

Το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου ως παιδαγωγικό μέσο: αξιολόγηση των εργασιών ως προς το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων

Της Βαΐας Ε. Αγγέλη

Η Ιστορία, ως γνωστικό αντικείμενο, παρουσιάζει, διαχρονικά και για κάθε κοινωνία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς θεωρείται «δασκάλα της ζωής» (*Historia magistra vitae*). Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της οικονομικής και πολιτιστικής υπεροχής των «ισχυρών» της παγκόσμιας κοινότητας, η Ιστορία αναλαμβάνει τον κρίσιμο ρόλο να σφυρηλατήσει από τη μια την ιστορική σκέψη και συνείδηση των λαών και από την άλλη να προωθήσει και να καλλιεργήσει την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας, χαρακτηριστικών αρετών και γνωρισμάτων του υπεύθυνου πολίτη (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας, 2002: 225).

Τη σχολική χρονιά 2006-7 εισήχθησαν στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση τα νέα σχολικά εγχειρίδια στα περισσότερα μαθήματα, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τις Προδιαγραφές που έχει εκπονήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ε.Π.Π.Σ., 1998/9 και Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., 2003), για τα επιστημονικά, τα παιδαγωγικά και τα τεχνικά χαρακτηριστικά των νέων εγχειριδίων. Ένα από τα «νέα» εγχειρίδια είναι και αυτό της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου.

Παρά την αυξανόμενη χρήση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας και μάθησης¹, τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας² συνεχίζουν να πρωταγωνιστούν τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών, καθώς αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο. Για τη «μονοπωλιακή θέση»³ στη μαθησιακή διαδικασία (*Monopolstellung*) (Maslankowski, W.1987:138), δίκαια, τα σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται⁴ «κατευθυντήρια μέσα» (*Leitmedium*) (Michel, G.1995:109-110). Το σχολικό εγχειρίδιο⁵ λειτουργεί ως προϊόν και παράγοντας κοινωνικών διαδικασιών και ως μέσο πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό (Μπονιδης, Κ 2004:5). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου ως προς το βαθμό που επιτυγχάνει τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος και να διερευνήσει, συνεπώς, τον παιδαγωγικό ρόλο του εγχειριδίου. Ο όρος «σχολική εργασία» περιλαμβάνει κάθε μορφή σχολικής εργασίας, όπως περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου. Έτσι, σχολική εργασία μπορεί να είναι οι ασκήσεις, οι ερωτήσεις, τα σχέδια εργασίας, οι συνθετικές εργασίες, οι δραστηριότητες. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες προκλήθηκε από τον αναβαθμισμένο ρόλο τους στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, οι εργασίες :

¹ Μαυροσκούφης, Δ.(2008), «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;» στο Ανδρέου, Α., *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ .69-80.

² Λεοντσίνης, Γ.(1996), *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα : Αθανασόπουλος-Παπαδάμης.

³ Maslankowski, W. (1987), «Analyse und Beuteilung von Schulbüchern als Unterrichtsmedien», in *Erziehung und Unterricht*, v. 137, h.3, österreichischer Bundesverlag Gesellschaft, Wien, σσ. 138-145.

⁴ Michel, G.(1995), «Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik-Das Didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien Und Neuen Medien» in Olechowski Richard (hrsg),*Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 95-115.

⁵ Μπονιδης,Κ.(2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα:Μεταίχμιο

- Διαρθρώνουν την προσφερόμενη ιστορική ύλη μιας διδακτικής ενότητας, καθώς από τη μια, αξιοποιώντας την προσφερόμενη ιστορική αφήγηση προσεγγίζουν τις πηγές και από την άλλη, ανακαλύπτοντας σημαντικές ιστορικές γνώσεις από τις πηγές συμπληρώνουν ή εμπλουτίζουν την ιστορική αφήγηση.
- Στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποτελούν το εφαλτήριο για την επεξεργασία και αξιοποίηση του συμπληρωματικού υποστηρικτικού υλικού, το οποίο αποτελεί το 50% κάθε διδακτικής ενότητας.
- Αποτελούν το κύριο όχημα των διαθεματικών, ενεργητικών, διερευνητικών, βιωματικών, ενσυναισθητικών μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. διαθεματικές εργασίες, έρευνα πηγών, ομαδικές εργασίες, σχέδια εργασίας, δραματοποίηση) που προκρίνει το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ.).
- Υπηρετούν, επίσης, ως τεχνική την αξιολόγηση (αρχική/ διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική).
- Και γι' αυτό, «θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής προσέγγισης και να μην αφήνεται κανένα περιθώριο να εννοηθεί, από τους μαθητές, ότι αποτελούν μορφή ελεύθερου χρόνου»⁶ (Λούβη,Ε.- Ξιφαράς, Δ.,2007, Β.τ.Ε.,17).

Ο ερευνητικός προσανατολισμός συγκαθορίστηκε, επίσης, και από το γεγονός ότι μέχρι και σήμερα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας εξακολουθούν να υποστηρίζουν την κατευθυνόμενη διδασκαλία προσφέροντας στο μαθητή «έτοιμες» και παγιωμένες από τον ιστορικό γνώσεις και ευνοώντας την αξιολόγηση με κριτήριο την πιστή αναπαραγωγή δεδομένων γνώσεων (Λεοντσίνας, Γ.1996:155). Μέσα σ' αυτό το διδακτικό περιβάλλον κάθε χρόνο οι έλληνες μαθητές της Γ' Λυκείου εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο την Ιστορία, είτε ως κύριο μάθημα της θεωρητικής κατεύθυνσης είτε ως επιλεγόμενο γενικής παιδείας, προκειμένου να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση και το 45%, κατά μέσο όρο, των μαθητών αξιολογείται με βαθμολογίες μικρότερες της βάσης του 10⁷. Η αποτυχία των μαθητών συνδέεται, κυρίως, με τις ερωτήσεις της Ομάδας Β', όπου ζητείται η κριτική επεξεργασία και ο συνδυασμός των γνώσεων του σχολικού εγχειριδίου και άγνωστων, συχνά, στους μαθητές ιστορικών πηγών.

Οι σχολικές εργασίες συνδέονται αναπόσπαστα με τα εγχειρίδια όχι μόνο ως περιεχόμενη ύλη τους αλλά και συμμετέχοντας στις πολυσχιδείς λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων⁸, όπως η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή, η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η παροχή/ δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση και αξιολόγηση και η κοινωνικοποίηση. Γι' αυτό, ένα σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται ως «κολοβό» και ημιτελές, αν δεν περιέχει ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης και αν δεν προβλέπει ερωτήσεις για την αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές (Καψάλης, Α. -Χαραλάμπους, Δ. 2008 :221-229,232). Απομένει, λοιπόν, στην έρευνα να εξετάσει κατά πόσο οι εργασίες στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας υπηρετούν με την παρουσία τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους, που έχουν ορισθεί από το Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ.) και, ιδιαίτερα, αν συμβάλλουν στην καλλιέργεια της

⁶ Λούβη, Ε. –Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β.

⁷ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ –ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ (2011), *Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών Πανελλαδικών εξετάσεων Λυκείων 2011* edu.klimaka.gr (20/6/2011)

⁸ Καψάλης, Α.- Χαραλάμπους, Δ.(2008), *Σχολικά Εγχειρίδια, θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα : Μεταίχμιο.

ικανότητας της κριτικής επεξεργασίας και αξιολόγησης, απαραίτητης όχι μόνο για την Ιστορία αλλά και για τη διαχείριση της πληροφοριακής ρύπανσης της εποχής μας.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι (371) εργασίες (ερωτήσεις), που περιέχονται στο «νέο» σχολικό εγχειρίδιο της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου των Δημητρούκα, Ι.- Ιωάννου, Θ., το οποίο διδάσκεται από τη σχολική χρονιά 2006-7 και συνιστά διδακτικό πακέτο, αποτελούμενο από το Βιβλίο του Μαθητή, το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και συνοδεύεται από το εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή.

Η διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε υπό το πρίσμα της Διαθεματικότητας, στη λογική της οποίας συντάχθηκαν τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και το υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, P. 1995, Berelson, B., 1984)⁹. Ως μεθοδολογικό έρεισμα χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό σχήμα των «Σκοπών και Στόχων» του Tyler¹⁰ (1969:104-125) και αξιοποιήθηκε μεθοδολογικά το μοντέλο αξιολόγησης της συνοχής ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ και νέου εκπαιδευτικού υλικού των Καρατζιά-Σταυλιώτη και Αλαχιώτη (2008)¹¹. Μελετήθηκαν, επίσης, σχετικές ερευνητικές εργασίες που αφορούσαν στην αξιολόγηση των «παλιών» σχολικών εγχειριδίων της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου- Καρατζιά, 2002¹²) αλλά και εργασίες που αξιολογούσαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια (Καρατζιά-Σταυλιώτη, - Αλαχιώτης, 2008) και πανελλήνιες έρευνες της ΚΕΜΕΤΕ/ ΟΛΜΕ (2008) και ΙΠΕΜ/ ΔΟΕ (2008)¹³.

Α. Κατά την αξιολόγηση των εργασιών ως προς το βαθμό επίτευξης της διαθεματικότητας αναζητήθηκαν τα βασικά διαθεματικά στοιχεία, τα οποία δρουν συμπληρωματικά για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πράξης μέσω του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας. Πιο αναλυτικά:

Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας διαπιστώνονται στις ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου πολλές (99) διαθεματικές προεκτάσεις σε άλλα μαθήματα της τάξης (Θρησκευτικά, Αισθητική Αγωγή/ Εικαστικά, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνικά, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Τεχνολογία, Ξένες Γλώσσες, Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας) ή άλλων τάξεων (Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Γ΄ τάξης), Αστρονομία (Α΄ Λυκείου). Σε όλα τα κεφάλαια, πλην του Δεύτερου Κεφαλαίου, υπάρχει διαθεματική διασύνδεση με το μάθημα των Θρησκευτικών σε ποσοστό 40,8% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων και σε ποσοστό 16,8% επί του συνόλου των εργασιών στο Β.τ.Μ. Η επικράτηση των Θρησκευτικών στη διαθεματική διασύνδεση της Ιστορίας είναι αναμενόμενη, καθώς σε κάθε ένα από τα εφτά κεφάλαια στο

⁹Berelson, B.(1952/repr.1984), *Content Analysis in Communication research*,New York: Hafner Press.
Mayring, P. (1995), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 9.Aufl. ,Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

¹⁰Tyler, W. R.(1969), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, USA.

¹¹ Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε. - Αλαχιώτης, Σ.(2008), «Η διαθεματικότητα από τη θεωρία στην πράξη: Ενδεικτική αξιολόγηση της συνοχής ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και νέου εκπαιδευτικού υλικού», Π.Ε.Ε., σσ. 4-9.

¹² Κωνσταντίνου, Χ.- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (2002), *Αξιολόγηση των σχολείων της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Ευρωπαϊκό Δίκτυο «Ευρυδίκη», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π. Ι..

¹³ ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ,(2008), *Σχολικά Προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Πανελλήνια Έρευνα*, Δικτυακός τόπος ΟΛΜΕ. : www.olme.gr

Εμβλωτής, Α. (επιμ.) (2009), *Νέα Σχολικά Βιβλία-εμπειρίες των εκπαιδευτικών*,Πανελλήνια Έρευνα της ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Δικτυακός τόπος Δ.Ο.Ε. :www.ipem-doe.gr

Β.τ.Μ. υπάρχει τουλάχιστον μία διδακτική ενότητα με περιεχόμενο συναφές ή κοινό με το μάθημα των Θρησκευτικών. Η διαθεματική προέκταση της Ιστορίας στα Εικαστικά / Αισθητική Αγωγή είναι, επίσης, σημαντική σε ποσοστό 16,3% επί του συνόλου των διαθεματικών διασυνδέσεων και δικαιολογημένη τόσο από τους γνωστικούς άξονες, που αφορούν στην Τέχνη και τον Πολιτισμό της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου αλλά και από το πλούσιο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό που πλαισιώνει και ενδυναμώνει το κείμενο της ιστορικής αφήγησης. Και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή «εμπλέκεται» διαθεματικά, καθώς στις διδακτικές της ενότητες υπάρχει πρόσφορο έδαφος για σχετικές προεκτάσεις (π.χ. πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από το 15^ο ως το 18^ο αι.). Υπάρχουν, επίσης, σαφείς προεκτάσεις στα γλωσσικά μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία) και την Ιστορία Α΄ Γυμνασίου τόσο στα πλαίσια του υποστηρικτικού υλικού όσο και των λεξιλογικών αναζητήσεων και της εξέλιξης θεσμών ή πολιτευμάτων (π.χ. δημοκρατία).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν, επίσης, στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου τις *διαθεματικές έννοιες*, οι οποίες έχουν καταγραφεί στο Δ.Ε.Π.Π.Σ και αποτελούν το νήμα, που διασυνδέει τα γνωστικά αντικείμενα μιας σχολικής τάξης (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:6, Αλαχιώτης, Σ.-Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. 2009: 251). Ως προς τη συχνότητά τους ξεχωρίζουν οι διαθεματικές έννοιες *πολιτισμός* και *τέχνη* (116 αναφορές), καθώς ενυπάρχουν ως γνωστικά θέματα στις σχετικές διδακτικές ενότητες αλλά και ως πεδία πραγματοποίησης των εργασιών με παραπομπές σε καλλιτεχνικά (λογοτεχνικά, μουσικά ή κινηματογραφικά) έργα. Η έννοια του *χώρου* (με 110 αναφορές) είναι συχνότατη στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας και ακολουθεί ο *χρόνος* (62 αναφορές), καθώς *χώρος* και *χρόνος* συνυφαίνουν την Ιστορία και αποτελούν βασική *διάστασή* της. Η *αιτιότητα*, αποτελεί ζητούμενο σε πολλές εργασίες (85 αναφορές) και υπογραμμίζει τη διερευνητική προσέγγιση της ιστορικής ύλης. Πολλές, επίσης, οι αναφορές στα υποκείμενα της Ιστορίας είτε ως *σύνολο* (Κοινωνία/ Κοινότητα: 85 αναφορές) είτε ως *άτομα* (47 αναφορές) και στην έννοια του *συστήματος*, κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού (56 αναφορές). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έννοια «σύγκρουση» είναι υποπολλαπλάσια (45 αναφορές) των διαθεματικών εννοιών του *πολιτισμού* και της *κοινωνίας*, μολονότι οι *συγκρούσεις* κάθε μορφής (πολεμικές/ εθνικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτικές) είναι πολλές, η ιστοριογραφική οπτική του εγχειριδίου παραπέμπει στη Νέα/Συνολική Ιστορία, η οποία με εμφατικό τρόπο αντιμετωπίζει τα ιστορικά γεγονότα ως έργα και των κοινωνιών/ ομάδων και όχι ως βιογραφίες ηγετών/ ατόμων κατά τη θετικιστική προσέγγιση της Ιστορίας (Τουλιάτος, Σ.1999:162¹⁴, Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ.2007:11). Λιγότερο συχνές είναι οι έννοιες της *μεταβολής/ ακμής – παρακμής* (28 αναφορές), της *εφεύρεσης* και της *ανακάλυψης* (20 αναφορές) και της *αλληλεπίδρασης* (7 αναφορές).

Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου διαπιστώνουμε πως και η *Διδακτική Μεθοδολογία* υπηρετεί τις αρχές της Διαθεματικότητας, προωθώντας την ικανότητα ενός ατόμου να εκδηλώνει έμπρακτα, με συνεπή τρόπο και στην ανάλογη περίπτωση, κάθε δεξιότητα ή επιμέρους δεξιότητες ή τον *πολυ-γραμματισμό* (Γενικές Αρχές Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 7, Αλαχιώτης, Σ.-Καρατζιά-Σταυλιώτη¹⁵, Ε. 2009:251). Ο πολυγραμματισμός αυτός στο

¹⁴ Τουλιάτος, Σ. (1999), «Θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα προσέγγισης της Ιστορίας», στο *περιοδικό της ΠΕΦ 21*, σσ. 161-192.

¹⁵ Αλαχιώτης, Σ.-Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.(2009), *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου εκφράζεται με ερωτήσεις, άλλες από τις οποίες δεν απαιτούν ιδιαίτερη προετοιμασία του μαθητή και πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη (Χωρίς Ειδική Προετοιμασία, ΧΕΠ) και άλλες που πραγματοποιούνται με Ειδική Προετοιμασία (ΜΕΠ) του μαθητή. Η ιδιαίτερη υπεροχή των ερωτήσεων που δεν απαιτούν την ειδική προετοιμασία του μαθητή (ΧΕΠ: 215 ή 75% επί του συνόλου), αναδεικνύει το ρόλο των ερωτήσεων, κυρίως ως μεθοδολογικού εργαλείου, που συμβάλλει στην ανακάλυψη, διερεύνηση, κατάκτηση και εμπέδωση της ιστορικής ύλης *μέσα στη σχολική τάξη*. Ερωτήσεις μελέτης των ποικίλων πηγών, εξοικείωσης των μαθητών με ιστορικούς όρους, διατύπωσης και διερεύνησης ερωτημάτων, αξιολογικών κρίσεων, αναγωγής στη σύγχρονη πραγματικότητα και πρόκλησης διαλόγου συμβάλλουν στην ενεργητική και συμμετοχική μαθησιακή διδασκαλία και εμπλέκουν το μαθητή ως ενεργό υποκείμενο. Οι ερωτήσεις που απαιτούν ειδική προετοιμασία από το μαθητή (ΜΕΠ:72 ή 24% επί του συνόλου) δε θυμίζουν τις παραδοσιακές «κατ'όικον εργασίες». Πρόκειται για εργασίες ιστορικές, τοπικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος, που άλλες από αυτές μπορούν να εξελιχθούν σε Σχέδιο Εργασίας ή σε Διαθεματική Εργασία και άλλες να πάρουν τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού ή ιστορικής έρευνας σε χώρους. Οι συγκεκριμένες εργασίες, λοιπόν, δε ζητούν την προετοιμασία απαντήσεων διαμέσου της αναπαραγωγής των πληροφοριών από καθορισμένες πηγές, π.χ. Εγκυκλοπαίδειες. Αντίθετα, στηρίζονται στην ενεργητική μάθηση, κινητοποιούν την ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών, ενισχύουν τη βιωματικότητα και την ενσυναίσθηση στην ιστορική προσέγγιση. Για την εκπόνησή τους οι μαθητές αναμένεται να προσφύγουν σε πολύτροπες πηγές, όπως το Διαδίκτυο, τα Εικαστικά, η Λογοτεχνία, τα σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων της ίδιας τάξης ή προηγούμενης.

Μία ακόμη παράμετρος της επίτευξης της Διαθεματικότητας στις εργασίες του υπό διερεύνηση σχολικού εγχειριδίου είναι η *Αξιολόγηση*. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως στο σύνολο των τριακοσίων εβδομήντα μίας (371) ερωτήσεων το 65,5% (243 ερωτήσεις) υπηρετούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, το 34% (126 ερωτήσεις) εκφράζουν την τελική/ αθροιστική αξιολόγηση και το 0,5% (2 ερωτήσεις) αποτελούν έκφραση και τεχνική της αρχικής/ διαγνωστικής αξιολόγησης. Στο εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή προσφέρονται δεκαοχτώ (18) ασκήσεις αυτοαξιολόγησης (ποσοστό 6,2% επί του συνόλου των εργασιών), η οποία αποτελεί εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης και επιθυμητή δεξιότητα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:12, Κωνσταντίνου, Χ.¹⁶ 2002,43-44). Η υπεροχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου είναι συμβατή με τον βασικό στόχο και τις αρχές της αξιολόγησης του μαθητή που είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων και ο έλεγχος της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003:11-12, Κωνσταντίνου, Χ. 2002,40). Αλλά και το ποσοστό 34% των εργασιών που υπηρετούν την αθροιστική αξιολόγηση δεν αντιβαίνει στη Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, γιατί οι περισσότερες από αυτές συγκροτούν φύλλα αξιολόγησης κεφαλαίων στο Β.τ.Ε. με στόχο τον έλεγχο της επίδοσης του μαθητή κατά τακτά διαστήματα και συνεπώς, την ανατροφοδότηση ή την διόρθωση της διδακτικής πράξης.

¹⁶ Κωνσταντίνου, Χ. (2002), «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 37-51.

Η κυριαρχία της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως απόρροια της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης επιβεβαιώθηκε, εξάλλου, από τα ευρήματα και των άλλων κριτηρίων της αξιολόγησης των εργασιών. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ευρήματα ως προς το αν αναφέρονται οι εργασίες στο Β.τ.Μ. στο αφηγηματικό κείμενο, στο υποστηρικτικό υλικό περικειμένου, στον συνδυασμό των δύο, ή σε κείμενα εκτός σχολικού εγχειριδίου έδειξαν ότι εκατόν εβδομήντα μία (171) ερωτήσεις και ποσοστό 73, 7% επί του συνόλου των εργασιών του Β.τ.Μ. αξιοποιούν το υποστηρικτικό υλικό του περικειμένου (πηγές γραπτές, οπτικές, κ.λπ.) και τον συνδυασμό του με την ιστορική αφήγηση συναρθρώνοντάς τα. Η εικονογράφηση του εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου και η αξιοποίησή του με επισυναπτόμενες ερωτήσεις έχει χαρακτηριστεί ως «*διδασκτική αρετή του*»¹⁷ (Παληκίδης, Α. 2008:352). Το υποστηρικτικό υλικό των πηγών κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή για θέματα πρωτόγνωρα, ενώ οι εργασίες κατευθύνουν μεθοδολογικά τον μαθητή να το προσεγγίσει και να υπερκεράσει την αρχική αμηχανία, τον προκαλούν διερευνήσει, να ανακαλύψει, να κρίνει και να συγκρίνει, να συσχετίσει, να κατανοήσει αντικρουόμενες πηγές και όχι να αναπαράγει τις ήδη έτοιμες στο κείμενο της ιστορικής αφήγησης και να αξιολογηθεί γι' αυτό κατά τη διδασκαλία (διαμορφωτική αξιολόγηση) ή στο τέλος της (αθροιστική αξιολόγηση).

Πολύ σημαντικά ευρήματα για το *στοχοθετικό προσανατολισμό* των εργασιών προέκυψαν, επίσης, από τη διερεύνηση του επιπέδου και του είδους του διδακτικού στόχου που οι ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου επιδιώκουν, σύμφωνα με την ταξινόμια Bloom¹⁸ (Bloom-Krathwohl, 1999, Κωνσταντίνου, Χ. 2004:64-65). Η διερεύνηση των επιδιωκόμενων στόχων των ερωτήσεων ανέδειξε κυρίαρχους σε ποσοστό 93,3% επί του συνόλου των εργασιών τους γνωστικούς στόχους, αναμενόμενο για ένα πραγματολογικό μάθημα, όπως είναι η Ιστορία, ενώ 3,2% (12 ερωτήσεις) υπηρετούν στόχους του συναισθηματικού τομέα και 3,5% (13 ερωτήσεις) του ψυχοκινητικού. Ως προς τη διαβάθμιση των επιμέρους γνωστικών στόχων διαπιστώνουμε πως οι διακόσιες είκοσι έξι (226) ερωτήσεις (61% επί του συνόλου των ερωτήσεων), εντοπίζονται στις τρεις πρώτες κατηγορίες στόχων: Γνώσης, Κατανόησης και Εφαρμογής. Πρόκειται για ερωτήσεις ελέγχου ή συγκλίνουσες, οι οποίες απαιτούν περιορισμένο αριθμό απαντήσεων ή και μια μόνη απάντηση, καλλιεργούν τη μνήμη και την προσοχή και θεωρούνται απλούστερες, πιο συγκεκριμένες και ευκολότερες στην επίτευξή τους αλλά και ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς παρέχουν στο μαθητή το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο θα του εξασφαλίσει την πνευματική ανέλιξη¹⁹ (Θεοφιλίδης, Χ. 1988: 35-36, Γιοκαρίνης, Κ.1988:164). Εκατόν είκοσι (120) ερωτήσεις ή ποσοστό 32,3% του σχολικού εγχειριδίου στοχεύουν στο επίπεδο της Ανάλυσης, της Σύνθεσης και της Αξιολόγησης. Αποσκοπούν στην καλλιέργεια της αναλυτικής ικανότητας, καθώς είναι ερωτήσεις του «πώς» και του «γιατί». Ο μαθητής στο επίπεδο αυτό συσχετίζει, συγκρίνει, αντιπαραβάλλει ιδέες. Η παρουσία αυτών των εργασιών θεωρήθηκε, μάλιστα, μειονέκτημα του εγχειριδίου, καθώς κρίθηκαν πολύ δύσκολες και πως

¹⁷ Παληκίδης, Α.(2008), « Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας» στο Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα:Μεταίχμιο, σσ. 321-362.

¹⁸ Bloom.B.S., Hastings J.T., Madaus G.(1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York : McGraw-Hill.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.

¹⁹ Γιοκαρίνης, Κ.(1988), *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*, Δράμα.

Θεοφιλίδης, Χ.(1988), *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

ξεπερνούν τις δυνατότητες των μαθητών, και γι' αυτό θα έπρεπε να αντικατασταθούν με απλούστερες, διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να μην απογοητεύεται ο μαθητής από αυτές, αντιθέτως να του παρέχεται κίνητρο ώστε να προσπαθήσει μέσω αυτών να εμπεδώσει την ύλη και να εμβαθύνει σε αυτήν²⁰ (Αζέλης, 2009). Οι δώδεκα (12) ερωτήσεις του συναισθηματικού τομέα αποσκοπούν να ευαισθητοποιήσουν συναισθηματικά το μαθητή, να συμβάλλουν στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην αρμονική κοινωνική συμβίωση, στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος του μαθητή για την Τέχνη ή τη Επιστήμη. Οι δεκατρείς (13) ερωτήσεις του ψυχοκινητικού τομέα προωθούν στόχους, όπως η ανασύνθεση εμπορικής διαδρομής, δημιουργία πινάκων, ανάπτυξη δεξιοτήτας του μαθητή να επιλέγει και να οργανώνει μία καλλιτεχνική έκθεση, να εκτελεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια νέες βιωματικές δραστηριότητες, π.χ. επίσκεψη σε βυζαντινό κάστρο, ένα θεατρικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων και να εκτελεί αποτελεσματικά νέες ερευνητικές δραστηριότητες.

Τέλος, ο τύπος των απαντήσεων που απαιτούν οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές της νέας διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας. Σε ποσοστό 73,9 % επί του συνόλου των ερωτήσεων του εγχειριδίου οι ερωτήσεις είναι ελεύθερης ανάπτυξης, άλλες σύντομης απάντησης, ώστε να είναι εφικτή η απάντησή τους εντός της σχολικής τάξης και άλλες ανάπτυξης απόψεων ή δοκιμίων, χωρίς περιορισμό στην έκταση και προσφέρονται ως εργασίες για το σπίτι.

Συμπερασματικά, η Διαθεματικότητα από τη διερεύνηση των διαθεματικών χαρακτηριστικών στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β' Γυμνασίου επιτυγχάνεται στην πλειονότητα των εργασιών σε ποσοστό 93%. Πιο αναλυτικά, η Διαθεματικότητα υπηρετείται στις παραπάνω εργασίες σε πολύ υψηλό βαθμό (4) σε ποσοστό 25,4%, σε υψηλό βαθμό (3) σε ποσοστό 67,6% . Σε ένα μικρό ποσοστό 7% η επίτευξη της διαθεματικότητας κρίνεται μέτρια (Βαθμός:2).

❖ B. Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των (λοιπών) διδακτικών στόχων *

Ως προς το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων στις 371 ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β' Γυμνασίου διαπιστώνονται τα εξής (Πίνακας 1):

- στις 133 ερωτήσεις (ποσοστό: 35,8%) επιτυγχάνονται **πλήρως** οι διδακτικοί στόχοι των τεσσάρων κατηγοριών (**Βαθμός επίτευξης : 4, πλήρης επίτευξη**),
- σε 110 ερωτήσεις (ποσοστό: 29,7%) επιτυγχάνονται τρία από τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (**Βαθμός επίτευξης : 3, υψηλή επίτευξη**),
- 86 ερωτήσεις (ποσοστό: 23,2%) αποσκοπούν στην επίτευξη δύο (από τις τέσσερις) κατηγοριών στόχων (**Βαθμός επίτευξης : 2, μέτρια επίτευξη**),

²⁰ Αζέλης, Α. (2009), « Το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Β' Γυμνασίου (Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία) – μια πρώτη κριτική αποτίμηση» στο εκπαιδευτικό δίκτυο ενημέρωσης www.alfavita.gr/artra/art8619b.php.

*Στους διδακτικούς στόχους εγκιβωτίσαμε συλλήβδην τον Γενικό σκοπό Ιστορίας σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Α), τους Ειδικούς σκοπούς της Ιστορίας σύμφωνα με το Α.Π.Σ.(Β), τους Γενικούς στόχους σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας Β' Γυμνασίου (Γ), τους Ειδικούς στόχους σύμφωνα με το Α.Π.Σ. Ιστορίας Β' Γυμνασίου (Δ), τους Ειδικούς διδακτικούς στόχους του βιβλίου του Εκπαιδευτικού της Β' Γυμνασίου (Ε) και τους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού λογισμικού της Ιστορίας. Οι διδακτικοί στόχοι των εργασιών του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: Α: Γενικοί Στόχοι Ιστορίας, Β: Ειδικοί Στόχοι Ιστορίας, Γ:Ειδικοί Στόχοι Γλώσσας και Νέων Τεχνολογιών και Δ: Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι.

- σε 42 ερωτήσεις (ποσοστό: 11,3%) επιδιώκεται η επίτευξη ενός διδακτικού στόχου (**Βαθμός επίτευξης : 1, χαμηλή επίτευξη**) (Γράφημα 1).

Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και προώθησης των διδακτικών στόχων στις ερωτήσεις παρατηρούμε πως στις 322 ερωτήσεις του ΒτΜ. και ΒτΕ (Πίνακας 1):

- οι Ειδικοί Σκοποί ΑΠΣ (Β) ανιχνεύονται με 220 αναφορές,
- οι Γενικοί Σκοποί ΔΕΠΠΣ (Γ) ανιχνεύονται με 116 αναφορές,
- οι Ειδικοί Στόχοι ΑΠΣ (Δ) παρουσιάζουν 246 αναφορές και
- οι Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι (Ε), οι οποίοι διατυπώνονται στο Β.τ.Ε. , εμφανίζονται με 356 αναφορές.

Οι Ειδικοί διδακτικοί στόχοι (Ε), οι οποίοι διατυπώνονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού έχουν την πιο υψηλή επίτευξη, η οποία δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι συντάκτες των ειδικών διδακτικών στόχων και των ερωτήσεων είναι η ίδια συγγραφική ομάδα, οπότε ο εναρμονισμός στην επίτευξη είναι αναμενόμενα υψηλός.

Πίνακας 1: Β. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΔΙΔ. ΣΤΟΧΩΝ*	ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ **
Β.τ.Μ.: 232	B: 143 Γ: 85 Δ: 150 Ε: 206	4: 48 3: 72 2: 74 1: 38
Β.τ.Ε.: 84	B: 77 Γ: 61 Δ: 96 Ε: 150	4: 38 3: 31 2: 12 1: 3
Εκ/κό ψηφιακό*** υλικό : 55	A: 130 B: 60 Γ: 76 Δ: 96	4: 47 3: 7 2: 0 1: 1
		4: 133 / 35,8% 3: 110 / 29,7% 2: 86 / 23,2% 1: 42 / 11,3%

A : Γενικός σκοπός ΔΕΠΠΣ, Β:Ειδικοί σκοποί ΑΠΣ, Γ:Γενικοί στόχοι ΔΕΠΠΣ, Δ:Ειδικοί Στόχοι ΑΠΣ, Ε:Ειδικοί Διδακτικοί στόχοι στο ΒτΕ

**4(πολύ υψηλή/ πλήρης επίτευξη): επίτευξη των τεσσάρων κατηγοριών στόχων(Β, Γ, Δ, Ε)

3(υψηλή): επίτευξη τριών κατηγοριών στόχων

2(μέτρια): επίτευξη δύο κατηγοριών στόχων

1(χαμηλή): επίτευξη μίας κατηγορίας στόχων

*** Διδακτικοί στόχοι Εκπ/κού υλικού (Α, Β, Γ, Δ)

Οι επόμενοι στόχοι, που επιτυγχάνονται συχνότερα στις ερωτήσεις είναι οι Ειδικοί Στόχοι ΑΠΣ (Δ) εξαιτίας της εξειδικευμένης και αναλυτικότερης διατύπωσης που έχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Αντίθετα, οι Γενικοί Σκοποί (Γ) που διατυπώνονται στο ΔΕΠΠΣ επιτυγχάνονται στις ερωτήσεις με χαμηλότερη συχνότητα, λόγω της ολιγαριθμίας και της αδρομερούς περιγραφής τους.

Οι Ειδικοί Σκοποί (Β) που διατυπώνονται στο Α.Π.Σ. ανιχνεύονται σαφώς σε υψηλότερη συχνότητα από τους Γενικούς Σκοπούς (Γ). Η γενικόλογη διατύπωσή τους ευνοεί τη σύνδεσή τους με πολλές ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, στο Βιβλίο του Μαθητή της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου ο συχνότερα (σε 126 ερωτήσεις ή 48,7%) επιδιωκόμενος σκοπός είναι ο έβδομος (Β7: *Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών.* Ο εμπλουτισμός του αντικείμενου της σχολικής ιστορίας με πρόσωπα και θέματα, κοινωνικά, οικονομικά,

πολιτισμικά που αφορούν όχι μόνο στη δράση του «διακεκριμένου ατόμου»- ηγήτη αλλά και στα έργα της ανώνυμης Κοινότητας, αδιάφορα για τη θετικιστική προσέγγιση της ιστορίας, επιβεβαιώθηκε και από την κατίσχυση της διαθεματικής έννοιας της Κοινωνίας (85 αναφορές) έναντι του Ατόμου (47 αναφορές). Η πρόταξη του συγκεκριμένου σκοπού είναι συμβατή με την «ολική» ιστοριογραφική προσέγγιση της Νέας Ιστορίας, για την οποία η ιστορική αλήθεια είναι μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, η δε ιστορική κίνηση συντελείται σε διάφορα πεδία αλληλοπροσδιοριζόμενα και καθορίζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εποχής και χώρας, από πολλά κοινωνικά, πολιτικά, ιδεολογικά και θρησκευτικά αίτια που παράγουν ποικίλες διαφοροποιήσεις στις πρακτικές των ανθρώπων (Carr, H. E. 1999: 46, Σβορώνος, Ν.1998:15-16, Γρόλλιος, Γ.1998:18, Τουλιάτος, Σ.1999:162)²¹.

Οι σαράντα ερωτήσεις (ή 12,6%), με τις οποίες επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους (B1, Α.Π.Σ.), απηχούν, επίσης, τη θέση των ιστορικών της Νέας Ιστορίας, για τους οποίους η ιστορία δεν είναι έργο ατόμων, αλλά έργο ατόμων και ομάδων ούτε είναι η επιστήμη του παρελθόντος.

Επίσης, οι είκοσι μία ερωτήσεις (ή 6,6%) που επιδιώκουν μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν οι μαθητές το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματα του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους (B2,ΑΠΣ) εκφράζουν τις θέσεις της Νέας Ιστορίας, για την οποία σκοπός της ιστορικής έρευνας δεν ήταν να εντοπίσει άγνωστα συμβάντα, αλλά να μελετήσει ένα πρόβλημα που ανέκυπτε από τον προβληματισμό του για το παρόν και το παρελθόν και από τον διάλογο που άνοιγε μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος με την ιστορική ενασχόληση. Με τις εργασίες, που αντανακλούν την προσέγγιση της Νέας Ιστορίας, το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου ανασύρει τα εμπειρικοβιωματικά δεδομένα του μαθητή, συνδέει όσα γνωρίζει με όσα καλείται να μάθει και «*υιοθετεί μια εναλλακτική προσέγγιση του παρελθόντος με γνωρίσματά της την κριτική αντιμετώπιση και την ολιστική θεώρησή του*»²² (Αδάμου- Ράση,Μ. 2008:490).

Οι Ειδικοί Σκοποί, όπως διατυπώνονται στο Α.Π.Σ. της Ιστορίας, συνδέονται και με τις *διαθεματικές ή οριζόντιες δεξιότητες* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, Γενικό Μέρος, 2003: 7). Η έρευνα ανέδειξε δώδεκα (12) ερωτήσεις (ή ποσοστό 3,8%) που επιδιώκουν την επίτευξη του τέταρτου ειδικού σκοπού, όπως αυτός διατυπώνεται στο Α.Π.Σ. Ιστορίας (B4: *να οικειώνονται οι μαθητές βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης*, ποσοστό μικρό για την επίτευξη του επιστημονικού γραμματισμού . Δέκα (10) ερωτήσεις αποσκοπούν να *συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών (πέμπτος ειδικός σκοπός, B5)*. Πρόκειται για διδακτικό στόχο που συνδέεται τόσο με τη διαθεματική δεξιότητα/ικανότητα της χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση» όσο με την επίσης, διαθεματική ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών,

²¹ Γρόλλιος, Γ.(1998), «Επιστήμη της Ιστορίας, σχολικά εγχειρίδια και διαδικασίες παραγωγής της σχολικής ιστορίας», στο περιοδικό *ΜΑΚΕΔΟΝ*, τ. 5, Φλώρινα, σσ. 17-28.
Σβορώνος, Ν. (1988), «Τάσεις και προοπτικές της σύγχρονης ιστοριογραφίας» στο περιοδικό της *Π.Ε.Φ.*, τ. 9, σσ. 14-21.

Carr, H. E.(1999), *Τι είναι Ιστορία;* (μτφρ. Παππάς, Α.), Αθήνα: Γνώση.

²² Αδάμου- Ράση, Μ. (2008), «Η ελληνική εκπαίδευση των αρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό» στο Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα:Μεταίχμιο, σσ. 465-509.

αξιών και παραδοχών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, Γενικό Μέρος, 2003: 7), του «κριτικού εγγραμματισμού»²³ (Χοντολίδου, Ε. 2005:123). Το ποσοστό 3,1% επί του συνόλου των ερωτήσεων που επιτυγχάνει τον συγκεκριμένο σκοπό δεν εκτιμάται ως επαρκές για να ασκηθούν οι νεαροί μαθητές στο ανώτερο και απαιτητικότερο αυτό επίπεδο των γνωστικών διδακτικών στόχων που είναι αξιολόγηση ιστορικών πηγών και στην καλλιέργεια των συγκεκριμένων διαθεματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Το εύρημα συμφωνεί με την πανελλήνια έρευνα των ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε.(2008), όπου μόλις το 38,1% των καθηγητών του Γυμνασίου εκτιμά πως το συγκεκριμένο εγχειρίδιο της Ιστορίας προάγει την κριτική σκέψη (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.-Ο.Λ.Μ.Ε., 2008).

Ως προς τη διαμόρφωση πνεύματος μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και την αποδοχή της ετερότητας, που συνιστά επίτευξη του όγδοου Ειδικού Σκοπού (Β8), σύμφωνα με το Α.Π.Σ., το ποσοστό 8,5% (27 εργασίες) των εργασιών στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου.

Τέλος, 16 ερωτήσεις αποσκοπούν να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα (Β9), 11 ερωτήσεις να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό (Β10), και 6 ερωτήσεις να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία (Β6). Το ποσοστό 10,4% των ερωτήσεων που εστιάζει στην εθνική ιστορία είναι, αναντίρρητα, πολύ μικρό σε σχέση με το ποσοστό των ερωτήσεων που προωθούν τον προηγούμενο ειδικό σκοπό (αποδοχή ετερότητας) και δυσανάλογο με τη σπουδαιότητα των επιδιωκόμενων σκοπών.

Συνολικά, ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες (371) του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου κρίνεται σε ποσοστό 65,6% υψηλός. Αναλυτικότερα, το 35,8% (133 εργασίες) επιτυγχάνει και τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Πολύ υψηλή επίτευξη:4), ενώ το 29,7% (110 εργασίες) επιτυγχάνει τα τρία από τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Υψηλή επίτευξη:3).

Υπάρχει, όμως και ένα σημαντικό ποσοστό εργασιών 23,2% (86 εργασίες), στο οποίο επιτυγχάνονται οι μισοί διδακτικοί στόχοι (Μέτρια επίτευξη:2), ενώ στο 11,3% (42 εργασίες) επιτυγχάνεται μόνο ένα τέταρτο των στόχων (Χαμηλή επίτευξη:1).

Γράφημα1



²³ Χοντολίδου, Ε. (2005), « Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και κοινωνικές ανάγκες» στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π. Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο :Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 121-126.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ τάξης του Γυμνασίου, που διδάσκεται από τη σχολική χρονιά 2006-7, περιέχει σχολικές εργασίες, οι οποίες συμβάλλουν σε υψηλό βαθμό στην επίτευξη της Διαθεματικότητας. Ο αριθμός των εργασιών, η ποικιλία τους, το επίπεδο της επιδιωκόμενης στοχοθεσίας, η παιδαγωγική διαφοροποίησή τους, ο συνδυασμός των διδακτικών μεθόδων που μετέρχονται, η διαθεματική και διεπιστημονική τους λειτουργία συνιστούν πραγματικές αρετές για το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Ο διαρθρωτικός ρόλος των εργασιών εντός του σχολικού εγχειριδίου με τη σύζευξη και αξιοποίηση του κειμένου της ιστορικής αφήγηση και του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού κάνει πράξη το «άμ' έπος, άμ' έργον» και αναδεικνύεται ως γνώρισμα του σχολικού εγχειριδίου που προωθεί την ενεργητική, συμμετοχική και διερευνητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, δημιουργεί παιδαγωγικό κλίμα που ευνοεί την αυτενέργεια, την αναζήτηση και την ικανοποίηση της ανακάλυψης και αβίαστα παροτρύνει το μαθητή να μελετήσει, να συμπεράνει, να αιτιολογήσει, να κατανοήσει. Οι εργασίες του εγχειριδίου αναθέτουν στο μαθητή ρόλο ερευνητή και μικρού ιστορικού, ο οποίος με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού μαθαίνει να σκέπτεται ιστορικά (ιστορική σκέψη), να συνειδητοποιεί το διάλογο του χθες με το σήμερα, την πολυπαραγοντική κοινωνική εξέλιξη (ιστορική συνείδηση), να «φορά τα παπούτσια του άλλου» και να κατανοεί (ενσυναίσθηση).

Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό 34,5% των εργασιών (ή 128 εργασίες) που επιτυγχάνουν τους μισούς και λιγότερους από τους διδακτικούς στόχους δεν είναι μικρό ούτε αμελητέο. Η αποτυχία των εργασιών σε ποσοστό 34,5% να προωθήσουν περισσότερους από τους μισούς διδακτικούς στόχους αποτελεί ιδιαίτερη αδυναμία τόσο για την ποιότητα των ίδιων των εργασιών του εγχειριδίου όσο και για το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο ως μέσο παιδαγωγικό δεν πληροί μία βασική διδακτική προϋπόθεση που συνιστά και ένα από τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου : την επίτευξη των διδακτικών στόχων του προγράμματος διδασκαλίας (Κωνσταντίνου,Χ. 2002:8-9, Μπονίδης, Κ.2004:5). Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την πανελλήνια έρευνα των ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε.(2008), όπου μόνο το 36,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι διαθεματικές εργασίες, που προτείνονται στο συγκεκριμένο βιβλίο, συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Η διασύνδεση με τα θετικά μαθήματα στις εργασίες κρίνεται περιορισμένη, παρά τις δυνατότητες που προσφέρονται στις ενότητες του Πολιτισμού του Ισλάμ, της Επιστήμης και της Τεχνολογίας του Βυζαντίου και των Επιστημών και Τεχνών κατά το 17^ο και 18^ο αιώνα. Ο (σχεδόν) καθολικός γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός των εργασιών και η απουσία διαθεματικής διασύνδεσης με θετικά μαθήματα παρά τις θεματικές αφορμές της διδακτέας ύλης, επίσης, αντιβαίνει στην ολιστική διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Στα αρνητικά εγγράφεται και το ποσοστό 10,4% των ερωτήσεων που εστιάζει στην εθνική ιστορία, το οποίο κρίνεται ανεπαρκές. Το ερευνητικό αυτό στοιχείο δεν αφίσταται από την αρνητική κριτική που δέχεται το βιβλίο για το πώς αντιμετωπίζει την εικόνα του Βυζαντίου και του Ελληνισμού²⁴ (Παπαευσταθίου, Μ. 2012:64).

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία δεν αποσκοπεί μόνο στα ερευνητικά αποτελέσματα, στις αναλύσεις και τα συμπεράσματα για το ρόλο των περιεχόμενων εργασιών στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και στη διδασκαλία και αξιολόγηση της Ιστορίας. Με επίγνωση όλων των περιορισμών που χαρακτηρίζουν μία μεμονωμένη ερευνητική προσπάθεια, θα ήταν «ευχής έργον» οι καρποί της να

²⁴ Παπαευσταθίου, Μ(2012), «Η ευάλωτη Βυζαντινή Ιστορία» στη *Φιλολογική*, τ. 119, σσ.57-66.

συνεισφέρουν, έστω κατ' ελάχιστον, στη βελτίωση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ως εκπαιδευτικού μέσου και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ενεργοποιώντας μία επιγενόμενη μεταγνωστική διαδικασία : τον *αναστοχασμό*, ο οποίος μπορεί να αποτυπωθεί με τις εξής προτάσεις:

- Οι εργασίες στα εγχειρίδια της Ιστορίας, κατά τη συγγραφή τους, είναι απαραίτητο να εναρμονίζονται με τους προσανατολισμούς της εποχής, οι οποίοι αποτυπώνονται μέσω των διδακτικών στόχων στο λόγο του Προγράμματος Σπουδών. Η σύνταξη των εργασιών (διατύπωση, κείμενο αναφοράς) πρέπει να καθοδηγείται τόσο από τη γενική σκοποθεσία της Ιστορίας όσο και από την ειδική στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας. Σε κάθε περίπτωση, όσο περισσότερα είδη διδακτικών στόχων προωθούνται (υψηλός βαθμός επίτευξης), τόσο περισσότερο η εργασία λειτουργεί συνολικά/ ολιστικά, οργανικά, ενισχυτικά και αποτελεσματικά για τη διδακτική ύλη, τις επιδιωκόμενες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αξίες για το ρόλο του εγχειριδίου και για τη διδακτική διαδικασία. Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας που περιέχουν εργασίες με δυσδιάγνωστο και ασαφή στοχοθετικό προσανατολισμό (χαμηλό βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων) αποδυναμώνονται γνωστικά, διδακτικά και παιδαγωγικά, ενώ οι περιεχόμενες σχολικές εργασίες καταλήγουν στην τάξη κατά τον ελεύθερο χρόνο είτε απασχόληση, αυτοσκοπός και αγγαρεία είτε μένουν αναξιοποίητες.
- Οι εργασίες στα σύγχρονα εγχειρίδια της Ιστορίας θα πρέπει, επίσης, να προωθούν τη διαθεματική /ολιστική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης και διαμέσου της πολυφωνίας των διδακτικών στόχων. Η γνωσιοκεντρική εμμονή στη στοχοθεσία των εγχειριδίων της Ιστορίας και η έλλειψη εργασιών που αποσκοπούν σε στόχους του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα είναι, συνεπώς, σημαντική παιδαγωγική έλλειψη, διότι ελαχιστοποιούνται για τον μαθητή οι ευκαιρίες που συμβάλλουν στην υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που καθορίζουν καταλυτικά έναν ποιοτικό και δημοκρατικό τρόπο ζωής, στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης, στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος του μαθητή για την Τέχνη ή τη Επιστήμη και σε ομαδοσυνεργατικές δημιουργίες. Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαία η αύξηση του ποσοστού των εργασιών στα εγχειρίδια της Ιστορίας που προωθούν τους συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, όπως είναι η δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων, η μίμηση πράξης, το παίξιμο ρόλων, η θεατρική παράσταση, η παρακολούθηση ταινίας, η δημιουργία χαρτών, μοντέλων, κατασκευών, η οργάνωση έκθεσης, κ.λπ.
- Οι εργασίες στα σύγχρονα εγχειρίδια της Ιστορίας, όπως επιτάσσουν τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών, απευθύνονται σε μαθητές που δεν είναι αντικείμενα στρατηγικών προθέσεων αλλά υποκείμενα, τα οποία χρειάζονται να μάθουν να προσεγγίζουν τις ποικίλες όψεις της ανθρώπινης δράσης, να διακρίνουν τις επιλογές που έχουν, να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, να μπορούν να αλλάζουν χωρίς να αυτοαναιρούνται. Γι' αυτό, οι εργασίες στα σύγχρονα εγχειρίδια της Ιστορίας πρέπει να πείθουν τους μαθητές για τη χρησιμότητα του μαθήματος της Ιστορίας στη ζωή τους. Η *βιωματικότητα και η εποπτικότητα*, οι οποίες επιτυγχάνονται με τη χρήση των κατάλληλων οπτικοακουστικών μέσων, διευκολύνουν ιδιαίτερα την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια βιώματα των μαθητών, πολύτιμα για τη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης.
- Ο μαθητής της Ιστορίας πρέπει, επίσης, να μαθητεύσει στην Ιστορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναγνωρίσει εκεί τη δική του ιστορία, να προσεγγίσει την Ιστορία όχι ως κάτι που συνέβη σε κάποιους άλλους, κάπου μακριά και άλλοτε,

αλλά σαν κάτι που συνέβη και εξακολουθεί να συμβαίνει σ' αυτόν τον ίδιο. Με την *ενσυναισθητική προσέγγιση* του ιστορικού παρελθόντος διασταυρώνεται με την ιστορικοποίηση του παρόντος, το να είναι, δηλαδή, η Ιστορία παρούσα ταυτόχρονα ως συνείδηση του χθες και ως αντίληψη του σήμερα. Εργασίες που οδηγούν στη μίμηση, τη δραματοποίηση, την καλλιτεχνική δημιουργία, τη διδακτική χρήση του ιστορικού μυθιστορήματος και την ελεύθερη ομαδική εργασία προσφέρουν ισχυρά θεμέλια για ενσυναισθητική προσέγγιση και κατανόηση (Λεοντσίνης, Γ. 1999 :124, 138).

- Αναμφίβολα, το μάθημα της Ιστορίας και τα σχολικά εγχειρίδια που το υποστηρίζουν απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία για την επίτευξη των κυριότερων σκοπών της σχολικής ιστορίας: την οικοδόμηση της ιστορικής συνείδησης και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Η ηλικία των μαθητών και το γνωστικό τους υπόβαθρο τους καθιστά ευεπίφορους δέκτες. Γι' αυτό η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων και, ευρύτερα, η διδασκαλία της Ιστορίας απαιτεί ιστορικούς ούτε στρατευμένους εθνικιστές ούτε περιπαθείς θεωριοκρατούμενους εθνοσκεπτικιστές, αλλά νηφάλιους και αντικειμενικούς, με ουσιώδη γνώση των ιστορικών πηγών και της διδακτικής μεθοδολογίας (Βαγενάς, Ν. 2011). Οι εθνικιστικές προκαταλήψεις ή αβασάνιστες αμφισβητήσεις δεν έχουν θέση στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας. Ο συγγραφέας των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας έχει χρέος να συμβάλει «έμπρακτα» με το έργο του και, ιδιαίτερα, με κάθε μορφή εργασίας (ερώτηση/ άσκηση /δραστηριότητα/ σχέδιο εργασίας) στη *συγκρότηση της ατομικής και εθνικής αυτογνωσίας* και να *καλλιεργήσει στους μαθητές φρόνημα κοινωνικό, ανθρώπινο, πατριωτικό, φρόνημα συνεργασίας και δημιουργίας και πνεύμα μετριοπάθειας, ανεκτικότητας και αποδοχής της ετερότητας*. Και καθώς «η ανάγνωση²⁵ και η εργασία στα σχολικά βιβλία και με τα σχολικά βιβλία είναι διανοητική επικοινωνία» (Vanacek, E. 1995 :211-212), οι περιεχόμενες σχολικές εργασίες αποτελούν το κατάλληλο διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο για την άσκηση και την πρόσκτησή τους.

Βαΐα Ε. Αγγέλη

φιλόλογος Δ.Ε., MSc Ιστορίας Α.Π.Θ.,

Διδάκτορας Παν. Ιωαννίνων (Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση- Σχολική Παιδαγωγική)

e-mail: Vanangeli@yahoo.gr

²⁵ Vanacek, E.(1995), « Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern», in Olechowski,R.(hrsg), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 211-212.