητα ο ελληνικός πολιτισμός της Δύσης περιγράφεται επιγραμματικά μέσα από επιλεγμένες πληροφορίες για σημαντικούς άνδρες της εποχής που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας, των επιστημών και των τεχνών. Η δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου για την Καρχηδόνα καταλαμβάνει μόλις 2 σελίδες κειμένου, κάτι που προδιαθέτει το μαθητή ότι αυτό το ιστορικό γεγονός δεν είναι τόσο σημαντικό για τη γνώση της ιστορίας. Η περίοδος από την ίδρυση της Καρχηδόνας τον 9ο αι. π.Χ. μέχρι και τον 6ο αι.π.Χ. περιγράφονται εν συντομία και με τεράστια κενά. Το τέλος της Καρχηδόνας δεν αναφέρεται ούτε και στο τέλος του κεφαλαίου, αφήνοντας ένα ερωτηματικό σχετικά με το τι απέγινε η Καρχηδόνα που όπως δηλώνεται στην αρχή της ενότητας καταστράφηκε ολοκληρωτικά από τους Ρωμαίους. Η απάντηση έρχεται στην τελευταία ενότητα του 4ο κεφαλαίου όπου οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η ισοπέδωση της πόλης ήρθε κατά τον 7' Καρχηδονιακό πόλεμο.

Η πορεία προς την ίδρυση του Ρωμαϊκού κράτους αποδίδεται συνοπτικά μέσα σε λίγες γραμμές:

Οι Ετρούσκοι τον 7ο αι.π.Χ. εξαπλώθηκαν πέρα από τα όρια της πρώτης τους εγκατάστασης, στα βόρεια ως τις Άλπεις...αποικίες. Φαίνεται ότι, όταν κυριάρχησαν στο Λάτιο ίδρυσαν τη Ρώμη... Τον 5ο αι. π.Χ. άρχισε να μειώνεται η δύναμή τους και μέχρι τον 3ο αι. π.Χ. το κράτος τους διαλύθηκε και υποτάχθηκε στους Ρωμαίους.

Η ιστορική αφήγηση δεν είναι αντικειμενική με την έννοια ότι δεν παρουσιάζει όλες τις πλευρές των ιστορικών θεμάτων. Η αποσπασματικότητα της αφήγησης και η μακρά γεγονοτολογία αποκομμένη από το παρόν δεν επιτρέπουν στο μαθητή να κάνει διασυνδέσεις και να μεταφέρει το ιστορικό παρελθόν στο παρόν.

Γενικά η ιστορία παρουσιάζεται ως μια απλή σειρά γεγονότων του παρελθόντος που δε σχετίζονται με τις εμπειρίες και την καθημερινή ζωή των μαθητών. Το βιβλίο καλλιεργεί μόνο χρονολογικές έννοιες όπως π.Χ., μ.Χ., αιώνας ή χιλιετία κάνοντας το χρόνο να μοιάζει στατικός και γραμμικός. Ολόκληροι αιώνες με γεγονότα περιγράφονται σε λίγες γραμμές, δίνοντας την αίσθηση ότι οι ιστορικές διεργασίες συμβαίνουν το ίδιο σύντομα. Οι μαθητές δε

μπορούν να αντιληφθούν ότι η ιστορική ζωή έχει διαφορετικά επίπεδα και υπάρχει συγχρονία μεταξύ ιστορικών γεγονότων. Συνεπώς δεν προκαλεί κανένα ενδιαφέρον στους μαθητές εφόσον δεν μπορούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν με τους όρους του παρόντος και δεν προωθεί την ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ των μελών της τάξης και του εκπαιδευτικού, αφού δεν υπάρχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας των μαθητών. Δεν αξιοποιείται η πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης, εφόσον η ιστορία αποδίδεται μέσω μιας και μοναδικής οπτικής, που δίνει την εντύπωση ότι η ιστοριογραφία και η ιστορία είναι το ίδιο πράγμα. Άρα, ο ρόλος των μαθητών παραμένει παθητικός, καθώς προσλαμβάνουν μια έτοιμη παγιωμένη γνώση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει παραδοσιακός. Το μάθημα διατηρεί δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, με έναν εκπαιδευτικό να αποτελεί διεκπεραιωτή και μεταφορέα της γνώσης και όχι βοηθό, καθοδηγητή και υποστηρικτή του μαθητή προς την αναζήτηση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί ρόλο, που περιορίζεται από τα πλαίσια της διδακτέας ύλης του σχολικού βιβλίου χωρίς ευκαιρίες να εφαρμόσει μια ευέλικτη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών του.

Το σχολικό βιβλίο δε συνάδει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Καταρχάς από το κεφάλαιο 4 διδάσκεται μόνο ένα μέρος της ενότητας 3 για την Ιστορία Κοινού Κορμού. Πιο συγκεκριμένα η ίδρυση και η οργάνωση της Ρώμης στην οποία αφιερώνεται σύμφωνα με τον προγραμματισμό 1 διδακτική ώρα, ενώ για το μάθημα Ιστορίας Προσανατολισμού διδάσκεται μόνο η Ρωμαϊκή εξάπλωση, για την οποία αφιερώνονται 6 διδακτικές ώρες πάντα σύμφωνα με τον Προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας για το έτος 2019-2020. Όσον αφορά στην Ιστορία Προσανατολισμού η διδασκαλία της Ρωμαϊκής εξάπλωσης γίνεται, για να γίνει σύνδεση μεταξύ αυτής της ενότητας και της ενότητας 1 του 6ου κεφαλαίου που αναφέρεται στην ακμή της Ρώμης (27 π.Χ.-193 μ.) και βρίσκεται μέσα στα διδακτέα.

Αφενός η ποσότητα των πληροφοριών που είναι καταγεγραμμένες στο σχολικό βιβλίο είναι δυσανάλογη του διδακτικού χρόνου για το μάθημα της Ιστορίας, γι' αυτό και μεγάλο μέρος της ύλης του βιβλίου παραμένει αδίδακτο με επίσημη απόφαση. Αφετέρου, οι ενότητες των κεφαλαίων που είναι προγραμματισμένο να διδαχθούν δεν είναι ικανοποιητικές για να μπορέσουν οι μαθητές να διασυνδέουν ιστορικά γεγονότα. Παραμένουν ιστορικά κενά, η ιστορία προβάλλεται αποσπασματική και οι μαθητές έχουν κενά στην ιστορική εγγραμματοσύνη τους. Για παράδειγμα οι μαθητές που διδάσκονται Ιστορία Κοινού Κορμού θα μάθουν πώς ιδρύθηκε η Ρώμη, αλλά δε θα έχουν καμιά γνώση για τη εξέλιξη και την ακμή του Ρωμαϊκού πολιτισμού, ώστε να κατανοήσουν τη σπουδαιότητά του. Από την άλλη οι μαθητές που εμβαθύνουν στο μάθημα της Ιστορίας θα διδαχθούν για τη εξάπλωση της Ρώμης χωρίς να πληροφορηθούν από που προήλθε και πώς ιδρύθηκε. Είναι σαφές ότι και στις δύο περιπτώσεις αφαιρούνται πληροφορίες που θα συνέβαλλαν στο να έχουν οι μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη συγκεκριμένη εποχή.

Η πυκνωση της ύλης σε συνδυασμό με την πυκνή διατύπωση του σχολικού βιβλίου καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη διδασκαλία της ιστορίας έτσι όπως καταγράφεται στους στόχους και τους σκοπούς του Α.Π. Οι στόχοι του Α.Π. αναιρούνται και η ιστορική γνώση περιορίζεται μόνο στο πεδίο της απομνημόνευσης, της επίκλησης ονομάτων, χρονολογιών και γεγονότων. Στο Α.Π. αναφέρεται ότι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τις μεγάλες ιστορικές αλλαγές "που σημειώθηκαν στη συλλογική ζωή των ανθρώπων στον χρόνο και στον χώρο, των ευεργετικών αλληλεπιδράσεων σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και των παραγόντων που συντέλεσαν(και συντελούν), με αλληλουχία αιτιών και αποτελεσμάτων...των ιστορικών εξελίξεων...", ενώ το βιβλίο έχει κενά και πολλές ενότητες είναι εκτός διδακτέας ύλης. Ή σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν γνώση "του ιστορικού παρελθόντος των διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών με απόλυτο σεβασμό και κατανόηση

της ιδιαιτερότητάς τους", αλλά υπάρχουν αρκετές ενότητες που παραλείπονται για λόγους οικονομίας χρόνου.

Όσον αφορά στο κομμάτι των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και σε αυτό το κεφάλαιο υπάρχουν αρκετά παραδείγματα που φανερώουν ότι δεν έχει απομακρυνθεί από τον εθνοκεντρισμό, ενώ ο ρόλος των γυναικών απουσιάζει. Το Α.Π. αναφέρει ότι οι μαθητές μέσα από το μάθημα της Ιστορίας:

[...] Θα εκτιμούν επίσης ανάλογα και θα σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, απαλλαγμένοι από αντιπαραγωγικά στερεότυπα και γενικά από εξωτερικούς παράγοντες ιδεολογικής χειραγώγησης[...].

Ενώ στο κεφάλαιο 4 υπερτονίζεται η άνοδος και η ανάπτυξη των Ελλήνων της Δύσης, γεγονός στο οποίο συμβάλλει και η απουσία πολυπρισματικής προσέγγισης της ιστορίας:

Η σύγκρουση με τους Καρχηδονίους, όπως είναι γνωστό, έγινε στη Ιμέρα το 480 π.Χ. και κατέληξε σε νίκη των Ελλήνων. Η νίκη αυτή ανέκοψε για εβδομήντα περίπου χρόνια την οποιαδήποτε προσπάθεια των Καρχηδονίων να επιβληθούν στο νησί [...] (σ.157).

Οι Έλληνες δεν παρουσιάζονται ως εισβολείς σε περιοχές που αποίκισαν, αλλά ως επισκέπτες που έγιναν εύκολα αποδεκτοί από τους γηγενείς:

Οι σχέσεις που δημιούργησαν οι Έλληνες με τους γηγενείς πληθυσμούς της Δυτικής Μεσογείου τις περισσότερες φορές ήταν ειρηνικές. Η εγκατάσταση και η διείσδυση δε συνάντησε μεγάλες αντιδράσεις, αντίθετα αναπτύχθηκαν εμπορικές επαφές που επηρέασαν πολιτιστικά τους άλλους λαούς και σε περιορισμένο βαθμό και τους ίδιους τους Έλληνες.

Τονίζεται η επίδραση του Ελληνικού πολιτισμού προς τους άλλους λαούς όπως και η υπεροχή του:

Η επίδραση του ελληνικού πολιτισμού στο γηγενή πληθυσμό ήταν μεγάλη. Στις παλαιότερες αποικίες, όπου υπήρχαν σικελικές εγκαταστάσεις, εντοπίζονται κεραμικά σκεύη αλλά και άλλα αγγεία εγχώρια που φαίνεται ότι φέρουν έντονη την ελληνική επίδραση[...] Σε γενικές γραμμές οι Έλληνες δεν είχαν προβλήματα με τους Σικελούς, αν και οι σχέσεις τους ήταν σχέσεις υποταγής. Οι πληθυσμοί του νησιού αντιστάθμιζαν την ευημερία που τους έφεραν οι Έλληνες με τα εδάφη που έχασαν και ήταν μάλλον ικανοποιημένοι.

Σε άλλο απόσπασμα αναφέρεται η μεταμόρφωση του Ετρουσκικού πολιτισμού λόγω της επαφής με τον Ελληνικό, αν και δεν αναφέρεται καμιά πληροφορία για το ποια ήταν τα χαρακτηριστικά αυτού του πολιτισμού.

Οι Ετρούσκοι, που ήταν εγκατεστημένοι βόρεια της Ρώμης, στην περιοχή της Τοσκάνης ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τους Έλληνες τον 8ο αι. π.Χ. Από την εποχή αυτή ο Ετρουσκικός λαός μεταμορφώθηκε από την είσοδο πολιτιστικών στοιχείων [...] (σ.160).

Ενώ σε άλλο σημείο σημειώνεται το προβάδισμα των Ελλήνων σε σχέση με τους άλλους λαούς:

Οι Έλληνες άποικοι στη Δύση αναδείχτηκαν πρωτοπόροι σε πολλούς τομείς των γραμμάτων και των τεχνών. [...] (σ.162).

Η μεγάλη ανάπτυξη των επιστημών σημειώθηκε κατά τους ελληνιστικούς χρόνους. Η συμβολή των Ελλήνων της Δύσης ήταν μεγάλη.[...] (σ.163).

Το κεφάλαιο 4, όπως και τα κεφάλαια που προηγήθηκαν, δε δίνει βαρύτητα στο ρόλο της γυναίκας σε σχέση με την κοινωνική και πολιτική ζωή. Ο χώρος της εξουσίας ήταν απαγορευτικός για τις γυναίκες και ήταν αποκλεισμένες από τις κοινωνικές εκδηλώσεις. Αντίθετα, το ανδρικό φύλο κυριαρχεί μέσα στο σχολικό βιβλίο, όπως κυριαρχούσε και στη ελληνιστική εποχή. Η εξουσία βρίσκεται πάντα σε αντρικά χέρια όποιο και αν είναι το πολίτευμα. Η αποκλειστική συμμετοχή των ανδρών στην εξουσία γίνεται κατανοητή από τα πιο κάτω αποσπάσματα όπου αναφέρεται σε άνδρες της εποχής που ανήλθαν στην εξουσία:

Συγκεκριμένα ο Γέλων, τύρρανος στην πόλη Γέλα της Σικελίας, κυριάρχησε στις Συρακούσες (481π.Χ.) καταλύοντας την εξουσία των γαμόρων. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα ισχυρό κράτος στη Σικελία με κέντρα τις Συρακούσες, όπου εξουσίαζε ο Γέλων, και τη Γέλα όπου κυβερνούσε ο αδερφός του Ιέρων [...]. Ο Τήριλλος, τύρρανος της Ιμέρας, που εκδιώχθηκε από το Γέλωνα, ζήτησε τη μεσολάβηση των Καρχηδονίων [...]. (σ.156-157).

Το πολίτευμα με το οποίο κυβερνήθηκε η Καρχηδόνα ήταν αριστοκρατικό. Επικεφαλής της πολιτείας ήταν δύο άρχοντες με ετήσια θητεία. [...] (σ.166).

Εφόσον, λοιπόν, η συμμετοχή στην εξουσία ήταν αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο, συνεπώς και η συμμετοχή στο στρατό ήταν και αυτή προνόμιο των ανδρών:

Έτσι, στα τέλη του 5ου αι. π.Χ. επανέκαμψαν οι Καρχηδόνιοι επανέκαμψαν οι Καρχηδόνιοι καταστρέφοντας ελληνικές πόλεις. Τις επεκτατικές τους διαθέσεις, ανέκοψε τότε ένας νέος ηγεμόνας, ο Διονύσιος, ο οποίος από απλός αξιωματικός του στρατού έγινε τύρρανος στις Συρακούσες και κυβέρνησε περίπου σαράντα χρόνια (405-367 π.Χ.) (σ.157).

Οι πολίτες της Καρχηδόνας πλούτιζαν από το εμπόριο και αποτελούσαν τα πληρώματα του στόλου της. Ο στόλος είχε εθνικό χαρακτήρα και ήταν πανίσχυρος, ενώ ο στρατός ήταν μισθοφορικός. [...] (σ.166).

Το αξίωμα της αρχηγίας, λοιπόν, συνδέεται με την αγωνιστικότητα και τη στρατιωτική ικανότητα. Επίσης, ακόμα και οι σύμβουλοι του αρχηγού του κράτους ήταν άνδρες:

Το κράτος εξασθένησε όταν την εξουσία ανέλαβε ο γιος του Διονύσιος Β' ο οποίος κυβέρνησε τυρρανικά και ασύνετα, παρότι έτυχε να έχει ως συμβούλους το θείο του Δίωνα, φίλο του Πλάτωνα, αλλά και τον ίδιο το φιλόσοφο (σ.157).

Αυτό που παρατηρείται τόσο στα πιο πάνω αποσπάσματα όσο και στο ακόλουθο είναι ότι εκθειάζονται οι αρχηγοί του στρατού και ο έπαινος για τις νικηφόρες επιχειρήσεις αποδίδεται αποκλειστικά στο πρόσωπό τους, δίνοντας την εντύπωση ότι δε χρειάστηκε η αρωγή μιας ομάδας ανθρώπων προς τη επίτευξη του σκοπού:

Οι Συρακούσες, αλλά και γενικότερα ο Ελληνισμός της Σικελίας, σώθηκαν από την επέμβαση του στρατηγού Τιμολέοντα (344 π.Χ.), που είχε σταλεί σε βοήθεια από την Κόρινθο. Οι νικηφόροι αγώνες του Τιμολέοντα, ωστόσο, δεν είχαν μακροχρόνια αποτελέσματα. (σ.158).

Η σύνδεση της εξουσίας και του στρατού ήταν χαρακτηριστικό και της Ρωμαϊκής κοινωνίας, αφού ο αρχηγός του κράτους είχε όλες τις εξουσίες στα χέρια του:

Την περίοδο της βασιλείας ο αρχηγός κράτους ήταν ο βασιλιάς, ο οποίος ήταν παράλληλα θρησκευτικός αρχηγός, ηγέτης του στρατού και ανώτατος δικαστής. (σελ172).

Ακόμη, στη σχολική αφήγηση παρουσιάζεται ο άνδρας πολεμιστής, ο οποίος δεν είχε μόνο σκοπό την υπεράσπιση της πατρίδας του, αλλά και της οικογενείας του. Εύλογα, λοιπόν, οι σχολική αφήγηση το αναφέρει, καθώς ήταν χαρακτηριστικό της εποχής. Μάλιστα υπογραμμίζεται και το γεγονός ότι για τους Ρωμαίους η οικογένεια ήταν πάρα πολύ σημαντική. Αρχηγός ήταν ο πατέρας, που είχε την υποχρέωση να μεγαλώσει χρηστούς πολίτες και καλούς στρατιώτες.

Τον ρωμαϊκό στρατό συγκροτούσαν όσοι πολίτες είχαν περιουσία. Έτσι υπερασπίζονταν με θάρρος την πατρίδα τους, προστατεύοντας παράλληλα την οικογένεια και την περιουσία τους (σ.176).

Αρχηγός με όλες τις εξουσίες στα χέρια του ήταν ο πατέρας [...] Στις υποχρεώσεις του ήταν η ανατροφή των παιδιών σύμφωνα με τα ρωμαϊκά ήθη, ώστε να είναι καλοί πολίτες και ανδρείοι στρατιώτες (σ.178).

Το θέμα των πολιτικών δικαιωμάτων, το οποίο παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4, αφορά αποκλειστικά τους άνδρες, εφόσον στην εποχή για την οποία μιλάμε οι γυναίκες δεν είχαν πολιτικά δικαιώματα. Στη ρωμαϊκή κοινωνία για παράδειγμα υπήρχαν, όπως αναφέρεται στην

αφήγηση, η σύγκλητος και η εκκλησία του λαού που ασκούσαν έλεγχο στον αρχηγό του κράτους. Παρά το δημοκρατικό χαρακτήρα των οργάνων αυτών οι γυναίκες δε συμπεριλαμβάνονταν, καθώς έτσι ήταν δομημένες οι κοινωνίες. Παρόλο που δε το αναφέρει ρητώς αυτό φαίνεται και από τη χρήση του αρσενικού προσώπου σε όλη την αφήγηση, κάτι που ενισχύει και την άποψη περί αποκλεισμού του γυναικείου φύλου.

Οι Έλληνες έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στα γράμματα και στην ανάπτυξη των τεχνών και των επιστημών. Σημαντικές προσωπικότητες υπήρξαν ο Ξενοφάνης ο Κολοφώνιος, ο Παρμενίδης, ο Πυθαγόρας και ο Εμπεδοκλής, που διέπρεψαν ως φιλόσοφοι. Φανερώνεται, λοιπόν, ότι και η μόρφωση ήταν αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο. Οι άνδρες δεν ασχολούνταν μόνο με τα πολεμικά ζητήματα, αλλά είχαν και φιλοσοφικές αναζητήσεις.

Ο Ξενοφάνης ο Κολοφώνιος μετά από περιηγήσεις κατέληξε στην Ελέα της Κάτω Ιταλίας. Δεν ήταν αποκλειστικά φιλόσοφος. Διακρίθηκε και ως ελεγειακός ποιητής [...]. Στην Ελέα γεννήθηκε και ίδρυσε την ομώνυμη Ελεατική φιλοσοφική σχολή, ο Παρμενίδης που είναι πιθανόν να είχε επαφές με τον Ξενοφάνη [...]. Τον 6ο αι. π.Χ. ο Πυθαγόρας ο Σάμιος ...δημιούργησε ένα φιλοσοφικό, αριστοκρατικό σύνδεσμο με ηθικές και θρησκευτικές αρχές ... έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μαθηματικά [...]. Τελευταίος...ο Εμπεδοκλής...διακρίθηκε ως δάσκαλος της αλήθειας (σ.162-163).

Και το κείμενο της αφήγησης του κεφαλαίου 4 απουσιάζουν οι αναφορές στο γυναικείο φύλο. Η μόνη αναφορά που γίνεται είναι σε σχέση με τη γυναίκα στη ρωμαϊκή κοινωνία, η οποία όπως σχολιάζουν οι συγγραφείς "δεν ήταν αποκλεισμένη στο γυναικωνίτη, όπως συνέβαινε στην Ελλάδα" (σ.179). Δίνεται η εντύπωση στον αναγνώστη ότι οι γυναίκες στην ελληνιστική περίοδο ήταν ανύπαρκτες πράγμα που σίγουρα δε συνάδει με τη σημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των σημερινών μαθητών. Η περιγραφή και η μεταφορά των γεγονότων αφορά μόνο τους άνδρες.

Θα έπρεπε να υπήρχαν αναφορές σχετικά με τη διαφοροποίηση που υπήρχε μεταξύ των δύο φύλων και τον υποβαθμισμένο ρόλο που είχε η γυναίκα. Το ίδιο και για τις σχέσεις μεταξύ των λαών. Η έλλειψη τέτοιων συγκρίσεων αφήνει την ιστορική αφήγηση να θεωρείται ένα κείμενο που προορίζεται μόνο για ανάγνωση, εφόσον δεν παρουσιάζει τις διαφορετικές οπτικές στο ζήτημα του ρόλου των δύο φύλων ή των σχέσεων μεταξύ των λαών. Δεν επιτρέπει την κατανόηση του παρελθόντος με τους όρους του παρόντος και δεν αφήνει χώρο για συγκρίσεις. Ακόμα και η χρήση του αρσενικού γένους σε όλη την αφήγηση, αποδεικνύει ότι οι συγγραφείς προβάλλουν αποκλειστικά το ανδρικό φύλο. Βέβαια, ίσως ως ένα βαθμό πρόθεση των συγγραφέων να ήταν η συνολική αποτύπωση της ανθρωπότητας. Όμως η ανάλυση έχει δείξει ότι απουσιάζουν οι γυναίκες από την αφήγηση, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα είναι φυλετικά φορτισμένη. Ευνοεί, έτσι, την ανισότητα και υπονοεί ότι η γυναίκα είναι ανάξια λόγου.

Η μελέτη της ιστορίας στερεί από τα κορίτσια την ανάπτυξη της γυναικείας ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, αφού δεν υπάρχουν ρόλοι με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν. Από την άλλη το κεφάλαιο αυτό όπως και όσα έχουν ήδη αναλυθεί, προβάλλουν ως πρότυπο τον άνδρα ηγέτη, στρατηγό με την τεράστια σωματική και ψυχική δύναμη, την οικονομική ευχέρεια και την αριστοκρατική καταγωγή. Είναι γεμάτο με άνδρες επιτυχημένους σε όλους τους τομείς, στρατιωτικό, πολιτικό, οικονομικό, επιστημονικό, καλλιτεχνικό. Αποσιωπάται κάθε αναφορά σε σκέψεις, συναισθήματα ή δυσκολίες που αντιμετώπιζαν όλοι αυτοί οι άνδρες. Κυρίως παρουσιάζονται ως σύνολο χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Ακόμα και στην οικογένεια ο άνδρας επιβάλλεται. Συνεπώς το βιβλίο συνδέει τον ανδρισμό με την επιβολή. Τονίζεται ο ρόλος του πατέρα αρχηγού που φροντίζει για τις βιοτικές ανάγκες της οικογένειας. Δεν υπάρχει πουθενά ο ρόλος του πατέρα που έχει συναισθήματα.

Αυτό είναι επιζήμιο για τα αγόρια που διδάσκονται ιστορία, επειδή ταυτίζουν το φύλο τους με την σκληρότητα και την απουσία συναισθηματισμών.

Η απουσία του γυναικείου φύλου διδάσκει στους μαθητές έμμεσα ότι μόνο οι πράξεις των ανδρών είναι σημαντικές, ενώ ο τρόπος παρουσίασης της ανδρικής μορφής διαιωνίζει λανθασμένα πρότυπα τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, που είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το αντίθετο φύλο, αλλά και τον τρόπο που διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα. Συνεπάγεται ότι το σχολικό βιβλίο προωθεί τον έμφυλο πολιτισμό διαιωνίζοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων στην κοινωνία. Βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις προθέσεις του κράτους για τους πολίτες έτσι όπως είναι καταγεγραμμένες στο Α.Π.

Τέλος, να τονιστεί ότι το ίδιο ισχύει, όπως έχει ειπωθεί ήδη, για τον τρόπο προβολής των λαών. Οι Έλληνες και η προσφορά τους στην εξέλιξη της ανθρωπότητας είναι τονισμένη σε σχέση με τη συνεισφορά των Ρωμαίων ή άλλων λαών. Η ιστορία συνεχίζει να ακολουθεί τα βήματα της εθνικής ιστορίας, παρά τις διακηρύξεις του Α.Π. για σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ανάπτυξη δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών.

2. Πηγές/Ενθετα

Στο σύνολό τους σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο του κειμένου με το οποίο υπάρχει σύνδεση θεματική και χωροταξική λόγω του ότι τοποθετούνται πάντα κοντά στο κείμενο αναφοράς τους. Ο τρόπος ανάπτυξης του θέματος ανάλογα με το είδος της πηγής προσφέρει επιπρόσθετες πληροφορίες. Προσανατολίζουν σε σημεία που συμπληρώνουν την αφήγηση. Εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων οι πηγές δεν προτρέπουν τους μαθητές να μελετήσουν τις πηγές είτε σε σχέση με το κείμενο είτε αυτόνομα.

Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν συνολικά 7 πηγές από τις οποίες μόνο οι 3 συνδέονται με δραστηριότητες. Στη δεύτερη ενότητα, η οποία είναι και η μικρότερη σε έκταση, υπάρχουν 2 γραπτές πηγές και ένας χάρτης. Μόνο η μια πηγή συνδέεται με δραστηριότητα, ενώ στην ενότητα 3 το κυρίως κείμενο πλαισιώνεται από 9 συνολικά γραπτές πηγές από τις οποίες οι 4 συνδέονται με ερωτήσεις στο τέλος της ενότητας. Από αυτή τη διαπίστωση προκύπτει ότι το μέρος των πηγών δεν αξιοποιούνται αποτελεσματικά, αφού δε συνδέονται με ερωτήσεις και εργασίες που θα επεξεργάζονται οι μαθητές. Άρα ο ρόλος τους είναι περισσότερο εποπτικός και δεν προχωρούν σε επίπεδο εμπάθυνσης ή ακόμη και αντικατάστασης του κειμένου, εφόσον κάποιες από τις πηγές παραμένουν αναξιοποίητες. Όλες οι γραπτές πηγές έχουν σε όλο το κεφάλαιο ρόλο συμπληρωματικό και υποστηρικτικό προς την κύρια αφήγηση, είτε είναι πρωτογενείς είτε δευτερογενείς πηγές.

Για παράδειγμα η 1 στη σελίδα 155 αναφέρεται στην ίδρυση και στην οργάνωση μια ιδιότυπης κατοικίας στις Λιπαρές νήσους όπως πληροφορεί ήδη ο τίτλος και συνδέεται με την πρώτη παράγραφο της ίδιας σελίδας. Η πηγή ενισχύει την πληροφορία του κυρίως κειμένου και έχει συμπληρωματική λειτουργία ως προς αυτό. Δεν παύει όμως να αποτελεί μια ιστορική μαρτυρία για το παρελθόν. Αν και συνδέεται με τη δραστηριότητα 4 στη σελίδα 164 δεν είναι σε θέση να προσφέρει στο μαθητή ευκαιρίες ανάπτυξης αναλυτικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του παρελθόντος. Η δραστηριότητα:

Αφού μελετήσετε το παράθεμα 1, να εξηγήσετε σε τι διαφέρει η εγκατάσταση των Ελλήνων στις Λιπαρές από το συνήθη τρόπο ίδρυσης αποικίας

περιορίζεται στην κατώτερη βαθμίδα της ταξινομίας του Bloom, καθώς στόχος είναι γνώση και η κατανόηση του τρόπου αποικισμού και η εύρεση της διαφοράς. Το ρήμα "εξήγησε" παραπέμπει σε στόχο κατανόησης πληροφοριών.

Η πηγή 2 "Η πολιτική αστάθεια χαρακτηριστικό των αποικιών της Σικελίας, όπως εξηγεί στο λόγο του ο Αλκιβιάδης" στη σελίδα 156 συμπληρώνει την κύρια αφήγηση προσθέτοντας πληροφορίες για τους λόγους που υπήρχε η πολιτική αστάθεια, η οποία αναφέρεται ως ένας από τους παράγοντες που καθόρισε την τύχη των Συρακουσών. Η πηγή συνοδεύεται από δραστηριότητα, που ζητά από τους μαθητές να οδηγηθούν σε συμπεράσματα μελετώντας το παράθεμα 2 για την πολιτική και κοινωνική αστάθεια στις Συρακούσες. Τον ίδιο ακριβώς στόχο έχει και μελέτη των παραθεμάτων 1 και 2 της δεύτερης ενότητας του κεφαλαίου, όπως και η μελέτη των πηγών 2 και 3 στην τελευταία ενότητα. Οι μαθητές καλούνται να τα μελετήσουν και να καταγράψουν συμπεράσματα για την ίδρυση και το πολίτευμα της Καρχηδόνας στη μια περίπτωση και στην άλλη σε ότι αφορά στην προέλευση των κατοίκων της Ρώμης.

Παρά την αξιοποίηση των πηγών σε δραστηριότητα οι μαθητές δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη, εφόσον η δραστηριότητα περιορίζεται στην κατώτερη βαθμίδα. Παράλληλα οι πηγές υποστηρίζουν το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα στο οποίο η δραστηριότητα κατευθύνει τους μαθητές να καταγράψουν. Δεν υπάρχει συσχετισμός και αντιπαραβολή των πηγών, πράγμα που αφαιρεί την ευκαιρία πολυπρισματικής προσέγγισης της ιστορίας. Η επιλογή των πηγών κατευθύνει τους μαθητές σε εντοπισμό κοινών πληροφοριών, άρα και τα συμπεράσματα στα οποία τους καλεί να οδηγηθούν η δραστηριότητα δεν επιδέχονται αξιολόγησης και ερμηνείας με αποτέλεσμα η όλη προσπάθεια να παραμένει στο επίπεδο των κατώτερων γνωστικών λειτουργιών.

Τέλος, η πηγή 5 της τελευταίας ενότητας του κεφαλαίου (σ.173-174) αξιοποιείται σε δραστηριότητα που καλεί τους μαθητές να επισημάνουν τις αλλαγές που έφερε η Δωδεκάδελτος και να τις σχολιάσουν. Το ρήμα "να επισημάνετε" δηλώνει ότι ο μαθησιακός στόχος αφορά στην γνώση και στην κατανόηση των πληροφοριών της πηγής, ενώ το ρήμα "να σχολιάσετε" κατευθύνει στο επίπεδο της ανάλυσης που αποτελεί ανώτερη γνωστική δεξιότητα.

Πέραν αυτών των πηγών που επισημάνθηκαν οι υπόλοιπες υπάρχουν στο βιβλίο για συμπληρωματικούς σκοπούς και εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να τις αξιοποιήσει. Στο σύνολό τους οι πηγές είναι μονοδιάστατες, ενισχύουν την μονολιθικότητα και την ιδεολογική κατάχρηση της ιστορίας, προσεγγίζοντας το παρελθόν δογματικά. Οι συγγραφείς δεν έχουν διάθεση κριτική και στοχαστική απέναντι στη ιστορία και αυτή η άποψη ισχυροποιείται και από το γεγονός ότι αγνοείται η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας και σύγκριση παροντικών και παρελθοντικών καταστάσεων. Οι συγγραφείς επιστρατεύουν μόνο την κειμενική προσέγγιση των πηγών και δεν αξιοποιούν τη διακειμενική προσέγγιση μέσω της αντιπαραβολής των πηγών και τη σύνθεση των πληροφοριών με σκοπό την παραγωγή πρωτότυπης απάντησης. Οι πηγές αυτές δε συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό της σκέψης των μαθητών, καθώς οι πηγές δεν αξιοποιούνται καθόλου ή αν αξιοποιούνται δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών που έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα ιστορικά γεγονότα μονοδιάστατα όπως μονοδιάστατες είναι και οι πηγές, χωρίς κίνητρο για περαιτέρω αναζήτηση και επεξεργασία του εκάστοτε ιστορικού γεγονότος ως ένα πρόβλημα που επιδέχεται λύση. Απουσιάζουν οι διαφορετικές οπτικές του κάθε ιστορικού γεγονότος και δε δίνεται το έναυσμα για ανάλυση των πηγών που θα προωθούσε την ανακαλυπτική μάθηση που νοηματοδοτεί τη γνώση. Σε αυτό προστίθεται και το γεγονός πως τα γεγονότα του παρελθόντος δεν μεταφέρονται στο παρόν, καθώς δεν γίνονται συγκρίσεις με καταστάσεις του παρόντος, με αποτέλεσμα η ιστορία να μη συνδέεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και δεν μπορεί να αποκτήσει νόημα. Αγνοείται η ανάπτυξη των αναλυτικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων που

είναι όχι μόνο απαραίτητες για την κατανόηση του παρελθόντος, αλλά και για τη λήψη αποφάσεων στο παρόν και στο μέλλον απέναντι σε ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Αναφορικά με τη σχέση των πηγών με το Α.Π. αυτή όπως συνάδει από τα παραπάνω είναι ανύπαρκτη, εφόσον το Α.Π. αναφέρει ότι η διδασκαλία της ιστορίας ακολουθεί το οικοδομιστικό παράδειγμα, που υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργό εμπλοκή στη μάθηση και ότι η κατανόηση της ιστορίας πρέπει να γίνεται μέσα από τη συνεχή αντιπαραβολή αντικρουόμενων απόψεων.

Παράλληλα, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας που έχει εκδώσει το Π.Ι. επισημαίνεται ότι θεμελιώδεις στόχοι του μαθήματος είναι η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης, που αποτελούν μέρος τη κριτικής σκέψης. Ακόμη αναφέρεται ότι ο γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να κατανοούν ιστορικά γεγονότα και να συνδέουν τα αίτια με τα αποτελέσματά τους.

Τονίζεται ότι αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν και των συγκρίσεων που προκύπτουν τόσο για επικαιροποίηση των γεγονότων όσο και για ανάπτυξη της εσυναίσθησης. Οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορική συνείδηση κατανοώντας τις συμπεριφορές των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις κάτι που τελικά οδηγεί στην ανάπτυξη αξιών και συμπεριφορών υπεύθυνων και δημοκρατικών.

Αναφέρεται μάλιστα και η βαρυσήμαντη προσφορά των πηγών, οι οποίες πρέπει να προωθούν την αποκαλυπτική μάθηση, να είναι αντικρουόμενες, να δραστηριοποιούν κίνητρα και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη, αλλά και την απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Βέβαια η ύπαρξη πηγών χωρίς καμιά απολύτως χρηστική αξία δεν προσφέρει στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Στο κεφάλαιο 4 όπως και στα υπόλοιπα κεφάλαια που αναλύθηκαν μέχρι τώρα οι περισσότερες πηγές παραμένουν αναξιποίητες, άρα χωρίς διδακτική αξία και νόημα ύπαρξης. Αντιθέτως υποστηρίζουν την αφηγηματική προσέγγιση του ιστορικού μαθήματος που προκαλεί πλήξη στο μαθητικό πληθυσμό. Αλλά και ο μονόλογος του εκπαιδευτικού ευνοείται. Οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών δεν προωθούνται, εφόσον δε συμβάλλουν στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μέσα στην αίθουσα.

Παράλληλα οι πηγές δεν ποικίλουν ως προς το είδος τους. Είναι αποκλειστικά γραπτές πηγές, ορισμένοι χάρτες και εικόνες για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη ανάλυση στη συνέχεια. Αυτή η επιλογή δε συνάδει με τη σύγχρονη προσέγγιση που θέλει πολυποικίλες πηγές γραπτές, ακουστικές και εικονιστικές, για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με όλο το μαρτυρικό υλικό που μπορεί να αναδομήσει το παρελθόν. Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών θεωρούν τη χρήση πηγών ποικίλων ειδών γραπτών και παραστατικών στο μάθημα της ιστορίας καίρια διδακτική επιλογή, κάτι το οποίο δε συμφωνεί με τις επιλογές των συγγραφέων. Η απουσία ποικίλων πηγών έρχεται και σε αντίθεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας όπου οι ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών διαφέρουν, η ύπαρξη ποικίλων πηγών συμβάλλει, ώστε διαφορετικοί μαθητές να κατακτήσουν τους ίδιους στόχους με ποικίλους τρόπους.

Τέλος, όσον αφορά στο ρόλο των δύο φύλων, τα στερεότυπα και προκαταλήψεις κάθε μορφής, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν πηγές που να προσεγγίζουν το ίδιο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε οι μαθητές να κάνουν συγκρίσεις, να βρουν αίτια και αποτελέσματα οι πηγές παρουσιάζουν μονόπλευρα τα γεγονότα και αποσιωπούν άλλα ίσως πολύ σημαντικά, αυτό από μόνο του δείχνει μια συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης, που είναι η μετάδοση μιας ιστορίας όπου κυριαρχεί γλωσσικά το αρσενικό γένος όπως αναλύθηκε και παραπάνω και η μεγαλύτερη και δυνατότερη πολιτιστικά ομάδα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη προσέγγιση που υποστηρίζει ότι οι πηγές

δεν αποτελούν αντικειμενικά τεκμήρια του παρελθόντος, αλλά ίχνη του παρελθόντος που φωτίζουν διαφορετικές πτυχές του παρελθόντος. Η αφήγηση παρουσιάζεται ταυτισμένη με την ιστορία αυτή καθαυτή, κάτι που βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο του Α.Π:

Με την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής τους σκέψης, οι μαθητές/τριες θα προσεγγίζουν απροκατάληπτα την ιστορική πορεία –την απώτερη, αλλά και τη χρονικά εγγύτερη, τοπική και γενική– της Κύπρου και του ευρύτερου ελληνικού κόσμου, των συνοίκων κοινωνικών, θρησκευτικών, εθνοτικών και εθνικών ομάδων της νήσου, των λαών της ευρωπαϊκής οικογένειας και της ανατολικής Μεσογείου και άλλων περιοχών του κόσμου· θα εκτιμούν επίσης ανάλογα και θα σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, απαλλαγμένοι από αντιπαραγωγικά στερεότυπα και γενικά από εξωτερικούς παράγοντες ιδεολογικής χειραγώγησης.

B. Δραστηριότητες

Όλες οι δραστηριότητες του 4ου κεφαλαίου βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας, όπως και στα προηγούμενα κεφάλαια που αναλύθηκαν μέχρι στιγμής. Αυτή η επιλογή φανερώνει ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι μόνο τελική και επηρεάζει τη διδακτική πρακτική που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, αφού τον κατευθύνει στο να αξιολογεί το μαθητή μόνο στο τέλος της ενότητας, γεγονός που ευνοεί την αφηγηματική παρουσίαση της ιστορίας. Η τελική αξιολόγηση ελέγχει την επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος και αντιπροσωπεύει τη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στους στόχους που έχουν τεθεί. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να ελέγξει την πορεία των μαθητών προς την κατάκτηση των στόχων ούτε να λάβει ανατροφοδότηση για την πορεία της διδασκαλίας του. Έτσι, δε βελτιώνει τη διδασκαλία και δε δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να διορθώσουν λάθη και παρερμηνείες.

Η αντιμετώπιση των μαθητών ως συνόλου αδιαφοροποίητου αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι δραστηριότητες δεν είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, από τις απλές στις περίπλοκες, αλλά είναι τοποθετημένες με κάποια τυχαιότητα. Για παράδειγμα η δραστηριότητα:

Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη του παραθέματος 2 σε σχέση με την κοινωνική και πολιτική κατάσταση των αποικιών της Σικελίας; είναι δραστηριότητα που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιότητας εφαρμογής και ανάλυσης, αφού ζητά από το μαθητή να οδηγηθεί σε συμπεράσματα μέσω της μελέτης της πηγής 2 (σ.156). Άρα με όσα κατέχει θα ανακαλύψει στη συνέχεια θα τα επιστρατεύσει, για να εντοπίσει τα συστατικά μιας ολότητας. Το ερώτημα αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς η εξαγωγή συμπεράσματος αποτελεί γνωστική δεξιότητα ανώτερης τάξης και απαιτεί συνδυασμό εφαρμογής και ανάλυσης. Από την άλλη, το γεγονός ότι δεν επιστρατεύονται πηγές που προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετικές πλευρές απομακρύνει το μαθητή από το να κάνει συσχετισμούς και να αντιμετωπίσει την ιστορία με την μορφή λύσης προβλήματος. Έτσι, παρά την αρχική στόχευση που είναι η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, τελικά ή νέα γνώση προσεγγίζεται επιφανειακά.

Στη συνέχεια η δραστηριότητα 2 έχει στόχο την κατανόηση πληροφοριών:

Να προσδιορίσετε τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των Ελλήνων της Μ. Ελλάδας και των Ετρούσκων. Οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τις σχέσεις αφού μελετήσουν το κείμενο της αφήγησης. Συνεπώς ο στόχος είναι η ανάκληση πληροφοριών και η καταγραφή τους. Η ερώτηση απαιτεί δεξιότητα χαμηλού επιπέδου και έτσι δεν παρέχει ουσιαστική γνώση στο μαθητή. Η γνώση συγκρατείται στη μνήμη αλλά δε μεταφέρεται σε νέες συνθήκες ώστε να

σηματοδοτηθεί. Αντιθέτως η δραστηριότητα θα μπορούσε να ζητούσε από τους μαθητές να μελετήσουν χάρτες και πηγές που αναφέρονται στην πολιτική των Ελλήνων της Δύσης, να σχολιαστεί η πυκνότητα των οικισμών, οι θέσεις των πόλεων, η επέκταση του εμπορίου και να προκύψει το συμπέρασμα σχετικά με τη διεύθυνση του ελληνικού στοιχείου όχι μόνο στους Ετρούσκους αλλά και σε άλλους κατοίκους της Δύσης. Αυτή η δραστηριότητα θα καλλιεργούσε την κριτική σκέψη, εφόσον θα στόχευε στις λειτουργίες της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης που αποτελούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και προσφέρουν ουσιαστική μάθηση.

Η δραστηριότητα 3 "Ποιες πληροφορίες σχετικά με τις σχέσεις Ελλήνων αποίκων και γηγενών Σικελών παρέχουν τα αρχαιολογικά συμπεράσματα που έχουν καταγραφεί στο παράθεμα 3" (σ.164) έχει χαμηλές μαθησιακές απαιτήσεις, αφού στόχος είναι η ανάκληση πληροφοριών και η καταγραφή τους. Άρα επιτυγχάνει την αποστήθιση και όχι την ουσιαστική γνώση, από τη στιγμή που δεν προχωρά σε ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Η δραστηριότητα 4: "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 1 να εξηγήσετε σε τι διαφέρει η εγκατάσταση των Ελλήνων στις Λυπάρες από το συνήθη τρόπο ίδρυσης μιας αποικίας" (σ.164) δεν παρέχει ουσιαστική γνώση, καθώς καλλιεργεί χαμηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες κυρίως. Σε αυτή τη δραστηριότητα ο μαθητής καλείται να "εξηγήσει" άρα να επιστρατεύσει δεξιότητα κατανόησης των πληροφοριών που δίνει το παράθεμα και εφαρμογής, εφόσον πρέπει να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες της πηγής, για να ανακαλύψει και σε επόμενο στάδιο να διακρίνει και να επισημάνει τις διαφορές του τρόπου εγκατάστασης των Ελλήνων στις Λυπάρες σε σχέση με τον συνήθη. Άρα επιστρατεύει δεξιότητα ανάλυσης. Παρ' όλα αυτά ο βασικός στόχος παραμένει η συγκράτηση της γνώσης και η κατανόησή της και όχι η μεταφορά της γνώσης.

Οι δραστηριότητες 5 και 6 της ενότητας απαιτούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στη ερώτηση 5 ο μαθητής καλείται να βρει τους λόγους διαμόρφωσης πρωτοποριακής νομοθεσίας και φιλοσοφικής σκέψης από τους Έλληνες της Δύσης. Ο μαθητής καλλιεργεί δεξιότητα ανάλυσης, γιατί πρέπει να διακρίνει τους λόγους μέσα από την αξιολόγηση των πληροφοριών. Στη δραστηριότητα 6 επιστρατεύεται και το τελευταίο επίπεδο αυτό της αξιολόγησης, αφού ο μαθητής πρέπει να προβεί σε αξιολογική κρίση: "Να προσέξετε τις εικόνες και τους υπότιτλους τους στις σ.113,153, 164 και να διατυπώσετε τις απόψεις σας για την ανάπτυξη της ζωγραφικής τέχνης στη Δύση. Παράλληλα, η δραστηριότητα αυτή αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση, αφού συνδέει την ιστορία με την τέχνη.

Προχωρώντας στην ενότητα 2 υπάρχουν δύο δραστηριότητες που στοχεύουν σε διαφορετικά επίπεδα γνωστικών λειτουργιών. Η πρώτη ερώτηση ζητά από τους μαθητές να προσδιορίσουν τους λόγους και τα όρια της κυριαρχίας των Καρχηδονίων στη Μεσόγειο (σ.167). Παρά το γεγονός ότι υπάρχει χάρτης που απεικονίζει τους εμπορικούς δρόμους της Καρχηδόνας, αυτός δεν αξιοποιείται στη δραστηριότητα ως εργαλείο μάθησης. Η ερώτηση από την άλλη επιστρατεύει δεξιότητα κατανόησης πληροφοριών και καταγραφής τους. Στη δεύτερη δραστηριότητα αξιοποιούνται τα δύο παραθέματα της ενότητας μέσα από τα οποία οι μαθητές καλούνται να κάνουν εξαγωγή συμπερασμάτων για την ίδρυση και το πολίτευμα της Καρχηδόνας. Εδώ πέρα από το επίπεδο της κατανόησης η δραστηριότητα προχωρεί σε επίπεδο ανάλυσης αφού οι μαθητές πρέπει να επισημάνουν στοιχεία και από τα δύο παραθέματα και σύνθεσης για να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους. Καλλιεργούνται δηλαδή γνωστικές λειτουργίες ανωτέρου επιπέδου.

Στην 3η και τελευταία ενότητα του κεφαλαίου εκτός από την πρώτη δραστηριότητα που καλλιεργεί δεξιότητα κατανόησης ("Να εξηγήσετε ...ρωμαϊκής πολιτείας", σ.182), οι υπόλοιπες 4 στοχεύουν σε δεξιότητες ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Συγκεκριμένα η

ερώτηση 2 είναι αξιολόγησης, αφού ο μαθητής πρέπει να προβεί σε αξιολογική κρίση: " Να αξιολογήσετε την πολιτική που εφάρμοσαν οι Ρωμαίοι απέναντι στους κατακτημένους λαούς" (σ.182).

Η δραστηριότητα 3: "Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη των παραθεμάτων 2 και 3...πληθειών" (σ.182) καλλιεργεί δεξιότητες εφαρμογής, αφού ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει όσα κατέχουν οι πηγές και ανάλυσης λόγω του ότι οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν στοιχεία από κάθε παράθεμα για να οδηγηθούν σε συμπέρασμα. Το ίδιο και η δραστηριότητα 4 που ζητά και πάλι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν όσα αναφέρονται στην πηγή 5: "αφού μελετήσετε το παράθεμα 5 να επισημάνετε..." ενώ το δεύτερο σκέλος "να σχολιάσετε τις επαναστατικές αλλαγές..." επιστρατεύει δεξιότητα αξιολόγησης. Οι μαθητές πρέπει να σχολιάσουν τη σημασία της Δωδεκάδελτου θετικά ή αρνητικά. Τέλος, η δραστηριότητα 5 καλλιεργεί όλες τις δεξιότητες κατώτερης και ανώτερης γνωστικής λειτουργίας. Από το επίπεδο της απλής κατανόησης: " ποια η σημασία του επεισοδίου..." περνά στο επίπεδο της εφαρμογής-ανάλυσης και αξιολόγησης: " ποιοι λόγοι κατά την άποψή σας καθιέρωσαν τα ήθη που προβάλλει το παράθεμα 6". Άρα οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν όσα κατέχει το παράθεμα, να διακρίνουν τις πληροφορίες και στη συνέχεια με βάση τα στοιχεία να προβούν σε εκτίμηση των αιτιών.

Από την άλλη, το είδος των δραστηριοτήτων δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού, διότι δεν ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποίησης διδασκαλίας. Δεν υπάρχουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για την επίτευξη κοινού στόχου από τους μαθητές, λείπουν οι δραστηριότητες επιλογής αλλά και δραστηριότητες συνεργασίας. Παράλληλα δεν καλλιεργείται στο βαθμό που θα έπρεπε η αυτενέργεια των μαθητών, καθώς δε παρέχεται δυνατότητα για αναζήτηση πληροφοριών πέραν του σχολικού βιβλίου, λείπουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν αξιοποιείται η διαθετική προσέγγιση που προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Δεν υπάρχουν εργασίες κατά ομάδες, ώστε να επιλυθούν απορίες και να τεθούν προβληματισμοί. Η μέθοδος αυτή επεκτείνεται κυρίως στις Λυκειακές τάξεις.

Οι δραστηριότητες ακολουθούν το παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας, όπου στο σχολικό βιβλίο οι δραστηριότητες βρίσκονται στο τέλος της ενότητας για αξιολόγηση της εμπέδωσης της γνώσης, που δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί. Η ιστορία δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που χρειάζεται επίλυση, γι αυτό και το κεφάλαιο δεν είναι διανθισμένο με δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης και υποθέσεις, που με τη συλλογή πληροφοριών οι μαθητές θα απαντήσουν. Έτσι, δεν προωθείται η αυτενέργεια και η αναγκαιότητα οι μαθητές να κατασκευάσουν οι ίδιοι τη νέα γνώση.

Η αδυναμία των δραστηριοτήτων έγκειται στο γεγονός ότι δε συνδέουν την ιστορική γνώση με τη σύγχρονη πραγματικότητα και έτσι οι γνώσεις δε συνδέονται με την εμπειρία των μαθητών και δεν νοηματοδοτούνται. Το σχολικό βιβλίο δε στοχεύει στην ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης μέσω των δραστηριοτήτων, καθώς δεν προχωρά σε συγκρίσεις μεταξύ παροντικών και παρελθοντικών καταστάσεων. Προβάλλεται το παρελθόν αποκομμένο από το παρόν.

Ο αριθμός των δραστηριοτήτων όλων των ενοτήτων του κεφαλαίου 4 είναι δυσανάλογος, αφού χαρακτηριστικά στην ενότητα 1 υπάρχουν 6 δραστηριότητες ενώ στην ενότητα 2 μόλις 2 δραστηριότητες, που αναδεικνύει μια ανισοτιμία, που ίσως είναι ενδεικτικό της βαρύτητας που δίνει το Α.Π. σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους.

Οι δραστηριότητες του κεφαλαίου δε φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού, αφού δεν υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές σε δραστηριότητες που αξιολογούν το ίδιο αποτέλεσμα. Ακόμη το γεγονός ότι οι δραστηριότητες τοποθετούνται πάντα στο τέλος κάθε ενότητας αποδεικνύει ότι η αξιολόγηση είναι μόνο τελική και όχι

διαγνωστική και συντρέχουσα. Άρα αυτό που ενδιαφέρει είναι το ποιος ξέρει αυτό που όλοι έπρεπε να μάθουν. Δεν υπάρχει καμιά αξιολόγηση της προόδου του μαθητή, με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά το κίνητρο για μάθηση, καθώς και το κλίμα της τάξης. Παράλληλα το ότι δεν δίνουν δυνατότητα επιλογής στον εκπαιδευτικό, δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού και δεν τον στηρίζουν στη χρήση της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την άλλη, υπάρχει διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία των ερωτήσεων εφόσον από την απλή καταγραφή πληροφοριών και την αξιολόγηση της κατανόησής τους συχνά περνούν σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο καλώντας σε συγκρίσεις και ερμηνείες, αλλά αυτό φαίνεται να γίνεται χωρίς σχέδιο, εφόσον δεν ισχύει σε όλες τις ενότητες και οι δραστηριότητες δεν ακολουθούν η μια την άλλη με βάση το βαθμό δυσκολίας.

Γ. Εικονογράφηση

Στην ενότητα 1 του κεφαλαίου 4 υπάρχουν συνολικά 10 απεικονίσεις εκ των οποίων η μια είναι μη αντιπροσωπευτική, χάρτης των Ελληνικών αποικιών της Σικελίας (σ.155).

Οι απεικονίσεις είναι απλές και σχετίζονται με αναφορές του κυρίως κειμένου. Λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς το κυρίως κείμενο ή συμπληρώνουν πληροφορίες για θέματα τα οποία αναπτύσσονται στην ιστορική αφήγηση. Συνοδεύονται πάντα από υπομνηματιστικά κείμενα σύντομης περιγραφής με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή. π.χ. σ. 157 απεικονίζονται οι 2 πλευρές του δεκάδραχμου των Συρακουσών, στη λεζάντα του οποίου αναφέρεται ότι κόπηκε μετά τη νίκη των Συρακουσίων εναντίων των Αθηναίων κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου. Εξηγεί επίσης ότι στη μια πλευρά απεικονίζεται η νύμφη Αρεθούσα και στην άλλη τέθριππο, ενώ στο κάτω μέρος εικονίζονται λάφυρα και αθηναϊκά όπλα. Η ποιότητα της απεικόνισης δεν είναι υψηλή, αν και μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τα εικονιζόμενα στοιχεία που αναφέρει η λεζάντα. Ωστόσο υπάρχει δυσκολία να διακρίνει κανείς αυτό που εικονίζεται στο κάτω μέρος του δεκάδραχμου. Η λεζάντα είναι επεξηγηματική και καλύπτει το έλλειμμα. Όλες οι απεικονίσεις συνοδεύονται από σαφείς και λεπτομερείς λεζάντες, με την ποιότητα εκτύπωσης εικόνας να είναι ευκρινής. Χωρίς όμως την ύπαρξη της λεζάντας σίγουρα ο μαθητής δε θα ήταν σε θέση να γνωρίζει τι απεικονίζουν οι αναπαραστάσεις, έστω για να μπορέσει να προχωρήσει σε πρώτο επίπεδο ανάγνωσης των απεικονίσεων, άρα να πει τι βλέπει στην κάθε εικόνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κακής εκτύπωσης είναι η απεικόνιση της σελίδας 164, πράγμα που εμποδίζει ακόμα διάκριση ορισμένων στοιχείων της εικόνας σε πρώτο επίπεδο. Πρόκειται για λεπτομέρεια τοιχογραφίας από τάφο της Ποσειδωνίας που παρουσιάζει πομπή όπως αναφέρει η λεζάντα. Χωρίς την ύπαρξη της λεζάντας που δίνει όλες τις σχετικές πληροφορίες ο μαθητής δε μπορεί να διακρίνει όσα απεικονίζονται για να προχωρήσει σε ανάγνωση της εικόνας. Από την άλλη η περιγραφή της λεζάντας είναι λεπτομερής και δίνει όλες τις πληροφορίες για το τι απεικονίζεται στην αναπαράσταση και τις δράσεις των προσώπων.

Όλες οι απεικονίσεις σχετίζονται με το κυρίως κείμενο, εφόσον υποστηρίζουν αυτά που λέει το κείμενο της αφήγησης. Πρόθεσή τους δηλαδή να διακοσμήσουν το κείμενο έχοντας σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο του κειμένου και όχι να το παρουσιάσουν με εναλλακτικό τρόπο. Οι εικόνες ενισχύουν την αξιοπιστία του κυρίως κειμένου. Για παράδειγμα η απεικόνιση γυναικείου κεφαλιού ετρουσκικού αγάλματος στη σελίδα 159, επιβεβαιώνει την αφήγηση στην οποία αναφέρεται ότι "Από την εποχή αυτή ο ετρουσκικός πολιτισμός μεταμορφώθηκε από την είσοδο πολιτιστικών στοιχείων, αντικειμένων και τεχνικών, που έχουν ομοιότητες με εκείνα της ανατολίζουσας φάσης της ελληνικής τέχνης". Ο μοναδικός χάρτης που υπάρχει στην ενότητα 1 στη σελίδα 155 ενισχύει την κυρίως αφήγηση και έχει ιστορική αξία, αφού

απεικονίζει τις ελληνικές αποικίες της Σικελίας και λειτουργεί επιβεβαιωτικά προς την κύρια αφήγηση π.χ. "Η αναζήτηση καλλιεργήσιμων εκτάσεων... χερσόνησο" (σ.154). Ωστόσο η εκτύπωση είναι πολύ κακής ποιότητας με αποτέλεσμα να υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάγνωση των περιοχών της Σικελίας που αναγράφονται στον χάρτη, γεγονός που καθιστά την απεικόνιση απωθητική για το μαθητή.

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου 4, υπάρχουν συνολικά 2 μόνο απεικονίσεις, μία αντιπροσωπευτική και ένας χάρτης. Οι απεικονίσεις είναι απλές και σχετίζονται με αναφορές του κυρίως κειμένου. Λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς το κυρίως κείμενο ή συμπληρώνουν πληροφορίες για θέματα τα οποία αναπτύσσονται στην ιστορική αφήγηση. Συνοδεύονται πάντα από υπομνηματικά κείμενα σύντομης περιγραφής του θέματος με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή. Η απεικόνιση του στατήρα της Καρχηδόνας στη σελίδα 167 λειτουργεί διακοσμητικά πλαισιώνοντας την κύρια αφήγηση η οποία αναφέρεται στην εμπορική δραστηριότητα των Καρχηδονίων. Ο χάρτης έχει και αφηγηματικό ρόλο, αφού απεικονίζει τις εμπορικές σχέσεις που ανέπτυξε η Καρχηδόνα όπως διατυπώνεται και στο κείμενο και συμπληρώνει την αφήγηση συνδέοντας την με την οπτική αναπαράσταση. Και πάλι η εκτύπωση του χάρτη είναι κακή και τα γράμματα πολύ μικρά σε μέγεθος με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ανάγνωση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του διακοσμητικού και επιβεβαιωτικού ρόλου των απεικονίσεων είναι και η απεικόνιση της σελίδας 168 από την 3η ενότητα του κεφαλαίου. Ο χάρτης της Ιταλικής Χερσονήσου και της Σικελίας όπως αναφέρει η λεζάντα, επιβεβαιώνει την αφήγηση: " Η Ιταλική χερσόνησος εμφανίζει αρκετές αναλογίες με την ελληνική σε ό,τι αφορά τη φύση της [...]. Στην Κεντρική ζώνη...τρεις συνεχείς πεδιάδες, της Ετρουρίας...του Λατίου και της Καμπανίας" (σ.168 πργρ.1-2). Το ίδιο και η απεικόνιση ετρουσκικού τεφροδοχείου (σ.169) που ενισχύει την αξιοπιστία της αφήγησης:

" Ανέπτυξαν ιδιαίτερα τη μεταλλοτεχνία, την πηλοπλαστική-κατασκεύαζαν ωραία αγάλματα, σαρκοφάγους, τεφροδόχα αγγεία - και τη ζωγραφική" (σ.169, πργρ.3).

Η απεικόνιση της σελίδας 170 επιβεβαιώνει την ιστορική αφήγηση σχετικά με την παράδοση που θέλει ως ιδρυτές της Ρώμης τον Ρώμο και τον Ρωμύλο. Το χάλκινο σύμπλεγμα βασίζεται στο μύθο που υποστήριζε ότι οι δύο ιδρυτές σώθηκαν από μια λύκαινα που τους θήλαζε. Έτσι το σύμπλεγμα απεικονίζει τη λύκαινα να θηλάζει τους Ρώμο και Ρωμύλο. Προς επιβεβαίωση η αφήγηση αναφέρει: " Η ρωμαϊκή παράδοση ανάγει την ίδρυση της Ρώμης στο Ρωμύλο, απόγονο του Αινεία.." (σ.170, πργρ.3).

Από το σύνολο των εικόνων του κεφαλαίου 4 μόλις μια απεικόνιση αξιοποιείται σε δραστηριότητα. Συγκεκριμένα η απεικόνιση στη σελίδα 167 αξιοποιείται στη δραστηριότητα 6 της ίδιας σελίδας συνδυαστικά με απεικονίσεις προηγούμενων κεφαλαίων. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις εικόνες και τις λεζάντες και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τη ζωγραφική τέχνη της Δύσης (" Να προσέξετε...Δύση"). Η δραστηριότητα αυτή έχει ως προϋπόθεση ότι οι μαθητές έχουν ανεπτυγμένες βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των εικόνων, κάτι που δε φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από το σχολικό βιβλίο, εφόσον οι εικόνες έχουν κυρίως ρόλο διακοσμητικό και συμπληρώνουν ή ενισχύουν το κείμενο. Το ότι οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν οπτικές πηγές είναι ένα βήμα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, αν και οι απεικονίσεις έχουν ομοιότητες ως προς τα χαρακτηριστικά τους, των οποίων οι μαθητές πρέπει να κάνουν συσχετισμό για να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Σε αυτή τη δραστηριότητα ενεργοποιούνται γνωστικές λειτουργίες ανώτερου βαθμού, ανάλυσης και σύνθεσης, καθώς πρέπει να προχωρήσουν σε συγκρίσεις των έργων τέχνης και στη συνέχεια να εξηγήσουν την όμοια ιδέα που προβάλλουν και να γενικεύσουν όσον αφορά την ζωγραφική στη Δύση. Ακόμη, η δραστηριότητα αυτή αξιοποιεί την αρχή της διαθεματικότητας, επειδή αξιοποιεί έργα τέχνης. Από την άλλη, δεν

εφαρμόζει την αρχή της πολυπρισματικότητας, αφού δεν καλεί τους μαθητές να προβούν σε συγκρίσεις για εντοπισμό διαφορών με άλλα έργα τέχνης που ανάγονται σε διαφορετική ιστορική περίοδο. Έτσι δε δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να αντιληφθεί ότι η ιστορική αφήγηση είναι προσωρινή και πως όλα τα τεκμήρια είναι επηρεασμένα από την ιστορική περίοδο στην οποία διαμορφώθηκε. Η εκφώνηση της δραστηριότητας όπως και σε άλλες περιπτώσεις σε προηγούμενα κεφάλαια είναι ασαφής, καθώς το ρήμα "να προσέξετε τις εικόνες" δεν αφορά μετρήσιμο στόχο και δε λαμβάνει υπόψη το γνωσιακό επίπεδο των μαθητών και τις προαπαιτούμενες δεξιότητες ανάλυσης πηγών. Η ερώτηση θα έπρεπε να κατευθύνει τους μαθητές στο τί να προσέξουν σε σχέση με τα εικονιζόμενα (πρόσωπα που απεικονίζονται, οι ιδιότητες των προσώπων, στάση του σώματος, ρεαλιστικότητα στην απόδοση κ.α.) και εξαγάγουν συμπεράσματα σχετικά με την τεχνοτροπία της Δύσης.

Οι χάρτες του κεφαλαίου δε συνδέονται με δραστηριότητες και παραμένουν στο επίπεδο της αισθητικής προσφοράς και σχηματικής απεικόνισης των πληροφοριών, αν και η κακή εκτύπωσή τους μειώνει και αυτή τους την προσφορά .

Το γεγονός ότι όλες οι απεικονίσεις πλην μιας δε συνδέονται με αντίστοιχες δραστηριότητες, φανερώνει ότι οι συγγραφείς του βιβλίου αντιμετωπίζουν την εικόνα ως συμπληρωματικό και ενισχυτικό υλικό προς την κύρια αφήγηση. Οι απεικονίσεις δεν αντιμετωπίζονται ως εναλλακτικός τρόπος ερμηνείας και κατανόησης του παρελθόντος. Συνεπώς δεν επιτυγχάνουν συνθήκες μάθησης, αναδεικνύοντας το κείμενο της αφήγησης ως κυρίαρχο τρόπο για ερμηνεία του παρελθόντος. Παράλληλα, η απουσία δραστηριοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των συμφοραζομένων των εικόνων και συγκρίσεων αποδεικνύει ότι δεν προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και δεν καλλιεργείται ο οπτικός γραμματισμός. Η ιστορική γνώση δεν επικαιροποιείται γι' αυτό και οι μαθητές δεν αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και αξίες. Η ιστορία αποδίδεται ως μια κατάσταση διαμορφωμένη στο παρελθόν και ουδεμία σχέση έχει με το παρόν και το μέλλον. Οι οπτικές πηγές δεν αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ο μαθησιακός πληθυσμός αντιμετωπίζεται ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Η απουσία διαφόρων ειδών τεκμηρίων για την κατανόηση του παρελθόντος και την ερμηνεία του, η απουσία ποικιλίας δραστηριοτήτων και η έμφαση στην αφηγηματική προσέγγιση της ιστορίας το αποδεικνύουν. Καθίσταται, λοιπόν σαφές με βάση την παραπάνω ανάλυση του κεφαλαίου 4 ότι δε συνάδει με τους στόχους και τη μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται στα Α.Π, οι οποίοι έχουν παρουσιαστεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Όσον αφορά το ρόλο των δύο φύλων σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται και ανδρικές, αλλά και γυναικείες μορφές, οι οποίες αποσιωπούνται από την αφήγηση. Για παράδειγμα απεικονίζεται ο στατήρας του Αγαθοκλή (σ.157), τον οποίο η ιστορική αφήγηση αναφέρει ως την "τελευταία αξιόλογη μορφή της ιστορίας των Συρακουσών" (σ.158). Από την άλλη η πήλινη ετρουσκική σαρκοφάγος που παρουσιάζει συζύγους ξαπλωμένους σε ανάκλιτρο (σ.160) έχει ρόλο διακοσμητικό ως ένα δείγμα της τεχνοτροπίας των Ετρούσκων. Μια άλλη απεικόνιση (σ.179), παρουσιάζει ένα ζευγάρι Ρωμαίων, όπου σύμφωνα με τη λεζάντα ο άνδρας είναι σοβαρός και η γυναίκα σεμνή στην έκφραση. Μάλιστα όπως αναφέρει η αφήγηση με την οποία σχετίζεται η γυναίκα "επέβλεπε όλες τις εργασίες και συμμετείχε ενεργά σ' όλες τις εκδηλώσεις και τις συναναστροφές μέσα και έξω από το σπίτι. Δεν ήταν αποκλεισμένη στο γυναικωνίτη όπως συνέβαινε στην Ελλάδα". Γυναικεία απεικόνιση υπάρχει στην ίδια σελίδα σε σαρκοφάγο. Η επιλογή αυτή των συγγραφέων έχει να κάνει και με τις αντιλήψεις της εποχής που ήθελαν τη γυναίκα να είναι ενεργή τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα κοινωνικά πράγματα. Ωστόσο και πάλι κυριαρχούν οι ανδρικές μορφές που αποτυπώνονται είτε σε θρησκευτικές τελετές (σ.159) είτε σε πολεμικές σκηνές (σ.178). Και σε αυτή την εποχή άνδρες έπρεπε να είναι αγωνιστικοί, μαχητικοί και να έχουν δυνατά σώματα. Οι επιλογές των εικόνων ακολουθούν τη φιλοσοφία της αφήγησης, η οποία αποσιωπά το ρόλο

των γυναικών και οι αναφορές έχουν να κάνουν αποκλειστικά με το ρόλο των ανδρών στα πολιτικά, οικονομικά και στρατιωτικά δρώμενα.. Το σχολικό βιβλίο δεν κάνει καμιά αναφορά σε γυναίκες που είχαν συνεισφορά σε οποιοδήποτε τομέα της κοινωνικής ζωής για παράδειγμα των Ρωμαίων, ενώ αναφέρει ως πληροφορία ότι οι γυναίκες είχαν ενεργό ρόλο. Αδιαμφισβήτητα, όταν οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, είναι σχετικές με το περιεχόμενο, τότε οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται, τόσο σε επίπεδο συγκράτησης όσο και κατανόησης κάθε γνώσης και πληροφορίας. Στην αντίπερα όχθη, όταν οι εικόνες επιτελούν απλώς διακοσμητικές λειτουργίες, τότε η μάθηση δεν εμφανίζει τον ίδιο βαθμό αποτελεσματικότητας. Συνάμα, η επιλογή των συγγραφέων να μη συμπεριλάβουν στη αφήγηση πληροφορίες για το ρόλο των γυναικών ή δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες θα επικαιροποιούσαν το θέμα της ισότητας των δύο φύλων δείχνει ότι οι συγγραφείς δεν έλαβαν υπόψη την ανάπτυξη στάσεων ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο υπερτονισμός του ανδρικού στοιχείου είναι διάχυτος σε όλα τα κεφάλαια που αναλύθηκαν έως τώρα, πράγμα που είναι δυνατόν να διαιωνίζει στερεότυπα και διακρίσεις ενάντια στις γυναίκες. Παρόλο που ο ρόλος της γυναίκας δε φαίνεται να ήταν τόσο ενεργός, οι συγγραφείς δεν αξιοποίησαν καθόλου το παράδειγμα των Ρωμαίων για να αναδείξουν τη διαφορετική αντιμετώπιση της γυναίκας, αλλά ούτε δίνουν οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με τον τρόπο που οι γυναίκες αξιοποιούσαν τον χρόνο τους. Η εντύπωση του αναγνώστη είναι ότι η γυναίκα ήταν ένα ανύπαρκτο ον ή ήταν ετερόφωτη, πάντα εξαρτημένη από έναν σύζυγο που κρατεί τα ηνία, πράγμα που είναι δυνατόν να διαιωνίζει την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και να μην αφήνει τόσο τους μαθητές όσο και τις μαθήτριες να αναπτύξουν κι άλλες οπτικές σχετικά με το φύλο τους και τους ρόλους που μπορεί να επιτελέσει στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Α. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

1.Κυρίως κείμενο

Εξαιτίας του αφηγηματικού-περιγραφικού χαρακτήρα του κειμένου της αφήγησης και της κατάτμησης της σε ενότητες δεν μπορεί να υπάρξει ένα κανόνας για τον τρόπο ανάπτυξης των εννοιών. Είναι όμως αναγκαίο να ληφθεί υπόψη η συλλογιστική πορεία του κειμένου. Στο σύνολο της αφήγησης του κεφαλαίου η συλλογιστική πορεία είναι παραγωγική δηλαδή αναφέρεται σε μια γενική έννοια ή κατάσταση και στη συνέχεια εξειδικεύεται: *Μετά τη ναυμαχία στο Άκτιο, ο ρωμαϊκός κόσμος κουρασμένος πλέον από τους συνεχείς εμφυλίους πολέμους προσέβλεπε στην επικράτηση της ειρήνης και της τάξης. Ο Οκταβιανός, άνθρωπος με πολιτική οξυδέρκεια, κατανόησε τα μηνύματα της εποχής και οργάνωσε την πολιτεία σε νέες βάσεις. Μόνο η ενίσχυση της κεντρικής εξουσίας μπορούσε να φέρει την ειρήνη και την ασφάλεια στη ρωμαϊκή οικουμένη. Ωστόσο, δε θέλησε να ενοχλήσει τα δημοκρατικά αισθήματα των Ρωμαίων. Δε δέχτηκε το αξίωμα του δικτάτορα, αλλά άφησε τη σύγκλητο και το λαό να του προσφέρουν όλα τα άλλα αξιώματα, που μόνο με την ψήφο του λαού μπορούσε κάποιος να τα αποσπάσει μέχρι εκείνη τη στιγμή (σ.209).* Αντίθετα, η επαγωγική μέθοδος ακολουθεί την αντίστροφη πορεία όπου πρώτα αναλύονται τα επιμέρους στοιχεία και στ τέλος να εξάγεται το γενικό συμπέρασμα. Σημειώνεται ότι η αξιοποίηση του διδακτικού υλικού βάσει της διδακτικής μεθοδολογίας του Α.Π. προνοεί την επαγωγική λογική που συνάδει με την οικοδομιστική και διερευνητική προσέγγιση της ιστορίας:

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται ως μια οικοδομιστική διερευνητική διαδικασία στην οποία, όπως και στην επιστήμη της Ιστορίας, η

γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης (σ.3).

Αναφορικά με την επιστημονική τεκμηρίωση του περιεχομένου του κεφαλαίου, δεν εντοπίζονται αναφορές για τη μέθοδο προσέγγισης των ιστορικών δεδομένων και των παρεχόμενων πληροφοριών ή βιβλιογραφικές παραπομπές που να τεκμηριώνουν την επιστημονική τους εγκυρότητα. Στοιχεία επιστημονικής εγκυρότητας μπορούν να θεωρηθούν οι γραπτές πηγές και οι απεικονίσεις που πλαισιώνουν την αφήγηση του κεφαλαίου, για τις οποίες παρατίθενται βιβλιογραφικές αναφορές εφόσον τα όσα καταγράφονται τεκμηριώνονται από γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές.

Η λογική με την οποία είναι γραμμένο το υπό αξιολόγηση κεφάλαιο, αλλά και το σχολικό βιβλίο ως σύνολο, δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό δεν υιοθετεί τις αρχές της σύγχρονης φιλοσοφίας για τη σχολική ιστορία. Τα γνωρίσματα του περιεχομένου που οδηγούν σε αυτή την άποψη είναι:

1. η παράθεση γραπτών παραθεμάτων ή εικονιστικών παραθεμάτων με ρόλο συμπληρωματικό ή επιβεβαιωτικό προς την ιστορική αφήγηση-αν και λειτουργούν ως ιστορικά τεκμήρια που ενισχύουν την επιστημονικότητα του βιβλίου- χωρίς παράθεση αντικρουόμενων μαρτυριών για ανάπτυξη της ικανότητας για μια πιο κριτική χρήση των πηγών ως ιστορικών μαρτυριών.
2. το ότι η ιστορική αφήγηση είναι συνοπτική αλλά αποσπασματική, δε φαίνεται να δίνει έμφαση σε ιστορικούς όρους κλειδιά, ούτε στην κατανόηση των ρόλων των προσώπων.
3. οι δραστηριότητες τοποθετούνται μόνο στο τέλος κάθε ενότητας, γεγονός που ενισχύει την εκτίμηση ότι το βιβλίο προνοεί μόνο για την τελική αξιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης, αφήνοντας εκτός την αξιολόγηση της διαδικασίας και της προσπάθειας για επίτευξη των στόχων.

Ωστόσο υπάρχουν δραστηριότητες που ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κρίσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της αξιοποίησης των πηγών, ενώ αξιοποιείται ως ένα μικρό βαθμό η διεπιστημονική προσέγγιση με δραστηριότητες που επιχειρούν να συσχετίσουν το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων συμβάλλοντας στην ολιστική προσέγγιση του θέματος, κριτήριο που θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Στον πρόλογο του βιβλίου ο συγγραφέας αναφέρει ότι η πρόθεση του είναι:

μέσα από τις σελίδες του οι μαθητές να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία της αρχαιότητας παράλληλα με την ιστορία των άλλων λαών. Να κατανοήσουν δηλαδή το βαθμό σύνδεσης του Ελληνισμού με τους λαούς της Ανατολής και της Μεσογείου και κατ'επέκταση τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού (σ.7).

Ωστόσο τα ζητήματα παρουσιάζονται από μια μόνο πλευρά που δίνει την εντύπωση ότι ιστορική αφήγηση και ιστορία ταυτίζονται. Δεν παρέχεται αντικειμενική γνώση. Έτσι ενισχύεται η άποψη ότι τα γεγονότα έχουν μόνο μια οπτική που είναι παγιωμένη, κάτι που δε συνάδει με το βασικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος και δε συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών. Αυτό διότι οι γραπτές πηγές που πλαισιώνουν το κείμενο έχουν ρόλο επιβεβαιωτικό ή συμπληρωματικό της άποψης που εκφράζεται στο κείμενο της αφήγησης. Η ιστορική αφήγηση ταυτίζεται με την ιστορία και είναι δύσκολο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι πρόκειται για μαρτυρία που παρουσιάζεται από συγκεκριμένη οπτική γωνία. Το μεγαλύτερο μέρος των ιστορικών θεμάτων παρέχεται αποκλειστικά μέσω της ιστορικής αφήγησης, η οποία ακολουθεί μια μονόπλευρη ιστορική προσέγγιση και γι' αυτό δεν αξιοποιείται άμεσα από τις δραστηριότητες της ενότητας.

Ο Οκταβιανός, άνθρωπος με πολιτική οξυδέρκεια, κατανόησε τα μηνύματα της εποχής και οργάνωσε την πολιτεία σε νέες βάσεις. Μόνο η ενίσχυση της κεντρικής εξουσίας μπορούσε να φέρει την ειρήνη και την ασφάλεια στη ρωμαϊκή οικουμένη. Ωστόσο, δε θέλησε να

ενοχλήσει τα δημοκρατικά αισθήματα των Ρωμαίων. Δε δέχτηκε το αξίωμα του δικτάτορα, αλλά άφησε τη σύγκλητο και το λαό να του προσφέρουν όλα τα άλλα αξιώματα, που μόνο με τη ψήφο του λαού μπορούσε κάποιος να τα αποσπάσει μέχρι εκείνη τη στιγμή (πργρ.1, σ.208-209).

Στο παραπάνω απόσπασμα διατυπώνεται ανοικτά θετική αξιολογική κρίση και προτερήματα του Οκταβιανού Αύγουστου χωρίς να αφήνει το περιθώριο αμφισβήτησης και διαλόγου, ώστε οι μαθητές να προβούν σε αξιολογικές κρίσεις μέσω της σύγκρισής αντικρουόμενων πηγών. Αποσιωπείται η μαρτυρία του ρωμαϊκού λαού ή αντιπάλων του Αυγούστου, που θα συνέβαλλαν στην αντιμετώπιση της ιστορικής αφήγησης ως μαρτυρίας και όχι ως παγιωμένης ιστορίας.

Ακόμα ένα ενδεικτικό παράδειγμα της υποκειμενικότητας και της ιδεολογικής μεροληψίας είναι και το ακόλουθο:

Ο Αύγουστος είχε συναίσθηση του ρόλου του, ως φύλακα των συνόρων, ωστόσο προέβλεπε ότι ο πρώτος πολίτης και ο αυτοκρατορικός θεσμός είχαν την ανάγκη της στρατιωτικής προστασίας (πργρ. 5, σ.210).

Στο ακόλουθο απόσπασμα ο συγγραφέας παρουσιάζει την κατάλυση της δημοκρατίας από τον Αύγουστο μόνο από την πλευρά του ηγεμόνα, αποσιωπώντας τις διαφορετικές απόψεις που ίσως υπήρξαν από τις κοινωνικές ομάδες.

Ο Οκταβιανός συγκέντρωσε όλες τις εξουσίες στα χέρια το, όπως συνέβαινε άλλοτε με τους βασιλείς. Όταν κάποτε προσποιήθηκε ότι ήθελε να αποχωρήσει από την εξουσία και να παραιτηθεί από τα αξιώματα του, η σύγκλητος τον παρακάλεσε να παραμείνει και τον αναγόρευσε σε Αύγουστο, αποδίδοντας του έτσι τον τίτλο του σεβαστού και αναγνωρίζοντας του θεϊκές ιδιότητες (σελ, 210).

Οι ιστορικές εξελίξεις και οι ανατροπές των καθιερωμένων σκηνικών παρουσιάζονται υπεραπλουστευμένες. Οι πολυσύνθετες κοινωνικές καταστάσεις ή ιστορικής σημασίας εξελίξεις δεν αναλύονται και παρουσιάζονται μόνο από την πλευρά του ισχυρού, χωρίς δυνατότητες ανάλυσης των κοινωνικών πτυχών:

Η εξωτερική πολιτική του Αυγούστου συνοδεύτηκε από ένα σχέδιο εκρωμαϊσμού των κατακτημένων περιοχών. Σε πολλές απομακρυσμένες περιοχές ιδρύθηκαν αποικίες και εγκαταστάθηκαν παλαίμαχοι, που λειτούργησαν ως παράγοντας διάδοσης του ρωμαϊκού πολιτισμού και αφομοιωτικής ένταξης των γηγενών πληθυσμών στη ρωμαϊκή οικουμένη (σ.212).

Γενικά στο κεφάλαιο επικρατεί μια τάση εξιδανίκευσης όσον αφορά στο πρόσωπο του Αυγούστου, εφόσον γίνονται μόνο θετικές αναφορές στις επιλογές του και στην κατάσταση του ρωμαϊκού κράτους. Σε καμιά περίπτωση δεν αναφέρονται απόψεις πολιτικών αντιπάλων ή απλών πολιτών. Η ίδια μεροληψία υπάρχει και στην παρουσίαση των προθέσεων του ηγεμόνα προς του κατεκτημένους λαούς:

[...] ιδιαίτερα στη Δύση οι κάτοικοι επηρεάστηκαν από τον ρωμαϊκό πολιτισμό και εκλατινίστηκαν (σ.215).

Η μεγαλύτερη προσφορά του ρωμαϊκού πνεύματος στους υπηκόους του και στη συνέχεια σε όλο τον πολιτισμένο κόσμο ήταν η νομοθεσία, το ρωμαϊκό δίκαιο (σ.216).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται για τις επιδράσεις του ελληνικού πολιτισμού στο ρωμαϊκό πολιτισμό και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της λογοτεχνίας. Παρουσιάζονται τα λογοτεχνικά είδη που αναπτύχθηκαν στη Ρώμη επηρεασμένα από τα λογοτεχνικά είδη του Ελληνισμού, χωρίς να γίνεται καθόλου αναφορά στα είδη που ανέπτυξαν αποκλειστικά οι Ρωμαίοι, όπως είναι η ρωμαϊκή ελεγεία και η σάτιρα που είναι καθαρά ρωμαϊκό λογοτεχνικό είδος. Παρατηρείται επιλεκτική αναφορά στην ελληνικού πολιτισμού σε βάρους του ρωμαϊκού, αν και δεν παραλείπει να εκθειάσει τους μεγάλους Ρωμαίους συγγραφείς:

Η κίνηση αυτή που προέβαλλε ως συνείδηση της πνευματικής υπεροχής των Ελλήνων απέναντι στην πολιτική επικράτηση της Ρώμης, ονομάστηκε Δεύτερη Σοφιστική. [...]. Σπουδαίος συγγραφέας αυτής της εποχής, με φιλοσοφική σκέψη, επηρεασμένη από το πλατωνικό έργο, ήταν ο Πλούταρχος. [...] Η ιστοριογραφία των αυτοκρατορικών χρόνων μιμήθηκε τα κλασικά πρότυπα. Σπουδαίοι ιστορικοί αυτής της εποχής ήταν Ρωμαίοι και Έλληνες (σ.220).

Για τη ρωμαϊκή τέχνη ο συγγραφέας τονίζει στην αρχή την πρωτοτυπία των έργων ρωμαϊκής τέχνης:

Δεν πρέπει όμως κάθε καλλιτεχνικό δημιούργημα εκείνης της εποχής να θεωρείται ότι ήταν ελληνικό ως προς την έμπνευση και την εκτέλεσή του. Πολλά από τα έργα της τέχνης των αυτοκρατορικών χρόνων έχουν έκδηλα τα χαρακτηριστικά της παράδοσης και της αισθητικής των Ρωμαίων (σ.222).

Εκτός από τα παραπάνω γίνεται προσπάθεια για παρουσίαση των φαινομένων που έχουν επιπτώσεις σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Οι αναφορές στην πολιτική αστάθεια, στην οικονομική κρίση, στην μετοίκηση των κατοίκων των αστικών κέντρων προς την ύπαιθρο όπως και οι εξάρτηση των φτωχών από τους πλούσιους αποτελούν πτυχές μια κατάστασης η οποία είναι γνώριμη στους μαθητές με τα σύγχρονα πάντα δεδομένα. Οι αναφορές αυτές αποτελούν έναυσμα για την προβολή φαινομένων που προδιαγράφουν την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα:

Τον 3ο αι. μ.Χ. εκδηλώνεται μεγάλη οικονομική κρίση [...] Η οικονομική κρίση οφείλεται πρωτίστως στις εξεγέρσεις και τις επιδρομές που εκείνη την εποχή ταράζουν τις επαρχίες και σταματούν το εμπόριο και τη βιοτεχνική παραγωγή [...]. Η μόνη διέξοδος...ήταν η επιστροφή στην ύπαιθρο[...]. (σ.229).

Η οικονομική και πολιτική κρίση είχε τις συνέπειές της στην κοινωνία [...]Ετσι δημιουργήθηκαν σχέσεις εξάρτησης που σταδιακά υποχρέωσαν τους ελεύθερους καλλιεργητές να προσκολληθούν ισόβια στις μεγάλες γαιοκτησίες. Καταυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ο θεσμός της δουλοπαροικίας [...] (σ.230).

Όσον αφορά στην ανάγκη οι μαθητές να αντιληφθούν την ιστορία ως μια πολύπλοκη διαδικασία που έχει μακροπρόθεσμες διαστάσεις και στηρίζεται σε μαρτυρίες που αποδίδονται υπό ξεχωριστό πρίσμα, ο συγγραφέας φροντίζει να το ξεκαθαρίσει στο τέλος του κεφαλαίου, όπου συνοπτικά αναφέρεται στην παρακμή του αρχαίου κόσμου:

Οι απόψεις που έχουν διατυπώσει οι ιστορικοί σχετικά με τα αίτια και το φαινόμενο της κρίσης της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας είναι ποικίλες. Οι διαφορετικές εκτιμήσεις εξηγούνται από το γεγονός ότι η κρίση αυτή ήταν μια εξαιρετικά σύνθετη ιστορική διαδικασία. Η αρχαία αλλά και νεότερη διάνοηση ερμήνευσε το φαινόμενο εντοπίζοντας την κρίση σ' έναν από τους παράγοντες που την προκάλεσαν [...]. Η αποδοχή όμως μιας και μόνο άποψης θα ήταν λάθος ιστορικό και μερική απόκρυψη της αλήθειας. Έργο του ιστορικού είναι να περιγράψει όσο γίνεται ακριβέστερα όλες τις πτυχές της κρίσης και να επισημάνει την πολυπλοκότητα των αιτιών και τις αλληλεπιδράσεις τους (σ.232).

Από το παραπάνω απόσπασμα διαφαίνεται η προσπάθεια του ιστορικού να μην κατηγορηθεί για μεροληψία ή απόκρυψη της αλήθειας ξεκαθαρίζοντας ότι η ιστορική αφήγηση αποτελεί μια εκ των πολλών απόψεων που επικρατούν, αν και οι περισσότερες επιλογές του είδους των πηγών και των δραστηριοτήτων δεν συνάδουν με την παραπάνω άποψη που εκφράζει.

Όσον αφορά στον τρόπο που παρουσιάζονται οι πληροφορίες του κεφαλαίου, αλλά και του συνόλου του βιβλίου, φαίνεται ότι εναρμονίζονται με όσα προβλέπει το πρόγραμμα του Π.Ι., κάτι που ξεκαθαρίζει και ο συγγραφέας στον πρόλογο του βιβλίου:

Ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου ο συγγραφέας δεν είχε το περιθώριο πολλών επιλογών. Ακολούθησε το πρόγραμμα σπουδών που είχε συντάξει η αρμόδια ομάδα του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σ.7). Ωστόσο στο πρόγραμμα σπουδών που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ, διαπιστώνεται ότι οι τίτλοι των κεφαλαίων και των ενότητων του Α.Π. δεν συμπίπτουν, όσον αφορά στη διατύπωση, με τους αντίστοιχους τίτλους των κεφαλαίων και των ενότητων του βιβλίου. Μάλιστα το κεφάλαιο VI "Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (1ος αι. π.Χ. - 3ος αι.μ.Χ.)" όπως και τα κεφάλαια VII και VIII δε διδάσκονται στην Α΄ Λυκείου Κοινού κορμού σύμφωνα με τον προγραμματισμό του ΥΠΠ, ενώ στην Ιστορία Προσανατολισμού διδάσκεται μόνο η 1η ενότητα "Η περίοδος ακμής (27 π.Χ.-193 μ.Χ.). Ενώ στο βιβλίο αυτή η ενότητα εμπίπτει στο 6ο (VI) κεφάλαιο, στον προγραμματισμό αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο με την ενότητα 3 "Η Ρωμαϊκή εξάπλωση" του 4ου (IV) του βιβλίου με τον τίτλο "Εξέλιξη των λαών της Δυτικής Μεσογείου -Ρωμαϊκή εποχή". Στην πραγματικότητα με βάση τη διάρθρωση του βιβλίου στην Ιστορία προσανατολισμού διδάσκονται οι ενότητες 3 του κεφαλαίου 4 και η ενότητα 1 του κεφαλαίου 6. Οι υπόλοιπες ενότητες όπως και τα κεφάλαια 5, 7 και 8 είναι εκτός διδακτέας ύλης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στις γενικές αρχές διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας: "Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας), με έμφαση στο ουσιαστικό μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων" (Υ.Α.Π, σ.56). Στη μεθοδολογία του Α.Π. της Ιστορίας τονίζεται ότι: " Η αφήγηση, όπου αυτή είναι αναγκαία, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιαστικά χωρίς αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία.

Σύμφωνα με το ΑΠ. για τη διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να αξιοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι που να συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές μέσω της διερεύνησης. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του ρόλο και να γίνει καθοδηγητής της διαδικασίας αξιοποιώντας πληθώρα πηγών για πολυεπίπεδη επίτευξη των στόχων του ΑΠ:

Επιδιώκεται, ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση του Περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος [...] Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται ως μια οικοδομιστική διερευνητική διαδικασία στην οποία, όπως και στην επιστήμη της Ιστορίας, η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης. Μια τέτοια μαθητοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από τον/την διδάσκοντα/ουσα να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό αφηγηματικό του ρόλο στην παρουσίαση μίας ιστορικής ενότητας και να αναλάβει ένα ρόλο οργανωτή μαθησιακών διαδικασιών και προκλήσεων οι οποίες ενθαρρύνουν την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf σ.2-3).

Εφόσον το παρόν βιβλίο αποτελεί παραδοσιακό περιγραφικό βιβλίο, το οποίο παρουσιάζει γραμμικά και συνοπτικά τους σταθμούς της ιστορίας από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού και περιλαμβάνει επίσης γραπτά παραθέματα και απεικονίσεις που πλαισιώνουν το κυρίως κείμενο, ισχυροποιεί την άποψη ότι δεν ακολουθείται η μεθοδολογία που προτείνεται στο Α.Π. Δεδομένου ότι η ύλη του υπό ανάλυση κεφαλαίου και του βιβλίου στο σύνολό του χωρίζεται σε ενότητες ευνοεί την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία όπου ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο πρωταγωνιστικό. Ο τεμαχισμός της ύλης σε ενότητες δεν είναι κατάλληλος για χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να αποφασίσει για το υλικό που θα διδαχθεί με σκοπό των προβληματισμό των μαθητών και των μαθητριών. Το 6ο κεφάλαιο χωρίζεται σε 2 μεγάλες ενότητες που με τη σειρά τους καταμερίζονται σε μικρότερες ενότητες. Η 1η ενότητα με τίτλο " Η περίοδος της ακμής (27 π.Χ.-193 μ.Χ.)" χωρίζεται σε 4 υποενότητες :

- 1.1 Η εποχή του Αυγούστου (σ.208-214)
- 1.2. Οι διάδοχοι του Αυγούστου (14 π.Χ.-193 μ.Χ.) (σ.214-219)
- 1.3. Ο Ελληνισμός και η Ρώμη (σ.219-222)
- 1.4. Η ρωμαϊκή τέχνη (σ.222-226)

Η ενότητα 2 που τιτλοφορείται " Η κρίση της αυτοκρατορίας τον 3ο αι. μ.Χ. χωρίζεται σε 5 υποενότητες:

- 2.1. Η κρίση του αυτοκρατορικού θεσμού (σ.228-229)
- 2.2. Η οικονομική κρίση (σ. 229-230)
- 2.3. Η κοινωνική κρίση (σ.230-231)
- 2.4. Οι βαρβαρικές επιδρομές (σ.231-232)
- 2.5. Η παρακμή του αρχαίου κόσμου (σ.232).

Αν αναλογιστούμε και το διδακτικό χρόνο που δίδεται για τη διδασκαλία του κεφαλαίου - σύμφωνα με τον προγραμματισμό διαθέτονται 3 διδακτικές ώρες για την διδασκαλία της 1η ενότητας του κεφαλαίου 6 και μόνο για την Ιστορία προσανατολισμού- γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει χρονικός περιορισμός που δεν ευνοεί την αξιοποίηση της οικοδομίστικής προσέγγισης της γνώσης που ευνοεί τη διερεύνηση και την αυτενέργεια από τους μαθητές. Ο/ Η εκπαιδευτικός στερείται διδακτικών επιλογών και παραμένει προσκολλημένος στην παράθεση γεγονοτολογίας. Η πύκνωση της ύλης σε συνδυασμό με την πυκνή διατύπωση του σχολικού βιβλίου καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη διδασκαλία της ιστορίας έτσι όπως καταγράφεται στους στόχους και τους σκοπούς του Α.Π. Οι στόχοι του Α.Π. αναρρούνται και η ιστορική γνώση περιορίζεται μόνο στο πεδίο της απομνημόνευσης, της επίκλησης ονομάτων, χρονολογιών και γεγονότων.

Ως προς την προσαρμογή της αφήγησης στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών, διαπιστώνεται ότι το κείμενο της αφήγησης είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών/τριών. Οι προτάσεις δεν πλατειάζουν, το κείμενο είναι χωρισμένο σε μικρές παραγράφους, η σύνταξη των προτάσεων είναι υποτακτική χωρίς να περιέχουν περισσότερες από 2 δευτερεύουσες προτάσεις. Όλες οι νέες έννοιες που εισάγονται στο κεφάλαιο είναι τονισμένες, ώστε να ξεχωρίζουν μέσα στο κείμενο και να δίνει έμφαση ο/η μαθητής/τρια σε αυτές και επεξηγούνται. π.χ. "Το ρωμαϊκό δίκαιο έγινε πολύπλοκο και για την ερμηνεία του ήταν απαραίτητοι ειδικοί πνευματικοί άνθρωποι, που ονομάζονταν νομοδιδάσκαλοι" (σ.216), " Οι εθνικοί πολιτισμοί συγχωνεύθηκαν και δημιουργήθηκε πολιτισμική ενότητα μεταξύ λαών της αυτοκρατορίας. Ο οικουμενικός πολιτισμός που προέκυψε ήταν τόσο στην ουσία όσο και στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά ελληνορωμαϊκός" (σ.219), " Το πολίτευμα του Principatus ήταν ουσιαστικά μια δυαρχία εξουσιών με παράγοντες λειτουργίας τον πρώτο πολίτη και τη σύγκλητο" (σ.211).

Ως προς το ζήτημα της προσαρμογής του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών, ο συγγραφέας δεν αναφέρει οτιδήποτε στον πρόλογο του, αλλά ο τεμαχισμός του κεφαλαίου σε ενότητες δυσχεραίνει τους μαθητές στο να έχουν επιλογή με ποιες ενότητες θα ασχοληθούν, αν και στο Α.Π. υπογραμμίζεται ότι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών πρέπει να αποτελούν προϋπόθεση της διδασκαλίας. Στην επιλογή των θεμάτων του κεφαλαίου δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών/τριών από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να προκληθεί ευκολότερα το ενδιαφέρον.

Αν και ο ρόλος της γυναίκας ήταν ενισχυμένος στη ρωμαϊκή κοινωνία- ο συγγραφέας στο 4ο κεφάλαιο αναφέρει ότι η γυναίκα είχε συμμετοχή στις κοινωνικές εκδηλώσεις της ζωής- επιλέγει να μην αναδείξει την προσφορά των γυναικών. Τόσο στον πολιτικό και στρατιωτικό τομέα, όσο και στους καλλιτεχνικούς τομείς το κεφάλαιο βρήκει από ονόματα και κατορθώματα σπουδαίων ανδρών της εποχής με καμιά αναφορά στην προσφορά του γυναικείου φύλου.

Η εξουσία βρίσκεται στα χέρια του Οκταβιανού Αύγουστου, ο οποίος μοιράζεται πολιτικά, στρατιωτικά και θρησκευτικά καθήκοντα: " Έτσι συγκεντρώθηκαν στο πρόσωπό του τα σπουδαιότερα αξιώματα της ρωμαϊκής πολιτείας, όπως του υπάτου, του ανθυπάτου, του δημάρχου, του υπεράτορα, δηλαδή του ανώτατου στρατιωτικού αρχηγού, του πρώτου πολίτη του κράτους (princeps) και του "μέγιστου αρχιερέως" (pontifex maximus), δηλαδή του ανώτατου θρησκευτικού άρχοντα" (σ.209). Το αξίωμα του ηγέτη ήταν συνδεδεμένο με το στρατιωτικό αξίωμα, ενώ οι ακόλουθοι του ηγέτη ήταν πάντα άνδρες: " Την εκτελεστική εξουσία φρόντισε να την ασκήσει μέσω διοικητικών αξιωματούχων που σταδιοδρομούσαν ως επαγγελματίες υπάλληλοι, δημιουργώντας έτσι μια αυτοκρατορική υπαλληλία" (σ.209).

Η χρήση του αρσενικού ως γένους της αφήγησης παραμερίζει την ύπαρξη του γυναικείου φύλου, που έτσι κι αλλιώς ήταν υποβαθμισμένη. Ειδικά όταν γίνεται αναφορά σε σύνολα και ομάδες ανθρώπων η εντύπωση ότι μέσα σε αυτά δεν υπήρχαν γυναίκες: "Πολλές από τις ρωμαϊκές αποικίες αλλά και τα ρωμαϊκά στρατόπεδα εξελίχθηκαν σε πολυάνθρωπα κέντρα με την εγκατάσταση γηγενών που είχαν αποκτήσει το δικαίωμα του Ρωμαίου πολίτη" (σ.215)

Όπως οι Έλληνες, έτσι και οι Ρωμαίοι επιδόθηκαν στην ανάπτυξη των γραμμάτων και των τεχνών. Έχοντας ως πρότυπα σπουδαίους Έλληνες συνέγραψαν τα δικά τους έργα. Σημαντικές προσωπικότητες, που αναφέρονται στο κεφάλαιο ήταν ο Οράτιος, ο Βιργίλιος, ο Τίτος Λίβιος, ο Λουκρήτιος και άλλοι άνδρες της Αυγούστειας περιόδου, αλλά και άλλοι όπως ο Πλίνιος ο νεότερος, ο Μάρκος Αυρήλιος και ο Πλωτίνος που ξεχώρισαν μετά το θάνατο του Αυγούστου. Ο συγγραφέας παραθέτει πληθώρα ονομάτων και έργων που ξεχώρισαν αφήνοντας εκτός το γυναικείο φύλο. Τι έκαναν οι γυναίκες την ίδια περίοδο; Είχαν προσφέρει με κάποιο τρόπο στην πολιτιστική ανάπτυξη; Η μόρφωση ήταν ανδρικό προνόμιο; Αυτά είναι δύο ερωτήματα που γεννώνται διαβάζοντας το κείμενο της αφήγησης: " Πριν τον Αύγουστο...Αυγούστου" (σ.213), Η ιστοριογραφία... πνεύμα" (σ.σ.220-221).

Δίνεται η εντύπωση στον αναγνώστη ότι οι γυναίκες στην ελληνιστική περίοδο ήταν ανύπαρκτες πράγμα που σίγουρα δε συνάδει με τη σημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των σημερινών μαθητών. Η περιγραφή και η μεταφορά των γεγονότων αφορά μόνο τους άνδρες.

Θα έπρεπε να υπήρχαν αναφορές σχετικά με τη διαφοροποίηση που υπήρχε μεταξύ των δύο φύλων και για το ρόλο που είχε η γυναίκα. Το ίδιο και για τις σχέσεις μεταξύ των λαών. Η έλλειψη τέτοιων συγκρίσεων αφήνει την ιστορική αφήγηση να θεωρείται ένα κείμενο που προορίζεται μόνο για ανάγνωση, εφόσον δεν παρουσιάζει τις διαφορετικές οπτικές στο ζήτημα του ρόλου των δύο φύλων ή των σχέσεων μεταξύ των λαών. Δεν επιτρέπει την κατανόηση του παρελθόντος με τους όρους του παρόντος και δεν αφήνει χώρο για συγκρίσεις. Ακόμα και η χρήση του αρσενικού γένους σε όλη την αφήγηση, αποδεικνύει ότι ο συγγραφέας προβάλλουν αποκλειστικά το ανδρικό φύλο. Βέβαια, ίσως ως ένα βαθμό πρόθεση του συγγραφέα να ήταν η συνολική αποτύπωση της ανθρωπότητας. Όμως η ανάλυση έχει δείξει ότι απουσιάζουν οι γυναίκες από την αφήγηση, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα είναι φυλετικά φορτισμένη. Ευνοεί, έτσι, την ανισότητα και υπονοεί ότι η γυναίκα είναι ανάξια λόγου.

Η μελέτη της ιστορίας στερεί από τα κορίτσια την ανάπτυξη της γυναικείας ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, αφού δεν υπάρχουν ρόλοι με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν. Από την άλλη το κεφάλαιο αυτό όπως και όσα έχουν ήδη αναλυθεί, προβάλλουν ως πρότυπο τον άνδρα ηγέτη, στρατηγό με την τεράστια σωματική και ψυχική δύναμη, την οικονομική ευχέρεια και την αριστοκρατική καταγωγή. Είναι γεμάτο με άνδρες επιτυχημένους σε όλους τους τομείς, στρατιωτικό, πολιτικό, οικονομικό, επιστημονικό, καλλιτεχνικό. Αποσιωπάται κάθε αναφορά σε σκέψεις, συναισθήματα ή δυσκολίες που αντιμετώπιζαν όλοι αυτοί οι

άνδρες. Κυρίως παρουσιάζονται ως σύνολο χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Ακόμα και στην οικογένεια ο άνδρας επιβάλλεται. Συνεπώς το βιβλίο συνδέει τον ανδρισμό με την επιβολή. Τονίζεται ο ρόλος του πατέρα αρχηγού που φροντίζει για τις βιοτικές ανάγκες της οικογένειας. Δεν υπάρχει πουθενά ο ρόλος του πατέρα που έχει συναισθήματα. Αυτό είναι επιζήμιο για τα αγόρια που διδάσκονται ιστορία, επειδή ταυτίζουν το φύλο τους με την σκληρότητα και την απουσία συναισθηματισμών.

Η απουσία του γυναικείου φύλου διδάσκει στους μαθητές έμμεσα ότι μόνο οι πράξεις των ανδρών είναι σημαντικές, ενώ ο τρόπος παρουσίασης της ανδρικής μορφής διακρίνει λανθασμένα πρότυπα τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, που είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το αντίθετο φύλο, αλλά και τον τρόπο που διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα. Συνεπάγεται ότι το σχολικό βιβλίο προωθεί τον έμφυλο πολιτισμό διακρίνοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων στην κοινωνία. Βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την αποστολή και τους σκοπούς της εκπαίδευσης έτσι όπως εκφράζονται στο Α.Π. του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου:

Αποστολή της σύγχρονης εκπαίδευσης, την οποίαν υπηρετεί το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση ανθρώπων, που έχουν τα εξής γνωρίσματα:[...] Είναι πολίτες που: α) χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρηρησία και κοινωνική υπευθυνότητα και εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης β) διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών[...] (Υ.Α.Π, σ.12).

2. Πηγές/Ενθετα

Παράλληλα προς την ιστορική αφήγηση λειτουργούν γραπτά παραθέματα τα οποία συνοδεύουν το κυρίως κείμενο με σκοπό να προσδώσουν μια αμεσότερη επαφή με την ιστορία συμβάλλοντας στην επιβεβαίωση πληροφοριών της κύριας αφήγησης ή στην συμπλήρωση με ιστορικές μαρτυρίες που φωτίζουν καλύτερα την αφήγηση. Αρκετές από τις πηγές αξιοποιούνται στις δραστηριότητες αξιολόγησης που είναι τοποθετημένες στο τέλος κάθε ενότητας.

Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν συνολικά 8 πηγές από τις οποίες οι 5 συνδέονται με δραστηριότητες. Στη δεύτερη ενότητα, η οποία είναι και η μικρότερη σε έκταση, υπάρχουν 3 γραπτές πηγές εκ των οποίων οι 2 αξιοποιούνται σε δραστηριότητες αξιολόγησης. Ο αριθμός των πηγών του κεφαλαίου, όπως και των κεφαλαίων που έχουν ήδη αναλυθεί, είναι ανάλογος της έκτασης των ενότητων. Στοιχίζονται παράλληλα προς το κυρίως κείμενο στη δεξιά ή αριστερή πλευρά της σελίδας. Μέρος των πηγών δεν έχουν λειτουργικό ρόλο, αφού δε συνδέονται με ερωτήσεις και εργασίες που θα επεξεργάζονται οι μαθητές. Άρα ο ρόλος τους είναι περισσότερο εποπτικός και δεν προχωρούν σε επίπεδο εμβάθυνσης ή ακόμη και αντικατάστασης του κειμένου, εφόσον κάποιες από τις πηγές παραμένουν αναξιοποίητες. Όλες οι γραπτές πηγές έχουν σε όλο το κεφάλαιο ρόλο συμπληρωματικό και υποστηρικτικό προς την κύρια αφήγηση, είτε είναι πρωτογενείς είτε δευτερογενείς πηγές. Όλα τα κομμάτια της αφήγησης που συνδέονται με γραπτά παραθέματα είναι αριθμημένα με τον ίδιο αριθμό της γραπτής πηγής στην οποία παραπέμπουν, πράγμα που διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες στην επεξεργασία και διασύνδεση του κειμένου και της πηγής:

Η πηγή 1 "Τιμές και αξιώματα του Οκταβιανού" (σ.210) παρουσιάζει τον Οκταβιανό να εξιστορεί τους λόγους που του αποδόθηκαν τιμές και ποιες ήταν αυτές: [...]" Γι'αυτό το λόγο

ονομάστηκα, με συγκλητική απόφαση, Αύγουστος [...]", λειτουργώντας επιβεβαιωτικά και συμπληρωματικά προς την κύρια αφήγηση που χαρακτηριστικά αναφέρει:

" Ο Οκταβιανός συγκέντρωσε σχεδόν όλες τις εξουσίες στο πρόσωπό του, όπως συνέβαινε άλλοτε με τους βασιλείς. Όταν κάποτε προσποιήθηκε ότι ήθελε να αποχωρήσει από την εξουσία και να παραιτηθεί από τα αξιώματά του, η σύγκλητος τον παρακάλεσε να παραμείνει και τον αναγόρευσε σε Αύγουστο, αποδίδοντάς του έτσι τον τίτλο του σεβαστού και αναγνωρίζοντας του θεϊκές ιδιότητες" (σ.210).

Δείγμα πηγής που πέραν του επιβεβαιωτικού της ρόλου δίνει και επιπρόσθετες πληροφορίες για το ιστορικό παρελθόν είναι η πηγή 2 " Η αντίδραση του Αυγούστου από την ήττα του ρωμαϊκού στρατού" (σ.212). Σ το παράθεμα αυτό εξιστορούνται τα μέτρα που έλαβε ο Αύγουστος μετά τις ήττες που υπέστη από η Γερμανία, καθώς και η ψυχολογική του διάθεση εξαιτίας αυτών. Στην κύρια αφήγηση γίνεται απλή αναφορά σε επαναστάσεις των γερμανικών φύλων: " [...] οι επαναστάσεις όμως και η αντίσταση των γερμανικών φύλων οδήγησαν τον Οκταβιανό στην απόφαση να ορίσει ως σύνορο το Ρήνο [...]" (σ.212). Έτσι, η πηγή έρχεται να φωτίσει την ιστορική αφήγηση με περισσότερες λεπτομέρειες δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να έρθουν σε άμεση επαφή με τα τεκμήρια της ιστορίας και να δώσει ευκαιρίες για περαιτέρω εμπάθυνση.

Τον ίδιο σκοπό φαίνεται να εξυπηρετεί και η πηγή 3 της ενότητας 1 που επιβεβαιώνει την αφήγηση και δίνει έναυσμα για περαιτέρω μελέτη. Συγκεκριμένα στην κυρίως αφήγηση αναφέρεται ότι: " Ο Βιργίλιος συνθέτει , μιμούμενος τον Όμηρο ένα μεγάλο ποιητικό έργο, την "Αινειάδα". Σε αυτό αναφέρεται στον Αινεία, το γενάρχη των Ρωμαίων και της Ιουλίας γενεάς, από την οποία κατάγεται ο Αύγουστος". Στη πηγή παρατίθεται ένα μικρό απόσπασμα από το έργο του Βιργιλίου "Αινειάδα" που αποτελεί επιβεβαίωση, αλλά και συμπλήρωμα στην κύρια αφήγηση δίνοντας αφορμή για επαφή με δείγματα της ρωμαϊκής λογοτεχνίας.

Τον ίδιο ρόλο διαδραματίζουν και τα γραπτά παραθέματα της 2ης ενότητας του κεφαλαίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πηγή 2 " Οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα ενός κολωνού ", η οποία επεξηγεί τον όρο "κολωνός" της κύριας αφήγησης: " Οι κοινωνικές διεργασίες οδήγησαν... γνωστοί ως κολωνοί από τα κείμενα της εποχής" (σ.230-231). Όλες οι πηγές είναι προσανατολισμένες στα σημεία που η κύρια αφήγηση δίνει βαρύτητα, επιβεβαιώνοντας τις αναφορές ή αναλύοντας συγκεκριμένα σημεία. Δεν υπάρχει καμιά πηγή που να παρεκκλίνει από τα σημεία με τα οποία ασχολείται η κύρια αφήγηση.

Στο σύνολό τους οι πηγές δε δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς τη σχέση τους με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Το γεγονός ότι η κύρια αφήγηση προλογίζει όσα επιβεβαιώνονται ή αναλύονται στις πηγές καθώς επίσης και η επιλογή του συγγραφέα να παραθέσει όλες τις πηγές στη νεοελληνική γλώσσα τις εξομαλύνει γλωσσικά και συμβάλλει με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών.

Μάλιστα ο συγγραφέας κάνει λόγο για αυτή την επιλογή στον πρόλογο του βιβλίου: Τα κείμενα των παραθεμάτων έχουν σε μερικές περιπτώσεις προσαρμοστεί στους ορθογραφικούς κανόνες της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο κάτω μέρος κάθε παραθέματος υπάρχει βιβλιογραφική παραπομπή. Στην περίπτωση που το κείμενο του παραθέματος μεταφράζεται από το συγγραφέα του βιβλίου δεν αναφέρεται το όνομα του μεταφραστή (σ.8).

Τα γραπτά παραθέματα αποτελούν τον μοναδικό τύπο συμπληρωματικού υλικού που έχει στην διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, για να αξιοποιήσει προκειμένου να αξιολογήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι γραπτές πηγές -πρωτογενείς και δευτερογενείς - και η περιορισμένη έκτασή τους μπορούν να θεωρηθούν λόγοι να ισχυριστεί κανείς ότι αν δεν αξιοποιούνται στην διδακτική διαδικασία παραμένουν στο επίπεδο της απλής παρουσίας πληροφοριών και έχουν εποπτικό χαρακτήρα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι πηγές 2, 3 και 6 της 1ης ενότητας όπως και η πηγή 1 της 2ης ενότητας του κεφαλαίου που δεν

αξιοποιούνται σε δραστηριότητες, άρα δεν επιτελούν ουσιαστικές λειτουργίες σχετικά με το περιεχόμενο. Η επεξεργασία και η εμπάθυνσή του κειμένου επιτυγχάνονται με την μελέτη και τον σχολιασμό των πηγών. Ωστόσο, όταν αυτές δεν παρουσιάζουν αντικρουόμενες οπτικές επάνω σε ζητήματα, τότε δεν επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών φαινομένων και η πολύπλοκες διεργασίες που γίνονται σε κάθε εποχή. Τόσο στην 1η, όσο και στην 2η ενότητα του κεφαλαίου το κείμενο της αφήγησης στο οποίο επιλέγεται να δοθεί έμφαση, πλαισιώνεται πάντα από μια μοναδική πηγή που όπως προαναφέρθηκε λειτουργεί υποστηρικτικά. Αν και αρκετές από τις πηγές του κεφαλαίου αξιοποιούνται σε δραστηριότητες αυτό δεν είναι αρκετό, εφόσον δεν ακολουθείται η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας με βάση την οποία η ιστορική πραγματικότητα θεμελιώνεται μέσω της σύγκρισής απόψεων, εννοιών, καταστάσεων, ώστε να θεμελιωθεί τελικά μια συγκεκριμένη άποψη. Αντιθέτως οι πηγές αξιοποιούνται μόνες ή με άλλα είδη πηγών όπως εικονιστικά παραδείγματα ή χάρτες που εκφράζουν την ίδια άποψη για το υπό εξέταση θέμα: π.χ. " *Αφού μελετήσετε το παράθεμα 1... να εξηγήσετε πώς δικαιολογείται η απόδοση τόσων τιμών στον Οκταβιανό, και να κρίνετε την άποψη ...*". (*Εν.1, Δρ. 1, σ.227*).

" *Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη τους παραθέματος 5 και του υπότιτλου της εικόνας στη σ.218 ...αυτοκρατορίας;*" (*Εν.1, Δρ.5, σ. 227*).

" *Με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος 2 να περιγράψετε...δουλοπαροικίας*" (*Εν.2, Δρ.1, σ.233*).

" *Να σχολιάσετε την άποψη του συγγραφέα στο παράθεμα 3 για την παρακμή της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας*" (*Εν.2, Δρ.2, σ.233*).

Ήδη από τον πρόλογο ο συγγραφέας καθιστά σαφές ότι ο σκοπός των γραπτών παραθεμάτων όπως και των άλλων ειδών είναι να συμβάλουν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και στον εμπλουτισμό των πτυχών που αναφέρει η αφήγηση κάτι που είναι προφανές από την ανάλυση των πηγών. Δεν υπάρχει καμιά προτροπή προς τους/ τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν την ιστορική αφήγηση ως πλήθος μαρτυριών που πρέπει να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν, ώστε να οδηγηθούν σε δικό τους συμπέρασμα ή ακόμα να αναζητήσουν πληροφορίες σε άλλες πηγές πέραν του σχολικού βιβλίου.

Στον πρόλογο του βιβλίου αναφέρεται ότι επιχειρήθηκε το βιβλίο να είναι παιδαγωγικά κατάλληλο και να ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες, ενώ στην συνέχεια τονίζεται ότι η επιλογή του υλικού και ο τρόπος που παρουσιάζεται είναι αποκλειστικά επιλογή του συγγραφέα. Μόνο ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου ακολουθήθηκε ο προγραμματισμός του Π.Ι. Η πιο πάνω αναφορά ενέχει αντικρουόμενες απόψεις, αφού από τη μια εκφράζεται η πρόθεση για εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, ενώ από την άλλη τονίζεται ότι ο συγγραφέας ανέπτυξε το υλικό του με δικό του τρόπο. Δεν ακολούθησε δηλαδή τους στόχους του Α.Π. Ο τρόπος αξιοποίησης των πηγών δε συνάδει με τη λογική του Α.Π. όπου υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει -πέραν των άλλων δεξιοτήτων- "να αναζητούν και να χρησιμοποιούν ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές κλπ.) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν και να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες πολλαπλές ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται" (*Υ.Α.Π, σ. 64*).

Οι πηγές είναι τόσο πρωτογενείς όσο και δευτερογενείς, αλλά μόνο γραπτές, εικονιστικές (που θα αναλυθούν στη συνέχεια) και ένας μοναδικός χάρτης που έχει διακοσμητικό ρόλο αφού δεν αξιοποιείται σε καμιά δραστηριότητα (*σ. 217*). Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν κατευθύνονται στην αντιπαραβολή, τη σύγκριση, την αναζήτηση αιτών και των αποτελεσμάτων, άρα δεν επιδίδονται σε ιστορική έρευνα, ενώ σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Α.Π.:

Η διδασκαλία εννοιών δεν αναμένεται να φέρει αποτέλεσμα μόνο μέσα από μερικές συζητήσεις στην τάξη ή μερικά παραδείγματα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επανέρχονται σε αυτές τις έννοιες συστηματικά και χρησιμοποιώντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Τονίζεται, επίσης, ότι η διδασκαλία τέτοιων εννοιών αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης όλο και ισχυρότερων ιδεών μέσα από ένα συνεχή διάλογο αντικρουόμενων απόψεων με τεκμηριωμένα επιχειρήματα (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.2).

Παρόλο που με βάση το Α.Π. ο στόχος είναι η σύγχρονη προσέγγιση της ιστορίας μέσω της καλλιέργειας της ατομικής και ομαδικής συμμετοχής στην αναζήτηση της γνώσης με τη βοήθεια ποικίλων πηγών και της τεχνολογίας, οι πηγές στο εν λόγω κεφάλαιο - όπως και σε όσα έχουν ήδη αναλυθεί δεν επιτελούν αυτό το σκοπό και δε συνάδουν με το Α.Π. Η παρουσίαση μιας μοναδικής άποψης και ερμηνείας του παρελθόντος δε συμβάλλει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών. Η πληροφόρηση για τα θέματα που εξετάζονται γίνεται μόνο μέσω της αφήγησης, η οποία είναι περιγραφική και μονόπλευρη, εφόσον οι γραπτές πηγές αφορούν συγκεκριμένα σημεία της. Δεν ευνοείται η έρευνα των πηγών, που όπως αναφέρεται και στο Α.Π. συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού γίνεσθαι και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και οι μαθητές/τριες μπορούν να λειτουργούν ως μικροί ερευνητές και να γνωρίσουν τι σημαίνει επιστημονική έρευνα.

Οι πηγές παραμένουν μονοδιάστατες και προσεγγίζουν το ιστορικό παρελθόν με τέτοιο τρόπο που ενισχύουν την αίσθηση ότι η ιστορική αφήγηση είναι ταυτόσημη της ιστορίας και δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Αδυνατούν να κάνουν το μάθημα ελκυστικό, επειδή δεν ενεργοποιούν τη σκέψη και το ενδιαφέρον των μαθητών. Πλαισιώνουν την κύρια αφήγηση και δεν βοηθούν στο να αντιληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι η ιστορική αφήγηση δεν σημαίνει ιστορικό γεγονός, αλλά μια οπτική του γεγονότος που παρουσιάζεται.

Ο εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί ένα σώμα πηγών που δε συνάδουν με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις του Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας και δεν μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του γνωστικού αντικείμενου. Ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται ασφάλεια και είναι υποχρεωμένος να αναζητήσει συμπληρωματικό υλικό και να καθοδηγήσει αυτός την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να ακολουθεί τις παιδοκεντρικές στρατηγικές.

Την ευελιξία του εκπαιδευτικού ως προς αυτό το κομμάτι την επιδιώκει και το Α.Π.: *Επιδιώκεται ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση του Περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος*

(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.1).

Ο εκπαιδευτικός είναι στο επίκεντρο της διδασκαλίας με την έννοια ότι καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές/-τριες, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του Α.Π. Στην πράξη, εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι υπάρχει περιορισμός στο διδακτικό χρόνο ενός σώματος ενοτήτων και εκ των προτέρων απόφαση για το ποιες θα διδαχθούν και ποιες όχι -για παράδειγμα από το υφιστάμενο κεφάλαιο στα διδακτέα ανήκει μόνο η ενότητα 1- οι πιθανότητες για αξιοποίηση πολλαπλών πηγών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό μειώνονται και έτσι παραμένει τελικά προσκολλημένος στην αφήγηση και στις πηγές που παρέχει το σχολικό βιβλίο.

Στο Α.Π. γίνεται αναφορά στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και να αναπτύξουν στάσεις και αξίες. Οι πηγές και ο τρόπος αξιοποίησής τους στο υπό εξέταση κεφάλαιο δεν ευνοούν την ενεργό εμπλοκή και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του μαθήματος με την έννοια ότι δεν δύνονται ευκαιρίες διαλόγου και συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας.

Ακόμα και οι πηγές που αξιοποιούνται σε δραστηριότητες ευνοούν την απομνημόνευση πληροφοριών και όχι την ανάπτυξη επικοινωνιακών συνθηκών.

Οι γραπτές πηγές που έχουν επιλεγεί στο κεφάλαιο δεν αναφέρονται στην ιστορία του τόπου καταγωγής των μαθητών και των μαθητριών. Τα γεγονότα του παρελθόντος δεν μεταφέρονται στο παρόν, καθώς δεν γίνονται συγκρίσεις με καταστάσεις του παρόντος, με αποτέλεσμα η ιστορία να μη συνδέεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και δεν μπορεί να αποκτήσει νόημα.

Η απουσία ποικίλων πηγών έρχεται και σε αντίθεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας όπου οι ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών διαφέρουν, η ύπαρξη ποικίλων πηγών συμβάλλει, ώστε διαφορετικοί μαθητές να κατακτήσουν τους ίδιους στόχους με ποικίλους τρόπους.

Τέλος, όσον αφορά στο ρόλο των δύο φύλων, τα στερεότυπα και προκαταλήψεις κάθε μορφής, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν πηγές που να προσεγγίζουν το ίδιο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε οι μαθητές να κάνουν συγκρίσεις, να βρουν αίτια και αποτελέσματα οι πηγές παρουσιάζουν μονόπλευρα τα γεγονότα και αποσιωπούν άλλα ίσως πολύ σημαντικά, αυτό από μόνο του δείχνει μια συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης, που είναι η μετάδοση μιας ιστορίας όπου κυριαρχεί γλωσσικά το αρσενικό γένος όπως αναλύθηκε και παραπάνω και η μεγαλύτερη και δυνατότερη πολιτιστικά ομάδα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη προσέγγιση που υποστηρίζει ότι οι πηγές δεν αποτελούν αντικειμενικά τεκμήρια του παρελθόντος, αλλά ίχνη του παρελθόντος που φωτίζουν διαφορετικές πτυχές του παρελθόντος. Η αφήγηση παρουσιάζεται ταυτισμένη με την ιστορία αυτή καθεαυτή, κάτι που βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις γενικές αρχές για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας:

Στη διδασκαλία της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιδιώκεται η καλλιέργεια και συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας για το ιστορικό παρελθόν και για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Μέσα από την παροχή ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις (Υ.Α.Π, σ. 56).

Ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το Α.Π. στοχεύει στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών μαζί με την εκτίμηση της προσφοράς και των άλλων λαών στην ιστορική πραγματικότητα, η οποία συνδέεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα που ζούμε. Παίρνοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο στόχος αυτός περνά σε υψηλότερο επίπεδο, αφού μέσω της ιστορικής γνώσης επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα με κριτική ματιά χωρίς να επηρεάζονται από τα εθνικά αισθήματά τους, απαλλαγμένοι από παράγοντες "ιδεολογικής χειραγώγησης" (Υ.Α.Π, Σ.63-64).

B. Δραστηριότητες

Στο υπό εξέταση κεφάλαιο επιδιώκεται η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων και γενικότερα η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Οι δραστηριότητες παρέχονται στο τέλος κάθε ενότητας του κεφαλαίου, επιλογή που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προβεί σε τροποποιήσεις της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού και να αξιολογήσει το κατά πόσον οι μαθητές έχουν κατακτήσει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους προτού προχωρήσει παρακάτω. Άρα, στερούν από τον/την εκπαιδευτικό την ευελιξία στη διδασκαλία και από τον/την μαθητή/τρια την ανατροφοδότηση και τη διόρθωση λαθών ή παρερμηνεύσεων. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η αξιολόγηση της συνολικής κατάκτησης των μαθησιακών στόχων της κάθε ενότητας. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά, ενώ το μάθημα της ιστορίας παραμένει περιγραφικό-αφηγηματικό και

δε παρέχει τις ευκαιρίες διερεύνησης από τους μαθητές, έτσι όπως προτείνεται στο Α.Π. Οι ασκήσεις δίνονται στο τέλος της κάθε ενότητας και έτσι δε δίνεται η δυνατότητα της συνεχούς εξάσκησης.

Οι ασκήσεις είναι τοποθετημένες με τυχαίο τρόπο, χωρίς να ξεκινούν από τις πιο απλές και να καταλήγουν στις πιο απαιτητικές, γεγονός που δείχνει ότι ο συγγραφέας αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Γι'αυτό και λείπουν δραστηριότητες διαφοροποίησης που να προτρέπουν τους μαθητές να διερευνήσουν, να συνεργαστούν και να συγκροτήσουν ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο προγραμματισμός του μαθήματος απαιτεί τη διδασκαλία ενός συνόλου ενοτήτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, οι δυνατότητες αξιοποίησης δραστηριοτήτων διερεύνησης και βιωματικού χαρακτήρα εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου μειώνονται και κατά συνέπεια δίνεται βαρύτητα στην αφήγηση και στην αξιοποίηση των πηγών και των δραστηριοτήτων που πλαισιώνουν το κεφάλαιο-όπως και όσα έχουν ήδη αναλυθεί- χωρίς να υπάρχει χρόνος για άλλες επιλογές. Αν και το Α.Π. παροτρύνει, όπως έχει ήδη επισημανθεί, τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν την ύλη του σχολικού βιβλίου. Αυτή η παρότρυνση μπορεί να θεωρηθεί βάσιμο στοιχείο για την άποψη ότι και το ΥΠΠ θεωρεί ότι το βιβλίο δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και χρειάζεται να ξεφύγει από αυτό εάν θέλει να επιτύχει τους δείκτες του Α.Π.

Όλες οι δραστηριότητες έχουν την ίδια μορφή, αφού είναι γραπτές, και στοχεύουν στον έλεγχο των γνώσεων και στην αποστήθιση πληροφοριών. Οι δραστηριότητες δεν εκφράζουν πρόθεση για διασύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα με βάση την αρχή των διεπιστημονικών προσεγγίσεων, εκτός από τη δραστηριότητα:

Ο Κων. Καβάφης στο ποίημα του "Περιμένοντας τους βαρβάρους" παρουσιάζει μια φανταστική σκηνή που απηχεί πιθανότατα την παρακμή της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Ποια στοιχεία από το ποίημα συνθέτουν κατά τη γνώμη σας την εικόνα της παρακμής; (Σε καμιά περίπτωση το ποίημα δεν πρέπει να θεωρηθεί πηγή ιστορικών πληροφοριών) (Εν.2, δρ.3, σ.233).

Η πιο πάνω δραστηριότητα εκφράζει την πρόθεση διασύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας με τη λογοτεχνία με σκοπό τη συμπλήρωση των γνώσεων του ενός μαθήματος από το άλλο όπως προτείνει η διεπιστημονική προσέγγιση. Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν το φαινόμενο της παρακμής της ρωμαϊκής κοινωνίας μέσω της λογοτεχνικής ματιάς. Ωστόσο, η σημείωση του συγγραφέα ότι οι πληροφορίες του ποιήματος δεν αποτελούν ιστορικές πηγές ακυρώνει το σκοπό της άσκησης και τις προτάσεις του Α.Π. Φαίνεται ότι ο συγγραφέας δε συμφωνεί με την προσέγγιση που θέλει τη μελέτη της ιστορίας μέσω διαφόρων ειδών πηγών-ενώ στο Α.Π. προτείνεται ξεκάθαρα όπως έχει ήδη αναφερθεί - και θεωρεί την ιστορική αφήγηση ως τη μόνη ιστορική μαρτυρία. Επίσης έχει εξ αρχής προσδιορισμένο θέμα και δεν αφήνεται περιθώριο επιλογής στους μαθητές θέματος που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους και δεν προωθεί την εκπόνηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, παρά τις οδηγίες του Α.Π.

Μελετώντας και τις άλλες δραστηριότητες των ενοτήτων του κεφαλαίου που έχουν τη μορφή τυπικών εργασιών που στηρίζονται στην αφήγηση χωρίς να παρωθούν τους μαθητές σε αναζήτηση πληροφοριών πέραν του βιβλίου, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί το ίδιο:

π.χ. " Αφού μελετήσετε το παράθεμα 1 με το απόσπασμα της επιγραφής της Άγκυρας, να εξηγήσετε πώς δικαιολογείται η απόδοση τόσων τιμών στον Οκταβιανό και να κρίνετε την άποψη του ίδιου του Οκταβιανού ότι "στο τιμητικό αξίωμα τους ξεπέρασα όλους, αλλά πραγματική εξουσία δεν είχα περισσότερη από τους συνάρχοντές μου". (Εν.1, δρ.1, σ.227).

Αν και αξιοποιείται η γραπτή πηγή ο στόχος της δραστηριότητας περιορίζεται στην γνώση και κατανόηση πληροφοριών που αποτελούν χαμηλού επιπέδου μαθησιακές απαιτήσεις και δεν

παρέχουν ουσιαστική γνώση στους μαθητές και στις μαθήτριες. Επίσης το δεύτερο σκέλος της ερώτησης που χρησιμοποιεί το ρήμα "να κρίνετε" είναι ασαφές και δεν οδηγεί σε πραγματική γνώση εφόσον οι μαθητές/τριες δε θα αξιολογήσουν μέσω σύγκρισης στοιχείων, αλλά στην πραγματικότητα θα εντοπίσουν τις πληροφορίες του κυρίως κειμένου που επιβεβαιώνουν την άποψη του Αυγούστου. Συγκεκριμένα η αφήγηση αναφέρει τα εξής: " Το νέο πολιτειακό καθεστώς...ως βασιλιάς. Εντούτοις, εμπλέκονταν κι άλλες δυνάμεις στην άσκηση της εξουσίας, όπως η σύγκλητος ή ο στρατός. Πολλές φορές επενέβαιναν δραστικά στη διοίκηση της αυτοκρατορίας, όταν ο αυτοκράτορας δε διακρινόταν για τις ικανότητές του" (Εν.1, σ.211).

Σε καμιά από τις ενότητες του κεφαλαίου δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριων και μεταξύ μαθητών/τριων εκπαιδευτικών διότι απουσιάζουν οι διαθεματικές/διεπιστημονικές εργασίες και οι εργασίες που απαιτούν ομαδική προσπάθεια και χρήση της τεχνολογίας αντίθετα προς το Α.Π:

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριων θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές εναλλασσόμενες μορφές, [...] οι μικρές ή μεγαλύτερες διαθεματικές/διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, όπως η οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα, η κατασκευή χαρτών, μακετών, ειδωλίων, η σύνταξη φανταστικών ιστορικών εγγράφων, εφημερίδων κ.λπ. (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_axiologisi_mathimatos.pdf, σ.1)

Για την καλλιέργεια επικοινωνιακών περιστάσεων στο Α.Π. αναφέρεται χαρακτηριστικά:

[...] είναι σημαντικό στα μαθήματα της ιστορίας να δίνονται ευκαιρίες έκφρασης ιδεών [...]. Επιδιώκεται η καλλιέργεια στην τάξη του κατάλληλου κλίματος ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα να εκφραστούν χωρίς φόβο της αρνητικής αντίδρασης ή της κριτικής από τους/τις συμμαθητές/τριες ή τον/την εκπαιδευτικό (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3-4).

Ενώ για τη χρήση εποπτικών μέσων επισημαίνεται ότι αποτελούν εργαλεία τα οποία πρέπει αξιοποιούνται για την πρόσληψη της γνώσης της ιστορίας, υποστηρίζουν την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και ευνοούν το θετικό κλίμα της τάξης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf).

Όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι εντός σχολικού χώρου και στα πλαίσια της διδακτικής περιόδου του μαθήματος και τα ζητούμενα εν υπερβαίνουν την αξιολόγηση του βαθμού πρόσληψης της ιστορικής γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Ακόμα και στις δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται γραπτά παραθέματα σε συνδυασμό με εικονιστικά ο σκοπός είναι η επιβεβαίωση της γνώσης της αφήγησης διότι οι πηγές δεν είναι αντικρουόμενες. Οι μαθητές/τριες δε ωθούνται σε διερεύνηση και αξιολόγηση των πληροφοριών των πηγών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι πιο κάτω δραστηριότητες:

Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη του παραθέματος 5 και του υπότιτλου της εικόνας στη σ.218 σε ό, τι αφορά την κατάσταση που επικρατούσε σε ορισμένες επαρχίες της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας; (Εν.1, δρ.5, σ.227).

Σε αυτή τη δραστηριότητα εκτός του ότι δεν αξιοποιείται η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας μέσω σύγκρισης αντικρουόμενων πηγών, αναξιοποίητη μένει και η απεικόνιση της σ.218, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν τον υπότιτλο για να βρουν έτοιμο το μήνυμα της εικόνας. Αυτή η επιλογή είναι αντίθετη προς τη σύγχρονη διδακτική της ιστορίας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να κατανοήσουν ότι καθετί μπορεί να αποτελεί ιστορική μαρτυρία και να είναι σε θέση να διαβάσουν τις απεικονίσεις και να εντοπίζουν το στόχο και τα μηνύματά τους. Ακόμα ένα παράδειγμα που υποστηρίζει το πιο πάνω συμπέρασμα είναι το πιο κάτω:

Αφού μελετήσετε το παράθεμα 4 και παρατηρήσετε το χάρτη της σ/217, να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τη δραστηριότητα ου Τραιανού.

Από την άλλη η πιο κάτω δραστηριότητες στοχεύουν τόσο στην ανάκληση πληροφοριών και στην κατανόησή, όσο και στην αξιολόγηση επειδή απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να προβούν σε συγκρίσεις να εντοπίσουν τις διαφορές τους. Συνεπώς στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που αποτελεί ανώτερη γνωστική λειτουργία.

Να μελετήσετε το παράθεμα 8 και να παρατηρήσετε τις εικόνες των σ.223-224. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ρωμαϊκής αρχιτεκτονικής και ποιες οι διαφορές της από την ελληνική; [Για τον εντοπισμό των διαφορών να συγκρίνετε το ναό της Απτέρου Νίκης (σ.115) με το ναό της Fortuna Primigenia (σ.223) (Εν. 1, δρ. 8, σ.227).

Να συγκρίνετε τον τρόπο λειτουργίας του αυτοκρατορικού θεσμού στο ρωμαϊκό κράτος με εκείνον των ελληνιστικών μοναρχιών. (Εν.1, δρ.3, σ.227).

Ασκήσεις ανάκλησης πληροφοριών που σχετίζονται με την απλή καταγραφή και παρουσίαση στοιχείων της ενότητας είναι και οι παρακάτω:

Να τεκμηριώσετε την άποψη ότι την εποχή του Αυγούστου η λογοτεχνία τέθηκε στην υπηρεσία του κρατικού μεγαλείου(Εν.1, δρ.2, σ.227).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της φιλοσοφικής σκέψης του Πλωτίνου που ανανέωσαν τη φιλοσοφία σύμφωνα με το παράθεμα 7; (Εν.1, δρ.8, σ.227).

Με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος 2 να περιγράψετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν ένας κολωνός και να εξηγήσετε εάν υπήρχε κοινωνική ευελιξία στο καθεστώς της δουλοπαροικίας(Εν.2, δρ.1, σ.233).

Να σχολιάσετε την άποψη του συγγραφέα στο παράθεμα 3 για την παρακμή της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. (Εν.2, δρ.2, σ.233).

Στην πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες του κεφαλαίου ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να μελετήσουν είτε τις γραπτές πηγές είτε τις εικόνες ή μόνο το κείμενο της αφήγησης για να σχολιάσουν και να απαντήσουν σε ερωτήματα. Δε ζητούν σύγκριση πηγών που προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετικό πρίσμα, μια διαδικασία που καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Επιτυγχάνεται περισσότερο η ανάπτυξη της ικανότητας για απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών παρά η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων και αξιών.

Ο/Η εκπαιδευτικός ωθείται στην παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση αφήγησης και μονολόγου, προκειμένου να καλύψει την γνώση του σχολικού βιβλίου. Αν και στο Α.Π. προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να υπερβαίνουν το σχολικό βιβλίο όπου είναι δυνατόν, παραταύτα αυτό είναι δύσκολο διότι οι τελικές εξετάσεις βασίζονται στις ιστορικές πληροφορίες που παρέχει το σχολικό βιβλίο. Σε συνδυασμό με τον κατακερματισμό των κεφαλαίων σε ενότητες και τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο η αξιοποίηση υλικού πέραν του βιβλίου είναι πολύ περιορισμένη. Οι βασικές διδακτικές λειτουργίες στην επεξεργασία των πηγών ή του κειμένου μέσω δραστηριοτήτων δε συμβάλλουν στην ουσιαστική μάθηση. Για αυτό ευθύνεται και το γεγονός πως οι δραστηριότητες δεν συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις εμπειρίες των μαθητών από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, έτσι ώστε να νοηματοδοτείται η γνώση. Οι δραστηριότητες στην πλειοψηφία τους δε προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση και δε δημιουργούν ευκαιρίες για ατενέργεια των μαθητών/τριών.

Γ. Εικονογράφηση

Οι απεικονίσεις στο σύνολο του κεφαλαίου είναι 26, εκ των οποίων μια μόνο είναι μη αντιπροσωπευτική. Ένας χάρτης της 1ης ενότητας του κεφαλαίου που απεικονίζει το ρωμαϊκό κράτος την εποχή του αυτοκράτορα Τραϊανού (σ.217). Οι απεικονίσεις στην πλειοψηφία είναι έγχρωμες, αλλά δεν εμφανίζουν υψηλό επίπεδο ανάλυσης και οι χρωματισμοί δεν είναι ζωντοί.

Στο κεφάλαιο αυτό η κύρια αφήγηση στηρίζεται από ζωγραφικούς πίνακες, πορτρέτα, ανδριάντες, ψηφιδωτά, προτομές, χάρτες, αγάλματα, αρχιτεκτονικά έργα και τοιχογραφίες. Το μέγεθός τους διαφέρει ανάλογα με τη θέση της απεικόνισης και το διαθέσιμο χώρο που υπάρχει ώστε η απεικόνιση να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την αφήγηση. Δε φαίνεται να υπάρχουν κριτήρια σχετικά με το μέγεθος και την χωροταξική προσαρμογή τους.

Ο χάρτης της ενότητας 1 δεν βρίσκεται σε λειτουργική αντιστοιχία με το κείμενο, εφόσον δεν γίνεται καμιά αναφορά στην εποχή της αυτοκρατορίας του Τραϊανού. Ο Τραϊανός ήταν ένας από τους διαδόχους του Αυγούστου, ωστόσο η επιλογή της γεωγραφικής απεικόνισης της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας την εποχή εκείνη δεν αιτιολογείται με κάποιο τρόπο μέσα από την αφήγηση. Η μόνη αναφορά που γίνεται σχετίζεται με την ευρύτερη περίοδο της δυναστείας των Αντωνίων κατά την οποία το ρωμαϊκό κράτος γνώρισε ανάπτυξη: " Της τρίτης δυναστείας των Αντωνίων...ακμή του" (Εν.1, σ.214). Έτσι ο χάρτης λειτουργεί επικαλυπτικά προς την αφήγηση και αποτελεί από μόνος του ένα ιστορικό τεκμήριο. Το μέγεθος του χάρτη καταλαμβάνει μια ολόκληρη σελίδα. Το μεγάλο μέγεθος θα μπορούσε να ήταν ελκυστικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αν δεν ήταν απαρχαιωμένος αισθητικά. Το υπομνηματικό στοιχείο του χάρτη βρίσκεται στην επιφάνεια του και ο υπομνηματισμός επιτυγχάνεται με την χρωματική αντιστοίχιση που υποδηλώνει τη γεωγραφική έκταση του ρωμαϊκού κράτους μεταξύ 98-117 μ.Χ. Ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων δημιουργούν αρνητική αισθητική εικόνα και απωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ωστόσο ο χάρτης αξιοποιείται σε δραστηριότητα με αποτέλεσμα να επιτελεί λειτουργικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία: " Αφού μελετήσετε το παράθεμα 4 και παρατηρήσετε το χάρτη της σ.217, να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τη δραστηριότητα του Τραϊανού" (Εν.1, δρ.6, σ.227). Σε αυτή τη δραστηριότητα ο χάρτης αποτελεί ξεχωριστό ιστορικό τεκμήριο που συμπληρώνει όχι την αφήγηση αλλά την γραπτή πηγή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διατυπώσουν απόψεις, άρα να επιστρατεύσουν γνωστικές λειτουργίες ανωτέρου επιπέδου, αφού θα πρέπει να προβούν σε σύγκριση του χάρτη και της πηγής, να αξιολογήσουν τα στοιχεία και να οδηγηθούν σε συμπέρασμα σχετικά με τη δραστηριότητα του Τραϊανού.

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών αναφέρεται ότι: *Η εικόνα δεν αποτελεί συμπληρωματικό διδακτικό υλικό και δεν επιτελεί απλά ενισχυτικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, αλλά αποτελεί από μόνη της ιστορική μαρτυρία, η οποία μπορεί να δίνει διαφορετικές πληροφορίες και δυνατότητες ερμηνείας από αυτές που δίνει το κείμενο της ιστορικής αφήγησης* (Υ.Α.Π, σ.19).

Τα εικονιστικά παραθέματα που διακοσμούν την κύρια αφήγηση- εκτός από το χάρτη- λειτουργούν συμπληρωματικά συμβάλλοντας στην διευκρίνιση πτυχών της ιστορικής αφήγησης. Όμως η έλλειψη παραπομπών στο κείμενο προς τις εικόνες δυσκολεύει τη διαδικασία του εντοπισμού της συσχέτισης, αν και η θέση των εικόνων έχει αντιστοιχία προς το κείμενο. Δίνουν πληροφορίες που βασίζονται στο κείμενο χωρίς να υπερβαίνουν τη λεκτική πληροφορία.

π.χ. Ο ανδριάντας του Αυγούστου (σ.209) όπως και ο καμέος (σ.209, 211) σχετίζονται άμεσα με την αφήγηση που παρουσιάζει την εποχή της εξουσίας του Αυγούστου ο οποίος είχε θεοποιηθεί από το λαό.

π.χ. Το ψηφιδωτό που απεικονίζει τον Βιργίλιο, τον επικό ποιητή της Ρώμης, συμπληρώνει το κείμενο που αναφέρεται στον Βιργίλιο ως έναν από τους

π.χ. Οι προτομές 9 επιφανών ανδρών (σ.214) των οποίων τα ονόματα παρατίθενται με βάση την εποχή που διακυβέρνησαν ανάμεσα σε άλλα συγκεκριμενοποιούν την αφήγηση και παρέχουν πληροφορίες που δεν αναφέρονται στο κείμενο αναφορικά με τους διαδόχους του Αυγούστου. Το κείμενο αναφέρεται στις τρεις δυναστείες που κυβέρνησαν μετά τον

Αύγουστο χωρίς λεπτομέρειες για τα πρόσωπα. Η απεικόνιση των προσώπων εμπλουτίζει το κείμενο και δίνει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τη δράση τους.

π.χ. Οι λεπτομέρειες από κίονα του Τραϊανού και από την αψίδα του Γαλερίου στη Θεσσαλονίκη (σ.225) επιβεβαιώνουν το κυρίως κείμενο που αναφέρεται σε αυτά τα δείγματα της ρωμαϊκής τέχνης του ανάγλυφου: " Ο κίονας του Τραϊανού [...] . Η θριαμβική αψίδα του Γαλερίου [...]" (σ.225).

Οι απεικονίσεις αποτελούν βασικό υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας αναφέρεται για τις οπτικές πηγές ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας τους και να αποκρυπτογραφούν την οπτική του δημιουργού, τις προθέσεις του και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει δημιουργηθεί το έργο, οι εικόνες στο σύνολό τους αρκούνται στην παράθεση του τίτλου το έργο χωρίς το όνομα του δημιουργού, αλλά με πληροφορίες για τους συμβολισμούς των έργων ή τα πλαίσια στα οποία δημιουργήθηκαν. Έτσι συμβάλλουν στην πρόκληση ενδιαφέροντος από τους μαθητές για περαιτέρω αναζήτηση και στην κατανόηση σημείων του περιεχομένου του μαθήματος.

π.χ. η απεικόνιση του Βωμού της Ειρήνης (σ.216) συνοδεύεται από τη λεζάντα που πληροφορεί τον/την αναγνώστη για την εποχή στην οποία δημιουργήθηκε καθώς και το τι εκφράζει η συγκεκριμένη δημιουργία (" Ο Βωμός της Ειρήνης. Κατασκευάστηκε την εποχή του Αυγούστου στη Ρώμη (13-9 π.Χ.) και είναι το πιο χαρακτηριστικό μνημείο της εποχής. Συμβολίζει την εξασφάλιση της ειρήνης που συνδέεται με την αυτοκρατορική εξουσία").

Οι λεζάντες είναι σύντομης περιγραφής με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή.

π.χ. στο εξώφυλλο του κεφαλαίου (σ.207) η λεζάντα αναφέρει τόσο το είδος του έργου- πίνακας- το χώρο που βρισκόταν (Βωμός της Ειρήνης), την εποχή της δημιουργίας (Αυγούστεια εποχή), αλλά και τους συμβολισμούς του έργου, ώστε να το αποκωδικοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να αναφερθεί ότι η απεικόνιση αποτυπώνεται αποχρωματισμένη και οι εικονιζόμενες μορφές δεν είναι ευδιάκριτες. Σε περίπτωση που η λεζάντα δεν ήταν τόσο διευκρινιστική οι μαθητές και οι μαθήτριες δε θα ήταν σε θέση να αναφέρουν τις μορφές που απεικονίζονται πολύ περισσότερο να περάσουν σε υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης της εικόνας που αφορά στην ερμηνεία της. Ο συντάκτης του βιβλίου αναφέρει στον πρόλογό του ότι οι εικόνες και οι χάρτες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του βιβλίου και συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορικής αφήγησης.

Οι επιλογές του συντάκτη είναι υπό αμφισβήτηση όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους. Στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών αναφέρεται ότι οι πηγές χωρίζονται σε γραπτές και παραστατικές. Στις παραστατικές εντάσσονται τόσο οπτικές πηγές όσο και ηχητικές, απτικές, ιστορικοί τόποι κ.α. Οι οπτικές πηγές πέραν των συνηθισμένων φωτογραφιών και ζωγραφικών παραστάσεων μπορούν να είναι και γελοιογραφίες, πίνακες και διαγράμματα, ταινίες, τραγούδια κ.α. (Υ.Α.Π, σ.10). Στο παρόν κεφάλαιο αξιοποιούνται μόνο οι συνήθειες οπτικές πηγές, στερώντας την πολύπλευρη αξιοποίηση μέσων για αισθητοποίηση του ιστορικού περιεχομένου και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η χρήση εναλλακτικών παραστάσεων θα προσέδιδε ζωντάνια και παραστατικότητα στην ιστορική αφήγηση και θα συνέβαλλε στην πληρέστερη κατανόηση ιστορικών εννοιών και γεγονότων. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό εάν θα αναζητήσει εποπτικό υλικό που θα εντάξει στο μάθημά του, για να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ακόμη η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία απαιτεί και τη χρήση της τεχνολογίας. Όπως επισημαίνεται στο Α.Π. η χρήση του διαδικτύου και των εφαρμογών της πληροφορικής διευκολύνουν την πρόσληψη της ιστορικής

γνώσης(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf). Στο υπό ανάλυση κεφάλαιο, αλλά και στα κεφάλαια που έχουν ήδη αναλυθεί, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν παραπομπές σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις, που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους μαθητές σε αναζήτηση πληροφοριών πέραν του σχολικού βιβλίου, να συμβάλουν στην ουσιαστική ενεργοποίησή τους και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Από τις 12 δραστηριότητες του κεφαλαίου, μόνο σε 3 δραστηριότητες αξιοποιούνται 6 από τις απεικονίσεις του κεφαλαίου που στο σύνολό τους φτάνουν τις 26. Αν και τονίζεται ότι πρέπει να αποφεύγεται η χρήση πληθωρικού αριθμού εικόνων χωρίς αξιοποίηση στη διδασκαλία, ο συντάκτης του βιβλίου δεν λαμβάνει υπόψη αυτή την προϋπόθεση (Υ.Α.Π, 2012). Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των απεικονίσεων δε συνδέονται με αντίστοιχες δραστηριότητες, φανερώνει ότι οι συγγραφείς του βιβλίου αντιμετωπίζουν την εικόνα ως συμπληρωματικό και ενισχυτικό υλικό προς την κύρια αφήγηση υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού εκπαιδευτικού παραδείγματος. Ο μαθητής και οι μαθήτριες ζουν σε ένα σύγχρονο περιβάλλον που βρίθει οπτικών συμβόλων. Η εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα θα έπρεπε να αξιοποιείται για να αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης τους κάτι το οποίο δε συμβαίνει. Η ιστορική γνώση, λοιπόν, δεν επικαιροποιείται και παραμένει στο παρελθόν.

Οι οπτικές παραστάσεις δε συμβάλλουν στην κατανόηση σημείων του περιεχομένου και στην εμπέδωσή του μέσω της σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Τα εικονιστικά παραδείγματα δε φαίνεται να θεωρούνται εναλλακτικός τρόπος ερμηνείας και κατανόησης του παρελθόντος, αφού δεν υπερβαίνουν την κύρια αφήγηση. Ακόμα και οι απεικονίσεις που χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες παραμένουν στο επίπεδο "πρώτης ανάγνωσης" για εντοπισμό λεπτομερειών στις εικόνες (οπτική επεξεργασία χωρίς βαθύτερη ανάλυση).

Μόνο οι εικόνες στις σελίδες 223-224 (Εν.1) αξιοποιούνται για σύγκριση με εικόνα από άλλο κεφάλαιο (Κεφ.ΙΙ, Εν.2, σ.115) με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων ως προς την αρχιτεκτονική. Απουσιάζει όμως και πάλι η διερεύνηση των αιτιών και η αξιολογικές κρίσεις για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η αξιοποίηση των εικόνων δεν προσφέρει ουσιαστική γνώση καθώς δεν ωθεί στην αναζήτηση αιτιών π.χ. για ποιο λόγο υπάρχουν οι διαφορές, ποιο ρόλο παίζει το ευρύτερο πλαίσιο της κάθε εποχής, ή σε προσωπικά συμπεράσματα π.χ. για ποιο λόγο σήμερα δεν φτιάχνονται τέτοια οικοδομήματα και σε επικαιροποίηση των πληροφοριών των εικόνων π.χ. εάν κάποιος μαθητής έχει επισκεφθεί αυτά τα μνημεία ή αν ήταν τουρίστας στη Ρώμη σήμερα ποια μνημεία της εποχής μπορεί να επισκεφθεί (να ψάξει σε τουριστικό οδηγό στο διαδίκτυο). Η απουσία δραστηριοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των συμφραζομένων των εικόνων και συγκρίσεων αποδεικνύει ότι δεν προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και δεν καλλιεργείται ο οπτικός γραμματισμός. Οι οπτικές πηγές δεν αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ο μαθησιακός πληθυσμός αντιμετωπίζεται ως αδιαφοροποίητο σύνολο, εφόσον δε γίνεται χρήση ποικίλων τεκμηρίων.

Όσον αφορά το ρόλο των δύο φύλων σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται μόνο ανδρικές μορφές που καθόρισαν την πορεία της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Πρώτα απ' όλα η αφήγηση πλαισιώνονται με 3 αναπαραστάσεις αφιερωμένες στον Αύγουστο, ένας ανδριάντας (σ.209), ένας καμέος από τη θεοποίηση του Αυγούστου (πολύχρωμος λίθος όπως εξηγείται στον ερμηνευτικό πίνακα όρων στο τέλος του κεφαλαίου) (σ.209) και ένας ακόμη καμέος με πορτρέτο του Αυγούστου (σ.211), ο οποίος σύμφωνα και με την αφήγηση συγκέντρωσε όλες τις εξουσίες στα χέρια του και αναγνωρίστηκαν σ' αυτόν θεϊκές ιδιότητες.

Όσον αφορά στη λογοτεχνική παραγωγή ο συγγραφέας επιλέγει ένα ψηφιδωτό που παρουσιάζει τον Βιργίλιο, τον εθνικό ποιητή της Ρώμης να κάθεται ανάμεσα σε Μούσες (σ.213). Η απεικόνιση συνάδει με την αφήγηση με την έννοια ότι εκθειάζουν την προσφορά

των ανδρών στον πολιτισμό. Χαρακτηριστικές είναι επίσης και οι φωτογραφίες των διαδόχων του Οκταβιανού Αύγουστου (σ.214) που ήταν όλοι άνδρες, πράγμα που αποτυπώνει την αποκλειστική ισχύ των ανδρών στα πολιτικά και στρατιωτικά ζητήματα. Το σχολικό βιβλίο δεν κάνει καμιά αναφορά σε γυναίκες που είχαν συνεισφορά σε οποιοδήποτε τομέα της κοινωνικής ζωής για παράδειγμα των Ρωμαίων, ενώ αναφέρει ως πληροφορία ότι οι γυναίκες είχαν ενεργό ρόλο στο κεφάλαιο 4.

Η επιλογή του συγγραφέα να μη συμπεριλάβει στη αφήγηση πληροφορίες για το ρόλο των γυναικών ή δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες θα επικαιροποιούσαν το θέμα της ισότητας των δύο φύλων δείχνει ότι δεν έλαβε υπόψη την ανάπτυξη στάσεων ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο υπερτονισμός του ανδρικού στοιχείου είναι διάχυτος σε όλα τα κεφάλαια που αναλύθηκαν έως τώρα, πράγμα που είναι δυνατόν να διαιωνίζει στερεότυπα και διακρίσεις ενάντια στις γυναίκες. Παρόλο που ο ρόλος της γυναίκας δε φαίνεται να ήταν τόσο ενεργός, καμιά πληροφορία δεν υπάρχει που να αναδεικνύει τον πιο ενισχυμένο ρόλο της γυναίκας στη Ρώμη. Ακόμη δε φαίνεται κάποια προσπάθεια επικαιροποίησης των πληροφοριών μέσω του προβληματισμού για τους ρόλους των δύο φύλων τότε και σήμερα, ενώ στους στόχους της διδασκαλίας πρέπει να εντάσσεται η σηματοδότηση της γνώσης μέσω της μεταφοράς της στο παρόν και της σύνδεση της με σύγχρονες εμπειρίες. Αυτή η επιλογή δύναται να διαιωνίζει την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και να μην αφήνει τόσο τους μαθητές όσο και τις μαθήτριες να αναπτύξουν κι άλλες οπτικές σχετικά με το φύλο τους και τους ρόλους που μπορεί να επιτελέσει στην κοινωνία. Όπως αναφέρει και το Α.Π. οι μαθητές και οι μαθήτριες φέρνουν μαζί τους στάσεις και αξίες από το περιβάλλον τους. Αυτές ιδέες εφόσον είναι προβληματικές δε θα αφήσουν να συμβεί ουσιαστική ιστορική μελέτη. Πιθανόν οι μαθητές να μελετήσουν επιφανειακά στα πλαίσια του μαθήματος και φεύγοντας από την αίθουσα να συνεχίσουν να δρουν με βάση τις ιδέες τους. Για την κατασκευή ισχυρότερων αξιών και στάσεων πρέπει οι μαθητές να μεταφέρουν τις πληροφορίες για το παρελθόν στο παρόν και να κατανοήσουν ότι όσα συνέβησαν στο παρελθόν οδήγησαν στην εξέλιξη της ανθρωπότητας μέχρι και σήμερα. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

1. Κυρίως κείμενο

Το κεφάλαιο 7 αποτελείται από 3 ενότητες που μοιράζονται σε 36 σελίδες συνολικά. Η έκταση του κυρίως κειμένου καταλαμβάνει τις 33 από τις σελίδες του κεφαλαίου. Το κεφάλαιο έχει τίτλο "Η Ύστερη Αρχαιότητα". Όλες οι ενότητες είναι κατακερματισμένες σε μικρότερες υποενότητες:

Η ενότητα 1 έχει τίτλο: " Η μετεξέλιξη του Ρωμαϊκού κράτους (4ος-5ος αι. μ.Χ.)" και χωρίζεται σε 5 υποενότητες:

- 1.1. Ο Διοκλητιανός και η αναδιοργάνωση της αυτοκρατορίας
- 1.2. Μ. Κωνσταντίνος: Εκχριστιανισμός και ισχυροποίηση της Ρωμαϊκής Ανατολής
- 1.3. Οι θρησκευτικές εξελίξεις
- 1.4. Ο εξελληνισμός του Ανατολικού Ρωμαϊκού κράτους
- 1.5. Η μεγάλη μετανάστευση των λαών. Το τέλος του Δυτικού Ρωμαϊκού κράτους

Η ενότητα 2 " Η εποχή του Ιουστινιανού" χωρίζεται σε 2 υποενότητες:

- 2.1. Η ανασύσταση της ρωμαϊκής οικουμένης

2.2. Η ελληνοχριστιανική οικουμένη

και η ενότητα 3 " Τα γράμματα και οι τέχνες" αποτελείται από 2 υποενότητες επίσης:

3.1. Η πνευματική ανάπτυξη

3.2. Η καλλιτεχνική ανάπτυξη

Αρχικά, με βάση τα υπό εξέταση κριτήρια ο τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών, δε φαίνεται να ακολουθεί οδηγίες του Α.Π. όχι μόνο σε αυτό το κεφάλαιο, αλλά στο βιβλίο ως σύνολο, αφού ο συγγραφέας στον πρόλόγό του αναφέρει:

Οι γνώσεις και ο τρόπος παρουσίασής τους, δηλαδή η ανάδειξη ή αποσιώπηση γεγονότων, η προβολή και ο συσχετισμός ιστορικών φαινομένων, ακόμα και η επιλογή των εικόνων, των χαρτών και των παραθεμάτων που υποστηρίζουν το γνωστικό αντικείμενο του βιβλίου, αφορούν το συγγραφέα.

Στις γενικές αρχές του Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας επισημαίνεται σχετικά με την ύλη ότι: [...]. Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας), με έμφαση στο ουσιαστικό μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων. [...].(Υ.Α.Π, 2010, σ.56).

Βάσει των συγκεκριμένων διευκρινίσεων καθίσταται σαφές ότι ο σκοπός είναι παρουσίαση μιας χρονικής περιόδου με συνοπτικό τρόπο ως ένα κίνητρο για διερεύνηση των θεμάτων που εξετάζονται στο κείμενο της αφήγησης. Οι πληροφορίες του βιβλίου όμως παρουσιάζονται με τον τρόπο που ο συγγραφέας έχει επιλέξει. Παρατίθενται γραμμικά και περιληπτικά με αναφορές σε γεγονότα που επιλέγει ο συγγραφέας να φωτίσει. Στο κεφάλαιο αυτό φαίνεται ότι η πρόθεση του συγγραφέα συνάδει με τα όσα αναφέρει το Α.Π.- αν και δεν ακολούθησε συγκεκριμένες υποδείξεις- γι' αυτό και γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες χρονολογίες και γεγονότα που φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη βαρύτητα. π.χ. η αναφορά στα 3 σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν μέχρι την επικράτηση του Μεγάλου Κωνσταντίνου ως αυτοκράτορα του ρωμαϊκού κράτους πράγμα που φανερώνει την πρόθεση για επιλεκτική αναφορά σε ιστορικά γεγονότα: " Τρία σημαντικά γεγονότα...Λικίνιο (324 μ.Χ.)" (Εν.1, σ.238). Η ίδια πρόθεση παρατηρείται και στην παρουσίαση των γεγονότων πριν την επικράτηση του Μ. Κωνσταντίνου μετά την απόσυρση του Διοκλητιανού από την εξουσία. Η ιστορική αφήγηση αναφέρει: "Για είκοσι χρόνια αφότου αποσύρθηκε από την εξουσία ο Διοκλητιανός (305 μ.Χ.) μέχρι και την πλήρη επικράτηση του Κωνσταντίνου, οι διάδοχοι και οι συνάρχοντες τους αλληλοεξοντώνονταν" (Εν.1, σ.238). Ο συγγραφέας επέλεξε να κάνει μια σύντομη αναφορά στην εικοσαετία αυτή χωρίς να παρουσιάσει ποιοι ήταν οι διάδοχοι και τα αποτελέσματα των συγκρούσεών τους. Σε άλλο απόσπασμα αναφέρεται χαρακτηριστικά σχετικά με την στροφή του Μ. Κωνσταντίνου στη Χριστιανική πίστη: " Μετά από τη νίκη του κατά του Μαξέντιου στη Μουλβία γέφυρα φαίνεται ότι συνειδητά είχε αποδεχτεί τη νέα θρησκεία" (Εν.1, σ.240). Ο συγγραφέας αναφέρει το αποτέλεσμα της μάχης χωρίς να δίνει πληροφορίες για τα γεγονότα και τους λόγους που μετά από αυτήν ο Μ.Κωνσταντίνος ασπάστηκε τον Χριστιανισμό. Τις θρησκευτικές εξελίξεις του 4ου και 5ου αιώνα μ.Χ. τις παρουσιάζει συνοπτικά μέσα σε λίγες σελίδες (Εν.1, σ.241-247) επιλέγοντας να αναφερθεί στα βήματα που έκαναν ο Κωνσταντίνος και οι διάδοχοί του είτε για την εδραίωση είτε για την καταπολέμηση του Χριστιανισμού. Επίσης αναφέρει πολύ συνοπτικά Οικουμενικές Συνόδους που έγιναν με στόχο την εδραίωση της Χριστιανικής πίστης, χωρίς λεπτομέρειες για τις αποφάσεις που πάρθηκαν σε αυτές. Ακόμη το Σχίσμα των δύο εκκλησιών παρουσιάζεται ως μια πληροφορία η οποία δε φαίνεται να έχει βαρύνουσα σημασία για το συγγραφέα: "[...]Ετσι εκτός των άλλων προβλημάτων δημιουργήθηκε το πρώτο σχίσμα ανάμεσα στις Εκκλησίες της Ανατολής και της Δύσης" (Εν.1, σ.247). Η φράση "πρώτο σχίσμα" αφήνει αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με τα γεγονότα και την ύπαρξη δεύτερου σχίσματος, αλλά και τη σχέση του γεγονότος με τη σημερινή πραγματικότητα στα θρησκευτικά πράγματα. Με

την ίδια συντομία εκθέτονται και οι ενέργειες του Ιουστινιανού στην 2η ενότητα του κεφαλαίου για ανασύσταση της ρωμαϊκής οικουμένης με επανάκτηση του δυτικού κομματιού της αυτοκρατορίας. Ο συγγραφέας επιλέγει να κάνει μόνο ονομαστική αναφορά στη Στάση του Νίκα - επεξήγηση για τη σημασία της δίνεται στο τέλος του κεφαλαίου όπου υπάρχει ερμηνευτικό πίνακας όρων (σ.270). Επιλέγει να εστιάσει την αφήγηση στους επεκτατικούς πολέμους που έκανε ο Ιουστινιανό προκειμένου να ανακτήσει τα χαμένα εδάφη της παλιάς αυτοκρατορίας, δίνοντας συνοπτικά το αποτέλεσμα των μαχών. Για τους αμυντικούς πολέμους ώστε να προστατεύσει τα σύνορα αναφέρει τον Περσικό και Σλαβικό κίνδυνο και τα αποτελέσματα των προσπαθειών του αυτοκράτορα: Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο αγώνας εναντίον των Περσών κράτησε 30 χρόνια χωρίς να προχωρεί σε περαιτέρω ανάλυση, παρά μόνο παραθέτει τα χρονικά όρια. (Εν.2, σ.256-258). Όσον αφορά στην ενότητα 3 ο συγγραφέας παραθέτει τα λογοτεχνικά είδη που αναπτύχθηκαν και ενδεικτικά το όνομα του πιο γνωστού από τους λογοτέχνες κάθε είδους: π.χ. "Οι ιστοριογράφοι της ύστερης αρχαιότητας αναζητήσαντα πρότυπά τους στους ιστορικούς της κλασικής εποχής. Χρησιμοποίησαν την αττική διάλεκτο και έγραψαν σύγχρονη με την εποχή τους ιστορία. Ο σπουδαιότερος είναι ο Προκόπιος [...]" (Εν.3., σ.262).

π.χ. "Εκτός από τους ιστορικούς [...]. Αυτοί ονομάζονται χρονογράφοι. Ο πιο γνωστός χρονογράφος του βου αιώνα είναι ο Ιωάννης Μαλάλας [...]" (Εν.3, σελ. 262).

Για την καλλιτεχνική ανάπτυξη, στο περιεχόμενο της αφήγησης φαίνεται να γίνεται μια προσπάθεια σφαιρικής παρουσίασης δειγμάτων της τέχνης και της αρχιτεκτονικής χωρίς έμφαση σε συγκεκριμένα οικοδομήματα. Αυτό καταδεικνύεται από την αναφορά στην Αγία Σοφία ως ένα από τα δείγματα της αρχιτεκτονικής τέχνης, χωρίς ιδιαίτερη αναφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα. Στόχος του συγγραφέα είναι να παρουσιάσει την τέχνη στο σύνολό της και όχι να αναδείξει συγκεκριμένα καλλιτεχνήματα. (Εν.3, σ.263-266).

Ο τεμαχισμός της ύλης σε ενότητες και σε μικρότερες υποενότητες δεν είναι κατάλληλος για την παρουσίαση της ιστορίας ως προβλήματος που επιδέχεται λύσεων και για μαθητοκεντρικές μεθόδους όπως προνοεί το Α.Π, αλλά υποστηρίζει την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Είναι σαφής η γραμμική παράθεση της ύλης μιας ευρείας χρονικής περιόδου, που ακολουθεί από τη μια τις υποδείξεις του Α.Π. για συντομία και αποφυγή λεπτομερειών, από την άλλη παρεκκλίνει από το στόχο που είναι η αφήγηση να αποτελέσει ερέθισμα για αναζήτηση πληροφοριών και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Τα γεγονότα παρουσιάζονται να μην συνοπτικά, αλλά με τρόπο που δεν αφήνει περιθώριο στους /στις μαθητές/τριες να αντιληφθούν τις σχέσεις μεταξύ ιστορικών γεγονότων και την παράλληλη εξέλιξή τους στο χώρο και στον χρόνο. Από την άλλη στο Α.Π αναφέρεται σχετικά με την αφήγηση:

Η αφήγηση, όπου αυτή είναι αναγκαία, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι σε αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία. Αλλά όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται χωρίς να υπονομευτεί μια βασική αρχή της ιστορικής ανέλιξης γεγονότων, καταστάσεων και φαινομένων: ότι, παρά τις μεγάλες αλλαγές και ανατροπές, υπάρχει κατά κανόνα αλληλουχία ή και αλληλεπίδραση αιτιών και αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η προβολή της σημασίας ενός ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου δε θα πρέπει να γίνεται αποκομμένη από τα ιστορικά τους συμφραζόμενα.

Η ιστορία προσεγγίζεται ως γεγονοτολογία χωρίς διάθεση εμβάθυνσης και αξιολόγησης των γεγονότων και των πράξεων. Δεν εφαρμόζεται η μέθοδος της λύσης προβλήματος και δεν φαίνεται να υπάρχει ως στόχος η ερμηνεία των αιτιών και των συνεπειών. Η ιστορική ζωή παρουσιάζεται ως μια σειρά διαδοχικών και όχι αιτιακών γεγονότων, ο χρόνος μοιάζει γραμμικός αναιρώντας κάθε συγχρονία των γεγονότων. Οι μαθητές δεν μπορούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν με τους όρους του παρόντος και δεν προωθείται την ανάπτυξη της

σχέσης μεταξύ των μελών της τάξης και του εκπαιδευτικού με την έννοια ότι τελικά ευνοείται η αφηγηματική παρουσίαση της ιστορίας και όχι ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των μελών της τάξης μέσω διερεύνησης.

Το υπό εξέταση κεφάλαιο-όπως και το βιβλίο στο σύνολό του- παρουσιάζει συνοπτικά τα γεγονότα της ύστερης αρχαιότητας με την τυπική αφήγηση που αφήνει ιστορικά κενά και ερωτηματικά που είναι αμφίβολο αν οι μαθητές και οι μαθήτριες τελικά θα απαντήσουν, εφόσον η αφήγηση πλαισιώνεται από γραπτά και εικονιστικά παραθέματα που συμπληρώνουν την αφήγηση χωρίς να την υπερβαίνουν, ενώ συχνά δεν αξιοποιούνται για σκοπούς διερεύνησης -η καταλληλότητα των πηγών του κεφαλαίου αναλύεται στη συνέχεια με λεπτομέρεια- Ακόμη, ο συγγραφέας δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας τους, εφόσον αρκετά θέματα που θίγονται στο κεφάλαιο δεν προσφέρονται ως νέα γνώση, αλλά ως γνώση που θα έπρεπε ήδη να κατέχουν οι μαθητές. Για παράδειγμα η Στάση του Νίκα και Σχίσμα των εκκλησιών, είναι δύο γεγονότα που ήδη έχουν διδαχθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες στο γυμνάσιο. Συνεπώς ο συγγραφέας θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν έρθει στην Α' Λυκείου με συγκεκριμένες γνώσεις, χωρίς να φαίνεται πρόθεση επαναφοράς των προαπαιτούμενων γνώσεων, αφού σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη οι μαθητές σε μια τάξη ανήκουν σε 5 επίπεδα ετοιμότητας στα οποία πρέπει η διδασκαλία να προσαρμόζεται.

Ως προς την επιστημονική του εγκυρότητα το κυρίως κείμενο φαίνεται να περιέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις, εφόσον τα όσα καταγράφονται τεκμηριώνονται από γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές. Αναφέρεται λόγου χάρη η χρονολογία που ο Διοκλητιανός έγινε αυτοκράτορας (284 μ.Χ.) (Εν.1, σ.236), το κείμενο της αφήγησης πλαισιώνεται με δευτερογενή πηγή που αναλύει τους λόγους της επιτυχίας του Διοκλητιανού στην εξουσία (Εν.1,π.1, σ.237) και συνοδεύεται και από την απεικόνιση νομίσματος με ανάγλυφη την κεφαλή του Διοκλητιανού, (Εν.1, σ.238). Η σχετική αναφορά στο Διάταγμα των Μεδιολάνων τεκμηριώνεται με την αντίστοιχη χρονολογική αναφορά, αλλά και από την πηγή 2, η οποία είναι, μεταφρασμένο στα νέα ελληνικά, απόσπασμα του διατάγματος (Εν.1, σ.239). Η επιστημονική τεκμηρίωση των ιστορικών αναφορών που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς του βιβλίου εξασφαλίζεται και στην περίπτωση όπου γίνεται αναφορά για την υιοθέτηση του Χριστογράμματος από τον Μ.Κωνσταντίνο. Ο συγγραφέας πλαισιώνει το κείμενο με την απεικόνιση αργυρού νομίσματος που όπως πληροφορούμαστε από τη λεξάντα εικονίζει τον Μ.Κωνσταντίνο με κράνους που φέρει το Χριστόγραμμα. Όσο για τη μεταστροφή του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου προς το Χριστιανισμό, ο συγγραφέας παραθέτει μια πηγή στην οποία παρατίθενται οι απόψεις δύο σύγχρονων Ιστορικών σχετικά με τους λόγους της μεταστροφής, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αφήγηση (Εν.1, π.3, σ.240-241). Σε όλο το κεφάλαιο-όπως και στα κεφάλαια που έχουν ήδη εξεταστεί-οι ιστορικές αναφορές τεκμηριώνονται με παράθεση πηγών γραπτών ή απεικονιστικών και με χρονολογικές επισημάνσεις. Η επιστημονική τεκμηρίωση των στοιχείων του περιεχομένου τεκμηριώνονται με και με τις βιβλιογραφικές παραπομπές που υπάρχουν στο πίσω μέρος του σχολικού βιβλίου με επιστημονικά εγχειρίδια που ενισχύουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών (σ.292-293).

Ως προς την προσαρμογή του περιεχομένου στο επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, παρατηρείται ότι το κείμενο της αφήγησης βρίσκεται σε αρμονία με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών. Οι προτάσεις είναι σύντομες χωρίς πλατειασμούς και το λεξιλόγιο κατανοητό. Σε περιπτώσεις που υπάρχουν όροι στους οποίους ο συγγραφέας επιθυμεί να δώσει έμφαση αυτοί παρουσιάζονται τονισμένοι μέσα στις προτάσεις και επεξηγούνται με απλό τρόπο, ενώ οι νέοι εξειδικευμένοι όροι συνοδεύονται από έναν

αστερίσκο που παραπέμπει στο τέλος του κεφαλαίου όπου υπάρχει ερμηνευτικός πίνακας όρων:

π.χ. "[...] ο Θεοδοσιανός κώδικας (438 μ.Χ.). Πρόκειται για μια σειρά διαταγμάτων που εκδόθηκαν στη λατινική γλώσσα από τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β΄ και αποτέλεσαν την πρώτη κωδικοποίηση νόμων, εμπνευσμένη σε μεγάλο βαθμό από το Χριστιανισμό" (Εν.1, σ.246).

π.χ. "Σε μια απ' αυτές στράφηκαν εναντίον της Ρώμης (455 μ.Χ.), την οποία λεηλάτησαν και κατέστρεψαν πολλά από τα έργα τέχνης που τη στόλιζαν. Η ενέργεια τους αυτή έμεινε γνωστή στην ιστορία με τον όρο βανδαλισμός" (Εν.1, σ.253).

π.χ. "Είναι φανερό ότι υπήρχε διάκριση εξ αρχής μεταξύ των λόγιων της "θύραθεν" (=από τη θύρα, από έξω) παιδείας, δηλαδή της ειδωλολατρικής, και της εκκλησιαστικής" (Εν.3, σ.262).

π.χ. "[...] εξιστορούν γεγονότα όχι μόνο σύγχρονα με την εποχή τους αλλά ξεκινώντας από τη κτίση του κόσμου. Αυτοί ονομάζονται χρονογράφοι" (Εν.3, σ.262).

π.χ. " Κατά την παλαιοχριστιανική περίοδο αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η μικροτεχνία, δηλαδή η κατασκευή μικρών αντικειμένων [...]" (Εν.3, σ.269).

Γλωσσική εξομάλυνση ώστε να συνάδει με το επίπεδο αντίληψης των μαθητών προνοείται μόνο στην περίπτωση της αξιοποίησης πηγών για τις οποίες φροντίζει ο εκπαιδευτικός. Η προσαρμογή στο επίπεδο του μαθησιακού πληθυσμού είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού καθώς στο κείμενο της αφήγησης δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις.

[...]Χρησιμοποίησε σχετικά μικρά σε έκταση κείμενα για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο να διαβάσουν με προσοχή και να τα επεξεργαστούν με επιτυχία [...]

Εξομάλυνε γλωσσικά το κείμενό σου, αν θεωρείς ότι αυτό θα βοηθήσει τους /τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν το περιεχόμενό του (Υ.Α.Π, 2012, σ.11).

Ο τεμαχισμός του κεφαλαίου μικρότερες ενότητες και υποενότητες και η γραμμική παρουσίαση της ύλης δυσκολεύει τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες στο να έχουν τη δυνατότητα επιλογής εννοιών που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους και στις ανάγκες τους όπως προνοεί το Α.Π. Οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις απαιτούν εγκατάλειψη του αφηγηματικού τρόπου διδασκαλίας της ιστορίας πράγμα που σημαίνει ότι ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευέλικτος και να υπερβαίνει το σχολικό βιβλίο προκειμένου να ενθαρρύνει την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών πράγμα που τον παροτρύνει και το Α.Π.:

Μια τέτοια μαθητοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από τον/την διδάσκοντα/ουσα να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό αφηγηματικό του ρόλο στην παρουσίαση μιας ιστορικής ενότητας και να αναλάβει ρόλο οργανωτή μαθησιακών διαδικασιών και προκλήσεων οι οποίες ενθαρρύνουν την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3).

Ως προς τη διάταξη του λόγου μέσα στο κείμενο, παρατηρείται ότι η συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας είναι παραγωγική δηλαδή παρουσιάζει τη γενική έννοια και στη συνέχεια προχωρεί σε συγκεκριμένες πτυχές:

π.χ. "Ο Διοκλητιανός μετέβαλε το χαρακτήρα της μοναρχίας. Όλο το κράτος χωρίστηκε σε μικρές επαρχίες, τη διοίκηση των οποίων ανέλαβαν υπάλληλοι που διορίζονταν από τον ίδιο τον αυτοκράτορα. Ο στρατός κάθε περιοχής είχε δικούς του διοικητές...εξουσία" (Εν.1, σ.237).

π.χ. "Στη διάρκεια του πρώτου μισού του 5ου αιώνα συνεχίστηκαν οι εγκαταστάσεις των γερμανικών λαών σε εδάφη του Δυτικού κράτους. Στη σημερινή κεντρική Γαλλία ιδρύθηκε το κράτος των Βουργουνδίων, ενώ στις βόρειες και δυτικές περιοχές της Γαλλίας δημιουργήθηκε το Φράγκικο κράτος". (Εν.1, σ.253).

Ενώ σε άλλες περιπτώσεις αξιοποιεί την επαγωγική μέθοδο η οποία συνάδει με το επιστημολογικό παράδειγμα που υιοθετεί το Α.Π.

π.χ. " [...]στην εσωτερική οργάνωση εφάρμοσε καινοτόμες ιδέες, που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της βυζαντινής φυσιολογίας του κράτους. Η εσωτερική πολιτική του Ιουστινιανού στόχευε στη συνοχή μιας κοινότητας λαών, των οποίων συνδυαστικά στοιχεία αποτέλεσαν η ελληνική πολιτιστική παράδοση και η χριστιανική πίστη. Η ρωμαϊκή οικουμένη με την πολιτική αυτή μετεξελίχθηκε σε ελληνοχριστιανική" (Εν.2, σ.258-259).

π.χ. "Μια σειρά από καινούργια νομοθετικά διατάγματα (Νεαρές) παραχώρησε την πολιτική εξουσία στους στρατιωτικούς διοικητές των περιοχών που ήταν περισσότερο εκτεθειμένες σε εχθρικές επιθέσεις. Αυτή η διοικητική καινοτομία ήταν βάση ενός νέου διοικητικού συστήματος, που θα επεκτεινόταν και θα εφαρμοζόταν αργότερα σ'όλη την αυτοκρατορία" (Εν.2, σ.260).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του κεφαλαίου, αυτό δε συνάδει με το περιεχόμενο του Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου. Σύμφωνα με το περιεχόμενο του Α.Π. οι μαθητές της Α΄ Λυκείου διδάσκονται την Ιστορία από την Εποχή του Λίθου μέχρι και τη Ρωμαϊκή Εποχή δηλαδή μέχρι και τον 4ο αιώνα μ.Χ. Αυτό σημαίνει ότι το κεφάλαιο VII που παρουσιάζει τα γεγονότα της ύστερης αρχαιότητας από τον 4ο μέχρι και τον 6ο αιώνα μ.Χ. δε διδάσκεται στην Α΄ Λυκείου. Μελετώντας το περιεχόμενο του Α.Π. για την Ιστορία Λυκείου που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ παρατηρεί κανείς ότι τα γεγονότα από τον 4ο αιώνα μέχρι και σήμερα ξεκινούν να διδάσκονται στην Β΄ Λυκείου και ολοκληρώνονται στη Γ΄ Λυκείου. Συνεπώς το περιεχόμενο της αφήγησης του συνόλου του κεφαλαίου δε συμβαδίζει με το περιεχόμενο του Α.Π. Από την άλλη στα Α.Π. που εκδόθηκαν από την Υ.Α.Π το 2010 για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στο μάθημα της ιστορίας περιλαμβάνεται η διδακτική ενότητα με τίτλο " Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και η επικράτηση του Χριστιανισμού. Από την ίδρυση της Νέας Ρώμης ως την εποχή του Ιουστινιανού" που συμπίπτει με το κεφάλαιο VII του σχολικού βιβλίου.

Είναι σαφές ότι υπάρχει πρόβλημα συνέπειας μεταξύ του σχολικού βιβλίου και των δημόσιων κειμένων όπως και των κειμένων μεταξύ τους. Το σχολικό βιβλίο εκδόθηκε το 2016, η έκδοση της Υ.Α.Π για τα Α.Π. της Κυπριακής Δημοκρατίας εκδόθηκε το 2010, ενώ στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ το περιεχόμενο για το μάθημα της ιστορίας μέσης εκπαίδευσης αναρτήθηκε στις 16/01/2017. Στον πρόλογο του βιβλίου ο συγγραφέας ξεκαθαρίζει ότι ακολούθησε τον προγραμματισμό που έχει συντάξει το Π.Ι. Ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει ασυμφωνία, κάτι που λογικά συμβαίνει λόγω του ότι τα σχολικά βιβλία δεν αναθεωρούνται ταυτόχρονα με την αναθεώρηση που γίνεται στα προγράμματα σπουδών με αποτέλεσμα να μην συνάδει με το περιεχόμενο, αλλά και με τη διδακτική μεθοδολογία και την παιδαγωγική προσέγγιση του Α.Π. Χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι το βιβλίο ιστορίας της Α΄ Λυκείου που εξετάζεται έχει χρονολογία έκδοσης το 2016, αλλά παραμένει το ίδιο ως προς τη διάρθρωση των κεφαλαίων και των ενοτήτων και το περιεχόμενο (αφήγηση, πηγές, δραστηριότητες) του με το βιβλίο που είχε κυκλοφορήσει το 2007 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.). Αργότερα βάσει του ν.3966/2011 τα διδακτικά βιβλία δόθηκαν για εκτύπωση και διανομή στο ΙΤΥΕ-Διόφαντος. Έτσι το υπό εξέταση βιβλίο επανεκδόθηκε με άλλο εκδότη χωρίς καμιά αλλαγή πέραν του εξωφύλλου. Με βάση αυτές τις πληροφορίες δικαιολογείται και η ασυμφωνία που παρατηρείται και καθίσταται φανερή η αδυναμία του σχολικού βιβλίου να αποτελέσει πραγματικά χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων του Α.Π. Προφανώς η επισήμανση του συγγραφέα ότι ακολούθησε τη διάρθρωση του προγράμματος του Π.Ι. για τη συγγραφή του βιβλίου, αναφέρεται σε προγραμματισμό που είχε γίνει πριν την αναθεώρηση των Α.Π. για τα σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας το 2010.

Στον πρόλογο του σχολικού βιβλίου ο συγγραφέας δηλώνει ως προς τις προθέσεις του:

Το βιβλίο αυτό είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας να δημιουργηθεί ένα εύχρηστο και παιδαγωγικά κατάλληλο βοήθημα που θα καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες διδασκαλίας(σ.7).

Στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση είναι οι μαθητές να αναπτύξουν ιστορική σκέψη απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε θρησκευτικές, εθνοτικές και άλλες ομάδες ανθρώπων για να μπορούν να αντιληφθούν το ιστορικό παρελθόν και τη σχέση του με τις σύγχρονες καταστάσεις.

Επίσης, σκοπός της γενικότερης εκπαίδευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας είναι να διαμορφώσει πολίτες που σέβονται και βιώνουν και προωθούν συνθήκες ισότητας των δύο φύλων (Υ.Α.Π, 2010).

Ένα από τα βασικά ζητήματα που τίγονται στο πλαίσιο των ενοτήτων του κεφαλαίου είναι αυτό του Χριστιανισμού. Ο συγγραφέας παρουσιάζει την επικράτηση του Χριστιανισμού έναντι των άλλων θρησκειών που άκμασαν αρκετά απλουστευμένα χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση δίνοντας την εντύπωση ότι κρατά ουδέτερη στάση και είναι αμερόληπτος: *Η γέννηση του Χριστού [...] όπως έχουν αποδείξει οι έρευνες-σηματοδότησε μια νέα εποχή στην ιστορική πορεία της ανθρωπότητας*(Εν.1, σ.241).

Στα ακόλουθα αποσπάσματα παρουσιάζει την κήρυξη της ανεξίθρησκιας από τον Κωνσταντίνο και το Λικίνιο και την μεταστροφή του Κωνσταντίνου προς τον Χριστιανισμό χωρίς να λαμβάνει θέση υπέρ κάποιας θρησκείας. Μάλιστα αναφέρει τις αντικρουόμενες απόψεις για τους λόγους που ο Κωνσταντίνος ενίσχυσε τον Χριστιανισμό φανερώνοντας έτσι μια διάθεση αντικειμενικής παρουσίασης των γεγονότων χωρίς προσπάθεια να εκθειάσει κάποια θρησκεία.:

Με κοινή απόφαση του Κωνσταντίνου και του Λικίνιου καθιερώθηκε απόλυτη ελευθερία στην επιλογή λατρείας για τους κατοίκους της αυτοκρατορίας [...] Μ' αυτό το διάταγμα δεν υφίστατο πλέον καμία διάκριση μεταξύ των χριστιανών και μη χριστιανών υπηκόων της αυτοκρατορίας. (Εν.1, σ.239).

Πάντως οι θρησκευτικές επιλογές του Μ. Κωνσταντίνου και η μεταστροφή του προς το Χριστιανισμό απασχόλησαν τους ιστορικούς και υπήρξαν θέμα επιστημονικής σύγκρουσης(Εν, 1, σ.240).

Ενώ το πιο κάτω απόσπασμα σχετικά με τα διδάγματα του Χριστιανισμού παρουσιάζει μια πραγματικότητα η οποία είναι γνωστή στους μαθητές και στις μαθήτριες, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως αφορμή για επικαιροποίηση του συγκεκριμένου θέματος μέσω της σύνδεσης με τη σημερινή εποχή και ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των μαθητών και των δημοκρατικών αξιών, απουσιάζουν οι δραστηριότητες και οι πηγές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα μέσα επίτευξης αυτών των σκοπών.

Ο Χριστιανισμός τοποθέτησε τον ερχομό του Μεσσία στα χρόνια του Αυγούστου. Κήρυξε την ισότητα και την αγάπη για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από φυλετική προέλευση, κοινωνική τάξη και φύλο. [...] Η νέα θρησκεία βρήκε απήχηση κυρίως στους φτωχούς και τους καταπιεσμένους υπηκόους της αυτοκρατορίας (Εν.1, σ.241-242).

Ο συνοπτικός τρόπος παρουσίασης των γεγονότων δεν αφήνει περιθώρια για εις βάθος ανάλυση και έτσι ο μεροληπτικός λόγος και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εκ μέρους του συγγραφέα είναι δύσκολο να αναπτυχθούν. Ωστόσο σε ορισμένες αναφορές φαίνεται μια διάθεση εξιδανίκευσης της Χριστιανικής θρησκείας έναντι των άλλων θρησκειών, ανάδειξης της ως καθολικής θρησκείας και ηρωοποίησης των πιστών της:

Η ζωή του Χριστού και ο σταυρικός του θάνατος δημιούργησαν νέες προϋποθέσεις για τη ζωή, στην αρχή των λίγων οπαδών του και στη συνέχεια ολόκληρου του κόσμου (Εν.1, σ.241).

Κήρυξε την ισότητα και την αγάπη για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από φυλετική προέλευση, κοινωνική τάξη και φύλο. [...] Η νέα θρησκεία βρήκε απήχηση κυρίως στους φτωχούς και τους καταπιεσμένους υπηκόους της αυτοκρατορίας (Εν.1, σ.241-242).

Η ζωή των πρώτων Χριστιανών, με την απλότητα και την υπομονή που διέκρινε τους πιστούς στα βασανιστήρια και τους διωγμούς, δημιούργησε πρότυπα για μελλοντικές γενιές των οπαδών της νέας θρησκείας (Εν.1, σ.242).

Το ρωμαϊκό κράτος, αν και ανεκτικό στις ποικίλες λατρείες των υπηκόων του, εντούτοις φάνηκε ιδιαίτερα σκληρό προς τους Χριστιανούς. Τους τρεις πρώτους αιώνες έγιναν επίσημα δέκα διωγμοί κατά των Χριστιανών (Εν.1, σ.242).

Ο συγγραφέας παρουσιάζει με θετικό τρόπο τη Χριστιανική θρησκεία και τα διδάγματά της και ως ανώτερη των άλλων θρησκειών και παράλληλα κάνει αναφορά στους διωγμούς των Χριστιανών ευνοώντας την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες προς αυτή την ομάδα ατόμων, χωρίς να γίνεται αναφορά και σε διωγμούς οπαδών άλλων θρησκειών από τους Χριστιανούς.

Στη συνέχεια παρουσιάζει τις άλλες θρησκείες που αναπτύχθηκαν ως πρόβλημα και απειλή που έπρεπε να επιλυθεί για να επικρατήσει το ορθό χριστιανικό δόγμα:

Το πρόβλημα παρουσιάστηκε όταν ο Άρειος, μορφωμένος ιερέας διακήρυξε [...]. Η διδασκαλία του Αρείου τάραξε τη γαλήνη της Εκκλησίας, καθώς η αίρεση προσείλκυε πολλούς οπαδούς (Εν.1, σ.243).

Ο Κωνσταντίνος, διάδοχος του Μ.Κωνσταντίνου, πολέμιος της ειδωλολατρίας-απαγόρευσε τις θυσίες και έκλεισε πολλούς ναούς της αρχαίας θρησκείας-, δραστηριοποιήθηκε για την επικράτηση του Αρειανισμού (Εν.1, σ.244).

Η αναφορά σε πολέμιους της Χριστιανική θρησκείας είναι αρνητικά φορτισμένη και έμμεσα υποδηλώνει την υπεροχή της Χριστιανικής θρησκείας έναντι των άλλων "λανθασμένων θρησκειών". Μάλιστα δικαιολογεί τη μεταστροφή ενός πολέμιου της θρησκείας ως αποτέλεσμα προσωπικών απογοητεύσεων αφήνοντας να νοηθεί ότι σε άλλη περίπτωση δε θα ήταν δυνατόν να μην ασπαζόταν την χριστιανική θρησκεία, αφού είναι η μόνη ορθή: *Ο Ιουλιανός [...]. Η ελληνική παιδεία του και το γεγονός της δολοφονίας του πατέρα του από τον Κωνσταντίνο ήταν λόγοι που τον απομάκρυναν από τον Χριστιανισμό. [...]. Η όποια προσπάθεια του Ιουλιανού για την αναβίωση των αρχαίων λατρειών, μετά τη βραχύβια βασιλεία του και το θάνατό του, έπαυσε οριστικά. Ο Ιουλιανός καταγράφηκε στην ιστορία με την προσωνυμία Παραβάτης ή Αποστάτης* (Εν.1, σ.244).

Οι αναφορές στις άλλες θρησκείες και στα δόγματα τους γίνονται μόνο για να διευκρινιστεί ότι δεν ήταν δυνατόν να υπάρχουν γιατί η μοναδική αληθινή θρησκεία ήταν ο Χριστιανισμός. Αν και σε άλλο σημείο γίνεται αναφορά στο δικαίωμα της ανεξιθρησκείας και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως έναυσμα για προβληματισμό των μαθητών σχετικά με τον τρόπο εδραίωσης του Χριστιανισμού και των αντιφάσεων του μεταξύ διδάγματος και έμπρακτης εφαρμογής από τους πιστούς. Ωστόσο κάτι τέτοιο δε γίνεται με αποτέλεσμα να μη δίνονται ευκαιρίες για θετική επίδραση στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών και στις δημοκρατικές αξίες όπως είναι η αποδοχή και ο σεβασμός της θρησκείας. Οι αναφορές στις άλλες θρησκείες δεν επεκτείνονται σε δογματικά και άλλα θέματα θρησκευτικού περιεχομένου μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Η αξιοποίηση του μαθήματος των θρησκευτικών θα μπορούσε να δείξει στους μαθητές την παγκοσμιότητα του φαινομένου της θρησκείας και την ύπαρξη και άλλων θρησκειών ισότιμων προς τον Χριστιανισμό:

Τον 4ο αι. ο Χριστιανισμός και το ίδιο το κράτος είχε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των αιρέσεων, που απείλησαν τη γαλήνη και την ενότητα της αυτοκρατορίας (Εν.1, σ.243).

Οι αναφορές αυτές στη Χριστιανική πίστη μπορούν να συσχετισθούν με το θεοκρατικό χαρακτήρα της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Η προσήλωση στη Χριστιανική πίστη των Βυζαντινών εκφράζεται με τις ενέργειες που κάνουν όποτε προκύψει ένα θρησκευτικό ζήτημα και δημιουργείται αναστάτωση με την εμφάνιση αιρετικών απόψεων στους κόλπους του κράτους και της εκκλησίας:

Ο Μ.θεοδόσιος ήταν υποστηρικτής της ορθοδοξίας [...]. Παράλληλα με μια σειρά διαταγμάτων κατάφερε πλήγματα κατά τω Εθνικών, όπως ονομάζονταν οι οπαδοί της αρχαίας θρησκείας. Έθεσε εκτός νόμου τις αρχαίες λατρείες, αφαίρεσε τις περιουσίες από τα αρχαία ιερά και τέλος κατάργησε τους Ολυμπιακούς αγώνες (392 μ.Χ.) (Εν.1, σ.244).

Η αναφορά στον εκχριστιανισμό του κράτους κατά τον 5ο αιώνα μ.Χ. παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα πολιτικών σκοπιμοτήτων για στήριξη της αυτοκρατορίας. Αυτή η αναφορά μετριάξει την παρουσίαση της Χριστιανικής θρησκείας ως της ορθής θρησκείας και δίνει μια άλλη διάσταση στο θέμα της επικράτησής της:

Το ανατολικό τμήμα της αυτοκρατορίας κατοικούνταν στην πλειοψηφία του από χριστιανούς, γι' αυτό και η κοσμική εξουσία προστάτευε το Χριστιανισμό και επιδίωξε τη συνεργασία μαζί του. [...] Η συνεργασία αυτή ήταν αναγκαία για την ύπαρξη της ίδιας της αυτοκρατορίας (Εν.1, σ.246).

Γενικά ο λόγος του συγγραφέα είναι ήπιος όσον αφορά στο θέμα της θρησκείας, δεν χρησιμοποιεί έντονα φορτισμένους θετικούς και αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Όμως παρατηρείται η τάση για διαφοροποίηση των οπαδών του Χριστιανισμού από τους "άλλους", τους οπαδούς των αιρέσεων. Τα θέματα της θρησκείας δεν έχουν μεγάλη ικανότητα μετάδοσης μηνυμάτων σεβασμού και ισότητας μεταξύ των θρησκειών καθώς δε χρησιμοποιούνται κείμενα με αναφορά στις διάφορες θρησκείες. Ο συγγραφέας επιλέγει να παρουσιάσει την επικράτηση του Χριστιανισμού μονόπλευρα. Τα άλλα δόγματα παρουσιάζονται από τη σκοπιά των αντιπάλων τους δηλαδή των Χριστιανών. Ωστόσο η χριστιανική θρησκεία παρουσιάζεται μόνο μέσα από τη βούληση και τις ενέργειες των αυτοκρατόρων και των εκπροσώπων της εκκλησίας και όχι του απλού λαού. Ίσως διότι την εποχή της Βυζαντινής αυτοκρατορίας η βούληση εκφραζόταν μέσω του αυτοκράτορα και όχι των υπηκόων.

Παρά τη χρήση της λατινικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους, στο κεφάλαιο περιγράφεται η σύνδεση της χριστιανικής θρησκείας με την ελληνική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα ως κυρίαρχο εργαλείο επικρατεί τελικά έναντι της λατινικής:

Από τα πρώτα βήματα της εξάπλωσης του χρησιμοποίησε την ελληνική γλώσσα για τη διάδοση της νέας διδασκαλίας. Υιοθέτησε επίσης τις φιλοσοφικές ιδέες του Ελληνισμού [...] (Εν.1, σ.242).

[...] Τον 4ο αι. αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η εκκλησιαστική ρητορεία, γι' αυτό και η περίοδος ονομάστηκε χρυσός αιώνας της θεολογίας [...]. Οι Πατέρες της Εκκλησίας ήταν απόφοιτη ελληνικών φιλοσοφικών σχολών. Με το συγγραφικό και εκκλησιαστικό τους έργο συνδύασαν τη χριστιανική ηθική με την ελληνική φιλοσοφική σκέψη και ρητορεία. Ο συνδυασμός του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό δεν είχε μόνο θεωρητική βάση, αλλά βρήκε και πρακτική εφαρμογή [...] (Εν.1, σ.245).

Όπως διαπιστώνεται, η χριστιανική πίστη σε συνδυασμό με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του κράτους. Οι Πατέρες της εκκλησίας εκθειάζονται για το έργο τους να συγκεράσουν το ελληνικό πνεύμα με τη χριστιανική πίστη χωρίς τη χρήση έντονων θετικών χαρακτηρισμών.

Τα στερεότυπα δεν χαρακτηρίζονται πάντα από επιδοκίμασις ή αποδοκίμασις, αλλά και η αποσιώπηση ή αποφυγή παρουσίασης των άλλων θρησκειών με τον ίδιο αναλυτικό τρόπο

μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση στερεοτύπου. Οι άλλες θρησκείες αναφέρονται μόνο στις περιπτώσεις που σχετίζονται με τον Χριστιανισμό με αρνητικό τρόπο.

Στο υπό εξέταση κεφάλαιο παρουσιάζονται και οι σχέσεις των κατοίκων του Βυζαντίου με άλλους λαούς. Οι σχέσεις αυτές παρουσιάζονται στο κεφάλαιο υπό την οπτική του Βυζαντίου, δηλώνοντας εμμέσως την υπεροχή του έναντι των "άλλων". Συχνά οι άλλοι λαοί χαρακτηρίζονται με τη λέξη "βάρβαροι". Μπορεί στην αρχαιότητα "βάρβαρος" να ήταν όποιος δεν είχε την ελληνική παιδεία, αλλά η επιλογή του συγγραφέα να χαρακτηρίζει τους άλλους λαούς ως "βάρβαρους" προωθεί τη στερεοτυπική άποψη ότι πάντα οι "άλλοι" είναι οι εχθροί οι οποίοι είναι και κατώτεροι.

Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

Το δυτικό τμήμα δέχτηκε σε λίγα χρόνια τον κατακλυσμό βαρβαρικών εισβολών και στο τέλος κατέρρευσε [...] (Εν.1, σ.248).

[...]Είναι βέβαιο ότι μετά το θάνατο του Μ.Θεοδοσίου παρουσιάστηκε στην Ανατολή προς στιγμή κίνδυνος εκγερμανισμού του κράτους. Ωστόσο ο κίνδυνος αυτός αποσοβήθηκε με την αποτελεσματική αντίσταση που προέβησαν οι Έλληνες λόγιοι και πολιτικοί [...]Έτσι, το ανατολικό τμήμα επιβίωσε και μετεξελίχθηκε πλέον στη βυζαντινή του μορφή, στηριγμένο στον Ελληνισμό (Εν.1, σ.249).

[...] Οι επιδρομές αυτές προχώρησαν μέχρι την Πελοπόννησο και αντιμετωπίστηκαν από τον Στιλίχωνα, άλλο βάρβαρο στρατιωτικό ηγέτη που έστειλε το Δυτικό Ρωμαϊκό κράτος [...] (Εν.1, σ.252).

[...] Ουσιαστικά, τον αυτοκρατορικό θρόνο διατήρησε ο σεβασμός που έτρεφαν οι βάρβαροι προς το θεσμό του Ρωμαίου αυτοκράτορα. (Εν.1, σ.253).

Επιχειρείται η κατασκευή μιας εικόνας υπεροχής των κατοίκων του Βυζαντίου έναντι των "άλλων" και το ενδεχόμενο επικράτησης ενός ξένου λαού παρουσιάζεται ως κίνδυνος και οι μεταναστεύσεις ξένων λαών προς τα εδάφη της αυτοκρατορίας ως απειλή:

[...] Οι μετακινήσεις αυτές, που κράτησαν περισσότερο από έναν αιώνα και έγιναν απειλητικότερες τον 5ο αιώνα, έμειναν γνωστές στην ιστορία ως η μεγάλη μετακίνηση των λαών.

Οι "άλλοι" λαοί παρουσιάζονται όσον αφορά στην εξωτερική τους πολιτική και στις προσπάθειες που έκαναν να εισβάλουν στα σύνορα της αυτοκρατορίας, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις ο συγγραφέας αναφέρει και άλλα στοιχεία που αφορούν στην προέλευσή τους ή στον τρόπο οργάνωσής τους και το εάν επιβίωσαν :

Οι Ούνοι. Στην αρχή δεν οργανώθηκαν σε ενιαίο κράτος, αλλά ζούσαν διεσπαρμένοι στις μεγάλες ευρωπαϊκές εκτάσεις βόρεια του Δούναβη, σε φυλές πολιτικά ασύνδετες. Προς το τέλος της τρίτης δεκαετίας του 5ου αιώνα δημιούργησαν ισχυρό κράτος, με επίκεντρο την περιοχή της σημερινής Ουγγαρίας. Το κράτος οδηγήθηκε στο απόγειό του, όταν αρχηγός τους έγινε ο Αττίλας. [...] Μετά το θάνατό του οι Ούνοι διασπάστηκαν σε μικρές ομάδες και συνέχισαν να ζουν νομαδικά στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη, έως ότου βαθμιαία αφομοιώθηκαν από άλλους λαούς (Εν.1, Σ.249-250).

Οι Βησιγότθοι ανήκουν στο δυτικό κλάδο των Γότθων. Τον 3ο αι. μ.Χ. τους βρίσκουμε εγκατεστημένους σε περιοχές μεταξύ του Δνεϊστερου και του Προύθου ποταμού. [...] Τους δόθηκε η άδεια να περάσουν το Δούναβη και να εγκατασταθούν στην περιοχή της σημερινής Β. Βουλγαρίας. (Εν.1, σ.250).

Οι Οστρογότθοι είναι ανατολικός κλάδος των Γότθων. Μέχρι τις αρχές του 4ου αιώνα ήταν εγκατεστημένοι στην περιοχή του Δνείπερου ποταμού. Αυτοί πρώτοι υπέστησαν τις συνέπειες μετακινήσεις των Ούνων στους οποίους υποτάχθηκαν [...] (Εν.1, σ.254).

Ο συγγραφέας δεν παραλείπει να παρουσιάσει και τις συνεργασίες που έκαναν οι Βυζαντινοί αυτοκράτορες με τους ξένους λαούς, όταν αυτό ήταν προς όφελός τους ή επειδή εξαναγκάστηκαν:

[...] Ο Θεοδόσιος Β', ο τότε αυτοκράτορας του Ανατολικού Ρωμαϊκού κράτους, υποχρεώθηκε να κλείσει πολλές φορές ταπεινωτικές συμφωνίες μαζί του, προκειμένου να εξασφαλίσει την εδαφική ακεραιότητα του κράτους και να κρατήσει τους Ούνους βόρεια του Δούναβη [...] (Εν.1, σ.250).

Για τους Βησιγόθους συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

Ο Μ.Θεοδόσιος ανέτρεψε τα σχέδιά τους, αλλά παράλληλα ακολούθησε συμφιλιωτική πολιτική. Τους επέτρεψε να εγκατασταθούν στην περιοχή της σημερινής Β. Βουλγαρίας. Θεωρούνταν Ρωμαίοι υπήκοο και είχαν αρκετά προνόμια, έπρεπε όμως σε αντάλλαγμα να συμμετέχουν στην άμυνα των συνόρων και να αποκρούουν κάθε εχθρική επιδρομή στην περιοχή τους [...] (Εν.1, σ. 251-252).

[...] Η φιλογοτθική πολιτική όμως του Μ.Θεοδοσίου επέτρεψε την εγκατάσταση των Οστρογόθων στις περιοχές της σημερινής Ουγγαρίας με αντάλλαγμα τη φύλαξη των συνόρων [...] (Εν.1, σ.254).

Δεν παραλείπει να παρουσιάσει και τις ζημιές που δημιουργήθηκαν στην αυτοκρατορία από την έλευση των άλλων λαών:

[...] Ο Θεοδόσιος Β' ο τότε αυτοκράτορας του Ανατολικού Ρωμαϊκού κράτους, υποχρεώθηκε να κλείσει πολλές φορές ταπεινωτικές συμφωνίες μαζί του, προκειμένου να εξασφαλίσει την εδαφική ακεραιότητα του κράτους και να κρατήσει τους Ούνους βόρεια του Δούναβη. [...] (Εν.1, σ.250).

[...] Έτσι, στις πρώτες δεκαετίες του 5ου αιώνα το δυτικό τμήμα της αυτοκρατορίας βρισκόταν σε συνεχή αναταραχή εξαιτίας των μετακινήσεων των λαών που έρχονταν σε εξοντωτικές συγκρούσεις μεταξύ τους. Την περίοδο αυτή των μετακινήσεων αξιοσημείωτο επεισόδιο ήταν η άλωση και η λεηλασία της Ρώμης από τους Βησιγόθους με αρχηγό τον Αλάριχο (410 μ.Χ.). [...] (Εν.1, σ.252).

[...] Σε μια απ' αυτές στράφηκαν εναντίον της Ρώμης (455 μ.Χ.), την οποία λεηλάτησαν και κατέστρεψαν πολλά από τα έργα τέχνης που τη στόλιζαν. Η ενέργειά τους αυτή έμεινε γνωστή στην ιστορία με τον όρο βανδαλισμός. [...] (Εν.1, σ.253).

[...] αρκετές φορές παραβιάστηκαν τα σύνορα της αυτοκρατορίας και οι ληστρικές επιδρομές τους ήταν ιδιαίτερα καταστροφικές για τις βόρειες περιοχές της Βαλκανικής. [...] (Εν.1, σ.250).

Στη διάρκεια του μισού του 5ου αιώνα συνεχίστηκαν οι εγκαταστάσεις των γερμανικών λαών σε εδάφη του Δυτικού κράτους. [...] Έτσι, στα μέσα του 5ου αιώνα το Δυτικό Ρωμαϊκό κράτος είχε περιοριστεί περίπου στην ιταλική χερσόνησο. Από τα μέσα του 5ου αιώνα η Ιταλία ήταν σε κατάσταση συνεχούς αναταραχής, αφού η κρατική μηχανή είχε αποδιοργανωθεί και τη στρατιωτική ηγεσία είχαν στα χέρια τους Γερμανοί μισθοφόροι. [...] (Εν.1, σ.253).

[...] Έτσι, στα τέλη του 5ου αιώνα, από την παλαιά ρωμαϊκή αυτοκρατορία απέμεινε μόνο το ανατολικό τμήμα, περιορισμένο σε εδάφη της Βαλκανικής, της Μ. Ασίας και περιοχών της Συρίας, της Παλαιστίνης και της Αιγύπτου. Στη Δύση είχαν ιδρυθεί γερμανικά βασίλεια. (Εν.1, σ.254).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα παρουσιάζουν μια τάση προβολής των προβλημάτων του Δυτικού Ρωμαϊκού κράτους κυρίως από τις ξένες επιθέσεις, χωρίς να προβάλλονται και οι αμυντικές ενέργειες του κράτους για απόκρουση των επιθέσεων αυτών. Ακόμη προβάλλονται οι προσπάθειες των αυτοκρατόρων για συνεργασία με τους άλλους λαούς μέσω συμφωνιών, παραχώρησης δικαιωμάτων του Ρωμαίου πολίτη ή ένταξης στην κρατική μηχανή και στο ρωμαϊκό στρατό. Παρουσιάζεται δηλαδή μια θετική εικόνα για τον συγκεκριμένο κράτος και αρνητική για τους λαούς που έκαναν επιδρομές εναντίον του. Ωστόσο οι πολεμικές

συγκρούσεις αναφέρονται χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες και συναισθηματική ένταση κάτι που λειτουργεί αποτρεπτικά στην ανάπτυξη αισθημάτων μίσους, ρατσισμού και εχθρότητας απέναντι στους "άλλους". Μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο συγγραφέας παρουσιάζει την περίοδο μετακίνησης των φύλων με ήπια γλώσσα και με πρόθεση συνοπτικής παρουσίασης των κυριότερων γεγονότων που οδήγησαν στη διάλυση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους. Από την άλλη η παρουσίαση των γεγονότων από τη μεριά του ρωμαϊκού κράτους το οποίο αντιμετωπίζει προβλήματα εξαιτίας των επιδρομών ξένων φύλων αναδεικνύει σε κάποιο βαθμό την ανωτερότητα του συγκεκριμένου έθνους έναντι των άλλων και νομιμοποιεί την κυριαρχία του πολιτισμού αυτού στα συγκεκριμένα εδάφη. Οι εικόνες αυτές λίγο πολύ μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη των μαθητών και των μαθητριών για τον "άλλο" και συμβάλλουν στην εξωτερίκευση της συμπεριφοράς προς αυτόν. Στο κεφάλαιο δεν αυτό δεν υπάρχουν άμεσα μηνύματα που να προωθούν το μίσος και το ρατσισμό, αλλά είναι διάχυτη η διάθεση για παρουσίαση των γεγονότων με όσο πιο αντικειμενικό τρόπο γίνεται για λόγους ιστορικής πληροφόρησης. Οι αναφορές δεν αποτρέπουν τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αλλά και στα κεφάλαια που έχουν ήδη αναλυθεί, δεν είναι ισότιμη.

Στην Εν.1 του κεφαλαίου γίνεται μια και μοναδική αναφορά σε γυναικεία μορφή, αυτή της μητέρας του Μεγάλου Κωνσταντίνου. Το όνομά της δεν αναφέρεται καθόλου, αλλά προσφωνείται με το συγγενική σχέση που έχει με τον Μεγάλο Κωνσταντίνο, έναν άνδρα που κατέχει την εξουσία. Εκτός του ότι ο συγγραφέας δεν κρίνει σκόπιμο να αναφέρει το όνομά της και τη δράση της, κρίνει επιβεβλημένο να την αναφέρει λόγω της συγγενείας της με τον Μ.Κωνσταντίνο:

Ο ίδιος και η μητέρα του συνέβαλαν στην οικοδόμηση εκκλησιών και τέλος, λίγο πριν πεθάνει, βαπτίστηκε χριστιανός(Εν.1, σ.240).

Στην Εν.2 όπου παρουσιάζονται οι ενέργειες του Ιουστινιανού για την ανασύσταση της ρωμαϊκής οικουμένης και την παγίωση του Χριστιανισμού, δεν αναφέρεται πουθενά η σύζυγός του Θεοδώρα. Ο συντάκτης του βιβλίου επιλέγει να αποσιωπήσει τις πληροφορίες σχετικά με την ίδια και το έργο της. Περιορίζεται σε μια απεικόνιση της Θεοδώρας με τη σύντομη λεζάντα που ενημερώνει ότι ήταν γυναίκα με σθένος και υποδειγματική σύζυγος και συνεργάτης του άνδρα της. Η δράση και το έργο της βρίσκονται και πάλι, όπως και στο προηγούμενο παράδειγμα, σε συνάρτηση με τη δράση και το έργο του συζύγου της:

Λεζάντα: Προτομή πιθανώς της Θεοδώρας (6ος αι.). Ήταν γυναίκα με ισχυρή θέληση. Αποδείχθηκε υποδειγματική σύντροφος και συνεργάτιδα του Ιουστινιανού(Εν.2, σ.258).

Ακόμα και η χρήση του ρήματος "αποδείχθηκε" αφήνει να εννοηθεί ότι οι γυναίκες έπρεπε να αποδεικνύουν στους άνδρες την αξία τους για να έχουν δικαίωμα να σταθούν δίπλα τους ως σύζυγοι. Σε αντίθεση με τους άνδρες που δεν φαίνεται να είχαν καμιά τέτοια ή άλλη υποχρέωση.

Ακόμα και στο χώρο της εκπαίδευσης και της πνευματικής καλλιέργειας ο ρόλος των γυναικών είναι σχεδόν ανύπαρκτος μέσα στο κεφάλαιο, εκτός από μια αναφορά που γίνεται σε δύο γυναίκες που συνέβαλαν στην ίδρυση κρατικού πανεπιστημίου από τον Θεοδόσιο Β΄ το 425 μ.Χ:

Η ελληνική παιδεία ενισχύθηκε από τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β΄ με την ίδρυση στην Κωνσταντινούπολη του Πανδιδακτηρίου (425 μ.Χ.), του πρώτου κρατικού πανεπιστημίου. Στην ίδρυση το συνέβαλαν δύο γυναίκες, η Αθηναΐδα-Ευδοκία και η Πουλχερία, σύζυγος και αδελφή αντίστοιχα του Θεοδόσιου Β΄, που διέθεταν ελληνική παιδεία (Εν.3, σ.261).

Η αναφορά στα ονόματά τους και στη συμβολή τους δεν είναι αρκετή να δείξει ότι ο συγγραφέας είχε πρόθεση να παρουσιάσει ισότιμα τα δύο φύλα. Πρώτα η επεξήγηση

"γυναίκες" που χρησιμοποιεί αμέσως υποδηλώνει μια τάση υποβιβασμού των γυναικών και υπονοούμενου ότι αυτό δεν ήταν σύνηθες. Η συνοδεία των ονομάτων τους δε από τη συγγενική σχέση τους με τον Θεοδόσιο Β΄ ενισχύει την αντίληψη που θέλει τη γυναίκα να μη μπορεί μόνη της να βγει μπροστά παρά μόνο πλάι σε κάποιον άνδρα που έχει περισσότερη εξουσία από την ίδια. Τέλος, η αναφορά στο γεγονός ότι οι γυναίκες αυτές είχαν ελληνική παιδεία αφήνει να εννοηθεί ότι οι γυναίκες μορφώνονταν και δεν περιορίζονταν μόνο στη διαχείριση του νοικοκυριού. Ο συγγραφέας επιλέγει να μην κάνει καμιά αναφορά στην εκπαίδευση των κοριτσιών.

Αντίστοιχη διάκριση ως προς το φύλο σημειώνεται και σε όλους τους άλλους χώρους, όπως της πολιτικής και στρατιωτικής εξουσίας, της πνευματικής και καλλιτεχνικής ανάπτυξης.

Κατά τη διάρκεια των Βυζαντινών χρόνων παρατηρούμε ότι η εξουσία των αυτοκρατόρων ήταν πολύ ισχυρή και όλες οι εξουσίες ήταν συγκεντρωμένες στα χέρια του ενός:

Η σταδιακή συγκέντρωση των εξουσιών στο πρόσωπο του αυτοκράτορα επικυρώθηκε με την υιοθέτηση από τον Διοκλητιανό του πρωτοκόλλου της αυλής των Σασανιδών βασιλέων της Περσίας. Ο αυτοκράτορας έγινε απροσπέλαστος για τους υπηκόους του [...] (Εν.1, σ.237).

[...] Ο πρώτος πολίτης του κράτους (princeps) έγινε τώρα απόλυτος μονάρχης (dominus) (Εν.1, σ.238).

Στην περίπτωση του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου η ισχυροποίηση της εξουσίας ήταν ακόμα μεγαλύτερη. Ο ίδιος ίδρυσε μέχρι και νέα πρωτεύουσα του Βυζαντίου στην οποία έδωσε το όνομα του:

[...] Ο Κωνσταντίνος, όταν έμεινε μονοκράτορας, έδωσε απολυταρχικό χαρακτήρα στο πολίτευμα απ'ότι ο Διοκλητιανός. [...] Η Νέα Ρώμη...γνωστή με το όνομα "Κωνσταντινούπολις"[...] (Εν. 1, σ.238-240).

Η διαδοχή στο θρόνο φαίνεται ένα καθαρά ανδρικό προνόμιο, αφού στο σχολικό βιβλίο παρουσιάζονται οι άνδρες που διαδέχθηκαν τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο στο θρόνο: *Ο Κωνσταντίνος, διάδοχος ου Μ. Κωνσταντίνου, [...]. Ο Ιουλιανός, που διαδέχθηκε στο θρόνο τον Κωνσταντίνο, [...] Ο Μ. Θεοδόσιος ήταν υποστηρικτής της Ορθοδοξίας [...]* (Εν.1, σ.244).

και το παρακάτω απόσπασμα επιβεβαιώνει την κληρονομική βάση των εξουσιών που ήταν ανδρικό προνόμιο και τα πλεονεκτήματα που είχε το πρωτότοκο παιδί:

Ο Μ. Θεοδόσιος πριν πεθάνει χώρισε για άλλη μια φορά την αυτοκρατορία στα δύο και τη μοίρασε στους δύο γιους του. Το ανατολικό τμήμα το έδωσε στον Αρκάδιο, που ήταν ο πρωτότοκος, και το δυτικό στον Ονώριο.

Μπορεί την εποχή για την οποία μιλάμε να υπήρχε η αντίληψη ότι ο πρωτότοκος γιος είχε περισσότερα προνόμια από τον δευτερότοκο, ωστόσο το γεγονός ότι ο συγγραφέας επιλέγει να αναφέρει αυτή τη λεπτομέρεια ίσως ενισχύει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη σειρά γέννησης των παιδιών.

Μάλιστα στο σχολικό βιβλίο αναφέρεται το γεγονός ότι είχε επικρατήσει η αντίληψη πως η εξουσία του αυτοκράτορα πηγάζει από το θεό. Επικαλούμενος αυτή την θείκη εντολή ο αυτοκράτορας ήταν σε θέση να ελέγχει τους υπηκόους και την αυτοκρατορία: *[...] Ο αυτοκράτορας δεν ήταν πλέον ο θεός για τους υπηκόους του αλλά ο εκλεκτός του θεού που κυβερνούσε με τη θεία χάρη.[...]* (Εν.1, σ.239).

Παράλληλα για τον Ιουστινιανό αναφέρεται ότι:

[...] Σύμφωνα με αυτήν, ο αυτοκράτορας ήταν ο εκλεκτός του Θεού, στον οποίο είχε δοθεί σε ένδειξη εμπιστοσύνης το προνόμιο να κυβερνά για το καλό των υπηκόων του (Εν.2, σ.259).

Οι αυτοκράτορες είχαν το δικαίωμα να λαμβάνουν θρησκευτικές και νομοθετικές αποφάσεις. Αυτοί αποφάσιζαν σε ποια θρησκεία έπρεπε να πιστεύουν οι υπήκοοι και ήταν αυτοί που δίκαιζαν:

[...] Ο Μ.Κωνσταντίνος, όπως είδαμε, εδραίωσε το Χριστιανισμό. Ωστόσο, δεν έθιξε τις άλλες θρησκείες, αλλά παρέμεινε πιστός μέχρι το θάνατό του στο Διάταγμα των Μεδιολάνων, που καθιέρωνε την ανεξιθρησκεία.[...](Εν.1, σ.242).

[...] Ο Κωνσταντίνος...πολέμιος της ειδωλολατρείας-απαγόρευσε τις θυσίες και έκλεισε πολλούς ναούς της αρχαίας θρησκείας-δραστηριοποιήθηκε για την επικράτηση του Αρειανισμού [...] (Εν.1, σ.244).

[...] ο Θεοδοσιανός κώδικας (438 μ.Χ.). Πρόκειται για μια σειρά διαταγμάτων που εκδόθηκαν στη λατινική γλώσσα από τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β΄ και αποτέλεσαν την πρώτη κωδικοποίηση νόμων, εμπνευσμένη σε μεγάλο βαθμό από το Χριστιανισμό (Εν.1, σ.246).

Ο Ιουστινιανός αντιμετώπισε με σκληρότητα τα κατάλοιπα των αρχαίων θρησκειών. Για το λόγο αυτό έκλεισε τη νεοπλατωνική σχολή των Αθηνών (529 μ.Χ.) και δήμευσε την περιουσία της (Εν.2, σ.259).

Την εποχή του Ιουστινιανού με δική του απόφαση έγινε συστηματική κωδικοποίηση του Δικαίου:

Το νομοθετικό έργο του Ιουστινιανού είναι η σπουδαιότερη σε σημασία πλευρά της εσωτερικής του πολιτικής. Το κύριο μέρος του νομοθετικού έργου ήταν γραμμένο στη λατινική. οι καινούργιοι, ωστόσο, νόμοι εκδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα για να είναι κατανοητοί από το λαό [...] (Εν.2, σ.258).

Όσον αφορά στην ανάπτυξη της εκκλησιαστικής ρητορείας ο συγγραφέας παραθέτει τα ονόματα των σπουδαιότερων εξ αυτών, ανάμεσα στους οποίους δεν υπάρχει καμία γυναίκα:

[...]χρυσός αιώνας της θεολογίας, με σπουδαίους εκπροσώπους το Μ.Βασίλειο, το Γρηγόριο Νύσης, το Γρηγόριο Ναζιανζινό, τον Ιωάννη Χρυσόστομο [...] (Εν.1, σ.245).

Καθοριστικός ήταν και ο ρόλος κάποιων επαγγελματιών που έφεραν παγκόσμια αναγνώριση στη Βυζαντινή αυτοκρατορία και φρόντισαν για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς:

[...]Αυτό γίνεται φανερό από την απόφαση του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου να ιδρύσει στην Κωνσταντινούπολη βασιλική βιβλιοθήκη, η οποία περιελάμβανε και εργαστήριο αντιγραφής χειρόγραφων βιβλίων. Εκεί εργάστηκαν καλλιγράφοι για την αντιγραφή παλαιών χειρογράφων, που συνέβαλαν με το έργο τους στη διατήρηση της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής κληρονομιάς (Εν.3, σ.261).

Η επιλογή της λέξης "καλλιγράφοι" που χρησιμοποιείται με τον ίδιο τύπο και στο αρσενικό και στο θηλυκό γένος προκαλεί ασάφεια σχετικά με το κατά πόσον μέσα σε αυτήν περιλαμβάνονται και γυναίκες. Εφόσον οι γυναίκες φαίνεται να εκπαιδεύονταν και ήδη από τη ρωμαϊκή εποχή είχαν διευρυμένο ρόλο.

Οι ιστοριογράφοι της αρχαιότητας [...] Ο σπουδαιότερος ήταν ο Προκόπιος [...] Ο πιο γνωστός χρονογράφος του 6ου αιώνα ήταν ο Ιωάννης Μαλάλας [...] Ένα είδος ιστοριογραφίας που άρχισε να διαμορφώνεται αυτή την εποχή και έκτοτε αναπτύχθηκε ιδιαίτερα ήταν οι "Βίοι Αγίων" [...] Ο πιο γνωστός εκπρόσωπος αυτού του είδους, τον 6ο αιώνα, ήταν ο Ιωάννης Μόσχος (Εν.3, σ.262-263).

Όσον αφορά στην αρχιτεκτονική ο συγγραφέας αναφέρεται μόνο στους αρχιτέκτονες Ανθέμιο και Ισίδωρο που σχεδίασαν τον ναό της Αγίας Σοφίας στη Κωνσταντινούπολη. Τους δημιουργούς των άλλων αρχιτεκτονικών έργων για τα οποία γίνεται λόγος τους αφήνει ανώνυμους:

[...] Ο συνδυασμός αυτός επιτεύχθηκε με την κατασκευή του μεγαλοπρεπέστερου μνημείου της χριστιανικής λατρείας, του ναού "της του Θεού Σοφίας" στην Κωνσταντινούπολη. Το μνημείο αυτό οικοδομήθηκε την εποχή του Ιουστινιανού σε μικρό χρονικό διάστημα (532-537 μ.Χ.) με σχέδια των αρχιτεκτόνων Ανθέμιου από τη Μίλητο και Ισίδωρου από τις Τράλλεις της Μ.Ασίας (Εν.3, σ.267).

Εντυπωσιάζει το γεγονός ότι και ο χώρος των γραμμάτων και των τεχνών κατακλύζεται από το ανδρικό φύλο και παρατηρείται τρανταχτή απουσία γυναικών, ενώ σε καλλιτεχνικά έργα παρουσιάζονται και γυναίκες σε κάποιες περιπτώσεις. Όσον αφορά στον κλάδο της αρχιτεκτονικής ο συγγραφέας αναφέρει εκκλησίες της βυζαντινής εποχής οι οποίες είναι αφιερωμένες σε αγίους. Επιλέγει να μην παρουσιάσει εκκλησίες αφιερωμένες σε γυναίκες μάρτυρες της χριστιανικής πίστης τονίζοντας και σε αυτή την περίπτωση το ανδρικό στοιχείο: [...] Αυτής της εποχής σημαντικά κυκλικά κτήρια είναι το μωσαίο του Θεοδέριχου στη Ραβέννα, η εκκλησία του Αγίου Στεφάνου στη Ρώμη, στην Ελλάδα η εκκλησία του Αγίου Γεωργίου (Ροτόντα) της Θεσσαλονίκης, η εκκλησία των Αγίων Σεργίου και Βάκχου στην Κωνσταντινούπολη και του Αγίου Βιταλίου στη Ραβέννα της εποχής του Ιουστινιανού (Εν.3, σ.266).

Τα χρόνια αυτά φαίνεται ότι ο στόχος των αυτοκρατόρων ήταν η εξέλιξη της αυτοκρατορίας και έτσι ήταν σημαντική η εκπαίδευση, πράγμα που φαίνεται και από την ίδρυση του πρώτου Πανεπιστημίου από το Θεοδοσίο όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η ίδρυση ανώτερων σχολών αποτέλεσε αφορμή για την συστηματική ενασχόληση με τα γράμματα και τις καλλιτεχνικές δημιουργίες. Η ίδρυση πανεπιστημίου και η ανάδειξη τόσων λόγιων και αρχιτεκτονικών έργων δείχνουν ότι η εκπαίδευση ήταν σημαντική και ο λαός είχε ήδη αποκτήσει τη βασική μόρφωση. Το γεγονός ότι απουσιάζουν οι αναφορές σε γυναίκες και χρησιμοποιούνται λέξεις στο αρσενικό γένος, όπως "πατέρες", "αρχιτέκτονες", "καλλιγράφοι", "ρήτορες", "ιστορικοί", φανερώνει ότι οι διδάσκαλοι και οι μαθητές στις σχολές ήταν άνδρες, εάν θεωρηθεί ότι οι γυναίκες δεν ήταν επιτρεπτό να ενταχθούν στην εκπαίδευση, εκτός και αν ήταν συγγενείς αυτοκρατόρων ή πλουσίων.

Μια προσεκτική ανάγνωση του κειμένου καταδεικνύει ότι γίνεται αναφορά μόνο στους άνδρες και αυτό λόγω της χρήσης του αρσενικού γένους των λέξεων. Δεν γίνεται καμιά διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι μηδαμινά πράγματα αναφέρονται για τις γυναίκες συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι μάλλον οι γυναίκες δεν είχαν ισότιμο με τους άνδρες ρόλο μέσα στην κοινωνία: [...] Όλο το κράτος χωρίστηκε σε μικρές επαρχίες, τη διοίκηση των οποίων ανέλαβαν υπάλληλοι που διορίζονταν από τον ίδιο τον αυτοκράτορα[...] (Εν.1, σ.237).

[...] Ο αυτοκράτορας ήταν απρόσιτος στους υπηκόους του και στην σύγκλητο, περιβαλλόταν από ανακτορικούς υπαλλήλους (Εν.1, σ.239).

[...] Αντίθετα η νέα πρωτεύουσα ... βρισκόταν κοντά στις περιοχές της Ανατολής, οι οποίες στην πλειοψηφία τους κατοικούνταν από Έλληνες και Χριστιανούς (Εν.1, σ.241).

Η λέξη "υπάλληλοι" εφόσον τα αξιώματα φαίνεται ότι ήταν ανδρικό προνόμιο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αναφέρεται αποκλειστικά σε άνδρες. Ακόμη η λέξη "υπήκοοι" που αναφέρεται αρκετά συχνά μέσα στο κείμενο της αφήγησης όπως και οι λέξη "Έλληνες" που είναι αποκλειστικά αρσενικού γένους παραπέμπουν σε ανδρικά πρόσωπα τους μαθητές παρόλο που λογικά περιλαμβάνουν και τις γυναίκες. Εφόσον στο κεφάλαιο αυτό ο συγγραφέας κάνει αναφορές σχεδόν αποκλειστικά σε ανδρικές φυσιογνωμίες, οι λέξεις που εμφανίζονται σε αρσενικό γένος φαίνεται να αναφέρονται σε άνδρες. Η γλώσσα είναι φυλετικά προσδιορισμένη υπέρ του ανδρικού φύλου. Αυτή η πράξη ανισότητας μέσω της γλώσσας που μοιάζει ανύπαρκτη, μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ο ρόλος και η δράση των γυναικών απουσιάζει. Ακόμα και στο χώρο της θρησκείας οι άνδρες είναι αυτοί που αναπτύσσουν δραστηριότητα που ξεπερνά τα θρησκευτικά καθήκοντα και περνά και σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η πολιτική ζωή. Δύο μόνο περιπτώσεις όπου γίνεται αναφορά σε γυναίκες, οι γυναίκες αυτές παρουσιάζονται με περιορισμένα δικαιώματα και δράση και μόνο υπό την καθοδήγηση του γιου, πατέρα ή αδερφού. Οι γυναίκες απουσιάζουν τόσο από την πολιτική και ζωή όσο και από τους άλλους χώρους εργασίας μέσα

στο σχολικό βιβλίο. Οι πρωτοστάτες των γραμμάτων, των τεχνών και των επαγγελμάτων όπως η αρχιτεκτονική είναι άνδρες. Μπορεί ο ρόλος της γυναίκας στην περίοδο που μελετάται να ήταν υποβαθμισμένος, αλλά η επιλογή του συγγραφέα να αναφέρεται αποκλειστικά σε άνδρες χωρίς να παρουσιάσει τι έκαναν οι γυναίκες αντίστοιχα την ίδια εποχή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τον τρόπο που τα αγόρια και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται το γυναικείο φύλο και τους ρόλους του. Ειδικότερα τα κορίτσια ίσως επηρεαστούν αρνητικά ως προς τις επαγγελματικές τους επιδιώξεις, καθώς δεν υπάρχουν γυναικεία πρότυπα με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν.

Για το ανδρικό φύλο τώρα η πολιτική και στρατιωτική εξουσία, τα θρησκευτικά αξιώματα, η εκπαίδευση και η εργασία παρουσιάζονται ως φυσικά προνόμια. Το ανδρικό φύλο έχει το αποκλειστικό προνόμιο. Ο συγγραφέας δεν παρουσιάζει την ιστορία των λαών της ύστερης αρχαιότητας αλλά την ιστορία των ανδρών. Έτσι, προσφέρει στα αγόρια πολλούς ρόλους με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν ενώ στα κορίτσια στερεί αυτούς τους ρόλους. Ειδικότερα για τα αγόρια τονίζεται το ηγεμονικό στοιχείο. Ο άνδρας κυρίαρχος σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας ζωής, γιατί όχι και της ιδιωτικής. Ένα κεφάλαιο γεμάτο από άνδρες αυτοκράτορες, μονάρχες που διακρίνονται για τη φιλοδοξία και τον εγωκεντρικό τους χαρακτήρα. Οι άνδρες επιτίθενται για να προστατεύσουν τα συμφέροντα του λαού ή για να προστατευθούν από το λαό εάν χρειαστεί. Η επιθετική συμπεριφορά του άνδρα και η διεκδίκηση του συμφέροντος είναι χαρακτηριστικά που προωθούνται στις σελίδες του κεφαλαίου.

2. Πηγές/Ενθετα

Το 7ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου αποτελείται από 3 ενότητες με 9, 3 και 1 γραπτές πηγές αντίστοιχα. Στην πρώτη ενότητα τα 4 από τα 9 παραθέματα αξιοποιούνται σε 4 δραστηριότητες, στη δεύτερη ενότητα μόνο το 1 από τα 3 παραθέματα ενώ στην τρίτη ενότητα το ένα και μοναδικό παράθεμα αξιοποιείται στην δραστηριότητα 1 της ενότητας.

Όλα τα παραθέματα είναι γραμμένα στη νεοελληνική γλώσσα και το επίπεδό τους δε δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές/-τριες, αφού έχει επέλθει μια ορισμένη γλωσσική εξομάλυνση, ώστε να συμβαδίζει με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών και μεταφράσεις παραθεμάτων στην νεοελληνική γλώσσα. Από την άλλη η αρχική γλωσσική μορφή των κειμένων απουσιάζει από το βιβλίο, κάτι που ίσως στερεί από το μαθητή και τη μαθήτριά την επαφή από το κείμενο ως μνημείο λόγου και να αντιληφθεί ότι τα κείμενα που έχει μπροστά του/της είναι προϊόντα παρέμβασης (Υ.Α.Π, 2012). Στον πρόλογο του βιβλίου ο συγγραφέας υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ότι:

Τα κείμενα των παραθεμάτων έχουν σε μερικές περιπτώσεις προσαρμοστεί στους ορθογραφικούς κανόνες της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο κάτω μέρος κάθε παραθέματος υπάρχει βιβλιογραφική παραπομπή. Στην περίπτωση που το κείμενο του παραθέματος μεταφράζεται από το συγγραφέα του βιβλίου, δεν αναφέρεται το όνομα του μεταφραστή (Μαστραπάς, 2016, σ.8).

Επίσης, από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι πηγές-κείμενα βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνέχεια με το ιστορικό κείμενο που συνοδεύουν και στηρίζουν το κείμενο της κύριας αφήγησης. Υπάρχει θεματική αλλά και χωροταξική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, λόγω του ότι οι γραπτές πηγές τοποθετούνται στην ίδια σελίδα με το κείμενο αναφοράς τους. Η κοινή αρίθμηση της κύριας αφήγησης και των γραπτών παραθεμάτων διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στον εντοπισμό της συσχέτισης του κειμένου με την πηγή. Οι γραπτές πηγές παρέχουν επιπρόσθετη πληροφόρηση σχετικά με το θέμα του κειμένου. Η επιδίωξη της άμεσης επαφής με τα ίδια τα ιστορικά τεκμήρια μετριάξει την πολυπλοκότητα της ροής του

κυρίως κειμένου. Προσανατολίζονται κυρίως σε συγκεκριμένα σημεία συμπληρώνοντας πληροφορίες που δεν υπάρχουν στο κείμενο όπως συμβαίνει και σε προηγούμενα κεφάλαια που έχουν ήδη εξεταστεί:

π.χ. Πηγή 1 "Τα αίτια της επιτυχίας του Διοκλητιανού", έρχεται να συμπληρώσει το κείμενο της κύριας αφήγησης στην ίδια σελίδα που αναφέρει ότι "Ο Διοκλητιανός μετέβαλε το χαρακτήρα της μοναρχίας [...]" (Εν.1, σ.237).

π.χ. Πηγή 2 "Το διάταγμα των Μεδιολάνων" φωτίζει την αφήγηση δίνοντας πληροφορίες για το περιεχόμενο του Διατάγματος που υπογράφηκε από τον Κωνσταντίνο και τον Λικίνιο και αφορούσε στην ανεξι θρησκεία μέσα στην αυτοκρατορία: "Αποφασιστικό ρόλο στην ιστορία των σχέσεων του κράτους και της νέας θρησκείας έπαιξε το Διάταγμα των Μεδιολάνων... τμήματος [...]" (Εν.1, σ.239).

π.χ. Πηγή 3. "Η μεταστροφή του Μ.Κωνσταντίνου προς το Χριστιανισμό: οι απόψεις δύο σύγχρονων ιστορικών". Υποστηρίζει το εξής απόσπασμα της κύριας αφήγησης: "Πάντως οι θρησκευτικές επιλογές του Μ.Κωνσταντίνου και η "μεταστροφή" του προς τον Χριστιανισμό απασχόλησαν τους ιστορικούς και υπήρξαν θέμα επιστημονικής σύγκρουσης" (Εν.1, σ.240). Σε αυτή την περίπτωση η κύρια αφήγηση δε δίνει λεπτομέρειες σχετικά με τη μεταστροφή του Κωνσταντίνου προς τη Χριστιανική πίστη. Έτσι, η πηγή λειτουργεί συμπληρωματικά και παρουσιάζει με λεπτομέρεια τους λόγους που έκανε αυτή την επιλογή μέσω της παράθεσης των απόψεων δύο ιστορικών. Η πηγή δίνει ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να ανακαλύψουν τις αιτίες και μέσω της μελέτης των δύο απόψεων να προχωρήσουν σε αξιολογικές κρίσεις και να εξάγουν τα δικά τους προσωπικά συμπεράσματα. Ωστόσο το γεγονός ότι αυτή η πηγή δεν αξιοποιείται σε κάποια δραστηριότητα δεν αφήνει περιθώρια εφαρμογής της πολυπρισματικής προσέγγισης της ιστορίας και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης από πλευράς των μαθητών και των μαθητριών. Έγκειται στον εκπαιδευτικό εάν θα αξιοποιήσει αυτή την πηγή έτσι που να καλλιεργηθούν δεξιότητες ιστορικής ανάλυσης ή όχι πράγμα που εκμηδενίζει τις πιθανότητες, εφόσον υπάρχουν χρονοδιαγράμματα κάλυψης της ύλης και πολύ περισσότερος αριθμός πηγών από αυτές που συνδέονται με δραστηριότητες. Δεν είναι βέβαιο εάν ο εκπαιδευτικός θα έχει το χρόνο να αξιοποιήσει πηγές εκτός από αυτές που προτείνονται στις δραστηριότητες.

Ιδιαίτερο χαρακτήρα στην ενότητα 2 του κεφαλαίου έχει η πηγή 2 "Ο εκσλαβισμός των Ελλήνων" (σ.259). Η συγκεκριμένη πηγή αντικρούει το κείμενο της αφήγησης όπου αναφέρεται ότι "σε κανένα μέρος της Ελλάδας δεν έγιναν σλαβικές εγκαταστάσεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 6ου αι." (Εν.2, σ.258). Η πηγή υποστηρίζει ότι όχι μόνο έγιναν εγκαταστάσεις Σλάβων στον ελλαδικό χώρο, αλλά οι Έλληνες εκσλαβίστηκαν. Ωστόσο, ο ίδιος ο συγγραφέας προτάσσει στο κείμενο της πηγής την άποψη του υποστηρίζοντας ότι ο συγγραφέας της πηγής, Ι.Φαλμεράνερ, ψεύδεται για λόγους πολιτικών σκοπιμοτήτων. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Ο ιστορικός Ι.Φ.Φαλμεράνερ, για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας, διατύπωσε τη θεωρία του εκσλαβισμού των σύγχρονων Ελλήνων, προβάλλοντας ως επιχείρημα τις σλαβικές επιδρομές που έγιναν στον ελλαδικό χώρο τον 6ο αι.

Στην ουσία ο συγγραφέας προσπαθεί να αποδυναμώσει το κείμενο της πηγής και να το καταστήσει ψευδές, χωρίς να αφήνει έτσι περιθώρια στους μαθητές και στις μαθήτριες για έρευνα αντικρουόμενων απόψεων ως προς το θέμα, ώστε να καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα. Εδώ διαφαίνεται η μεροληπτική τοποθέτηση του συγγραφέα απέναντι στην ιστορική καταγραφή, εφόσον υπάρχει ξεκάθαρα η πρόθεση για προστασία της ιστορίας του έθνους έναντι των "άλλων" και τονισμός της υπεροχής του ελληνικού στοιχείου το οποίο επικρατεί πάντα και παντού έναντι των ξένων χωρίς να υπάρχει περίπτωση να αφομοιωθεί .

Η επιλογή αυτή του συγγραφέα του βιβλίου έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας και ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στο ρόλο των πηγών: [...] στην αντιμετώπιση αντικρουόμενων πρωτογενών πηγών και ιστοριογραφικών ερμηνειών, στον εντοπισμό προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στη διαχείριση των αντιφάσεων, της αμφιβολίας, της αβεβαιότητας κατά την προσέγγιση των πηγών, στην επίλυση προβλημάτων καθώς και στην αδογματίστη και πολυπρισματική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων και τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης [...] (Υ.Α.Π, 2012, σ.9).

Επίσης στη μεθοδολογία του Α.Π. της ιστορίας για την Κυπριακή εκπαίδευση καταγράφεται ρητώς ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται να αναπτύξουν "αμερόληπτες ιστορικές αναφορές" και να στέκονται κριτικά απέναντι σε "ανιστόρητες και ατεκμηρίωτες ερμηνείες" που οφείλονται σε οικειοποίηση του ιστορικού παρελθόντος για εξυπηρέτηση ιδεολογικών στόχων μέσω της ιστορικής διερεύνησης (Υ.Α.Π, 2010, σ.64).

Σε αυτό το κεφάλαιο ορισμένος αριθμός δραστηριοτήτων προτρέπουν τους μαθητές να μελετήσουν τις γραπτές πηγές, να τις σχολιάσουν και να τις λάβουν υπόψη τους προκειμένου να προσεγγίσουν τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων. Όμως δεδομένου ότι το αξιολογούμενο βιβλίο δεν παύει να αποτελεί ένα περιγραφικό βιβλίο ιστορίας το οποίο παρουσιάζει συνοπτικά τους βασικούς σταθμούς μιας αρκετά μεγάλης χρονικής περιόδου με την τυπική αφηγηματική τεχνική και συμπληρωματικό γραπτό και εικονιστικό υλικό-το οποίο θα εξεταστεί στη συνέχεια για το παρόν κεφάλαιο- οι μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού περιορίζονται δημιουργώντας ερωτηματικά για το κατά πόσο οι πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από μαθητοκεντρικές επιλογές και να καταστήσουν το μαθητή και τη μαθήτρια ενεργό συμμετόχο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι πηγές λειτουργούν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά προς την κύρια αφήγηση χωρίς ποτέ να την υπερβαίνουν. Ο εκπαιδευτικός ωθείται στην αξιοποίηση των πηγών για εμπέδωση της γνώσης που παρέχει η κύρια αφήγηση αντί να αξιοποιεί τις πηγές ως αποκλειστικά εργαλεία μάθησης και αναζήτησης της γνώσης από τους μαθητές.

Αρχικά, όπως και στα προηγούμενα κεφάλαια οι πηγές που πλαισιώνουν το υπό αξιολόγηση κεφάλαιο περιορίζονται στο είδος των γραπτών πηγών και των οπτικών (τις οποίες θα αναλύσουμε στη συνέχεια), παρόλο που το εγχειρίδιο διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας που εξέδωσε το Π.Ι. αναφέρει ότι οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή διάφορα είδη και να είναι σε θέση να ταξινομήσουν τις πηγές με βάση το είδος τους. Όπως αναφέρεται στον οδηγό ήδη από το τέλος του γυμνασίου οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τέτοιους διαχωρισμούς γραπτών και παραστατικών πηγών διαφορετικών ειδών: επίσημα κρατικά έγγραφα, ανεπίσημα έγγραφα, λογοτεχνικές πηγές, επιστημονικά και ιστοριογραφικά κείμενα, ηχητικά ντοκουμέντα, αρχαιολογικά ευρήματα, κ.α. (Υ.Α.Π, 2012).

Η διάνθιση του κειμένου της κύριας αφήγησης με γραπτές πηγές που έχουν επιβεβαιωτικό ρόλο προς το κείμενο και το χαρακτηριστικό ότι για κάθε πληροφορία επιλέγεται μόνο μια γραπτή πηγή για να την πλαισιώσει, επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο συγγραφέας δεν έλαβε υπόψη το πολυπρισματικό μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας και τα στάδια επεξεργασία των γραπτών πηγών. Πέρα από την κειμενική προσέγγιση των γραπτών πηγών απαιτείται σε δεύτερο επίπεδο η διακειμενική εφαρμογή διακειμενικής προσέγγισης κατά την οποία γίνεται συσχετισμός και αντιπαραβολή πηγών. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να προσεγγίσουν ολιστικά την ιστορία και μέσω της σύγκρισης να προχωρήσουν στη σύνθεση πληροφοριών για εξαγωγή συμπερασμάτων καλλιεργώντας την κριτική σκέψη που αποτελεί ζητούμενο.

Αυτό το μοντέλο προτείνεται και στο εγχειρίδιο για τη διδακτική μεθοδολογία που εκδόθηκε από το Π.Ι. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι "με την πολυπρισματική προσέγγιση στην ιστορία εξετάζουμε στοιχεία από διαφορετικές πηγές, έτσι ώστε να ξεδιαλύνουμε τις πολυπλοκότητες

μιας κατάστασης και να αποκρυπτογραφήσουμε τι τελικά συνέβη και γιατί" (Υ.Α.Π, 2012, σ.38). Δεν είναι απαραίτητη πάντα η αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης όταν τα ιστορικά φαινόμενα δε προσφέρονται για διακειμενική επεξεργασία. Η παντελής απουσία όμως αυτής της προσέγγισης δεν ενδείκνυται για την προσέγγιση της ιστορίας ως μαρτυρίας. Ακόμη δεν προωθείται η ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση η οποία θεωρείται αποτελεσματική για τη νοηματοδότηση της γνώσης και παράλληλα καλλιεργεί το ενδιαφέρον και τις ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε τελικά να κατανοήσουν το ιστορικό παρελθόν και να διαμορφώσουν ιστορική σκέψη και συνείδηση. Άλλωστε σύμφωνα με τα Α.Π. της Ιστορίας η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης αποτελούν βασικούς σκοπούς του μαθήματος (Υ.Α.Π, 2012).

Μια ακόμη αδυναμία των πηγών είναι η μη αξιοποίηση των διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων στην επεξεργασία. Οι μαθητές δε μπορούν να αντιληφθούν σε τι χρησιμεύουν οι αποσπασματικές γνώσεις των πηγών ή της αφήγησης γενικότερα στη ζωή τους. Η γνώση με λίγα λόγια δεν έχει κανένα νόημα και δε μπορεί να αξιοποιηθεί για αντιμετώπιση δικών τους προβλημάτων. Ενώ στο Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού αναφέρεται ότι η αξιοποίηση των πηγών συμβάλλει:

[...]στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, τη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης και τη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών, που θα είναι προετοιμασμένοι για την πραγματική ζωή, ικανοί να αντιμετωπίσουν προβλήματα, να κατανοούν τον κόσμο και τις ραγδαίες αλλαγές και να αξιολογούν κριτικά τις ποικίλες πληροφορίες (Υ.Α.Π, 2012, σ.9)

Επίσης σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας η διδασκαλία ιστορικών εννοιών απαιτεί "διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης όλο και ισχυρότερων ιδεών, μέσα από ένα συνεχή διάλογο αντικρουόμενων απόψεων με τεκμηριωμένα επιχειρήματα" (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.1-2).

Η ύπαρξη των πηγών μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο έχει νόημα μόνο όταν αυτές αξιοποιούνται στην ιστορική διδασκαλία, αλλιώς αποτελούν μόνο συμπληρωματικά και διακοσμητικά στοιχεία της αφήγησης. Η χρήση των πηγών δεν οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος, εφόσον δεν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα η ύπαρξη πηγών που δεν τυγχάνουν καμιάς επεξεργασίας και δεν ανταποκρίνονται σε διδακτικούς στόχους, οδηγεί στην άσκοπη παράθεση στοιχείων που περισσότερη σύγχυση δημιουργεί, παρά κατανόηση της ιστορίας. Θετικό στοιχείο των γραπτών πηγών του εγχειριδίου αποτελεί η ύπαρξη επικεφαλίδας ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τα κυριότερα στοιχεία. Το γεγονός ότι οι πηγές συνδέονται με δραστηριότητες στο τέλος κάθε ενότητας φανερώνει ότι αυτές αξιοποιούνται μόνο για εμπέδωση και ως κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών, επιλογή που δεν είναι συναφής με τους τρόπους αξιολόγησης που προτείνει το Α.Π. Αν και οι πηγές σχετίζονται με ερωτήσεις αξιοποιούνται κυρίως για να εκμαιεύσουν την κατανόηση και αναπτύσσουν τη συγκλίνουσα σκέψη που είναι χαμηλού επιπέδου νοητική διεργασία, εφόσον ωθούν τους μαθητές να δώσουν την καλύτερη απάντηση σύμφωνα με γνωστά δεδομένα. Η πιο κάτω δραστηριότητα είναι χαρακτηριστική:

Ποιες ήταν οι συνέπειες των αποφάσεων της συνόδου της Χαλκηδόνας για την αυτοκρατορία; (Να λάβετε υπόψη σας το παράθεμα 6) (σ.255).

Η δραστηριότητα προϋποθέτει αξιοποίηση της πηγής, χωρίς όμως να συμβάλλει στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών εφόσον οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις πληροφορίες που ήδη υπάρχουν στην πηγή και υποστηρίζουν το κυρίως κείμενο. Στόχος είναι η εξέταση της κατανόησης των πληροφοριών και όχι της ερμηνείας και της ανάπτυξης αξιολογικών κρίσεων για να οικοδομηθεί η γνώση του ιστορικού παρελθόντος.

Το ίδιο σκεπτικό ακολουθούν και οι δραστηριότητες:

Να προσδιορίσετε το πολιτισμικό επίπεδο των Ούνων με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος 8 (Εν.1, δρ.5, σ.255).

Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7 να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις: α) Ποια λύση προβάλλει για την αντιμετώπιση του προβλήματος του εκγερμανισμού του κράτους; β) ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί; (Εν.1, δρ. 6, σ.255).

Οι αγώνες των στρατευμάτων του Ιουστινιανού [...] κράτησαν είκοσι περίπου χρόνια. Ο στρατηγός Βαλέριος σε επιστολή του παρουσιάζει την κατάσταση που επικρατούσε σ' αυτήν την περιοχή (παράθεμα 1). Ποια εικόνα διαμορφώνετε από την ανάγνωση του αποσπάσματος της επιστολής; (Εν.2, δρ.1, σ.260).

Ποιες απόψεις διατυπώνει ο εθνικός φιλόσοφος Λιβάνιος (παράθεμα 1) για τη συμπεριφορά των χριστιανών ιερέων; (Εν.3, δρ.1, σ.270).

Το γεγονός ότι αρκετές από τις πηγές (5 από την ενότητα 1, 2 από την ενότητα 2) δε συνοδεύονται από κάποια δραστηριότητα ενισχύει το επιχείρημα ότι δεν μπορούν να υποστηρίξουν την ανάλυση και την ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι και δεν έχουν καμιά παιδαγωγική ή διδακτική αξία, αφού δε μπορούν να μυήσουν τον μαθητή στην ερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση της μάθησης. Ακόμη και αυτές που συνδέονται με δραστηριότητες εφαρμόζουν μόνο την κειμενική προσέγγιση των πηγών, αφήνοντας εκτός τη διακειμενική προσέγγιση που δίνει ευκαιρίες για πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας και τη συνθετική προσέγγιση μέσω της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και διαμορφώνουν δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών, ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν σύγχρονα προβλήματα.

Σύμφωνα όμως με το Α.Π. του μαθήματος της Ιστορίας ως βασικοί σκοποί του μαθήματος ορίζονται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Μάλιστα τονίζεται και ο ουσιώδης ρόλος των πηγών στην επίτευξη αυτών των σκοπών (Υ.Α.Π, 2012 και Υ.Α.Π, 2010).

Όπως συνάδει από τα παραπάνω τόσο το είδος των πηγών όσο και ο τρόπος αξιοποίησής τους δε συνάδει με τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του Α.Π., εφόσον το Α.Π. αναφέρει ότι η διδασκαλία της ιστορίας ακολουθεί το οικοδομιστικό παράδειγμα και υποστηρίζει ότι οι πηγές προωθούν την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση μέσω της οποίας η γνώση αποκτά νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αντιθέτως στο υπό εξέταση κεφάλαιο οι πηγές δεν αξιοποιούνται στο βαθμό που θα έπρεπε και δεν κάνουν ελκυστική τη γνώση. Το κεφάλαιο παραμένει προσκολλημένο στην αφήγηση που είναι ανιαρή για τους μαθητές και τις μαθήτριες και ευνοεί τον μονόλογο του εκπαιδευτικού. Αυτό επιδρά αρνητικά στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και μαθητή με μαθητή, ενώ στον οδηγό διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος αναφέρεται ότι η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στη διδακτική πράξη συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της ανίας και της παθητικότητας που προκαλούν στους/στις μαθητές/τριες ο μονόλογος των εκπαιδευτικών και η εστίαση στην αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων. Στο Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας τονίζεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να είναι αναπτύξουν κριτική σκέψη και να είναι σε θέση να αξιολογούν πηγές του ιστορικού παρελθόντος όχι μόνο γραπτές. Θεωρείται σημαντική η επαφή με ποικίλες μορφές ιστορικών πηγών, αλλά και η επαφή με πηγές ιστορικής εκπαίδευσης που επεκτείνονται πέραν του σχολικού βιβλίου, όπως για παράδειγμα η επίσκεψη σε μουσεία, η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και άλλων ώστε να αντιληφθούν ότι τα πάντα μπορούν να αποτελέσουν ιστορική μαρτυρία και να τους επιδεικνύουν σεβασμό και ενδιαφέρον, κάτι που δεν ακολουθείται από το συγγραφέα ο οποίος διανθίζει την αφήγηση με μονοδιάστατες πηγές που συχνά δεν έχουν κανένα παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο. (Υ.Α.Π, 2012, σ.9).

B. Δραστηριότητες

Αρχικά, οι δραστηριότητες του κεφαλαίου είναι τοποθετημένες στο τέλος κάθε ενότητας, πράγμα που συνάδει με την τελική αξιολόγηση, δηλαδή αυτήν που έχει στόχο την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος και έχει τη μορφή της γραπτής αξιολόγησης για θέματα που αναλύονται μέσα στο κείμενο του κεφαλαίου. Η επιλογή αυτή του συγγραφέα έρχεται σε αντίθεση με τους τρόπους αξιολόγησης που προτείνονται ρητώς το Α.Π. του μαθήματος της Ιστορίας όπου αναφέρεται ότι: " Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές και εναλλασσόμενες μορφές όπως π.χ. η προφορική και η γραπτή εξέταση[...]διαθεματικές/διεπιστημονικές εργασίες[...]κ.λπ."

Η επιλογή δραστηριοτήτων που πρέπει να απαντηθούν μόνο μέσω του γραπτού λόγου έρχεται και σε αντίθεση με τις δεξιότητες ιστορικού λογού που επιδιώκει το Α.Π. του μαθήματος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να "καλλιεργήσουν τον σαφή και όσο το δυνατό γλαφυρό ιστορικό λόγο, τόσο με την προφορική αφήγηση όσο και με τη γραπτή έκθεση (συμβατική και ηλεκτρονική)" (Υ.Α.Π, 2010, σ.64). Ταυτόχρονα φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη τις αρχές της διαφοροποίησης εφόσον οι δραστηριότητες έχουν μόνο μια μορφή και ανταποκρίνονται σε ένα μόνο μαθησιακό στυλ. Συνεπώς οι ιδιαίτερες ανάγκες και το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας κάθε μαθητή, που καθορίζεται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, αλλά και το μαθησιακό στυλ, παραμένουν στο περιθώριο και οι δραστηριότητες προορίζονται για μια ομάδα μαθητών/τριών.

Υπάρχει ασυμφωνία με την αρχή της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, η οποία καταγράφεται ως μια από τις αρχές στις οποίες εδράζονται τα Α.Π. για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου:

Ακόμη και οι μαθητές/τριες που έχουν την ίδια ηλικία διαφέρουν στην ετοιμότητα τους για μάθηση. Η ετοιμότητα για μάθηση καθορίζεται από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές), τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, καθώς και το διαφορετικό ρυθμό μάθησης των μαθητών (Υ.Α.Π, 2010, σ.15).

Τελικός σκοπός των διαδικασιών διαφοροποίησης είναι η εποικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, η μεγιστοποίηση δηλαδή του κινήτρου, της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και της επίδοσης του κάθε μαθητή (Υ.Α.Π, 2010, σ.16).

Ως αδιαφοροποίητο σύνολο οι μαθητές δεν έχουν επιλογές ανάμεσα σε δραστηριότητες που να έχουν τον ίδιο μαθησιακό στόχο. Φαίνεται ότι η τοποθέτηση των δραστηριοτήτων έγινε με τυχαιότητα τόσο ως προς τη δυσκολία, όσο και ως προς τις δεξιότητες που καλλιεργούν. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στο Α.Π. επισημαίνεται η ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο είδος των δραστηριοτήτων και στους σκοπούς που τελικά επιτυγχάνουν, οι οποίοι δεν πρέπει να αφορούν μόνο γνώσεις, αλλά και καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_axiologisi_mathimatos.pdf). Οι

δραστηριότητες του κεφαλαίου δε συνάδουν με τις αρχές του Α.Π. οι οποίες είναι τόσο μονοδιάστατες ως προς το είδος όσο και ως προς τους στόχους που αφορούν κυρίως κατωτέρου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες.

Αρχικά αποδεικνύεται ότι οι δραστηριότητες δεν είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας εφόσον στην ενότητα 1 η δραστηριότητα 1 ζητά από τους μαθητές να αξιολογήσουν-που αποτελεί υψηλού επιπέδου μαθησιακή απαίτηση, ενώ σχεδόν όλες οι δραστηριότητες που ακολουθούν έχουν αποκλειστικά στόχο την κατανόηση-χαμηλού επιπέδου μαθησιακή απαίτηση- συνεπώς δεν ξεκινούν από τις απλές στις πολύπλοκες και από τις εύκολες στις δύσκολες.

Δρ.1: Να αξιολογήσετε το μεταρρυθμιστικό έργο του Διοκλητιανού. Να λάβετε υπόψη σας το παράθεμα 1. (Εν.1, σ.255).

Το ρήμα "να αξιολογήσετε" δείχνει ότι η δραστηριότητα τοποθετείται στο υψηλότερο επίπεδο με βάση την ταξινόμηση του Bloom και έχει υψηλή μαθησιακή απαίτηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να οδηγηθούν σε κρίσεις επιχειρηματολογώντας. Απαιτείται δηλαδή ο μαθητής να επιστρατεύσει δεξιότητες σύνθεσης προκειμένου τελικά να περάσει στην αξιολόγηση λόγω του ότι χρειάζεται να αντλήσει πληροφορίες τόσο από την αφήγηση όσο και από την πηγή. Πρόκειται για γνωστική απαίτηση που μπορεί να προσφέρει ουσιαστική γνώση στο μαθητή και στη μαθήτριά.

Δρ.2: Γιατί ο Κωνσταντίνος εγκατέλειψε το σύστημα της Τετραρχίας; (Εν.1, σ.255).

Η ερώτηση αυτή απαιτεί από το μαθητή και τη μαθήτριά να επιλέξει πληροφορίες από την αφήγηση, άρα να ανακαλέσει γνώσεις και να απομνημονεύσει τις πληροφορίες του κειμένου. Δεν επιτυγχάνεται ουσιαστική μάθηση, εφόσον δεν καλλιεργεί γνωστικές δεξιότητες ανώτερης τάξης που αποτελεί μείζονα εκπαιδευτικό στόχο.

Ειδικότερα για το μάθημα της ιστορίας αναφέρεται ότι οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν "σύνθετη διανοητική ικανότητα, που να τους επιτρέπει να ερμηνεύουν γεγονότα και ιστορικά φαινόμενα" (Υ.Α.Π, 2012, σ.63).

Δρ.3: Πώς κρίνετε την προσπάθεια του Ιουλιανού να επαναφέρει την ειδωλολατρεία; Υπήρχε προοπτική επικράτησης των θρησκευτικών του απόψεων; (Εν.1, σ.255).

Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλύσουν πληροφορίες και να σκεφτούν κριτικά αξιολογώντας τις πληροφορίες της αφήγησης οπότε η δραστηριότητα συγκαταλέγεται σε αυτές που καλλιεργούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες.

Δρ. 4: Ποιες ήταν οι συνέπειες των αποφάσεων της συνόδου της Χαλκηδόνας για την αυτοκρατορία; (Να λάβετε υπόψη σας το παράθεμα 6) (Εν.1, σ.255)

Βρίσκεται στο επίπεδο της γνώσης και της κατανόησης, εφόσον οι μαθητές/τριες πρέπει να επιλέξουν τις πληροφορίες που απαιτούνται και να τις καταγράψουν. Το γεγονός ότι η απάντηση είναι καταγεγραμμένη στο σχολικό βιβλίο αποδεικνύει ότι ο στόχος είναι η απλή απομνημόνευση πληροφοριών. Η δραστηριότητα έχει χαμηλού επιπέδου μαθησιακή απαίτηση που δεν οδηγεί σε ουσιαστική γνώση.

Δρ.5: Να προσδιορίσετε το πολιτισμικό επίπεδο των Ούνων με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος 8. (Εν.1, σ.255)

Στοχεύει στην ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο της αφήγησης και της πηγής. Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν τις πληροφορίες και να τις καταγράψουν. Η δραστηριότητα έχει χαμηλού επιπέδου μαθησιακές απαιτήσεις, εφόσον ο στόχος είναι η απομνημόνευση πληροφοριών. Οι μαθησιακές απαιτήσεις είναι χαμηλού επιπέδου γνωστικές απαιτήσεις που δεν προσφέρουν ουσιαστική γνώση εφόσον δεν απαιτούν γνωστικούς συνδυασμούς για την επεξεργασία του θέματος.

Στο ίδιο επίπεδο βρίσκονται και οι δραστηριότητες 6 και 7 της ενότητας 1 (σ.255).

Δρ.6: Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7 να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις: α) Ποια λύση προβάλλει για την αντιμετώπιση του προβλήματος του εκγερμανισμού του κράτους; β) Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί; (Εν.1, σ.255).

Δρ.7: Πότε και με ποιον τρόπο επήλθε ο οριστικός χωρισμός της αυτοκρατορίας και ποια ήταν η τύχη το δυτικού της τμήματος; (Εν.1, σ.255).

Στην ενότητα 2 του υφιστάμενου κεφαλαίου υπάρχουν συνολικά 4 δραστηριότητες κάτι που συνάδει με την έκταση της ενότητας που είναι μικρότερη σε σχέση με την ενότητα 1.

Δρ.1: Οι αγώνες των στρατευμάτων του Ιουστινιανού στην Ιταλία κράτησαν είκοσι περίπου χρόνια. Ο στρατηγός Βελισάριος σε επιστολή του παρουσιάζει την κατάσταση που επικρατούσε σ' αυτήν την περιοχή (παράθεμα 1). Ποια εικόνα διαμορφώνετε από την ανάγνωση του αποσπάσματος της εποχής; (Εν.2, σ.260).

Δρ. 2: Να αναφέρετε τους βασικούς στόχους της εξωτερικής και εσωτερικής πολιτικής του Ιουστινιανού και να εξηγήσετε σε ποιον από τους δύο τομείς η πολιτική του υπήρξε αποτελεσματική. (Εν.2, σ.260).

Δρ.3: Γιατί οι ιδέες που εφάρμοσε ο Ιουστινιανός στην εσωτερική του πολιτική μπορεί να χαρακτηριστούν καινοτόμες; (Εν.2, σ.260).

Αξιοποιείται η κειμενική προσέγγιση όσον αφορά στη πηγή της δραστηριότητας 1, εφόσον δεν απαιτούνται συγκρίσεις και συσχετισμοί με άλλες πηγές πληροφόρησης. Και στις 3 περιπτώσεις οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να ανακαλέσουν πληροφορίες και να τις καταγράψουν. Στόχος είναι η γνώση και η κατανόηση. Ωθείται η απομνημόνευση πληροφοριών και στην ουσία ελέγχεται το μαθησιακό αποτέλεσμα ως προς την κατάκτηση της νέας γνώσης. Παρόλο που αξιοποιείται μια πηγή αυτό από μόνο του δεν αυξάνει τη μαθησιακή απαίτηση, καθώς απαιτείται απλή καταγραφή πληροφοριών. Εφόσον όλες οι πληροφορίες υπάρχουν ήδη μέσα στο κείμενο της αφήγησης οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ωθούνται στην αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών με κριτική ματιά, αλλά σε εντοπισμό και καταγραφή.

Διαφορετικού γνωστικού επιπέδου είναι η τελευταία δραστηριότητα της ενότητας:

Δρ.4: Ποιο τομέα της εσωτερικής πολιτικής του Ιουστινιανού θεωρείτε σημαντικότερο σε ό,τι αφορά την οργάνωση και την ιστορική πορεία του κράτους; Να τεκμηριώσετε την άποψή σας (Εν.2, σ.260).

Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλύσουν πληροφορίες και να σκεφτούν κριτικά αξιολογώντας τις πληροφορίες της αφήγησης οπότε η δραστηριότητα συγκαταλέγεται σε αυτές που καλλιεργούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και στοχεύουν σε ουσιαστική μάθηση.

Σε χαμηλό γνωστικό επίπεδο ανήκουν και οι δραστηριότητες 2 και 3 της ενότητας 3 του κεφαλαίου:

Δρ.2: Κατά την ύστερη αρχαιότητα έγιναν σημαντικές προσπάθειες διατήρησης και ανάπτυξης της κλασικής παιδείας. Ποιοι και με ποιες ενέργειες τους συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση; (Εν.3, σ.270).

Δρ.3: Ποια τέχνη ονομάζεται πρωτοχριστιανική και ποια τα χαρακτηριστικά της; (Εν.3, σ.270).

Έχουν χαμηλές μαθησιακές απαιτήσεις διότι απαιτούν απλό εντοπισμό και καταγραφή πληροφοριών μέσα από το κείμενο της αφήγησης. Ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην απομνημόνευση γνώσεων και στοχεύουν στην αξιολόγηση της κατάκτησης της νέας γνώσης. Συνεπώς δεν παρέχουν ουσιαστική γνώση καθώς το επίπεδο συλλογισμών του μαθητή και της μαθήτριας που είναι αναγκαίο, ώστε να μπορεί να δώσει μια απάντηση, είναι χαμηλό.

Δρ. 1: Ποιες απόψεις διατυπώνει ο εθνικός φιλόσοφος Λιβάνιος (παράθεμα 1) για τη συμπεριφορά των χριστιανών ιερέων; Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα κίνητρα αυτής της συμπεριφοράς; (Εν.3, σ.270).

Αυτή η δραστηριότητα περιέχει δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος ευνοείται και πάλι η απομνημόνευση πληροφοριών μέσω της απλής καταγραφής τους. Ο στόχος παραμένει στο επίπεδο της γνώσης και της κατανόησης που αφορά χαμηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες. Το δεύτερο σκέλος διαφοροποιείται διότι ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν την άποψή τους ("ποια πιστεύετε") και να δουν με κριτική ματιά τη συμπεριφορά των ιερέων καταλήγοντας σε δικό τους συμπέρασμα προτάσσοντας επιχειρήματα. Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης αξιοποιεί το τέταρτο στάδιο της ανάλυσης των πηγών, που προτείνεται στον οδηγό εκπαιδευτικού για τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών (Υ.Α.Π, 2012). Έτσι, επιστρατεύει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Δρ.4: Με τη βοήθεια των εικόνων του βιβλίου να εντοπίσετε τα χαρακτηριστικά της παλαιοχριστιανικής αρχιτεκτονικής και ζωγραφικής. (Εν.3, σ.270).

Η παραπάνω δραστηριότητα απαιτεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες δεν απαιτεί να επιστρατεύσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνείας. Απαιτείται μόνο μια πρώτη ανάγνωση των εικόνων προκειμένου να εντοπιστούν εξωτερικά χαρακτηριστικά μέσω της οπτικής επεξεργασίας. Δε γίνεται βαθύτερη επεξεργασία για εντοπισμό και ερμηνεία συμβόλων και αποκάλυψη σχέσεων της ιστορικής περιόδου με τη μορφή της τέχνης. Συνεπώς οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν οδηγούνται σε αποκρυπτογράφηση και κατανόηση της κουλτούρας μιας εποχής και του κοινωνικού πλαισίου. Η τέχνη προσεγγίζεται επιφανειακά.

Στο σύνολό τους οι δραστηριότητες του κεφαλαίου, αν και είναι ικανοποιητικές ως προς τον αριθμό, δεν έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία και είναι τοποθετημένες με τυχαίο τρόπο, γι' αυτό παρατηρείτε ότι δεν τοποθετούνται με βάση το επίπεδο γνωστικών λειτουργιών που καλλιεργούν. Ακόμη, δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφοροποίηση διδασκαλίας και ωθούν τον μαθησιακό πληθυσμό να προσεγγίζει τη γνώση επιφανειακά και τους απομακρύνουν από το να δημιουργούν συσχετίσεις ανάμεσα στην αρχική και στη νέα γνώση. Η μορφή των δραστηριοτήτων είναι μονοδιάστατη καθώς είναι μόνο γραπτές και ελέγχουν κατά βάση τις γνώσεις χωρίς καμιά κινητοποίηση της κρίσης και της φαντασίας. Απευθύνονται στο μαθησιακό πληθυσμό ως ομοιογενή ομάδα χωρίς να υπολογίζονται οι ατομικές ανάγκες. Γι' αυτό και απουσιάζουν δραστηριότητες προφορικής επεξεργασίας ή άλλες συνθετικές εργασίες που να ανταποκρίνονται σε όλα τα μαθησιακά στυλ. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης, αφού δεν μετασχηματίζουν τη γνώση, ώστε να την εφαρμόσουν σε νέα περιβάλλοντα νοηματοδοτώντας τη γνώση. Η γνώση δεν είναι ουσιαστική, αλλά περιορίζεται στην αποστήθιση πληροφοριών. Οι ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού δε λαμβάνονται υπόψη γεγονός που επιφέρει αρνητική στάση των μαθητών και των μαθητριών τόσο απέναντι στο ίδιο το μάθημα όσο και στον εκπαιδευτικό.

Η κριτική και δημιουργική σκέψη δεν καλλιεργούνται γιατί δεν υπάρχουν ασκήσεις που καλούν τον μαθητές να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με αυτά που έχουν μάθει και να ελέγξουν την πορεία τους αλλά και το μαθησιακό τους αποτέλεσμα. Οι μεταγνωστικές λειτουργίες που προσφέρουν ουσιαστική μάθηση και ισχυροποιούν το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν καλλιεργούνται. Λείπουν οι δραστηριότητες συνεργασίας, αλλά και δραστηριότητες πέρα από τα όρια του σχολικού περιβάλλοντος, που θα ωθούσαν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε αναζήτηση της γνώσης και θα γεννούσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας. Ενώ η τεχνολογία αγνοείται. Τέλος, απουσιάζουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν αξιοποιείται η διαθεματική προσέγγιση που προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Δεν υπάρχουν εργασίες κατά ομάδες, ώστε να επιλυθούν απορίες και να τεθούν προβληματισμοί. Η απουσία δραστηριοτήτων συνεργασίας στερεί την ευκαιρία ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας και διαπροσωπικής επικοινωνίας που αποτελούν ικανότητες κλειδιά για την κοινωνία του 21ου αιώνα. Ενώ η απουσία δραστηριοτήτων άλλων μορφών, πέραν της γραπτής αξιολόγησης, στερεί την ευκαιρία για ανάπτυξη σε παιδιά που έχουν ανάγκη διαφορετικούς τρόπους μάθησης και αγνοεί τις αρχές της βιωματικής μάθησης, της μάθησης μέσω της εμπειρίας, που διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να κατανοήσουν το ιστορικό παρελθόν και να αντιληφθούν τη σχέση αιτίου-αιτιατού που έχει με το ιστορικό παρόν.

Αυτές οι διαπιστώσεις βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σύμφωνα με το Α.Π. Όπως τονίζεται στο Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να αξιολογούνται με πολλαπλές μορφές αξιολόγησης τόσο γραπτές όσο και προφορικές και με διαθεματικές εργασίες ή δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής μαθαίνει βιωματικά έτσι ώστε να καταφέρει να

αποκτήσει σαφή αντίληψη της ιστορίας και της σύνδεσης της με το παρόν. Συγκεκριμένα στο Α.Π. τονίζεται ξεκάθαρα ότι:

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές και εναλλασσόμενες μορφές όπως π.χ. η προφορική και η γραπτή εξέταση...οι μικρές ή μεγαλύτερες διαθεματικές/διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, όπως π.χ. η οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα, η κατασκευή χαρτών, μακετών, ειδωλίων, η σύνταξη φανταστικών ιστορικών εγγράφων, εφημερίδων κ.λπ.

[...] οι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των γνώσεων, αλλά στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών/τριών και όχι στην αποστήθιση λεπτομερειών και γενικά στην άσκοπη και παραθετική γεγονοτολογία. (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_axiologisi_mathimatos.pdf).

Την ίδια ώρα στις αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για την κυπριακή εκπαίδευση, συγκαταλέγονται η αρχή της διαφοροποίησης διδασκαλίας και οι συνεργατικές και βιωματικές μορφές μάθησης, εφόσον μόνο στο πλαίσιο τους λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών και επίσης είναι απαραίτητες για ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών που είναι αναγκαίες για τους ενεργούς πολίτες του 21ου αιώνα (Υ.Α.Π, 2010).

Μάλιστα αναφέρεται ότι:

Η μετακίνηση από το παραδοσιακό σχολείο που επικεντρωνόταν στην αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη των παιδιών προς ένα σχολείο που καλλιεργεί ένα φάσμα στάσεων αι συμπεριφορών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων οδηγεί στην ανάγκη να αναπροσαρμοστούν οι απόψεις για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο και να δοθεί προσοχή στη σημασία που έχουν η χειρωνακτική εργασία και η χρήση όλων των αισθήσεων (Υ.Α.Π, 2010, σ.17).

Όσο για τη χρήση ψηφιακών και εποπτικών μέσων σημειώνεται ότι διευκολύνουν την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης και προσφέρουν ευελιξία στους/στις εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ βελτιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον και προσδίδουν θετική ψυχολογική διάθεση απέναντι στο μάθημα και στον/στην διδάσκοντα/διδάσκουσα.

Συγκεκριμένα στις γενικές αρχές για τη διδασκαλία της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται ως "αδιαπραγμάτευτος στόχος" η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία και η υπέρβαση του βιβλίου και της σχολικής αίθουσας με στόχο την επίτευξη της βιωματικής μάθησης και η αξιοποίηση της τεχνολογίας:

[...] Επιδιώκεται...η ιστοριογραφική παισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων... με την, κατά το δυνατόν, παραγωγικότερη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας. Αδιαπραγμάτευτος στόχος είναι η λειτουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας...τόσο στην τάξη όσο και σε οργανωμένες επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους...επιδιώκεται η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων...και ευκαιρία για βιωματική προσέγγισή τους (Υ.Α.Π, 2010, σ.56).

Γ. Εικονογράφηση

Το κεφάλαιο πλαισιώνεται από 36 συνολικά απεικονίσεις εκ των οποίων όλες είναι αντιπροσωπευτικές πλην 3 χαρτών.

Οι απεικονίσεις είναι απλές και έχουν σχέση με το κυρίως κείμενο, το οποίο επιβεβαιώνουν ή συμπληρώνουν, π.χ. Η αφήγηση αναφέρεται στις διοικητικές αλλαγές που εφάρμοσε ο αυτοκράτορας Διοκλητιανός και στο σύστημα της Τετραρχίας:

Όταν ο Διοκλητιανός έγινε αυτοκράτορας (248 μ.Χ.) θέλησε να φέρει τάξη στο ρωμαϊκό κράτος. [...] το σύστημα αυτό ονομάστηκε Τετραρχία και επέτυχε να διατηρήσει προς στιγμή την ακεραιότητα της αυτοκρατορίας [...] (Εν.1, σ.237).

Υποστηρίζεται από τις δύο απεικονίσεις που βρίσκονται στην αμέσως επόμενη σελίδα (238) και επιβεβαιώνουν τόσο την αυτοκρατορική εξουσία του Διοκλητιανού όσο και την ύπαρξη του συστήματος της τετραρχίας. Το πρώτο είναι το τετράδραχμο με ανάγλυφη παράσταση του Διοκλητιανού και η δεύτερη απεικονίσεις αναπαριστά το σύστημα της τετραρχίας. Όπως εξηγεί η λεζάντα απεικονίζονται οι Διοκλητιανός, Μαξιμιανός, Γαλέριος και Κωνσταντίνος Χλωρός.

Σε άλλη περίπτωση η απεικόνιση λειτουργεί συμπληρωματικά στο κείμενο της αφήγησης και επιβεβαιώνει την υιοθέτηση του συμβόλου του Χριστογράμματος από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνου. Η αναφορά αυτή γίνεται στην σελίδα 240, ενώ η απεικόνιση είναι τοποθετημένη στην αμέσως προηγούμενη (238):

[...] Υιοθέτησε ως σύμβολο το Χριστόγραμμα, το οποίο τοποθέτησε στις ασπίδες των στρατιωτών του και στην αυτοκρατορική σημαία.

Η απεικόνιση αναπαριστά αργυρό νόμισμα του Μ.Κωνσταντίνου, ο οποίος φοράει κράνος με χαραγμένο το χριστόγραμμα (σ.239).

Οι απεικονίσεις συνοδεύονται πάντα από υπομνηματικά κείμενα σύντομης περιγραφής του θέματος με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή και τη μαθήτριά. π.χ. σ.243 απεικονίζεται ένα φθαρμένο χειρόγραφο του 9ου αι. Ο συγγραφέας φροντίζει στη λεζάντα να εξηγήσει ότι στο χειρόγραφο απεικονίζονται επίσκοποι και ιερείς στη Β' Οικουμενική σύνοδο της Κωνσταντινούπολης. Επίσης εξηγεί τον συμβολισμό του ανοικτού Ευαγγελίου, αναφέροντας ότι συμβολίζει την παρουσία του Χριστού στη σύνοδο.

Η ποιότητα των απεικονίσεων είναι καλή. Τόσο το πρόσωπο που απεικονίζεται όσο και τα χαρακτηριστικά του είναι ευδιάκριτα. Τα πρόσωπα και ενδύμασιές τους είναι επίσης ευδιάκριτες, όπως και οι χάρτες. Οι μαθητές/τριες μπορούν να αντιληφθούν αυτό που απεικονίζεται σε μια πρώτη ανάγνωση. Πολύ κακής ποιότητας είναι το χειρόγραφο στη σελίδα 243, όπου εικονίζονται ιερείς και επίσκοποι στη Β' Οικουμενική Σύνοδο. Το χειρόγραφο είναι φθαρμένο και τα πρόσωπα διακρίνονται με δυσκολία. Χωρίς την ύπαρξη της λεζάντας θα ήταν αδύνατον οι μαθητές και οι μαθήτρίες να αντιληφθούν περί τίνος πρόκειται. Εκτός αυτού η κακή ποιότητα ίσως απομάκρυνε το ενδιαφέρον τους για επεξεργασία του οπτικού ερεθίσματος.

Παρά το γεγονός ότι οι απεικονίσεις είναι ευδιάκριτες, η ποιότητα των χρωμάτων και η επίπεδη εκτύπωση δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικές καθώς δεν εμφανίζουν το αναμενόμενο επίπεδο λεπτομέρειας. Τα χρώματα δεν είναι ζωνρά και ο τύπος της εκτύπωσης δίνει την αίσθηση ότι είναι παρωχημένος. Ανάλογα προβλήματα εντοπίζονται και στους χάρτες του κεφαλαίου. Στην περίπτωση του χάρτη της σελίδας 251 οι χρωματικές αλλοιώσεις, η μειωμένη χρωματική οξύτητα και η έλλειψη υπομνηματικών στοιχείων δυσχεραίνουν τη μετάδοση των πληροφοριών και απωθούν τους μαθητές και τις μαθήτρίες. Ο χάρτης στη σελίδα 258 είναι επίσης αποθαρρυντικός, διότι έχει αλλοιωμένα και πολύ μικρά γράμματα, χαμηλή χρωματική οξύτητα και οι χρωματικές αλλοιώσεις επηρεάζουν τα υπομνηματικά στοιχεία.

Σε καλύτερη κατάσταση είναι ο χάρτης στο εξώφυλλο του κεφαλαίου (σ.235) ο οποίος απεικονίζει τη μεγάλη μετανάστευση των λαών που έφερε το τέλος του ρωμαϊκού κόσμου. Αυτός ο χάρτης έχει πιο έντονα χρώματα, περισσότερα υπομνηματικά στοιχεία και φαίνεται πιο σύγχρονος και ελκυστικός. Αν και τα πολύ μικρά γράμματα επηρεάζουν αρνητικά το αισθητικό αποτέλεσμα. Το μέγεθος γενικά των απεικονίσεων καθορίζεται από τις απαιτήσεις

της σελίδας και η θέση τους ανάλογα την αντιστοιχία με το κείμενο. Δε φαίνεται να υπάρχει συγκεκριμένη στρατηγική εικονογράφησης. Η επιλογή της θέσης και του μεγέθους γίνεται με βάση το χώρο που υπάρχει στα περιθώρια του κειμένου της αφήγησης. Οι χάρτες είναι πολιτικοί ιστορικοί χάρτες που αποτυπώνουν σύνορα ή τη διαμόρφωση των συνόρων και των γεωγραφικών αλλαγών που επήλθαν. Είναι συγκριτικά πολύ λιγότεροι από τις εικόνες-3 χάρτες σε σύνολο 36 απεικονίσεων- Τα υπομνηματικά στοιχεία δίνονται είτε με χρωματική αντιστοίχιση (σ.258), είτε με σχήματα (σ.235).

Όλα τα έργα των απεικονίσεων σώζονται σήμερα όπως μας πληροφορούν οι λεζάντες αποδεικνύοντας έτσι και την καλλιτεχνική και ιστορική τους αξία:

π.χ. Το χρυσό νόμισμα του αυτοκράτορα Θεοδοσίου Α΄ και του Θεοδοσίου Β΄ βρίσκονται στο Νομισματικό Μουσείο της Αθήνας (σ.245, 250).

π.χ. η προτομή της Θεοδώρας, γυναίκας του Ιουστινιανού σώζεται σήμερα στο Castello Sforzesco στο Μιλάνο.

π.χ. η ροτόντα του Αγίου Γεωργίου στη Θεσσαλονίκη είναι ένα κτίσμα που σώζεται μέχρι σήμερα και αποτελεί δείγμα της παλαιοχριστιανικής αρχιτεκτονικής για την οποία γίνεται λόγος στο κεφάλαιο (σ.266).

π.χ. ο ναός της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη αποτελεί το μεγαλοπρεπέστερο μνημείο της χριστιανικής λατρείας που σώζεται σήμερα (σ.266).

Η ένταση και η ποικιλία των χρωμάτων είναι τέτοια, ώστε επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση απέναντι αφού κάνουν τις απεικονίσεις απωθητικές και δεν διευκολύνουν την αυθεντική παρουσίαση της πραγματικότητας, γιατί δεν είναι εκφραστικές. Για παράδειγμα η κάτοψη του ναού της Αγίας Σοφίας και μια φωτογραφία από το εσωτερικό του ναού (σε.266) δεν είναι αρκετά για να συλλάβουν οι μαθητές το μέγεθος και τη μεγαλοπρέπεια του ναού. Δημιουργείται η εντύπωση της προχειρότητας και επηρεάζει αρνητικά την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών.

Το επίπεδο δυσκολίας των εικόνων συνάδει με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών και το γεγονός ότι συνοδεύονται από λεζάντες διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τόσο το τι απεικονίζεται όσο και τον συμβολισμό που μπορεί να έχουν. Οι χάρτες έχουν πολύ απλή μορφή και τα υπομνήματα τους είναι επίσης πολύ απλά και χωρίς πολλές πληροφορίες. Άρα είναι εύκολο οι μαθητές και οι μαθήτριες να τους μελετήσουν. Αν και όπως έχει ειπωθεί προηγουμένως έχουν χαμηλή αισθητική.

Ακόμη ένα αρνητικό στοιχείο είναι η έλλειψη παραπομπών του κειμένου προς τις αντίστοιχες εικόνες, πράγμα που δυσχεραίνει τη διαδικασία αντιστοιχίας του περιεχομένου με την απεικόνιση. Από την άλλη όλες οι εικόνες και οι χάρτες είναι ταιριαστοί ως προς τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο. Καμιά από αυτές τις εικόνες δεν υπερβαίνουν το κυρίως κείμενο διότι δεν έχουν μεγάλο βαθμό εποπτικότητας και έτσι δεν ελκύουν την προσοχή. Η λεκτική πληροφορία είναι πιο δυνατή από την εικόνα η οποία λειτουργεί πάντα υποστηρικτικά και συμπληρωματικά. Συνεπώς δεν επιτελούν τους αισθητικούς και συναισθηματικούς στόχους του Α.Π. Σύμφωνα με τον οδηγό της Υ.Α.Π (2012) για τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών:

[...] Η εικόνα δεν αποτελεί συμπληρωματικό διδακτικό υλικό και δεν επιτελεί απλά ενισχυτικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, αλλά αποτελεί από μόνη της ιστορική μαρτυρία, η οποία μπορεί να δίνει διαφορετικές πληροφορίες και δυνατότητες ερμηνείας από αυτές που δίνει το κείμενο της αφήγησης (σ.19).

Για σκοπούς αξιολόγησης αξιοποιούνται μόνο οι απεικονίσεις που αναφέρονται στην παλαιοχριστιανική αρχιτεκτονική και ζωγραφική (Εν.3, δρ.4, σ.270). Η αξιοποίηση αυτή είναι άμεση διότι ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της παλαιοχριστιανικής τέχνης και ζωγραφικής μέσω της μελέτης των εικόνων. Στόχος είναι η

απομνημόνευση των όσων αναφέρει η κύρια αφήγηση με αποτέλεσμα να μην παρέχεται ουσιαστική γνώση μέσω της δραστηριότητας. Στις άλλες περιπτώσεις δεν αξιοποιείται καμιά απεικόνιση, συμπεριλαμβανομένων και των τριών χαρτών, πράγμα που ενισχύει την πεποίθηση ότι επιτελούν μόνο διακοσμητικούς σκοπούς και δεν αξιοποιούνται ως ιστορικές αυτόνομες ιστορικές μαρτυρίες, που επιτελούν παιδαγωγικούς στόχους.

Ο συγγραφέας του βιβλίου αντιμετωπίζει την εικόνα ως συμπληρωματικό και ενισχυτικό υλικό προς την κύρια αφήγηση, και όχι ως έναν εναλλακτικό τρόπο ερμηνείας και πρόσληψης του παρελθόντος. Οι απεικονίσεις δεν επιτυγχάνουν συνθήκες μάθησης και δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή και της μαθήτριας. Αυτή η επιλογή βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την με την πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας μέσω της σύγκρισης πηγών ακόμα και διαφορετικού είδους. Οι απεικονίσεις αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικό και υποστηρικτικό υλικό προς τη αφήγηση. Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων επιδιώκεται μέσω της αφήγησης κάτι που συνάδει με το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο.

Δεν καλλιεργείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και ο οπτικός γραμματισμός σε αντίθεση με τις οδηγίες:

Οι οπτικές πηγές αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στη σύγχρονη διδακτική του μαθήματος, καθώς αυτές επιτυγχάνουν τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος, όπως καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, και συμβάλλουν στην καλλιέργεια οπτικού αλφαριθμητισμού. (Υ.Α.Π, 2012, σ.19).

Η ιστορική γνώση παρουσιάζεται αποκομμένη από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ζουν σε έναν κόσμο γεμάτο οπτικά ερεθίσματα και είναι απαραίτητο να μπορούν να αποκωδικοποιούν τα οπτικά μηνύματα. Τα οπτικά ερεθίσματα στη συγκεκριμένη περίπτωση παραμένουν αποκομμένα από τη σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία ανάπτυξης ενσυναίσθησης και δημοκρατικών αξιών.

Τα οπτικά έργα είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως μαρτυρίες γεγονότων και μέσω της επεξεργασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης των νοημάτων τους, αλλά και της αξιοπιστίας των έργων. Θα είναι σε θέση να ελέγχουν τις προθέσεις του κάθε δημιουργού και να διατυπώνουν τις απόψεις τους, άρα να αναπτύξουν κριτική σκέψη, μια βασική δεξιότητα για τους πολίτες του 21ου αιώνα. (Υ.Α.Π, 2012)

Σε σχέση με την προβολή των δύο φύλων μέσα από τις απεικονίσεις φαίνεται ότι το ανδρικό φύλο παρουσιάζεται ενισχυμένο έναντι του γυναικείου, διότι το κεφάλαιο είναι διανθισμένο με απεικονίσεις που αναπαριστούν ανδρικές μορφές της εποχής όπως στο εξώφυλλο του κεφαλαίου όπου απεικονίζεται ο αυτοκράτορας Θεοδόσιος με τους αυλικούς και τους φρουρούς του και θεατές να παρακολουθούν το θέαμα στον Ιππόδρομο (σ.235). Η παράσταση αυτή είναι ενδεικτική του ενισχυμένου ρόλου των ανδρών οι οποίοι αναλάμβαναν αυτοκρατορικές εξουσίες και αξιώματα. Οι αναπαράσταση των θεατών στον Ιππόδρομο δεν είναι σαφής ως προς το αν ήταν μόνο άνδρες ή και γυναίκες. Δεν είναι εύκολο κανείς να το διακρίνει από την εικόνα. Αλλά το ότι στο κεφάλαιο δεν γίνεται καμιά αναφορά στις γυναίκες αφήνει την εντύπωση ότι οι θεατές ήταν μόνο άνδρες. Αν και στο 4ο κεφάλαιο ο συγγραφέας έκανε μια μικρή αναφορά στον ενισχυμένο ρόλο των γυναικών. Ωστόσο η επικράτηση του αρσενικού γένους διαμορφώνει την ιδέα ότι οι γυναίκες δεν είχαν κανένα ρόλο στα δημόσια πράγματα.

Τα νομίσματα, όπως για παράδειγμα του Διοκλητιανού (σ.238), του Μ. Κωνσταντίνου (σ.239), του Θεοδόσιου Α'(σ.245) και του Θεοδόσιου Β'(σ.250), του Θεωδέριχου, βασιλιά των Οστρογότθων (σ.252) όπως και οι προτομές του Μ.Κωνσταντίνου (σ.242) και του Αρκάδιου (σ.247) και ο ανδριάντας του Ιουλιανού (σ.243) είναι δηλωτικά της ευγνωμοσύνης και της τιμής που έδειχναν οι πολίτες προς τα πρόσωπα αυτών των επιφανών ανδρών που

είχαν την στρατιωτική, πολιτική, αλλά και νομοθετική και θρησκευτική εξουσία στη Ρώμη. Κάθε μορφή εξουσίας ήταν συγκεντρωμένη σε ανδρικά χέρια. Η στρατιωτική και πολιτική εξουσία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες. Αυτό αποδεικνύουν οι απεικονίσεις ανδρών στα νομίσματα, οι οποίοι είχαν την πολιτική εξουσία μαζί με τη στρατιωτική ηγεσία. Σε απεικόνιση πλακιδίου από το δίπτυχο Barberini παρουσιάζεται ο αυτοκράτορας Ιουστινιανός, έφιππος μετά από θρίαμβο του (σ.268). Στο νόμισμα που απεικονίζεται ο Μ.Κωνσταντίνος, απεικονίζεται να φορεί κράνος με χαραγμένο το Χριστόγραμμα, σύμβολο της χριστιανικής πίστης που φρόντισε να εισαγάγει στις στρατιωτικές ασπίδες και στη σημαία της αυτοκρατορίας. Ένα παράδειγμα του πολυεπίπεδου ρόλου των ανδρών είναι και το χρυσό νόμισμα του Θεοδοσίου Α΄ ο οποίος όπως αναφέρει η λεζάντα έθεσε σε εφαρμογή αυτοκρατορικό διάταγμα που καθιστούσε τον Χριστιανισμό επίσημη θρησκεία του κράτους. Την εξουσία των ανδρών και στο χώρο της θρησκείας αναδεικνύει και το χειρόγραφο (σε.245) όπου εικονίζεται ο Θεοδόσιος Β΄ ανάμεσα σε ιερείς και επισκόπους.

Η μοναδική γυναίκα που βρίσκεται σε απεικονίσεις είναι η αυτοκράτειρα Θεοδώρα, η οποία στην αφήγηση αναφέρεται όχι ως αυτόνομη προσωπικότητα αλλά σε συνάρτηση με τη συγγενική της σχέση με τον Ιουστινιανό του οποίου ήταν σύζυγος. Μάλιστα όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στη λεζάντα (σ.258) υπήρξε υπόδειγμα συζύγου και αξιόλογη συνεργάτης του άνδρα της. Η λεζάντα αφήνει να εννοηθεί ότι η Θεοδώρα είχε δημόσια δράση. Ακόμα μια απεικόνιση της αυτοκράτειρας Θεοδώρας σε ψηφιδωτό του ιερού του Αγίου Βαλτινού στη Ραβέννα (σ.269) δείχνει ότι και οι γυναίκες είχαν ρόλο στα δημόσια πράγματα. Στη συγκεκριμένη παράσταση η αυτοκράτειρα συνοδεύεται από ομάδα γυναικών, κάτι που δείχνει ότι οι γυναίκες είχαν κι άλλους ρόλους πέραν αυτών της συζύγου και μητέρας. Ο συγγραφέας, ωστόσο επιλέγει να μη θίξει καθόλου το ζήτημα αυτό αφήνοντας το ρόλο των γυναικών εκτός.

Οι άνδρες ενώ κυριαρχούν σε όλα τα επίπεδα εξουσίας φαίνεται να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο και στα γράμματα. Μικρογραφία από χειρόγραφο εικονίζει τους Γρηγόριο Νύσσης και Ναντζιανζηνό, ως Πατέρες της Εκκλησίας. Η λεζάντα αναφέρει επίσης ότι ήταν σπουδαίοι φιλόσοφοι.

Ο συγγραφέας έχει επιλέξει να αποσιωπήσει το ρόλο της γυναίκας, προωθώντας την αντίληψη που θέλει τις γυναίκες κρυμμένες πίσω από το ανδρικό ηγεμονικό στοιχείο και περιορισμένες στην οικιακή εργασία. Η επιλογή αυτή ανήκει στο συγγραφέα του βιβλίου, πράγμα που επισημαίνεται στον πρόλογο του βιβλίου όπως έχει ειπωθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια. Συγκεκριμένα επισημαίνει ότι:

[...] η επιλογή των εικόνων, των χαρτών και των παραθεμάτων που υποστηρίζουν το γνωστικό αντικείμενο του βιβλίου, αφορούν το συγγραφέα (σ.7).

Παρά τις ευκαιρίες για ανάδειξη και του ρόλου της γυναίκας μέσω της μορφής της αυτοκράτειρας Θεοδώρας ο συγγραφέας επέλεξε να μην τις αξιοποιήσει με αποτέλεσμα τόσο η αφήγηση όσο και η απεικονίσεις να αναδεικνύουν αποκλειστικά τον άνδρα ηγεμόνα και κυρίαρχο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες ταυτίζονται με τους στερεοτυπικούς ρόλους των δύο φύλων που βασίζονται σε διακρίσεις και ανισότητες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δε μπορούν να ταυτιστούν με διαφορετικούς ρόλους σε σχέση με το φύλο τους. Στα αγόρια προβάλλεται ο ρόλος του άνδρα κυρίαρχου σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και στα κορίτσια ο ρόλος της υποδειγματικής συζύγου, που εάν έχει ενισχυμένο ρόλο αυτό συμβαίνει μόνο στο πλευρό του άνδρα της και δε μπορεί να έχει ισότιμο ρόλο ή και να ξεπεράσει τα κατορθώματα του ανδρός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

1. Κυρίως κείμενο

Το υπό εξέταση κεφάλαιο είναι κατακερματισμένο σε 2 μικρότερες ενότητες οι οποίες αποτελούνται από υποενότητες, γεγονός που καταδεικνύει εξ αρχής ότι το σχολικό βιβλίο έχει γραφτεί με βάση το παραδοσιακό μοντέλο της διδασκαλίας της ιστορίας το οποίο στηρίζεται στην αφήγηση ως κύριο μέσο μεταφοράς του ιστορικού παρελθόντος. Ειδικότερα το κεφάλαιο έχει τίτλο "Πολιτισμοί της Νότιας Ασίας και Άπω Ανατολής" και αποτελείται από τις εξής ενότητες και υποενότητες:

1. Η Ινδία.

1.1. Η χώρα

1.2. Η οικονομία και η κοινωνία

1.3. Η ιστορία και ο πολιτισμός

2. Η Κίνα

2.1. Η χώρα και οι κάτοικοι

2.2. Η ιστορία και ο πολιτισμός

Στο σύνολο της αφήγησης του κεφαλαίου η συλλογιστική πορεία είναι παραγωγική δηλαδή ο συγγραφέας πρώτα παραθέτει τη γενική έννοια που θέλει να μεταφέρει και στην συνέχεια εξειδικεύει:

π.χ. Η Κίνα καταλαμβάνει το κεντρικό και ανατολικό τμήμα της ασιατικής ηπείρου. Πρόκειται για μεγάλη σε έκταση χώρα, η γεωφυσική διαμόρφωση της οποίας ευνόησε την οργάνωση και την ανάπτυξη της ζωής. Τρεις μεγάλοι ποταμοί που ρέουν αντίστοιχα στη βόρεια, την κεντρική και νότια Κίνα ήταν οι πρώτοι παράγοντες που ευνόησαν τους κατοίκους της περιοχής (Εν.1, σ.281). Αντίθετα, η επαγωγική μέθοδος ακολουθεί την αντίστροφη πορεία όπου πρώτα αναλύονται τα επιμέρους στοιχεία και στο τέλος να εξάγεται το γενικό συμπέρασμα. Η αξιοποίηση του διδακτικού υλικού βάσει της διδακτικής μεθοδολογίας του Α.Π. προνοεί την επαγωγική λογική που συνάδει με την οικοδομιστική και διερευνητική προσέγγιση της ιστορίας:

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται ως μια οικοδομιστική διερευνητική διαδικασία στην οποία, όπως και στην επιστήμη της Ιστορίας, η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης (σ.3).

Αναφορικά με την επιστημονική τεκμηρίωση του περιεχομένου του κεφαλαίου, δεν εντοπίζονται αναφορές για τη μέθοδο προσέγγισης των ιστορικών δεδομένων και των παρεχόμενων πληροφοριών ή βιβλιογραφικές παραπομπές που να τεκμηριώνουν την επιστημονική τους εγκυρότητα. Στοιχεία επιστημονικής εγκυρότητας μπορούν να θεωρηθούν οι γραπτές πηγές και οι απεικονίσεις που πλαισιώνουν την αφήγηση του κεφαλαίου, για τις οποίες παρατίθενται βιβλιογραφικές αναφορές εφόσον τα όσα καταγράφονται τεκμηριώνονται από γραπτά παραθέματα και χρονολογικές αναφορές.

Η λογική με την οποία είναι γραμμένο το υπό αξιολόγηση κεφάλαιο, αλλά και το σχολικό βιβλίο ως σύνολο, δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό δεν υιοθετεί τις αρχές της σύγχρονης φιλοσοφίας για τη σχολική ιστορία. Τα γνωρίσματα του περιεχομένου που οδηγούν σε αυτή την άποψη είναι:

1. η παράθεση γραπτών παραθεμάτων ή εικονιστικών παραθεμάτων με ρόλο συμπληρωματικό ή επιβεβαιωτικό προς την ιστορική αφήγηση-αν και λειτουργούν ως ιστορικά τεκμήρια που

ενισχύουν την επιστημονικότητα του βιβλίου- χωρίς παράθεση αντικρουόμενων μαρτυριών για ανάπτυξη της ικανότητας για μια πιο κριτική χρήση των πηγών ως ιστορικών μαρτυριών.

2. το ότι η ιστορική αφήγηση είναι συνοπτική αλλά αποσπασματική, δε φαίνεται να δίνει έμφαση σε ιστορικούς όρους κλειδιά, ούτε στην κατανόηση των ρόλων των προσώπων.

3.το ότι η ιστορική αφήγηση έχει υποστεί κατάτμηση σε ενότητες και υποενότητες, επιλογή που δε συνάδει με την ολιστική προσέγγιση της ιστορικής πραγματικότητας και δυσχεραίνει τη σύλληψη της ιστορίας ως έναν ζωντανό οργανισμό. Με την κατάτμηση της αφήγησης δε μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιληφθούν ότι η ιστορία είναι ένας ζωντανός οργανισμός με γεγονότα που συνδέονται μεταξύ τους στο χώρο και στο χρόνο και ασκούν επίδραση και στο παρόν.

3. οι δραστηριότητες τοποθετούνται μόνο στο τέλος κάθε ενότητας, γεγονός που ενισχύει την εκτίμηση ότι το βιβλίο προνοεί μόνο για την τελική αξιολόγηση της κατάκτησης της γνώσης, αφήνοντας εκτός την αξιολόγηση της διαδικασίας και της προσπάθειας για επίτευξη των στόχων.

Ωστόσο υπάρχουν δραστηριότητες που ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κρίσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της αξιοποίησης των πηγών, ενώ αξιοποιείται ως ένα μικρό βαθμό η διεπιστημονική προσέγγιση με δραστηριότητες που επιχειρούν να συσχετίσουν το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων συμβάλλοντας στην ολιστική προσέγγιση του θέματος, κριτήριο που θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Στον πρόλογο του βιβλίου ο συγγραφέας αναφέρει ότι η επιδίωξή του είναι:

μέσα από τις σελίδες του οι μαθητές να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία της αρχαιότητας παράλληλα με την ιστορία των άλλων λαών. Να κατανοήσουν δηλαδή το βαθμό σύνδεσης του Ελληνισμού με τους λαούς της Ανατολής και της Μεσογείου και κατ' επέκταση τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού (σ.7).

Το βάρος της ιστορικής αφήγησης δίνεται στην ελληνική ιστορία και σε ό,τι αφορά τη σχέση του ελληνισμού με άλλους λαούς. Οι άλλοι λαοί παρουσιάζονται μόνο εφόσον συνδέονται με τον ελληνισμό με κάποιον τρόπο. Η βαρύτητα σε μια ελληνική ιστορία φαίνεται από το γεγονός ότι τα κεφάλαια που αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό καταλαμβάνουν μεγαλύτερη έκταση και αποδίδονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Αν δούμε συγκριτικά τα κεφάλαια που αφορούν στον ελληνισμό είναι πολύ περισσότερα από αυτά που αφορούν άλλους πολιτισμούς. Τα κεφάλαια 2, 3, 4, 5,6,7 αναφέρονται στην ανάπτυξη του ελληνισμού, τις επιδράσεις που άσκησε στον ρωμαϊκό πολιτισμό και στη μετεξέλιξη του ρωμαϊκού κράτους σε Βυζαντινή αυτοκρατορία, ενώ μόνο το κεφάλαιο 1 και το κεφάλαιο 8 αναφέρονται στην ιστορία και των πολιτισμό άλλων λαών. Η βαρύτητα που δίνεται στην ελληνική ιστορία σε σύγκριση με την ιστορία ξένων λαών διαφαίνεται και από την έκταση που καταλαμβάνουν, αλλά και από τη θέση τους μέσα στο σχολικό βιβλίο. Για παράδειγμα το κεφάλαιο 8 αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου και είναι μικρό σε έκταση (σ.271-287) σε σχέση με άλλα κεφάλαια. Αυτή η επιλογή καταδεικνύει αυτό που ο ίδιος ο συγγραφέας φροντίζει να επισημάνει στον πρόλογο του βιβλίου του. Στο Α.Π. επίσης η βαρύτητα δίνεται στην γνώση της ελληνικής και κυπριακής ιστορίας έναντι της παγκόσμιας. Συνεπώς το ως προς αυτό το σχολικό βιβλίο συνάδει με το στόχο του Α.Π:

[...] θα σχηματίσουν μια σαφή αντίληψη της ιστορίας της Κύπρου, της διαχρονικής πορείας του ελληνικού κόσμου και της δικής τους συμμετοχής στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά [...].Θα τους επιτρέψει επίσης να αποκτήσουν ουσιαστική συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας, αλλά και να εκτιμήσουν με τρόπο ανάλογο τις θρησκευτικές, πολιτιστικές και εθνικές κοινότητες της πατρίδας τους, καθώς και άλλων διαφορετικών χωρών (Υ.Α.Π, 2010, σ.57).

Ωστόσο στον προγραμματισμό του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ Λυκείου Κοινού Κορμού αλλά και Προσανατολισμού η διδακτέα ύλη σταματά μέχρι τη Ρωμαϊκή εποχή αφήνοντας εκτός διδασκαλίας το κεφάλαιο 8 (εκτός από άλλα που έχουν ήδη αναφερθεί). Στο Α.Π. από την άλλη καταγράφεται η διδακτική ενότητα, αλλά στους διδακτικούς στόχους επισημαίνεται ότι δεν έχει συμπεριληφθεί στον προγραμματισμό και προτείνεται μια σύντομη παρουσίαση της σημασίας και των σημαντικών επιτευγμάτων της Κίνας και της Ινδίας και των σχέσεων που είχαν τόσο με τον ελληνικό όσο και με το βυζαντινό και ισλαμικό κόσμο (Υ.Α.Π, 2010). Η προτροπή αυτή φανερώνει στην ουσία ότι εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό, εάν θα επιλέξει να παρουσιάσει το κεφάλαιο στους μαθητές και στις μαθήτριες. Εάν λάβει υπόψη κανείς υπόψη ότι ο διδακτικός χρόνος είναι κατανομημένος, έτσι ώστε να καλυφθούν τα κεφάλαια σύμφωνα με τον προγραμματισμό κατά πάσα πιθανότητα ο/η εκπαιδευτικός να μην έχει τον χρόνο να το παρουσιάσει.

Οι γραπτές πηγές-για τις οποίες θα γίνει αναλυτική αξιολόγηση στη συνέχεια- που πλαισιώνουν το κείμενο έχουν ρόλο επιβεβαιωτικό ή συμπληρωματικό της άποψης που εκφράζεται στο κείμενο της αφήγησης. Η ιστορική αφήγηση εφόσον δεν αναπτύσσεται μέσα από αντικρουόμενες απόψεις και μαρτυρίες, ταυτίζεται με τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα και παρουσιάζεται ως μόνιμη παγιωμένη κατάσταση. Προωθείται μια επίσημη ιστορία χωρίς να αφήνει περιθώρια διαφορετικών ερμηνειών του ίδιου φαινομένου. Το μεγαλύτερο μέρος των ιστορικών θεμάτων αποδίδεται αποκλειστικά μέσω της ιστορικής αφήγησης, η οποία ακολουθεί μια μονόπλευρη ιστορική προσέγγιση και γι' αυτό δε συνδέεται με δραστηριότητες: *Η Ινδία είναι η μεσαία και μεγαλύτερη σε έκταση χερσόνησος της Ν. Ασίας. Το όνομα της χώρας οφείλεται στον ποταμό Ινδό, που ήταν η κοιτίδα της ανάπτυξης του αρχαιότερου πολιτισμού [...]. Η Ινδική χερσόνησος χωρίζεται από την υπόλοιπη ασιατική ήπειρο στα βόρεια με έναν αδιαπέραστο ορεινό όγκο, την σειρά των Ιμαλαίων, που λειτουργούν ως φραγμός στην επικοινωνία με τους υπόλοιπους ασιατικούς λαούς [...]. Ολόκληρη η ινδική χερσόνησος χωρίζεται σε τρεις επιμέρους ζώνες με διαφορετικό γεωγραφικό ανάγλυφο και κλιματολογικές συνθήκες [...].* πολιτισμό.

Στο παραπάνω απόσπασμα ο συγγραφέας επιλέγει να δώσει μέσω της αφήγησης όλες τις πληροφορίες σχετικά με τη γεωγραφία της Ινδίας παρέχοντας ουσιαστικά έτοιμη γνώση. Ενώ θα μπορούσε να αξιοποιήσει τη διεπιστημονική προσέγγιση και να ωθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναζητήσουν οι ίδιοι τις πληροφορίες επιστρατεύοντας τη γεωγραφία και τη μετεωρολογία. Έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα καλούνταν να αναζητήσουν τη γνώση μέσα από ενεργητικές διαδικασίες και η σύζευξη ιστορίας και γεωγραφίας θα οδηγούσε σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Ταυτόχρονα θα διαπίστωναν και την ανάγκη που έχει η ιστορία τη γεωγραφία για την σύλληψη των ιστορικών γεγονότων.

Ακόμα ένα ενδεικτικό παράδειγμα του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα του κεφαλαίου, το οποίο στηρίζεται στην κλασική ιστορική αφήγηση η οποία δεν αφήνει περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές και στις μαθήτριες είναι και το εξής:

[...] Από τις πληροφορίες που έχουμε, φαίνεται ότι οι συναλλαγές με λαούς από τη Δύση, με τους Έλληνες και κυρίως με τους Ρωμαίους, γίνονταν με ανταλλαγή πολύτιμων μετάλλων, χρυσού και αργυρού. Τα ινδικά προϊόντα γίνονταν ανάρπαστα στις ελληνικές και ρωμαϊκές αγορές, ιδιαίτερα μετά τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου [...] (Εν.1, σ.274).

Ο συγγραφέας δίνει έτοιμες τις πληροφορίες σχετικά με τις εμπορικές σχέσεις των Ινδών με τους Έλληνες, τους Ρωμαίους και τους άλλους λαούς γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια για ενεργοποίηση του συνόλου των μαθητών/τριών προκειμένου να μελετήσουν τις "πληροφορίες που έχουμε" και να εξάγουν μόνοι τους συμπεράσματα για τις εμπορικές αυτές σχέσεις καλλιεργώντας τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης, που αποτελεί "βασικό γενικό στόχο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Μέση εκπαίδευση" (Υ.Α.Π, 2010, σ.63).

Οι ιστορικές εξελίξεις παρουσιάζονται υπεραπλουστευμένες. Οι πολυσύνθετες κοινωνικές καταστάσεις ή ιστορικής σημασίας εξελίξεις δεν αναλύονται και δεν επιτρέπεται η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και των μαθητριών για σύνδεση με τα ιστορικά γεγονότα και νοηματοδότηση της γνώσης. Η προσωπική ιστορία των μαθητών/τριων και η ιστορία του τόπου τους και της εποχής τους δεν αξιοποιείται έτσι ώστε να υπάρξει συνοχή στην ιστορική γνώση, παρόλο που πρόθεση του Α.Π. είναι:

[...]να αποκτήσουν σταδιακά τη σύνθετη εκείνη διανοητική δεξιότητα, που θα τους επιτρέπει όχι μόνο να ερμηνεύουν γεγονότα και ιστορικά φαινόμενα παρωχημένων εποχών, αλλά και να κατανοούν τους ποικίλους παράγοντες... που επηρεάζουν σύγχρονες καταστάσεις, ιδιαίτερα στο δικό τους ευρύ κοινωνικό και εθνικό περιβάλλον.[...] (Υ.Α.Π, 2010, σ.63).

π.χ. Μετά την έλευση του και την επικράτηση των Αρίων (λευκών) στους αυτόχθονες...διαμορφώθηκε σταδιακά ένα σταθερό σύστημα κοινωνικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με αυτό, δεν επιτρέπονταν οι επιμειξίες μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών τάξεων. Έτσι καθιερώθηκε η έννοια της κάστας, δηλαδή της κλειστής κοινωνικής ομάδας (Εν.1, σ.274).

Το παραπάνω απόσπασμα είναι δηλωτικό των πιο πάνω διαπιστώσεων. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το θέμα των κοινωνικών αντιλήψεων της τότε εποχής για εξεύρεση ομοιοτήτων και διαφορών με τις αντιλήψεις άλλων εποχών πιο σύγχρονων και κυρίως με την εποχή στην οποία ζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Με αυτό τον τρόπο θα γινόταν επικαιροποίηση της ιστορικής γνώσης αφού θα συνδεόταν με το παρόν και ταυτόχρονα θα καλλιεργούνταν η ενσυναίσθηση και η αξίες και συμπεριφορές που πρέπει να διακρίνουν τον σύγχρονο δημοκρατικό πολίτη.

Για το επίπεδο πολιτισμού του Ινδικού λαού, ο συγγραφέας κρατά ουδέτερη στάση κάνοντας μια απλή αναφορά. Ακόμα και η επιλογή της ουδετερότητας μπορεί να θεωρηθεί μεροληπτική από τη στιγμή που σε άλλα κεφάλαια που αφορούσαν τον ελληνικό και ρωμαϊκό πολιτισμό ο συγγραφέας χρησιμοποιούσε θετικές αξιολογικές κρίσεις. Συνεπώς η ουδετερότητα ίσως είναι παραδοχή της δευτερεύουσας σημασίας που δίνεται στην παρουσίαση άλλων πολιτισμών: π.χ. Το πολιτιστικό επίπεδο στο οποίο έφτασαν οι κάτοικοι της περιοχής του Ινδού παρουσιάζεται ιδιαίτερα εξελιγμένο. Εκτός των άλλων επιτευγμάτων, τα αρχαιολογικά ευρήματα αποδεικνύουν τη χρήση γραφής, η οποία όμως δεν έχει αποκρυπτογραφηθεί(Εν.1, σ.275).

Η παρουσίαση των βασικών θρησκειών του Ινδικού και Κινεζικού λαού είναι συνοπτική χωρίς διάθεση για περαιτέρω εμβάθυνση. Κυρίως γίνεται απλή αναφορά στα ονόματα των θρησκειών και όχι στη φιλοσοφία και στις ιδέες που πρεσβεύουν:

π.χ. Ο Βραχμανισμός είναι η αρχαιότερη από τις μεγάλες θρησκείες. Οφείλει το όνομά της στους Βραχμάνες...Ο Βραχμανισμός, ως τρόπος ζωής και ως θεωρία, είναι πολυσύνθετος με αντικρουόμενα μεταξύ τους στοιχεία, που ξεκινούν από τις αφελείς αφηγήσεις των χωρικών και φτάνουν μέχρι τη δυσνόητη λογική των φιλοσόφων [...] (Εν.1, σ.276).

π.χ. Ο Σιντάρτα Γκαουτάμα, υπαρκτό ιστορικό πρόσωπο, γνωστός ως Βούδας (φωτισμένος) υπήρξε θεμελιωτής της θρησκείας με τη μεγαλύτερη διάδοση στην Ασία. Με τη διδασκαλία του στράφηκε εναντίον των Βραχμάνων και προέβαλε την ιδέα της λύτρωσης μέσα από ένα συνεχή κύκλο δοκιμασίας και αναγέννησης [...] (Εν.1, σ.276-277).

π.χ. Τον 6ο αι. π.Χ. καθοριστική για την εξέλιξη του κινέζικου πολιτισμού ήταν η διαμόρφωση δύο φιλοσοφικών ρευμάτων, που δημιούργησαν τις δύο κινέζικες θρησκείες, τον Κομφουκισμό και τον Ταοϊσμό [...] (Εν.2, σ.284).

Αντιθέτως στο κεφάλαιο 7 ο συγγραφέας αφιέρωσε μεγάλο μέρος για την εδραίωση του Χριστιανισμού στο Βυζάντιο. Η πρόθεση του συγγραφέα είναι η απλή καταγραφή των θρησκειών, παρόλο που αυτή η καταγραφή ήταν δυνατόν να αποτελέσει έναυσμα για

περαιτέρω αναζήτηση σχετικά με τις θρησκείες και συγκρίσεις μέσω της αξιοποίησης του μαθήματος των θρησκευτικών με στόχο τη διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος και καλλιέργεια στάσεων και αξιών σεβασμού και αποδοχής των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων:

Όσον αφορά στον τρόπο που παρουσιάζονται οι πληροφορίες του κεφαλαίου, αλλά και του συνόλου του βιβλίου, φαίνεται ότι εναρμονίζονται με όσα προβλέπει το πρόγραμμα του Π.Ι., κάτι που ξεκαθαρίζει και ο συγγραφέας στον πρόλογο του βιβλίου:

Ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου ο συγγραφέας δεν είχε το περιθώριο πολλών επιλογών. Ακολούθησε το πρόγραμμα σπουδών που είχε συντάξει η αρμόδια ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σ.7). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στις γενικές αρχές διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας: "Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας), με έμφαση στο ουσιώδες μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων" (Υ.Α.Π, σ.56). Στη μεθοδολογία του Α.Π. της Ιστορίας τονίζεται ότι: " Η αφήγηση, όπου αυτή είναι αναγκαία, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη χωρίς αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία.

Σύμφωνα με το ΑΠ. για τη διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να αξιοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι που να συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές μέσω της διερεύνησης. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του ρόλο και να γίνει καθοδηγητής της διαδικασίας αξιοποιώντας πληθώρα πηγών για πολυεπίπεδη επίτευξη των στόχων του ΑΠ:

Επιδιώκεται, ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση του Περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος [...] Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται ως μια οικοδομιστική διερευνητική διαδικασία στην οποία, όπως και στην επιστήμη της Ιστορίας, η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης. Μια τέτοια μαθητοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από τον/την διδάσκοντα/ουσα να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό αφηγηματικό του ρόλο στην παρουσίαση μίας ιστορικής ενότητας και να αναλάβει ένα ρόλο οργανωτή μαθησιακών διαδικασιών και προκλήσεων οι οποίες ενθαρρύνουν την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf σ.2-3).

Εφόσον το παρόν βιβλίο αποτελεί παραδοσιακό περιγραφικό βιβλίο, το οποίο παρουσιάζει γραμμικά και συνοπτικά τους σταθμούς της ιστορίας από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού και περιλαμβάνει επίσης γραπτά παραθέματα και απεικονίσεις που πλαισιώνουν το κυρίως κείμενο, ισχυροποιεί την άποψη ότι δεν ακολουθείται η μεθοδολογία που προτείνεται στο Α.Π. Δεδομένου ότι η ύλη του υπό ανάλυση κεφαλαίου και του βιβλίου στο σύνολό του χωρίζεται σε ενότητες ευνοεί την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία όπου ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο πρωταγωνιστικό. Ο τεμαχισμός της ύλης σε ενότητες δεν είναι κατάλληλος για χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να αποφασίσει για το υλικό που θα διδαχθεί με σκοπό των προβληματισμό των μαθητών και των μαθητριών.

Ο/ Η εκπαιδευτικός στερείται διδακτικών επιλογών και παραμένει προσκολλημένος στην παράθεση γεγονοτολογίας. Η πύκνωση της ύλης σε συνδυασμό με την πυκνή διατύπωση του σχολικού βιβλίου καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη διδασκαλία της ιστορίας έτσι όπως καταγράφεται στους στόχους και τους σκοπούς του Α.Π. Οι στόχοι του Α.Π. αναιρούνται και η ιστορική γνώση περιορίζεται μόνο στο πεδίο της απομνημόνευσης, της επίκλησης ονομάτων, χρονολογιών και γεγονότων.

Το κείμενο της αφήγησης είναι προσαρμοσμένο στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Οι προτάσεις είναι σύντομες, και οι παράγραφοι έχουν έκταση μέχρι και 20 γραμμές περίπου. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί υποτακτική σύνδεση των προτάσεων καθώς απαιτείται ανάπτυξη και επεξήγηση των θεμάτων με τα οποία καταπιάνεται, χωρίς να χρησιμοποιεί μεγάλο αριθμό δευτερευουσών προτάσεων κάτι που θα καθιστούσε το κείμενο πιο δύσκολο λόγω της εμβάθυνσης και της έκτασης που θα είχαν οι προτάσεις. Σημαντικό είναι επίσης το ότι όλες οι έννοιες στις οποίες ο συγγραφέας επιθυμεί να δώσει έμφαση, είναι τονισμένες, έτσι που να ξεχωρίζουν μέσα στο κείμενο. Ο συγγραφέας φροντίζει να επεξηγεί τις νέες έννοιες είτε εντός κειμένου με τη χρήση αναλυτικού-επεξηγηματικού λόγου:

"[...] Κέντρο ανάπτυξης αυτού του πολιτισμού ήταν η περιοχή της Πενταποταμίας, δηλαδή η βορειοδυτική περιοχή της Ινδίας που διαρρέεται από τους παραπόταμους του Ινδού.[...]" (Εν.1, σ.275).

"[...] Στην τελευταία κοινωνική τάξη ανήκαν οι μιγάδες, δηλαδή οι αυτόχθονες της περιοχής του Ινδού, που είχαν υποταχθεί στους Αρίους" (Εν.1, σ.275).

"[...] Έτσι καθιερώθηκε η έννοια της κάστας, δηλαδή της κλειστής κοινωνικής ομάδας (Εν.1, σ.274). είτε στο τέλος του κεφαλαίου, όπου υπάρχει ερμηνευτικός πίνακας όρων. Οι λέξεις που τοποθετούνται στον ερμηνευτικό πίνακα όρων συνοδεύονται και από αστερίσκο που παραπέμπει στον ερμηνευτικό πίνακα. Βέβαια δεν σημειώνεται με ποιο τρόπο ο συγγραφέας επιλέγει τους όρους που θα τοποθετήσει στον ερμηνευτικό πίνακα, αλλά, όπως αναφέρει στον πρόλογο, πρόκειται για όρους που άγνωστους προς τους μαθητές για τους οποίους θέλει να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες πέραν της επεξήγησης τους μέσα στο κείμενο της αφήγησης:

[...] Για όσους όρους ή λέξεις κρίθηκε σκόπιμο να ερμηνευτούν για διευκόλυνση των μαθητών, δημιουργήθηκε ένας ερμηνευτικός πίνακας όρων στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Στον πίνακα αυτό έχουν καταχωριστεί όροι ή λέξεις του βιβλίου που φέρουν αστερίσκο [...] (σ.8).

"κάστα: κλειστή ομάδα ανθρώπων. Τύπος κοινωνικής οργάνωσης που απαντούσε στην Ινδία και αποσκοπούσε στη διατήρηση της πολιτιστικής και βιολογικής καθαρότητας κάθε ομάδας" (σ.287, βλ.σ. 274).

"λάκκα,-ες: αγγείο πλούσια διακοσμημένο που κατασκεύαζαν στην Κίνα επιχρίοντας ένα ξύλινο ή υφασμάτινο πρόπλασμα-καλούπι με ρητίνη από το δέντρο της λάκκας, η οποία στερεοποιείται γρήγορα όταν εκτεθεί στον αέρα" (σ.287, βλ.σ.285).

Βέβαια η λέξη "φεουδαρχικό (σ.283) αν και συνοδεύεται από αστερίσκο, δεν εμφανίζεται στον ερμηνευτικό πίνακα όρων του κεφαλαίου (σ.287). Ενώ η λέξη "οστεομαντία" , η οποία επεξηγείται στον ερμηνευτικό πίνακα, δε συνοδεύεται από αστερίσκο. Αυτή η διαπίστωση προκαλεί μια δυσκολία στον εντοπισμό και στην ερμηνεία αυτών των λέξεων, οι οποίες μάλλον έχουν παραλειφθεί.

Ως προς το ζήτημα της προσαρμογής του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών, ο συγγραφέας δεν αναφέρει οτιδήποτε στον πρόλόγο του, αλλά ο τεμαχισμός του κεφαλαίου σε ενότητες δυσχεραίνει τους μαθητές στο να έχουν επιλογή με ποιες ενότητες θα ασχοληθούν, αν και στο Α.Π. υπογραμμίζεται ότι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών πρέπει λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Το κεφάλαιο του βιβλίου έχει επιλεκτικές πληροφορίες με στόχο να περιγραφούν οι σημαντικότερες ιστορικές έννοιες αποφεύγοντας τη λεπτολογία. Δόθηκε έμφαση στην παρουσίαση των κυριότερων χαρακτηριστικών των δύο σημαντικών ασιατικών πολιτισμών με συνοπτικό τρόπο και σε συνάρτηση με τις σχέσεις που ανέπτυξαν με τον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό. Όπως προλογίζει ο συγγραφέας στην εισαγωγή του:

Κύρια επιδίωξή μας είναι μέσα από τις σελίδες του οι μαθητές να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία της αρχαιότητας παράλληλα με την ιστορία άλλων λαών. Να κατανοήσουν το βαθμό

σύνδεσης του Ελληνισμού με τους άλλους λαούς της Ανατολής και της Μεσογείου και κατ' επέκταση τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι και την εποχή του Ιουστινιανού.

Η παράθεση αντικρουόμενων απόψεων σε σχέση με τα θέματα που τίγονται αποτελεί βασική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος και συνάδει με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών. Αυτό επιτυγχάνετε με τη μελέτη διαφορετικών πηγών. Πράγματι στο κεφάλαιο υπάρχουν γραπτά και εικονιστικά παραθέματα, χωρίς ωστόσο να εξυπηρετείται αυτός ο σκοπός. Τελικά οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν κυρίως μέσω της αφήγησης, η οποία είναι μονοδιάστατη.

Η ανάδειξη των αιτιών και των συνεπειών των ιστορικών γεγονότων αποτελεί στόχο της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας, αφού σκοπός είναι η παρουσίαση όλων των οπτικών σε σχέση με ιστορικά ζητήματα προκειμένου να αρθούν οι παγιωμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στο υπό αξιολόγηση κεφάλαιο-όπως και στα προηγούμενα- τα ιστορικά γεγονότα καταγράφονται αρκετά συνοπτικά και αποσπασματικά, χωρίς ανάλυση των δεδομένων της αφήγησης δείχνοντας μια στάση ουδετερότητας. Ωστόσο σε άλλα κεφάλαια, όταν ο συγγραφέας επιθυμούσε να αναδείξει πολυσύνθετα θέματα αφιερώνει ολόκληρα κεφάλαια έτσι ώστε να δώσει όσον το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες. Η συνοπτικότητα της αφήγησης δεν αφήνει περιθώρια για ανάδειξη στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στους πολιτισμούς της Ινδίας και της Κίνας. Δεν υπάρχουν αρνητικά φορτισμένοι χαρακτηρισμοί για αυτούς τους λαούς, ούτε αναφέρονται θετικοί ή αρνητικοί χαρακτηρισμοί:

"Στις αρχές της 2ης χιλιετίας π.Χ. για λόγους άγνωστους, κατέρρευσε ο πολιτισμός του Ινδού. Στα μέσα περίπου της ίδιας χιλιετίας έκανε την εμφάνισή του στο χώρο γύρο από τον Ινδό ένας νέος λαός, λευκού χρώματος, ο οποίος σύμφωνα με την επικρατέστερη εκδοχή, ήταν οι Άριοι. [...]" (Εν.1, σ.275).

"Στα τέλη του 6ου αι.π.Χ. η περιοχή του Ινδού καταλήφθηκε από τους Πέρσες και παρέμεινε στην κατοχή τους για δύο περίπου αιώνες, μέχρι την κατάκτησή της από το Μ.Αλέξανδρο (326-325 π.Χ.)" (Εν.1, σ.277).

"Το 2ο αι.π.Χ. γίνονται επιδρομές στις δυτικές και βορειοδυτικές περιοχές της ινδικής χερσονήσου. Οι εισβολείς ήταν οι Έλληνες ηγεμόνες που είχαν ανεξαρτητοποιηθεί από το κράτος των Σελευκιδών, οι Πάρθοι και νομάδες από την κεντρική Ασία, γνωστοί με το όνομα Κουσάν" (Εν.1, σ.278).

Γενικότερα μπορεί να υποστηριχθεί ότι στο κεφάλαιο δε τίγονται ζητήματα που αφορούν στο σεβασμό και στην αποδοχή των άλλων φυλετικών και εθνικών ομάδων ούτε σε σχέση με τη σύγχρονη πραγματικότητα όσον αφορά στους δύο ασιατικούς λαούς και στις σχέσεις τους με τους Έλληνες. Τα όσα αναφέρονται στο κεφάλαιο είναι ασύνδετα με τη πραγματικότητα που σήμερα υπάρχει. .

2. Πηγές/Ενθета

Τα γραπτά παραθέματα του κεφαλαίου συνοδεύουν το κυρίως κείμενο προσδίδοντας μια επαφή με τις ιστορικές μαρτυρίες. Επιβεβαιώνουν και συμπληρώνουν την κύρια αφήγηση, ενώ ορισμένα από αυτά εντάσσονται σε δραστηριότητες στο τέλος των ενοτήτων.

Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν συνολικά 3 πηγές από τις οποίες μόνο μια αξιοποιείται σε δραστηριότητα (Εν.1, δρ.1, σ.280). Στη δεύτερη ενότητα και οι δύο γραπτές πηγές

εντάσσονται σε δραστηριότητες (Εν.2, δρ2-3, σ.287). Ο αριθμός των γραπτών παραθεμάτων του κεφαλαίου συνάδει με την έκτασή του, που μάλιστα είναι μικρότερη σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κεφάλαια (εκτείνεται σε μόλις 17 σελίδες). Η θέση τους είναι πάντα παράλληλη προς το κυρίως κείμενο είτε στη δεξιά είτε στην αριστερή πλευρά της σελίδας. Οι πηγές που δε συνδέονται με δραστηριότητες (πηγή 1 και 3 σ.275 και 277 αντίστοιχα) δεν εξυπηρετούν κανένα λειτουργικό ρόλο, αλλά αποτελούν μόνο διακοσμητικά στοιχεία. Η επιλογή του συγγραφέα να διατηρήσει κάποιες από τις πηγές ως διακοσμητικά στοιχεία βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των πηγών στη διδακτική πράξη. Σήμερα η αξιοποίηση των πηγών θεωρείται βασική για την υπέρβαση της πλήξης λόγω του αφηγηματικού χαρακτήρα της ιστορίας και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος για μάθηση και αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών και ερμηνεία των ιστορικών φαινομένων (Υ.Α.Π, 2012). Όλες οι γραπτές πηγές έχουν σε όλο το κεφάλαιο ρόλο συμπληρωματικό και υποστηρικτικό προς την κύρια αφήγηση και αποτελούν όλες δευτερογενείς πηγές. Όλα τα μέρη της αφήγησης που συνδέονται με γραπτά παραθέματα είναι αριθμημένα με τον αντίστοιχο αριθμό της γραπτής πηγής στην οποία παραπέμπουν, πράγμα που διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες στην επεξεργασία και διασύνδεση του κειμένου και της πηγής:

π.χ. Η πηγή 1 "Ο πολιτισμός της κοιλάδας του Ινδού" (Εν.1, σ.275) επιβεβαιώνει και συμπληρώνει το εξής απόσπασμα της αφήγησης: "Το πολιτιστικό επίπεδο στο οποίο έφτασαν οι κάτοικοι της περιοχής του Ινδού παρουσιάζεται ιδιαίτερα εξελιγμένο. Εκτός των άλλων επιτευγμάτων, αρχαιολογικά ευρήματα αποδεικνύουν τη χρήση γραφής, η οποία όμως δεν έχει αποκρυπτογραφηθεί.

Δείγμα πηγής που πέραν του επιβεβαιωτικού της ρόλου δίνει και επιπρόσθετες πληροφορίες για το ιστορικό παρελθόν είναι η πηγή 2 "Οι Βίδες, το αρχαιότερο κείμενο της σανσκριτικής γλώσσας". Η γραπτή πηγή πληροφορεί για το πότε και που υπολογίζεται να συντέθηκαν οι Βίδες, αλλά και τη σημασία τους ως τα αρχαιότερα κείμενα της ινδικής γραμματείας. Στην κύρια αφήγηση γίνεται μια σύντομη αναφορά σε αυτούς τους ύμνους ως πηγές πληροφόρησης για το διάστημα μεταξύ 1500 π.Χ-4ου αι.: "[...] Από την εποχή της εμφάνισης των Αρίων (1500 π.Χ.)...μεγάλο ιστορικό κενό λόγω της έλλειψης ιστορικών τεκμηρίων" Οι μόνες πληροφορίες που υπάρχουν αντλούνται μέσα από θρησκευτικούς ύμνους, τις Βέδες [...]" (Εν.1, σ.276). Η πηγή υποστηρίζει την άποψη που εκφράζεται στην κύρια αφήγηση, χωρίς ωστόσο να παρέχει άλλες πληροφορίες που ξεπερνούν το κείμενο. Τον ίδιο σκοπό φαίνεται να εξυπηρετεί και η πηγή 3 της ενότητας 1 που επιβεβαιώνει την αφήγηση. Συγκεκριμένα στην κυρίως αφήγηση αναφέρεται ότι: "Όταν ο Μ.Αλέξανδρος έφτασε στην περιοχή του Ινδού, φαίνεται ότι συναντήθηκε με τον Σαντραγκούππα Μαουρία, γνωστό στους Έλληνες με το όνομα Σαδράκοττος, γιο ενός από τους μικρούς ηγεμόνες της Ινδίας [...]" (Εν.1, σ.277). Η πηγή επιβεβαιώνει την επαφή του Μ.Αλεξάνδρου με τον Σανδράκοττο, όπως και με άλλους: "[...] Ένας νέος Ινδός αξιωματούχος έμεινε καιρό κοντά στον Αλέξανδρο και έμαθε πολλά απ' αυτόν. Οι δικοί μας αρχαίοι ιστορικοί τον ονομάζουν Σανδρόκοττο ή Σανδράκοττο... Άλλοι, τους οποίους γνώρισε, ήσαν ο Ταξίλης [...]" (Εν.1, πηγή.3, σ.277).

Το παράθεμα 1 στην ενότητα 2 λειτουργεί επιβεβαιωτικά, αλλά και συμπληρωματικά ως προς τις αναφορές της αφήγησης σχετικά με την πρώτη κινέζικη γραφή. Συγκεκριμένα η αφήγηση αναφέρει σχετικά με τη δυναστεία των Σανγκ: "[...] Στη διάρκεια αυτής της δυναστείας εμφανίστηκε η πρώτη κινέζικη γραφή και το πρώτο ημερολόγιο [...]" Η πηγή έρχεται όχι μόνο να επιβεβαιώσει την πληροφορία, αλλά συμπληρώνει αναφέροντας ότι η γραφή αυτή βρέθηκε επάνω σε κόκκαλα και εξηγεί σε ποια θέματα αναφέρονταν οι επιγραφές που βρέθηκαν:

" Ο πολιτισμός της περιόδου Σανγκ φωτίζεται καλύτερα από κόκκαλα (συνήθως ωμοπλάτες βοδιού) χαραγμένα με σύμβολα πολλά από τα οποία αποτελούν πρώιμη μορφή της κινέζικης

γραφής που χρησιμοποιείται ως σήμερα...Οι επιγραφές που φέρουν θέτουν ερωτήματα για την υγεία του αυτοκράτορα, τις καιρικές συνθήκες, τις κατάλληλες στιγμές για κινήρι ή πόλεμο και, το σημαντικότερο ίσως απ' όλα, ποιες θυσίες πρέπει να γίνουν στους προγόνους [...] (Εν.2, πηγή.1, σ.283). Στο παράθεμα 2 της ίδιας ενότητας (σ.285) επιβεβαιώνονται οι εμπορικές σχέσεις των Ρωμαίων με τους λαούς της Ασίας και η διάνοιξη του "δρόμου του μεταξιού" για τον οποίο γίνεται αναφορά στην αφήγηση:

"Ο δρόμος του μεταξιού" δεν ήταν απλός οδικός άξονας που εξυπηρετούσε τη μεταφορά μεταξωτών. Ήταν ένα δίκτυο εμπορίου μεγάλων αποστάσεων που δημιουργήθηκε ανάμεσα στην Κίνα και τη Δύση. Διέσχιζε τις ασιατικές στέπες και τις ερήμους, συνδέοντας την Κίνα με τις ακτές της Μεσογείου και την Ευρώπη [...]" (σ. 284-285). Όλες οι πηγές είναι προσανατολισμένες στα σημεία που η κύρια αφήγηση δίνει βαρύτητα, επιβεβαιώνοντας τις αναφορές ή αναλύοντας συγκεκριμένα σημεία. Δεν υπάρχει καμιά πηγή που να παρεκκλίνει από τα σημεία με τα οποία ασχολείται η κύρια αφήγηση.

Στο σύνολό τους οι πηγές δε δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς τη σχέση τους με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Όπως και στα κεφάλαια που έχουν αξιολογηθεί μέχρι τώρα, έτσι και σε αυτό το κεφάλαιο ο συγγραφέας έχει επιλέξει να πλαισιώσει το κείμενο με πηγές στην νεοελληνική γλώσσα είτε πρωτότυπες (π.χ. Εν.2, πηγή 2α, σ.285) είτε μεταφρασμένες (π.χ. Εν.2, πηγή 2β, σ.285-286) εξομαλύνοντας γλωσσικά το κείμενο των πηγών.

Τα γραπτά παραθέματα αποτελούν τον μοναδικό τύπο συμπληρωματικού υλικού που έχει στην διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, για να αξιοποιήσει προκειμένου να αξιολογήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε συνδυασμό με την περιορισμένη τους έκταση, όταν δεν αξιοποιούνται στη διδακτική διαδικασία έχουν καθαρά εποπτικό χαρακτήρα. Η αφήγηση του κεφαλαίου πλαισιώνεται από μονοδιάστατες πηγές που λειτουργούν πάντα υποστηρικτικά, χωρίς ποτέ να υπερβαίνουν το κείμενο και να γίνονται αυτόνομα εργαλεία ιστορικής διερεύνησης. Ακόμα και οι δραστηριότητες (όσες αξιοποιούν πηγές) έχουν μονοδιάστατο χαρακτήρα αποκλείοντας τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εφόσον δε βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα και αντικρουόμενες απόψεις, δε μαθαίνουν να αναζητούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και να επιλέγουν την εκδοχή με βάση τα δεδομένα που μελετούν αναπτύσσοντας δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Η ιστορική πληροφορία θα μετατραπεί σε ιστορική γνώση μόνο μέσω της κριτικής ανάλυσης και ερμηνείας των πηγών. Διαφορετικά παραμένει πληροφορία χωρίς νόημα προσκολλημένη στο παρελθόν.

Η νοηματοδότηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού συμμετοχής στην αναζήτησή της και η βαθιά κατανόηση έρχεται όταν ο ιστορικό γεγονός προσεγγίζεται από όλες τις πλευρές, έτσι ώστε να καταστεί σαφές πως το ιστορικό παρελθόν αποτελείται από μαρτυρίες αποφεύγοντας έτσι το δογματισμό. Για να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ιστορική σκέψη απαιτείται η εξέταση των αιτιών και των αποτελεσμάτων, ώστε να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα. Παράλληλα η ιστορική συνείδηση που αφορά στην κατανόηση των συμπεριφορών των ανθρώπων στο παρελθόν και την επίδραση τους στο παρόν και στο μέλλον, απαιτεί ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών, πράγμα που δε λαμβάνεται υπόψη στο παρόν κεφάλαιο. Οι πιο κάτω δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται πηγές του κεφαλαίου αποδεικνύουν ότι η ιστορία αντιμετωπίζεται ως κάτι παγιωμένο και στατικό:

"Ποια είναι τα συμπεράσματά σας από τη μελέτη του παραθέματος 2 και την παρατήρηση των εικόνων της σ.274 σχετικά με τον πολιτισμό που αναπτύχθηκε στον Ινδό ποταμό;" (Εν.1, δρ.1, σ.280).

"Να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των Κινέζων, αφού λάβετε υπόψη σας το παράθεμα 1 και τις εικόνες των σ.283, 284" (Εν.2, δρ.2, σ.287).

"Μελετήστε με προσοχή τα παραθέματα 2 και διατυπώστε την άποψή σας για τη σχέση του ελληνορωμαϊκού κόσμου με τους λαούς της Ανατολής" (Εν.2, δρ.3, σ.287).

Εξάλλου στον πρόλογο-όπως έχει υπογραμμιστεί σε προηγούμενα κεφάλαια-ο συγγραφέας επισημαίνει ότι ο σκοπός των γραπτών παραθεμάτων όπως και των άλλων ειδών είναι να συμβάλουν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και στον εμπλουτισμό των πτυχών που αναφέρει η αφήγηση κάτι που είναι ξεκάθαρο από την ύπαρξη μονοδιάστατων πηγών. Οι δραστηριότητες που καταγράφονται πιο πάνω δεν περιέχουν οποιαδήποτε οδηγία που θα έθετε τους μαθητές σε διαδικασία επεξεργασίας και αξιολόγησης δεδομένων με σκοπό την τελική προσωπική εκτίμηση. Παρά την προτροπή για διατύπωση απόψεων και εξαγωγή συμπερασμάτων, στην ουσία ο στόχος είναι η καταγραφή πληροφοριών που δίνονται στις πηγές, στις εικόνες και στην κύρια αφήγηση και όχι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Στον πρόλογο του βιβλίου αναφέρεται ότι επιχειρήθηκε το βιβλίο να είναι παιδαγωγικά κατάλληλο και να ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες, ενώ στην συνέχεια τονίζεται ότι η επιλογή του υλικού και ο τρόπος που παρουσιάζεται είναι αποκλειστικά επιλογή του συγγραφέα. Μόνο ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου ακολουθήθηκε ο προγραμματισμός του Π.Ι..Αφενός εκφράζεται η πρόθεση για εφαρμογή της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, αφετέρου συγγραφέας επισημαίνει ότι επέλεξε το υλικό με δικά του κριτήρια. Δεν ακολούθησε δηλαδή τους στόχους του Α.Π..Ο τρόπος αξιοποίησης των πηγών δε συνάδει με τη λογική του Α.Π. όπου υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει "να αναζητούν και να χρησιμοποιούν ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές κλπ.) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν και να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες πολλαπλές ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται" (Υ.Α.Π, 2010, σ. 64). Ακόμη αγνοείται και η έμφαση που δίνεται στην αξιοποίηση των γραπτών πηγών, στο εγχειρίδιο διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας. Ειδικότερα αναφέρεται ότι η ιστορική γνώση πρέπει να οικοδομείται μέσω της αντιμετώπισης αντικρουόμενων πηγών, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής επεξεργασίας των γεγονότων. Η πολυπρισματική προσέγγιση θα τους οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι τα ιστορικά γεγονότα ενέχουν το στοιχείο της σχετικότητας και επηρεάζονται από την οπτική και την πρόθεση του κάθε εμπλεκόμενου. Αυτή η συνειδητοποίηση θα τους καταστήσει ικανούς/ες να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα αμερόληπτα και να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη. Οι πηγές είναι όλες δευτερογενείς, μόνο γραπτές, εικονιστικές (που θα αναλυθούν στη συνέχεια) και ένας μοναδικός χάρτης που έχει διακοσμητικό ρόλο αφού δεν αξιοποιείται σε καμιά δραστηριότητα (σ. 273). Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ασκούνται στην ιστορική έρευνα, ενώ σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Α.Π ούτε και την πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας, που αναφέρεται και στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία της ιστορίας. Συγκεκριμένα στο Α.Π. υπογραμμίζεται ότι:

Η διδασκαλία εννοιών δεν αναμένεται να φέρει αποτέλεσμα μόνο μέσα από μερικές συζητήσεις στην τάξη ή μερικά παραδείγματα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επανέρχονται σε αυτές τις έννοιες συστηματικά και χρησιμοποιώντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Τονίζεται, επίσης, ότι η διδασκαλία τέτοιων εννοιών αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης όλο και ισχυρότερων ιδεών μέσα από ένα συνεχή διάλογο αντικρουόμενων απόψεων με τεκμηριωμένα επιχειρήματα:

(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.2).

Συνάμα στο εγχειρίδιο της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της ιστορίας τονίζεται πως:

[...] Με την πολυπρισματική προσέγγιση στην ιστορία εξετάζουμε στοιχεία από διαφορετικές πηγές, έτσι ώστε να ξεδιαλύνουμε τις πολυπλοκότητες μιας κατάστασης και να αποκρυπτογραφήσουμε τι τελικά συνέβη και γιατί (Υ.Α.Π, 2012, σ. 37).

Η αγνόηση της πολυπρισματικής προσέγγισης, πέρα από τα παραπάνω στερεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες την ευκαιρία για ανάπτυξη ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να μπορεί κανείς να μπαίνει στη θέση του άλλου. Η απουσία αντικρουόμενων πηγών συνάδει με την αντίληψη της μιας και μοναδικής αλήθειας των πραγμάτων που συχνά οδηγεί στο δογματισμό και το φανατισμό που είναι κάθε άλλο παρά στόχοι της ιστορικής διδασκαλίας. Εξάλλου η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας έχει στόχο την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας, αλλά επιδιώκει και την εσωτερίκευση στάσεων και αξιών που διευκολύνουν την ενότητα των λαών, την κατανόηση και την συνεργασία χωρίς οι δύο επιδιώξεις να έρχονται σε ρήξη. Λόγου χάρη η πηγή 1 (σ.283) που αναφέρεται στους λόγους χρήσης της γραφής από τους Κινέζους δίνει έναυσμα για σύγκριση μεταξύ του λαού της Κίνας, των Μυκηναίων και των Αιγυπτίων ως προς τη γραφή και τους λόγους που την αξιοποίησε ο κάθε λαός. Δεν υπάρχει λόγος να διδαχθεί ένας μαθητής και μια μαθήτρια για τη γραφή των Κινέζων εάν δε μπορεί να αντιληφθεί τη σχέση που έχει η χρήση της γραφής με της ανάγκες του λαού σε οποιαδήποτε εποχή και αν ανήκει.

Ακόμη ως κατάλληλη διδακτική προσέγγιση που προτείνεται για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι η διεπιστημονική, η έρευνα των ιστορικών γεγονότων μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα η λογοτεχνία ή οι εικαστικές τέχνες. Ο συγγραφέας δεν έχει στηριχθεί ούτε σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση επιλέγοντας συγκεκριμένο είδος και μορφή πηγών παρόλο που οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις είναι αναγκαίες για το σύγχρονο σχολείο, διότι δίνουν μια πληρέστερη εικόνα του θέματος και παρέχει ερεθίσματα για ανάπτυξη ενσυναίσθησης, στάσεων και αξιών ενώ η γνώση του παρελθόντος αποκτά νόημα και στο παρόν. Παράλληλα η μελέτη ενός θέματος μέσα από διάφορα γνωστικά πεδία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διότι αξιοποιείται η πολυπρισματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Αυτές οι αναγκαιότητες είναι καταγεγραμμένες τόσο στο Α.Π. όσο και στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Η προσέγγιση του συγγραφέα δεν συνάδει με τους σκοπούς και τη μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας. Είναι για παράδειγμα ανούσια η διδασκαλία για τις εμπορικές σχέσεις των Ρωμαίων με τους λαούς της Ασίας χωρίς χάρτες και βασικές γεωγραφικές πληροφορίες που θα διευκόλυναν τους μαθητές και τις μαθήτριες να τοποθετήσουν τις τοποθεσίες με βάση την τοποθεσία που ζουν και να κατανοήσουν τη σημασία του "δρόμου του μεταξίου" και τις δυνατότητες που πρόσφερε για εμπορικές σχέσεις μεταξύ των λαών.

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί ένα σώμα πηγών που δε συνάδουν με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις του Α.Π. για το μάθημα της ιστορίας και δεν μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του γνωστικού αντικείμενου. Ο/Η εκπαιδευτικός υποχρεωμένος/η να αναζητήσει συμπληρωματικό υλικό και να καθοδηγήσει αυτός την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να ακολουθεί τις παιδοκεντρικές στρατηγικές. Την ευελιξία του εκπαιδευτικού ως προς αυτό το κομμάτι την επιδιώκει και το Α.Π. όπου αναφέρεται ότι: *Επιδιώκεται ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση του Περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος*

(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.1).

Ο εκπαιδευτικός είναι στο επίκεντρο της διδασκαλίας με την έννοια ότι καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές/-τριες, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του Α.Π. Στην πράξη, εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι υπάρχει περιορισμός στο διδακτικό χρόνο ενός σώματος ενοτήτων και εκ των προτέρων απόφαση για το ποιες θα διδαχθούν και ποιες όχι -για

παράδειγμα από το υφιστάμενο κεφάλαιο στα διδακτέα ανήκει μόνο η ενότητα 1- οι πιθανότητες για αξιοποίηση πολλαπλών πηγών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό μειώνονται και έτσι παραμένει τελικά προσκολλημένος στην αφήγηση και στις πηγές που παρέχει το σχολικό βιβλίο.

Οι πηγές και ο τρόπος αξιοποίησής τους στο υπό εξέταση κεφάλαιο δεν ευνοούν την ενεργό εμπλοκή και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του μαθήματος με την έννοια ότι δεν δύνονται ευκαιρίες διαλόγου και συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας. Ακόμα και οι πηγές που αξιοποιούνται σε δραστηριότητες ευνοούν την απομνημόνευση πληροφοριών και όχι την ανάπτυξη επικοινωνιακών συνθηκών. Οι γραπτές πηγές που έχουν επιλεγεί στο κεφάλαιο δεν αναφέρονται στην ιστορία του τόπου καταγωγής των μαθητών και των μαθητριών. Τα γεγονότα του παρελθόντος δεν μεταφέρονται στο παρόν, καθώς δεν γίνονται συγκρίσεις με καταστάσεις του παρόντος, με αποτέλεσμα η ιστορία να μη συνδέεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και δεν μπορεί να αποκτήσει νόημα.

Η απουσία ποικίλων πηγών έρχεται και σε αντίθεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας όπου οι ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών διαφέρουν, η ύπαρξη ποικίλων πηγών συμβάλλει, ώστε διαφορετικοί μαθητές να κατακτήσουν τους ίδιους στόχους με ποικίλους τρόπους.

Τέλος, όσον αφορά στο ρόλο των δύο φύλων, τα στερεότυπα και προκαταλήψεις κάθε μορφής, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν πηγές που να προσεγγίζουν το ίδιο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε οι μαθητές να κάνουν συγκρίσεις, να βρουν αίτια και αποτελέσματα οι πηγές παρουσιάζουν μονόπλευρα τα γεγονότα και αποσιωπούν άλλα ίσως πολύ σημαντικά, αυτό από μόνο του δείχνει μια συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης, που είναι η μετάδοση μιας ιστορίας όπου κυριαρχεί γλωσσικά το αρσενικό γένος όπως αναλύθηκε και παραπάνω και η μεγαλύτερη και δυνατότερη πολιτιστικά ομάδα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη προσέγγιση που υποστηρίζει ότι οι πηγές δεν αποτελούν αντικειμενικά τεκμήρια του παρελθόντος, αλλά ίχνη του παρελθόντος που φωτίζουν διαφορετικές πτυχές του παρελθόντος. Η αφήγηση παρουσιάζεται ταυτισμένη με την ιστορία αυτή καθαυτή, κάτι που βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις γενικές αρχές για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας:

Στη διδασκαλία της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιδιώκεται η καλλιέργεια και συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας για το ιστορικό παρελθόν και για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Μέσα από την παροχή ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις (Υ.Α.Π, σ. 56).

Ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το Α.Π. στοχεύει στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών μαζί με την εκτίμηση της προσφοράς και των άλλων λαών στην ιστορική πραγματικότητα, η οποία συνδέεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα που ζούμε. Περνώντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο στόχος αυτός περνά σε υψηλότερο επίπεδο, αφού μέσω της ιστορικής γνώσης επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα με κριτική ματιά χωρίς να επηρεάζονται από τα εθνικά αισθήματά τους, απαλλαγμένοι από παράγοντες "ιδεολογικής χειραγώγησης" (Υ.Α.Π, Σ.63-64).

B. Δραστηριότητες

Στο υπό εξέταση κεφάλαιο επιδιώκεται η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων και γενικότερα η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Οι δραστηριότητες παρέχονται στο τέλος κάθε ενότητας του κεφαλαίου, επιλογή που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προβεί

σε τροποποιήσεις της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού και να αξιολογήσει το κατά πόσον οι μαθητές έχουν κατακτήσει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους προτού προχωρήσει παρακάτω. Άρα, στερούν από τον/την εκπαιδευτικό την ευελιξία στη διδασκαλία και από τον/την μαθητή/τρια την ανατροφοδότηση και τη διόρθωση λαθών ή παρερμηνεύσεων. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η αξιολόγηση της συνολικής κατάκτησης των μαθησιακών στόχων της κάθε ενότητας. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά, ενώ το μάθημα της ιστορίας παραμένει περιγραφικό-αφηγηματικό και δε παρέχει τις ευκαιρίες διερεύνησης από τους μαθητές, έτσι όπως προτείνεται στο Α.Π. Οι ασκήσεις δίνονται στο τέλος της κάθε ενότητας και έτσι δε δίνεται η δυνατότητα της συνεχούς εξάσκησης.

Οι ασκήσεις είναι τοποθετημένες με τυχαίο τρόπο, χωρίς να ξεκινούν από τις πιο απλές και να καταλήγουν στις πιο απαιτητικές, γεγονός που δείχνει ότι ο συγγραφέας αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Γι' αυτό και λείπουν δραστηριότητες διαφοροποίησης που να προτρέπουν τους μαθητές να διερευνήσουν, να συνεργαστούν και να συγκροτήσουν ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο προγραμματισμός του μαθήματος απαιτεί τη διδασκαλία ενός συνόλου ενοτήτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, οι δυνατότητες αξιοποίησης δραστηριοτήτων διερεύνησης και βιωματικού χαρακτήρα εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου μειώνονται και κατά συνέπεια δίνεται βαρύτητα στην αφήγηση και στην αξιοποίηση των πηγών και των δραστηριοτήτων που πλαισιώνουν το κεφάλαιο-όπως και όσα έχουν ήδη αναλυθεί-χωρίς να υπάρχει χρόνος για άλλες επιλογές. Αν και το Α.Π. παροτρύνει, όπως έχει ήδη επισημανθεί, τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν την ύλη του σχολικού βιβλίου. Αυτή η παρότρυνση μπορεί να θεωρηθεί βάσιμο στοιχείο για την άποψη ότι και το ΥΠΠ θεωρεί ότι το βιβλίο δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και χρειάζεται να ξεφύγει από αυτό εάν θέλει να επιτύχει τους δείκτες του Α.Π.

Όλες οι δραστηριότητες έχουν την ίδια μορφή, αφού είναι γραπτές, και στοχεύουν στον έλεγχο των γνώσεων και στην αποστήθιση πληροφοριών. Οι δραστηριότητες δεν εκφράζουν πρόθεση για διασύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα με βάση την αρχή των διεπιστημονικών προσεγγίσεων, εκτός από τη δραστηριότητα:

Ο Κων. Καβάφης στο ποίημα του "Περιμένοντας τους βαρβάρους" παρουσιάζει μια φανταστική σκηνή που απηχεί πιθανότατα την παρακμή της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Ποια στοιχεία από το ποίημα συνθέτουν κατά τη γνώμη σας την εικόνα της παρακμής; (Σε καμιά περίπτωση το ποίημα δεν πρέπει να θεωρηθεί πηγή ιστορικών πληροφοριών) (Εν.2, δρ.3, σ.233).

Η πιο πάνω δραστηριότητα εκφράζει την πρόθεση διασύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας με τη λογοτεχνία με σκοπό τη συμπλήρωση των γνώσεων του ενός μαθήματος από το άλλο όπως προτείνει η διεπιστημονική προσέγγιση. Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν το φαινόμενο της παρακμής της ρωμαϊκής κοινωνίας μέσω της λογοτεχνικής ματιάς. Ωστόσο, η σημείωση του συγγραφέα ότι οι πληροφορίες του ποιήματος δεν αποτελούν ιστορικές πηγές ακυρώνει το σκοπό της άσκησης και τις προτάσεις του Α.Π. Φαίνεται ότι ο συγγραφέας δε συμφωνεί με την προσέγγιση που θέλει τη μελέτη της ιστορίας μέσω διαφόρων ειδών πηγών-ενώ στο Α.Π. προτείνεται ξεκάθαρα όπως έχει ήδη αναφερθεί - και θεωρεί την ιστορική αφήγηση ως τη μόνη ιστορική μαρτυρία. Επίσης έχει εξ αρχής προσδιορισμένο θέμα και δεν αφήνεται περιθώριο επιλογής στους μαθητές θέματος που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους και δεν προωθεί την εκπόνηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, παρά τις οδηγίες του Α.Π. Μελετώντας και τις άλλες δραστηριότητες των ενοτήτων του κεφαλαίου που έχουν τη μορφή τυπικών εργασιών που στηρίζονται στην

αφήγηση χωρίς να παρωθούν τους μαθητές σε αναζήτηση πληροφοριών πέραν του βιβλίου, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί το ίδιο:

π.χ. " Αφού μελετήσετε το παράθεμα 1 με το απόσπασμα της επιγραφής της Άγκυρας, να εξηγήσετε πώς δικαιολογείται η απόδοση τόσων τιμών στον Οκταβιανό και να κρίνετε την άποψη του ίδιου του Οκταβιανού ότι "στο τιμητικό αξίωμα τους ξεπέρασα όλους, αλλά πραγματική εξουσία δεν είχα περισσότερη από τους συνάρχοντές μου". (Εν.1, δρ.1, σ.227).

Αν και αξιοποιείται η γραπτή πηγή ο στόχος της δραστηριότητας περιορίζεται στην γνώση και κατανόηση πληροφοριών που αποτελούν χαμηλού επιπέδου μαθησιακές απαιτήσεις και δεν παρέχουν ουσιαστική γνώση στους μαθητές και στις μαθήτριες. Επίσης το δεύτερο σκέλος της ερώτησης που χρησιμοποιεί το ρήμα "να κρίνετε" είναι ασαφές και δεν οδηγεί σε πραγματική γνώση εφόσον οι μαθητές/τριες δε θα αξιολογήσουν μέσω σύγκρισης στοιχείων, αλλά στην πραγματικότητα θα εντοπίσουν τις πληροφορίες του κυρίως κειμένου που επιβεβαιώνουν την άποψη του Αυγούστου. Συγκεκριμένα η αφήγηση αναφέρει τα εξής: " Το νέο πολιτειακό καθεστώς...ως βασιλιάς. Εντούτοις, εμπλέκονταν κι άλλες δυνάμεις στην άσκηση της εξουσίας, όπως η σύγκλητος ή ο στρατός. Πολλές φορές επενέβαιναν δραστικά στη διοίκηση της αυτοκρατορίας, όταν ο αυτοκράτορας δε διακρινόταν για τις ικανότητές του" (Εν.1, σ.211).

Σε καμιά από τις ενότητες του κεφαλαίου δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριων και μεταξύ μαθητών/τριων εκπαιδευτικών διότι απουσιάζουν οι διαθεματικές/διεπιστημονικές εργασίες και οι εργασίες που απαιτούν ομαδική προσπάθεια και χρήση της τεχνολογίας αντίθετα προς το Α.Π:

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριων θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές εναλλασσόμενες μορφές, [...] οι μικρές ή μεγαλύτερες διαθεματικές/διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, όπως η οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα, η κατασκευή χαρτών, μακετών, ειδωλίων, η σύνταξη φανταστικών ιστορικών εγγράφων, εφημερίδων κ.λπ. (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_axiologisi_mathimatos.pdf, σ.1)

Για την καλλιέργεια επικοινωνιακών περιστάσεων στο Α.Π. αναφέρεται χαρακτηριστικά:

[...] είναι σημαντικό στα μαθήματα της ιστορίας να δίνονται ευκαιρίες έκφρασης ιδεών [...]. Επιδιώκεται η καλλιέργεια στην τάξη του κατάλληλου κλίματος ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα να εκφραστούν χωρίς φόβο της αρνητικής αντίδρασης ή της κριτικής από τους/τις συμμαθητές/τριες ή τον/την εκπαιδευτικό

(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3-4).

Ενώ για τη χρήση εποπτικών μέσων επισημαίνεται ότι αποτελούν εργαλεία τα οποία πρέπει αξιοποιούνται για την πρόσληψη της γνώσης της ιστορίας, υποστηρίζουν την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και ευνοούν το θετικό κλίμα της τάξης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf).

Όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι εντός σχολικού χώρου και στα πλαίσια της διδακτικής περιόδου του μαθήματος και τα ζητούμενα εν υπερβαίνουν την αξιολόγηση του βαθμού πρόσληψης της ιστορικής γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Ακόμα και στις δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται γραπτά παραθέματα σε συνδυασμό με εικονιστικά ο σκοπός είναι η επιβεβαίωση της γνώσης της αφήγησης διότι οι πηγές δεν είναι αντικρουόμενες. Οι μαθητές/τριες δε ωθούνται σε διερεύνηση και αξιολόγηση των πληροφοριών των πηγών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι πιο κάτω δραστηριότητες:

Σε ποια συμπεράσματα σας οδηγεί η μελέτη του παραθέματος 5 και του υπότιτλου της εικόνας στη σ.218 σε ό, τι αφορά την κατάσταση που επικρατούσε σε ορισμένες επαρχίες της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας; (Εν.1, δρ.5, σ.227).

Σε αυτή τη δραστηριότητα εκτός του ότι δεν αξιοποιείται η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας μέσω σύγκρισης αντικρουόμενων πηγών, αναξιοποίητη μένει και η απεικόνιση της

σ.218, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν τον υπότιτλό για να βρουν έτοιμο το μήνυμα της εικόνας. Αυτή η επιλογή είναι αντίθετη προς τη σύγχρονη διδακτική της ιστορίας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να κατανοήσουν ότι καθετί μπορεί να αποτελεί ιστορική μαρτυρία και να είναι σε θέση να διαβάσουν τις απεικονίσεις και να εντοπίζουν το στόχο και τα μηνύματά τους. Ακόμα ένα παράδειγμα που υποστηρίζει το πιο πάνω συμπέρασμα είναι το πιο κάτω:

Αφού μελετήσετε το παράθεμα 4 και παρατηρήσετε το χάρτη της σ.217, να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τη δραστηριότητα ου Τραιϊανού.

Από την άλλη η πιο κάτω δραστηριότητες στοχεύουν τόσο στην ανάκληση πληροφοριών και στην κατανόησή, όσο και στην αξιολόγηση επειδή απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να προβούν σε συγκρίσεις να εντοπίσουν τις διαφορές τους. Συνεπώς στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που αποτελεί ανώτερη γνωστική λειτουργία.

Να μελετήσετε το παράθεμα 8 και να παρατηρήσετε τις εικόνες των σ.223-224. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ρωμαϊκής αρχιτεκτονικής και ποιες οι διαφορές της από την ελληνική; [Για τον εντοπισμό των διαφορών να συγκρίνετε το ναό της Απτέρου Νίκης (σ.115) με το ναό της Fortuna Primitigenia (σ.223) (Εν. 1, δρ. 8, σ.227).

Να συγκρίνετε τον τρόπο λειτουργίας του αυτοκρατορικού θεσμού στο ρωμαϊκό κράτος με εκείνον των ελληνιστικών μοναρχιών(Εν.1, δρ.3, σ.227).

Ασκήσεις ανάκλησης πληροφοριών που σχετίζονται με την απλή καταγραφή και παρουσίαση στοιχείων της ενότητας είναι και οι παρακάτω:

Να τεκμηριώσετε την άποψη ότι την εποχή του Αυγούστου η λογοτεχνία τέθηκε στην υπηρεσία του κρατικού μεγαλείου (Εν.1, δρ.2, σ.227).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της φιλοσοφικής σκέψης του Πλωτίνου που ανανέωσαν τη φιλοσοφία σύμφωνα με το παράθεμα 7; (Εν.1, δρ.8, σ.227).

Με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος 2 να περιγράψετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν ένας κολωνός και να εξηγήσετε εάν υπήρχε κοινωνική ευελιξία στο καθεστώς της δουλοπαροικίας (Εν.2, δρ.1, σ.233).

Να σχολιάσετε την άποψη του συγγραφέα στο παράθεμα 3 για την παρακμή της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας(Εν.2, δρ.2, σ.233).

Στην πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες του κεφαλαίου ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να μελετήσουν είτε τις γραπτές πηγές είτε τις εικόνες ή μόνο το κείμενο της αφήγησης για να σχολιάσουν και να απαντήσουν σε ερωτήματα. Δε ζητούν σύγκριση πηγών που προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετικό πρίσμα, μια διαδικασία που καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Επιτυγχάνεται περισσότερο η ανάπτυξη της ικανότητας για απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών παρά η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων και αξιών.

Ο/Η εκπαιδευτικός ωθείται στην παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση αφήγησης και μονολόγου, προκειμένου να καλύψει την γνώση του σχολικού βιβλίου. Αν και στο Α.Π. προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να υπερβαίνουν το σχολικό βιβλίο όπου είναι δυνατόν, παραταύτα αυτό είναι δύσκολο διότι οι τελικές εξετάσεις βασίζονται στις ιστορικές πληροφορίες που παρέχει το σχολικό βιβλίο. Σε συνδυασμό με τον κατακερματισμό των κεφαλαίων σε ενότητες και τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο η αξιοποίηση υλικού πέραν του βιβλίου είναι πολύ περιορισμένη. Οι βασικές διδακτικές λειτουργίες στην επεξεργασία των πηγών ή του κειμένου μέσω δραστηριοτήτων δε συμβάλλουν στην ουσιαστική μάθηση. Για αυτό ευθύνεται και το γεγονός πως οι δραστηριότητες δεν συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις εμπειρίες των μαθητών από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, έτσι ώστε να νοηματοδοτείται η γνώση. Οι δραστηριότητες στην πλειοψηφία τους δε προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση και δε δημιουργούν ευκαιρίες για αυτενέργεια των μαθητών/τριών.

Γ. Εικονογράφηση

Οι απεικονίσεις στο σύνολο του κεφαλαίου είναι 26, εκ των οποίων μια μόνο είναι μη αντιπροσωπευτική. Ένας χάρτης της 1ης ενότητας του κεφαλαίου που απεικονίζει το ρωμαϊκό κράτος την εποχή του αυτοκράτορα Τραϊανού (σ.217). Οι απεικονίσεις στην πλειοψηφία είναι έγχρωμες, αλλά δεν εμφανίζουν υψηλό επίπεδο ανάλυσης και οι χρωματισμοί δεν είναι ζωνθοί.

Στο κεφάλαιο αυτό η κύρια αφήγηση στηρίζεται από ζωγραφικούς πίνακες, πορτρέτα, ανδριάντες, ψηφιδωτά, προτομές, χάρτες, αγάλματα, αρχιτεκτονικά έργα και τοιχογραφίες. Το μέγεθός τους διαφέρει ανάλογα με τη θέση της απεικόνισης και το διαθέσιμο χώρο που υπάρχει ώστε η απεικόνιση να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την αφήγηση. Δε φαίνεται να υπάρχουν κριτήρια σχετικά με το μέγεθος και την χωροταξική προσαρμογή τους.

Ο χάρτης της ενότητας 1 δεν βρίσκεται σε λειτουργική αντιστοιχία με το κείμενο, εφόσον δεν γίνεται καμιά αναφορά στην εποχή της αυτοκρατορίας του Τραϊανού. Ο Τραϊανός ήταν ένας από τους διαδόχους του Αυγούστου, ωστόσο η επιλογή της γεωγραφικής απεικόνισης της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας την εποχή εκείνη δεν αιτιολογείται με κάποιο τρόπο μέσα από την αφήγηση. Η μόνη αναφορά που γίνεται σχετίζεται με την ευρύτερη περίοδο της δυναστείας των Αντωνίων κατά την οποία το ρωμαϊκό κράτος γνώρισε ανάπτυξη: " Της τρίτης δυναστείας των Αντωνίων...ακμή του" (Εν.1, σ.214). Έτσι ο χάρτης λειτουργεί επικαλυπτικά προς την αφήγηση και αποτελεί από μόνος του ένα ιστορικό τεκμήριο. Το μέγεθος του χάρτη καταλαμβάνει μια ολόκληρη σελίδα. Το μεγάλο μέγεθος θα μπορούσε να ήταν ελκυστικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αν δεν ήταν απαρχαιωμένος αισθητικά. Το υπομνηματικό στοιχείο του χάρτη βρίσκεται στην επιφάνεια του και ο υπομνηματισμός επιτυγχάνεται με την χρωματική αντιστοίχιση που υποδηλώνει τη γεωγραφική έκταση του ρωμαϊκού κράτους μεταξύ 98-117 μ.Χ. Ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων δημιουργούν αρνητική αισθητική εικόνα και απωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ωστόσο ο χάρτης αξιοποιείται σε δραστηριότητα με αποτέλεσμα να επιτελεί λειτουργικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία: " Αφού μελετήσετε το παράθεμα 4 και παρατηρήσετε το χάρτη της σ.217, να διατυπώσετε τις απόψεις σας για τη δραστηριότητα του Τραϊανού" (Εν.1, δρ.6, σ.227). Σε αυτή τη δραστηριότητα ο χάρτης αποτελεί ξεχωριστό ιστορικό τεκμήριο που συμπληρώνει όχι την αφήγηση αλλά την γραπτή πηγή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διατυπώσουν απόψεις, άρα να επιστρατεύσουν γνωστικές λειτουργίες ανωτέρου επιπέδου, αφού θα πρέπει να προβούν σε σύγκριση του χάρτη και της πηγής, να αξιολογήσουν τα στοιχεία και να οδηγηθούν σε συμπέρασμα σχετικά με τη δραστηριότητα του Τραϊανού.

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών αναφέρεται ότι: Η εικόνα δεν αποτελεί συμπληρωματικό διδακτικό υλικό και δεν επιτελεί απλά ενισχυτικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, αλλά αποτελεί από μόνη της ιστορική μαρτυρία, η οποία μπορεί να δίνει διαφορετικές πληροφορίες και δυνατότητες ερμηνείας από αυτές που δίνει το κείμενο της ιστορικής αφήγησης (Υ.Α.Π, σ.19).

Τα εικονιστικά παραθέματα που διακοσμούν την κύρια αφήγηση-εκτός από το χάρτη-λειτουργούν συμπληρωματικά συμβάλλοντας στην διευκρίνιση πτυχών της ιστορικής αφήγησης. Όμως η έλλειψη παραπομπών στο κείμενο προς τις εικόνες δυσκολεύει τη διαδικασία του εντοπισμού της συσχέτισης, αν και η θέση των εικόνων έχει αντιστοιχία προς το κείμενο. Δίνουν πληροφορίες που βασίζονται στο κείμενο χωρίς να υπερβαίνουν τη λεκτική πληροφορία.

π.χ. Ο ανδριάντας του Αυγούστου (σ.209) όπως και ο καμέος (σ.209, 211) σχετίζονται άμεσα με την αφήγηση που παρουσιάζει την εποχή της εξουσίας του Αυγούστου ο οποίος είχε θεοποιηθεί από το λαό.

π.χ. Το ψηφιδωτό που απεικονίζει τον Βιργίλιο, τον επικό ποιητή της Ρώμης, συμπληρώνει το κείμενο που αναφέρεται στον Βιργίλιο ως έναν από τους

π.χ. Οι προτομές 9 επιφανών ανδρών (σ.214) των οποίων τα ονόματα παρατίθενται με βάση την εποχή που διακυβέρνησαν ανάμεσα σε άλλα συγκεκριμενοποιούν την αφήγηση και παρέχουν πληροφορίες που δεν αναφέρονται στο κείμενο αναφορικά με τους διαδόχους του Αυγούστου. Το κείμενο αναφέρεται στις τρεις δυναστείες που κυβέρνησαν μετά τον Αύγουστο χωρίς λεπτομέρειες για τα πρόσωπα. Η απεικόνιση των προσώπων εμπλουτίζει το κείμενο και δίνει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τη δράση τους.

π.χ. Οι λεπτομέρειες από κίονα του Τραϊανού και από την ασίδα του Γαλερίου στη Θεσσαλονίκη (σ.225) επιβεβαιώνουν το κυρίως κείμενο που αναφέρεται σε αυτά τα δείγματα της ρωμαϊκής τέχνης του ανάγλυφου: " Ο κίονας του Τραϊανού [...] . Η θριαμβική ασίδα του Γαλερίου [...]" (σ.225).

Οι απεικονίσεις αποτελούν βασικό υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας αναφέρεται για τις οπτικές πηγές ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας τους και να αποκρυπτογραφούν την οπτική του δημιουργού, τις προθέσεις του και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει δημιουργηθεί το έργο, οι εικόνες στο σύνολό τους αρκούνται στην παράθεση του τίτλου του έργου χωρίς το όνομα του δημιουργού, αλλά με πληροφορίες για τους συμβολισμούς των έργων ή τα πλαίσια στα οποία δημιουργήθηκαν. Έτσι συμβάλλουν στην πρόκληση ενδιαφέροντος από τους μαθητές για περαιτέρω αναζήτηση και στην κατανόηση σημείων του περιεχομένου του μαθήματος.

π.χ. η απεικόνιση του Βωμού της Ειρήνης (σ.216) συνοδεύεται από τη λεζάντα που πληροφορεί τον/την αναγνώστη για την εποχή στην οποία δημιουργήθηκε καθώς και το τι εκφράζει η συγκεκριμένη δημιουργία (" Ο Βωμός της Ειρήνης. Κατασκευάστηκε την εποχή του Αυγούστου στη Ρώμη (13-9 π.Χ.) και είναι το πιο χαρακτηριστικό μνημείο της εποχής. Συμβολίζει την εξασφάλιση της ειρήνης που συνδέεται με την αυτοκρατορική εξουσία").

Οι λεζάντες είναι σύντομης περιγραφής με λεπτομέρειες που δείχνουν την πρόθεση του συγγραφέα να καταστήσει κατανοητή την απεικόνιση στον μαθητή.

π.χ. στο εξώφυλλο του κεφαλαίου (σ.207) η λεζάντα αναφέρει τόσο το είδος του έργου-πίνακας- το χώρο που βρισκόταν (Βωμός της Ειρήνης), την εποχή της δημιουργίας (Αυγούστεια εποχή), αλλά και τους συμβολισμούς του έργου, ώστε να το αποκωδικοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να αναφερθεί ότι η απεικόνιση αποτυπώνεται αποχρωματισμένη και οι εικονιζόμενες μορφές δεν είναι ευδιάκριτες. Σε περίπτωση που η λεζάντα δεν ήταν τόσο διευκρινιστική οι μαθητές και οι μαθήτριες δε θα ήταν σε θέση να αναφέρουν τις μορφές που απεικονίζονται πολύ περισσότερο να περάσουν σε υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης της εικόνας που αφορά στην ερμηνεία της. Ο συντάκτης του βιβλίου αναφέρει στον πρόλογό του ότι οι εικόνες και οι χάρτες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του βιβλίου και συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορικής αφήγησης.

Οι επιλογές του συντάκτη είναι υπό αμφισβήτηση όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους. Στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού για τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών αναφέρεται ότι οι πηγές χωρίζονται σε γραπτές και παραστατικές. Στις παραστατικές εντάσσονται τόσο οπτικές πηγές όσο και ηχητικές, απτικές, ιστορικοί τόποι κ.α. Οι οπτικές πηγές πέραν των συνηθισμένων φωτογραφιών και ζωγραφικών παραστάσεων μπορούν να είναι και γελοιογραφίες, πίνακες και διαγράμματα, ταινίες, τραγούδια κ.α. (Υ.Α.Π, σ.10). Στο παρόν κεφάλαιο αξιοποιούνται μόνο οι συνήθεις οπτικές πηγές, στερώντας την πολύπλευρη

αξιοποίηση μέσων για αισθητοποίηση του ιστορικού περιεχομένου και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η χρήση εναλλακτικών παραστάσεων θα προσέδιδε ζωντάνια και παραστατικότητα στην ιστορική αφήγηση και θα συνέβαλλε στην πληρέστερη κατανόηση ιστορικών εννοιών και γεγονότων. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό εάν θα αναζητήσει εποπτικό υλικό που θα εντάξει στο μάθημά του, για να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ακόμη η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία απαιτεί και τη χρήση της τεχνολογίας. Όπως επισημαίνεται στο Α.Π. η χρήση του διαδικτύου και των εφαρμογών της πληροφορικής διευκολύνουν την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf). Στο υπό ανάλυση κεφάλαιο, αλλά και στα κεφάλαια που έχουν ήδη αναλυθεί, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν παραπομπές σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις, που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους μαθητές σε αναζήτηση πληροφοριών πέραν του σχολικού βιβλίου, να συμβάλουν στην ουσιαστική ενεργοποίησή τους και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Από τις 12 δραστηριότητες του κεφαλαίου, μόνο σε 3 δραστηριότητες αξιοποιούνται 6 από τις απεικονίσεις του κεφαλαίου που στο σύνολό τους φτάνουν τις 26. Αν και τονίζεται ότι πρέπει να αποφεύγεται η χρήση πληθωρικού αριθμού εικόνων χωρίς αξιοποίηση στη διδασκαλία, ο συντάκτης του βιβλίου δεν λαμβάνει υπόψη αυτή την προϋπόθεση (Υ.Α.Π, 2012).

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των απεικονίσεων δε συνδέονται με αντίστοιχες δραστηριότητες, φανερώνει ότι οι συγγραφείς του βιβλίου αντιμετωπίζουν την εικόνα ως συμπληρωματικό και ενισχυτικό υλικό προς την κύρια αφήγηση υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού εκπαιδευτικού παραδείγματος. Ο μαθητές και οι μαθήτριες ζουν σε ένα σύγχρονο περιβάλλον που βρίθκει οπτικών συμβόλων. Η εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα θα έπρεπε να αξιοποιείται για να αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης τους κάτι το οποίο δε συμβαίνει. Η ιστορική γνώση, λοιπόν, δεν επικαιροποιείται και παραμένει στο παρελθόν.

Οι οπτικές παραστάσεις δε συμβάλλουν στην κατανόηση σημείων του περιεχομένου και στην εμπέδωσή του μέσω της σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Τα εικονιστικά παραδείγματα δε φαίνεται να θεωρούνται εναλλακτικός τρόπος ερμηνείας και κατανόησης του παρελθόντος, αφού δεν υπερβαίνουν την κύρια αφήγηση. Ακόμα και οι απεικονίσεις που χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες παραμένουν στο επίπεδο "πρώτης ανάγνωσης" για εντοπισμό λεπτομερειών στις εικόνες (οπτική επεξεργασία χωρίς βαθύτερη ανάλυση).

Μόνο οι εικόνες στις σελίδες 223-224 (Εν.1) αξιοποιούνται για σύγκριση με εικόνα από άλλο κεφάλαιο (Κεφ.ΙΙ, Εν.2, σ.115) με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων ως προς την αρχιτεκτονική. Απουσιάζει όμως και πάλι η διερεύνηση των αιτιών και η αξιολογικές κρίσεις για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η αξιοποίηση των εικόνων δεν προσφέρει ουσιαστική γνώση καθώς δεν ωθεί στην αναζήτηση αιτιών π.χ. για ποιο λόγο υπάρχουν οι διαφορές, ποιο ρόλο παίζει το ευρύτερο πλαίσιο της κάθε εποχής, ή σε προσωπικά συμπεράσματα π.χ. για ποιο λόγο σήμερα δεν φτιάχνονται τέτοια οικοδομήματος και σε επικαιροποίηση των πληροφοριών των εικόνων π.χ. εάν κάποιος μαθητής έχει επισκεφθεί αυτά τα μνημεία ή αν ήταν τουρίστας στη Ρώμη σήμερα ποια μνημεία της εποχής μπορεί να επισκεφθεί (να ψάξει σε τουριστικό οδηγό στο διαδίκτυο). Η απουσία δραστηριοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των συμφραζομένων των εικόνων και συγκρίσεων αποδεικνύει ότι δεν προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών και δεν καλλιεργείται ο οπτικός γραμματισμός. Οι οπτικές πηγές δεν αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ο μαθησιακός πληθυσμός αντιμετωπίζεται ως αδιαφοροποίητο σύνολο, εφόσον δε γίνεται χρήση ποικίλων τεκμηρίων.

Όσον αφορά το ρόλο των δύο φύλων σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται μόνο ανδρικές μορφές που καθόρισαν την πορεία της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Πρώτα απ' όλα η αφήγηση πλαισιώνονται με 3 αναπαραστάσεις αφιερωμένες στον Αύγουστο, ένας ανδριάντας (σ.209), ένας καμέος από τη θεοποίηση του Αυγούστου (πολύχρωμος λίθος όπως επεξηγείται στον ερμηνευτικό πίνακα όρων στο τέλος του κεφαλαίου) (σ.209) και ένας ακόμη καμέος με πορτρέτο του Αυγούστου (σ.211), ο οποίος σύμφωνα και με την αφήγηση συγκέντρωσε όλες τις εξουσίες στα χέρια του και αναγνωρίστηκαν σ' αυτόν θεϊκές ιδιότητες.

Όσον αφορά στη λογοτεχνική παραγωγή ο συγγραφέας επιλέγει ένα ψηφιδωτό που παρουσιάζει τον Βιργίλιο, τον εθνικό ποιητή της Ρώμης να κάθεται ανάμεσα σε Μούσες (σ.213). Η απεικόνιση συνάδει με την αφήγηση με την έννοια ότι εκθειάζουν την προσφορά των ανδρών στον πολιτισμό. Χαρακτηριστικές είναι επίσης και οι φωτογραφίες των διαδόχων του Οκταβιανού Αύγουστου (σ.214) που ήταν όλοι άνδρες, πράγμα που αποτυπώνει την αποκλειστική ισχύ των ανδρών στα πολιτικά και στρατιωτικά ζητήματα. Το σχολικό βιβλίο δεν κάνει καμιά αναφορά σε γυναίκες που είχαν συνεισφορά σε οποιοδήποτε τομέα της κοινωνικής ζωής για παράδειγμα των Ρωμαίων, ενώ αναφέρει ως πληροφορία ότι οι γυναίκες είχαν ενεργό ρόλο στο κεφάλαιο 4.

Η επιλογή του συγγραφέα να μη συμπεριλάβει στη αφήγηση πληροφορίες για το ρόλο των γυναικών ή δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες θα επικαιροποιούσαν το θέμα της ισότητας των δύο φύλων δείχνει ότι δεν έλαβε υπόψη την ανάπτυξη στάσεων ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο υπερτονισμός του ανδρικού στοιχείου είναι διάχυτος σε όλα τα κεφάλαια που αναλύθηκαν έως τώρα, πράγμα που είναι δυνατόν να δικαιώνει στερεότυπα και διακρίσεις ενάντια στις γυναίκες. Παρόλο που ο ρόλος της γυναίκας δε φαίνεται να ήταν τόσο ενεργός, καμιά πληροφορία δεν υπάρχει που να αναδεικνύει τον πιο ενισχυμένο ρόλο της γυναίκας στη Ρώμη. Ακόμη δε φαίνεται κάποια προσπάθεια επικαιροποίησης των πληροφοριών μέσω του προβληματισμού για τους ρόλους των δύο φύλων τότε και σήμερα, ενώ στους στόχους της διδασκαλίας πρέπει να εντάσσεται η νοηματοδότηση της γνώσης μέσω της μεταφοράς της στο παρόν και της σύνδεση της με σύγχρονες εμπειρίες. Αυτή η επιλογή δύναται να δικαιώνει την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και να μην αφήνει τόσο τους μαθητές όσο και τις μαθήτριες να αναπτύξουν κι άλλες οπτικές σχετικά με το φύλο τους και τους ρόλους που μπορεί να επιτελέσει στην κοινωνία. Όπως αναφέρει και το Α.Π. οι μαθητές και οι μαθήτριες φέρνουν μαζί τους στάσεις και αξίες από το περιβάλλον τους. Αυτές ιδέες εφόσον είναι προβληματικές δε θα αφήσουν να συμβεί ουσιαστική ιστορική μελέτη. Πιθανόν οι μαθητές να μελετήσουν επιφανειακά στα πλαίσια του μαθήματος και φεύγοντας από την αίθουσα να συνεχίσουν να δρουν με βάση τις ιδέες τους. Για την κατασκευή ισχυρότερων αξιών και στάσεων πρέπει οι μαθητές να μεταφέρουν τις πληροφορίες για το παρελθόν στο παρόν και να κατανοήσουν ότι όσα συνέβησαν στο παρελθόν οδήγησαν στην εξέλιξη της ανθρωπότητας μέχρι και σήμερα. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους.

2. Κλείδες αξιολόγησης Κεφαλαίου 5

Πίνακας 1. Κλείδα Αξιολόγησης-Συχνότητα σχετικά με το Περιεχόμενο²⁹

				Συχνότητα εμφάνισης
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Βασισμένες σε πρωτογενείς πηγές <p>"Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα... νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) / "Η φυγή του Πομπηίου μετά την ήττα του στα Φάρσαλα, όπως την περιγράφει ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου, III, 96 (εν.2, π.9, σ.201) .</p>	i+ (10 +)
			<ul style="list-style-type: none"> • Βασισμένες σε δευτερογενείς πηγές <ul style="list-style-type: none"> • "Η Ρώμη έστειλε εναντίον του τον ύπατο Αιμίλιο Παύλο, ο οποίος τον νίκησε στην Πύδνα" (εν.1, σ.185)/ "Ο θρίαμβος του Αιμίλιου Παύλου", Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 32-34 (εν.1, σ.185). • "Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190)/ "Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, Ρωμαϊκή Ιστορία, Ι,Ι,7 (εν.1, σ.190). • Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194)/Ο πολυτελής τρόπος ζωής γίνεται του συρμού στη Ρώμη, Τίτος Λίβιος, XXXIX, u, 3-9 (εν.2, σ.194). • "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)/ "Η αντιμετώπιση της πολυτέλειας από τον Κάτωνα", Πλούταρχος, Κάτων 18,2 (εν.2, σ.195) 	iiiiiiii- (10-)

²⁹ στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" καταγράφονται οι φορές που εμφανίζεται ή δεν εμφανίζεται κάθε κριτήριο αξιολόγησης για κάθε κατηγορία. Με το + επισημαίνεται η συχνότητα ισχύς του εκάστοτε κριτηρίου μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο και με το - επισημαίνεται η συχνότητα στην οποία το κριτήριο δε λαμβάνεται υπόψη από το σχολικό εγχειρίδιο.

			<ul style="list-style-type: none">• " Ο Τιβέριος Γράκχος...πλέθρα" (εν.2., σ.195-196)/ "Ο Τιβέριος Γράκχος: Ένας υπερασπιστής των δικαιωμάτων του λαού", Πλούταρχος, Τιβέριος Γράκχος, 9, 4. (εν.2, σ.196).• "Έτσι εξελίχθηκαν...ρωμαϊκό όγλο" (εν.1, σ.191)/ "Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" Fustel de Coulanges, ο.π., σ.553 (εν.1, σ. 191-192).• Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192)/ "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.1, σ.192).• "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι. π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198)/"Οι κάτοικοι των ιταλικών πόλεων και ο Συμμαχικός πόλεμος", Fustel de Coulanges, ο.π., σ.568 (εν.2, σ.197).• "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200)/ "Οι προγραφές του Σύλλα", Πλούταρχος, Σύλλας, 31 (εν.2, σ.200).• " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο Άκτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204)/ "Ο Αντώνιος εγκαταλείπει το στρατό του στο Άκτιο, για να ακολουθήσει την Κλεοπάτρα στην Αίγυπτο", Πλούταρχος, Αντώνιος, 68 (εν.2, σ.204).	
			<ul style="list-style-type: none">• Απουσία απόψεων συγγραφέα/κατηγορικές προτάσεις π.χ. Οι πολιτικές συγκρούσεις τη διάρκεια του 1ου αι. π.Χ. διεξάγονταν ανάμεσα σε δύο παρατάξεις, τους αριστοκρατικούς, δηλαδή την τάξη των συγκλητικών που κατείχαν μεγάλες εκτάσεις γης και τους δημοκρατικούς, το μεγάλο δηλαδή πλήθος των ελεύθερων	iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiiiii

			<p>πολιτών, που στην πλειοψηφία του αποτελούσε τον όγλο των πόλεων.</p>	iiiiiiiiiiii + (230+)
			<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσία απόψεων συγγραφέα <p>"Οι μόνοι αξιόλογοι ηγέτες που είχε να αντιπαραθέσει ο Ελληνισμός απέναντι στη Ρώμη ήταν...χώρο" (εν.1, σ.184). "Ήταν η αποτελεσματικότερη πολιτική πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά σχέδια" (εν.1, σ.184). "Εκτός από τον αγροτικό νόμο τολμηρή πρέπει να θεωρηθεί και η πρότασή του για τη διάθεση των θησαυρών του βασιλιά της Περγάμου [...] (εν.2, σ.196). "Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν (εν.2, σ.196). "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες [...] (εν.2, σ.201). "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκάστοτε ισχυρών ανδρών της ρωμαϊκής πολιτείας [...] (εν.2, σ.204).</p>	iiiiii- (6-)
		Χρησιμότητα πληροφοριών	<ul style="list-style-type: none"> • Δήλωση του σκοπού του κεφαλαίου • Αναφορές σε προϋπάρχουσες γνώσεις • Επαγωγική-συμπερασματική σκέψη • Ανασκευαστικά κείμενα 	0 0 0 0

		<p>Αντικειμενικότητα της γνώσης</p>	<p>Στερεότυπα και προκαταλήψεις</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>εθνική υπεροχή</i> "Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188) "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188) • <i>φιλοδοξίες :</i> " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200), "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201) • "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204) • <i>κληρονομικότητα της εξουσίας:</i> "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185) " Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192) <p><i>εκπροσώπηση των δύο φύλων</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>στην πολιτική εξουσία:</i> "Οι μόνοι αξιόλογοι...χώρο" (εν.1, σ.184), "Ο Τιβέριος Γράκχος, όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε τη ψήφιση του αγροτικού νόμου" (εν.2, σ.195). "Ο Γάιος Γράκχος εκλέχτηκε δήμαρχος...συγκλήτου" (εν.2, σ.196). <p><i>κληρονομικότητα της εξουσίας:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185), • " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192) 	<p>iii- (3-)</p> <p>iii- (3-)</p> <p>ii- (2-)</p> <p>ii- (2-)</p> <p>ii-(2-)</p>
--	--	-------------------------------------	---	--

			<p>"Ο Τιβέριος Γράκχος, όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε τη ψήφιση του αγροτικού νόμου" (εν.2, σ.195).</p> <p>"Ο Γάιος Γράκχος εκλέχτηκε δήμαρχος...συγκλήτου" (εν.2, σ.196).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>στρατιωτική εξουσία:</i> "Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής εξουσίας από το στρατό...Ρώμη" (εν.1, σ.189). "η εξασφάλιση των μικρών ιδιοκτησιών...κατακτήσεις" (εν.2, σ.191). • <i>πολιτική και στρατιωτική εξουσία:</i> "Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή...Μιθριδάτη" (εν.2, σ.200). "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες...καταστάσεων" (εν.2, σ.201). "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα...ικανότητες" (εν.2, σ.203). • <i>προσωπικές φιλοδοξίες:</i> " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200). "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201). "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204). • <i>πλούτος και εξουσία:</i> "Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του κράτους...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192). 	<p>ii- (2-)</p> <p>iii- (3-)</p> <p>iii- (3-)</p> <p>i- (1-)</p>
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>πολιτικά δικαιώματα:</i> "Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη" (εν.2, σ.191). • <i>μόρφωση:</i> "Στη διακωμώδηση ανθρώπινων τύπων επιδόθηκαν με επιτυχία οι κωμωδιογράφοι Πλάυτος και Τερέντιος" (εν.2, σ.194). " Έλληνες μορφωμένοι που μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι στη Ρώμη έγιναν δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων" (εν.2, σ.194). "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς...συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195). • <i>ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο.</i> π.χ. Μικροί ιδιοκτήτες γης Έλληνες μορφωμένοι • <i>γυναικείες μορφές και σε ονοματικά σύνολα σε θηλυκό γένος:</i> 	<p>i- (1-)</p> <p>iii- (3-)</p> <p>iiiiiiiiiiiiiiiiiiii - (21-)</p> <p>0</p>
		Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης	-Γενικές Δεξιότητες	
			• Επιχειρηματολογία/Λύση Προβλήματος	0
			• Ανάλυση	0
			Σύνθεση	0
			Αξιολόγηση	0
			-Ειδικές Δεξιότητες	
			• Ανάλυση και Αξιολόγηση πηγών	0
			• Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης	0
			• Διερεύνηση ιστορικών γεγονότων/πολλαπλότητα αιτιών-αφορμές	0
			• Γεωπολιτική Στρατηγική	0

		Είδος Πληροφορίας	
	<ul style="list-style-type: none"> • Δηλωτική 	<p>π.χ. "Οι Ρωμαίοι, με συμμάχους τους Αιτωλούς...στην τοποθεσία Κυνός Κεφαλαί της Θεσσαλίας" (εν.1, σ.184)</p> <p>π.χ. "Είναι γνωστό ότι ο Γ'Καρχηδονιακός πόλεμος (149-146 π.Χ.) τελείωσε με την καταστροφή της Καρχηδόνας" (εν.1, σ.187)</p>	<p>iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iii (49)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικαστική 		0
	<p>Προσαρμογή στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο</p>	<p>Αφηγηματικός και περιγραφικός χαρακτήρας:</p> <p>π.χ. "Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο...δημοκρατίας" (εν.1, σ.188)</p>	<p>Iiiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iii (49)</p>

			<p>Σύνταξη προτάσεων/παραγράφων: α) Μικρές παράγραφοι π.χ. "Οι Ρωμαίοι...Τερέντιος" (εν.2, σ.194)</p> <p>β) Υποτακτική σύνταξη/απλή υπόταξη π.χ. "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης... Ήταν ένας μορφωμένος Ρωμαίος, που είχε πάρει μέρος σε πολλούς πολέμους και είχε διακριθεί σε ανώτατα αξιώματα (δευτερεύουσα πρόταση)</p> <p>γ) Παρατακτική σύνδεση</p> <p>δ) Διαδοχική Υπόταξη</p>	<p>α) iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iii (49)</p> <p>β) iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii ii(74) γ) iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii (125) δ) iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii i (37)</p>
--	--	--	--	--

			<p>Τονισμός νέων εννοιών και επεξήγηση: π.χ. "Οι συγκλητικοί...αυτός που εκλεγόταν ονομαζόταν νέος άνθρωπος" (εν.2, σ.192)</p>		<p>iiiiiii iiiiii (16)</p>
			<p>Ερμηνευτικός πίνακας όρων: π.χ. πλέθρα (εν.2, σ.196):μονάδα...πόδια (σ.205)</p>		<p>iii (4)</p>
		Ανταπόκριση στο Α.Π.	Δείκτες Επιτυχίας	Περιεχόμενο	
			<ul style="list-style-type: none"> Χρόνος, αλλαγή, συνέχεια (Α) <p>1. Να ερμηνεύουν αλλαγές και συνέχειες ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους και εντός ιστορικών περιόδων</p>	<p>1."Πριν από τις κατακτήσεις [...].Μετά την κατάκτηση της Ιταλίας [...] γαιοκτησίες. (Εν.1, σ.190)</p>	<p>0</p>
			<p>2. Να ερμηνεύουν συνδέσεις ανάμεσα σε γεγονότα</p>	<p>2. π.χ. "Έτσι, η Ρώμη εξελίχθηκε σε πρωτεύουσα ενός τεράστιου και ισχυρού κράτους. [...]Η κατάσταση αυτή ενόησε [...] δημοκρατίας (Εν.1, σ.189)</p>	<p>0</p>
			<ul style="list-style-type: none"> Αίτια-Συνέπειες (Β) <p>1. Να ερμηνεύουν σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα αίτια και</p>	<p>1. π.χ. Η εξαφάνιση των μικρών ιδιοκτησιών [...]</p>	<p>0</p>

			<p>σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες συνέπειες γεγονότων και αλλαγών</p>	<p>σήμανε[...] ρωμαϊκό όγλο</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ιστορική Ενσυναίσθηση (Γ) <p>1. Να ερμηνεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, πρακτικές και θεσμούς του παρελθόντος, με αναφορά στο συγκείμενο της εποχής και τις ιδέες και αντιλήψεις των ανθρώπων</p>	<p>1.π.χ. Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων... προγραφών [...]Για να επιτύχει... δικτάτορας [...]. (Ε.2, σ.200)</p>	0
		Σχέση ποσότητας και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου	<p>Το κεφάλαιο 5, καταλαμβάνει 23 σελίδες συνολικά, ενώ ο προγραμματισμός για την Ιστορία Κοινού Κορμού διαθέτει 3 διδακτικές περιόδους διάρκειας 45' για τη διδασκαλία της περιόδου 8ος αι. π.Χ. με 4ος μ.Χ. που εκτείνεται και στο 4ο κεφάλαιο του βιβλίου, αλλά και στο 6ο.</p> <p>3. Για την Ιστορία Προσανατολισμού ο διδακτικός χρόνος κατανέμεται σε 5 διδακτικές περιόδους για την περίοδο 8ο αι.π.Χ. - 4ος αι. π.Χ.</p> <p>Η περίοδος αυτή στο σχολικό βιβλίο αντιστοιχεί στα κεφάλαια 5 και 6, που εκτείνονται από τη σελίδα 183 μέχρι την 282.</p>		0
		Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> • Τρόπος παρουσίασης της γνώσης: <p>-Διερευνητικός-επαγωγικός</p> <p>-Αφηγηματικός-παραγωγικός</p> <p>π.χ. "Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο προς τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. είχαν γίνει κτήσεις του ρωμαϊκού κράτους. Οι λίγες περιοχές που ακόμα δεν είχαν ενταχθεί στη ρωμαϊκή κυριαρχία θα ενσωματώνονταν μέχρι τα τέλη του 1ου αι. π.Χ." (εν.1, σ.188). "Στη διάρκεια του 2ου αι. π.Χ. οι Ρωμαίοι ολοκλήρωσαν τη κατάκτηση της Εντεύθεν των</p>		0
					<p>iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iiiiiii iii- (49-)</p>

		<p>Άλπεων Γαλατίας και υπέταξαν τη νότια Γαλατία (σημερινή Γαλλία) δημιουργώντας την επαρχία που ονόμασαν Ναρβωνίτιδα μέσω της οποίας εξασφαλιζόταν η επικοινωνία με την Ισπανία. Η κατάκτηση όμως της Εκείθεν των Άλπεων Γαλατίας (σημερινής κεντρικής και Β. Γαλλίας) ολοκληρώθηκε με πολλές δυσκολίες τον 1ο αι. π.Χ.. Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη" (εν.1, σ.188).</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> Χρησιμότητα των πληροφοριών <p>-Δήλωση του σκοπού του κεφαλαίου</p> <p>-Σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις</p>	0
		<ul style="list-style-type: none"> Τρόπος παρουσίασης της ιστορίας <p>-Ανασκευαστικά κείμενα/ιστορία ως μαρτυρία</p> <p>- μονόπλευρη ιστορική παρουσίαση</p> <p>"Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε, ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ισθμία και κήρυξε την ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων. Ήταν η αποτελεσματικότερη πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά συμφέροντα" (εν.1, σ.184).</p> <p>"Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188).</p> <p>"Ο Κάτων είχε Ελληνική παιδεία. Απέδιδε όμως την ευθύνη της αλλοίωσης των ρωμαϊκών ηθών στη διείδυση των ελληνικών συνηθειών και στην υιοθέτηση του πολιτισμού των Ελλήνων" (εν.2, σ.195).</p> <p>"Η αντίδραση όμως των συγκλητικών και η εξαγορά των συνειδήσεων του λαού οδήγησαν στην αποτυχία των σχεδίων του Τιβέριου. Ο ίδιος δολοφονήθηκε. Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν" (εν.2, σ.196).</p> <p>"Ο στρατός...Οδηγήθηκε σε πολέμους όχι με στόχο το μεγαλείο της Ρώμης αλλά την απόκτηση πλούτου" (εν.2, σ.199).</p> <p>"Μετά το θάνατο του Σύλλα αναδείχθηκε στην πολιτική κόνιστρα της Ρώμης ο Πομπήιος. Είχε</p>	0

			περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες..." (εν.2, σ.201). "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα, κύριος της κατάστασης έγινε ο στενός συνεργάτης του Μάρκος Αντώνιος...Καίσαρα" (εν.2, σ.203)	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Στερεότυπα και Προκαταλήψεις	1. εθνική υπεροχή: π.χ. "Οι Ρωμαίοι...σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188)	iii-0+	
		2. κληρονομικότητα της εξουσίας: π.χ. " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)	ii-0+	
		3. φιλοδοξίες: π.χ. " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200)	iii-0+	
	Ανάδειξη του ρόλου των δύο φύλων	1. πολιτική εξουσία: π.χ. "Οι μόνοι αξιόλογοι...χώρο" (εν.1, σ.184)	iii-(3-)0+	
		2. κληρονομικότητα της εξουσίας: π.χ. "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185)	ii-(2-)0+	
		3. στρατιωτική εξουσία: π.χ. "Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής εξουσίας από το στρατό...Ρώμη" (εν.1, σ.189)	ii-(2-)0+	

			4. πολιτική και στρατιωτική εξουσία: π.χ. "Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή...Μιθριδάτη" (εν.2, σ.200)	iii- (3-) 0+
			5. φιλοδοξίες: π.χ. " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200)	iii- (3-) 0+
			6. πλούτος και εξουσία: -"Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του χρήματος...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192)	ii- (2-) 0+
			7. πολιτικά δικαιώματα: - "Τα μόνα εφόδια...Ρωμαίου πολίτη" (εν.2, σ.191)	i- (1-) 0+
			8. μόρφωση: π.χ. " Έλληνες μορφωμένοι...δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων" (εν.2, σ.194)	iii- (3-) 0+
			9. ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο: 1. μικροί ιδιοκτήτες γης 2. Έλληνες μορφωμένοι	iiiiiii iiiiiii iii- (21-) 0+

Πίνακας 2. Κλείδα Αξιολόγησης-Συχνότητες σχετικά με τις πηγές³⁰

				Συχνότητα Εμφάνιση ς
--	--	--	--	----------------------------

³⁰ στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" καταγράφονται οι φορές που εμφανίζεται ή δεν εμφανίζεται κάθε κριτήριο αξιολόγησης για κάθε κατηγορία. Με το + επισημαίνεται η συχνότητα ισχύς του εκάστοτε κριτηρίου μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο και με το - επισημαίνεται η συχνότητα στην οποία το κριτήριο δε λαμβάνεται υπόψη από το σχολικό εγχειρίδιο.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ Α ΑΝΑΛΥ ΣΗΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Επιστημονι κά τεκμηριωμ ένες γνώσεις	-Σύνδεση πηγής-κειμένου π.χ."Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" (εν.1, π.2, σ.191)/ "Έτσι εξελίχθηκαν προοδευτικά σε μια μάζα χωρίς συνείδηση, το γνωστό ρωμαϊκό όγλο " (εν.1, σ.191) π.χ."Οι προγραφές του Σύλλα" (εν.2, π.8, σ.200)/"Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων... προγραφών ...περιουσίες" (εν.2, σ.200)	iiiiiiii+ (11 +)
			-Βιβλιογραφική αναφορά π.χ."Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, Ρωμαϊκή Ιστορία, I,I,7 (εν.1, π.1, σ.190) π.χ."Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.1, π.3, σ.192)	iiiiiiii+ (11+)

	Χρησιμότη τα πληροφορι ών	Ρόλος πηγών	
		<ul style="list-style-type: none"> • επιβεβαιωτικός <p>Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.3, σ.192 Εν.2, π.4, 193 Εν.2, π.8, σ.199</p>	iiii- (5-)
		<ul style="list-style-type: none"> • συμπληρωματικός <p>Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.5, σ.195 Εν.2, π.6, σ.195-196 Εν.2, π.7, σ.197 Εν.2, π.9, σ.201 Εν.2, π.10, σ.202-203</p>	iiii- (-)
		<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατος <p>π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190</p>	iiiiiiii- (9-)
		<ul style="list-style-type: none"> • αντικρουόμενος <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 συγκριτικά με Εν.2, π.6, σ.196-197.</p>	ii (2+)
		<ul style="list-style-type: none"> • λειτουργικός <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.4, σ.194 Εν.2, π.5, σ.195 Εν.2, π.6, σ.195-196</p>	iiii+ (4+)
		<ul style="list-style-type: none"> • αναπαραστατικός <p>Εν.1, π.1, σ.185-186 Εν.2, π.6, σ.195-196 Εν.2, π.7, σ.197</p>	iii - (3-)

			<ul style="list-style-type: none"> • διακοσμητικός Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.3, σ.192 Εν.2, π.8, σ.199 Εν.2, π.9, σ.201 Εν.2, π.10, σ.202-203 	iiii- (5-)
		Αντικειμενικότητα της γνώσης	-Είδος Πηγών	
			<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτογενείς/Άμεσες: π.χ. Εν.2, π.9, σ.201 	i+ (1+)
			<ul style="list-style-type: none"> • Δευτερογενείς/Έμμεσες: π.χ. Εν.2, π.2, σ.191 	iiiiiii- (9-)
			-Πολυπρισματική Προσέγγιση	
			<ul style="list-style-type: none"> • Αντικρουόμενες πηγές Εν.2, π.2, σ.191 Εν.2, π.6, σ.196-197 	ii+ (2+)
			<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατες πηγές: π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190 	iiiiiii- (9-)
		Κριτική Ικανότητα	-Ρόλος πηγών	
			<ul style="list-style-type: none"> • επιβεβαιωτικός Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.3, σ.192 Εν.2, π.4, σ.193 Εν.2, π.8, σ.199 	iiii- (5-)

			<ul style="list-style-type: none"> • συμπληρωματικός <p>Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.5, σ.195 Εν.2, π.6, σ.195-196 Εν.2, π.7, σ.197 Εν.2, π.9, σ.201 Εν.2, π.10, σ.202-203</p>	iiii- (6-)
			<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατος <p>π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192</p>	iiiiiii- (9-)
			<ul style="list-style-type: none"> • αντικρουόμενος <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.6, σ.195-196</p>	ii + (2+)
			<ul style="list-style-type: none"> • λειτουργικός <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.4, σ.194 Εν.2, π.5, σ.195 Εν.2, π.6, σ.195-196</p>	iii+ (4+)
			<ul style="list-style-type: none"> • αναπαραστατικός <p>π.χ. Εν.1, π.1, σ.185-186 Εν.2, π.6, σ.195-196 Εν.2, π.7, σ.197</p>	iii- (3-)
			<ul style="list-style-type: none"> • διακοσμητικός <p>Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.3, σ.192 Εν.2, π.8, σ.199 Εν.2, π.9, σ.201 Εν.2, π.10, σ.202-203</p>	iiii- (5-)
			-Είδος Πηγών	
			<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτογενείς/Άμεσες 	i+ (1+)
			<ul style="list-style-type: none"> • Δευτερογενείς/Εμμεσες 	iiiiiii- (10-)

			Γνωστικές λειτουργίες:	
			<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλού Επιπέδου <p>1. Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1) (Εν.1, ασκ.1, σ.189) (εφαρμογή/κατανόηση)</p> <p>2. Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (κατανόηση) [...] (Εν.2, ασκ.4, σ.205)</p> <p>3. Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7 α) να προσδιορίσετε τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου (κατανόηση) [...] (Εν.2, ασκ.6, σ.205)</p>	iii- (3-)
			<p>Καμία Γνωστική Λειτουργία</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πηγή 1, σ.190 2. Πηγή 3, σ.192 3. Πηγή 8, σ.200 4. Πηγή 9, σ.201-202 5. Πηγή 10, σ.203-204 	iiii- (5-)

			<ul style="list-style-type: none"> • Ανώτερου Επιπέδου: <ol style="list-style-type: none"> 1. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205) (ανάλυση) 2. Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) (γνώση/κατανόηση) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2. (ανάλυση) 3. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7 α) να προσδιορίσετε τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) να εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (κατανόηση) 4. "Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι...(παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση) 	iii+ (4+)
			<ul style="list-style-type: none"> • συναισθηματικές λειτουργίες <p>"Εάν ήσασταν θεατές...στο παράθεμα 1. (Εν.1, ασκ.1, σ.189) (ιστορική ενσυναίσθηση-επικαιροποίηση της γνώσης)</p>	i+ (1+)
			Πολυπρισματική Προσέγγιση	
			<ul style="list-style-type: none"> • Αντικρουόμενες πηγές <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.6, σ.195-196</p>	ii+ (2+)

			<ul style="list-style-type: none"> μονοδιάστατες πηγές: π.χ.Εν.1, π.1, σ.185 π.χ. Εν.2, π.1, σ.190 π.χ. Εν.2, π.2, σ.191-192 	iiiiiii- (9-)	
		Προσαρμογή στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο	-Διασύνδεση πηγής-κειμένου: π.χ."Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190) / πηγή 1 Φλαμινίου (εν.1, σ.184)	iiiiiii+ (11+)	
			-Γλωσσική εξομάλυνση "Τα κείμενα των παραθεμάτων...μεταφραστή" (Πρόλογος Σχ.Β., σ.8) π.χ. Εν.1, π.1, σ.190 Εν.1, π.2, σ.191-192	iiiiiii+ (11+)	
		Μεταφορά του Α.Π.	<p>Δείκτες Επιτυχίας (Πηγές-Ιστορικές Αναφορές) (Δ) :</p> <p>Δ1. Να συγκρίνουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές του ίδιου γεγονότος/προσώπου/φαινομένου)</p> <p>Δ2. Να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα σε γεγονότα και ερμηνείες στις πηγές που χρησιμοποιούν</p> <p>Δ3. Να εξηγούν γιατί υπάρχουν</p>	-Σύνδεση πηγής-κειμένου π.χ."Οι πλούσιοι και το πλήθος της Ρώμης" (εν.1, π.2, σ.191)/ "Έτσι εξελίχθηκαν προοδευτικά σε μια μάζα χωρίς συνείδηση, το γνωστό ρωμαϊκό όγλο " (εν.1, σ.191) π.χ."Οι προγραφές του Σύλλα" (εν.2, π.8, σ.200)/"Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...προγραφέων...περιουσίες" (εν.2, σ.200)	iiiiiii- (11-) (Δ1, Δ2, Δ3)

			<p>διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές) και ερμηνείες και γεγονότων και προσώπων.</p>	<p>-Είδος Πηγών</p>	
				<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτογενείς/Άμεσες π.χ. Εν.2, π.9, σ.201 • "Η φυγή του Πομπηίου...ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου, III, 96 (εν.2, σ.201) 	<p>i+ (1+) (Δ1, Δ2, Δ3)</p>
				<ul style="list-style-type: none"> • Δευτερογενείς/Έμμεσες: π.χ. Εν.2, π.2, σ.191 	<p>iiiiiiii- (10-) (Δ1, Δ2, Δ3)</p>
				<p>-Πολυπρισματική Προσέγγιση</p>	
				<ul style="list-style-type: none"> • αντικρουόμενες πηγές 	<p>ii (Δ1, Δ2, Δ3)</p>

				<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατες πηγές: π.χ.Εν.1, π.1, σ.185 π.χ. Εν.2, π.1, σ.190 π.χ. Εν.2, π.2, σ.191-192 	iiiiiii-(9-) (Δ1, Δ2, Δ3)
				-Ρόλος πηγών	
				<ul style="list-style-type: none"> • επιβεβαιωτικός/ συμπληρωματικός π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192 	iiiiiii-(11-) (Δ1, Δ2, Δ3)
				<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατος π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192 	iiiiiii-(9-) (Δ1, Δ2, Δ3)

				<ul style="list-style-type: none"> • αντικρουόμενος <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.6, σ.196-197</p>	ii+ (2+)
				<ul style="list-style-type: none"> • λειτουργικός <p>Εν.2, π.2, σ.191-192 Εν.2, π.4, σ.194 Εν.2, π.5, σ.195 Εν.2, π.6, σ.197</p>	iii+ (4+) (Δ1, Δ2, Δ3)
				<ul style="list-style-type: none"> • αναπαραστατικός <p>Εν.1, π.1, σ.185-186 Εν.2, π.6, σ.195-196 Εν.2, π.7, σ.197</p>	iii- (3-)
				<ul style="list-style-type: none"> • διακοσμητικός <p>Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.3, σ.192 Εν.2, π.8, σ.199 Εν.2, π.9, σ.201 Εν.2, π.10, σ.202-203</p>	iii- (5-) (Δ1, Δ2, Δ3)
		Σχέση ποσότητας και διαθέσιμου χρόνου	Ειδικότερα, για την ιστορία προσανατολισμού ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για διδασκαλία της περιόδου "Ρωμαϊκή Εποχή (8ος αι. π.Χ.-4ος αι.μ.Χ.) είναι 5 διδακτικές περιόδους διάρκειας 45 λεπτών και για την ιστορία Κοινού Κορμού οι διδακτικές περιόδους που διατίθενται είναι μόλις 3. Πιο συγκεκριμένα στα διδακτέα εντάσσονται α) η Ρωμαϊκή εξάπλωση και η περίοδος ακμής της Ρώμης (8ος αι. π.Χ. - 193 μ.Χ.) β) Η Ρωμαϊκή εποχή στην Κύπρο (58 μ.Χ. - μέσα του 4ου αι. μ.Χ.) και γ) Ο Ρωμαϊκός πολιτισμός και Πολιτισμός στην	0	

			<p>Κύπρο κατά τη Ρωμαϊκή εποχή. Το κεφάλαιο που εξετάζεται αποτελεί ένα μόνο μέρος της διδασκαλίας που αφορά στην Ρωμαϊκή εξάπλωση. Η περίοδος μεταξύ 8ου αι. π.Χ. και 193 μ.Χ. εκτείνεται από στη σελίδα 175 (κεφάλαιο 4) και φτάνει μέχρι και το κεφάλαιο 6. Αυτό πρακτικά σημαίνει - βάσει των κεφαλαίων του βιβλίου - ότι πρέπει να διδαχθούν οι σελίδες 175-227 και 23 συνολικά πηγές που πλαισιώνουν αυτές τις σελίδες του βιβλίου. Μόνο το κεφάλαιο 5 πλαισιώνεται από 11 πηγές. (σ.183-205). Το κεφάλαιο 5 παρουσιάζει τη σταδιακή εξάπλωση της ρωμαϊκής κυριαρχίας και τις συνέπειες των κατακτήσεων. Συνεπώς ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για τα διδακτέα, δε συνάδει με την ποσότητα των πηγών του κεφαλαίου 5.</p>	
		Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης	<p>-Σχέση πηγής-κειμένου π.χ. "Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190) / πηγή 1</p>	iiiiiiiiii- (11-)
			-Πολυπρισματική Προσέγγιση	
			<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατες πηγές: π.χ.-Εν.1, π.1, σ.185 π.χ. Εν.2, π.1, σ.190 π.χ. Εν.2, π.2, σ.191-192 	iiiiiiiiii- (11-)
			-Ρόλος πηγών	

		<ul style="list-style-type: none"> • επιβεβαιωτικός/συμπληρωματικός <p>π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192</p>	iiiiiiiiii- (11-)
		<ul style="list-style-type: none"> • μονοδιάστατος <p>π.χ. Εν.1, π.1, σ.185 Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.2, σ.191-192</p>	iiiiiiiiii- (11-)
		<ul style="list-style-type: none"> • λειτουργικός <p>π.χ. Εν.2, π.4, σ.194 π.χ. Εν.2, π.7, σ.197</p>	iiiiii+ (6+)
		<ul style="list-style-type: none"> • μη λειτουργικός <p>π.χ. Εν.2, π.1, σ.190 Εν.2, π.3, σ.192</p>	iii-(5-)
		-Γνωστικές λειτουργίες	

			<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλού επιπέδου: π.χ. "Εάν ήσασταν θεατές...στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1)" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) (εφαρμογή/κατανόηση) 	iii- (4-)
			<ul style="list-style-type: none"> Καμία γνωστική λειτουργία πηγή 1, σ.190 πηγή 3, σ.192 πηγή 8, σ.200 πηγή 9, σ.201 πηγή 10, σ.202-203 	iiii- (5-)
			<ul style="list-style-type: none"> ανώτερου επιπέδου: π.χ. "Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι...(παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση) 	iii+ (3+)
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Ρόλος των φύλων	-Φύλο προσώπων	

		<ul style="list-style-type: none"> • αρσενικό π. 1, σ.185 π. 5, σ.195 π.6, σ.196, π.8, σ.200 π. 9, σ.201 π.10, σ.203-204 	iiii- (6-)
		<ul style="list-style-type: none"> • θηλυκό 	0
		-Γένος λέξεων	
		<ul style="list-style-type: none"> • αρσενικό π.χ. "οι πλούσιοι...Ρώμης" (Ev.2,π.2, σε.191) "Οι συγκλητικοί...τους" (Ev.2, π.3, σ.192) 	iiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiii iiiiiiiiii - (73-)
		<ul style="list-style-type: none"> • θηλυκό π.χ. [...] κορίτσια που έπαιζαν άρπα ή κιθάρα [...]. (Ev.2, π.4, σ.194) 	ii- (2-)
		<ul style="list-style-type: none"> • ουδέτερο π.χ. [...] Κατόπιν, σε μικρή απόσταση...τα παιδιά του βασιλιά [...] (Ev.1, π.1, σ.185) 	iiii- (6-)

Πίνακας 3. Κλείδα Αξιολόγησης-Συχνότητες σχετικά με τις Δραστηριότητες³¹

ΚΡΙΤΗΡΙΟ Α ΑΝΑΛΥ ΣΗΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΠΑΙΔΑΓ ΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				Συχνότ ητα Εμφάνι σης
		<p>Διαφοροποίηση Διδασκαλίας</p>	<p>- Είναι διαβαθμισμένες από τις απλές στις σύνθετες/ από τις προαπαιτούμενες στις βασικές</p> <p>1. Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς; (Εν.1, ασκ.1, σ.189) (εφαρμογή/σύνθεση/αξιολόγηση)</p> <p>2. Οι Ρωμαίοι...διαίρει και βασίλευε. Ποιες ενέργειες...αποδεικνύουν την πολιτική αυτή; (Εν.1, ασκ.2, σ.189) (ανάλυση)</p> <p>3. Με ποιους τρόπους...και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσής της στη Μεσόγειο; (Εν.1, ασκ.3, σ.189) (γνώση)</p> <p>4. Ποιες ήταν οι επιπτώσεις...για τη ρωμαϊκή κοινωνία; (Εν.2, ασκ.1, σ.205) (γνώση)</p> <p>5. Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194να</p>	<p>Μαθησιακό Επίπεδο</p> <p>Μαθησιακό επίπεδο: Ενότητα 1</p> <p>1.ανώτερης τάξης</p> <p>2.ανώτερης τάξης</p> <p>3.κατώτερης τάξης</p> <p>Ενότητα 2</p> <p>1. κατώτερης τάξης</p> <p>2. ανώτερης τάξης</p> <p>3. ανώτερης τάξης</p> <p>4. ανώτερης τάξης</p> <p>5. ανώτερης τάξης</p> <p>6. ανώτερης τάξης</p> <p>7. κατώτερης τάξης</p> <p>8.</p>	<p>iiiiiii- (10-)</p>

³¹ στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" καταγράφονται οι φορές που εμφανίζεται ή δεν εμφανίζεται κάθε κριτήριο αξιολόγησης για κάθε κατηγορία. Με το + επισημαίνεται η συχνότητα ισχύς του εκάστοτε κριτηρίου μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο και με το - επισημαίνεται η συχνότητα στην οποία το κριτήριο δε λαμβάνεται υπόψη από το σχολικό εγχειρίδιο.

			<p>περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις. (Εν.2, ασκ.2, σ.205)</p> <p>(σύνθεση+ανάλυση)</p> <p>6. Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση)</p> <p>7. Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2. (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση)</p> <p>8. Πώς κρίνετε...σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (Εν.2, ασκ.5, σ.205) (αξιολόγηση)</p> <p>9. Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε τους ... και β) να εξηγήσετε...κοινωνικό. (Εν.2, ασκ.6, σ.205) (ανάλυση)</p> <p>10. α)Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; β)Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία; (Εν.2, ασκ.7, σ.205) (γνώση)</p>	<p>ανώτερης τάξης</p> <p>9. ανώτερης τάξης</p> <p>10. κατώτερης τάξης</p>	
					iiiiiii- (10-)
					iiiiiii- (10-)
					iiiiiii- (10-)
					iiiiiii - (10-)

			<p>-Ικανοποιούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (χρήση τεχνολογίας, ΜΜΕ κ.α.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • είδος εργασίας (γραπτές, προφορικές, κιναισθητικές κ.α.) Εν.1, ασκ.1-3, σ.189 Εν.2, ασκ.1-7, σ.205 • χρήση της τεχνολογίας Εν.1, ασκ.1-3, σ.189 Εν.2, ασκ.1-7, σ.205 • συνεργατικές δραστηριότητες Εν.1, ασκ.1-3, σ.189 Εν.2, ασκ.1-7, σ.205 • Εργασίες επιλογής Εν.1, ασκ.1-3, σ.189 Εν.2, ασκ.1-7, σ.205 	
			<p>-Ποικιλία μαθησιακού περιβάλλοντος</p> <ul style="list-style-type: none"> • εξωσχολικές εργασίες Εν.1, ασκ.1-3, σ.189 Εν.2, ασκ.1-7, σ.205 	iiiiiii- (10-)
			Γνωστικές λειτουργίες	
	Αναπτύσσουν την κριτική σκέψη		<ul style="list-style-type: none"> • Γνώση <p>-Με ποιους τρόπους...και ποιες ήταν οι ... συνέπειες...της εξάπλωσης της στη Μεσόγειο;</p> <p>-Ποιες ήταν οι επιπτώσεις...για τη ρωμαϊκή κοινωνία;</p> <p>-α)Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; β)Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία;</p>	iiii+ (5+)

		<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση <p>-Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1... (η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς;</p> <p>-Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2.</p> <p>-Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε τους ... και β) να εξηγήσετε...κοινωνικό.</p>	iii- (4-)
		<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή <p>Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1... (η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1.</p>	i- (1-)
		<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση <p>1. "Οι Ρωμαίοι..."διαίρει και βασίλευε". Ποιες ενέργειες... αποδεικνύουν την πολιτική αυτή;" (εν.1, ασκ.2, σ.189) (ανάλυση)</p> <p>2. "Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) (ανάλυση)</p> <p>3. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205) (ανάλυση)</p>	iii+ (3+)
		<ul style="list-style-type: none"> • Σύνθεση 	0
		<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση <p>"Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο</p>	ii+ (2+)

			<p>Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση)</p> <p>"Πώς κρίνετε...σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (Εν.2. ασκ.5, σ.205) (αξιολόγηση)</p>	
			- Ειδικές Δεξιότητες	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση και αξιολόγηση πηγών <ol style="list-style-type: none"> 1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα). Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση "θριάμβου" από τους ρωμαίους στρατηγούς;" (Εν.1, ασκ.1, σ.189). 2. "Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) 3. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205) 4. "Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) (αξιολόγηση) 	ixia+ (4+)
			<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης 	iiiiiii- (10-)
			<ul style="list-style-type: none"> • Διερεύνηση ιστορικών γεγονότων-πολλαπλότητα αιτιών 	iiiiiii- (10-)
			<ul style="list-style-type: none"> • Γεωπολιτική Στρατηγική 	iiiiiii- (10-)

		Προωθούν την αυτενέργεια	<p>1.αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου: μη εξωσχολικές εργασίες (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)</p> <p>2. αξιοποίηση της τεχνολογίας: μη αξιοποίηση της τεχνολογίας (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)</p> <p>3. συνεργατικές δραστηριότητες: ατομικές εργασίες (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)</p>	<p>1.iiiiiii i- (10-)</p> <p>2.0</p> <p>3.0</p>
--	--	--------------------------	--	---

Πίνακας 4.Κλείδα Αξιολόγησης-Συχνότητες σχετικά με την εικονογράφηση³²

				Συχνότητα εμφάνισης
--	--	--	--	---------------------

³² στη στήλη "Συχνότητα Εμφάνισης" καταγράφονται οι φορές που εμφανίζεται ή δεν εμφανίζεται κάθε κριτήριο αξιολόγησης για κάθε κατηγορία. Με το + επισημαίνεται η συχνότητα ισχύς του εκάστοτε κριτηρίου μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο και με το - επισημαίνεται η συχνότητα στην οποία το κριτήριο δε λαμβάνεται υπόψη από το σχολικό εγχειρίδιο.

<p>ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ Σ</p>	<p>ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ</p>	<p>Αριθμός εικόνων</p>	<p>-Αντιπροσωπευτικές: 16 Ψηφιδωτό από τη Πομπηία (εξώφυλλο, σ.183) Χρυσός στατήρας με παράσταση τη κεφαλή του Φλαμίνιου (εν.1, σ.184) Τετράδραχμο με παράσταση το κεφάλι του Περσέα (εν.1, σ.185) Προτομή που εικονίζει πιθανώς τον Ατταλό Γ'(εν.1, σ.187) Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισάρεια της Αφρικής (εν.1, σ.188) Ορειχάλκινο άγαλμα ηγεμόνα ελληνιστικού βασιλείου (εν.1, σ.189) Ψηφιδωτή παράσταση από τη Β.Αφρική (εν.2,σ.191) Τμήμα τοιχογραφίας από την Πομπηία (εν.2, σ.193) Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (εν.2, σ.194) Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (εν.2, σ.196) Προτομή πιθανώς του Σύλλα (εν.2, σ.199) Προτομή του Κικέρωνα (εν.2, σ.200) Προτομή πιθανώς του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (εν.2, σ.201) Μικρογραφία σελίδας χειρογράφου (εν.2, σ.202) Κολοσσικός ανδριάντας βαρβάρου (εν.2, σ.202) Ανάγλυφος πίνακας από το βωμό της Ειρήνης (εν.2, σ.204)</p>	<p>iiiiiiiiiiiiii + (16+)</p>
-----------------------------------	---	----------------------------	---	---------------------------------------

			<p>-Μη αντιπροσωπευτικές Χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους γύρω στα μέσα του 2ου αι. π.Χ. (εν.1, σ.187) Η ναυμαχία στο Άκτιο 31 π.Χ. (εν.2, σ.203)</p>		ii- (2-)
		Λειτουργί ες	<p>Διακοσμητικ ή λειτουργία: δεν αναφέρεται σε στοιχεία του κειμένου</p>	<p>1. Ορειχάλκινο άγαλμα (εν.1, σ.189) 2. Ψηφιδωτή παράσταση (εν.1, σ.191) 3. Τμήμα τοιχογραφίας από την Πομπηία (1ος αι. π.Χ.) (σ.193) 4. Μικρογραφία σελίδα χειρογράφου (σ.202) 5. Ανάγλυφος πίνακας από το Βωμό της Ειρήνης (σ.204) 6. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (εξώφυλλο κεφαλαίου, σ.183) 8. Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισαρία (σ.188) 1</p>	iiiiii- (7-)

			<p>Περιγραφική λειτουργία: αναφέρουν ορισμένα σημεία του κειμένου</p> <p>1. Προτομή (σ.187) 2. χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους 3. Παράσταση μονομαχιών σε ρωμαϊκό αμφιθέατρο (σ.194) 4. Προτομή του Σύλλα (σ.199) 5. Προτομή του Κικέρωνα (σ.200) 6. Προτομή του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (σ.201) 7. Χάρτης από τη ναυμαχία στο Άκτιο (σ.203) 8.Χρυσός στατήρας (σ.184) 9.Τετράδραχμο (σ.186) 10. Λεπτομέρεια τοιχογραφίας της Πομπηίας. (σ.196) 11. Κολοσσικός ανδριάντας βαρβάρου (σ.202)</p>	iiiiiiiiii-(11-)
			<p>Απεικονιστική λειτουργία: αστικοποιούν το κείμενο</p>	0
			<p>Ερμηνευτική λειτουργία: περιέχουν πρόσθετες πληροφορίες</p>	0
			<p>Παιδαγωγική λειτουργία:</p>	0

			αναδεικνύου ν κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις		
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Ρόλος των δύο φύλων	-Αριθμός Ανδρών		
			13. Φλαμίνιος (εν1. σ.184) 14. Περσέας (εν.1, σ.186) 15. Ατταλος Γ' (εν.1,σ.187) 16. Ψηφιδωτή παράσταση (σ.188) 17. Ορειχάλκινο άγαλμα ηγεμόνα (σ.189) 18. Προτομή του Σύλλα (σ.199) 19. Προτομή του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (σ.201) 20. Κολοσσικός Ανδριάντας βαρβάρου (σ.202) 21. Ανάγλυφος πίνακας από το Βωμό της Ειρήνης (σ.204) 22. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (σ.181) 23. Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισαρία της Αφρικής (σ.188) 24. Τοιχογραφία από την Πομπηία. Σκηνή μύησης στα Διονυσιακά Μυστήρια (εν.2, σ.196)	iiiiiiiiiii- (12-)	
			-Αριθμός Γυναικών		
			Ψηφιδωτό από την Πομπηία (σ.181)	iii+ (4+)	

			<p>Ψηφιδωτό με σκηνές σε αγρόκτημα (εν.2, σ.191)</p> <p>Τοιχογραφία από την Πομπηία</p> <p>Σκηνή μύησης στα Διονυσιακά Μυστήρια (εν.2, σ.196)</p>	
			<p>- Σκοπός Παρουσίασης</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Διακοσμητικός <ol style="list-style-type: none"> 1. Ορειχάλκινο άγαλμα (εν.1, σ.189) 2. Τμήμα τοιχογραφίας από την Πομπηία (1ος αι. π.Χ.) (σ.193) 3. Μικρογραφία σελίδας χειρογράφου (σ.202) 4. Ανάγλυφος πίνακας από το Βωμό της Ειρήνης (σ.204) 5. Ψηφιδωτό από την Πομπηία (εξώφυλλο κεφαλαίου, σ.181) 	iiiiii(5)
			<ul style="list-style-type: none"> • Πληροφοριακός <ol style="list-style-type: none"> 1. Χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμίνιου (Εν.1, σ.184) 2. Τετράδραχμο με παράσταση την κεφαλή του Περσέα (Εν.1, σ.186) 3. Προτομή του Ατταλού Γ' (Εν.1, σ.187) 4. Προτομή του Σύλλα (Εν.2, σ.199) 5. Προτομή του Κικέρωνα (Εν.2, σ.200) 6. Προτομή του Γάιου Ιούλιου 	iiiiii (7)

			Καίσαρα (Εν.2, σ.201) 7. Κολοσσικός Αδριάντας (Εν.2, σ.202)	
			<ul style="list-style-type: none"> • Αναπαραστατικός 1. Χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους (Εν.1, σ.187) 2. Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισαρία (Εν.1, σ.188) 3. Ψηφιδωτή παράσταση από τη Β.Αφρική (Εν.2, σ.191) 4. Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (Εν.2, σ.194) 5. Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (Εν.2, σ.196) 6. Χάρτης από τη ναυμαχία στο Άκτιο (Εν.2, σ.203) 	iii (6)

3. Αναλύσεις-Καταγραφές σχετικές με το σύνολο του σχολικού βιβλίου

1. Κείμενο Αφήγησης

ΠΕΡΙΕΧΕΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:

- + "Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190) / πηγή 1
- + " Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192) / πηγή 3
- + "την επόμενη χρονιά...σχέδια" (εν.1, σ.184) / χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμίνιου (εν.1, σ.184)
- + "Οι προετοιμασίες όμως του Περσέα...επαρχία" (εν.1, σ.185)/ απεικόνιση τετράδραχμου στο οποίο αναπαρίσταται ο Περσέας (εν.1, σ.186)
- + "Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194) / πηγή 4
- + "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195) / πηγή 5
- + "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι.π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198) / πηγή 7

- + "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200) / πηγή 8
- + "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) / πηγή 9
- + " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο 'Ακτίο...κράτος" (εν.2, σ.203-204) / πηγή 10

ΠΕΡΙΕΧΕΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

- "Ο πόλεμος κατά του Φιλίππου Ε΄(200-197 π.χ.)...σχέδια " (εν.1, σ.184)
- "Ο πόλεμος κατά του Αντιόχου Γ΄(192-190 π.Χ.)...Ρωμαίων" (εν.1, σ.184-185)
- "Ο πόλεμος κατά του Περσέα (171-168 π.χ.)...Μεγαλοπολίτης" (εν.1, σ.185)
- "Ο νικημένος βασιλιάς της Συρίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185)

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΛΕΥΡΕΣ ΕΝΟΣ ΘΕΜΑΤΟΣ:

- 1. αφηγηματικός και περιγραφικός χαρακτήρας:
π.χ. "Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο...δημοκρατίας" (εν.1, σ.188)
- 2. ταύτιση ιστορικής μαρτυρίας και ιστορίας/μονόπλευρη αφήγηση
π.χ. " Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε, ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ισθμία και κήρυξε την ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων. Ήταν η αποτελεσματικότερη πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά συμφέροντα" (εν.1, σ.184)
π.χ. "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)
π.χ. "Ο Κάτων είχε Ελληνική παιδεία. Απέδιδε όμως την ευθύνη της αλλοίωσης των ρωμαϊκών ηθών στη διείσδυση των ελληνικών συνηθειών και στην υιοθέτηση του πολιτισμού των Ελλήνων" (εν.2, σ.195)
π.χ. "Η αντίδραση όμως των συγκλητικών και η εξαγορά των συνειδήσεων του λαού οδήγησαν στην αποτυχία των σχεδίων του Τιβέριου. Ο ίδιος δολοφονήθηκε. Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν" (εν.2, σ.196)
π.χ. "Ο στρατός...Οδηγήθηκε σε πολέμους όχι με στόχο το μεγαλείο της Ρώμης αλλά την απόκτηση πλούτου" (εν.2, σ.199).
π.χ. " Μετά το θάνατο του Σύλλα αναδείχθηκε στην πολιτική κονίστρα της Ρώμης ο Πομπήιος. Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες..." (εν.2, σ.201)
π.χ. "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα, κύριος της κατάστασης έγινε ο στενός συνεργάτης του Μάρκος Αντώνιος...Καίσαρα" (εν.2, σ.203)

ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ:

- 1.αφηγηματικός και περιγραφικός χαρακτήρας:
π.χ. "Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο...δημοκρατίας" (εν.1, σ.188)
- 2. κατάτμηση σε ενότητες και υποενότητες:
1. Η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης (σ.184-189)
1.1.Η επέκταση στην Ανατολή (σ.184-186)
1.2. Οι κατακτήσεις στη Δύση (σ.187-188)
1.3. Η διοίκηση των κατακτημένων περιοχών (σ.188-189)
2. Οι συνέπειες των κατακτήσεων (σ.190-205)
2.1. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (σ.190-195)
2.2.Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (σ.195-197)
2.3. Η ενοποίηση της Ιταλίας (σ.197-198)

2.4. Οι εμφύλιοι πόλεμοι (σ.198-204)

- 3. παραγωγική συλλογιστική πορεία (γενικό-ειδικό):

π.χ. "Η αλλαγή στο σύστημα παραγωγής επέφερε σταδιακή αλλαγή στο είδος της εργασίας. (γενικό) Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων που ήταν πολύ φθηνότερη. Οι μικρές και οι μεσαίες επιχειρήσεις αλλά και οι μικρές ιδιοκτησίες βαθμιαία εξαφανίστηκαν, επειδή δεν άντεξαν στον ανταγωνισμό των μεγάλων εργαστηρίων" (ειδικό) (εν.2, σ.190)

π.χ. "Εκτός από τον αγροτικό νόμο τολμηρή πρέπει να θεωρηθεί και η πρόταση του για τη διάθεση των θησαυρών του βασιλιά της Περγάμου, Ατταλού Γ'... (γενικό) Ο Τιβέριος πρότεινε ο θησαυρός να δοθεί στους ακτήμονες, για να αγοράσουν εργαλεία και να καλλιεργήσουν τα κτήματα που θα αποκτούσαν (ειδικό)

- 4. ταύτιση ιστορικής μαρτυρίας και ιστορίας/μυθολογία αφήγηση

π.χ. " Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε, ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ίσθμια και κήρυξε την ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων. Ήταν η αποτελεσματικότερη πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά συμφέροντα" (εν.1, σ.184)

π.χ. "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)

π.χ. "Ο Κάτων είχε Ελληνική παιδεία. Απέδιδε όμως την ευθύνη της αλλοίωσης των ρωμαϊκών ηθών στη διείδυση των ελληνικών συνηθειών και στην υιοθέτηση του πολιτισμού των Ελλήνων" (εν.2, σ.195)

π.χ. "Η αντίδραση όμως των συγκλητικών και η εξαγορά των συνειδήσεων του λαού οδήγησαν στην αποτυχία των σχεδίων του Τιβέριου. Ο ίδιος δολοφονήθηκε. Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν" (εν.2, σ.196)

π.χ. " Μετά το θάνατο του Σύλλα αναδείχθηκε στην πολιτική κόνιστρα της Ρώμης ο Πομπήιος. Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες..." (εν.2, σ.201)

ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

- 1. αφηγηματικός και περιγραφικός χαρακτήρας:

π.χ. "Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο...δημοκρατίας" (εν.1, σ.188)

- 2. κατάτμηση σε ενότητες και υποενότητες:

1. Η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης (σ.184-189)

1.1. Η επέκταση στην Ανατολή (σ.184-186)

1.2. Οι κατακτήσεις στη Δύση (σ.187-188)

1.3. Η διοίκηση των κατακτημένων περιοχών (σ.188-189)

2. Οι συνέπειες των κατακτήσεων (σ.190-205)

2.1. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (σ.190-195)

2.2. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (σ.195-197)

2.3. Η ενοποίηση της Ιταλίας (σ.197-198)

2.4. Οι εμφύλιοι πόλεμοι (σ.198-204)

3. σύνταξη προτάσεων/παραγράφων:

1. μικρές παράγραφοι π.χ. "Οι Ρωμαίοι εκδήλωσαν την προτίμησή τους στην κωμωδία. Υιοθέτησαν τα χαρακτηριστικά της νέας αττικής κωμωδίας. Στη διακωμώδηση ανθρώπινων τύπων επιδόθηκαν με επιτυχία οι κωμωδιογράφοι Πλαύτος και Τεράστιος" (εν.2, σ.194)

2. υποτακτική σύνταξη-απλή υπόταξη

π.χ. "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς ανέλαβε ο Κάτων. Ήταν ένας μορφωμένος Ρωμαίος, που είχε πάρει μέρος σε

πολλούς πολέμους και είχε διακριθεί σε ανώτατα αξιώματα (**δευτερεύουσα πρόταση**) Είχε συντηρητικές απόψεις και ηθικές αρχές, γι' αυτό (δευτερεύουσα πρόταση) , όταν εκλέχτηκε στο αξίωμα του Τιμητή (184 π.Χ.) (**δευτερεύουσα πρόταση**), επιχείρησε την κάθαρση της τάξης των συγκλητικών και των υπέων" (εν.2, σ.195)

+ 3. τονισμός νέων εννοιών και επεξήγηση:

π.χ. "Οι συγκλητικοί αποτελούσαν μια κλειστή κοινωνική ομάδα, που δεν άφηνε το περιθώριο σε άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης να διεκδικήσουν δημόσιο αξίωμα. Σε σπάνιες περιπτώσεις, όταν συνέβαινε αυτό, αυτός που εκλεγόταν ονομαζόταν **νέος άνθρωπος**" (εν.2, σ.192)

π.χ. "**Οι ιππείς** ήταν οι πλούσιοι του χρήματος. Το όνομά τους μόνο παραπέμπει σε παλαιές εποχές, όταν ιππείς ονομάζονταν όσοι ήσαν αριστοκρατικής καταγωγής και είχαν τη δυνατότητα να εκτρέφουν άλογο για να πολεμούν έφιπποι. Μετά τις κατακτήσεις, ιππείς ονομάστηκαν όσοι είχαν χρηματική περιουσία που τους επέτρεπε να στρατεύουν ιππικό" (**επεξήγηση έννοιας**) (εν.2, σ.192)

π.χ. "Η πιο κερδοφόρα επιχείρηση ήταν του δημοσιώνη, εκείνου δηλαδή που νοίκιαζε από το κράτος το δικαίωμα της είσπραξης των δημόσιων φόρων από τις επαρχίες ή ακόμα της εκμετάλλευσης των μεταλλίων ή των λιμανιών" (**επεξήγηση**) (εν.2, σ.192)

+4. ερμηνευτικός πίνακας όρων:

π.χ. πλέθρα (εν.2, σ.196): μονάδα μέτρησης επιφανειών ίση με 2,3 στρέμματα αλλά και μονάδα μήκους ίση με 100 πόδια (σ.205)

π.χ. θηριομαχίες (εν.2, σ.195): εκδηλώσεις διασκέδασης των Ρωμαίων κατά τις οποίες γίνονταν αγώνες ανθρώπων με άγρια ζώα μέχρι θανάτου (σ.205)

ΜΕΤΑΦΕΡΕΙ ΤΟ ΑΠ:

A. "Μέσα από την παροχή συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις" (Υ.Α.Π, 2010, Σ.56)

B. "με έμφαση στο ουσιώδες μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων" (Υ.Α.Π, 2010, σ.56)

Γ. Γενικός Διδακτικός στόχος:

"Ο Ελληνισμός της Δύσης στα χρόνια της ανάδυσης της ρωμαϊκής δύναμης. Η σημασία της αναμέτρησης Καρχηδόνας-Ρώμης για την ιστορία της Μεσογείου. Πρώιμη Ρώμη και πρώιμη ρωμαϊκή πολιτεία (Res Publica). Η διαμάχη πατρικίων-πληβείων. Συνέπειες των πρώτων ρωμαϊκών κατακτήσεων και η πολιτική ενοποίηση της Ιταλίας. Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στην εποχή του Αυγούστου: Πολίτευμα και διοίκηση, οικονομία και κοινωνία, δίκαιο και δουλοκτητικό σύστημα. Σχέσεις Ελληνισμού και Ρώμης. Οι επιρροές στη ρωμαϊκή τέχνη και Λογοτεχνία. Κρίση στην κοινωνία, την οικονομία και στον αυτοκρατορικό θεσμό. Ο ρωμαϊκός επεκτατισμός και οι αντίπαλοι" (Υ.Α.Π, 2010, σ.76-77)

Ειδικό Διδακτικό στόχο:

1. Να αναφέρουν τους λόγους ανάπτυξης του Ρωμαϊκού κράτους και να περιγράψουν συνοπτικά τη σταδιακή εξέλιξη του σε Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (Α.Π. Ιστορία Λυκείου Κ.Κ., 2019-2020)

2. Να κατανοούν τα αίτια που οδήγησαν στην παρακμή της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας

Δ. Μεθοδολογία:

"Η διδασκαλία της Ιστορίας στο παρόν Αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται ως μια οικοδομική διερευνητική διαδικασία στην οποία, όπως και στην επιστήμη της Ιστορίας η

γνώση για το παρελθόν οικοδομείται...μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης...απαιτείται... να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό αφηγηματικό του ρόλο... (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3)

"Μια τέτοια μαθητοκεντρική προσέγγιση...ένα ρόλο οργανωτή μαθησιακών διαδικασιών (http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3)

ΚΕΙΜΕΝΟ:

Αφήγηση.:

A.1. ανισότητα των φύλων:

1.πολιτική εξουσία:

- "Οι μόνοι αξιόλογοι...χώρο" (εν.1, σ.184),

- "Ο Τιβέριος Γράκχος, όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε τη ψήφιση του αγροτικού νόμου" (εν.2, σ.195)

- "Ο Γάιος Γράκχος εκλέχτηκε δήμαρχος...συγκλήτου" (εν.2, σ.196)

2. κληρονομικότητα της εξουσίας:

"Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185), - " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)

3. στρατιωτική εξουσία: "Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής εξουσίας από το στρατό...Ρώμη" (εν.1, σ.189), "η εξασφάλιση των μικρών ιδιοκτησιών...κατακτήσεις" (εν.2, σ.191)

4. πολιτική και στρατιωτική εξουσία: "Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή...Μιθριδάτη" (εν.2, σ.200), "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες...καταστάσεων" (εν.2, σ.201), "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα...ικανότητες" (εν.2, σ.203)

5. φιλοδοξίες: " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200), "Η συνομωσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201), "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204)

6. πλούτος και εξουσία: "Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του χρήματος...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192)

7. πολιτικά δικαιώματα:

- "Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη" (εν.2, σ.191)

8. μόρφωση:

- "Στη διακωμώδηση ανθρώπινων τύπων επιδόθηκαν με επιτυχία οι κωμωδιογράφοι Πλαύτος και Τερέντιος" (εν.2, σ.194)

- " Έλληνες μορφωμένοι που μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι στη Ρώμη έγιναν δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων" (εν.2, σ.194)

- "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς...συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)

A.2.

εθνική υπεροχγή: "Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188)

- "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)

B.Γεγονότα και χρονολογίες:

1. Ο πόλεμος κατά του Φιλίππου Ε΄ (200-197 π.Χ.) (εν.1, σ.184)
2. Ο πόλεμος κατά του Αντιόχου Γ΄(192-190 π.Χ.) (εν.1, σ.184-185)
3. Ο πόλεμος κατά του Περσέα (171-168 π.Χ.) (εν.1, σ.185)
4. Η μάχη της Πύδνας (168 π.Χ.) (εν.1, σ.185)
5. Η υποταγή της Μακεδονίας, της Θεσσαλίας, της Ηπείρου και της νότιας περιοχής της Ιλλυρίας στην Ελλάδα (148 π.Χ.) (εν.1, σ.186)
6. Μάχη στη Σκάρφεια της Λοκρίδας (147 π.Χ.) (εν.1, σ.186)
7. θάνατος βασιλιά της Περγάμου Ατταλού Γ΄ (133 π.Χ.) (εν.1, σ.186)
8. η καταστροφή της Κορίνθου (146 π.Χ.) (εν.1, σ.186)
9. αναφορά στον Γ΄Καρχηδονιακό πόλεμο (149-146 π.Χ.) (εν.1, σ.187)
10. υποταγή της Ισπανίας από τον Σκιπίωνα Αιμιλιανό (133 π.Χ.) (εν.1, σ.187)
11. Ο Συμμαχικός πόλεμος (90-88 π.Χ.) (εν.2, σ.198)
12. η εκλογή του Σύλλα ως υπάτου (88 π.Χ.) (εν.2, σ.198)
- 13.η σύγκρουση Μάριου και Σύλλα (εν.2, σ.199-200)
14. Η σύγκρουση Σύλλα-Μιθριδάτη (86 π.Χ.) (εν.2, σ.200)
15. η συνομοσία του Κατιλίνα (εν.2, σ.201)
16. Η πρώτη τριανδρία (60 π.Χ.) (εν.2, σ.201)
17. η σύγκρουση Καίσαρα με τις Γαλατικές φυλές (58-50 π.Χ.) (εν.2, σ.201)
18. η μάχη των Φαρσάλων (48 π.Χ.) (εν.2, σ.202)
19. η δεύτερη τριανδρία (43 π.Χ.) (εν.2, σ.203)
20. η μάχη στους Φιλίππους (42 π.Χ.) (εν.2., σ.203)
21. η ναυμαχία στο Άκτιο (31 π.Χ.) (εν.2, σε. εθνική υπεροχή: "Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188)
- "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσισε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)
203-204).

Γ. Τίτλος κεφαλαίου: "Οι μεγάλες κατακτήσεις"

Ενότητες:

+ 1. Η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης (ειδικός διδακτικός στόχος 1)

1.1. Η επέκταση στην Ανατολή 1.2. Οι κατακτήσεις στη Δύση 1.3. Η διοίκηση των κατακτημένων περιοχών

+ 2. Οι συνέπειες των κατακτήσεων (ειδικός διδακτικός στόχος 2)

2.1. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές

2.2. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες

2.3.Η ενοποίηση της Ιταλίας

2.4. Εμφύλιοι πόλεμοι

Δ.1. αφηγηματικός και περιγραφικός χαρακτήρας:

π.χ."Στη Μακεδονία εμφανίστηκε κάποιος που ονομαζόταν Ανδρίσκος...Ρωμαίους" (εν.1, σ.186)

- 2. κατάτμηση σε ενότητες και υποενότητες:

1. Η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης (σ.184-189)

1.1.Η επέκταση στην Ανατολή (σ.184-186)

1.2. Οι κατακτήσεις στη Δύση (σ.187-188)

1.3. Η διοίκηση των κατακτημένων περιοχών (σ.188-189)

2. Οι συνέπειες των κατακτήσεων (σ.190-205)

- 2.1. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (σ.190-195)
- 2.2. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (σ.195-197)
- 2.3. Η ενοποίηση της Ιταλίας (σ.197-198)
- 2.4. Οι εμφύλιοι πόλεμοι (σ.198-204)

Η ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΧΡΟΝΟ:

- Το μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου 5 βρίσκεται εκτός προγραμματισμού του Υπουργείου Παιδείας για την ιστορία Κοινού Κορμού και για την Ιστορία Προσανατολισμού. Σύμφωνα με τον προγραμματισμό του ΥΠΠ για την Ιστορία Κοινού Κορμού οι μαθητές και οι μαθήτριες διδάσκονται από την Εποχή του Λίθου έως και τη Ρωμαϊκή Εποχή 8ο- 4ο αι. μ.Χ. Συγκεκριμένα το κεφάλαιο περιλαμβάνει:

Το Ρωμαϊκό κράτος (8ος-4ος αι. μ.Χ.), Ρωμαϊκή εποχή στην Κύπρο (58 π.Χ.-μέσα 4ου αι.μ.Χ.), Ρωμαϊκός πολιτισμός στην Κύπρο κατά τη Ρωμαϊκή εποχή. (<http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/programmatismoi>).

- Σύμφωνα με τον προγραμματισμό της Ιστορίας Α΄ Λυκείου Προσανατολισμού η διδασκαλία έχει ως αφετηρία την Εποχή του Λίθου και φτάνει μέχρι και στην περίοδο ακμής της Ρώμης (μέχρι 193 μ.Χ.) (http://archeia.moec.gov.cy/sm/123/progr_didakteas_ylis_ist_a_lyk_pros.pdf)

- Σύμφωνα με το ΝΑΠ που εκδόθηκε από την Υ.Α.Π το 2010, από το κεφάλαιο 5 του βιβλίου διδάσκονται μόνο οι υποενότητες 2.1. "Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές" (σ.190-194), και 2.3. "Η ενοποίηση της Ιταλίας" (σ.197-198), που είναι ενταγμένες στην ενότητα 2 "Οι συνέπειες των κατακτήσεων" (Υ.Α.Π, 2010, σ.76).

- Το κεφάλαιο 5 εκτείνεται από τη σελίδα 183 μέχρι και την 205, καταλαμβάνει 23 σελίδες συνολικά, ενώ ο προγραμματισμός για την Ιστορία Κοινού Κορμού διαθέτει 1 διδακτική περίοδο διάρκειας 45΄ για τη διδασκαλία της περιόδου 8ος αι. π.Χ. με 4ος μ.Χ. που εκτείνεται και στο 4ο κεφάλαιο του βιβλίου, αλλά και στο 6ο.

- Για την Ιστορία Προσανατολισμού ο διδακτικός χρόνος για την περίοδο 8ο αι.π.Χ. - 1ος αι.π.Χ. προτείνει 6 διδακτικές περιόδους και για την περίοδο 27 π.Χ. με 193 .Χ. άλλες 3 διδακτικές περιόδους, οι οποίες εντάσσονται στο σχολικό εγχειρίδιο "Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου".

ΠΡΟΚΑΛΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- 1. αφηγηματικός και περιγραφικός χαρακτήρας:

π.χ. "Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο...δημοκρατίας" (εν.1, σ.188)

- 2. κατάτμηση σε ενότητες και υποενότητες:

1. Η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης (σ.184-189)

1.1. Η επέκταση στην Ανατολή (σ.184-186)

1.2. Οι κατακτήσεις στη Δύση (σ.187-188)

1.3. Η διοίκηση των κατακτημένων περιοχών (σ.188-189)

2. Οι συνέπειες των κατακτήσεων (σ.190-205)

2.1. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (σ.190-195)

2.2. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (σ.195-197)

2.3. Η ενοποίηση της Ιταλίας (σ.197-198)

2.4. Οι εμφύλιοι πόλεμοι (σ.198-204)

3. ταύτιση ιστορικής μαρτυρίας και ιστορίας/μονόπλευρη αφήγηση

π.χ. " Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε, ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ισθμία και κήρυξε την ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων. Ήταν η αποτελεσματικότερη πράξη που εξυπηρετούσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά συμφέροντα" (εν.1, σ.184)

π.χ. "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)

π.χ. "Ο Κάτων είχε Ελληνική παιδεία. Απέδιδε όμως την ευθύνη της αλλοίωσης των ρωμαϊκών ηθών στη διείσδυση των ελληνικών συνηθειών και στην υιοθέτηση του πολιτισμού των Ελλήνων" (εν.2, σ.195)

π.χ. "Η αντίδραση όμως των συγκλητικών και η εξαγορά των συνειδήσεων του λαού οδήγησαν στην αποτυχία των σχεδίων του Τιβέριου. Ο ίδιος δολοφονήθηκε. Το νόμο του, αν και δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν, δεν τον εφάρμοσαν" (εν.2, σ.196)

π.χ. "Ο στρατός...Οδηγήθηκε σε πολέμους όχι με στόχο το μεγαλείο της Ρώμης αλλά την απόκτηση πλούτου" (εν.2, σ.199).

π.χ. " Μετά το θάνατο του Σύλλα αναδείχθηκε στην πολιτική κονίστρα της Ρώμης ο Πομπήιος. Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες και ασταθείς πολιτικές ιδέες..." (εν.2, σ.201)

π.χ. "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα, κύριος της κατάστασης έγινε ο στενός συνεργάτης του Μάρκος Αντώνιος...Καίσαρα" (εν.2, σ.203)

ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΛΛΑΓΜΕΝΟ ΑΠΟ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

1. εθνική υπεροχή:

- "Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν σε όλες τις ακτές της Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε "ρωμαϊκή λίμνη". (εν.1, σ.188)

- "Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό" (εν.1, σ.188)

- "Οι κάτοικοι της ιταλικής χερσονήσου...Ουσιαστικά όμως ήταν πολίτες δεύτερης κατηγορίας, αφού δεν είχαν τα ίδια δικαιώματα με τους Ρωμαίους" (εν.2, σ.197)

2. κληρονομικότητα της εξουσίας:

- "Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185),

- " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)

3. φιλοδοξίες:

- " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200),

- "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201),

- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204)

4. πλούτος και εξουσία:

- "Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του χρήματος...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192)

ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΙΣΟΤΙΜΑ

1. πολιτική εξουσία:

- "Οι μόνοι αξιόλογοι...χώρο" (εν.1, σ.184),

- "Ο Τιβέριος Γράκχος, όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε τη ψήφιση του αγροτικού νόμου" (εν.2, σ.195)

- "Ο Γάιος Γράκχος εκλέχτηκε δήμαρχος...συγκλήτου" (εν.2, σ.196)

2. κληρονομικότητα της εξουσίας:

"Τον Φίλιππο Ε, στο θρόνο της Μακεδονίας...Ρωμαίων" (εν.1, σ.185),

- " οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...αξίωμα" (εν.2, σ.191-192)

3. στρατιωτική εξουσία:

- "Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής εξουσίας από το στρατό...Ρώμη" (εν.1, σ.189),

- "η εξασφάλιση των μικρών ιδιοκτησιών...κατακτήσεις" (εν.2, σ.191)

4. πολιτική και στρατιωτική εξουσία:

- "Ο Σύλλας είχε αριστοκρατική καταγωγή...Μιθριδάτη" (εν.2, σ.200),

- "Είχε περιορισμένες στρατιωτικές ικανότητες...καταστάσεων" (εν.2, σ.201),

- "Μετά τη δολοφονία του Καίσαρα...ικανότητες" (εν.2, σ.203)

5. φιλοδοξίες:

- " Ο Σύλλας ...θανατώσει" (εν.2, σ.200),

- "Η συνομοσία του Κατιλίνα...εξουσία" (εν.2, σ.201),

- "Οι εμφύλιες συγκρούσεις υπηρέτησαν τις φιλοδοξίες...πολιτεύματος" (εν.2, σ.204)

6. πλούτος και εξουσία:

- "Οι ιππείς ήταν οι πλουσιότεροι του χρήματος...δημοσίων έργων" (εν.2, σ.192)

- "Εάν μέχρι εκείνη την εποχή κατείχε περισσότερη γη, τότε θα μπορούσε να κρατήσει επιπλέον και από 250 πλέθρα για καθένα από τα δύο αρσενικά παιδιά του" (εν.2, σ.195)

7. πολιτικά δικαιώματα:

- "Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη" (εν.2, σ.191)

8. μόρφωση:

- "Στη διακωμώδηση ανθρώπινων τύπων επιδόθηκαν με επιτυχία οι κωμωδιογράφοι Πλάυτος και Τερέντιος" (εν.2, σ.194)

- " Έλληνες μορφωμένοι που μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι στη Ρώμη έγιναν δάσκαλοι των παιδιών των Ρωμαίων" (εν.2, σ.194)

- "Πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής διαφθοράς...συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195)

9. ονοματικά σύνολα με αρσενική σημασία ή αφηρημένο περιεχόμενο:

1. Ρωμαίοι

2. Έλληνες

3. ρωμαϊκός λαός

4. λαοί

5. στρατός

6. δούλοι

7. μικροί ιδιοκτήτες γης

8. άνθρωποι

9. δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη

10. ρωμαϊκός όχλος

11. συγκλητικοί

12. ιππείς

13. επιχειρηματίες

14. τελώνες

15. κάτοικοι

16. δούλοι

17. Έλληνες μορφωμένοι

18. δάσκαλοι

19. ακτήμονες

20. οπαδοί

21. συνέλευση του λαού

ΠΗΓΕΣ: ΠΕΡΙΕΧΟΥΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

- + "Η δημιουργία των μεγάλων κτημάτων", Αππιανός, Ρωμαϊκή Ιστορία, Ι,1,7 (εν.1, π.1, σ.190)
- + "Οι συγκλητικοί και η περιουσία τους", Garnsey P., Sailer R., 1995, σ.85 (εν.1, π.3, σ.192)
- + "Ο θρίαμβος του Αιμίλιου Παύλου", Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 32-34 (εν.1, π.1, σ.185)
- + "Ο πολυτελής τρόπος ζωής γίνεται του συρμού στη Ρώμη, Τίτος Λίβιος, XXXIX, u, 3-9 (εν.2, π.4, σ.194)
- + "Η αντιμετώπιση της πολυτέλειας από τον Κάτωνα", Πλούταρχος, Κάτων 18,2 (εν.2, π.5, σ.195)
- + "Οι προγραφές του Σύλλα", Πλούταρχος, Σύλλας, 31 (εν.2, σ.200)
- + "Οι κάτοικοι των ιταλικών πόλεων και ο Συμμαχικός πόλεμος", Fustel de Coulanges, ο.π., σ.568 (εν.2, π.7, σ.197)
- + "Η φυγή του Πομπηίου μετά την ήττα του στα Φάρσαλα, όπως την περιγράφει ο Καίσαρας στα "Απομνημονεύματά του", G.I.Caesar, Απομνημονεύματα εμφυλίου πολέμου, ΙΙΙ, 96 (εν.2, π.9, σ.201)
- + "Ο Αντώνιος εγκαταλείπει το στρατό του στο Άκτιο, για να ακολουθήσει την Κλεοπάτρα στην Αίγυπτο", Πλούταρχος, Αντώνιος, 68 (εν.2, π.10, σ.204)

ΠΕΡΙΕΧΕΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

- 1. επιβεβαιωτικές-συμπληρωματικές:

- 1.Εν.1, π.1, σ.185
- 2.Εν.2, π.1, σ.190
- 3.Εν.2, π.2, σ.191-192
- 4.Εν.2, π.3, σ.192
- 5.Εν.2, π.4, σ.194
- 6.Εν.2, π.5, σ.195
- 7.Εν.2, π.6, σ.196
- 8.Εν.2, π.7, σ.197
- 9.Εν.2, π.8, σ.200
- 10.Εν.2, π.9, σ.201
- 11.Εν.2, π.10, σ.203-204

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΛΕΥΡΕΣ ΕΝΟΣ ΘΕΜΑΤΟΣ

- 1.μονοδιάστατες πηγές:

- 1.Εν.1, π.1, σ.185
- 2.Εν.2, π.1, σ.190
- 3.Εν.2, π.2, σ.191-192
- 4.Εν.2, π.3, σ.192
- 5.Εν.2, π.4, σ.194
- 6.Εν.2, π.5, σ.195
- 7.Εν.2, π.6, σ.196
- 8.Εν.2, π.7, σ.197
- 9.Εν.2, π.8, σ.200
- 10.Εν.2, π.9, σ.201
- 11.Εν.2, π.10, σ.203-204

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ:

1. μονοδιάστατες πηγές:

- 1.Εν.1, π.1, σ.185
- 2.Εν.2, π.1, σ.190
- 3.Εν.2, π.2, σ.191-192
- 4.Εν.2, π.3, σ.192
- 5.Εν.2, π.4, σ.194
- 6.Εν.2, π.5, σ.195
- 7.Εν.2, π.6, σ.196
- 8.Εν.2, π.7, σ.197
- 9.Εν.2, π.8, σ.200
- 10.Εν.2, π.9, σ.201
- 11.Εν.2, π.10, σ.203-204

-2. μη λειτουργικός ρόλος:

- 1.Εν.2, π.1, σ.190
2. Εν.2, π.3, σ.192
3. Εν.2, π.8, σ.200
3. Εν.2, π.9, σ.201
4. Εν.2, π.10, σ.203-204

3. γνωστικές λειτουργίες:

A. Χαμηλού επιπέδου:

1. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205) **(γνώση+κατανόηση)**

4. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) **να προσδιορίσετε** τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) **να εξηγήσετε** γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) **(γνώση/κατανόηση)**

2. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) **να προσδιορίσετε** τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) **να εξηγήσετε** γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) **(γνώση/κατανόηση)**

B. Ανώτερου επιπέδου

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1)" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) **(σύνθεση/αξιολόγηση)**

2. "**Να σχολιάσετε:** α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και β) **τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)**" (Εν.2, ασκ.3, σ.205) **(αξιολόγηση)**

ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

++1. διασύνδεση πηγής-κειμένου:

1."Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190) / πηγή 1

Φλαμινίου (εν.1, σ.184)

σ.185)/ απεικόνιση τετράδραχμου στο οποίο αναπαρίσταται ο Περσέας (εν.1, σ.186)

5. "Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194) / πηγή 4
6. "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195) / πηγή 5
7. "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι. π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198) / πηγή 7
8. "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200) / πηγή 8
9. "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) / πηγή 9
10. " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο Άκτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204) / πηγή 10

+2. γλωσσική εξομάλυνση:

"Τα κείμενα των παραθεμάτων έχουν σε μερικές περιπτώσεις προσαρμοστεί στους ορθογραφικούς κανόνες της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο κάτω μέρος κάθε παραθέματος υπάρχει βιβλιογραφική παραπομπή. Στην περίπτωση που το κείμενο του παραθέματος μεταφράζεται από το συγγραφέα του βιβλίου δεν αναφέρεται το όνομα του μεταφραστή" (Πρόλογος Σχ.Β., σ.8)

1. Εν.1, π.1, σ.190
2. Εν.1, π.2, σ.191-192
3. Εν.2, π.4, σ.194
4. Εν.2, π.5, σ.195
5. Εν.2, π.6, σ.196
6. Εν.2, π.7, σ.197
7. Εν.2, π.8, σ.200
8. Εν.2, π.9, σ.201

ΜΕΤΑΦΕΡΕΙ ΤΟ ΑΠ:

ΑΠ:Α. "Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να αναζητούν και να χρησιμοποιούν ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς κα έμμεσες δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές κλπ.) (Υ.Α.Π, 2010, σ.64)

Πηγές:

A.1. γραπτές:

1. Εν.1, π.1, σ.185-186
2. Εν.2, π.1, σ.190
3. Εν.2, π.2, σ.191-192
4. Εν.2, π. 3, σ.192
5. Εν.2, π.4, σ.194
6. Εν.2, π.5, σ.195
7. Εν.2, π.6, σ.196
8. Εν.2, π.7, σ.197
9. Εν.2, π.8, σ.200
10. Εν.2, π.9, σ.201
11. Εν.2, π.10, σ.203-204

A.2. άμεσες:

1. Εν.1, π.1, σ.190
2. Εν.2, π.4, σ.194
3. Εν.2, π.5, σ.195

4. Εν.2, π.6, σ.196
5. Εν.2, π.8, σ.200
6. Εν.2, π.9, σ.201
- 7.Εν.2, π.10, σ.203-204
- A3. έμμεσες:
 1. Εν.2, π.2, σ.191
 2. Εν.2, π.3, σ.192
 - 3.Εν.2, π.7, σ.197
- A4. παραστατικές:
 1. ψηφιδωτό από την Πομπηία, σ.183
 2. χρυσός στατήρας, εν.1, σ.184
 3. τετράδραχμο, εν.1, σ.186
 4. προτομή, εν.1, σ.187
 5. χάρτης ρωμαϊκού κράτους, εν.1, σ.187
 - 6.ψηφιδωτό, εν.1, σ.188
 7. άγαλμα, εν.1, σ.189
 8. ψηφιδωτό, εν.2, σ.191
 9. τοιχογραφία, εν.2, σ.193
 10. τοιχογραφία, εν.2, σ.194
 11. τοιχογραφία, εν.2, σ.196
 - 12.προτομή, εν.2, σ.199
 13. προτομή, εν.2, σ.200
 14. προτομή, εν.2, σ.201
 15. ανδριάντας, εν.2, σ.2020
 16. χάρτης, εν.2, σ.203
 - 17.ανάγλυφος πίνακας, εν.2, σ.204

B. "να είναι σε θέση να τις αξιολογούν και να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες πολλαπλές ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται" (Υ.Α.Π, 2010, σ.64)

B.1. διασύνδεση πηγής-κειμένου:

- 1."Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190) / πηγή 1
- 2." Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192) / πηγή 3
- 3."την επόμενη χρονιά...σχέδια" (εν.1, σ.184) / χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμινίου (εν.1, σ.184)
4. "Οι προετοιμασίες όμως του Περσέα...επαρχία" (εν.1, σ.185)/ απεικόνιση τετράδραχμου στο οποίο αναπαρίσταται ο Περσέας (εν.1, σ.186)
5. "Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194) / πηγή 4
6. "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195) / πηγή 5
7. "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι. π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198) / πηγή 7
8. "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200) / πηγή 8

9. "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) /πηγή 9
10. " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο Άκτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204) / πηγή 10

Β.2.μονοδιάστατες πηγές:

- 1.Εν.1, π.1, σ.185
- 2.Εν.2, π.1, σ.190
- 3.Εν.2, π.2, σ.191-192
- 4.Εν.2, π.3, σ.192
- 5.Εν.2, π.4, σ.194
- 6.Εν.2, π.5, σ.195
- 7.Εν.2, π.6, σ.196
- 8.Εν.2, π.7, σ.197
- 9.Εν.2, π.8, σ.200
- 10.Εν.2, π.9, σ.201
- 11.Εν.2, π.10, σ.203-204

Β.3. μη λειτουργικός ρόλος:

- 1.Εν.2, π.1, σ.190
2. Εν.2, π.3, σ.192
3. Εν.2, π.8, σ.200
3. Εν.2, π.9, σ.201
4. Εν.2, π.10, σ.203-204

Γ. Γενικός Διδακτικός στόχος:

"Ο Ελληνισμός της Δύσης στα χρόνια της ανάδυσης της ρωμαϊκής δύναμης. Η σημασία της αναμέτρησης Καρχηδόνας-Ρώμης για την ιστορία της Μεσογείου. Πρώμη Ρώμη και πρώτη ρωμαϊκή πολιτεία (Res Publica). Η διαμάχη πατρικίων-πληβείων. Συνέπειες των πρώτων ρωμαϊκών κατακτήσεων και η πολιτική ενοποίηση της Ιταλίας. Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στην εποχή του Αυγούστου: Πολίτευμα και διοίκηση, οικονομία και κοινωνία, δίκαιο και δουλοκτητικό σύστημα. Σχέσεις Ελληνισμού και Ρώμης. Οι επιρροές στη ρωμαϊκή τέχνη και Λογοτεχνία. Κρίση στην κοινωνία, την οικονομία και στον αυτοκρατορικό θεσμό. Ο ρωμαϊκός εκπεκτατισμός και οι αντίπαλοι" (Υ.Α.Π, 2010, σ.76-77)

Ειδικό Διδακτικό στόχοι:

1. Να αναφέρουν ...Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (Α.Π. Ιστορία Α΄ Λυκείου Κ.Κ., 2019-2020)
2. Να κατανοούν τα αίτια που οδήγησαν στην παρακμή της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας

Δ. Μεθοδολογία:

"Η διδασκαλία της Ιστορίας ...

εγκαταλείπει τον παραδοσιακό αφηγηματικό του ρόλο...
(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3)

"Μια τέτοια μαθητοκεντρική προσέγγιση...ένα ρόλο οργανωτή μαθησιακών διαδικασιών
(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf, σ.3)

ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΧΡΟΝΟ:

Σύμφωνα με το ΝΑΠ που εκδόθηκε από την Υ.Α.Π το 2010, από το κεφάλαιο 5 του βιβλίου διδάσκονται μόνο οι υποενότητες 2.1. "Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές" (σ.190-194), και 2.3. "Η ενοποίηση της Ιταλίας" (σ.197-198), που είναι ενταγμένες στην ενότητα 2 "Οι συνέπειες των κατακτήσεων" (Υ.Α.Π, 2010, σ.76).

Το κεφάλαιο 5 εκτείνεται από τη σελίδα 183 μέχρι και την 205, καταλαμβάνει 23 σελίδες συνολικά, ενώ ο προγραμματισμός για την Ιστορία Κοινού Κορμού διαθέτει 1 διδακτική περίοδο διάρκειας 45' για τη διδασκαλία της περιόδου 8ος αι. π.Χ. με 4ος μ.Χ. που εκτείνεται και στο 4ο κεφάλαιο του βιβλίου, αλλά και στο 6ο.

1. Πηγές εκτός διδακτικού χρόνου:

- 1.Εν.1, π.1, σ.185-186
- 2.Εν.2,π.5, σ.195
- 3.Εν.2, π.6, σ.196
- 4.Εν.2, π.8, σ.200
- 5.Εν.2, π.9, σ.201
- 6.Εν.2, π.10.σ.203-204

2. μη λειτουργικός ρόλος:

- 1.Εν.2, π.1, σ.190
2. Εν.2, π.3, σ.192
3. Εν.2, π.8, σ.200
3. Εν.2, π.9, σ.201
4. Εν.2, π.10, σ.203-204

ΠΡΟΚΑΛΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. διασύνδεση πηγής-κειμένου/προσκόλληση στο σχολικό βιβλίο:

- 1."Έτσι επικράτησε η εργασία των δούλων...γης" (εν.1, σ.190) / πηγή 1
- 2." Οι συγκλητικοί ήταν νέα αριστοκρατική τάξη...δημόσιο αξίωμα" (εν.1, σ.191-192) / πηγή 3
- 3."την επόμενη χρονιά...σχέδια" (εν.1, σ.184) / χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμινίου (εν.1, σ.184)
4. "Οι προετοιμασίες όμως του Περσέα...επαρχία" (εν.1, σ.185)/ απεικόνιση τετράδραχμου στο οποίο αναπαρίσταται ο Περσέας (εν.1, σ.186)
5. "Σε ό,τι αφορά την κατοικία...ωραίου" (εν.2, σ.194) / πηγή 4
6. "Προσπάθησε με μια σειρά μέτρων να περιορίσει την πλεονεξία και να ελέγξει τη συμπεριφορά τους" (εν.2, σ.195) / πηγή 5
7. "Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 1ου αι. π.Χ. οι Ιταλιώτες επαναστάτησαν...λαούς της Ιταλίας" (εν.2, σ.198) / πηγή 7
8. "Ο Σύλλας για την αντιμετώπιση των πολιτικών του αντιπάλων...θανατώσει" (εν.2.σ.200) / πηγή 8
9. "Στο διάστημα της απουσίας του Καίσαρα...νικηφόρο για τον Καίσαρα" (εν.2, σ.202) / πηγή 9
10. " Το τέλος των εμφυλίων συγκρούσεων δόθηκε με μια ναυμαχία κοντά στο ακρωτήριο 'Ακτιο...κράτος" (εν.2, σ.203-204) / πηγή 10

2.μονοδιάστατες πηγές:

- 1.Εν.1, π.1, σ.185
- 2.Εν.2, π.1, σ.190
- 3.Εν.2, π.2, σ.191-192

- 4.Εν.2, π.3, σ.192
- 5.Εν.2, π.4, σ.194
- 6.Εν.2, π.5, σ.195
- 7.Εν.2, π.6, σ.196
- 8.Εν.2, π.7, σ.197
- 9.Εν.2, π.8, σ.200
- 10.Εν.2, π.9, σ.201
- 11.Εν.2, π.10, σ.203-204

3. μη λειτουργικός ρόλος:

- 1.Εν.2, π.1, σ.190
2. Εν.2, π.3, σ.192
3. Εν.2, π.8, σ.200
3. Εν.2, π.9, σ.201
4. Εν.2, π.10, σ.203-204

4. γνωστικές λειτουργίες:

A. Χαμηλού επιπέδου: 0

B. Ανώτερου επιπέδου

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1)" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) **(εφαρμογή/σύνθεση/αξιολόγηση)**

2. "Να **σχολιάσετε**: α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5) (Εν.2, ασκ.3, σ.205) **(αξιολόγηση)**

3. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205) **(ανάλυση)**

4. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) να προσδιορίσετε τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) να εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) **(ανάλυση)**

5. "Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) **(ανάλυση)**

5. συναισθηματικές λειτουργίες:

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1)" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) **(ιστορική ενσυναίσθηση-επικαιροποίηση της γνώσης)**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

ΕΧΟΥΝ ΤΗΝ ΜΟΡΦΗ ΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Δραστηριότητες:

"Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1)Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση "θριάμβου" από τους ρωμαίους στρατηγούς;" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) Δ1

"Οι Ρωμαίοι για να αντιμετωπίσουν τους Έλληνες στην κυρίως Ελλάδα αλλά και στα βασίλεια της Ανατολής, εφάρμοσαν την πολιτική του "διαίρει και βασίλευε". **Ποιες ενέργειες κατά τη διάρκεια της επέκτασης των Ρωμαίων στην Ανατολή αποδεικνύουν την πολιτική αυτή;**" (εν.1, ασκ.2, σ.189) Δ1

"**Με ποιους τρόπους κατέκτησε και διοίκησε η Ρώμη άλλους λαούς και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσης της στη Μεσόγειο;**" Δ2

"Ποιες ήταν οι επιπτώσεις της καταστροφής των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων και της εξαφάνισης των μικρών ιδιοκτησιών για τη ρωμαϊκή κοινωνία;" (Εν.2, ασκ.1, σ.205) Δ2

"**Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις**" (εν.2, ασκ.2,σ.205) Δ2

"**Να σχολιάσετε:** α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και β) **τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)** (Εν.2, ασκ.3, σ.205) Δ1

"Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (Εν.2, ασκ.4, σ.205) Δ1

"**Πώς κρίνετε** τις στρατιωτικές μεταρρυθμίσεις του Μάριου και τα πολιτικά μέτρα του Σύλλα σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (Εν.2. ασκ.5, σ.205) Δ1 (ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ, Η ΓΝΩΣΗ ΜΙΑΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ- ΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ)

"Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) **να προσδιορίσετε** τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) **να εξηγήσετε** γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) Δ1

"α)Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο;" β)Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία;" (Εν.2, ασκ.7, σ.205) Δ2 (ΔΗΛΩΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ Η ΓΝΩΣΗ ΜΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ)

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΟΥΝ ΤΗ ΔΔΑΣΚΑΛΙΑ

. εργασίες: κοινές - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)

2. είδος εργασιών: γραπτές εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)

3. διαβάθμιση: μη διαβαθμισμένες εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)

4. αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου: μη εξωσχολικές εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)

5. αξιοποίηση της τεχνολογίας: μη αξιοποίηση της τεχνολογίας - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)

6. συνεργατικές δραστηριότητες: ατομικές εργασίες - (εν.1: ασκ.1-

ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ

- 1.είναι τοποθετημένες στο τέλος κάθε ενότητας (εν.1, σ.189 & εν.2, σ.205)

ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ/ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Δραστηριότητες:

1.Οι Ρωμαίοι για να αντιμετωπίσουν τους Έλληνες στην κυρίως Ελλάδα αλλά και στα βασίλεια της Ανατολής, εφάρμοσαν την πολιτική του "διαίρει και βασίλευε". Ποιες ενέργειες

κατά τη διάρκεια της επέκτασης των Ρωμαίων στην Ανατολή αποδεικνύουν αυτή την πολιτική;(εν.1, ασκ.2, σ.189)

2. Με ποιους τρόπους κατέκτησε και διοίκησε η Ρώμη άλλους λαούς και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσης της στη Μεσόγειο; (εν.1, ασκ.3, σ.189)

Δείκτες Επιτυχίας:

1. Να αναφέρουν τους λόγους ανάπτυξης του ρωμαϊκού κράτους και να περιγράψουν συνοπτικά τη σταδιακή εξέλιξη του σε Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (απ. Ιστορίας Α' Λυκείου κ.κ. 2019-2020, σ.29)

1. Ποιες ήταν οι επιπτώσεις της καταστροφής των μικρών κι μεσαίων επιχειρήσεων και της εξαφάνισης των μικρών ιδιοκτησιών για τη ρωμαϊκή κοινωνία; (εν.2, ασκ.1, σ.205)

2. Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7 που αναφέρεται στην κατάσταση των κατοίκων της Ιταλίας να: α) προσδιορίσετε τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό (εν.2, ασκ.6, σ.205)

3.α) Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; β) Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία (respublica); (εν.2, ασκ.7, σ.205)

2. Να κατανοούν τα αίτια που οδήγησαν στην παρακμή της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας
ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

γνωστικές λειτουργίες:

A. Χαμηλού επιπέδου:

1. "**Με ποιους τρόπους κατέκτησε** και διοίκησε η Ρώμη άλλους λαούς και **ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες** της εξάπλωσης της στη Μεσόγειο;" (εν.1, ασκ.3, σ.189) (**γνώση**)

2. "Ποιες ήταν οι επιπτώσεις της καταστροφής των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων και της εξαφάνισης των μικρών ιδιοκτησιών για τη ρωμαϊκή κοινωνία;" (εν.2, ασκ.1, σ.205) (**γνώση**)

3. "α) Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο;" β) Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία;" (εν.2, ασκ.7, σ.205) (**γνώση**).

B. Ανώτερου επιπέδου:

1. "**Εάν ήσασταν θεατές** του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1.Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση "θριάμβου" από τους ρωμαίους στρατηγούς;" (εν.1, ασκ.1, σ.189) (**εφαρμογή/σύνθεση/αξιολόγηση**)

2. "Οι Ρωμαίοι για να αντιμετωπίσουν τους Έλληνες στην κυρίως Ελλάδα αλλά και στα βασίλεια της Ανατολής, εφάρμοσαν την πολιτική του "διαίρει και βασίλευε". **Ποιες ενέργειες** κατά τη διάρκεια της επέκτασης των Ρωμαίων στην Ανατολή **αποδεικνύουν την πολιτική αυτή;**" (εν.1, ασκ.2, σ.189) (**ανάλυση**)

3. "**Να σχολιάσετε:** α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί ελληνικό και **β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)** (εν.2, ασκ.3, σ.205) (**αξιολόγηση**)

4. "Να **επισημάνετε** την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράκχου (παράθεμα 6) και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2" (εν.2, ασκ.4, σ.205) (**ανάλυση**)

5. "Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις" (εν.2, ασκ.2,σ.205) (σύνθεση+ανάλυση)

6."**Πώς κρίνετε** τις στρατιωτικές μεταρρυθμίσεις του Μάριου και τα πολιτικά μέτρα του Σύλλα σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος; (εν.2, ασκ.5, σ.205) (**αξιολόγηση**)

7. "Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7...α) **να προσδιορίσετε** τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αιτία του Συμμαχικού πολέμου και β) **να εξηγήσετε** γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό" (Εν.2, ασκ.6, σ.205) **(ανάλυση)**

2. συναισθηματικές λειτουργίες:

1. "Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1...(η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1)" (Εν.1, ασκ.1, σ.189) **(ιστορική ενσυναίσθηση-επικαιροποίηση της γνώσης)**

ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑ

1. αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου: μη εξωσχολικές εργασίες (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2: ασκ.1-7, σ.205)

2. αξιοποίηση της τεχνολογίας: μη αξιοποίηση της τεχνολογίας (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2: ασκ.1-7, σ.205)

3. συνεργατικές δραστηριότητες: ατομικές εργασίες (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2: ασκ.1-7, σ.205)

ΕΙΝΑΙ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΛΕΣ ΣΤΙΣ ΣΥΝΘΕΤΕΣ

δεξιότητες:

Ενότητα 1 (σ.189)

1. εφαρμογή/σύνθεση/αξιολόγηση (ασκ.1)

2. ανάλυση (ασκ.2)

3. γνώση (ασκ.3)

Ενότητα 2 (σ.205)

1. γνώση (ασκ.1)

2. σύνθεση/ανάλυση (ασκ.2)

3. αξιολόγηση (ασκ.3)

4. ανάλυση (ασκ.4)

5. αξιολόγηση (ασκ.5)

6. ανάλυση (ασκ.6)

7. γνώση (ασκ.7)

Μαθησιακό επίπεδο:

Ενότητα 1

1. ανώτερης τάξης

2. ανώτερης τάξης

3. κατώτερης τάξης

Ενότητα 2

1. κατώτερης τάξης

2. ανώτερης τάξης

3. ανώτερης τάξης

4. ανώτερης τάξης

5. ανώτερης τάξης

6. ανώτερης τάξης

7. κατώτερης τάξης

ΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΥΠΟΨΗ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

1. εργασίες: κοινές - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)
2. είδος εργασιών: γραπτές εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)
3. διαβάθμιση: μη διαβαθμισμένες εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)
4. αναζήτηση πέραν του σχολικού βιβλίου: μη εξωσχολικές εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)
5. αξιοποίηση της τεχνολογίας: μη αξιοποίηση της τεχνολογίας - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)
6. συνεργατικές δραστηριότητες: ατομικές εργασίες - (εν.1: ασκ.1-3, σ.189) (εν.2:ασκ.1-7, σ.205)

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΒΑΘΜΟ

Αντιπροσωπευτικές: 16

Ψηφιδωτό από τη Πομπηία (εξώφυλλο, σ.183)

Χρυσός στατήρας με παράσταση τη κεφαλή του Φλαμίνιου (εν.1, σ.184)

Τετράδραχμο με παράσταση το κεφάλι του Περσέα (εν.1, σ.185)

Προτομή που εικονίζει πιθανώς τον Ατταλό Γ' (εν.1, σ.187)

Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισάρεια της Αφρικής (εν.1, σ.188)

Ορειχάλκινο άγαλμα ηγεμόνα ελληνιστικού βασιλείου (εν.1, σ.189)

Ψηφιδωτή παράσταση από τη Β.Αφρική (εν.2,σ.191)

Τμήμα τοιχογραφίας από την Πομπηία (εν.2, σ.193)

Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (εν.2, σ.194)

Λεπτομέρεια από τοιχογραφία της Πομπηίας (εν.2, σ.196)

Προτομή πιθανώς του Σύλλα (εν.2, σ.199)

Προτομή του Κικέρωνα (εν.2, σ.200)

Προτομή πιθανώς του Γάιου Ιούλιου Καίσαρα (εν.2, σ.201)

Μικρογραφία σελίδας χειρογράφου (εν.2, σ.202)

Κολοσσικός ανδριάντας βαρβάρου (εν.2, σ.202)

Ανάγλυφος πίνακας από το βωμό της Ειρήνης (εν.2, σ.204)

Μη αντιπροσωπευτικές: 2

Χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους γύρω στα μέσα του 2ου αι. π.Χ. (εν.1, σ.187)

Η ναυμαχία στο Άκτιο 31 π.Χ. (εν.2, σ.203)

ΕΞΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:

Διακοσμητική Λειτουργία:

1. Ψηφιδωτό από την Πομπηία

(1ος αι. π.Χ.) (σ.183)

2. ορειχάλκινο άγαλμα (εν.1, σ.189)

3. ψηφιδωτό (εν.1, σ.191)

4. Τοιχογραφία από την Πομπηία (εν.2, σ.193)

5. Τοιχογραφία (εν.2, σ.196)

6. Κολοσσικός ανδριάντας (εν.2, σ.202)

7. μικρογραφία χειρογράφου (εν.2 σ.202)

8. Ανάγλυφος πίνακας (εν.2, σ.204)

Περιγραφική Λειτουργία:

1. Προτομή (σ.187)

2. χάρτης του Ρωμαϊκού κράτους (σ.187)
3. Χάρτης ναυμαχίας στο Άκτιο (εν.2, σ.203)

Ερμηνευτική Λειτουργία:

- 1.Χρυσός στατήρας (σ.184)
- 2.Τετράδραχμο (εν.1, σ.186)
3. ψηφιδωτή αναπαράσταση (εν.1, σ.188)
4. Προτομή (εν.2, σ.199)
5. Προτομή (εν.2, σ.200)
6. Προτομή (εν.2, σ.201)

ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αξιοποίηση σε δραστηριότητες:

- Ψηφιδωτό(εξώφυλλο, σ.183)/ασκ.2 (σ.205)
ψηφιδωτό (εν.2, σ.191)/ασκ.2, σ.205
τοιχογραφία(εν2,σ.193)/ασκ.2, σ.205
τοιχογραφία (εν.2,σ.19)/άσκ.2 (σ.205)

Μη αξιοποίηση σε δραστηριότητες:

- Χρυσός στατήρας (εν.1, σ.184)
Τετράδραχμο (εν.1, σ.186)
Προτομή (εν.1, σ.187)
Χάρτης (εν.1, σ.187)
Ψηφιδωτό (εν.1, σ.188)
Αγαλμα (εν.1, σ.189)
Τοιχογραφία (εν.2, σ.196)
Προτομή (εν.2, σ.199)
Προτομή (εν.2, σ.200)
Προτομή (εν.2, σ.202)
Ανδριάντας (εν.2, σ.202)
Χάρτης (εν.2, σ.203)
Ανάγλυφος πίνακας (εν.2, σ.204)
ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΙΣΟΤΙΜΑ

Ανδρικές μορφές:

- Χρυσός στατήρας (εν.1, σ.184)
Τετράδραχμο (εν.1, σ.186)
Προτομή (εν.1, σ.187)
Χάρτης (εν.1, σ.187)
Ψηφιδωτό (εν.1, σ.188)
Αγαλμα (εν.1, σ.189)
Τοιχογραφία (εν.2, σ.196)
Προτομή (εν.2, σ.199)
Προτομή (εν.2, σ.200)
Προτομή (εν.2, σ.202)
Ανδριάντας (εν.2, σ.202)
Χάρτης (εν.2, σ.203)
Ανάγλυφος πίνακας (εν.2, σ.204)

Γυναικείες μορφές:

Ψηφιδωτό με σκηνές σε αγρόκτημα (εν.2, σ.191)

Τοιχογραφία από την Πομπηία. Σκηνή μύησης στα Διονυσιακά Μυστήρια (εν.2, σ.196)

ΠΕΡΙΕΧΕΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ

Ε:είδος Δ:Δημιουργός Π:πλαίσιο δημιουργίας Χ:χώρος έκθεσης

1. εξώφυλλο, σ.183: "Ψηφιδωτό από την Πομπηία (1ος αι.π.Χ.).Είναι έργο Έλληνα καλλιτέχνη που παρουσιάζει σκηνή από κωμωδία. Απηχεί τις επιλογές και τις αντιλήψεις της "νεόπλουτης" ρωμαϊκής κοινωνίας της εποχής των μεγάλων κατακτήσεων. (Νεάπολη Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο) **(Ε-Δ-Π-Χ)**

2. απεικόνιση, σ.184: "Χρυσός στατήρας με παράσταση την κεφαλή του Φλαμίνου. Πολλές ελληνικές πόλεις σε ένδειξη ευγνωμοσύνης για τη διακήρυξη της ελευθερίας τους έκοψαν νομίσματα με τη μορφή του Φλαμίνου. (Αθήνα, Νομισματικό Μουσείο) **(Ε-Δ-Π-Χ)**

ν. ΟΙ ΜΕΓΑΛΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ

200-31 π.Χ.

Διδακτικοί στόχοι

Αφού μελετήσετε το κεφάλαιο, θα πρέπει να είστε σε θέση να:

- ➔ Προσδιορίζετε τους βασικότερους σταθμούς των πολέμων των Ρωμαίων τόσο στην Ανατολή όσο και στη Δύση ως τον 2ο αιώνα π.Χ.
- ➔ Αναπτύξετε δεξιότητες ανάλυσης ιστορικών γεγονότων, αξιολόγησης και ερμηνείας.
- ➔ Σχολιάζετε τους τρόπους διοίκησης των κτίσεων: αναγκαιότητες και αποτελέσματα.
- ➔ Εξηγείτε και ερμηνεύετε τις συνέπειες της ρωμαϊκής εξάπλωσης σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο.
- ➔ Εντοπίζετε στον χάρτη τους χώρους εξάπλωσης των Ρωμαίων ως τον 2ο αιώνα π.Χ.
- ➔ Προσδιορίζετε και ερμηνεύετε τις αιτίες και τις συνέπειες των εμφυλίων πολέμων στη Ρωμαϊκή πολιτεία.
- ➔ Αξιολογείτε τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες προσωπικοτήτων της Ρωμαϊκής πολιτείας.
- ➔ Αξιολογείτε τη ρωμαϊκή περίοδο στην Ιστορία καθορίζοντας κριτήρια αξιολόγησης: άμεσες συνέπειες και μακροχρόνιες συνέπειες.
- ➔ Αξιολογείτε τις αποφάσεις των πρωταγωνιστών των εμφυλίων πολέμων.



Δελτίο εισόδου

ΓΡΑΨΕ ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΡΩΜΑΙΟΥΣ

ΓΡΑΨΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΜΑΘΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΡΩΜΑΙΟΥΣ

Κεντρική ιδέα

Οι μεγάλες κατακτήσεις δε συνέβαλαν μόνο στη δημιουργία ενός ισχυρού κράτους, ούτε έφεραν μόνο ευημερία στο ρωμαϊκό λαό. Είχαν και σημαντικές επιπτώσεις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές στη ρωμαϊκή κοινωνία. Ο θεσμός της δουλείας, η αγροτική κρίση που προέκυψε και η αλλοίωση των ηθών οδήγησαν σε αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Τελικά, οι εμφύλιες συγκρούσεις αποδυνάμωσαν τους δημοκρατικούς θεσμούς και οδήγησαν προοδευτικά στην κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος.

1. Οι Ρωμαίοι επεκτείνονται σε Δύση και Ανατολή

Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 3ου αι. π.Χ. έγιναν κυρίαρχοι της Ιταλίας και, μετά τη νίκη τους στους Καρχηδονιακούς πολέμους, επέκτειναν την κυριαρχία τους στη δυτική Μεσόγειο. Σταδιακά απέκτησαν συνείδηση της δύναμής τους και θέλησαν να επεκταθούν προς όλες τις κατευθύνσεις να διαμορφώσουν την πολιτική κατάσταση των γειτονικών λαών σύμφωνα με τα συμφέροντά τους.

Τα κίνητρα των μεγάλων κατακτήσεων ήταν ποικίλα:

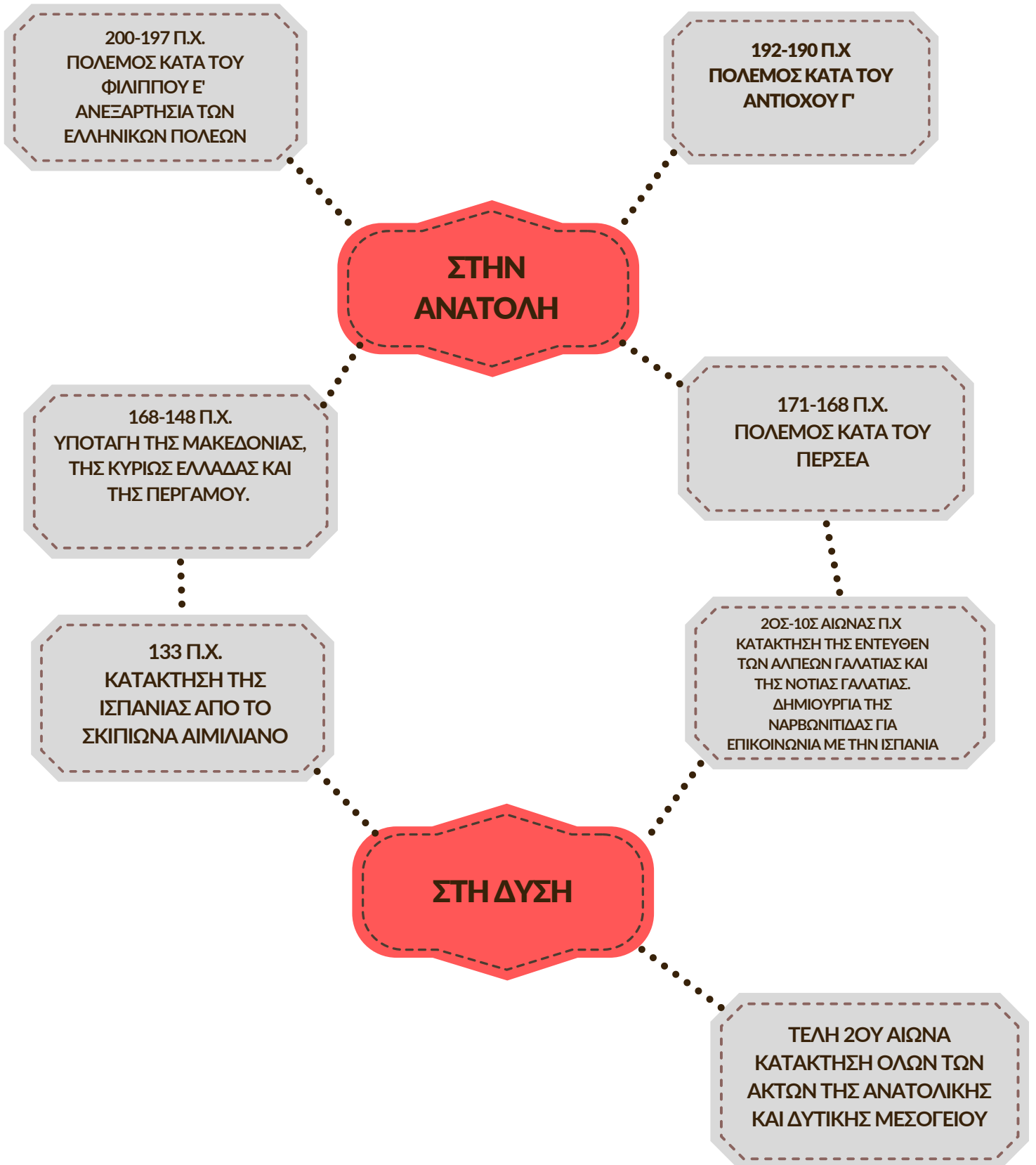
- στην Ανατολή η πολυτέλεια των ελληνιστικών βασιλείων και οι μεταξύ τους ανταγωνισμοί
- στη Δυτική Ευρώπη, η επιθυμία εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων σε συνδυασμό η αδυναμία των κέλτικων φυλών να αντισταθούν.



Ερώτηση στοχασμού

Ποια είναι τα κίνητρα των πολέμων σήμερα; Έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρελθόν; Γράψε μια παράγραφο όπου εξηγείς την άποψή σου, αναφέρονται και σχετικά παραδείγματα.

Διάγραμμα 1. Η Ρωμαϊκή εξάπλωση



1. Η ολοκλήρωση της ρωμαϊκής επέκτασης (200-31 π.Χ.)

Οι Ρωμαίοι ως τα τέλη του 3ου αι. π.Χ. κυριάρχησαν στην Ιταλία και, αφού νίκησαν τους Καρχηδόνιους, επέκτειναν την κυριαρχία τους στη δυτική Μεσόγειο. Σταδιακά απέκτησαν συνείδηση της δύναμής τους και θέλησαν να επεκταθούν προς όλες τις κατευθύνσεις και να διαμορφώσουν την πολιτική κατάσταση των γειτονικών λαών ανάλογα με τα συμφέροντά τους.

Τα κίνητρα των μεγάλων κατακτήσεων ήταν ποικίλα:

- ♦ στην Ανατολή, η πολυτέλεια των ελληνιστικών βασιλείων καθώς και οι μεταξύ τους ανταγωνισμοί
- ♦ στη Δυτική Ευρώπη, η επιθυμία εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων σε συνδυασμό με την αδυναμία των κελτικών φυλών να αντισταθούν.

Έτσι, ως τα τέλη του 2ου αι. π.Χ., η ρωμαϊκή κυριαρχία εξαπλώθηκε σε μεγάλη έκταση και με διάρκεια τόση που ποτέ άλλοτε άλλη εξουσία δεν είχε επιβληθεί. Στο σχηματισμό αλλά και στη διαμόρφωση του μεγάλου σε έκταση ρωμαϊκού κράτους ο ρόλος του στρατού αποδείχθηκε πρωταγωνιστικός.

1.1 Η επέκταση στην Ανατολή

Μετά το τέλος του Β' Καρχηδονιακού πολέμου η Ρώμη παρεμβαίνει στις υποθέσεις και τα προβλήματα του ελληνιστικού κόσμου. Οι μόνοι αξιόλογοι ηγέτες που είχε να αντιπαραθέσει ο Ελληνισμός απέναντι στη Ρώμη ήταν: ο Φίλιππος Ε', ο βασιλιάς της Μακεδονίας, στην κυρίως Ελλάδα και ο Αντίοχος Γ', ο βασιλιάς της Συρίας, στον ασιατικό χώρο.

Ο πόλεμος κατά του Φιλίππου Ε' (200-197 π.Χ.). Οι Ρωμαίοι, με συμμάχους τους Αιτωλούς, μετά από τριετείς προσπάθειες αντιμετώπισαν το βασιλιά της Μακεδονίας Φίλιππο Ε' στην τοποθεσία *Κυνός Κεφαλαί* της Θεσσαλίας (197 π.Χ.). Το βασίλειο της Μακεδονίας απώλεσε σημαντικές κτήσεις στην Ιλλυρία και τον Ελλήσποντο, ενώ παράλληλα κατέβαλε μεγάλη πολεμική αποζημίωση. Την επόμενη χρονιά ο νικητής του Φιλίππου Ε', ύπατος Φλαμίνιος, ήρθε στην Ισθμία και κήρυξε την *ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων*. Ήταν η αποτελεσματικότερη πολιτική πράξη που εξυπηρέτοσε εκείνη τη στιγμή τα ρωμαϊκά σχέδια.

Ο πόλεμος κατά του Αντίοχου Γ' (192-190 π.Χ.). Ο βασιλιάς της Συρίας Αντίοχος Γ', μετά την ήττα του συμμάχου του Φιλίππου Ε', προ-

σπάθησε να εκμεταλλευτεί την ευκαρία επεκτείνοντας τα όρια των κτήσεων του βασιλείου του. Έτσι κατέλαβε μέρος της Μ. Ασίας, τη Θράκη, και αποβίβαστηκε στη Θεσσαλία (192 π.Χ.) με σκοπό να αποκρούσει τους Ρωμαίους. Οι Ρωμαίοι, ωστόσο, αφού συνασπίστηκαν με την Αχαϊκή συμπολιτεία, το βασίλειο της Περγάμου, τη Ρόδο και το βασίλειο της Μακεδονίας, κατόρθωσαν να τον αντιμετωπίσουν στις *Θερμοπύλες*. Το τελικό κτύπημα κατά του Αντίοχου Γ' έδωσαν στη *Μαγνησία του Μαυάνδρου*, αφού αποβίβασαν σημαντικές στρατιωτικές δυνάμεις στη Μ. Ασία. Ο νικημένος βασιλιάς της Συρίας υποχρεώθηκε να υπογράψει ταπεινωτική συνθήκη ειρήνης. Ένας από τους όρους της ήταν και η παράδοση του καρχηδόνιου στρατηλάτη, *Αννίβα*, ο οποίος μετά την ήττα του από τους Ρωμαίους κατά το Β' Καρχηδονιακό πόλεμο (201 π.Χ.) φιλοξενούνταν στην αυλή των Σελευκιδών. Ο Αννίβας, για να αποφύγει τη σύλληψη, κατέφυγε στην αυλή του βασιλιά της Βιθυνίας Προυσία, όπου και αυτοκτόνησε, όταν κινδύνευσε να πέσει στα χέρια των Ρωμαίων.

Ο πόλεμος κατά του Περσέα (171-168 π.Χ.). Τον Φίλιππο Ε' στο θρόνο της Μακεδονίας διαδέχτηκε ο γιος του, ο Περσέας, που κληρονόμησε από τον πατέρα του το μίσος κατά των Ρωμαίων. Οι προετοιμασίες όμως του Περσέα για την αντιμετώπιση των Ρωμαίων προδόθηκαν. Η Ρώμη έστειλε εναντίον του τον ύπατο *Αιμίλιο Παύλο*, ο οποίος τον νίκησε στην *Πύδνα* (168 π.Χ.)¹. Η Μακεδονία, μετά την ήττα του Περσέα, έγινε ρωμαϊκή επαρχία. Η Ήπειρος, που βοήθησε τον Περσέα, υπέστη μεγάλες καταστροφές: εβδομήντα πόλεις της υποπεδώθηκαν και περίπου εκατόν πενήντα χιλιάδες άνθρωποι αιχμαλωτίστηκαν και πουλήθηκαν ως δούλοι. Η Αχαϊκή συμπολιτεία, σύμμαχος της Ρώμης, υποχρεώθηκε να παραδώσει γίλιους επιφανείς άνδρες ως ομήρους, οι οποίοι μεταφέρθηκαν στη Ρώμη. Ανάμεσά τους ήταν και ο ιστορικός *Πολύβιος ο Μεγαλοπόλιτης*.

1. Ο «θρίαμβος» του Αιμίλιου Παύλου. Στα αποσπάσματα αναφέρονται πτυχές του θριάμβου που τέλεισε ο Αιμίλιος Παύλος στη Ρώμη μετά τη νίκη του στον πόλεμο κατά του Περσέα

... Ο λαός έστριψε εξέδρες στα ισοδορήματα που τα λένε «Κίρκους», και στην αγορά, καθώς και σε άλλα κατάλληλα μέρη της πόλεως που θα περνούσε από και η πομπή, και καθόνταν στολισμένοι και με καθαρά γούνα, περιμένοντας να ιδούν... Η τελετή μοιράστηκε σε τρεις ημέρες: η πρώτη χρησιμοποιήθηκε – και μόλις και με δυσκολία έφτασε – για να παραλάσουν διακόσια πενήντα αμάξια, που έφεραν ανδράντες, εικόνες και κολλοσούς, λάφυρα. Την άλλη μέρα επέπρασεν σε πομπή τα υψώστερα και πολυτέλεστερα Μακεδονικά όπλα, μέσα σε πολλές άμαξες, αστραφτερά όλα από νεώτερο χαλκό και σίδερο είχαν τοποθετηθεί με τέτοια τέχνη, ώστε να φαίνονται πως είχαν μια στο σωρό ανώματα και άτακτα... Ύστερα από τις άμαξες με τα όπλα, ακολουθούσαν τρεις χιλιάδες άνδρες, που κρατούσαν ανά τέσσερες ένα ασπένιο δοχείο, που είχε μέσα αργυρά νομίσματα συνολικής αξίας εκατοκόσια πενήντα τριτάλαντα.

Την τρίτη ημέρα, αμέσως με την αυγή, ξεκίνησαν οι οαλιπρικές που έπαιζαν όρι εκείνα που παίζουν στις οδοπορίες ή στις πομπές, αλλά όμοια με κείνα που παίζουν την ώρα της μάχης. Ύστερα έρχονταν εκατόν είκοσι βόδια οσκόατα, που είχαν χροσάμια στα ζάρτα και στολίδια από ταινίες και στέμματα. Οι οδηγούς τους, όλοι νέα παιδιά, προχωρούσαν φορώντας περιζώματα υψώστατα, σα να πήγαιναν για υερουργία, και κατόπιν ήταν τα παιδιά που κρατούσαν αργυρά και χρυσά αργαία για σπονδές. Ακολουθούσαν ύστερα αυ-



Χρυσός στατήρας* με παράσταση την κεφαλή του Φλαμίνιου. Πολλές ελληνικές πόλεις σε ένδειξη ευγνωμοσύνης για τη διακήρυξη της ελευθερίας τους έκοφαν νομίσματα με τη μορφή του Φλαμίνιου. (Αθήνα, Νομισματικό Μουσείο)



Για τη χαρτογραφική αποτύπωση της επέκτασης της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας βλέπε στο <https://roman-empire.net/category/maps/>
Επίσης δες την αφήγηση (στην αγγλική γλώσσα) στη σελίδα <https://The-map-as-history.com>.

Πάτησε στο σύνδεσμο <https://explorethemed.com> και μελέτησε τους χάρτες που διατείνονται σχετικά με τη ρωμαϊκή εξάπλωση. Με ποιες σημερινές περιοχές αντιστοιχούν; Φτιάξε ένα χάρτη που να δείχνει ποιες περιοχές θα κατακτούσαν οι Ρωμαίοι εάν εξαπλώνονταν στην εποχή μας.



Ερώτηση στοχασμού

Γιατί η Μεσόγειος χαρακτηρίστηκε, από τους Ρωμαίους, "mare nostrum"; (η δική μας θάλασσα).

Σάρωσε το QR CODE

χρησιμοποιώντας το κινητό σου τηλέφωνο, μελέτησε το χάρτη και γράψε την απάντησή σου.

2. Η Ρώμη αποφασίζει για την τύχη όλων των λαών

- Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά των κατοίκων της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας;
- Πώς διοίκησαν τις επαρχίες που κατέκτησαν;
- Ποια τα αποτελέσματα των ενεργειών τους;
- Ποιες δυσκολίες συνάντησαν οι Ρωμαίοι στη διοίκηση της αυτοκρατορίας και ποια μέτρα πήραν για να τις αντιμετωπίσουν;

Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο προς τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. είχαν γίνει κτήσεις του Ρωμαϊκού κράτους. Οι λίγες περιοχές που δεν είχαν ακόμα ενταχθεί θα ενσωματωθούν μέχρι τα τέλη του 1ου αιώνα π.Χ.

Οι Ρωμαίοι ύστερα από νικηφόρους πολέμους έγιναν κύριοι της Β. Αφρικής-εκτός της Αιγύπτου- των χωρών στις ανατολικές ακτές της Μεσογείου, της Μ.Ασίας, της Ν.Βαλκανικής, της ιταλικής χερσονήσου, της κεντρικής Ευρώπης μέχρι τον Ρήνο, της Ισπανίας και όλων των νησιών της Μεσογείου. Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλταρ μέχρι και τον Ευφράτη ποταμό. Τους λαούς αυτούς τους εξουσίαζε με δύο τρόπους:

Οι περισσότερες από τις κατακτημένες περιοχές βρίσκονταν υπό τον άμεσο έλεγχο της και αποτελούσαν επαρχίες του ρωμαϊκούκράτους. Ορισμένες περιοχές διατηρούσαν κάποια αυτονομία και ήταν φόρου υποτελείς. Έτσι, η Ρώμη εξελίχθηκε σε πρωτεύουσα ενός τεράστιου και ισχυρού κράτους.

Το ρωμαϊκό κράτος, ωστόσο, είχε αρκετά προβλήματα, που οφείλονταν στον πολυεθνικό χαρακτήρα του, στον τρόπο άσκησης της εξουσίας και στη δυσκολία πρόσβασης στις απομακρυσμένες περιοχές του. Η κατάσταση αυτή ευνόησε την άσκηση πολιτικής από τον στρατό. Οι διοικητές των επαρχιών, που ηγούνταν συγχρόνως μεγάλων στρατιωτικών μονάδων, εκδίλωσαν πολλές φορές τάσεις αυτονομίας από την Ρώμη. Οι τάσεις αυτές σε αρκετές περιπτώσεις ευνοήθηκαν από τους ίδιους τους κατακτημένους λαούς. Το τεράστιο ρωμαϊκό κράτος δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για νέα πολιτικά σχήματα διακυβέρνησης διαφορετικά από εκείνα της περιόδου της δημοκρατίας.

Μαρτυρίες

1. Οι Ρωμαίοι κοσμοκράτορες

"Οι Ρωμαίοι δεν υπέταξαν μόνο κάποια μέρη, αλλά ολόκληρη την οικουμένη. Απλώνονται σε μια έκταση που ξεπερνά όλα τα κράτη και έτσι δε φοβούνται κάποιο μελλοντικό ανταγωνισμό", *Πολύβιος, Ιστορίαι*

2. Ο γιος του Τουρκούτου

Ο γιος του Τουρκούτου μονομάχησε μ'έναν εχθρό παρά τις αυστηρές διαταγές του πατέρα του, ο οποίος ήταν ύπατος. Γεμάτος λοιπόν από χαρά για τη νίκη έτρεξε στον πατέρα του. "Για να αποδείξω ότι είμαι γνήσιος γιος σου, σου φέρνω τα λάφυρα ενός ιππέα, τον οποίο σκότωσα", είπε. Όταν άκουσε αυτά ο ύπατος γυρίζει το πρόσωπο από το γιο του και χωρίς να καθυστερήσει διατάζει τους σαλπικτές να σαλπίσουν συγκέντρωση στρατού. "Τίτε Μάνλιε, επειδή χωρίς σεβασμό προς το υπατικό αξίωμα και την προγονική μεγαλειότητα μονομάχησες παρά τις διαταγές μου και, όσο εξαρτιόταν από σένα, κατέστρεψες τη στρατιωτική πειθαρχία, στην οποία μέχρι τώρα η Ρώμη οφείλει τη δύναμή της", είπε στη συνέλευση... "Εμπρός ραβδόυχε, δέσε τον στον πάσαλο και σκότώσέ τον", είπε τελειώνοντας.

Τίτος Λίβιος, VIII, 7.

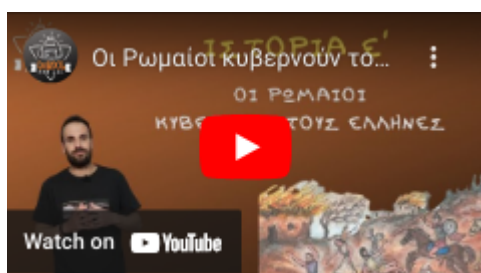


1

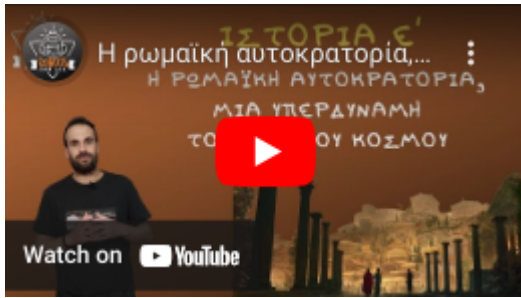
- Ποια χαρακτηριστικά και αρετές των Ρωμαίων επιχειρούν να αποτυπώσουν οι πηγές;
- Πώς πιστεύεις ότι αυτά σχετίζονται με την επικράτησή τους;

Ερώτηση στοχασμού

Ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά πιστεύεις ότι χρειάζεται να έχει ένα άτομο σήμερα και γιατί; Σκέψου και άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά από τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται και γράψε την απάντησή σου σε μια παράγραφο 60-80 λέξεων.



Αυτό το βίντεο δίνει απαντήσεις για τον τρόπο που οι Ρωμαίοι διοίκησαν αρχικά τις επαρχίες τους και τα αποτελέσματα των ενεργειών τους.



Αυτό το βίντεο δίνει απαντήσεις για τον τρόπο που οι Ρωμαίοι άλλαξαν τον τρόπο διοίκησης τους και πώς έλυσαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν με τους κατακτημένους.



Αφού παρακολουθήσεις τα δύο βίντεο, φτιάξε έναν πίνακα στον οποίο να παρουσιάζεις συγκριτικά τους δυο διαφορετικούς τρόπους στη διοίκηση των Ρωμαίων.

Τα μέτρα που πήραν πώς κρίνεις ότι βοήθησαν στην ευημερία των κατακτημένων; Για κάθε μέτρο να σημειώσεις ένα αντίστοιχο θετικό αποτέλεσμα.

Οι περισσότερες χώρες γύρω από τη Μεσόγειο προς τα τέλη του 2ου αι. π.Χ. είχαν γίνει κτήσεις του ρωμαϊκού κράτους. Οι λίγες περιοχές που ακόμη δεν είχαν ενταχθεί στη ρωμαϊκή κυριαρχία θα ενσωματώνονταν μέχρι τα τέλη του 1ου αι. π.Χ.

Οι Ρωμαίοι, ύστερα από νικηφόρους πολέμους, έγιναν κύριοι της Β. Αφρικής – εκτός της Αιγύπτου –, των χωρών στις ανατολικές ακτές της Μεσογείου, της Μ. Ασίας, της Ν. Βαλκανικής, της ιταλικής χερσονήσου, της κεντρικής Ευρώπης μέχρι το Ρήνο, της Ισπανίας και φυσικά όλων των νησιών της Μεσογείου. Ουσιαστικά η Ρώμη αποφάσιζε για την τύχη όλων των λαών που κατοικούσαν από το Γιβραλτάρ μέχρι τον Ευφράτη ποταμό. Τους λαούς αυτούς εξουσίαζε με δύο τρόπους:



Ψηφιδωτή παράσταση από την Καισάρεια της Αφρικής. Εικονίζονται γεωργοί που περιποιούνται κλήματα (περ. μέσα 3ου αι. μ.Χ.). Την περίοδο των ρωμαϊκών κατακτήσεων διαδόθηκε η καλλιέργεια του αμπελιού σε πολλούς λαούς γύρω από τη Μεσόγειο. Οι ρωμαϊκές κατακτήσεις είχαν και θετικά αποτελέσματα για τους κατακτημένους λαούς. (Cherchell, Αρχαιολογικό Μουσείο)

♦ Οι περισσότερες από τις κατακτημένες περιοχές βρισκόνταν υπό τον άμεσο έλεγχο της και αποτελούσαν επαρχίες του ρωμαϊκού κράτους.

♦ Ορισμένες περιοχές διατηρούσαν κάποια αυτονομία και ήταν φόρου υποτελείς.

Έτσι, η Ρώμη εξελίχθηκε σε πρωτεύουσα ενός τεράστιου και ισχυρού κράτους. Το ρωμαϊκό κράτος, ωστόσο, είχε αρκετά προβλήματα, που οφειλόταν στον πολυεθνικό χαρακτήρα του, στον τρόπο άσκησης της εξουσίας και στη δυσκολία πρόσβασης στις απομακρυσμένες περιοχές του.

Η κατάσταση αυτή ενόησε την άσκηση πολιτικής από το στρατό. Οι διοικητές των επαρχιών, που ηγούνταν συγχρόνως μεγάλων στρατιωτικών μονάδων, εκδήλωσαν πολλές φορές τάσεις αυτονομίας από τη Ρώμη. Οι τάσεις αυτές σε αρκετές περιπτώσεις ευνοήθηκαν από τους ίδιους τους κατακτημένους λαούς. Το τεράστιο ρωμαϊκό κράτος δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για νέα πολιτικά σχήματα διακυβέρνησης διαφορετικά από εκείνα της περιόδου της δημοκρατίας.



Ορειγάλινο άγαλμα ηγεμόνα ελληνοιστικού βασιλείου των χρόνων της ρωμαϊκής επέκτασης (μέσα του 2ου αι. π.Χ.). Αποδίδεται με τον τρόπο εκείνο που στους κλασικούς χρόνους απεικονίζαν τους θεούς ή τους αθλητές. (Ρώμη, Μουσείο Θερμών)

Ασκήσεις - Δραστηριότητες

1. Εάν ήσασταν θεατές του «θριάμβου» του Αμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1, ποια εντύπωση θα αποκομίζατε από το θέαμα και ποια μπορεί να ήταν τα συναισθήματά σας; (Η απάντησή σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1). Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση «θριάμβου» από τους ρωμαίους στρατηγούς;
2. Οι Ρωμαίοι, για να αντιμετωπίσουν τους Έλληνες στην κυρίως Ελλάδα αλλά και στα βασίλεια της Ανατολής, εφάρμοσαν την πολιτική του «διαίρει και βασίλευε». Ποιες ενέργειες κατά τη διάρκεια της επέκτασης των Ρωμαίων στην Ανατολή αποδεικνύουν αυτή την πολιτική;
3. Με ποιους τρόπους κατέκτησε και διοίκησε η Ρώμη άλλους λαούς και ποιες ήταν οι άμεσες πολιτικές συνέπειες της εξάπλωσής της στη Μεσόγειο;

Παράθεμα 1

Το σύστημα που εφαρμόζαν οι Ρωμαίοι στη διοίκηση των επαρχιών είναι αμφίβολο αν θα μπορούσε ποτέ να γίνει αποδεκτό από τους ανθρώπους που τις κατοικούσαν. [...]. Τουλάχιστον οι βασιλείς των ελληνιστικών κρατών υπολόγιζαν κάπως τα αισθήματα των υπηκόων τους, 'εστω και αν το έκαναν αποβλέποντας στο προσωπικό τους συμφέρον και μόνο. Αντίθετα, η Σύγκλητος και οι Ρωμαίοι άρχοντες έβλεπαν τις επαρχίες ως ιδιοκτησία του ρωμαϊκού λαού και λίγο ενδιαφέρονταν για την ευημερία των κατοίκων τους. Βέβαια υπήρχαν και ορισμένοι έντιμοι διοικητές, οι οποίοι επιθυμούσαν ειλικρινά την προκοπή της επαρχίας τους. Το γεγονός όμως πως ένας άνθρωπος για ένα χρόνο ασκούσε απόλυτη εξουσία σε μια τεράστια έκταση δε μπορούσε παρά να έχει διαβρωτική επίδραση στον χαρακτήρα του κυβερνήτη της επαρχίας. Παγιωνόταν έτσι με τον καιρό η τακτική των διοικητών να απομυζούν τους υπηκόους των επαρχιών και τους συμμάχους της Ρώμης για το προσωπικό τους κέρδος και να θεωρούν το αξίωμα τους χρυσορυχείο για τους ίδιους, και μέσο για να προλειαίνουν τον δρόμο της πολιτικής ανόδου. Βέβαια δεν απαγορευόταν να διαμαρτυρηθεί κανείς στη Σύγκλητο και στον Ρωμαϊκό λαό για τις παρανομίες κάποιου διοικητή. Δεν ήταν όμως εύκολο να εξασφαλίσουν οι κάτοικοι των επαρχιών αμερόληπτη εξέταση των παραπόνων τους. Εξάλλου στη σχετική διαδικασία μπορούσαν να προσφεύγουν μόνο οι ελληνικές πόλεις που ήταν οργανωμένες και διέθεταν οικονομικούς πόρους. Για τον υπόλοιπο πληθυσμό, τους κατοίκους της υπαίθρου, μια τέτοια ενέργεια δεν είχε καμιά ελπίδα επιτυχίας.

Μ.Κostovtzeff, σελ.103-104., Εκδόσεις Παπαζήση, 1984.

Παράθεμα 2

Πολλές από τις δυσκολίες με τους υπερπόντιους άρχοντες απέρρεαν απ'λο δύο βασικούς λόγους: το απολυτο δικαίωμα των αρχόντων να χρησιμοποιούν το imperium που διέθεταν χωρίς περιορισμούς και την απληστία που καλλιεργήθηκε στις ιθύνουσες τάξεις, τα μέλη των οποίων αναλάμβαναν αξιώματα. Από τη στιγμή που ο ρωμαϊκός νόμος δεν παραχωρούσε στους ξένους κανένα συμφυές δικαίωμα, ο άρχοντας δεν μπορούσε να κατηγορηθεί για το φόνο αν σκότωνε ξένους, ως συνέπεια του imperium που διέθετε. [...]. Οι Ρωμαίοι άρχοντες του 2ου αι. φαίνονταν ότι όχι μόνο έβλεπαν τον πόλεμο ως μια ευκαιρία απλά για να πλουτίσουν οι ίδιοι αλλά εκμεταλλεύονταν και τις εξουσίες τους για να αποσπάσουν με εκβιαστικό τρόπο χρήματα από τις ειρηνικές επαρχίες. Από το τέλος της δεκαετίας του 170 π.Χ. έγιναν πολλές ad hoc προσπάθειες στη Ρώμη ίδρυσης δικαστηρίων για την αντιμετώπιση τέτοιας κακής συμπεριφοράς δημοσίων προσώπων, όμως καμιά δεν ήταν επιτυχής. [...]. Το δικαστήριο ήταν συγκριτικά επιεικές. Λειτουργούσε σύμφωνα με τις διαδικασίες του αστικού δικαίου και απλά αποκαθιστούσε την κλεμμένη ιδιοκτησία, χωρίς επιπλέον πρόστιμα. Το σώμα των ενόρκων αποτελούνταν από συγκλητικούς, οι οποίοι δυσκολεύονταν στην πράξη να καταδικάσουν συντρόφους τους συγκλητικούς, ωστόσο η ίδρυση αυτού του δικαστηρίου υποδηλώνει, τουλάχιστον, τη παραδοχή της ανάγκης να χαλιναγωγηθεί η κατάχρηση εξουσίας στις επαρχίες.

Christopher S. Mackay, σελ.132. Αρχαία Ρώμη, Στρατιωτική και Πολιτική Ιστορία, Εκδόσεις Παπαδήμα, 2008



3

α. Να διερευνήσεις σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν οι συντάκτες των παραθεμάτων 1 και 2, ως προς την αντιμετώπιση των κατοίκων των κατακτημένων επαρχιών από τους Ρωμαίους διοικητές.

β. Πώς κρίνεις τα μέτρα που έλαβε το Ρωμαϊκό κράτος για την αντιμετώπιση φαινομένων κατάχρησης εξουσίας; Τεκμηρίωσε την απάντησή σου με στοιχεία και από τα δύο παραθέματα. Στη συνέχεια, γράψε δύο αλλαγές που θα πρότεινες να έκανε, ώστε να υπάρχει ουσιαστική απονομή δικαιοσύνης.

3. Οι συνέπειες των Ρωμαϊκών κατακτήσεων

- Πώς επηρέασαν την οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή;
- Ποια κοινωνική τάξη δημιουργήθηκε μετά τις μεγάλες κατακτήσεις;
- Ποια αποτελέσματα έφερε η θέση της νέας αυτής κοινωνικής τάξης στην ευημερία της ρωμαϊκής κοινωνίας;

Μετά την εξάπλωση του ρωμαϊκού κράτους συνέβησαν σημαντικές αλλαγές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές. Όπως ήταν φυσικό, οι μεγάλες κατακτήσεις συνέβαλαν στην ανάπτυξη της δουλείας. Οι Ρωμαίοι στρατηγοί αιχμαλώτιζαν κατά χιλιάδες τους κατοίκους των κατακτημένων περιοχών, τους οποίους στη συνέχεια παρέδιδαν στους δουλέμπορους.



4

Αποστολή σου είναι να μελετήσεις την πολυπληθέστερη στη Ρώμη κοινωνική τάξη, αυτή των δούλων. Ετοίμασε μία παρουσίαση με την οποία θα ενημερώνεις τους συμμαθητές σου για τις συνθήκες ζωής των δούλων, τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της κοινωνίας τους και τις εξεγέρσεις τους. Μπορείς να αναφερθείς και σε όποιο άλλο σχετικό θέμα θεωρείς σημαντικό. Εμπλούτισε το υλικό σου με ανάλογες εικόνες. Σου δίνονται μια πηγή και κάποιες ιστοσελίδες για μελέτη του θέματος.

Παράθεμα 3

Ο δούλος του Αισώπου μας, ο Λίκινος, που σου είναι γνωστός, δραπέτευσε από τη Ρώμη στην Αθήνα. Στην Αθήνα έμεινε λίγους μήνες σαν ελεύθερος κοντά στον Πάτρωνα τον επικούρειο, κι από εκεί πήγε στην Ασία. Αργότερα, κάποιος Πλάτωνας από τις Σάρδεις, μόλις έμαθε από γράμμα του Αισώπου πως ήταν δραπέτης, τον έπιασε και τον παρέδωσε στη φυλακή στην Έφεσο. Αναζήτησε τα ίχνη του, σεπαρακαλώ, και με την πιο μεγάλη φροντίδα είτε στείλει τον στην Ρώμη είτε φέρ' τον μαζί σου γυρίζοντας από την Έφεσο. Μη σε απασχολήσει πόσο κοστίζει: όποιος είναι τόσο τιποτένιος έχει μικρή αξία. Ο Αίσωπος όμως οργίστηκε τόσο πολύ για την ελεεινή πράξη και το θράσος του δούλου, που τίποτα δε θα τον ευχαριστούσε πιο πολύ από το να ξαναπάρει πίσω το δραπέτη.

Επιστολή Κικέρωνα προς τον αδερφό του Κόιντο.



Έτος ένα – Η καθημερινή ζωή στη Ρώμη και στον κόσμο

argolikivivliothiki.gr



Η δουλεία I - Αρχαιότητα

... .. Η δουλεία ήταν σ' όλες τις κοινωνίες της Αρχαιότητας αναγνωρισμένο και...

sfrang.blogspot.com



Δουλεία

Η δουλεία υπήρξε αρχαίος και διαπολιτισμικός θεσμός που νομιμοποιούσε τη μετατροπή του ανθρώπου σε ιδιοκτησία. Απαγορεύτηκε σταδιακά για οικονομικούς και ηθικούς λόγο...



Ποιες από τις πηγές είναι πρωτογενείς και ποιες δευτερογενείς και γιατί;

Ποια από τις πηγές θεωρείτε πιο αξιόπιστη και γιατί; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Πριν από τις κατακτήσεις η κύρια ασχολία των Ρωμαίων ήταν η καλλιέργεια της γης. Το μικρό ρωμαϊκό κράτος στηριζόταν σ'ένα σύστημα κλειστής αγροτικής οικονομίας. Μετά την κατάκτηση της Ιταλίας και την υποταγή της Καρχηδόνας, άρχισε να αναπτύσσεται από τους Ιταλιώτες το εμπόριο και παράλληλα η βιοτεχνία. Δημιουργήθηκαν μεγάλα εργαστήρια, στα οποία η εργασία ήταν ομαδική για να προλαβαίνουν τις παραγγελίες και να καλύπτουν τις ανάγκες ζήτησης. Η αλλαγή στο σύστημα παραγωγής επέφερε και σταδιακή αλλαγή στο είδος της εργασίας. Έτσι, επικράτησε η εργασία των δούλων που ήταν πολύ φθηνότερη. Οι μικρές και οι μεσαίες επιχειρήσεις αλλά και οι μικρές ιδιοκτησίες βαθμιαία εξαφανίστηκαν, επειδή δεν άντεξαν στον ανταγωνισμό των μεγάλων εργαστηρίων. Το ίδιο συνέβη και με τους μικρούς ιδιοκτήτες της γης που απορροφήθηκαν από τις μεγάλες γαιοκτησίες. Οι πρώτες μεγάλες ιδιοκτησίες είχαν ήδη δημιουργηθεί παλαιότερα με την καταπάτηση της κατακτημένης δημόσιας γης.

Οι οικονομικές αλλαγές είχαν άμεσες επιπτώσεις στη ρωμαϊκή κοινωνία. Η εξαφάνιση των μικρών ιδιοκτησιών και των μικρών εργαστηρίων σήμανε παράλληλα την εξαφάνιση όλων αυτών που ως το 2ο αι. π.Χ. στήριζαν το δημοκρατικό πολίτευμα και αποτελούσαν το στρατό με τον οποίο έγιναν οι μεγάλες κατακτήσεις. Κι αυτοί ήταν ο κύριος όγκος του ρωμαϊκού λαού που δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στα νέα οικονομικά δεδομένα. Έχασε τη μικρή του περιουσία και άρχισε να συγκεντρώνεται στη Ρώμη σε αναζήτηση ευκαιριών. Τα μόνα εφόδια που διέθεταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν τα πολιτικά δικαιώματα του Ρωμαίου πολίτη. Το κύριο μέσο επιβίωσής τους ήταν η ψήφος και η μαρτυρία τους στα δικαστήρια. Ουσιαστικά παρασιτούσαν εξαργυρώνοντας την ψήφο τους στους πλουσίους. Έτσι εξελίχθηκαν προοδευτικά σε μια ανθρώπινη μάζα χωρίς συνείδηση, το γνωστό ρωμαϊκό όχλο. Όπως ήταν φυσικό, οι μεγάλες κατακτήσεις συνέβαλαν στην ανάπτυξη της δουλείας. Οι Ρωμαίοι στρατηγοί αιχμαλώτιζαν κατά χιλιάδες τους κατοίκους των κατακτημένων περιοχών, τους οποίους στη συνέχεια παρέδιδαν στους δούλεμπορους. Η αγοραπωλησία δούλων ήταν ευρύτατα διαδεδομένη επιχείρηση, ιδιαίτερα στα λιμάνια της Ανατολής. Η ζήτηση των δούλων αυτή την εποχή αυξάνεται εξαιτίας της ανάπτυξης των επιχειρήσεων και των γαιοκτησιών. Οι δούλοι παρείχαν φτηνότερη εργασία από τους ελεύθερους πολίτες. Η συμπεριφορά των Ρωμαίων απέναντι στους δούλους ήταν ιδιαίτερα σκληρή, γι' αυτό και σημειώθηκαν πολλές εξεγέρσεις δούλων, οι οποίες τις περισσότερες φορές καταπνίγηκαν στο αίμα.

Ερώτηση στοχασμού

Οι σύγχρονες μορφές εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο συμβαίνουν σε βαθμό που να θεωρούνται δουλεία; Αναζήτησε τις νέες μορφές εκμετάλλευσης ανθρώπων από ανθρώπους, τις περιοχές του πλανήτη που παρουσιάζουν τα περισσότερα κρούσματα και τις ενέργειες που γίνονται για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Μελέτησε τα εξής:



Το σύγχρονο δουλεμπόριο παιδιών και ενηλίκων καλά κρατεί!
rizospastis.gr



Το σύγχρονο δουλεμπόριο
Παρόλο που η δουλεία είναι παράνομη σε όλες τις χώρες, υπάρχουν καπά...
protagon.gr



Σύγχρονες μορφές δουλείας
«Η δουλεία υπάρχει σήμερα και είναι ώρα να μάθουμε για την απάνθρωπη...
terrापapers.com

4. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες.

- Πώς οι κοινωνικές αλλαγές έφεραν την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις;
- Ποιος ήταν ο τρόπος ζωής των Ρωμαίων μετά τις κατακτήσεις;
- Ποιες διαφορές είχε η ζωή της πλειοψηφίας των Ρωμαίων σε σχέση με της τάξης των πλουσίων;
- Ποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έγιναν και από ποιους;
- Τι ήταν ο αγροτικός νόμος;

Οι κοινωνικές αλλαγές που έφεραν οι κατακτήσεις, ιδιαίτερα η αλλοίωση των ηθών και η απομάκρυνση από τις προγονικές αρετές, ήταν λόγοι που έκαναν ορισμένες προσωπικότητες να σκεφτούν ότι έπρεπε να ελεγχθεί αυτή η κατάσταση.

Αποστολή σου είναι συμπεράνεις για ποιους λόγους οι Γράκχοι έπρεπε να προβούν σε μεταρρυθμίσεις. Πρώτα πρέπει να ακολουθήσεις τα πιο κάτω βήματα και να απαντήσεις στα πιο κάτω ερωτήματα:



Να μελετήσεις τα παραθέματα 4 και 5 και να εξηγήσεις πώς τεκμηριώνεται από τη μελέτη των παραθεμάτων η αλλαγή των Ρωμαϊκών ηθών;

Παράθεμα 4

Κατά τους νεότερους χρόνους, όταν τα περισσότερα έθνη είχαν υποταχθεί και υπήρξε μακρά περίοδος ειρήνης, εγκαταλείφθηκε στη Ρώμη η πατροπαράδοτη αγωγή και αντικαταστάθηκε από ολέθριες επιδιώξεις. Διότι οι νέοι μετά την ανάπαυση από τους πολέμους τράπηκαν στις απολαύσεις και στην ακολασία, έχοντας τον πλούτο ως χορηγό των επιθυμιών τους. Στη Ρώμη, λοιπόν, προτιμούσαν την πολυτέλεια από τη λιτότητα και την εύκολη ζωή από την ενασχόληση με τα πολεμικά έργα. Στη σκέψη των πολλών ευτυχισμένος ήταν όχι εκείνος που ξεχώριζε για τις αρετές του, αλλά αυτός που απολάμβανε στη διάρκεια της ζωής του τις πιο ευχάριστες ηδονές. Γι' αυτό συνηθίζονταν παραθέσεις πολυδάπανων δείπνων και μυρωδιές από θαυμαστά αρώματα, στρωσίδια πολύχρωμα, αίθουσες συμποσίων στολισμένες από ελεφαντόδοντο και ασήμι και άλλες κατασκευές φτιαγμένες περίτεχνα από πολυτελέστατα υλικά... Εκτός από αυτά, οι νέοι στην αγορά φορούσαν εσθήτες που ξεχώριζαν από την απλότητά τους, διαφανείς λόγω της λεπτότητάς τους, όμοιες με γυναικείες. Επειδή ασχολούνταν με όλα αυτά που σχετίζονταν με τις απολαύσεις και την καταστροφική αλαζονεία, γρήγορα οδήγησαν τις τιμές των πραγμάτων σε απίστευτη υπερβολή.

Διόδωρος XXXVII, 3,1-3

Παράθεμα 5

Οι στρατιώτες (που γύριζαν από τις εκστρατείες στην Ανατολή) έφεραν για πρώτη φορά στη Ρώμη χάλκινα κρεβάτια, ακριβά σκεπάσματα, παραπετάσματα κρεβατιών και άλλα υφάσματα, όπως και τραπέζια με ένα στήριγμα και έπιπλα οικοσυσκευής, έπιπλα που τα θεωρούσαν πολυτελείας εκείνη την εποχή. Τα γεύματα έγιναν περισσότερο ευχάριστα, γιατί συνοδεύονταν από μουσική - κορίτσια που έπαιζαν κιθάρα και άρπα - και με άλλες διασκεδάσεις. Και το φαγητό άρχισε να ετοιμάζεται με μεγαλύτερη προσοχή και πολλά έξοδα. Ο μάγειρας, που οι παλαιότεροι τον θεωρούσαν και τον αντιμετώπιζαν σαν τον πιο ανάξιο δούλο, απέκτησε μεγάλη αξία και η εργασία του που παλιά ήταν μια ασχολία για δούλους, δηλαδή η μαγειρική, άρχισε να θεωρείται υπέροχη τέχνη.

Τίτος Λίβιος, XXXIX, U, 3-9

Παράθεμα 6

Ο Τιβέριος Γράκχος ήταν υπέροχος και ακαταμάχητος ρήτορας γιατί , όταν ανέβαινε στο βήμα και ο λαός συνωστιζόταν γύρω του, μιλούσε για τους φτωχούς: "Τα άγρι ζώα που ζουν στην Ιταλία έχουν φωλιά και το καθένα διαθέτει ένα λαγούμι στη γη για να κρύβεται και να κοιμάται. Εν τούτοις σε εκείνους που πολεμούν και πεθαίνουν για την Ιταλία, έμεινε μόνο ο αέρας και το φως και τίποτα άλλο...Με τα παιδιά και τις γυναίκες τους τριγυρίζουν ανέστιοι και άστεγοι. Οι στρατηγοί όμως τους λένε ψέματα, όταν τους προτρέπουν στις μάχες να χτυπούν τους εχθρούς για να διασωθούν οι τάφοι και τα ιερά. Ωστόσο, κανείς από τους τόσους Ρωμαίους δεν έχει ούτε βωμό ούτε προγονικό τάφο. Πολεμάει για την καλοπέραση και τον πλουτισμό των άλλων και ενώ τον αποκαλούν κυρίαρχο της οικουμένης, δεν έχει δικό του ούτε ένα οβολό γης.

Πλούταρχος, Τιβέριος Γράκχος, 9, 4.

Παράθεμα 7

«Στο σαλόνι της μητέρας του, ο Τιβέριος Γράκχος είχε μεγαλώσει με ριζοσπαστικές ιδέες που του είχε μεταδώσει ο παιδαγωγός του, ο Βλόσσιος, ένας Έλληνας φιλόσοφος από την Κύμη. Στην ηλικία στην οποία άλλοι σκέφτονται τα κορίτσια, εκείνος ήδη σκεφτόταν την πολιτική. Μπορούσε κανείς να τον χαρακτηρίσει ιδεαλιστή. Αλλά μέχρι ποιου σημείου οι θαυμάσιες ιδέες του ήταν στην υπηρεσία της τεράστιας φιλοδοξίας του ή αντιστρόφως, το αγνοούσε ακόμα και ο ίδιος, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλους τους ιδεαλιστές. Την κατάσταση της χώρας τη γνώριζε και από τις συζητήσεις που γίνονταν στο σαλόνι της μητέρας του, αλλά και γιατί την είχε μελετήσει προσωπικά στην Ετρουρία και είχε τρομοκρατηθεί μπροστά σε αυτά που αντίκρισε. Κατάλαβε πολύ καλά πως η Ιταλία κινδύνευε, αν η γεωργία της αφηνόταν οριστικά στα χέρια των κερδοσκοπών και των δούλων, και πως στην ίδια τη Ρώμη καμιά υγιής δημοκρατία δεν μπορούσε να σταθεί με ένα λαό που καθημερινά διαφθειρόταν από την αργία και τα χρηματικά βοηθήματα. Θεωρούσε πως το μόνο αντίδοτο στη διάδοση της χρήσης των σκλάβων, στην αστικοποίηση και στη στρατιωτική παρακμή, ήταν μια τολμηρή αγροτική μεταρρύθμιση, την οποία πρότεινε στη Συνέλευση μόλις εκλέχτηκε».

Ίντρο Μοντανέλλι, «StoriaDiRoma»,
μτφρ. Σούλα Δρακοπούλου, εκδ. Τρία Φύλλα.

Παράθεμα 8

«Ανάμεσα στους νόμους που πρότεινε ο Γάιος για να κερδίσει το λαό και να κάμψει την εξουσία της συγκλήτου, ο αγροτικός νόμος προέβλεπε τη διανομή της δημόσιας γης στους φτωχούς, ο στρατιωτικός νόμος την παροχή στους στρατιώτες του οπλισμού, και μάλιστα χωρίς μείωση του μισθού, επίσης κανείς κάτω των δεκαεπτά ετών δεν μπορούσε να κληθεί για κατάταξη στο στρατό. Ο συμμαχικός νόμος σκόπευε να χορηγήσει στους Ιταλούς ίσο δικαίωμα ψήφου, όπως και στους Ρωμαίους πολίτες, ο σιτικός νόμος αποσκοπούσε στην εξασφάλιση χαμηλών τιμών αγοράς για τους απόρους. Όμως ο δικαστικός νόμος επέφερε την πιο αισθητή τομή στην επιρροή των συγκλητικών. Διότι εκείνοι αποκλειστικά είχαν τη δικαστική εξουσία στα χέρια και γι' αυτό ο λαός και οι δικαστές τους μισούσαν. Ο Γάιος πρόσθεσε τώρα στους τριακόσιους δικαστές από την τάξη των συγκλητικών άλλους τριακόσιους από την τάξη των ιππέων και όρισε να αποφασίζουν από κοινού και οι εξακόσιοι. Γι' αυτή την πρόταση αγωνίστηκε, καθώς λέγεται, με ιδιαίτερο πάθος, κι ακόμα περισσότερο: καθώς όλοι οι αντιπρόσωποι του λαού από το βήμα μπροστά του κοιτούσαν εκείνη τη στιγμή προς τη σύγκλητο και το λεγόμενο επιτροπείο, στράφηκε εκείνη τη στιγμή για πρώτη φορά προς την αγορά, καθώς μιλούσε προς το λαό, και πρέπει να ενεργούσε και στο μέλλον με αυτό τον τρόπο. Με μια μικρή στροφή, με μια σχεδόν αδιόρατη αλλαγή στάσης, κλόνησε τα θεμέλια του κράτους και μετασχημάτισε το πολίτευμα του από αριστοκρατία σε δημοκρατία, στην οποία ο ομιλητής όφειλε να λαμβάνει υπόψη το πλήθος και όχι το συμβούλιο».

Πλούταρχος, ΓάιοςΓράκχος, 26.



Να μελετήσεις τα παραθέματα 6, 7 και 8 και να απαντήσεις στα πιο κάτω ερωτήματα:

- Να βρεις εάν οι πηγές 6 και 7 είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς.
- Ποια θεωρείς πιο αξιόπιστη και γιατί; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.
- Να περιγράψεις συνοπτικά την κατάσταση που επικρατούσε στη Ρώμη την εποχή του Τιβέριου Γράκχου και ποια λύση πρότεινε σύμφωνα με τις πληροφορίες που δίνουν τα παραθέματα
- Αφου λάβεις υπόψη σου τα μέτρα του Γάιου Γράκχου (παραθέμα 8) να προσδιορίσεις τους στόχους του.
- Να σχολιάσεις τον τρόπο με τον οποίο δημιούργησε μια νέα τάση στο πολίτευμα της Ρώμης.

Ερώτηση στοχασμού

Πώς αξιολογείτε εσείς την πρόταση του Τιβερίου; Τι αντίστοιχο θα μπορούσε να γίνει στην εποχή μας για την οικονομική ενίσχυση συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού;

Ο Τιβέριος Γράκχος όταν εκλέχτηκε δήμαρχος (133 π.Χ.), πρότεινε την ψήφιση του αγροτικού νόμου, σύμφωνα με το οποίο δεν επιτρεπόταν σε κανέναν πολίτη να κατέχει ιδιοκτησία μεγαλύτερη από 500 πλέθρα γης. Εάν μέχρι εκείνη την εποχή κατείχε περισσότερη γη, τότε θα μπορούσε να κρατήσει επιπλέον και από 250 πλέθρα για καθένα από τα δύο αρσενικά παιδιά του. Δεν επιτρεπόταν όμως σε καμία περίπτωση η κατοχή της γης να ξεπερνά στο σύνολο τα 1000 πλέθρα.

Με το νόμο αυτό προβλεπόταν αναδιανομή της δημόσιας γης στους ακτήμονες. Όση γη θα επιστρεφόταν με την εφαρμογή του νόμου θα μοιραζόταν εκ νέου ανά 30 πλέθρα σε κάθε πολίτη που δεν είχε έγγειο ιδιοκτησία.

Εκτός από τον αγροτικό νόμο, τολμηρή πρέπει να θεωρηθεί και η πρότασή του για τη διάθεση των θησαυρών του βασιλιά της Περγάμου, Ατταλού Γ', ο οποίος, όπως είναι γνωστό, κληροδότησε πεθαίνοντας το κράτος του στον ρωμαϊκό λαό (133 π.Χ.). Ο Τιβέριος πρότεινε ο θησαυρός της Περγάμου να δοθεί στους ακτήμονες, για να αγοράσουν εργαλεία και να καλλιεργήσουν τα κτήματα που θα αποκτούσαν.

Η αντίδραση όμως των συγκλητικών και η εξαγορά των συνειδήσεων του λαού οδήγησαν στην αποτυχία των σχεδίων του Τιβερίου. Ο ίδιος δολοφονήθηκε. Το νόμο του, αν και δεν τον εφάρμοσαν, δεν τόλμησαν να τον καταργήσουν.

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια των Γράκχων στόχευε στον έλεγχο της κοινωνικής ανισότητας, στην αποκατάσταση μεγάλου μέρους των ακτημόνων και στην αποδυνάμωση των συγκλητικών. Η κατάσταση όμως που είχε δημιουργηθεί από τις μεγάλες κατακτήσεις δεν ευνόησε τις αλλαγές. Το έργο των Γράκχων ουσιαστικά απέτυχε. Διαμόρφωσε ευνοϊκές προϋποθέσεις για λίγους που ευεργετήθηκαν από τα μέτρα των Γράκχων και στη συνέχεια αποτέλεσαν μια νέα αρκετά δυναμική κοινωνική ομάδα.

Ερώτηση στοχασμού

Πώς αξιολογείς εσύ την πρόταση του Τιβερίου; Τι αντίστοιχο θα μπορούσε να γίνει στην εποχή μας για την οικονομική ενίσχυση συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού;

στο λαό. Η άλλη απία ήταν πως ο Ρωμαίος, ακόμη και ο πιο φτωχός, είχε έναν ήμερο σερβαντό προς το χρέφος. Ενώ η πραγματική πολιτεία είχε εξαρτηθεί από μικρές, ξενοκρατούμενες με τη μαζική τη περιουσία προς τις μεγάλες περιουσίες και οι προλέταροι* απέκτησαν τη συνήθεια να παρονοιάζονται ζήτη πρόοι, για να χαρτηθούν τους Διοόσιους και να τριήσουν το καθημερινό τους φερφό.

Fustel de Coulanges, ό.π., σ. 553.

3. Οι στρατιωτικοί και η περιουσία τους

Σε μια επιστολή ο' άντ φδο του ο Πίνιος ο κώτορος, Ρωμαίος στρατηγός που κωτόρειαν από το Κώμο της βόρειας Ιταλίας, αναφέρει ότι η περιουσία του ήταν σχεδόν εξ ολοκλήρου επανάκτηση σε στρατιωτική ιδιοκτησία. Το ίδιο ίσως και πολλοί άλλοι - αν όχι σχεδόν για τους περισσότερους - στρατιωτικούς, ιδιαίτερα μάλιστα για όσους όπως ο Πίνιος, δεν ήταν εξαιρετικά πλούσιοι και δεν προέρχονταν από τη Ρώμη ή τα περίχωρά της. Η περιουσία των Πίνιων, πάντως, ήταν με τη σειρά της ενοικίαση του ελεύθετου προσηκουόμενου τμήματος για να ενταχθεί κάποιος στον στρατιωτικό όδο (τάση), δηλαδή του ενός εκπατομίου στρατηγίου*. Παρόλομια όμως φαίνεται να υπήρχε και ένας μερικός αριθμός πτωχών στην Ιταλία και τις επαρχίες, οι οποίοι, μολονόι δεικνύονταν από το ελάχιστο προσηκουόμενου τμήμα για την είσοδό τους στη σύγγαμο, ποτέ δεν έγιναν στρατιωτικοί.

Garnsey P., Saller R., Η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία, μτ. Β.Ι. Ανατοσιάδης, Πανεπιστημιακό Εκδ. Κρήτης, 1995, σ. 85.

οπισμίες περιπτώσεις, όταν συνέβαινε αυτό, αυτός που εκλεγόταν ονομαζόταν *νίκος άνθρωπος*².

Οι *επιπείς* ήταν οι πλούσιοι του χρέματος. Το όνομά τους μόνο παρατήματα σε *παλαιές εποχές*, όταν *επιπείς* ονομαζόταν όσοι ήταν αριστοκρατικής καταγωγής και είχαν τη δυνατότητα να εκτεθούν *άλογο* για να πολεμήσουν έφυλτο. Μετά τις κατακτήσεις, *επιπείς* ονομαζόταν όσοι είχαν χρεματική περιουσία που τους επέτρεπε να στατευόταν στο ιπικό. Ασχολήθηκαν με εργασία που απέδιδαν κέρδη, όπως με επιχειρήσεις, εμπόριο, τοκογλοία, ανάληψη δημόσιων έργων. Η πιο κερδοφόρα επιχείρηση ήταν του *δημοσιώ- νη*, εκείνου δηλαδή που νομιάζε από το κράτος το δικαίωμα της εισοράξης των δημόσιων φόρων από τις επαρχίες ή ακόμα της εκμετάλλευσης των μεταλλείων ή των λιμανιών. Εννοείται ότι οι δημοσιώνες προκατέβαλλαν στο κράτος τα έσοδα των εισοράξεων που θα έκαναν. Στη συνέχεια πουλούσαν τα δικαιώματά τους σε επιχειρηματίες των επαρχιών, οι οποίοι προσπαθούσαν να εισπράξουν τους φόρους με σκληρό τρόπο και με υψηλό κέρδος από το λαό. Αυτοί είναι οι *γροστ- οισ* αυτοί τελάνες, για τους οποίους πολλές φορές γίνεται λόγος στην Καινή Διαθήκη.

Θα πρέπει να επισημόνομε ότι οι *επιπείς* δεν ήταν ενεργούς καταγωγής και ότι δεν είχαν τη δυνατότητα να καταλαμβάνουν ανώτατα δημόσια αξιώματα για το λόγο αυτό βρισκόταν σε αντιστοιχία με τους *επιπείς*.

Όπως ήταν φυσικό, οι μεγάλες κατακτήσεις συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της *δουλείας*. Οι Ρωμαίοι στρατηγικοί αρχιλοοίωζαν κατά χιλιάδες τους κατοίκους των κατακτημένων περιοχών, τους οποίους στη συνέχεια παρτέδιδαν στους δουλόμετους. Η αγροεπιλορία δούλων ήταν εντά- τητα διαδεδομένη επιχείρηση, ιδιαίτερα στα λιμάνια της Ανατολής. Η ζήτηση των δούλων αυτή την εποχή αυξάνεται εξαιτίας της ανάπτυξης των επιχειρήσεων και των γροακτηριών. Οι δούλοι παρέχονταν φτηνότερη εργασία από τους ελεύθε- ρους πολίτες. Η συμπεριφορά των Ρωμαίων απέ-



Τμήματα τοπογραφίας από την Πομπεία (1ος αι. μ.Χ.). Εικονίζει *επιπείς*. Οι πλούσιοι, κερδισί οι δωκατίτες μεγάλων εκτάσεων γης, κατοικούσαν σε ανάλογες επαύλεις (Νικόπολη, Εθνικό Μουσείο)

νανι στους δούλους ήταν ιδιαίτερα σκληρή, γ' αυτό και σημειώθηκαν πο- λές εξεγέρσεις δούλων, οι οποίες τις περισσότερες φορές καταπνίγησαν στο αίμα.

Η καθημερινή και η πνευματική ζωή των Ρωμαίων. Οι κατακτήσεις έφεραν σε άμεση επαφή τους Ρωμαίους με τη κομμοπολίτικα κέντρα της Ανατολής και τον πολιτισμό των ελληνιστικών βασιλείων. Η πολυτέλεια και τα πνευματικά αγαθά του ελληνιστικού πολιτισμού επηρέασαν την καθημερινή ζωή των Ρωμαίων και την πολιτιστική τους εξέλιξη. Ο στίχος του ποιητή Ορτίου που αναφέρει ότι «η ηττημένη Ελλάδα κατακτησε το σκληρό νικητή και έφερε τις τέχνες και τα γράμματα στο αγροτικό Λατίο» προβάλλει την κατάσταση εκείνης της εποχής.

• Οι Ρωμαίοι υιοθέτησαν πολλά στοιχεία από την καθημερινή ζωή των Ελλήνων αλλά και άλλων λαών. Σε όλη αφορά την κατοικία, την ενδυμασία, το φαγητό και τη διασκέδαση, δανειστήκαν ό,τι προσακούσε την εντύπωση και δημιουργούσε άνεση στη ζωή. Τους έλεγαν το μέτρο και η λεπτή αίσθηση του οραίου⁴.

• Στο θρησκευτικό τομέα, οι Ρωμαίοι επηρεάστηκαν από λατρείες της Ανατολής και ιδιαίτερα από εκείνες που είχαν σχέση με οργανωτικές και μυστηρακές τελετές, όπως της Ίσιδας, της Κυβέ-

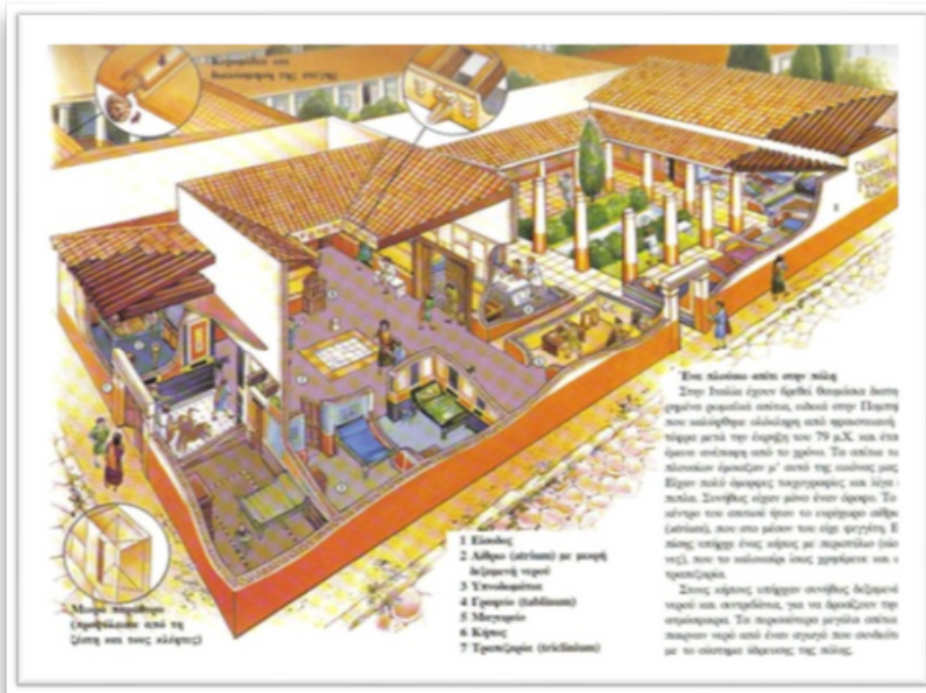
4. Ο πολιτικός τρόπος ζωής γίνεται πιο σκληρός στη Ρώμη

Οι στρατιωτικές (που γίνονταν από τις εκστρατείες στην Ανατολή) άφουσαν για πρώτη φορά στη Ρώμη χιλιάδες χερφέτια, ακριβά οικιστήματα, πορτεπτομοτα κερφέτια και άλλα υφάσματα, όπως και χρυσάκι και άλλα σπέρματα και άλλα οικονομικής. Ι- πάκι που τα θεωρούσαν πολιτείας εκείνη την εποχή. Τα γούματα των θεωρούσαν και τον στατιστικό οση τον πιο ανώμο δούλο, απόσταση μεγάλη αξία και η εργασία του που πολύ ήταν μια ασφάλεια για δούλους, δηλαδή η μηχανοο, άρασε να θεω- ρείται υπερόχη τέχνη.

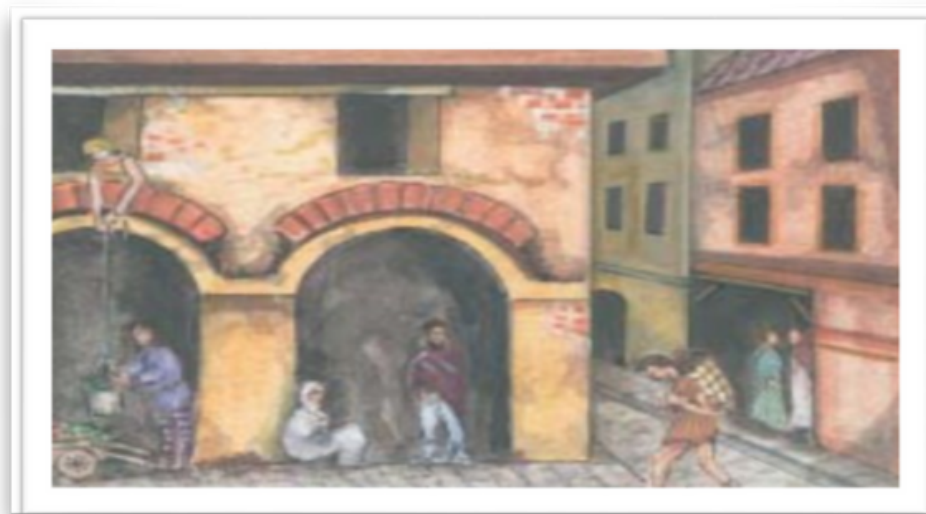
Τίτος Άβιος, XXXIX, σ. 3-9.

Ασκήσεις - Δραστηριότητες

- 1.** Ποιες ήταν οι επιπτώσεις της καταστροφής των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων και της εξαφάνισης των μικρών ιδιοκτησιών για τη ρωμαϊκή κοινωνία;
- 2.** Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ. 183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις.
- 3.** Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων, ενώ είχε ελληνική παιδεία, έφτασε στο σημείο να αποστρέφεται καθετί το ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5).
- 4.** Να επισημάνετε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού μέσα από τους λόγους του Τιβέριου Γράχγου (παράθεμα 6) και να την συγκρίνετε με εκείνη των πλοουσιών που παρουσιάζει το παράθεμα 2.
- 5.** Πώς κρίνετε τις στρατιωτικές μεταρρυθμίσεις του Μάριου και τα πολιτικά μέτρα του Σύλλα σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος;
- 6.** Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7 που αναφέρεται στην κατάσταση των κατοίκων της Ιταλίας να: α) προσδιορίσετε τους λόγους που ο συγγραφέας προβάλλει ως αίτια του Συμμαχικού πολέμου και β) εξηγήσετε γιατί τον πόλεμο αυτό ονομάζει κοινωνικό.
- 7.** α) Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; β) Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία (Res publica);



Εικόνα 1. Ένα πλούσιο σπίτι στην πόλη



Εικόνα 2. Σπίτια Ρωμαίων πολιτών

Παρατηρήστε και συγκρίνετε τις εικόνες 1 και 2. Βρείτε ομοιότητες και διαφορές.

Ποιο φαινόμενο αναδεικνύουν οι δύο εικόνες; Συμβαίνει κάτι αντίστοιχο σήμερα; Σχολιάστε σε μια παράγραφο 60-80 λέξεων.

Σάρωσε το QR Code και δες σε 3D πώς ήταν πραγματικά ένα σπίτι πλουσίων.





Δελτίο εξόδου

ΓΡΑΨΕ ΟΛΑ ΟΣΑ ΕΜΑΘΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΡΩΜΑΙΩΝ



Έλεγξε τις γνώσεις σου

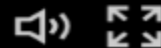
Λύσε τα πιο κάτω τεστ και έλεγξε πόσα ξέρεις για τη Ρωμαϊκή εξάπλωση

Missing word

3. Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία, μια υπερδύναμη του αρχαίου κόσμου



A cloze activity where you drag and drop words into blank spaces within a text.



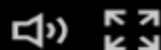
Powered by Wordwall

Ποια λέξη λείπει;

3ο Μάθημα - Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία, μια υπερδύναμη του αρχαίου κόσμου.



Μια δραστηριότητα συμπλήρωσης όπου τοποθετείτε λέξεις σε κενά διαστήματα μέσα σε ένα κείμενο.



Powered by Wordwall