



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**«Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της ΣΤ΄  
Δημοτικού: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν.  
Αιτωλοακαρνανίας και του Ν. Ιωαννίνων.»**

**ΜΠΑΓΙΑΤΗ ΖΩΗ**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.**

**ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013**

© Μπαγιάτη Ζωή  
© Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η έγκριση της παρούσης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων της συγγραφέως (Ν. 5343/1932, άρθρο 202, παρ.2)

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....   | 5  |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....   | 7  |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....   | 7  |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....   | 8  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....   | 10 |
| ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....  | 14 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....   | 15 |
| 1.1. Η έννοια της αξιολόγησης.....   | 15 |
| 1.2. Η έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....  | 18 |
| 1.3. Σκοπός και Αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....   | 23 |
| 1.4. Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....  | 26 |
| 1.5. Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....   | 30 |
| 1.6. Αντικείμενα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης .....   | 33 |
| 1.6.1. Το εκπαιδευτικό υλικό .....   | 37 |
| 1.6.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού .....   | 39 |
| 2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ.....   | 44 |
| 2.1. Ιστορική Αναδρομή .....   | 44 |
| 2.2. Νέα Προγράμματα Σπουδών .....   | 48 |
| 2.2.1. Διεπιστημονικά, Διαθεματικά και Ενιαία Προγράμματα Σπουδών.....   | 53 |
| 2.3. Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών.....  | 58 |
| 3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ.....  | 63 |
| 3.1. Η ιστορική εξέλιξη του σχολικού εγχειριδίου και οι λειτουργίες του .....  | 63 |
| 3.2. Αξιολόγηση και έγκριση σχολικών εγχειριδίων .....   | 65 |
| 3.3. Κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων .....   | 67 |
| 3.4. Δομικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων.....   | 79 |
| 3.5. Κριτήρια επιστημονικής και διδακτικής εγκυρότητας για την αξιολόγηση των<br>σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας ..... | 86 |
| 3.6. Άλλες έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της ΣΤ' τάξης.....   | 87 |
| ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....   | 90 |
| 4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....  | 91 |
| 4.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος- Αναγκαιότητα της έρευνας .....   | 91 |
| 4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....   | 92 |
| 4.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών .....   | 94 |

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 4.4. | Το δείγμα της έρευνας .....                                | 94  |
| 4.5. | Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου .....               | 95  |
| 4.6. | Τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων .....                    | 97  |
| 5°   | ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....                   | 98  |
| 5.1. | Περιγραφή του δείγματος.....                               | 98  |
| 5.2. | Ανάλυση ειδικών ερωτήσεων .....                            | 102 |
| 5.3. | Άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων-Ευρήματα ..... | 133 |
| 6°   | ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....                 | 141 |
| 6.1. | Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....                | 141 |
| 6.2. | Προτάσεις.....   | 151 |
|      | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....   | 155 |
|      | ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....   | 160 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>:

|   |     |
|---|-----|
| <b>Πίνακας 1:</b> Φύλο των εκπαιδευτικών.....   | 95  |
| <b>Πίνακας 2:</b> Ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών.....   | 96  |
| <b>Πίνακας 3:</b> Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.....   | 97  |
| <b>Πίνακας 4:</b> Συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....   | 98  |
| <b>Πίνακας 5:</b> Περαιτέρω σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.....  | 99  |
| <b>Πίνακας 6:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του εγχειριδίου.....  | 100 |
| <b>Πίνακας 7:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με το φύλο τους.....  | 101 |
| <b>Πίνακας 8:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν.....                              | 102 |
| <b>Πίνακας 9:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους.....                                      | 103 |
| <b>Πίνακας 10:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.....                                      | 104 |
| <b>Πίνακας 11:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου.....   | 106 |
| <b>Πίνακας 12:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν.....                   | 108 |
| <b>Πίνακας 13:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους.....                           | 110 |
| <b>Πίνακας 14:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους.....                   | 111 |
| <b>Πίνακας 15:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου.....  | 113 |
| <b>Πίνακας 16:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους.....  | 114 |
| <b>Πίνακας 17:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους.....                                  | 114 |
| <b>Πίνακας 18:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου.....                         | 116 |
| <b>Πίνακας 19:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν..... | 119 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Πίνακας 20:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους.....                        | 121 |
| <b>Πίνακας 21:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους.....                | 123 |
| <b>Πίνακας 22:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου.....  | 125 |
| <b>Πίνακας 23:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν.....                                  | 126 |
| <b>Πίνακας 24:</b> Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους.....                                  | 127 |
| <b>Πίνακας 25:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο.....                                      | 128 |
| <b>Πίνακας 26:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο εγχειρίδιο θεωρούν καλύτερο.....   | 129 |
| <b>Πίνακας 27:</b> Δείκτες αξιοπιστίας των πέντε μεταβλητών.....   | 131 |
| <b>Πίνακας 28:</b> Περιγραφικά για τις πέντε μεταβλητές.....   | 132 |
| <b>Πίνακας 29:</b> Αποτελέσματα ελέγχου t-test όσον αφορά τις σχέσεις του φύλου με τις μεταβλητές.....   | 132 |
| <b>Πίνακας 30:</b> Αποτελέσματα ελέγχου t-test όσον αφορά τις συσχετίσεις της σχέσης εργασίας με τις μεταβλητές.....   | 133 |
| <b>Πίνακας 31:</b> Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) όσον αφορά τις σχέσεις των μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή «έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση».....          | 134 |
| <b>Πίνακας 32:</b> Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) όσον αφορά τις σχέσεις των μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικιακή ομάδα».....                         | 135 |
| <b>Πίνακας 33:</b> Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα ως προς το φύλο και τη σχέση εργασίας.....   | 136 |
| <b>Πίνακας 34:</b> Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα ως προς την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας..... | 137 |

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>:**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Γράφημα 1:</b> Φύλο των εκπαιδευτικών.....  | 95  |
| <b>Γράφημα 2:</b> Ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών.....  | 96  |
| <b>Γράφημα 3:</b> Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.....  | 97  |
| <b>Γράφημα 4:</b> Συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....  | 98  |
| <b>Γράφημα 5:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο..... | 129 |
| <b>Γράφημα 6:</b> Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο εγχειρίδιο θεωρούν καλύτερο.....                        | 130 |

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>:**

|   |    |
|---|----|
| <b>Σχήμα 1:</b> Τρόποι Οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος..... | 48 |
|---|----|

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτύπωση της αξιολόγησης του νέου σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, που διδάχτηκε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013, από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμια εκπαίδευσης των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Ιωαννίνων. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αναφέρεται στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, με έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό και την αξιολόγησή του. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών και την αξιολόγησή τους. Τέλος, παρουσιάζονται οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων και, εκτενέστερα, τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εντοπίζει σημαντικές αδυναμίες στο νέο σχολικό εγχειρίδιο και δείχνει να μην είναι απόλυτα ικανοποιημένη από αυτό.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Κριτήρια Αξιολόγησης, Προγράμματα Σπουδών, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), Σχολικό εγχειρίδιο.



## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to carry out an evaluation of the new textbook of History in the sixth grade , which was taught for the first time in the school year 2012-2013 , by primary school teachers of the county of Aetoloakarnania and Ioannina . The research consists of two parts: the theoretical and the practical part respectively. The theoretical part is mentioned in Educational Assessment, emphasizing on the educational material and evaluation. Furthermore, reference is made to the curriculum and its assessment. Finally, the function of school textbooks is presented and , more explicitly , the evaluation criteria are so. The practical part includes research methodology , research findings, conclusions and recommendations. As it is established by the research findings , the majority of teachers identify significant weaknesses in the new textbook and seem not be completely satisfied with it.

**Keywords:** Educational Assessment, Evaluation Criteria, Curricula, Curriculum Studies (CD), Cross Curriculum Framework (DEPPS), textbook.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε ανέκαθεν το βασικότερο μέσο διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα σπουδών, κλειστά ή ανοιχτά, προσδιορίζουν πάντα τους στόχους που αναμένεται να επιτευχθούν μέσα από αυτά και το περιεχόμενό τους. Με το πέρασμα των χρόνων και τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής για ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και σχέδια εργασίας παρουσιάστηκε στα σχολικά εγχειρίδια νέο περιεχόμενο με δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία, διαφοροποίηση της διδασκαλίας και αυτόνομη και αυτενεργό μάθηση. Έτσι, γράφτηκαν νέα εγχειρίδια βασισμένα σε πιο ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών.

Παρόλα αυτά, ένας ικανός αριθμός παιδαγωγών αντιδρά στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς θεωρεί πως η γνώση αποκτάται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, κι όχι από τη στεγνή παράθεση κειμένων και εικόνων, που υπάρχουν σε ένα βιβλίο.

Όμως στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, που τόσα χρόνια χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας με αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας το

σχολικό εγχειρίδιο, είναι δύσκολη έως ανέφικτη η μετάβαση σε αυτή την εκ διαμέτρου αντίθετη βιωματική κατάκτηση της γνώσης. Γίνεται προσπάθεια μέσα από την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, και των σχολικών εγχειριδίων ειδικότερα, να μεταβούν σταδιακά οι εκπαιδευτικοί σε νέες, παιδαγωγικότερες μεθόδους διδασκαλίας. Χαρακτηριστική είναι η αυξανόμενη ζήτηση για συγγραφή πολυτροπικών βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών, τα οποία θα υπακούουν στις νέες επιταγές της Παιδαγωγικής, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να τα «συμπληρώνουν» κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Χοντολίδου,Ε.2005:126). Κείμενα, εικόνες, ήχος αποτελούν τους βασικούς άξονες της πολυτροπικότητας ή αλλιώς του πολυγραμματισμού, όπως διατυπώνονται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία.

Η εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων στα σχολεία το 2006 βρήκε απροετοίμαστους τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι εκ των οποίων μέχρι σπάνια χρησιμοποιούσαν στην πράξη ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας ή projects. Το 2007 διδάχθηκε στα σχολεία και το νέο σχολικό εγχειρίδιο για την Ιστορία της ΣΤ' τάξης, το οποίο επικρίθηκε έντονα και αποσύρθηκε, ενώ τη θέση του πήρε για αρκετά χρόνια το προηγούμενο εγχειρίδιο.

Τη σχολική χρονιά 2012-2013 εισήχθη στο δημοτικό σχολείο νέο σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη ΣΤ' Δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούσαν με το προηγούμενο εγχειρίδιο και ζητούσαν ένα εγχειρίδιο πιο προσιτό στο επίπεδο των μαθητών και γενικότερα πιο καλογραμμένο (ΠΙΕΜ-ΔΟΕ,2006).

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η αξιολόγηση αυτού του νέου σχολικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς που το διδάσκουν για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Για το σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθεί έρευνα σε δύο μεγάλους νομούς, Αιτωλοακαρνανίας και Ιωαννίνων, με αντικείμενο την αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας στη ΣΤ' Δημοτικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του εγχειριδίου ως προς πέντε βασικούς άξονες: το περιεχόμενο, τη δομή-οργάνωση, τη γλώσσα, τη διδακτική-παιδαγωγική καταλληλότητα και την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου, καθώς και η συγκριτική του αξιολόγηση με το προηγούμενο εγχειρίδιο.

Η έρευνα αυτή αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, που αναφέρεται στην αξιολόγηση και ιδιαίτερα στα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και την αξιολόγησή τους. Στο εμπειρικό μέρος παρουσιάζονται η μεθοδολογία, τα ευρήματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτήν.

Στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετούνται οι έννοιες της «Αξιολόγησης» και της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης». Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα, τους σκοπούς, τις μορφές και τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό και την αξιολόγησή του.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών και την αξιολόγησή τους. Ειδικότερα, γίνεται μία ιστορική αναδρομή των προγραμμάτων σπουδών σε αντίθεση με τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, ενώ στο τέλος γίνεται αναφορά στην αξιολόγησή τους.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται εκτενής αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια και την αξιολόγησή τους. Αρχικά, παρουσιάζεται η ιστορική τους εξέλιξη και οι λειτουργίες τους. Το μεγαλύτερο μέρος βέβαια του κεφαλαίου απαρτίζεται από ζητήματα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων και ιδιαίτερα από τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο, που ανήκει στο δεύτερο μέρος της έρευνας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ορίζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, και περιγράφεται το ερωτηματολόγιο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει της στατιστικής επεξεργασίας.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα, τον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας κ. Κωνσταντίνου

Χαράλαμπο, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα σημεία της παρούσας έρευνας. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο για την πολύτιμη βοήθειά του αναφορικά με το εμπειρικό μέρος της έρευνας, καθώς και τον κ. Φύκαρη Ιωάννη για τις πολύτιμες συμβουλές του. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω το Διευθυντή του σχολείου που εργάστηκα ως αναπληρώτρια δασκάλα τη σχολική χρονιά 2012-2013, του 7/θ Δ.Σ. Κατούνας, κ. Χαράλαμους Δημήτριο, ο οποίος μού προσέφερε την πολύτιμη βοήθειά του στη διανομή των ερωτηματολογίων σε ολόκληρο το νομό της Αιτωλοακαρνανίας. Χωρίς τη βοήθειά του, θα ήταν ανέφικτη η διανομή τους στο σύνολο του νομού. Επιπλέον, πρέπει να ευχαριστήσω και όλους τους εκπαιδευτικούς που προθυμοποιήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και για τον χρόνο που διέθεσαν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου, κ. Μπαγιάτη Γεώργιο και κ. Μπαγιάτη Βασιλική, χωρίς την ηθική συμπαράσταση των οποίων θα ήταν δύσκολη έως ανέφικτη η περάτωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών και η εκπόνηση της παρούσας μελέτης.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 1.1. Η έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τι εννοούμε όμως με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση και τι περιλαμβάνει; Πολλοί μελετητές έχουν δώσει διάφορους ορισμούς, οι οποίοι κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν στη συνέχεια της μελέτης μας, αφού πρώτα παρουσιαστούν οι απόψεις ειδικών για την αξιολόγηση γενικότερα ως φαινομένου στην κοινωνία.

Η αξιολόγηση ως έννοια χρησιμοποιείται καθημερινά σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα ακόμα και στην πιο απλή καθημερινή δραστηριότητα. Ιδίως σήμερα με τις κρίσεις στα διάφορα επαγγέλματα και τις απολύσεις πολλών εργαζομένων η αξιολόγηση έρχεται στην επιφάνεια ως μία διαδικασία που μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα, όπως μια προαγωγή, ή αρνητικά, όπως η οριστική του απόλυση.

Η αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση» έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές ακόμα και από την αρχαιότητα. Χαρακτηριστικά ο Δημοσθένης (Δημοσθένους Ολυνθιακός, Α, 11-12, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:18) αναφέρει για την αξία έκβασης ενός αποτελέσματος ότι «προς γάρ τό τελευταίον έκβάν έκαστον των πρίν υπαρξάντων κρίνεται».

Πρόκειται για μια διαχρονική έννοια που έχει απασχολήσει και απασχολεί τα μέλη μια κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, Χ. (2004:13) «δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή».

Η αξιολόγηση με την επιστημονική της έννοια γενικά είναι ένα νέο σχετικά γνωστικό αντικείμενο σε διεθνές επίπεδο. Μόλις τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να αποτελεί αυτοτελή επιστημονική περιοχή. Μέχρι πρόσφατα εντασσόταν στο χώρο της Παιδαγωγικής και δεν είχε οριοθετηθεί ως ξεχωριστή επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:23).

Τα τελευταία χρόνια, με την επανεμφάνιση της αξιολόγησης στα διάφορα επαγγέλματα, παρατηρείται μία αύξηση του ενδιαφέροντος για το περιεχόμενό της στην ελληνική βιβλιογραφία. Μέχρι πρόσφατα δανειζόταν ορολογία από την αντίστοιχη ξένη βιβλιογραφία. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιοι ορισμοί του όρου «αξιολόγηση», όπως έχουν διατυπωθεί από διάφορους επιστήμονες.

«Αξιολόγηση» σημαίνει ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος, ενός προσώπου, ενός αντικειμένου ή ενός προγράμματος με βάση κάποια σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Τεγόπουλος- Φυτράκης,1993:79).

Σύμφωνα με τους Worthen & Sanders (όπ. αν. Δημητρόπουλος, Ε. 2002:24), «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος».

Ο Κασσωτάκης, Μ. (2003: 15) ορίζει την αξιολόγηση ως τον «καθορισμό της αξίας ενός προσώπου, ενός πράγματος, ενός περιστατικού, μιας ενέργειας, ενός προγράμματος, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως». Υπό αυτή την έννοια η αξιολόγηση προσδίδει μια ιδιότητα στο αντικείμενο που αξιολογείται και ελέγχεται κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Ως πιο ολοκληρωμένο ορισμό της αξιολόγησης θεωρούμε αυτόν που δίνει ο Κωνσταντίνου, Χ. (2004: 13-14) σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση είναι «ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο» που «συνδέεται με την αποτίμηση μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας και αποτελεί το βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του». Με αυτό τον ορισμό για την αξιολόγηση γίνεται κατανοητό πως πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που βασίζεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα στάδια. Προηγείται ο προγραμματισμός μιας δραστηριότητας, ακολουθεί η εφαρμογή της και στο τέλος ελέγχεται η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά το στάδιο του προγραμματισμού (Κωνσταντίνου, Χ. 2004: 12).

Σύμφωνα με τους Worthen & Sanders (1987, όπ. αν. Δημητρόπουλος, Ε. 1999: 31) η αξιολόγηση μπορεί να λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αναφέρεται σε καταστάσεις εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι οποίες



διαδραματίζονται στον ιδιωτικό και στο δημόσιο τομέα. Οι χαρακτηριστικότερες μορφές αξιολόγησης εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αφορούν αξιολογήσεις προσωπικού σε υπηρεσίες, οι οποίες μπορεί να γίνονται για λόγους προαγωγής, μονιμοποίησης κ.λπ., και αξιολογήσεις προγραμμάτων, επενδύσεων, εργολαβιών κ.ά. Παρατηρείται έντονα αυτό το φαινόμενο στην εποχή που ζούμε, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη την οικονομική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα μας και την αδυναμία εύρεσης δουλειάς ή το φόβο πολλών εργαζομένων μήπως χάσουν τη θέση τους.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην αξιολόγηση μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία ονομάζεται εκπαιδευτική αξιολόγηση και θα αναλυθεί παρακάτω. Αυτού του είδους η αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στην αξιολόγηση του μη επίσημου (σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές υπηρεσίες που δεν ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας).

Η αξιολόγηση υπόκειται και σε μία άλλη κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει «ανεπίσημη» και «επίσημη» αξιολόγηση. Ως «ανεπίσημη» ορίζεται η αξιολόγηση που γίνεται σε καθημερινή βάση από όλους τους ανθρώπους για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά και με αφορμή διαφορετικές περιστάσεις. Οι αξιολογήσεις που προκύπτουν δεν είναι σκόπιμες και εκφράζουν την υποκειμενική άποψη του αξιολογητή. Συνήθως γίνονται μη συνειδητά. Ως «επίσημη» αξιολόγηση από την άλλη ορίζεται η αξιολόγηση που είναι σκόπιμη, συνειδητή και πραγματοποιείται από ειδικούς αξιολογητές με επίσημο τρόπο. Όταν η «επίσημη» αξιολόγηση είναι οργανωμένη και ακολουθούνται προσχεδιασμένες και συστηματικές διαδικασίες, γίνεται λόγος για «συστηματική» αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, Ε. 2002: 31-32).

Η αξιολόγηση γενικά ως φαινόμενο υπάρχει στην καθημερινότητα του ανθρώπου και συμβάλλει στην εξέλιξή του. Στην έρευνά μας όμως θα ασχοληθούμε με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την οποία θα ορίσουμε ακολούθως.

## 1.2. Η έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Καθώς η αξιολόγηση υπάρχει σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, θεωρείται αυτονόητη και η παρουσία της στην εκπαίδευση. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ως έννοια αναφέρεται στην αξιολόγηση που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια και το περιεχόμενό της. Εντούτοις δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών, αν και οι περισσότεροι ορισμοί αναφέρονται στην υλοποίηση των σκοπών που έχουν τεθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Eissner (1985:73, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012: 24) εντοπίζει τις απαρχές της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης την περίοδο 1910-1920, που χρησιμοποιήθηκαν ψυχομετρικά τεστ κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου στην προσπάθεια επιστημονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση σήμερα περιλαμβάνει ένα πλέγμα αντικειμένων αξιολόγησης, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια κ.α.

Πολλοί βέβαια τη συγχέουν με τις έννοιες των εξετάσεων και των βαθμών που αποτυπώνουν την επίδοση των μαθητών. Πρόκειται για τη νοηματοδότηση που προσδίδει το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στην έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Οι ορισμοί που προκύπτουν διαφέρουν ανάλογα με το μοντέλο που υιοθετείται κάθε φορά.

Παρόλα αυτά πρέπει να διαχωριστεί για το περιεχόμενό της ως διαδικασία που έχει συγκεκριμένους στόχους, κριτήρια, μέσα και τεχνικές (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:15). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, Μ. (2003: 22) η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει μόνο την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και τη συνολική λειτουργία και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά την άποψη πολλών, με την εκπαιδευτική αξιολόγηση επιδιώκεται η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε σχέση με προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους. Αυτό φαίνεται και στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι Vinayagum Chinarah-Miron Gary (1990, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:25) αναφέρονται στην αξιολόγηση της επιτυχίας ή μη των προκαθορισμένων στόχων ενός προγράμματος μετά την εφαρμογή του. Γι' αυτό, αυτό τον τύπο αξιολόγησης τον ονομάζουν «αξιολόγηση προϊόντων».

Ο Bloom και οι συνεργάτες του (1971, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012: 25-26) ορίζουν την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

- ως διαδικασία που έχει πρώτιστο σκοπό τη βαθμολόγηση και ταξινόμηση των μαθητών
- ως μέθοδο απόκτησης και προώθησης εκείνων των στοιχείων που είναι απαραίτητα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ως ενίσχυση στη διευκρίνιση των προκαθορισμένων σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και ως διαδικασία που καθορίζει το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτούς τους στόχους
- ως σύστημα ποιοτικού ελέγχου στον οποίο καθορίζεται αν η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποτελεσματική ή όχι και ποιες διαδικασίες πρέπει να ακολουθηθούν εάν δεν είναι
- ως εργαλείο της εκπαίδευσης που υπολογίζει την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών της διαδικασιών.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση γενικότερα στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο Macbeath, J. (2005:24) αναφέρεται στην αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη σημασία της στην κατανόηση των διαδικασιών της εκπαίδευσης και στην εξασφάλιση των επιθυμητών αποτελεσμάτων και την παραγωγή γνώσεων. Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία που έχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης έχει μεγάλες διαστάσεις και πολλά αντικείμενα. Επίσης, η κοινωνία έχει την ανάγκη να αξιολογηθούν οι θεσμοί, τα πρόσωπα, οι δραστηριότητες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η αναγκαιότητα ύπαρξης εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι επιτακτική (Δημητρόπουλος, Ε. 2002: 32-33, Καρατζιά, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. 2006:311-313).

Το άρθρο 8 του Ν.2525/97 του ΥΠΑΙΔΘΜΑ ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζει τη συνεχή διαδικασία που στοχεύει στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και της αναβάθμισης της

ποιότητάς της. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), πρόκειται για μία λειτουργία μέσω της οποίας διερευνώνται ο βαθμός αποτελεσματικότητας και ο τρόπος εφαρμογής με στόχο τον επαναπροσδιορισμό επιμέρους στοιχείων (τροποποιήσεις-βελτιώσεις).

Ο Τσιμπούκης, Κ. (1979:36) αναφέρει στον ορισμό του πως με την αξιολόγηση επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο τα μέρη, οι διαδικασίες ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος είναι ικανοποιητικά σε σχέση με τους σκοπούς που έχουμε θέσει, τις προσδοκίες μας ή τα πρότυπά μας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία, καθώς κάθε οργανωμένη και μεθοδευμένη προσπάθεια, όπως και το «προϊόν» αυτής, οφείλει να αξιολογείται.

Ο Δημητρόπουλος, Ε. (2002:30) ως Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ορίζει «την συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς». Πιο ολοκληρωμένο ορισμό θεωρούμε αυτόν του Κωνσταντίνου, Χ. (2004:15), που ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία».

Οι Κατσαρού, Ε. –Δεδούλη, Μ. (2008:115) τονίζουν την αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και αναφέρουν:

*Η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας).*

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση εφαρμόζεται σε διαφορετικές περιστάσεις και με διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, π.χ. ποιος αξιολογεί, ποιον αξιολογεί, ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης και κάτω από ποιες συνθήκες αυτή πραγματοποιείται. Τα πέντε βασικά στοιχεία της Εκπαιδευτικής

Αξιολόγησης, όπως παρουσιάζονται από τον Κωνσταντίνου, Χ. (2004:15-16) είναι τα εξής:

1. *Ο στόχος:* Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να υπάρχουν γενικοί και ειδικοί στόχοι, στους οποίους θα προσανατολίζεται, καθώς η μη ύπαρξή τους αποπροσανατολίζει τον αξιολογητή και η αξιολόγηση δεν έχει νόημα.

2. *Το αντικείμενο της αξιολόγησης:* Πρέπει από την αρχή της διαδικασίας να ορίζεται ποιος ή τι θα αξιολογηθεί, γιατί αλλιώς δε μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση.

3. *Το υποκείμενο της αξιολόγησης:* Πρόκειται για τους αξιολογητές, οι οποίοι πρέπει να έχουν τα τυπικά προσόντα και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα κριτήρια μεθοδολογίας.

4. *Η ειδική περίπτωση:* Αφορά στις θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις, κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αξιολόγησης.

5. *Τα εργαλεία:* Πρόκειται για τις τεχνικές και τα μέσα που καθιστούν την αξιολόγηση έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη.

Οι σκοποί της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης σύμφωνα με το Σολομών, Ι. (1999) είναι:

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που συντελείται σε κάθε σχολική μονάδα,
- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολικών μονάδων και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο,
- να συμβάλλει στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων,
- να συμβάλλει στη βελτίωση και την αλλαγή όχι μόνο των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από τους παραπάνω ορισμούς και τις απόψεις για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση διαπιστώνουμε πως κοινό σημείο σε όλους τους ορισμούς των θεωρητικών είναι η επίτευξη ή όχι των προκαθορισμένων στόχων.

Επιπλέον, , για να είναι έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, οφείλει να βασίζεται σε ορισμένες αρχές, σε κανόνες δηλαδή που αποτελούν τη βάση για την υλοποίησή της. Οι βασικότερες αρχές που πρέπει να τηρούνται σε κάθε Εκπαιδευτική Αξιολόγηση είναι:

- Σε κάθε Εκπαιδευτική Αξιολόγηση πρέπει να ορίζονται το αντικείμενο, ο σκοπός και τα κριτήρια της αξιολόγησης.
- Πρέπει να χρησιμοποιείται η πιο κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης με βάση τους σκοπούς της αξιολόγησης.
- Ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικότερα αποτελέσματα.
- Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση πρέπει να νοείται ως μέρος όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μην είναι αποκομμένη από αυτήν.
- Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση πρέπει να έχει οφέλη για όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με επιστημονικό τρόπο, να βασίζεται δηλαδή σε θεωρητικές παραδοχές, να χρησιμοποιεί έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία και να εφαρμόζεται από ειδικούς αξιολογητές.
- Δεν πρέπει να προκαλεί αίσθημα απειλής για κανέναν.
- Είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από τις σωστές παράλληλες ενέργειες.
- Οφείλει να είναι δυναμική και να στοχεύει στην προεξασφάλιση της επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Πρέπει να τηρούνται οι αρχές της σωστής εμπειρικής έρευνας.
- Καλό θα ήταν να υπάρχει και κάποια ανοχή στην υποκειμενικότητα.
- Η αξιολόγηση πρέπει να οριοθετείται και από το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι πολιτικές διαστάσεις μιας αξιολόγησης.
- Είναι αναγκαίο να υπολογίζεται και το γεγονός ότι μέσα από την αξιολόγηση προκύπτει συνήθως και διατάραξη της ισορροπίας του

εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως μέσα από αντιδράσεις (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:225-227).

Οι αρχές της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης θέτουν το πλαίσιο που πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάθε αξιολογητής. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η αξιολόγηση διαφέρει ανάλογα και με την ειδική περίπτωση και με το αντικείμενο της αξιολόγησης. Με διαφορετικά κριτήρια αξιολογεί ο εκπαιδευτικός το μαθητή του από το διευθυντή του σχολείου που θα αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό του σχολείου.

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση περιλαμβάνει πολλά επίπεδα, μέσα από τα οποία ελέγχεται το εκπαιδευτικό σύστημα και η αποτελεσματικότητά του. Χαρακτηριστική είναι η κατηγοριοποίηση του Παπακωνσταντίνου, Π. (2005:134), ο οποίος χωρίζει την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση σε:

- Αξιολόγηση μαθητών
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών
- Αξιολόγηση βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων και εποπτικών μέσων
- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος
- Αξιολόγηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων
- Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε κάθε τομέα

Επομένως, η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση αποτελεί μία πολυδιάστατη διαδικασία που έχει συγκεκριμένους στόχους, μεθοδολογία, βασίζεται σε κάποιες αρχές και περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά επίπεδα, τα οποία συνθέτουν το σύνολο της εκπαίδευσης.

### **1.3. Σκοπός και Αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση γενικά στην κοινωνία είναι απαραίτητη για διάφορους λόγους. Ο Τσιμπούκης, Κ. (1979:37-47) παρουσιάζει ένα σύνολο παραγόντων που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση:

- Ψυχολογικοί λόγοι: ο άνθρωπος από τη φύση του επιζητά την επιβεβαίωση από τους γύρω του.

- Κοινωνικοί λόγοι: στην κοινωνία πρέπει να υπάρχει τάξη, αρμονία και ανεξαρτησία. Η κοινωνία έχει ανάγκη από ένα σύστημα αξιών και ιεράρχησης των προσώπων που την απαρτίζουν.
- Ηθικοί-Φιλοσοφικοί λόγοι: μέσα από αυτήν αξιολογούνται οι πράξεις ενός ατόμου με βάση τους κανόνες της ηθικής. Οι λόγοι επίσης είναι καλλιτεχνικοί, διότι καθορίζεται τι είναι ωραίο και αξιολογείται το καλύτερο.
- Πρακτικοί λόγοι: για λόγους αξιοκρατίας είναι απαραίτητη η αξιολόγηση σε καθημερινό επίπεδο μέσα από την καταγραφή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του αξιολογούμενου αντικειμένου.
- Παιδαγωγικοί λόγοι: Ένας από τους βασικότερους τομείς της κοινωνίας που πρέπει να αξιολογείται είναι ο τομέας της αγωγής. Εδώ υπάρχει η ανάγκη για συστηματική αξιολόγηση που να βασίζεται σε έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα κριτήρια, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανθρώπινη ύπαρξη και την αγωγή του ατόμου.

Είναι επιτακτική η ανάγκη επομένως για αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι λόγοι που την καθιστούν απαραίτητη είναι κυρίως ψυχολογικοί-παιδαγωγικοί, οικονομικοί και πρακτικοί-διοικητικοί. Ψυχολογικοί-παιδαγωγικοί, γιατί επιτυγχάνεται η ενθάρρυνση και η προσαρμογή του μαθητή μέσα από παρωθητικές καταστάσεις και με τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας που βασίζεται στις ιδιαιτερότητές του. Επιπλέον, όπως και σε κάθε θεσμό-υπηρεσία, είναι απαραίτητη η επινόηση μεθόδων που συμβάλλουν στη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε πρακτικό-διοικητικό επίπεδο η αξιολόγηση συμβάλλει στην αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων, όπως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η εξέλιξη-προαγωγή του προσωπικού και η επιλογή των μαθητών (Δημητρόπουλος, Ε. 2004:33-35).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες της παρούσας μελέτης, σημείο αναφοράς σε όλους τους ορισμούς για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση είναι η επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών που έχουν τεθεί σε κάθε εκπαιδευτική περίσταση. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο, Ε. (2002:127-128) ο σκοπός είναι γενικός και περιλαμβάνει στόχους, που είναι ειδικότεροι. Αυτό που ενδιαφέρει τον αξιολογητή είναι γιατί αξιολογεί κάθε φορά, πού αποσκοπεί δηλαδή η αξιολόγησή του.



Ο βασικός σκοπός κάθε Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης είναι η βελτίωση του αντικειμένου της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:129). Η αξιολόγηση δεν πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός, αλλά να οδηγεί σε ανατροφοδότηση και βελτίωση. Για παράδειγμα, κατά την αξιολόγηση ενός μαθητή από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο τελευταίος πρέπει να ορίζει το σκοπό της αξιολόγησής του, που συνήθως είναι η διάγνωση της επίτευξης των στόχων που είχε θέσει στην τάξη του με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητή. Η αξιολόγηση πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα προς όφελος του μαθητή.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους. Κύριος στόχος της από παιδαγωγική άποψη είναι η λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων, τα οποία ενθαρρύνουν το μαθητή και βελτιώνουν τις διαδικασίες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ο επαναπροσδιορισμός των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:48-56).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει και στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, όπως είναι η ιεράρχηση των υπαλλήλων με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Ματσαγγούρας, Η. 2004:309).

Αυτή η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η ενθάρρυνση-κινητοποίηση των μαθητών είναι οι βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή της.

Αναγνωρίζουμε επομένως τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μέσα από τους στόχους που έχει και τη σημαντικότητά τους στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση όμως δεν περιορίζεται μόνο στους έμψυχους συντελεστές της εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει πολλά αντικείμενα, όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.

Η εκπαίδευση στο σύνολο της έχει την ανάγκη από μία μεθοδευμένη αξιολόγηση που να βασίζεται σε έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα κριτήρια και να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητάς της. Ο Ξωχέλλης, Π. (2005:131-132) αναφέρεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου και τονίζει τη σημασία της συνεχούς αξιολόγησης που θα έχει συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι θα συμβάλλουν στη βελτίωση των υπάρχοντων ελλείψεων.

#### 1.4. Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει πολλές μορφές και ασκείται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και μεθοδολογία ανάλογα με τα αντικείμενα και το στόχο της αξιολόγησης. Ένας μαθητής του γυμνασίου, για παράδειγμα, αξιολογείται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με στόχο την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο του μαθητή και τη διάγνωση της επίτευξης των παιδαγωγικών-διδακτικών στόχων. Και στο τέλος της σχολικής χρονιάς όμως υπάρχουν οι προαγωγικές εξετάσεις που αξιολογούν την επίδοσή του όλη τη σχολική χρονιά και επηρεάζουν την προαγωγή του στην επόμενη τάξη. Πρόκειται για διαφορετικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή, καθώς διαφέρει ο στόχος της αξιολόγησης. Παρακάτω γίνεται κατηγοριοποίηση της αξιολόγησης σε μορφές σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία.

Η κατηγοριοποίηση της αξιολόγησης σε διάφορες μορφές γίνεται με βάση διαφορετικά κριτήρια. Ανάλογα με το πόσο και πόσο συχνά γίνεται η αξιολόγηση, αυτή διακρίνεται σε δυο μορφές, τη **συνεχή** και την **αποσπασματική ή στιγμιαία** αξιολόγηση.

Η **συνεχής** αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει τη συνεχή παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή, τη διαμόρφωση αντικειμενικότερης άποψης γι' αυτόν και τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, ώστε να βοηθηθεί και να καταστεί ικανός να ανταπεξέλθει στους ρυθμούς μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:16-17).

Η **αποσπασματική ή στιγμιαία** αξιολόγηση αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με βάση μία ή ελάχιστες εξεταστικές δοκιμασίες (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:16-17). Σκοπός αυτών των δοκιμασιών είναι η τελική εκτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (π.χ. ενός τριμήνου, μιας σχολικής χρονιάς). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα τεστ ή τα πρόχειρα διαγωνίσματα στο τέλος κάθε τριμήνου, με τα οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την επίδοση των μαθητών του και ελέγχει την επίτευξη των στόχων που είχε θέσει σε επίπεδο τριμήνου.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, Μ. (2003:24-25) τις περισσότερες φορές οι μαθητές αξιολογούνται μέσα από το συμπληρωματικό της αποσπασματικής αξιολόγησης, που συνήθως γίνεται σε τελικό στάδιο, και της συνεχούς που επιτελείται σε

καθημερινό επίπεδο. Πολλοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη μόνο τα τεστ και αυτό γίνεται φανερό ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οι καθηγητές συμφηρίζουν τους βαθμούς των μαθητών στα διάφορα τεστ και στη συνέχεια τους αξιολογούν.

Με κριτήριο τους στόχους της αξιολόγησης, αυτή διακρίνεται σε **αρχική-διαγνωστική, διαμορφωτική-σταδιακή** και **τελική** αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2004:17, Κωνσταντίνου, Χ. 2002:41-42).

Η **αρχική-διαγνωστική** αξιολόγηση εφαρμόζεται στην αρχή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ή στην αρχή μιας σχολικής περιόδου (π.χ. αρχή σχολικής χρονιάς, αρχή τριμήνου) και στοχεύει στη διαπίστωση των υπάρχουσών γνώσεων, των αδυναμιών, αλλά και των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των μαθητών. Με βάση αυτά προσαρμόζεται η διδασκαλία στα μέτρα των μαθητών. Πρακτικά, η διαγνωστική αξιολόγηση πολλές φορές περιορίζεται στην απλή διάγνωση του μέσου όρου του επιπέδου των μαθητών και στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτό αποκλείοντας του αδύνατους μαθητές (Κασσωτάκης, Μ. 2003:25-26).

Η **διαμορφωτική-σταδιακή** αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ενημερώνει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για την πορεία των τελευταίων και την επίτευξη ή μη των προκαθορισμένων παιδαγωγικών στόχων. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει διορθωτικά στη διδασκαλία του και να την τροποποιήσει με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Αν ο στόχος που είχε θέσει δεν έχει επιτευχθεί, τότε μεριμνά μέσα από διορθωτικές και ενισχυτικές παρεμβάσεις για την επιτυχία του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από την παιδαγωγική της διάσταση.

Η **τελική** αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας και σκοπεύει στο συνολικό έλεγχο της επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων που είχε θέσει ο εκπαιδευτικός. Αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι συνολική και συμβάλλει στην εκτίμηση της επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων. Έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών.

Με κριτήριο το ποιος αξιολογεί η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση διακρίνεται σε **εξωτερική αξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση** και σε **εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση**.

Η **εξωτερική αξιολόγηση** ή αλλιώς **ετεροαξιολόγηση** πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Γίνεται σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Έμφαση δίνεται στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης με τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:128). Η εξωτερική αξιολόγηση συχνά έχει εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία (Σολομών, 1999:15). Ακόμη και η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται εξωτερική αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση (Κασσωτάκης, Μ. 2003:170).

Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να έχει τη μορφή:

α) *επιθεώρησης*, της επίσκεψης δηλαδή του επιθεωρητή στο σχολείο, και της τεχνοκρατικής αξιολόγησης

β) *παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος*, της συλλογής δηλαδή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες που θέλουν να αποτυπώσουν την κατάσταση διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης

γ) *εντοπισμένων μελετών αξιολόγησης*, δηλαδή της αξιολόγησης συγκεκριμένων πτυχών της εκπαίδευσης π.χ. των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, των εκπαιδευτικών πρακτικών, των απόψεων των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών σε ομάδες μαθημάτων ή σε ειδικά μαθήματα (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:128-130, Σολομών, Ι. 1999:16-18).

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό που διενεργείται η αξιολόγηση (π.χ. σχολική μονάδα) (Scriven, 1991, όπ. αν. Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:130). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται στις εξής μορφές:

- *Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*: Σε αυτή τη μορφή οι ανώτεροι εκπαιδευτικά και διοικητικά κρίνουν τους κατώτερους π.χ. ο διευθυντής κρίνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, οι παλιότεροι τους νεότερους κ.λ.π. Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης και μέσα από

αυτή κρίνονται τα άτομα και οι πρακτικές τους σε σχέση με την υπακοή τους στο νόμο. Παρόλα αυτά έχει επικριθεί για την υποκειμενικότητα των κρίσεων των αξιολογητών και ότι αντιτίθεται στο πνεύμα συλλογικότητας και προόδου που πρέπει να υπάρχει στο σχολείο (Σολομών, Ι. 1999:18).

- *Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση:* Αυτού του είδους η αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές. Όταν το ίδιο άτομο που αξιολογείται διενεργεί και την αξιολόγηση, τότε γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση (Κασσωτάκης, Μ. 2003:17). Αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται ότι γνωρίζουν πολύ καλύτερα την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και μπορούν να δράσουν επιτυχημένα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σολομών, Ι. 1999:19). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, που εφαρμόζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και αποφεύγει τις παραδοσιακές αξιολογήσεις διοικητικού ελέγχου (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:131).

Τέλος, οφείλουμε να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο και τα δύο διαφορετικά μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, τα οποία έχουν διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετική μεθοδολογία στην αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, Γ. 2001:70-73).

Το πρώτο μοντέλο είναι το **επιστημονικό-τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης**, το οποίο επιδιώκει να διαπιστώσει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι και να εξαγάγει μετρήσιμα αποτελέσματα. Παρέχει πληροφορίες που οδηγούν στη λήψη αποφάσεων. Οι στόχοι αυτού του μοντέλου είναι συγκεκριμένοι και χρησιμοποιείται αντικειμενική μεθοδολογία κατά την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις έννοιες της μέτρησης και της βαθμολόγησης, καθώς αποδίδει τιμές σε πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:117). Αυτό το μοντέλο θεωρείται το βασικό μοντέλο σχεδιασμού και αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση, καθώς ελέγχονται η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των παραγόντων της εκπαίδευσης (Dressel, 1976, όπ. αν. Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:116). Η αξιολόγηση γίνεται ιεραρχικά από τον ανώτερο στον κατώτερο με βάση

τα κριτήρια της αξιολόγησης. Επιπλέον, ο αξιολογούμενος δε συμμετέχει στην αξιολογική διαδικασία. Το μοντέλο αυτό θεωρείται παραδοσιακό, επικρίθηκε έντονα ότι δεν επιδιώκει τη βελτίωση των μαθητών και ότι δίνει υπερβολική έμφαση στα μετρήσιμα στοιχεία, τους στόχους και χαρακτηρίστηκε ως μηχανισμός ελέγχου (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:117-118).

Μετά το 1980 αμφισβητήθηκε και εισήχθη ο όρος «ποιότητα της εκπαίδευσης», σύμφωνα με τον οποίο δίνεται πλέον έμφαση στην ενδυνάμωση του σχολείου. Για το λόγο αυτό αναπτύχθηκε ένα μοντέλο, το οποίο ονομάζεται **ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης** και στοχεύει στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εντοπισμό των αδυναμιών και των ελλείψεων των αξιολογούμενων, ώστε να βελτιωθούν. Επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και υπολογίζει όλους τους παράγοντές της και την επίδραση που αυτοί ασκούν. Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως διάγνωση και αποτίμηση σε σχέση με το στόχο που έχει τεθεί, ώστε να ληφθούν τα αναγκαία παιδαγωγικά μέτρα. Επίσης, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μία συνεχής και σκόπιμη λειτουργία. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του μοντέλου είναι η ευελιξία, η χρήση διαφόρων στοιχείων που έχουν συλλεχθεί από διάφορες πηγές και η καταγραφή πολλαπλών πραγματικοτήτων (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:118-120).

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση επομένως υπάρχει σε διάφορες μορφές στην εκπαίδευση και ασκείται με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικούς φορείς.

### **1.5. Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας μία βασική αρχή της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης είναι ο καθορισμός των αντικειμένων, των σκοπών και των κριτηρίων της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο, Ε. (2002:131) δεν υπάρχει συστηματική και επιστημονική αξιολόγηση χωρίς την ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης. Πολύ σημαντική επομένως σε μία αξιολόγηση θεωρείται η επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων, που την καθιστούν έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη.

Ο Δημητρόπουλος, Ε. (2002:131) αναφέρει ότι «κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση· είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας ή μια καθιερωμένη στάση, όταν αυτά χρησιμοποιούνται προκειμένου, με βάση αυτά, να πραγματοποιηθεί κρίση της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κ.τ.λ.» και ότι πρόκειται για χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει το αντικείμενο της αξιολόγησης σύμφωνα με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Σε κάθε Εκπαιδευτική Αξιολόγηση τα κριτήρια διαφέρουν, καθώς διαφέρουν και οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης.

Κατά τον Bonniol (2007, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:44) τα κριτήρια προσδιορίζουν το στόχο, αλλά είναι πιο γενικά και αφηρημένα από αυτόν και διακρίνονται σε:

α) *κριτήρια επιτυχίας*, που χρησιμοποιούνται κατά την τελική αξιολόγηση και ελέγχουν την πραγματοποίηση, το παραχθέν προϊόν και το αποτέλεσμα της δράσης.

β) *κριτήρια πραγμάτωσης*, που χρησιμοποιούνται κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, χαρακτηρίζουν τη φάση της πραγμάτωσης και σχετίζονται με τη δράση. Αυτά τα κριτήρια έχουν τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας της αξιολόγησης που υπηρετούν, της ισχύος τους, του αντικειμένου της αξιολόγησης και των υποκειμένων που τα χρησιμοποιούν.

Ο Δημητρόπουλος, Ε. (2002:134-137) διακρίνει τα κριτήρια σε διάφορες κατηγορίες:

A. Ανάλογα με τη σχέση τους με τον αξιολογητή, διακρίνονται σε:

- *εξωτερικά κριτήρια*, τα οποία είναι γνωστά και στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο και οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα. Αυτά τα κριτήρια είναι πιο πολύ αντικειμενικά.
- *εσωτερικά κριτήρια*, τα οποία οδηγούν σε διαφορετικές κρίσεις καθώς επιλέγονται από τον αξιολογητή. Αυτά τα κριτήρια είναι περισσότερο υποκειμενικά.

B. Ανάλογα με τη φύση τους και τη μορφή τους, διακρίνονται σε:

- *ποσοτικά κριτήρια*, στα οποία το αποτέλεσμα της κρίσης εκφράζεται ποσοτικά με αριθμητικούς δείκτες, γραφικές παραστάσεις κ.α.
- *ποιοτικά κριτήρια*, στα οποία το αποτέλεσμα της κρίσης εκφράζεται περιγραφικά.

Γ. Ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται, διακρίνονται σε:

- *οικονομικά κριτήρια*, τα οποία αναφέρονται στα οικονομικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά της.
- *εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά κριτήρια*, τα οποία σχετίζονται με τις ψυχοπαιδαγωγικές όψεις της εκπαίδευσης.
- *γενικά κριτήρια*, τα οποία αφορούν γενικά την εκπαίδευση ή ένα πρόγραμμα.

Δ. Ανάλογα με τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία, διακρίνονται σε:

- *κριτήρια σχεδιασμού*, τα οποία αλλιώς ονομάζονται και κριτήρια πλαισίου ή εισόδου, καθώς αναφέρονται στη φάση του προγραμματισμού μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.
- *κριτήρια διαδικασίας*, τα οποία αναφέρονται στη διαδικασία υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.
- *κριτήρια αποτελέσματος*, που αναφέρονται στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Ε. Ανάλογα με την εμβέλεια θεώρησής τους σε σχέση με το αξιολογούμενο αντικείμενο, διακρίνονται σε:

- *βραχυπρόθεσμα κριτήρια*, που αναφέρονται στις άμεσες συνέπειες μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.
- *μεσοπρόθεσμα κριτήρια*, τα οποία αναφέρονται στις μεσοπρόθεσμες συνέπειές της.
- *μακροπρόθεσμα κριτήρια*, τα οποία αναφέρονται στις μακροπρόθεσμες συνέπειές της.



ΣΤ. Με βάση το εύρος αναφοράς τους, διακρίνονται σε:

- *γενικά κριτήρια*, που αναφέρονται στα γενικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου της αξιολόγησης.
- *ειδικά κριτήρια*, που αναφέρονται στις ειδικές διαστάσεις του.

Ζ. Ανάλογα με την κατηγορία του αντικειμένου της αξιολόγησης, διακρίνονται σε:

- *κριτήρια έμπυχων συντελεστών*, τα οποία χρησιμοποιούνται σε έμπυχα αντικείμενα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- *κριτήρια άψυχων συντελεστών*, τα οποία χρησιμοποιούνται σε άψυχα αντικείμενα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ως κριτήριο αξιολόγησης θεωρείται και η ποιότητα της εκπαίδευσης, αν και θεωρείται πολύ γενικός όρος. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για δείκτες αξιολόγησης. Συνήθως είναι ποσοτικοί π.χ. η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, το ποσοστό των απουσιών των μαθητών κ.α., αλλά και ποιοτικοί π.χ. να αφορούν το σχολικό κλίμα κ.α. (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:138).

Γενικότερα όμως τα κριτήρια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης πρέπει να είναι εξειδικευμένα, σαφή ως προς την περιγραφή τους και προκαθορισμένα (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:140-141). Η επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων είναι βασικό και πρωταρχικό στάδιο σε μία έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την αξιολόγησή τους που οδηγεί σε βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη, καθώς θεωρούν ότι τα κριτήρια δεν είναι αντικειμενικά και η αξιολόγηση έχει υποκειμενικό χαρακτήρα εφόσον εφαρμόζεται από έναν ή δύο αξιολογητές.

### **1.6. Αντικείμενα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο, Ε. (2002:116-117) αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης είναι αυτό που αξιολογείται και μπορεί να είναι είτε πρόσωπο είτε πράγμα. Το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης μπορεί να είναι:

- **έμψυχο** (εκπαιδευτικοί, μαθητές) ή **άψυχο** (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολικό εγχειρίδιο)
- **απλό** (σχολικό εγχειρίδιο) ή **σύνθετο** (σχολική μονάδα)
- **μοναδιαίο** (το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας στη Στ' Δημοτικού) ή **συλλογικό** (τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού)

Ο προσδιορισμός του αντικειμένου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης θεωρείται πολύ σημαντικός, καθώς επιλέγεται αυτό που θα αξιολογηθεί. Ο αξιολογητής πρέπει να αναρωτηθεί «τι είναι αυτό που αξιολογείται σ' αυτή την αξιολόγηση;». Σε αυτό το σημείο όμως πρέπει να προσέξει να διαχωρίσει το αντικείμενο από «αυτό που μετράται ή διαπιστώνεται προκειμένου να αξιολογηθεί το αντικείμενο» (Δημητρόπουλος, Ε.2002:116).

Εάν το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης είναι σύνθετο, είναι απαραίτητη η ανάλυσή του στα επιμέρους αντικείμενα. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων (σύνθετο αντικείμενο) μπορεί να διενεργηθεί, μόνο αν αναλυθεί στα επιμέρους αντικείμενα π.χ. στο διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, την υλικοτεχνική υποδομή κ.τ.λ. Σε αυτή την περίπτωση η σχολική μονάδα είναι το **γενικό αντικείμενο αξιολόγησης**, ενώ τα επιμέρους αντικείμενά του είναι τα **ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης**. Αν το ίδιο σχολείο αξιολογείται στα πλαίσια της αξιολόγησης όλων των σχολικών μονάδων του νομού Ιωαννίνων, τότε αυτό αποτελεί ειδικό αντικείμενο της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:117-118).

Η βασική διάκριση που κάνει ο Δημητρόπουλος, Ε. (2002: 125,247-249,296-314) είναι αυτή που χωρίζει τα αντικείμενα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης σε **έμψυχους** και **άψυχους** συντελεστές της Εκπαίδευσης:

#### **Έμψυχοι Συντελεστές:**

1. Μαθητές, Εκπαιδευόμενοι γενικά: Εδώ αξιολογούνται η σχολική επίδοση, η συνεργασία, η συμπεριφορά κ.α. μεταξύ των εκπαιδευομένων.

2. Εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτές: Σε αυτή την ομάδα εντάσσονται όλοι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου βαθμίδας και σχέσης εργασίας και ασκούν διδακτικό έργο στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας.

3. Διοικητικό Προσωπικό: Πρόκειται για τους διοικητικούς υπαλλήλους της κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης, των σχολικών μονάδων και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

4. Διευθυντές Σχολικών Μονάδων: Εδώ εντάσσονται και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι των Κέντρων Εκπαίδευσης και Εργαστηρίων.

5. Εποπτικό Προσωπικό-Συμβούλια: Σε αυτή την ομάδα ανήκουν οι προϊστάμενοι των Γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι διευθυντές των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, καθώς και οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης.

6. Επικουρικό-Βοηθητικό Προσωπικό: Πρόκειται για το προσωπικό που έχει θέση επικουρική, όπως οι επιστάτες σχολείων, οι κλητήρες, το προσωπικό καθαριότητας και το τεχνικό προσωπικό.

7. Συμβουλευτικό Προσωπικό-Προσωπικό Στήριξης Μαθητών: Πρόκειται για τους σχολικούς συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

8. Πολιτικό Προσωπικό: Είναι το προσωπικό που ασκεί τη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια κάθε Υπουργίας.

9. Συνδικαλιστές-Μαθητικές Κοινότητες: Εδώ ανήκουν οι συνδικαλιστές που εκπροσωπούν τους εκπαιδευτικούς και τους υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας, καθώς όμως και τα μαθητικά συμβούλια που εκπροσωπούν τις μαθητικές κοινότητες και παρεμβαίνουν σε ουσιαστικά για το σχολείο ζητήματα.

10. Οι σύλλογοι και οι οργανώσεις γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι έχουν αρμοδιότητες και με βάση τη νομοθεσία.

**Άψυχοι Συντελεστές:**

1. Σκοποί (Φιλοσοφία. Πολιτική. Παρεμβάσεις): Αυτοί καθορίζουν ολόκληρη την εκπαίδευση.
2. Προγράμματα Σπουδών: Εδώ περιλαμβάνονται το Πρόγραμμα Σπουδών, που περιέχει το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες, το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε μαθήματος και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.
3. Υλικοτεχνική Υποδομή: Εδώ περιλαμβάνονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις, π.χ. χώροι άθλησης, αίθουσα πληροφορικής, αλλά και ο εξοπλισμός και τα υλικά και εποπτικά μέσα που έχει μία σχολική μονάδα.
4. Υλικό Στήριξης-Σχολικά Βιβλία: Το βασικό υλικό στήριξης θεωρείται το σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή, το οποίο συνοδεύεται από τετράδιο εργασιών και βιβλίο δασκάλου για τον εκπαιδευτικό.
5. Διάρθρωση-Δομή-Διοίκηση-Νομοθεσία: Στην περίπτωση αυτή αξιολογούνται ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα, μια βαθμίδα εκπαίδευσης, ένα μέτρο και οι νόμοι που αφορούν στην εκπαίδευση.
6. Οικονομική Στήριξη-Πόροι-Διαχείριση: Πρόκειται για τους πόρους χρηματοδότησης, τους τρόπους διάθεσης αυτών των πόρων, τη διαχείρισή τους και τα κριτήρια επιλογής των δραστηριοτήτων.
7. Μεθοδολογία Εκπαίδευσης-Διδασκαλίας: Πρόκειται για τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται σε διάφορες όψεις της εκπαίδευσης.
8. Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Αναφέρεται στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την εφαρμογή της πληροφορικής στην εκπαίδευση.
9. Αποτελέσματα της Εκπαίδευσης: Αυτά μπορεί να αφορούν στα αποτελέσματα όλης της εκπαίδευσης, μια βαθμίδας, ενός προγράμματος κ.λ.π.
10. Σύστημα Αξιολόγησης-Πιστοποίησης: Πρόκειται για το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, ενός μέρους του ή ενός προγράμματός του.

Στην παρούσα έρευνα μας απασχολεί η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας στη ΣΤ' Δημοτικού. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί άψυχο συντελεστή της εκπαίδευσης. Πρώτα όμως πρέπει να γίνει αναφορά στο εκπαιδευτικό υλικό

γενικότερα και στα Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ), αφού αποτελούν γενικότερες κατηγορίες στις οποίες εντάσσεται το σχολικό εγχειρίδιο.

### 1.6.1. Το εκπαιδευτικό υλικό

Υπάρχουν διάφορες απόψεις για το τι είναι εκπαιδευτικό υλικό. Η σημασία του για τη διδακτική πράξη είναι τεράστια, καθώς την επηρεάζει άμεσα και ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέσο κοινωνικού ελέγχου της σχολικής γνώσης από την εκπαιδευτική ηγεσία (Ξωχέλλης, Π. 2005).

Ο Μπονίδης, Κ. (2003:25-26) σε μία ευρύτερη θεώρηση του διδακτικού υλικού, αναφέρει το βασικό διδακτικό υλικό που μπορεί να συμπεριληφθεί σε ένα «σύγχρονο πρόγραμμα διδασκαλίας» και προδιαγράφει τη διδασκαλία. Σε αυτό εντάσσει τα Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), τα Αναλυτικά Προγράμματα-Προγράμματα Σπουδών, τις συμπληρωματικές εγκυκλίους αυτών και τα διδακτικά πακέτα (σχολικό εγχειρίδιο μαθητή, βιβλίο δασκάλου, εκπαιδευτικό λογισμικό κ.ά.).

Ο Δημητρόπουλος, Ε. (2002:305-308) κάνει λόγο για «υλικό στήριξης μαθημάτων». Εδώ περιλαμβάνονται όλα τα υλικά που υποστηρίζουν και συμπληρώνουν τη μάθηση. Ως βασικό εκπαιδευτικό υλικό θεωρεί το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο συμπληρώνουν το έντυπο υλικό, η τεχνολογία και τα πολυμέσα. Γενικότερα, ο όρος εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει οποιοδήποτε μέσο συμβάλλει στη μάθηση και τη δημιουργία ενεργού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μπορεί να είναι έντυπα, ψηφιακά, οπτικά και ακουστικά (Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. 2008:197):

- **Υλικά για το διδάσκοντα:**
- Βιβλίο εκπαιδευτικού: Αυτό περιλαμβάνει σύντομες οδηγίες για τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών. Με βάση το Ν. 1566/66 το βιβλίο του εκπαιδευτικού συμπληρώνει το σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί σε νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα νέα δεδομένα εάν ακολουθούν τις οδηγίες τους. Σύμφωνα με το Μπονίδη, Κ. (2003:33) χωρίζεται στο εισαγωγικό μέρος, που περιέχει κάποιες γενικές

οδηγίες και επιδιώξεις και στο κυρίως μέρος, στο οποίο υπάρχουν αναλυτικά οι στόχοι για κάθε ενότητα διδασκαλίας, προτάσεις για τη διδασκαλία, τρόποι αξιολόγησης των μαθητών και ενδεικτική βιβλιογραφία για κάθε ενότητα.

- Οδηγίες για τη διδασκαλία: Αυτές εκδίδονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και περιλαμβάνουν τις αρχές, τους σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη σε ενότητες, τους στόχους και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:49).
  - Θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για την εφαρμογή νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, καθώς και καινοτόμων δραστηριοτήτων.
- **Υλικά για το μαθητή:**
- Σχολικό εγχειρίδιο: Πρόκειται για τα βιβλία που εκδίδονται με έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και προορίζονται για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου στα σχολεία οργανωμένης εκπαίδευσης όπως προβλέπεται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Τοκατλίδου, 1986:34, όπ. αν. Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. 2008:197). Αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης για τους μαθητές και είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχολείο.
  - Τετράδιο Εργασιών: Συνοδεύει το σχολικό εγχειρίδιο κι έχει περισσότερο εργαστηριακό χαρακτήρα και στοχεύει στην εμπέδωση και αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008: 199-200).
  - Βιβλίο Αναφοράς: Πρόκειται για τα λεξικά, τους χάρτες, τη Γραμματική και τα γλωσσάρια που συνοδεύουν τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια. Συνήθως χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στην τάξη ή στο σπίτι για την αυτενεργό μάθηση και εμπέδωση της ύλης (Κουλουμπαρίτη, Α. 2005:41).
  - Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: Εισάγει τους μαθητές σε επίκαιρα θέματα, π.χ. αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, κρίση πολιτικών αξιών.
  - Ατομικά κριτήρια αξιολόγησης: Είναι τα φύλλα αξιολόγησης που περιέχουν επαναληπτικές δραστηριότητες ανάλογες με τις ασκήσεις των επιμέρους κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου (Κουλουμπαρίτη, Α. 2005:41).
  - Έντυπο διδακτικό υλικό σε μορφή ντοσιέ: Περιλαμβάνει δραστηριότητες, χάρτες, σκίτσα και φωτογραφίες μέσα σε φύλλα εργασίας (Φλογαίτη, 2003:108-109, όπ. αν. Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ. 2008:197).

- Οπτικοακουστικό υλικό: Πρόκειται για τα εποπτικά μέσα διδασκαλία, στα οποία εντάσσονται κασέτες ήχου, βίντεο, ταινίες, σλάιντς κ.ά.
- Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό: Μπορεί να είναι CD-ROMS με διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου (π.χ. [www.e-yliko.gr](http://www.e-yliko.gr), [www.sch.gr](http://www.sch.gr) κ.α.).

Η σπουδαιότητά τους έγκειται στους παρακάτω λόγους (Ξωχέλλης, Π. 2005:32-33):

- Πληροφορούν και ενημερώνουν τους μαθητές για μία γνωστική περιοχή με διάφορους τρόπους, π.χ. κείμενο, εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα κ.τ.λ.
- Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει την ύλη, να επιλέξει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και να διαφοροποιήσει την εργασία όπου είναι δυνατό.
- Καθοδηγούν τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Παρακινούν τους μαθητές για επανάληψη, για απάντηση σε ερωτήσεις και για εκτέλεση παραδειγμάτων, ώστε να εμπεδώσουν τη σχολική γνώση.
- Δημιουργούν κίνητρα μάθησης στους μαθητές.
- Εκφράζουν την εκπαιδευτική αντίληψη μιας χώρας.
- Συνδέονται με τη δωρεάν εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό υλικό κατέχει σημαντική θέση στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Η παρουσία του στη σχολική τάξη είναι πολύ σημαντική και αποτελεί ισχυρό όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού, χωρίς το οποίο δύσκολα μπορεί να παρέχει στους μαθητές του τα κατάλληλα ερεθίσματα που θα τους οδηγήσουν στην απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

#### **1.6.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού**

Το εκπαιδευτικό υλικό ως άψυχος συντελεστής της εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται. Τη σύγχρονη εποχή ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί μόνο το σχολικό εγχειρίδιο στη διδακτική διαδικασία. Ο ρόλος του είναι επιφορτισμένος με την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις συνθήκες της τάξης του. Για το λόγο αυτό η αξιολόγησή του είναι αναγκαία. Δεν πρέπει όμως να περιορίζεται στην κριτική των κοινωνικοπολιτικών αντιλήψεων και των ιδεολογιών που κρύβονται πίσω από το εκπαιδευτικό υλικό. Οφείλει να εξετάζει και άλλες

πτυχές, όπως το περιεχόμενο, η αναγνωσιμότητα, τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και οι διδακτικές τους προϋποθέσεις. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση βασικών κριτηρίων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού γενικότερα και των σχολικών εγχειριδίων και των άλλων μέσων που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός (Κατσαρού, Ε. -Δεδούλη, Μ. 2008:200,203).

Οι ερευνητές έχουν διατυπώσει διάφορα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Στο παρόν σημείο θα σταθούμε στα κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονται γενικά στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούν εκτενέστερα τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων.

Χαρακτηριστικά, ο Eden (1984:287, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:55) παραθέτει τρεις τύπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού:

- *Τη διδακτική κατηγοριοποίηση:* Έχει ως στόχο τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού υλικού. Περιλαμβάνει τους στόχους, την οργάνωση, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.
- *Την περιεκτική κατηγοριοποίηση:* Πρόκειται για το περιεχόμενο, τη θεωρία μάθησης, τις διδακτικές στρατηγικές, τις προϋποθέσεις, τους στόχους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες.
- *Την κατηγοριοποίηση με προσέγγιση περιεχομένου:* Εδώ εντάσσονται τα μορφολογικά στοιχεία, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το Maslankowski (1987:139-140, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:55) ένα εκπαιδευτικό μέσο είναι αποτελεσματικό όταν ακολουθεί τα παρακάτω κριτήρια:

- Πρέπει να ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης των μαθητών.
- Πρέπει να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του μαθητή.
- Πρέπει να υπάρχει δόμηση και οργάνωση των διδακτικών αντικειμένων και θεμάτων.
- Είναι απαραίτητο μετά τη θεωρία να ακολουθούν τα παραδείγματα.
- Οφείλει να περιλαμβάνει ενδιάμεσες επαναλήψεις των μαθητών, ώστε να εμπεδώσουν τη διδακτέα ύλη.
- Πρέπει αξιοποιείται με παραστατικό τρόπο.



Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Γραφείο Προτυποποίησης (1999) δίνουν μία σειρά από κριτήρια για τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία είναι το επιστημονικό περιεχόμενο, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών, η διάρθρωση, που περιλαμβάνει σωστή διάταξη της ύλης και η παρουσίαση, η οποία αναφέρεται στην κατάλληλη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού μέσα από κείμενα, εικόνες και οπτικές απεικονίσεις. Επίσης, ως κριτήρια θεωρούνται και τα κίνητρα και οι αξίες που προωθεί, τα οποία πρέπει να προωθούν τη διαθεματικότητα και να αποφεύγουν πάσης φύσεως διακρίσεις, καθώς και το επίπεδο του βιβλίου, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές.

Οι Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. (2008:202-203) προτείνουν μία σειρά κριτηρίων για το εκπαιδευτικό υλικό γενικότερα, αλλά και για το σχολικό εγχειρίδιο ειδικότερα:

- Συμβάλλει στη δημιουργική και όχι τη μηχανιστική εργασία των μαθητών.
- Προωθεί τη διερευνητική μάθηση.
- Αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή.
- Ενισχύει την αυτενεργό μάθηση του μαθητή.
- Οι γνώσεις που παρέχει συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων.
- Προωθεί την ομαδοκεντρική εργασία των μαθητών.
- Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Κάνει σαφείς τους σκοπούς και τους στόχους.
- Αξιοποιεί τις γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών.
- Συμβάλλει στη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών στην εργασία τους.
- Ενισχύοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται κάθε μαθητής το κείμενο, τον καθιστά συμμετέχο στη συλλογιστική του.
- Προτείνει διαβαθμισμένες ασκήσεις αξιολόγησης.

Ο Ματσαγγούρας, Η. (2004) παρουσιάζει τα εξής κριτήρια ως προς την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού:

- Υπάρχει αναλυτικός και κατατοπιστικός πίνακας περιεχομένων.
- Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι αναδεικνύουν τη δομή των επιμέρους ενοτήτων.
- Τα επιμέρους κεφάλαια έχουν ίδια δομή και οργάνωση.
- Πρέπει να υπάρχει αναλογία και ισομέρεια στην κατανομή του κειμένου και των εικόνων.
- Η γλώσσα είναι σαφής, φυσική και επεξηγείται όταν πρόκειται για ορολογία.
- Χρησιμοποιούνται παραδείγματα.
- Υπάρχει νοητική συνεκτικότητα στο κείμενο.
- Υπάρχουν ανακεφαλαιώσεις.

Για το οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό ειδικότερα έχουν διατυπωθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Γραφείο Προτυποποίησης (1999) βασικά κριτήρια αξιολόγησης:

- Να καθορίζονται οι στόχοι, οι χρήστες και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές.
- Να χρησιμοποιείται απλή γλώσσα.
- Να αποφεύγονται ακατάλληλα παραδείγματα.
- Να υπάρχει ήχος σε οπτικές παραστάσεις για την καλύτερη εμπέδωσή τους.
- Να αναλύονται οι σύνθετες εικόνες σε πιο απλές.
- Να ορίζεται με σαφήνεια η εικόνα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος που επιδιώκεται.
- Να σχεδιάζονται οι διαδικασίες μάθησης με τη χρήση ταινιών βίντεο.
- Να επιλέγεται και υποστηρικτικό υλικό για την υποστήριξη των ταινιών βίντεο.

Υπάρχουν όμως κάποιες προδιαγραφές που δίνονται από το Γραφείο Προτυποποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο και αφορούν στη χρήση του οπτικοακουστικού υλικού:

- στην περιληπτική ανάπτυξη και οργάνωση του περιεχομένου
- στην ύπαρξη πρόσθετων τίτλων διαθεματικών δραστηριοτήτων
- στην εκτέλεση συγκεκριμένων σχεδίων εργασίας ένα για κάθε τάξη, αλλά και ένα κάθετα αναπτυγμένο
- στην ύπαρξη πρόσθετου εποπτικού υλικού.

Όλα τα κριτήρια που έχουν διατυπώσει οι θεωρητικοί επικεντρώνονται στη συμβολή τους στην παρώθηση και ενεργοποίηση του μαθητή. Συμπεραίνουμε επομένως πως το εκπαιδευτικό υλικό έχει συμπληρωματικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, καθώς πρέπει να οδηγεί το μαθητή σε διερευνητική μάθηση, που τον καθιστά αυτόνομο, ικανό να λειτουργεί σε ομάδες και να κρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες. Σε καμιά περίπτωση το εκπαιδευτικό υλικό δεν πρέπει να εμποδίζει το μαθητή στην αυτενεργό μάθηση.

Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων ειδικότερα, αφού αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας έρευνας, η αξιολόγηση δηλαδή του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού. Πρώτα όμως θα παρουσιάσουμε τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς αποτελούν το γενικότερο πλαίσιο και τις επίσημες οδηγίες για την εφαρμογή των σχολικών εγχειριδίων.

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ**

### **2.1. Ιστορική Αναδρομή**

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν θεμελιώδη διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς καθορίζουν τι πρέπει να διδαχθεί στα σχολεία και περιλαμβάνουν την παιδαγωγική διάσταση και τους στόχους της διδασκαλίας. Το ΑΠ είναι αυτό που κατευθύνει τη διδασκαλία, καθώς παρέχει σημαντικές οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μάθησης κ.ά.

Ωστόσο υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στον εννοιολογικό τους προσδιορισμό από τους ειδικούς, καθώς διαφωνούν σχετικά με το περιεχόμενο, τους σκοπούς τους και τον τρόπο που εκπονούνται (Φλουρής, Γ. 1995:9,44).

Η διαφωνία αυτή των ειδικών έγκειται στις επιστημολογικές-θεωρητικές παραδοχές του, την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία τους και τη γενικότερη φιλοσοφία και τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει και τη σύνταξη των ΑΠ (Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. 2007:482,487). Στο αναλυτικό πρόγραμμα κάθε χώρας αντικατοπτρίζονται η γενικότερη ιδεολογία, οι αξίες και ο βαθμός οργάνωσης και οικονομικής ανάπτυξής της. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων διαφέρει ανάλογα με το αν αναφέρεται κανείς στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα ή στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, που αλλιώς ονομάζονται και Curricula.

Παρά τη διάκριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε παραδοσιακά και Curricula, υπάρχουν και διαφορές στις απόψεις των ειδικών ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους ανάλογα με το αν βασίζονται σε στρατηγικές που αποσκοπούν στην επίτευξη σκοπών και στόχων ή αν θέτουν στο επίκεντρο τις εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με το σχολείο. Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως συμπεριφορική-συστημική, η οποία θεωρεί το ΑΠ ως «ένα σύστημα που εμπεριέχει διαδικασίες, εισόδους (inputs), εξόδους (outputs) και

επανατροφοδοτήσεις (feedbacks), οι οποίες διαλαμβάνουν ανθρώπινα και άλλα στοιχεία, όπως το δάσκαλο, τους μαθητές, τα χρησιμοποιούμενα μέσα, το σχολικό χώρο, τα έξω από αυτόν άτομα και άλλα» (Φλουρής, Γ. 1995:43). Η δεύτερη προσέγγιση, που αναφέρεται ως ανθρωπιστική-αισθητική προσέγγιση, θεωρεί το αναλυτικό πρόγραμμα «προϊόν» (product), το οποίο αποτελείται από οδηγίες και σχεδιασμένα αποτελέσματα μάθησης. Τις περισσότερες φορές όμως οι επιστήμονες καταλήγουν στο συγκερασμό των δύο προσεγγίσεων, καθώς θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα διαχειρίζεται τους ανθρώπους και τις διαδικασίες που εμπλέκονται σ' αυτό. Για το λόγο αυτό, θα αναφερθούμε στη βασική διαχώριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων που προκύπτει από το διαχωρισμό τους σε παραδοσιακά και νέα (Curricula).

Παραδοσιακά το ΑΠ θεωρείται ένα διάγραμμα μαθημάτων, στο οποίο παρουσιάζονται οι σκοποί και η διδακτέα ύλη του κάθε μαθήματος, καθώς και οι μαθησιακές δραστηριότητες (Μελανίτου, 1976:292 όπ. αν. Φλουρής, Γ. 1995:9). Οι Saylor, Alexander και Lewis ορίζουν το ΑΠ ως το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μέσων, ώστε να μεταδοθεί η γνώση στο μαθητή και αναφέρουν πως πρόκειται για ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης (Φλουρής, Γ. 1995:9).

Οι Taylor και Richards δίνουν τη δική τους διάσταση στον ορισμό των ΑΠ. Αναφέρουν πως πρόκειται για το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Ryan και Cooper δηλώνουν ότι πρόκειται για όλες τις προγραμματισμένες εμπειρίες που επιδιώκονται να αποκτήσουν οι μαθητές στο σχολείο. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Pophan και Baker με τη διαφορά ότι αναφέρονται σε προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης (Φλουρής, Γ. 1995:10).

Όλοι αυτοί οι ορισμοί για τα ΑΠ αναφέρονται στην παραδοσιακή τους θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η διδακτέα ύλη πρέπει να διδαχθεί σε συγκεκριμένο χρόνο και σε συγκεκριμένου είδους τάξεις, στις οποίες θα ακολουθούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες. Όπως αναφέρουν οι Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007:483), οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν σε αυτά τα πλαίσια εγκλωβίζονται σε ένα σχέδιο δράσης που δε τους αφήνει περιθώρια ελευθερίας. Επιπλέον, πιέζονται από αυτά τα αυστηρώς καθορισμένα πλαίσια και δεν έχουν στη διάθεσή τους μεθοδολογικές υποδείξεις, με βάση τις οποίες θα κινηθούν στο διδακτικό τους έργο.

Αυτός ο περιορισμός όμως στις προγραμματισμένες εμπειρίες των μαθητών και στις συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκει αντίθετους του σύγχρονους παιδαγωγούς, που τονίζουν τη σημασία της βιωματικότητας στο σχολείο και της αξιοποίησης των τυχαίων περιστατικών στη διδασκαλία. Θεωρούν πως τα βιώματα των μαθητών πρέπει να αξιοποιούνται από το σχολείο, άσχετα αν δεν περιλαμβάνονται στον προγραμματισμό των ΑΠ και να συνδυάζονται με τα περιεχόμενα αυτών, καθώς οι μαθητές ζουν με τα βιώματά τους. Οι γνώσεις που αποκτούσαν οι μαθητές από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους στην καθημερινή τους ζωή δεν αξιοποιήθηκαν στο παραδοσιακό σχολείο ποτέ (Ματσαγγούρας, Η. 2004:18).

Τα παραδοσιακά ΑΠ αμφισβητήθηκαν από πολλούς παιδαγωγούς της Προοδευτικής Παιδαγωγικής για πολλούς λόγους. Αρχικά, οι επιστημολογικές αντιλήψεις που υιοθετούσαν και διαμορφώθηκαν μετά το Διαφωτισμό αναφορικά με τη σχολική γνώση θεωρήθηκαν ξεπερασμένες. Επίσης, στη σύγχρονη εποχή οι ραγδαίες εξελίξεις του κοινωνικοοικονομικού συστήματος επηρεάζουν άμεσα την εκπαίδευση, η οποία χρειάζεται αλλαγές. Για το λόγο αυτό το παραδοσιακό σχολείο θεωρήθηκε αναποτελεσματικό και κατέστη αναγκαία η ύπαρξη νέων πρακτικών για την εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, Η. 2002:22).

Ο Westphalen, K. (1982), ο οποίος ερεύννησε τα Curricula (μορφή Αναλυτικών Προγραμμάτων), τα οποία εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βαυαρίας, τόνισε πως αυτά μέσα από τους στόχους και τα περιεχόμενα που θέτουν προσδιορίζουν την «αξία» ή την «απαξία» των σχολείων. Τα προγράμματα αυτά συντάσσονται στη βάση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απαλλάσσονται από την παλιά διδακτέα ύλη, καθώς οι στόχοι θεωρούνται ότι φιλτράρουν τη διδακτέα ύλη. Σύμφωνα με αυτά, η διδασκαλία προσαρμόζεται στις εξελίξεις των επιστημών, ενώ το κέντρο βάρους του σχολικού συστήματος μετατοπίζεται σε ανθρωπιστικούς και πνευματικούς σκοπούς.

Σύμφωνα με τον Westphalen, K. (1982:83) «με τον όρο Curriculum εννοούμε ένα παιδαγωγικό μέσο σχεδιασμού, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία». Οι Nealgry και Evans (χ.χ., όπ. αν. Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. 2007:483) ορίζουν το Curriculum ως το σύνολο των προγραμματισμένων εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές από το σχολείο, με σκοπό

να επιτευχθούν προκαθορισμένοι σκοποί και στόχοι αφήνοντας ελεύθερη στο μέγιστο βαθμό τη δράση τους.

Με τα Curricula η εκπαίδευση εισήχθη σε μία νέα εποχή, όπου οι σκοποί και οι στόχοι κυριαρχούν και διαμορφώνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι επιδιώξεις της πολιτείας εκφράζονται μέσα από τους σκοπούς και τους στόχους που βρίσκονται σε αυτά. Γι' αυτό και η σύνταξη και η λειτουργία των ΑΠ φανερώνει την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο πρέπει να βασίζεται στις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας (Γεωργογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. 2007:482).

Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή των Curricula θεωρούνται ολοκληρωμένοι οδηγοί διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς. Η σύνταξή τους βασίζεται σε τέσσερα δομικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν την ειδοποιό διαφορά σε σχέση με τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα. Τα τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία είναι οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης, η μεθόδευση και τα μέσα της διδασκαλίας και ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων (Westphalen, Κ. 1982:84-85).

Ιδιαίτερα οι σκοποί ενός Α.Π., που θεωρούνται και το πιο σημαντικό σημείο των Α.Π. με τη μορφή Curriculum, επηρεάζονται άμεσα από τις ιδεολογίες, τις φιλοσοφίες και τις αξίες ενός κράτους. Οι σκοποί αυτό εκφράζουν τις απόψεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, που επιδιώκεται να εφαρμοσθεί (Φλουρής, Γ. 1995:79).

Τα αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή των Curricula ενεργοποιούν τα κίνητρα μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον παρέχουν τη δυνατότητα για την επιλογή μαθημάτων, την ενασχόληση με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που επιθυμούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί και τη διαθεματική προσέγγιση περιεχομένων με τη χρήση μέσων που ενεργοποιούν τους μαθητές και συμβάλλουν στην καλλιέργεια συνεργατικών μεθόδων. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται ελευθερία δράσης στους εμπλεκόμενους με τη μαθησιακή διαδικασία και τότε γίνεται λόγος για ανοιχτά Curricula (offene curricula) (Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. 2007:483). Για να μην υπάρξει βέβαια και υπερβολική διεύρυνση της έννοιας των ΑΠ, οι σύγχρονοι παιδαγωγοί συμφωνούν στην ύπαρξη ΑΠ, τα οποία θα αποτελούν το γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων, αλλά ταυτόχρονα θα παρέχουν και ευελιξία στον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και γι' αυτό το λόγο να μεριμνά η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική ηγεσία για τη συνεχή αναθεώρηση και μεταρρύθμισή τους (Westphalen, K. 1982:19,24). Όταν μεταβάλλονται συχνά τμήματα των ΑΠ, γίνεται λόγος για αναθεώρηση, ενώ, όταν η αναπροσαρμογή τους είναι θεμελιακή και σε βάθος, τότε γίνεται λόγος για μεταρρύθμιση.

Η αναθεώρηση και η μεταρρύθμιση των ΑΠ θεωρείται αναγκαία, καθώς αυτά καθορίζουν το «τι», το «πώς» και το «για ποιο σκοπό» στη διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού. Η σημασία τους επομένως είναι καθοριστική για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, όπως αναφέρουν και οι Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007:486), «το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα κοινωνικό προϊόν που εκφράζει και αντανακλά το αποτέλεσμα των διεργασιών της κοινωνίας καθώς και ένας παιδαγωγικός μηχανισμός καθοδήγησης».

## **2.2. Νέα Προγράμματα Σπουδών**

Το παραδοσιακό σχολείο και κατά συνέπεια τα παραδοσιακά Α.Π. αμφισβητήθηκαν έντονα, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας έρευνας από εκπροσώπους της Προοδευτικής Παιδαγωγικής.

Τα κριτήρια που χρησιμοποίησαν οι επιστήμονες για την αμφισβήτηση του παραδοσιακού σχολείου ήταν κυρίως ψυχολογικά και παιδαγωγικά. Αυτά αφορούσαν κυρίως στη διάσπαση της γνώσης σε αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες ολιστικές θεωρίες για τη γνώση και την ψυχολογία του παιδιού. Επίσης, νεώτερες σχολές της ψυχολογίας, όπως ο εποικοδομισμός και η νευρο-ψυχολογία αμφισβήτησαν με τη σειρά τους το παραδοσιακό σχολείο κινούμενες στη βάση της ολιστικής θεώρησης του κόσμου (Ματσαγγούρας, Η. 2002:22).

Στο παραδοσιακό σχολείο η γνώση καθίσταται αποσπασματική και ξεκομμένη από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Δε συνάδει με τις εμπειρίες των μαθητών και γι' αυτό το λόγο δε μπορούν να την κατανοήσουν. Αυτή η διαπίστωση αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, Η. 2002:22).



Συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα, από τη μεταπολίτευση μέχρι το 1997 υπέστησαν πολλές αλλαγές. Παρόλα αυτά, η δομή τους παρέμεινε κλειστή και παραδοσιακή. Χαρακτηρίζονταν από δασκαλοκεντρικές μεθόδους που είχαν ως στόχο την απομνημόνευση γνώσεων, παραβλέποντας τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, τα περιεχόμενα ήταν αυστηρώς καθορισμένα, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας ανελαστικός και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν περιθώρια για λήψη πρωτοβουλιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Διατμηματική Επιτροπή, 2009). Ακόμη, μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες τους ήταν ο κατακερματισμός της γνώσης σε αυτοτελή μαθήματα. Ο κατακερματισμός αυτός έρχεται σε αντίθεση με την ολιστική θεωρία για τη γνώση και τις σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες (Ματσαγγούρας, Η. 2002:19).

Επιπλέον, οι εμπειρίες των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή δε λαμβάνονταν υπόψη. Η επιστημονική γνώση διατηρούσε την αφηρημένη μορφή κωδικοποίησής της, δίχως να σχετίζεται με τα βιώματα των μαθητών. Οι έρευνες όμως έδειξαν πως οι περισσότεροι μαθητές, ιδιαίτερα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, κινούνται στο χώρο του συγκεκριμένου, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες κωδικοποιήσεις της γνώσης. Το παραδοσιακό σχολείο, επίσης, θεωρούσε πως η σχολική γνώση πρέπει να πηγάζει από το χώρο των επιστημών, άποψη που βρίσκει αντίθετους τους σύγχρονους παιδαγωγούς που θεωρούν ότι η σχολική γνώση πρέπει να προέρχεται και από τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Ιδιαίτερα, προτείνουν το περιεχόμενο αυτής να προέρχεται από την επιστημονική γνώση, αλλά τα κριτήρια επιλογής του να προέρχονται κυρίως από την καθημερινότητα των μαθητών (Ματσαγγούρας, Η. 2004:21-22).

Ειδικότερα, η οργάνωση της διδακτέας γνώσης έγινε με ακαδημαϊκά κριτήρια και σε αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα που δεν παρουσίαζαν καμία συσχέτιση μεταξύ τους. Ακόμη και ο Πλάτων (Ζ,537c, όπ. αν. Ματσαγγούρας, Η. 2004:20) αμφισβητεί την ύπαρξη διακριτών μαθημάτων και την ανάγκη συσχέτισής τους. Αυτό παραβίαζε την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, που θέλει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει ως μια αδιαίρετη ενότητα (Ματσαγγούρας, Η. 2004:23-24).

Άλλες αδυναμίες των ΑΠ ήταν το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια γράφονταν από πανεπιστημιακούς καθηγητές και η οργάνωση της σχολικής γνώσης στα ΑΠ καθοριζόταν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτά τα σημεία θεωρήθηκαν αδυναμίες των ΑΠ, καθώς παραβλεπόταν η έννοια της παιδαγωγικότητας που χαρακτηρίζει τις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και δινόταν έμφαση στα αυτοτελή γνωστικά μαθήματα του ΑΠ. Επιπλέον, υπήρχε και το πρόβλημα κατανομής του διδακτικού χρόνου στα γνωστικά αντικείμενα. Κατά κύριο λόγο όμως στις χαμηλότερες βαθμίδες επικρατούσε το κριτήριο της «παιδαγωγικότητας», ενώ στις ανώτερες το κριτήριο της «χρηστικότητας» (Ματσαγγούρας, Η. 2002). Πώς όμως μπορεί να κατανεμηθεί ο διδακτικός χρόνος σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Ιστορία ή τα Φυσικά; Πότε πρέπει να κυριαρχεί το κριτήριο της «παιδαγωγικότητας» και πότε της «χρηστικότητας» είναι ζητήματα ενδιαφέροντα που πρέπει να απασχολούν τους ερευνητές των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και τους φορείς της εκπαίδευσης.

Τέλος, τα παραδοσιακά ΑΠ χαρακτηρίζονταν από δασκαλοκεντρικές μεθόδους, εισηγήσεις, ερωταπαντήσεις και ασκήσεις εμπέδωσης. Το παραδοσιακό σχολείο προωθούσε την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή της κωδικοποιημένης μορφής της γνώσης (Ματσαγγούρας, Η. 2004:21). Έτσι όμως παραβλέπονται σημαντικές πτυχές των σύγχρονων παιδαγωγικών και ψυχολογικών θεωριών για το μαθητή και την εκπαίδευση, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η βιωματική μάθηση (Ματσαγγούρας, Η. 2002).

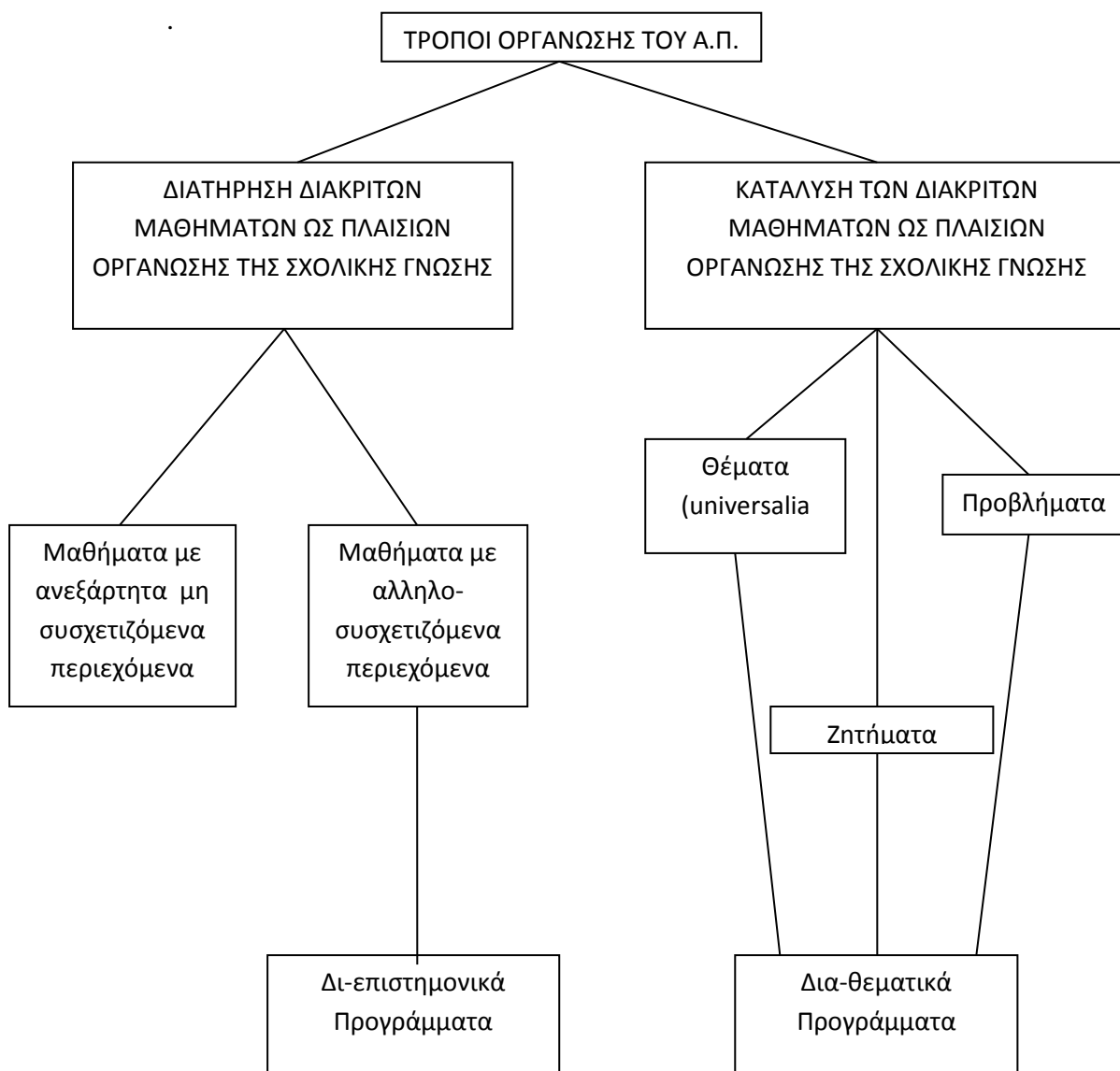
Για το λόγο αυτό αναζητήθηκαν εναλλακτικές λύσεις που θα κινούνται στη βάση των σύγχρονων θεωριών για τη γνώση. Την περίοδο 1997-2003 προτάθηκαν νέα ΑΠΣ, τα οποία θα ήταν πιο ευέλικτα από τα προηγούμενα. Στόχος ήταν η αντιμετώπιση της μάθησης ως καλλιέργεια των τρόπων «πολυπρισματικής» κατάκτησης της γνώσης μέσα από βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, 1997). Το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα ΑΠΣ εισήχθη η έννοια της διαθεματικής προσέγγισης των περιεχομένων μέσα από τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και η έννοια της διεπιστημονικότητας. Αυτά τα προγράμματα έδωσαν στον εκπαιδευτικό δυνατότητες για πρωτοβουλία και έχουν ως στόχο τη συνέχεια της διδασκόμενης ύλης και την εξάλειψη αποσπασματικών γνώσεων. Τα νέα Α.Π., λοιπόν, αντικατέστησαν τα παραδοσιακά, τα οποία

θεωρούνταν γνωσιοκεντρικά και ότι με τα αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα εξέφραζαν την επιστημονική κοινότητα και όχι τους μαθητές και τα βιώματά τους (Ματσαγγούρας, Η. 2004:23).

Στόχος αυτής της μεταρρύθμισης των ΑΠ είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, που θα αποτελούν «ανώτερα προσόντα» και θα χαρακτηρίζονται από την ευέλικτη, ανοιχτή, ομαδοσυνεργατική, καθοδηγούμενη και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και την καλλιέργεια θετικής διάθεσης για δια βίου μάθησης.

Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζονται οι τρόποι οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, Η. (2002:25):

Σχήμα 1: Τρόποι Οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος



Τα σύγχρονα Α.Π. πρέπει να περιλαμβάνουν σε παγκόσμια κλίμακα κάποιους βασικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί στις Η.Π.Α., και θεωρούνται καθολικοί για όλους τους μαθητές παγκοσμίως (PHI DELTA KAPPAN, όπ. αν. Φλουρής, Γ. 1995:87):

- Να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης, της αριθμησης και της προσωπικής έκφρασης.
- Να αναπτύξουν το αίσθημα αυτοσεβασμού.
- Να αναπτύξουν έναν καλό και ολοκληρωμένο χαρακτήρα.
- Να αναπτύξουν θέληση για συνεχή μάθηση.
- Να μάθουν να σέβονται και να συνεργάζονται.
- Να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και να αξιοποιούν τις γνώσεις τους.
- Να αποκτήσουν γενική μόρφωση.
- Να γίνουν ενάρετοι πολίτες.
- Να καταστούν ικανοί να κατανοούν τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο.
- Να έχουν δημοκρατική συνείδηση.
- Να μάθουν πώς να φέρονται σε ανθρώπους που είναι διαφορετικοί τους.
- Να αποκτήσουν τις γνώσεις που είναι αναγκαίες για την επιλογή του επαγγέλματός τους.
- Να μάθουν να διαχειρίζονται τα χρήματα και γενικά τους πόρους που διαθέτουν.
- Να μπορούν να κατανοούν και να αξιοποιούν σωστά τα στοιχεία που σχετίζονται με την υγεία και την ασφάλειά τους.
- Να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος.
- Να βοηθηθούν να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο τους χρόνο και πώς να ψυχαγωγούνται.
- Να μπορούν να εκτιμούν την πολιτιστική παράδοση και την ομορφιά του κόσμου.

Οι διατύπωση επομένως των εκπαιδευτικών σκοπών σε ένα σύγχρονο Α.Π. θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς αυτοί αποτελούν το πεδίο αναφοράς για όλες τις ενέργειες μέσα στο σχολείο. Τα νέα προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται από τις

έννοιες της διαθεματικότητας, της επιστημονικότητας και της ενιαιοποίησης, έννοιες που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συχνά συγχέουν. Για το λόγο αυτό θεωρούμε απαραίτητη την αποσαφήνιση αυτών των όρων και την περιγραφή των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών.

### 2.2.1. Διεπιστημονικά, Διαθεματικά και Ενιαία Προγράμματα Σπουδών

Οι αμφισβητήσεις που προκάλεσαν τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών οδήγησαν στην εμφάνιση διαφορετικών τύπων νέων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία απαντούν στα βασικά ερωτήματα του περιεχομένου, της οργάνωσης και της διδακτικής της σχολικής γνώσης. Πρόκειται για τα διεπιστημονικά και τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών. Τα πρώτα διατηρούν τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα ως πλαίσια οργάνωσης της γνώσης, ενώ τα δεύτερα καταργούν τα αυτοτελή μαθήματα (Ματσαγγούρας, Η. 2002:23,25):

Ο Ματσαγγούρας, Η. (2002:24) παραθέτει τους ορισμούς για τους όρους διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την κατανόηση των ενιαίων, διεπιστημονικών και διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών.

Ως **διεπιστημονικότητα** (inter-disciplinary) ορίζει τον «τρόπο οργάνωσης του Α.Π., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων».

Η διεπιστημονικότητα αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, που υπάρχουν διακριτά μαθήματα, αλλά το περιεχόμενό τους συσχετίζεται με διάφορους τρόπους σε συγχρονία και διαχρονία, παραγωγικά και επαγωγικά (Αργυροπούλου, 2004, όπ. αν. ΟΕΠΕΚ, 2008:18). Σε αυτού του είδους την προσέγγιση οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν σύνθετες εργασίες (Projects) μέσα από ομαδικές-συνεργατικές σχέσεις και έρευνα (Χρυσοφίδης, Κ. 2000).

Αντίθετα, ως **διαθεματικότητα** (cross-thematic integration) ο Ματσαγγούρας, Η. (2002:24) ορίζει τον *τρόπο οργάνωσης του Α.Π., που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως)*

*διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον (cross curricular themes, thematic integration, unit approach, topic approach, integrated day).*

Σύμφωνα με το τότε ΥΠΕΠΘ (2002β:10), «η διαθεματική προσέγγιση (...) δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για τα θέματα των επιστημών, τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής». Η διαθεματική προσέγγιση δίνει έναν ενιαίο χαρακτήρα στα περιεχόμενα μάθησης, τα οποία προσεγγίζονται με ερευνητικό τρόπο από τους μαθητές (Αγγελάκος, Κ. 2003:14).

Η **ενιαιοποίηση**, που δηλώνεται και ως χαρακτηρισμός στα νέα προγράμματα σπουδών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), δηλώνει την εσωτερική συνέχεια και την ομαλή μετάβαση ανάμεσα σε μία ενότητα και μεταξύ των ενοτήτων ενός γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται όχι μόνο στις τάξεις μια βαθμίδας εκπαίδευσης, αλλά και σε όλες τις βαθμίδες. Οι λόγοι που εισήχθη ως έννοια στα νέα προγράμματα σπουδών η ενιαιοποίηση είναι κυρίως ψυχολογικοί και επιστημολογικοί. Οι πρώτοι τονίζουν τα προβλήματα που δημιουργούνται στην ψυχολογία και τη μάθηση των μαθητών από την έλλειψη συνέχειας, ενώ οι δεύτεροι τονίζουν τη σημασία της ενιαιοποίησης στην εξασφάλιση διεπιστημονικών διασυνδέσεων και διαθεματικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, Η. 2002:25).

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αποτελούν ριζοσπαστικά προγράμματα, τα οποία αποδεσμεύονται από την ύλη των διακριτών μαθημάτων και επικεντρώνονται στη μελέτη ζητημάτων που απασχολούν τους μαθητές και την κοινωνία. Καθώς η μάθηση σε αυτά εντάσσεται σε αυθεντικά πλαίσια, τα προγράμματα αυτά ονομάζονται και «καταστασιακά προγράμματα» (situated curricula). Η βιωματικότητα και η ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης κατέχουν σημαντική θέση σε αυτά τα προγράμματα, καθώς η μαθητές αδυνατούν από μόνοι τους να κάνουν τέτοιου είδους ενιαιοποιήσεις και διασυνδέσεις (Ματσαγγούρας, Η. 2004:95-96) .

Η εφαρμογή αυτών των νέων ΑΠ στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Τα ΑΠΣ αναφέρονται στα ΑΠ κάθε γνωστικού αντικειμένου για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (π.χ. ΑΠΣ Ιστορίας). Τα νέα ΑΠ εκτός από

Αναλυτικά είναι και Ενιαία και Διαθεματικά. Για το λόγο αυτό συντάχθηκε και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Έως το 1997 τα ΑΠ συντάσσονταν απευθείας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έπειτα τα ΑΠ άρχισαν να βασίζονται στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αυτό το Πλαίσιο περιλαμβάνει την εκπόνηση ΑΠΣ με ενιαίους στόχους και αρχές για όλα τα γνωστικά αντικείμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2006).

Καινούριο στοιχείο στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών είναι η διαθεματικότητα, με την οποία ολοκληρώθηκε και πλέον ονομάζεται «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ. 303/13-03-03). Η έννοια της διαθεματικότητας όμως αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας πολύ ασαφής παιδαγωγικός όρος. Στα ΔΕΠΠΣ εντάσσεται η διαθεματικότητα, χωρίς όμως να θίγει την πρακτική των αυτοτελών γνωστικών αντικειμένων. Και για το λόγο αυτό, επιχειρείται πολλές φορές η «ευκαιριακή διεπιστημονική προσέγγιση των επιμέρους θεμάτων» (Χρυσοφίδης, Κ. 2009:28,30).

Με βάση τα ΔΕΠΠΣ εκπονήθηκαν και τα νέα ΑΠΣ για κάθε γνωστικό αντικείμενο και με βάση αυτά γράφτηκαν και τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Περιέχουν δηλαδή τα ΔΕΠΠΣ όλων των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. ΔΕΠΠΣ Ιστορίας) με γενικούς στόχους, γενικούς άξονες περιεχομένου και διαθεματικές έννοιες. Επιπλέον, στο ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνονται και τα ΑΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Εδώ αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας που προτείνονται από το ΑΠΣ (Κουλουμπαρίτση, Α. 2005:2). Κάθε γνωστικό αντικείμενο επομένως ανήκει και στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ.

Στα νέα ΑΠ υπάρχουν τρεις στήλες. Στην πρώτη υπάρχουν οι γνωστικοί άξονες, στη δεύτερη οι γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) και στην τρίτη διαθεματικές έννοιες για προσέγγιση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2002).

Το ΔΕΠΠΣ παρέχει στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη ελευθερία και δίνει στο περιεχόμενο του συνοχή και ενότητα και μέσα στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, ενδοκλαδικά, αλλά και ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα, δηλαδή διακλαδικά. Οι βασικότερες αρχές του ΔΕΠΠΣ είναι η ενότητα, η συνοχή, η συνέχεια και η συσχέτιση (Κουλουμπαρίτση, Α. 2005:2).

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, Η. (2002:30) η σχολική γνώση στο ΔΕΠΠΣ πρέπει να είναι ολιστική και να διδάσκεται με ενιαίο τρόπο στους μαθητές. Επιπλέον, απαραίτητη θεωρείται η σύνδεσή της με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, τέλος, η οικοδόμηση της σχολικής γνώσης πρέπει να γίνεται σταδιακά από τους μαθητές μέσα από διερευνητικές μεθόδους μάθησης. Με αυτό τον τρόπο η σχολική γνώση αποκτά νόημα γι' αυτούς και δε θεωρείται ξεκομμένη από τις εμπειρίες που έχουν στην καθημερινή τους ζωή. Γιατί οι μαθητές μόνο έτσι μπορούν να μάθουν.

Με βάση τον προβλεπόμενο χρόνο στα αναλυτικά προγράμματα το 85% του χρόνου θα χαρακτηρίζεται από τη διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας και το 15% από τη διαθεματική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2008). Το ΔΕΠΠΣ διατηρεί τα αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα και παράλληλα επιδιώκει τη διαθεματική συσχέτιση (οριζόντιος άξονας) και την ενιαία συσχέτιση της γνώσης (κατακόρυφος άξονας) (Ματσαγγούρας, Η. 2002:31).

Αναλυτικότερα, ο κατακόρυφος άξονας, η ενιαιοποίηση δηλαδή της σχολικής γνώσης, επιδιώκει την εξασφάλιση εσωτερικής συνοχής και ομαλής ροής της σχολικής γνώσης μέσα στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, τις ενότητες του και τη μετάβασή του από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Αντίθετα, ο οριζόντιος άξονας αναφέρεται στην προσπάθεια του ΔΕΠΠΣ να κάνει ταυτόχρονες διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Δηλαδή επιδιώκει τη συσχέτιση σε βασικά θέματα και έννοιες των διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Ακόμη, στόχος του είναι η ένταξη καινοτόμων προγραμμάτων, όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αγωγή υγείας, στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται οι μαθητές. Και τέλος επιδιώκει τη σύμπραξη μαθημάτων και τη δημιουργία ενός υβριδικού μαθήματος. Εκτός όμως από την προσπάθεια του ΔΕΠΠΣ για τέτοιου είδους διεπιστημονικές συσχετίσεις πρέπει να αναφέρουμε πως επιδιώκεται και η θεσμοθέτηση διαθεματικών προσεγγίσεων. Αυτό γίνεται με την προσπάθεια ένταξης σχεδίων εργασίας (Projects) με την προβλεπόμενη διάθεση του 10% του διδακτικού χρόνου για κάθε μάθημα.

Ακόμη, στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα έχει ενταχθεί και η Ευέλικτη Ζώνη, η οποία καλύπτει δύο ή τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα ανάλογα με την τάξη. Στην Ευέλικτη Ζώνη οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων εκπονούν διαθεματικά σχέδια εργασίας με θέμα που επιλέγεται από τους



μαθητές και βασίζεται στα γενικότερα ενδιαφέροντά τους (Ματσαγγούρας, Η. 2002:31-32). Αποτελεί την έκφραση της διαθεματικότητας μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σύμφωνα με τις επιταγές του επίσημου ΑΠ. Στο ελληνικό σχολείο εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο, που έχει μάθει να κινείται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο. Πολλές φορές δε γίνεται ορθή χρήση της Ευέλικτης Ζώνης. Επιπλέον, πολλοί ταυτίζουν την Ευέλικτη Ζώνη με τη μέθοδο Project Βιωματικής-Επικοινωνιακής μάθησης, γεγονός που θεωρείται φυσιολογικό. Και γενικότερα, η Ευέλικτη Ζώνη φοβίζει τους εκπαιδευτικούς, καθώς αγχώνονται στη διεκπεραίωση τεράστιου όγκου διδακτέας ύλης (Χρυσσαφίδης, Κ. 2009:33-34).

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών όμως πρέπει να μελετηθούν για να διαπιστωθεί αν περιέχονται σε αυτά βασικές αρχές και πτυχές της διαθεματικότητας. Συγκεκριμένα, αν τα ξεχωριστά μαθήματα αντικαθίστανται από αντικείμενα που προσεγγίζονται ολιστικά και με τρόπο σφαιρικό (Γαβαλάς, 2003 όπ.αν. Αγγελάκος, Κ. 2004:44). Η διαθεματικότητα αναδεικνύει την πολυμορφία της πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πάνω σε αυτούς τους άξονες, μέσα από την ριζική αναδιαμόρφωση του διδακτικού χρόνου, του διδακτικού υλικού, του εκπαιδευτικού, του μαθητή και συνολικά της «παραδοσιακής» τάξης που γνωρίζουμε σήμερα (Αγγελάκος, Κ. 2004:44).

Η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτά τα νέα ΑΠ είναι έντονη. Υπάρχουν αρκετοί υποστηρικτές τους, αλλά και πολέμιοι. Οι εμπλεκόμενοι σε αυτή την αντιπαράθεση εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στις διαδικασίες του σχολείου. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, την ακαδημαϊκή κοινότητα, τους γονείς, άλλους κοινωνικούς θεσμούς, ακόμα και την πολιτική ηγεσία που ενδιαφέρεται για την υλοποίησή τους. Ιδίως οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται συνεχώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για την έλλειψη διδακτικού χρόνου και την πληθώρα της ύλης. Γι' αυτό επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μια συστημική θεώρηση του νέου ΑΠ και να το γνωρίζει σε βάθος, να είναι εξοικειωμένος με τους τρόπους και τις στρατηγικές επεξεργασίας και εφαρμογής του και να είναι διατεθειμένος να εφαρμόσει κάτι νέο και διαφορετικό (Χρυσσαφίδης, Κ. 2009:23-25,40).

### 2.3. Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούνται από τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου, τη μεθοδολογία, τα μέσα και την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, Ε. 2002:302). Για το λόγο αυτό επιβάλλεται η αξιολόγησή τους.

Η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών διαφοροποιείται ως προς τις προσεγγίσεις, τα στάδια, τη δομή και τις διαδικασίες, με τις οποίες διεξάγεται. Συνήθως οι αξιολογητές έχουν διαφορετικά κριτήρια, τα οποία πηγάζουν από τη γενικότερη ιδεολογία τους. Αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που, για να είναι έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη, πρέπει να συνεκτιμά ποικίλα στοιχεία. Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγησή τους πρέπει να είναι διαρκής με στόχο της συνεχή βελτίωση και αναθεώρησή τους. (Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. 2009:69-71).

Σύμφωνα με το Sanders (2000, όπ. αν. Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. 2009:71) η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών περιλαμβάνει έντεκα διακριτά στάδια:

- Σκοπιμότητα της αξιολόγησης: Ο φορέας της αξιολόγησης συζητά για τους σκοπούς της αξιολόγησης.
- Προϋπολογισμός: Οι αξιολογητές συντάσσουν μια αναλυτική μελέτη για τους πόρους που είναι απαραίτητοι για την έρευνα.
- Σύναψη συμφωνίας: Ο φορέας και οι αξιολογητές συγκεκριμενοποιούν τις απαιτήσεις τους και υπογράφουν τη σχετική συμφωνία.
- Στελέχωση της αξιολόγησης: Γίνεται επιλογή των ατόμων που θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση.
- Σκοποθεσία της αξιολόγησης: Γίνεται σαφής καθορισμός του σκοπού, των αναγκών και των κριτηρίων της αξιολόγησης.
- Σχεδιασμός της διαδικασίας: Καθορίζονται η πορεία, οι μέθοδοι, οι τεχνικές, τα εργαλεία και το χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης.
- Συλλογή των πληροφοριών: Συγκεντρώνεται ποσοτικά ή/και ποιοτικά δεδομένα.
- Ανάλυση των πληροφοριών: Γίνεται ανάλυση των δεδομένων.
- Ανακοίνωση των αποτελεσμάτων: Συντάσσεται αξιολογική έκθεση και δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα.

- Πολιτική της αξιολόγησης: Σχεδιάζεται η υποστήριξη του φορέα και του προγράμματος και μετά την αξιολόγηση.
- Διαχείριση της αξιολόγησης: Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης αναλαμβάνει επικεφαλής κάποιος ειδικός.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999: 63, όπ. αν. Αγγέλη, Β. 2012:63), οι προδιαγραφές-κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι εξής:

- η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος
- η μεθοδολογία της διδασκαλίας
- η διδακτέα ύλη του μαθήματος
- η διαδικασία σχεδίασης του εκπαιδευτικού προγράμματος
- ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών
- οι κανονισμοί ασφαλείας των σχολικών εργαστηρίων
- οι ανθρώπινες σχέσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- η παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές
- το σύστημα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος

Και ο Δημητρόπουλος, Ε. (2002: 303-305) όμως παραθέτει τα βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος:

- η εμφάνιση του προγράμματος
- οι σκοποί, το περιεχόμενο, η δομή και η πληρότητα του περιεχομένου
- η δυνατότητα υλοποίησής του
- η ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές
- η ανταπόκριση του περιεχομένου στις σύγχρονες και μελλοντικές απαιτήσεις της αντίστοιχης επιστήμης
- η ανταπόκριση του περιεχομένου και της δομής στο επίπεδο των μαθητών για τους οποίους έχει καταρτιστεί
  - η ρεαλιστικότητά του
  - το κόστος υλοποίησής του
  - η δυνατότητα ενσωμάτωσής του συστήματος αξιών της κοινωνίας
  - η σωστή κατάρτισή του.

Συγκεκριμένα, μέσα από την αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων επιδιώκεται η εκτίμηση της αξίας τους από την άποψη των κριτηρίων και η ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων, με αποτέλεσμα να ληφθούν ορθότερες αποφάσεις (Φλουρής, Γ. 1995:223). Επομένως, τα κριτήρια είναι πολύ σημαντικά στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς δίνουν τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθεί η αξιολόγηση.

Συχνά τα Αναλυτικά Προγράμματα υφίστανται τροποποιήσεις. Ο Χατζηγεωργίου, Γ. (2001:70-71) τονίζει πως η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων προϋποθέτει και την αξιολόγησή τους και εκφράζει την άποψη πως είναι αναγκαίο να εφαρμοσθούν και εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης των ΑΠ. Σήμερα διακρίνουμε δύο μοντέλα αξιολόγησης των ΑΠ, τα οποία έχουν αναφερθεί και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας.

Το πρώτο μοντέλο είναι το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται επιστημονικό-τεχνοκρατικό μοντέλο και κινείται στη βάση των στόχων, μέσα από την υλοποίηση των οποίων γίνονται εμφανή και άμεσα τα αποτελέσματα της μάθησης. Τα βήματα που ακολουθεί αυτό το μοντέλο είναι τα εξής:

- Διατύπωση γενικών σκοπών.
- Καθορισμός ειδικότερων στόχων.
- Σαφής διατύπωση στόχων.
- Καθορισμός περιεχομένου και δραστηριοτήτων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι.
- Ανάπτυξη και επιλογή τεχνικών μέτρησης της επίτευξης στόχων.
- Συλλογή δεδομένων για την επίτευξη των στόχων.
- Σύγκριση των δεδομένων με τους στόχους του προγράμματος.
- Εντοπισμός ασυμφωνιών μεταξύ των δεδομένων και των στόχων του προγράμματος (Χατζηγεωργίου, Γ. 2001:71).

Το μοντέλο όμως αυτό επικρίθηκε έντονα για διάφορους λόγους, οι οποίοι έχουν αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Για το λόγο αυτό, αναπτύχθηκε ένα μοντέλο αξιολόγησης που ονομάζεται ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή συμμετοχικό μοντέλο, το οποίο δεν εμμένει στην επίτευξη των στόχων με βάση τα μετρήσιμα και

μόνο χαρακτηριστικά, αλλά αξιολογεί και αυτό που δεν προβλέπεται. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά του είναι τα εξής (Χατζηγεωργίου, Γ. 2001:73):

- Συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να καθοριστούν τα κριτήρια και οι ανάγκες της αξιολόγησης.
- Χρήση της επαγωγικής μεθόδου.
- Χρήση πολλαπλών δεδομένων.
- Δεν ακολουθείται ένα συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης.
- Καταγραφή μιας πολλαπλής πραγματικότητας (Χατζηγεωργίου, Γ. 2001:73).

Αν και το ανθρωπιστικό μοντέλο υπερέχει στην κριτική από το τεχνοκρατικό μοντέλο, πρέπει να τονίσουμε ότι και οι στόχοι έχουν μεγάλη σημασία, καθώς αποτελούν τα εσωτερικά κριτήρια αξιολόγησης ενός Αναλυτικού Προγράμματος. Τα εξωτερικά κριτήρια είναι αυτά που αναφέρονται στο είδος των σκοπών και των στόχων σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο, οι προϋποθέσεις υλοποίησης και το κόστος υλοποίησης ενός Αναλυτικού Προγράμματος (Φλουρής, Γ. 1995:228).

Σε κάθε μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος οι φάσεις της αξιολόγησης είναι τρεις: α) πριν τη συγγραφή του γίνεται η Διαγνωστική Αξιολόγηση, β) κατά τη διάρκεια της συγγραφής πραγματοποιείται η Διαμορφωτική, και τέλος γ) κατά την εφαρμογή στη σχολική πράξη γίνεται η Τελική Αξιολόγηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2008).

Η αξιολόγηση όμως των Αναλυτικών Προγραμμάτων παρουσιάζει και προβλήματα, όπως η ασυμφωνία ανάμεσα στους ειδικούς για τους γενικούς σκοπούς, η οποία οφείλεται στο διαφορετικό σύστημα αξιών που έχει ο καθένας και η ασυμφωνία τους ως προς τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αξιολόγησης ενός Αναλυτικού Προγράμματος παρεμβαίνουν πολλοί παράγοντες-μεταβλητές και αυτό δε βοηθά στη συλλογή έγκυρων και αντικειμενικών δεδομένων για την αξιολόγηση. Τέλος, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως είναι απαραίτητη η συνεχής αναθεώρηση και ο εκσυγχρονισμός των ΑΠ και αυτό απαιτεί μεγάλες δαπάνες εκ μέρους της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Φλουρής, Γ. 1995:230-232). Η

αναθεώρηση και η εκπόνηση νέων ΑΠ θεωρείται αναγκαία, καθώς οι σύγχρονες εξελίξεις επιβάλλουν την εισαγωγή νέων δεδομένων στο σχολείο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και τα κριτήρια αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως αυτά διατυπώνονται από τον Jacobs (2000, όπ. αν. Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. 2009:78). Τα κριτήρια αυτά αναφέρονται και στα τρία βασικά επίπεδα του Προγράμματος Σπουδών (Επιδιωκόμενο, Εφαρμοσμένο, Κατακτηθέν) και αναφέρονται:

- στη θεωρητική του βάση και σκοπιμότητα
- στη διαθεματική του διασύνδεση
- στο σχεδιασμό προς όφελος του μαθητή
- στα καίρια ερωτήματα
- στα επιδιωκόμενες δεξιότητες
- στις διαδικασίες αποτίμησης
- στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού και πηγών
- στη διάρθρωση και χρήση της γλώσσας

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα Προγράμματα Σπουδών είναι απαραίτητο να αξιολογούνται συχνά και να προσαρμόζονται στις νέες επιταγές της επιστήμης της Παιδαγωγικής, αλλά και στις συνθήκες της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, για τους ίδιους λόγους, επιβάλλεται και η αξιολόγηση-αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, που αποτελούν ένα από τα βασικότερα εργαλεία μάθησης.

## **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ**

### **3.1. Η ιστορική εξέλιξη του σχολικού εγχειριδίου και οι λειτουργίες του**

Το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται ότι άρχισε να χρησιμοποιείται τα νεότερα χρόνια. Στην αρχαιότητα κυριαρχούσε η προφορική διδασκαλία και αργότερα οι σανίδες και οι κώδικες παπύρων. Οι σανίδες είχαν περισσότερο το ρόλο τετραδίων, ενώ οι πάπυροι, που εμφανίστηκαν κατά τη ρωμαϊκή εποχή, έμοιαζαν με τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια, καθώς ήταν μεγάλα φύλλα που είχαν ως εξώφυλλο ξύλινο επικάλυμμα και περιείχαν κώδικες τους οποίους οι μαθητές μελετούσαν. Επρόκειτο κυρίως για οδηγίες και συμβουλές των γονιών προς τα παιδιά τους. Ο ρόλος τους κυρίως εντοπίζεται στον περιορισμό της προσωπικής επαφής του δασκάλου με το μαθητή και τη στήριξη της διδασκαλίας (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:205-206).

Με το πέρασμα των χρόνων όμως, την ανακάλυψη της χρήσης του χαρτιού από τους Κινέζους και την ανακάλυψη της τυπογραφίας αρχίζουν να παράγονται βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως για διδακτικούς σκοπούς. Με την ανακάλυψη της τυπογραφίας και το χαμηλό κόστος των βιβλίων, αρχίζουν να τυπώνονται όλο και περισσότερα και οι αναγνώστες αρχίζουν να διαβάζουν ολοένα και πιο πολλά. Τα τυπωμένα βιβλία εισάγονται στα σχολεία και αυτό σηματοδοτεί μία νέα εποχή για την αγωγή και την εκπαίδευση (Καψάλης, Γ. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:206-207). Πρόκειται για την πρώτη μεγάλη περίοδο χρήσης του σχολικού εγχειριδίου που χρονολογείται από τον 16<sup>ο</sup> μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα.

Η χρήση των σχολικών εγχειριδίων γενικεύτηκε και άρχισαν να αποτελούν το κύριο μέσο διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα, θεωρητικά και πρακτικά. Αν και ο Κομένιος αντιτάθηκε στη χρήση βιβλίων στο σχολείο και τόνισε πως ο κόσμος των πραγμάτων βρίσκεται έξω από τον κόσμο των βιβλίων και πως οι μαθητές πρέπει να ασχολούνται με την πραγματικότητα και τα πράγματα που την απαρτίζουν κι όχι με λέξεις, η χρήση των σχολικών εγχειριδίων γενικεύτηκε ακόμα περισσότερο. Ο ίδιος έγραψε το *Orbis sensualium pictus*, προσθέτοντας στο σχολικό εγχειρίδιο και εικόνες, καθώς ήταν σύμφωνος με τις ιδέες της Αναγέννησης και την άποψη ότι «ουδέν εν τη

νοήσει ό μη πρότερον εν τη αισθήσει». Το βιβλίό αυτό αποτέλεσε για δύο αιώνες το βασικό σχολικό εγχειρίδιο στην Ευρώπη. Η συμβολή του στα σχολικά εγχειρίδια είναι τεράστια, καθώς τόνισε τη σημασία της συγγραφής σχολικών εγχειριδίων για παιδιά, και γι' αυτό ονομάζεται από πολλούς ως «ο πατέρας των σχολικών εγχειριδίων» (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:208).

Η εικόνα όμως άρχισε να χρησιμοποιείται σε υπερβολικό βαθμό και σε σημείο που ξεπερνούσε την πραγματικότητα και την εμπειρία του μαθητή. Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο παρουσίαζε αδυναμία ως προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτή η περίοδος χρήσης των σχολικών εγχειριδίων χρονολογείται από τον 19<sup>ο</sup> μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> όμως εισήχθη στα σχολικά εγχειρίδια η δυνατότητα για αυτενέργεια των μαθητών και διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι τεχνολογικές εξελίξεις άρχισαν να επηρεάζουν τη μάθηση και το σχολείο και σταδιακά να συμπληρώνουν το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:210-212).

Οι λειτουργίες που επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο είναι πολύ σημαντικές, καθώς στηρίζουν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και αποτελούν φορέα σκοπών και περιεχομένου (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:213).

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Γνωσιακή Λειτουργία: Οικοδόμηση δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης (δεξιότητες) και ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Διδακτική Λειτουργία: Στήριξη διδασκαλίας
- Μαθησιακή Λειτουργία: Στήριξη μάθησης
- Αξιακή Λειτουργία: Ανάπτυξη αξιών, στάσεων και κοσμοαντίληψης.

Οι Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008: 214-237) ως βασικές λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων αναφέρουν τις εξής:

1. Παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή: Σύμφωνα με το ΑΠ μεταφέρει γνώσεις και πληροφορίες στους μαθητές και είναι φορέας της διδακτέας ύλης.
2. Καθοδήγηση της διδασκαλίας: Βοηθά τον εκπαιδευτικό στην προετοιμασία της διδασκαλίας και συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου.



3. Δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης: Ένα προσεγμένο σχολικό εγχειρίδιο συμβάλλει στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών.

4. Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: Πολλά σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση μέσα από τη διαφορετική γραμματοσειρά και τη διαβάθμιση των ασκήσεων.

5. Εμπέδωση και αξιολόγηση: Τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν ασκήσεις εμπέδωσης και αξιολόγησης των μαθητών, μέσα από τις οποίες ελέγχεται η επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί και γίνεται ανατροφοδότηση.

6. Κοινωνικοποίηση: Τα μέσα διδασκαλίας, όπως και το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούν κοινωνικά προϊόντα και συνήθως είναι φορείς διαφόρων ιδεολογιών. Ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και αξιών των μαθητών.

Όλες αυτές οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να ελέγχονται και κατά την αξιολόγησή τους και ο εκπαιδευτικός που τα διδάσκει να γνωρίζει αυτές τις δυνατότητές τους για να μπορεί να τα αξιοποιήσει σωστά.

### **3.2. Αξιολόγηση και έγκριση σχολικών εγχειριδίων**

Ειδικότερα στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας περιλαμβάνονται τρία βασικά σημεία: ο καθορισμός των σκοπών και των στόχων, οι διδακτικές δραστηριότητες και η αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στην τελευταία δεν περιλαμβάνεται μόνο η αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και η αξιολόγηση των υπόλοιπων μορφωτικών μέσων, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι, τα σχολικά εγχειρίδια και τα μέσα διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται μία συνεχής μορφωτική διαδικασία, καθώς γίνεται κατά τη συγγραφή, την έγκριση, την εισαγωγή και τη χρήση τους στη διδακτική διαδικασία. Στόχος της αξιολόγησής τους είναι η βελτίωση και η αναθεώρησή τους (Μπονίδης, Κ. 2005:108). Επιπλέον, στοχεύει και στη σύνταξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να συγγραφούν νέα σχολικά εγχειρίδια και να διερευνηθούν κι άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις κατά τη συγγραφή τους (Κωνσταντίνου, Χ. 2002:7).

Σύμφωνα με το Ματσαγούρα, Η. (2007, όπ. αν. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2008) η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να γίνει σε δύο επίπεδα:

1. **Μακρο-επίπεδο** με μονάδα ανάλυσης το συνολικό βιβλίο και τις ευρύτερες ενότητες.
2. **Μικρο-επίπεδο** με μονάδα ανάλυσης το κείμενο του κεφαλαίου μιας ωριαίας διδασκαλίας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου διακρίνεται σε δύο επίπεδα:

1. Στην προκαταρκτική αξιολογική δραστηριότητα (*coursebooks assessment*): το σχολικό εγχειρίδιο αξιολογείται πριν τη χρήση του στο σχολείο με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Στόχοι της φάσης αυτής είναι η επισκόπηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να προταθούν οι κατάλληλες αλλαγές (*assessment for accountability and assesment for development*).

2. Στην οριστική αξιολόγηση (*Coursebooks evaluation*): στη φάση αυτή αξιολογείται η χρησιμότητα των σχολικών εγχειριδίων, κατά πόσο δηλαδή παρουσιάζουν προβλήματα κατά τη χρήση τους μέσα στην τάξη μετά από ένα χρονικό διάστημα (Harmer,2001, όπ. αν. Μιχάλης, Α. 2007).

Στην παρούσα έρευνα στόχος είναι η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου από τους εκπαιδευτικούς. Επομένως ,η έρευνά μας αποσκοπεί στην οριστική αξιολόγηση κατά τη διάκριση του Harmer. Παρακάτω όμως παρουσιάζονται βασικά στοιχεία για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία είναι απαραίτητα να τα αναφέρουμε.

Το διδακτικό εγχειρίδιο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ένα από τα βασικότερα μέσα διδασκαλίας. Χρησιμοποιείται κατά βάση περισσότερο από τα υπόλοιπα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα οργανώνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. 2008:200). Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τον ΟΕΠΕΚ (2008:16) οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το 90-95% της διδακτικής ώρας χρησιμοποιώντας το διδακτικό υλικό τους. Επιπλέον, το 70% των δραστηριοτήτων που επιτελούνται κατά τη διδασκαλία καθορίζονται από το

σχολικό εγχειρίδιο (Welss,1998:329, όπ. αν. ΟΕΠΕΚ, 2008:16) και το 80% της διδασκαλίας συνολικά αφιερώνεται σε θέματα που αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια (Johnsen,1993, όπ. αν. ΟΕΠΕΚ, 2008:16).

Ποιο θεωρείται όμως «καλό» σχολικό εγχειρίδιο; Η απάντηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: από τους ρόλους και τις λειτουργίες που επιτελεί αυτό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές συνθήκες μιας χώρας, το αντικείμενο διδασκαλίας για το οποίο χρησιμοποιείται, τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται κ.ά. Για παράδειγμα, «καλό» σχολικό εγχειρίδιο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί στη βάση των συνεχών εξετάσεων θεωρείται αυτό που περιέχει ένα σύνολο φορμαλιστικών γνώσεων τις οποίες ο μαθητής πρέπει να αποστηθίσει. Αντίθετα, σε ένα σύστημα που λειτουργεί παιδοκεντρικά, «καλό» σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται αυτό που περιέχει βιωματικές δραστηριότητες και Projects που ενεργοποιούν τους μαθητές για μάθηση. Επομένως, είναι δύσκολο να δοθεί ένας κοινός ορισμός για το «καλό» σχολικό εγχειρίδιο.

Αυτή η δυσκολία γίνεται φανερή και στον καθορισμό των κριτηρίων για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Χρήστες, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, συγγραφείς, πολιτική ηγεσία και ερευνητές θέτουν διαφορετικά κριτήρια για να ορίσουν το «καλό» σχολικό εγχειρίδιο. Η κάθε ομάδα έχει διαφορετικούς σκοπούς και κριτήρια, και κρίνει από τη δική της σκοπιά το εκάστοτε σχολικό εγχειρίδιο. Αρκετοί ειδικοί έχουν διατυπώσει κριτήρια και άξονες πάνω στους οποίους βασίζεται η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων.

### **3.3. Κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων**

Μία χαρακτηριστική κατηγοριοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων είναι του Richaudeau (1979, όπ. αν. ΟΕΠΕΚ,2008:16), ο οποίος προτείνει τέσσερις κύριους άξονες ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων:

- ως προς το περιεχόμενο, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, ιδεολογικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές διαστάσεις τους.
- ως προς τον τρόπο επικοινωνίας του περιεχομένου στον/στην αναγνώστη/αναγνώστρια (επικοινωνιακές έννοιες, μορφές του μηνύματος, αναγνωσιμότητα, πυκνότητα).

- ως προς τη μέθοδο χρήσης, την οργάνωση του περιεχομένου και την προσαρμοστικότητα στις ανάγκες.
- ως προς την υλική τους υπόσταση (ανθεκτικότητα, εύκολη χρήση, κόστος).

Οι Chiappetta, Fillman & Sethna (1991, όπ. αν. ΟΕΠΕΚ,2008:17) παρουσιάζουν την εξής κατηγοριοποίηση των κριτηρίων για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων ως προς το περιεχόμενο:

- Κατανόηση της επιστημονικής γνώσης
- Παρότρυνση για κατάκτηση επιστημονικής γνώσης
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Αλληλεπίδραση επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας

Για το λόγο αυτό έχουν διενεργηθεί σεμινάρια, συζητήσεις και έρευνες για τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Αν και οι απόψεις είναι πολύ διαφορετικές, οι ειδικοί κατέληξαν στην αποδοχή ορισμένων γενικών κριτηρίων που αφήνουν περιθώρια για πολλές ερμηνείες. Σύμφωνα με τους Καψάλη, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008:350-381), οι οποίοι βασίστηκαν στις αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις των UNESCO (1989) και K.P. Frintzsche (1992), τα κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι τα εξής:

#### 1. Επιστημονική εγκυρότητα

Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να συμβαδίζει με τα δεδομένα της σχετικής επιστήμης και να μεταφέρει την εκάστοτε έγκυρη επιστημονική γνώση. Δε μπορεί όμως να αντιμετωπίζει ένα επιστημονικό θέμα όπως ένα επιστημονικό σύγγραμμα. Ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να μεταφέρει τα δεδομένα της επιστήμης εν συντομία, χωρίς να παραλείπει ή να διαστρεβλώσει κάτι από αυτά. Αυτή η μεταφορά των επιστημονικών δεδομένων στα σχολικά εγχειρίδια καθίσταται δύσκολη πολλές φορές, καθώς τα πορίσματα της σχετικής επιστήμης καταφέρνουν να γίνουν αποδεκτά και να περάσουν στα σχολικά εγχειρίδια μετά από πολλά χρόνια. Ένα δεύτερο σημείο που είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση της επιστημονικής εγκυρότητας των σχολικών εγχειριδίων είναι η αποσιώπηση των κοινωνικών επιστημών, στις οποίες κυριαρχεί ο διάλογος και η αντιπαράθεση απόψεων για θέματα κοινωνικά και επιστημονικά.

## 2. Κοινωνική εγκυρότητα

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κριτήριο, τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να παρουσιάζουν την αλήθεια της κοινωνίας στο παιδί και να μη την αποσιωπούν. Και αυτό γιατί το σχολικό εγχειρίδιο, ως βασικό μέσο διδασκαλίας σε έναν από τους κύριους θεσμούς του κράτος, οφείλει να δίνει την πραγματική εικόνα της κοινωνίας και όχι μια ιδεαλιστική. Στην κοινωνία υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από διαφορετικές ομάδες, οι οποίες πρέπει να παρουσιάζονται και στα σχολικά εγχειρίδια με τρόπο που να περνά στους μαθητές η αντιφατικότητα της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι μια ψεύτικη εικόνα γι' αυτήν. Σκοπός είναι οι μαθητές να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και κριτική κοινωνική αλληλεγγύη. Γι' αυτό, στα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητο να παρουσιάζονται, με μέτρο φυσικά και χωρίς υπερβολές, οι κύριες κοινωνικές αντιλήψεις και τα κύρια ρεύματα.

## 3. Διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων

Ένα άλλο στοιχείο που επιβάλλεται να αξιολογείται στα σχολικά εγχειρίδια είναι οι κρυφές παραδοχές των συγγραφέων τους (underlying assumptions, hidden assumptions). Πρόκειται για τις παραδοχές και τις προθέσεις των συγγραφέων των σχολικών εγχειριδίων, οι οποίες λειτουργούν ως φίλτρο μέσα από το οποίο ερμηνεύεται η πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το εκάστοτε σχολικό εγχειρίδιο καλό θα ήταν να ενημερώνονται για τις θέσεις των συγγραφέων, ώστε να τις παραμερίζουν στη διδακτική διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και το βιβλίο του δασκάλου, το οποίο συμπληρώνει το σχολικό εγχειρίδιο.

## 4. Παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα

Σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου είναι η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα. Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι γραμμένο σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Έρευνες βέβαια (Αμερική και Βιέννη) έχουν δείξει πως τα σχολικά εγχειρίδια που ερευνήθηκαν ήταν πιο δύσκολα για τους μαθητές που απευθύνονταν και αντιστοιχούσαν στο επίπεδο μαθητών μεγαλύτερων τάξεων. Σύμφωνα με την έρευνα του κυρίως του Βάμβουκα (1994, όπ. αν. Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:355), αλλά και άλλες έρευνες, στοιχεία

που περιορίζουν την παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια είναι η πληθώρα της ύλης, που δε λαμβάνει υπόψη τον φόρτο εργασίας των μαθητών, η αδυναμία στη δόμηση της ύλης, που δυσκολεύει τους μαθητές στην επεξεργασία της, η ακατάλληλη γλώσσα και τα γλωσσικά λάθη. Κατά την άποψη των Καψάλη, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008:356) βέβαια τα σχολικά εγχειρίδια τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιάσει σημαντική βελτίωση, καθώς έχει πάψει το φαινόμενο να γράφονται από έναν και μόνο «ειδικό»- πανεπιστημιακό του αντίστοιχου κλάδου, γεγονός το οποίο έδινε επιστημονική αλλά όχι και παιδαγωγική διδακτική εγκυρότητα σε αυτά.

#### 5. Συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το σχολικό εγχειρίδιο, ως μέσο διδασκαλίας που λειτουργεί με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα και καθορίζεται από αυτά, πρέπει να ανταποκρίνεται στους σκοπούς που αυτά θέτουν, τα περιεχόμενα που καθορίζουν και τις γενικότερες διδακτικές αρχές που τα διέπουν. Ταυτόχρονα οφείλουν να ανταποκρίνονται και στους ειδικότερους στόχους που τίθενται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

#### 6. Αυτενέργεια των μαθητών

Κύριος παράγοντας για την καλλιέργεια αυτενέργειας στους μαθητές θεωρείται ο εκπαιδευτικός. Και το σχολικό εγχειρίδιο όμως ως βασικό μέσο διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή στηρίζοντας τις ενέργειες του εκπαιδευτικού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν το σχολικό εγχειρίδιο δεν παρουσιάζει απλά την ύλη μέσα από ένα «ανθολόγιο» διαφόρων περιεχομένων και διαφόρων απόψεων, όπως αναφέρουν οι Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008:356-357).

#### 7. Καλαίσθητη εμφάνιση

Τα τελευταία χρόνια οι απαιτήσεις για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων έχουν αυξηθεί ιδιαίτερα. Αυτό φαίνεται από την έμφαση που έχει δοθεί στην αισθητική εμφάνιση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία πλέον αποτελούν ένα όργανο αισθητικής καλλιέργειας για τους μαθητές. Τα «καλά» σχολικά εγχειρίδια είναι ελκυστικά, ώστε να δραστηριοποιούν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών.

## 8. Προσπελασιμότητα

Η προσπελασιμότητα αναφέρεται στην εύκολη και έγκαιρη πρόσβαση μαθητών και εκπαιδευτικών στα σχολικά εγχειρίδια. Και όταν μιλάμε για σχολικά εγχειρίδια, εννοούμε το σύνολο των τεσσάρων μερών, βιβλίου μαθητή, τετραδίου εργασιών, βιβλίου δασκάλου και βιβλίου αναφοράς, εφόσον υπάρχει. Συνήθως, τα σχολικά εγχειρίδια δεν βρίσκονται έγκαιρα στα σχολεία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Πολλές φορές καθυστερούνται κάποια μέρη ή τεύχη αυτών με συνέπεια την ελλειπή ή και λανθασμένη λειτουργία των υπόλοιπων μερών. Με την καθυστέρηση ενός μέρους πολλές φορές οδηγούμαστε στην υποβάθμισή του. Για το λόγο αυτό, οι παραγωγοί των σχολικών εγχειριδίων οφείλουν να ολοκληρώνουν και να διαθέτουν έγκαιρα και ταυτόχρονα όλα τα μέρη ενός σχολικού εγχειριδίου.

## 9. Επανατροφοδότηση

Τα σχολικά εγχειρίδια, όπως είναι γνωστό, αξιολογούνται με στόχο την βελτίωσή τους και την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες. Συνήθως όμως τα σχολικά εγχειρίδια φτάνουν στα σχολεία και στους χρήστες τους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, χωρίς να έχει προηγηθεί ένα στάδιο δοκιμής και ελέγχου της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας τους στην τάξη. Καθώς αυτά χρησιμοποιούνται για πολλά χρόνια, επιβάλλεται η συνεχής επανατροφοδότησή τους από την εφαρμογή και την πράξη. Ένα «καλό» λοιπόν σχολικό εγχειρίδιο «δημιουργεί και αξιοποιεί δυνατότητες επανατροφοδότησης από εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και από οποιονδήποτε που θα μπορούσε να συμβάλει στη συνεχή βελτίωσή του» (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:358).

## 10. Τεχνικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων

Σκοπός ενός «καλού» σχολικού εγχειριδίου είναι η επίτευξη τυπογραφικής αναγνωσιμότητας και η ύπαρξη καλής ποιότητας. Αυτό επιτυγχάνεται με μία σειρά τεχνικών χαρακτηριστικών, που είναι τα εξής:

✓ *Γραφή:* Ο μαθητής πρέπει να διαβάζει με άνεση, τα γράμματα να ξεχωρίζουν μεταξύ τους και ταυτόχρονα να είναι τόσο κοντά το ένα στο άλλο, ώστε να προκύπτουν οι λέξεις.

✓ *Μέγεθος γραμμάτων:* Το μέγεθος των γραμμάτων πρέπει να είναι μέτριο για να γίνεται αντιληπτή ως σύνολο. Τα μικρά

γράμματα δε γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους αρχάριους αναγνώστες και τα μεγάλα τους δυσκολεύουν να αναγνωρίσουν τη λέξη ως σύνολο.

✓ *Μήκος σειρών:* Όσο μεγαλύτερο είναι το μήκος σειρών, τόσο μεγαλύτερα άλματα κάνει το μάτι. Αυτό αποτελεί δυσκολία για τους αρχάριους αναγνώστες. Για έναν ασκημένο όμως αναγνώστη σειρές μήκους μέχρι και 70 χτυπημάτων αναγιγνώσκονται εύκολα.

✓ *Διαστήματα σειρών:* Αυτά διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το μάτι να βρει τη συνέχεια του κειμένου.

✓ *Χρώματα:* Τα χρώματα είναι πολύ σημαντικά σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, καθώς απευθύνεται σε παιδιά. Ταυτόχρονα τα χρώματα στηρίζουν τις λειτουργίες της δόμησης, της έμφασης και της διακόσμησης.

✓ *Βιβλιοδεσία:* Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι άριστα δεμένο, καθώς είναι το βιβλίο που χρησιμοποιείται και ταλαιπωρείται περισσότερο.

Τέλος, η δόμηση ενός σχολικού εγχειριδίου πρέπει να γίνεται κατανοητή από τους μαθητές, σε αντίθεση με τα επιστημονικά εγχειρίδια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση διαφόρων γραφών, τον τονισμό της γραφής με διάφορα χρώματα, υπογραμμίσεις, γραμμές, πλαίσια κ.τ.λ.

Επιπλέον, σε χώρες του εξωτερικού οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλά σχολικά εγχειρίδια αυτό που ανταποκρίνεται στην τάξη τους. Για να διαλέξουν το κατάλληλο, υποβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια σε ανάλυση, απαντώντας σε διάφορα τεστ αναγνωσιμότητας και απαντώντας σε βασικές ερωτήσεις που αφορούν στην απλότητά του, δηλαδή κατά πόσο είναι απλά στην παρουσίαση, έχουν απλό λεξιλόγιο και επεξηγήσεις, και στην δόμησή του, δηλαδή κατά πόσο υπάρχει συνέχεια στα νοήματα και διακρίνονται οι σημαντικές πληροφορίες. Επιπλέον, ελέγχεται η συντομία του και η κατεύθυνση του στο στόχο του, ενώ εξετάζεται και κατά πόσο προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:362-363).

Ακόμη, υπάρχουν και κλίμακες που ελέγχουν τη γενικότερη ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτή του Uhe (1979, όπ. αν. Καψάλης, Α. &



Χαραλάμπους, Δ. 2008:370-373) και η οποία περιλαμβάνει βασικές κατηγορίες, όπως η σχέση τους με τα Αναλυτικά Προγράμματα, το περιεχόμενο (π.χ. επιστημονική εγκυρότητα), οι διδακτικές και μεθοδολογικές τους αρχές (π.χ. στόχοι, κίνητρα μάθησης), τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. εκτύπωση, βιβλιοδεσία, τιμή) και, τέλος, το πρόσθετο υλικό (π.χ. βιβλίο δασκάλου, τετράδιο εργασιών).

Ο Τριλιανός, Α. (1999:14-30) παρουσιάζει τα σημαντικότερα κριτήρια που συμβάλλουν στην ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων και τα χωρίζει σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Περιεχόμενο: επιστημονική εγκυρότητα και κοινωνικοποιητική λειτουργία του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.
2. Τρόπος παρουσίασης: παρουσίαση της ύλης, εικονογράφηση και χρηστικές διευκολύνσεις.
3. Διδακτική και μεθοδολογική διάσταση: επιλογή και διάταξη της ύλης, τρόποι μεταφοράς της πραγματικότητας, διδακτική μεθοδολογία, γλώσσα, βαθμός αναγνωσιμότητας, ορολογία, δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, αξιολόγηση μαθητή, βαθμός καθοδήγησης της διδασκαλίας.
4. Άλλα κριτήρια: σχέση διδακτικού εγχειριδίου με ΑΠ, ανατροφοδότηση, ρόλος εκπαιδευτικού και ρόλος μαθητή.

Από τη μεγάλη έρευνα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων (Κωνσταντίνου, Χ. 2002) και κατά την οποία αξιολογήθηκαν 141 σχολικά εγχειρίδια προκύπτουν τέσσερις βασικοί άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων:

1. Περιεχόμενο: Διερευνάται κατά πόσο το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου που αξιολογείται ανταποκρίνεται στο ΑΠ, τις εξελίξεις της επιστήμης, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων, παρέχει ορθές πληροφορίες, ακολουθεί ομαλή ροή από τη μία τάξη στην άλλη, παρέχει διαφορετικές απόψεις και συμπληρώνεται από εικόνες, γραφήματα κ.τ.λ.

2. Δομή και Οργάνωση: Αξιολογούνται η αλληλουχία και η σύνδεση των κεφαλαίων και των επιμέρους εννοιών, κατά πόσο οι στόχοι είναι ευδιάκριτοι, η οργάνωση συμβάλλει στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και προωθείται η διαθεματικότητα.

3. Γλώσσα και Αναγνωσιμότητα: Διερευνάται η κατανόηση της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων, της ορολογίας τους, η παράλειψη γραμματικών και συντακτικών λαθών και η αναγνωσιμότητά τους.

4. Διδακτική και Παιδαγωγική καταλληλότητα: Με αυτό τον άξονα αξιολογούνται η δυνατότητα ανακάλυψης της νέας γνώσης, η δυνατότητα για χρήση πολλαπλών μέσων, η καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων, η προώθηση της αυτενεργούς μάθησης, η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, η δυνατότητα αξιοποίησης των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό για τη διεύρυνση των γνώσεων του μαθητή, η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων για την αντατροφοδότηση των μαθητών, ο βαθμός ανταπόκρισης των δραστηριοτήτων στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, η ύπαρξη διαθεματικότητας, η προώθηση της συμμετοχής και της συνεργασίας των μαθητών.

5. Τυπογραφική εμφάνιση και Τεχνική αρτιότητα: Εδώ αξιολογούνται το δέσιμο του βιβλίου, η ποιότητα του χαρτιού, η ελκυστικότητα της ύλης του σχολικού εγχειριδίου, η εικονογράφηση του, οι χρηστικές διευκολύνσεις του και το μέγεθος των γραμμάτων.

Ο Παπαρηγορίου, Γ. (2005:156-157) δίνει την ίδια σχεδόν κατηγοριοποίηση για τους άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων:

- Περιεχόμενο
- Δομή και Οργάνωση
- Παιδαγωγική και Διδακτική καταλληλότητα
- Αισθητική του εικαστικού μέρους και Τεχνική αρτιότητα

Αναλυτικότερα, στον άξονα που αναφέρεται στο περιεχόμενο, ο Παπαρηγορίου, Γ. (2005:156-157) τονίζει την ύπαρξη επιστημονικής εγκυρότητας, η οποία αναφέρθηκε και παραπάνω. Γνώσεις απαρχαιωμένες και ξεπερασμένες πρέπει να αποφεύγονται και να αντικαθίστανται από γνώσεις που είναι προσαρμοσμένες στις σύγχρονες απαιτήσεις της πραγματικότητας.

Στο Πανελλήνιο συνέδριο του Παιδαγωγικού τμήματος που πραγματοποιήθηκε στο ΑΠΘ (2005) και είχε ως θέμα: «Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές»

διατυπώθηκαν διάφορα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Παρακάτω θα αναφέρουμε τις σημαντικότερες απόψεις.

Ο Τσολάκης, Χ. (2005:15-31) δίνει τέσσερα βασικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν την ποιότητα του σχολικού εγχειριδίου:

1. Περιεχόμενο: Η σχέση του με το Πρόγραμμα Σπουδών, η διαθεματικότητα, η σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών, η ενίσχυση του διαλόγου και η εμβάθυνση σε διάφορα θέματα.
2. Διάρθρωση της ύλης: Η σύνδεση των ενοτήτων και η αλληλουχία της ύλης, η διαβάθμιση των ασκήσεων και η επεξήγηση των νέων όρων.
3. Παρουσίαση της ύλης: Η παρουσίαση της ύλης με διαβάθμιση, η καλαισθησία, οι εικόνες, τα γραφήματα κ.α.
4. Κίνητρα και αξίες: Η σύνδεση με τη σύγχρονη κοινωνία και τις αξίες της και η προώθηση των οικουμενικών αξιών αλλά και των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνίας μας.

Ο Ξωχέλλης, Π. (2005:34-36) στο ίδιο συνέδριο παραθέτει τέσσερις βασικούς άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων:

1. Επιστημονική εγκυρότητα
2. Αξιοπιστία και διαφάνεια
3. Διδακτική καταλληλότητα
4. Παιδαγωγική καταλληλότητα

Ο Μπονίδης, Κ. (2005:11-116) στο συνέδριο αυτό αναφέρει τα εξής κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων:

1. Εξωτερική εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου, δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περιεχομένου του: Εδώ αξιολογούνται το μέγεθος και ο όγκος του βιβλίου, η βιβλιοδεσία, το εξώφυλλο, η ύπαρξη πινάκων και η μορφή τους, το περιεχόμενο, η σχέση κειμένου και εικόνας, η διάκριση των ενοτήτων και η έναρξη κάθε κεφαλαίου σε νέα σελίδα.

2. Παιδαγωγική καταλληλότητα: Αξιολογούνται οι μεθοδολογικές λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου, η προσαρμογή του περιεχομένου στο επίπεδο των μαθητών, οι μορφές επικοινωνίας που προωθεί κ.α.

3. Διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα: Διερευνώνται η σχέση του εγχειριδίου με τα Προγράμματα σπουδών και η αξιολόγηση που προσφέρει.

4. Επιστημονική καταλληλότητα: Ελέγχεται η επιστημονική εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου.

5. Περιεχόμενο του βιβλίου και κοινωνία: Ελέγχονται η ποιότητα του περιεχομένου, η σχέση του με τη σύγχρονη κοινωνία και τις εξελίξεις της, η καταγραφή διαφόρων απόψεων, η δυνατότητα για εξοικείωση των μαθητών με τις κοινωνικές αξίες, η προώθηση οικουμενικών αξιών και η πολυπολιτισμικότητα του περιεχομένου.

Η Χοντολίδου, Ε. (2005:123) προσθέτει και τον *κριτικό γραμματισμό* ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων.

Στον απολογισμό του ίδιου συνεδρίου η Βέικου, Χ. (2005:217-218) σημειώνει τρεις βασικούς δείκτες για την ποιότητα του σχολικού εγχειριδίου:

1. Γραφή και παρουσίαση των σχολικών εγχειριδίων

- Επιστημονική εγκυρότητα
- Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα
- Μεθοδική και επαγωγική συγκρότηση
- Συνοπτικό μέγεθος και περιεχόμενο
- Γλώσσα και καλαισθησία
- Τεχνική αρτιότητα
- Ευρύτητα πνεύματος
- Δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης
- Ανακαλυπτική μάθηση

2. Δημιουργία των σχολικών εγχειριδίων

- Συνεργασία ειδικών επιστημόνων
- Συνδυασμός με άλλα διδακτικά υλικά
- Απαλλαγή από σκοπιμότητες

3. Περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων

- Ανταπόκριση στη σύγχρονη κοινωνία
- Προαγωγή κριτικής ικανότητας, αποδοχής του άλλου και δημοκρατικής συνείδησης

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων και θετικής στάση για τη ζωή

Σύμφωνα με τις Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. (2008:204) τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου και του εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία έχουν αναφερθεί και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

- Συμβάλλει στη δημιουργική και όχι τη μηχανιστική εργασία των μαθητών.
- Προωθεί τη διερευνητική μάθηση.
- Αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή.
- Ενισχύει την αυτενεργό μάθηση του μαθητή.
- Οι γνώσεις που παρέχει συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων.
- Προωθεί την ομαδοκεντρική εργασία των μαθητών.
- Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Κάνει σαφείς τους σκοπούς και τους στόχους.
- Αξιοποιεί τις γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών.
- Συμβάλλει στη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών στην εργασία τους.
- Ενισχύοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται κάθε μαθητής το κείμενο, τον καθιστά συμμετοχο στη συλλογιστική του.
- Προτείνει διαβαθμισμένες ασκήσεις αξιολόγησης.

Οι Κατσαρού, Ε. –Δεδούλη, Μ. (2008:204) αναφορικά με το κείμενο παραθέτουν τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης:

- Η γλώσσα είναι ανάλογη με την ηλικία των μαθητών.
- Η γλώσσα είναι σαφής, φυσική και επεξηγείται όταν πρόκειται για ορολογία.
- Χρησιμοποιούνται παραδείγματα.
- Υπάρχει νοητική συνεκτικότητα στο κείμενο.
- Υπάρχουν ανακεφαλαιώσεις.

Επιπλέον, οι Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. (2008:204) παραθέτουν τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με τα τυποεκδοτικά τους στοιχεία:

- Χρησιμοποιούνται ευανάγνωστες και ελκυστικές γραμματοσειρές.
- Το κείμενο δεν είναι πολύ πυκνό.
- Η τυπογραφική εμφάνιση του κειμένου βοηθά το μαθητή να αναγνωρίσει το ουσιώδες από το επουσιώδες (πλαγιότιτλοι, υπογραμμίσεις, έντονα γράμματα κ.τ.λ.).
- Χρήση πινάκων και διαγραμμάτων, επιστημονικών συμβόλων και τύπων.
- Σελιδοποίηση του σχολικού εγχειριδίου, ώστε να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο.

Τέλος, αναφορικά με την εικονογράφηση οι Κατσαρού, Ε.-Δεδούλη, Μ. (2008:204) σημειώνουν κάποια βασικά κριτήρια αξιολόγησης:

- Η εικονογράφηση πρέπει να είναι ανάλογη με την ηλικία των μαθητών.
- Οι απεικονίσεις σχετίζονται με το κείμενο, το συνοδεύουν, το επεξηγούν ή το συμπληρώνουν.
- Η εικόνα προκαλεί το μαθητή να την αποκωδικοποιήσει.
- Οι απεικονίσεις παρέχουν οπτικές αναλογίες και παρουσιάζουν στο μαθητή περίπλοκα στοιχεία που δε μπορούν να παρουσιαστούν εύκολα στο κείμενο.
- Οι λεζάντες των εικόνων είναι σαφείς και χρησιμοποιούν στοιχεία του επιστημονικού κώδικα.

Οι απόψεις για τα κριτήρια των σχολικών εγχειριδίων που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι πολυάριθμες. Παρόλα αυτά κινούνται όλες σε βασικούς άξονες, όπως είναι η επιστημονική εγκυρότητα, η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, η τεχνική αρτιότητα, η εμφάνιση, η κοινωνικοποιητική λειτουργία, η δομή και η οργάνωση και η συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια κατά την έρευνα που διενεργήθηκε από τον Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπό την επιμέλεια του καθηγητή Κωνσταντίνου, Χ. (2002).

Θεωρούμε ότι οι βασικοί άξονες της έρευνας του Κωνσταντίνου καλύπτουν απόλυτα το σκοπό της έρευνάς μας και περιλαμβάνουν το σύνολο των κριτηρίων που είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου.

Εντούτοις, στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας συμπεριληφθήκαν και κάποια κριτήρια που αναφέρονται στα ιδιαίτερα δομικά στοιχεία ενός σχολικού εγχειριδίου, καθώς το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο που μελετούμε διδάσκεται για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013 και είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων του από τους εκπαιδευτικούς για την εξαγωγή πιο ειδικών συμπερασμάτων.

### **3.4. Δομικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε τα βασικά δομικά στοιχεία που αξιολογούνται σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, καθώς τα θεωρούμε πολύ σημαντικά. Η δομή αυτή του σχολικού εγχειριδίου παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που θα εργαστεί ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του. Δεν υπάρχει βέβαια μία δομή για όλα τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά κάθε εγχειρίδιο παρουσιάζει τη δομή που του ταιριάζει. Σχεδόν σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια τα μέρη τους είναι κατάλληλα διαρθρωμένα έτσι ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να μπορούν να τα χειριστούν με πολλούς τρόπους (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:239-250).

Τα κυριότερα δομικά στοιχεία ενός σχολικού εγχειριδίου, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους Καψάλη, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008:239-250) και τον Παπαρηγορίου, Γ. (2005:156-157) είναι τα παρακάτω:

#### **1. Η παρουσίαση της ύλης**

Η παρουσίαση της ύλης είναι το σπουδαιότερο και εκτενέστερο μέρος σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, με το οποίο ενημερώνεται ο μαθητής για την πραγματικότητα. Ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που παρουσιάζεται στο εκάστοτε σχολικό εγχειρίδιο, η παρουσίαση της ύλης βασίζεται σε διαφορετικές διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές και συνήθως περιλαμβάνει κατά το μεγαλύτερο μέρος του κείμενο, το οποίο μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πηγές, διαγράμματα, πειράματα κ.α. Ένα «καλό» σχολικό εγχειρίδιο βασίζεται στην αρμονία όλων αυτών των δομικών στοιχείων.

Το δομικό στοιχείο αυτό αποτελεί τη «βάση της μάθησης» για τη διδακτική διαδικασία και την «κυριότερη βοήθεια» κατά τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την παρουσίαση της ύλης για να ανατρέξει σε προηγούμενες ενότητες, αλλά και για να διδάξει το γνωστικό του αντικείμενο. Και ο μαθητής όμως μέσα από αυτό το δομικό στοιχείο «έρχεται σε επαφή με ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων, τρόπων εργασίας, στάσεων, αξιών κ.τ.λ., που αποτελούν το υπόστρωμα της μόρφωσής του» (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:240). Ο μαθητής βέβαια δε μπορεί μόνο του να χρησιμοποιήσει την παρουσίαση της ύλης για τη μόρφωσή του, αλλά χρειάζεται κυρίως η βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η παρουσίαση της ύλης γίνεται σύμφωνα με τις ενότητες που έχουν προκαθοριστεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και έπειτα από την τελική μορφή που θα δώσουν οι συγγραφείς. Τα μέσα με τα οποία γίνεται η παρουσίαση της ύλης είναι:

➤ *Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου*

Το κείμενο αποτελεί τον κορμό του σχολικού εγχειριδίου, είναι το εκτενέστερο και σύμφωνα με αυτό διαρθρώνονται και τα υπόλοιπα μέρη του. Στο κείμενο χρησιμοποιείται η γραπτή γλώσσα. Η επιλογή των κατάλληλων κειμένων γίνεται με βάση τους προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Κάθε κείμενο στα σχολικά εγχειρίδια εντάσσεται σε αυτά με βάση κάποιες αρχές (Baumann,1984, όπ. αν. Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:241).Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

α. Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να παρουσιάζει την ύλη με σύντομο τρόπο αλλά να μην παραλείπει τίποτα.

β. Η παρουσίαση της ύλης στο κείμενο πρέπει να έχει συγκεκριμένο σχέδιο.

γ. Το περιεχόμενο του κειμένου πρέπει να παρουσιάζεται με τρόπο που να μπορεί εύκολα να αφομοιωθεί από τους μαθητές.

δ. Στο κείμενο πρέπει να δίνεται με σωστή διάρθρωση μια ενότητα διδασκαλίας.

ε. Πυκνά νοήματα του κειμένου πρέπει να εξηγούνται και να συγκεκριμενοποιούνται.

στ. Η γλώσσα του κειμένου πρέπει να είναι ανάλογη του επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών.



ζ. Η ορολογία πρέπει να εισάγεται σταδιακά.

➤ *Η εικονογράφηση*

Η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου έχει κυρίως ρόλο εποπτικό. Σε αυτή περιλαμβάνονται φωτογραφίες, χάρτες, έργα τέχνης, σκίτσα, σχήματα, γραφικές παραστάσεις, αποκόμματα από τον τύπο και γελοιογραφίες. Επιπλέον, θεωρείται πολύ σημαντική, επειδή επιδρά στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και μειώνει την ένταση του μαθήματος. Σύμφωνα με τη Φουντοπούλου (1995, όπ. αν. ΟΕΠΕΚ:2008:20) ο εκπαιδευτικός πολλές φορές χρησιμοποιεί την εικόνα ως στοιχείο αφόρμησης στη διδασκαλία του, ενώ στο μαθητή δραστηριοποιούνται τα κίνητρα μάθησης.

Για να είναι όμως αποτελεσματική η χρήση της εικόνας είναι απαραίτητη η χρήση κάποιων βασικών αρχών, όπως αυτές ορίζονται από το Baumann (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:242) και περιγράφονται και στην έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008:20-21) για την αξιολόγηση και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού:

- α. Η παρουσίαση υλικού που αναφέρεται στο θέμα της εκάστοτε ενότητας.
- β. Η επιλογή εικόνων και σχημάτων πρέπει να γίνεται με βάση τη σχέση που έχουν με το κείμενο και άλλα δομικά στοιχεία του σχολικού εγχειριδίου.
- γ. Οι εικόνες και τα σχήματα πρέπει να συμπληρώνουν το κείμενο και να βοηθούν στην κατανόησή του.
- δ. Η επιλογή των χρωμάτων και των σχημάτων ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης και επηρεάζει την ψυχοσύνθεση του παιδιού και προκαλεί το ενδιαφέρον του.
- ε. Το μέγεθος μιας εικόνας ή ενός σχήματος πρέπει να είναι ανάλογο με το περιεχόμενο του κειμένου.
- στ. Η αρίθμηση των εικόνων και των σχημάτων πρέπει να συμβάλλει στη γρήγορη ανεύρεσή τους στο σχολικό εγχειρίδιο.
- ζ. Η κατανόηση του κειμένου της εικόνας από τους μαθητές, ώστε να κατανοούνται καλύτερα αυτά που αναφέρονται στο γραπτό κείμενο.

η. Οι εικόνες και τα σχήματα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

➤ *Τα στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης*

Πρόκειται για πίνακες και διαγράμματα που χρησιμοποιούνται για να παρουσιάσουν συνοπτικά τη διδακτές ύλη και διευκολύνουν το μαθητή για την εμπέδωσή της. Οι πίνακες παρουσιάζουν αριθμητικά δεδομένα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες κ.α. Τα διαγράμματα ταξινομούν και ιεραρχούν δεδομένα, στοιχεία, έννοιες και φαινόμενα που διδάχθηκαν. Για την επιλογή τους σημαντικό ρόλο παίζει το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται και η ιδιαιτερότητα της ύλης. Στη Γλώσσα, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται συνήθως πίνακες για την οργάνωση γραμματικών φαινομένων, ενώ στη Βιολογία χρησιμοποιούνται περισσότερα διαγράμματα. Στα Μαθηματικά χρησιμοποιούνται και τα δύο στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης.

➤ *Οι πηγές*

Οι πηγές χρησιμοποιούνται κυρίως στο μάθημα της Ιστορίας, λειτουργούν εποπτικά, εμβαθύνουν ή και αντικαθιστούν το κείμενο. Έχουν τη μορφή γραπτών ντοκουμέντων αλλά και εικονογραφημένου υλικού. Μπορεί να είναι αμετάβλητες ή επεξεργασμένες, ολόκληρες ή τμήματά τους. Επιπλέον, οι πηγές συμβάλλουν στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών και επεξεργάζονται συνήθως από τους ίδιους.

Οι πηγές που επιλέγονται για τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζονται από τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας και από την ηλικία των μαθητών. Αξίζει να αναφερθούν οι αρχές με βάση τις οποίες εντάσσονται οι γραπτές ιστορικές πηγές στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, καθώς η παρούσα έρευνα αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Οι αρχές αναφέρονται παρακάτω:

α. Η πηγή πρέπει να έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου.

β. Η μορφή της πηγής (π.χ. επιστολή) δεν πρέπει να αλλοιωθεί.

γ. Η πηγή πρέπει να ξεχωρίζει για τη δομή, τα πλαίσια και τις ιδιαιτερότητές της σε σχέση με το υπόλοιπο κείμενο.

δ. Είναι απαραίτητη η ρητή δήλωση της πηγής.

ε. Οι γραπτές πηγές πρέπει να έχουν επικεφαλίδα, στην οποία θα δίνεται το βασικό νόημα του περιεχομένου της.

στ. Οι εικονογραφημένες πηγές πρέπει να συνοδεύονται από λεζάντα, στην οποία θα αναφέρεται το θέμα της εικόνας και ίσως η προέλευσή της (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Α. 2008:243-244).

Για να αξιοποιηθούν σωστά οι πηγές και να θεωρηθεί αποτελεσματική η χρήση τους είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από ερωτήσεις και εργασίες που θα επεξεργάζονται οι μαθητές. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εξασκούνται στην ανάλυση και ερμηνεία πηγών, που θα τους χρησιμεύσει στη μετέπειτα μαθητική τους πορεία, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Οι εργασίες που ανατίθενται μπορεί να περιλαμβάνουν τη διαπίστωση των χρονικών πλαισίων, στο οποίο εντάσσεται η εκάστοτε πηγή, τη διαπίστωση της μορφής της, την κατανόησή της, την επεξεργασία του περιεχομένου της, την αξιολόγηση του αποτελέσματος από την ανάλυσή της και την ένταξη της τελευταίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:244).

➤ *Οι περιγραφές πειραμάτων ή πρακτικών εφαρμογών της θεωρητικής γνώσης*

Οι περιγραφές πειραμάτων συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια των φυσιογνωστικών μαθημάτων. Πρόκειται είτε για την παρουσίαση πειραμάτων στους μαθητές, είτε για την καθοδήγησή τους στην επεξεργασία των πειραμάτων. Μέσα από αυτά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα εργαστηριακά όργανα, κατανοούν φαινόμενα και αποκτούν τη δεξιότητα της εκτέλεσης πειραμάτων.

Είναι απαραίτητο να περιγράφουν με συντομία και περιεκτικότητα το πείραμα, να συνοδεύονται από εικόνες και να αναφέρουν τους ενδεχόμενους κινδύνους που ελλοχεύει η εκτέλεσή τους. Καλό θα είναι να περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια και εργασίες που θα εκτελέσουν οι μαθητές αφού κατανοήσουν το πείραμα, τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

➤ *Τα επιστημονικά σύμβολα και οι τύποι*

Τα επιστημονικά σύμβολα και οι τύποι εξασφαλίζουν την οικονομία σε ένα σχολικό εγχειρίδιο. Πρέπει να παρουσιάζονται σταδιακά στους μαθητές και να μη χρησιμοποιούνται ως συντομογραφίες, καθώς αυτό τους δυσκολεύει να κατανοήσουν το σύμβολο ή τον τύπο. Επιπλέον, επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στη διεθνή επιστημονική τους χρήση.

## **2. Τα μέλη εντύπωσης**

Τα στοιχεία εντύπωσης, όπως αλλιώς ονομάζονται, είναι τα σημαντικότερα σημεία της διδακτέας ύλης που κρίνουν οι συγγραφείς ότι πρέπει να εντυπώσουν οι μαθητές και να μπορούν εύκολα να ανατρέξουν σε αυτά. Είναι πολύ σύντομα και γενικά διατυπωμένα. Συνήθως συναντώνται ως κανόνες, νόμοι, ορισμοί κ.τ.λ. Για το λόγο ότι είναι τόσο σημαντικά οι μαθητές εξασκούνται περισσότερο σε αυτά με εργασίες. Η τυπογραφική τους εμφάνιση διαφέρει από το υπόλοιπο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, για να το προσέχει εύκολα ο μαθητής και να το αφομοιώνει.

Οι αρχές που ισχύουν για τα μέλη εντύπωσης σύμφωνα με το Baumann (1984, όπ. αν. Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:247) είναι:

β. Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά.

γ. Προηγούνται τα αποτελέσματα και ακολουθούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις.

δ. Πρέπει να έχουν διαφορετική διατύπωση από αυτή του κειμένου.

## **3. Εργασίες και ασκήσεις**

Πρόκειται για δραστηριότητες που εκτελούνται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και στο σπίτι ως εξάσκηση και έχουν συγκεκριμένους στόχους. Υπάρχουν είτε στο βιβλίο του μαθητή είτε στο τετράδιο εργασιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί κάθε φορά να επιλέγει τις ασκήσεις που ανταποκρίνονται στο δυναμικό της τάξης του. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν αρκετές ασκήσεις μιας ενότητας σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο και με τον τρόπο αυτό, όπως αναφέρει ο Baumann (1984, όπ. αν. Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:247-248) εξασφαλίζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

## **3. Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας**

Οι οδηγίες εκτέλεσης των εργασιών είναι απαραίτητες, καθώς οδηγούν το μαθητή στην ορθή εκτέλεσή τους, ώστε να μπορεί ο ίδιος να αυτενεργεί και να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση, την οποία πρέπει και να εμπεδώσει. Παραδείγματα οδηγιών είναι οι οδηγίες πειραμάτων, τα υποδείγματα λύσεων, οι οδηγίες γραπτών εκθέσεων κ.α. Σε αυτές τις οδηγίες πρέπει να διατυπώνεται ο στόχος, να αναφέρονται τα μέσα και τα στάδια εργασίας και να καθορίζονται τα μέσα και τα κριτήρια που θα αξιολογηθούν οι μαθητές (Baumann, 1984, όπ. αν. Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 2008:248).

#### **4. Άλλες χρηστικές διευκολύνσεις**

Πρόκειται για μέσα που διευκολύνουν το μαθητή να βρει πληροφορίες που χρειάζεται. Για παράδειγμα, οι πίνακες περιεχομένων, οι επικεφαλίδες, τα σύμβολα, τα ευρετήρια ονομάτων και επιστημονικών εννοιών και οι παραπομπές είναι σημαντικές χρηστικές διευκολύνσεις των μαθητών. Η πιο σημαντική από αυτές είναι ο πίνακας περιεχομένων, που σύμφωνα με της απαιτήσεις της Ψυχολογίας, βοηθά το μαθητή να αναγνωρίσει το ουσιώδες από το επουσιώδες και με μια πρώτη ματιά να ενημερωθεί για το σχολικό εγχειρίδιο. Κοιτάζοντας τα περιεχόμενα ο μαθητής, στην ουσία έρχεται σε επαφή με τους βασικούς στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος.

Ο Ματσαγγούρας, Η. (2004) τα εξής κριτήρια αξιολόγησης που αφορούν τη δόμηση των σχολικών εγχειριδίων:

- Υπάρχει αναλυτικός και κατατοπιστικός πίνακας περιεχομένων.
- Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι αναδεικνύουν τη δομή των επιμέρους ενοτήτων.
- Τα επιμέρους κεφάλαια έχουν ίδια δομή και οργάνωση.
- Πρέπει να υπάρχει αναλογία και ισομέρεια στην κατανομή του κειμένου και των εικόνων.

Αυτά τα δομικά στοιχεία είναι απαραίτητα για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, και ιδιαίτερα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που τα χρησιμοποιούν καθημερινά και αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις που μπορεί να υπάρχουν σε κάθε περίπτωση.

### 3.5. Κριτήρια επιστημονικής και διδακτικής εγκυρότητας για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας

Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Ιστορίας έχουν διατυπωθεί κριτήρια , με τα οποία αξιολογούνται η επιστημονική και διδακτική εγκυρότητα των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Τα κριτήρια αυτά σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Euroclio) είναι τα εξής:

1. Να είναι προκλητικό:
  - να μη δίνει τελεσίδικες απαντήσεις
  - να παρέχει τη δυνατότητα ευρύτερων και εξωσχολικών προσωπικών προβληματισμών και αναζητήσεων
  - να ενεργοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών.
2. Να ενθαρρύνει την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών:
  - να προωθεί την αυτόνομη μάθηση
  - να ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση
  - να ενθαρρύνει τη σπειροειδή διάταξη των νοητικών δεξιοτήτων και στάσεων
  - να περιλαμβάνει διαφορετικές ασκήσεις και εργασίες.
3. Να αντιστοιχεί στον τρέχοντα ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό.
  - να αναζητά την επιστημονική αλήθεια
  - να περιλαμβάνει τα πρόσφατα πορίσματα της επιστήμης
  - να αποφεύγει τα εθνικά στερεότυπα και τις επιστημονικές προκαταλήψεις.
4. Να περιλαμβάνει πολλές ερμηνευτικές προοπτικές για το παρελθόν:
  - να περιέχει ποικιλία πηγών (και αντικρουόμενων)
  - να αρθρώνεται σε αναφορά με αναλυτικές κατηγορίες, όπως το κοινωνικό φύλο, η κοινωνική τάξη, η ηλικία, τα α ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων
  - να επιχειρεί την ανασυγκρότηση του παρελθόντος μέσα από την ερμηνεία της τοπικής κοινωνίας, του έθνους και του κόσμου γενικότερα
5. Να αντιστοιχεί στα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών.

6. Να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και να προωθεί τη γλωσσική τους ανάπτυξη.
7. Να καλύπτει όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος.
8. Να είναι ελκυστικό μέσα από την αισθητική αξιοποίηση του ιστορικού υλικού.
9. Να κάνει αναφορές σε άλλες κειμενικές ή εξωκειμενικές πηγές πληροφόρησης.
10. Να έχει διαθεματικό χαρακτήρα και να αναζητά την ιστορικότητα του κοινωνικού, πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού βίου και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Κόκκινος, Γ. 2003).

### **3.6. Άλλες έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της ΣΤ' τάξης**

Έχουν πραγματοποιηθεί κι άλλες έρευνες που αναφέρονται στην αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Κάθε φορά χρησιμοποιείται και διαφορετική μέθοδος συλλογής δεδομένων, όπως η έρευνα με ερωτηματολόγια ή η ανάλυση περιεχομένου.

Τα Συμβούλιο της Ευρώπης έχει διενεργήσει έξι συνολικά συνέδρια που αφορούν στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Επιπλέον, η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας (Αγγέλη, Β. 2012:179).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια από ειδικούς. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με υπεύθυνο έρευνας τον καθηγητή Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, ως αντιπρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Πρόεδρο του Τμήματος Αξιολόγησης, εκπόνησε το 2002 μία έρευνα για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Σε αυτή την έρευνα αξιολογήθηκαν 141 σχολικά εγχειρίδια και συγκεντρώθηκαν 3.367 ερωτηματολόγια από 161 σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από διάφορα κριτήρια, τα οποία έχουν αναφερθεί και σε άλλο σημείο της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με την Ιστορία, παρατηρήθηκαν κάποιες αδυναμίες κυρίως στη διδακτική προσέγγιση του εγχειριδίου. Οι σημαντικότερες αδυναμίες που εντόπιζαν οι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας αναφέρονται στη δυνατότητα για καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων, τη δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή και συνεργασία

μεταξύ των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες, την ύπαρξη δραστηριοτήτων που αξιολογούν την ικανότητα του μαθητή να επιλύει προβλήματα και την προσπάθεια συσχέτισης των γνώσεων που παρέχονται με τις καθημερινές εμπειρίες και ανάγκες του μαθητή. Τέλος, τόνιζαν την έλλειψη δυνατοτήτων για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, το 2009 διενεργήθηκε μία έρευνα που αφορούσε στα νέα σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν στα σχολεία τη σχολική χρονιά 2006-2007. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε από το Ι.Π.Ε.Μ. (Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών) και τη Δ.Ο.Ε. (2009) με την επιμέλεια του επίκουρου τότε και σήμερα αναπληρωτή καθηγητή Εμβαλωτή Αναστάσιου. Αντικείμενο της έρευνας ήταν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Γεωγραφίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και της Ιστορίας (που αποσύρθηκε το 2007). Τα σχολικά εγχειρίδια αξιολογήθηκαν ως προς τις καινοτομίες που περιελάμβαναν σε σχέση με τα παλιά σχολικά εγχειρίδια.

Σχετικά με το τότε εγχειρίδιο της Ιστορίας για τη ΣΤ' τάξη, οι εκπαιδευτικοί ήταν σχετικά θετικοί στις απαντήσεις τους, αν και τόνιζαν την έλλειψη επιστημονικού χαρακτήρα του εγχειριδίου (σφάλματα, μονομέρειες, ανακρίβειες, προκατάληψη), την έλλειψη διαθεματικότητας και το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων, ακόμη και ορισμένων κεφαλαίων. Δήλωναν πως δεν είναι ικανοποιημένοι από τις οδηγίες που τους δόθηκαν και ζητούσαν την αντικατάστασή του από ένα νέο εγχειρίδιο. Ακόμη και οι γονείς ήταν πολύ αρνητικοί στις απαντήσεις τους γι' αυτό το εγχειρίδιο (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2006).

Γενικότερα, υπάρχει έντονο ενδιαφέρον στη χώρα μας για τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό φαίνεται και από τα συνέδρια που έχουν πραγματοποιηθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Διεθνές Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. το 2005 και αφορούσε στο εκπαιδευτικό υλικό και το διδακτικό εγχειρίδιο, καθώς και το Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 2009, που αφορούσε στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Το ενδιαφέρον αυτό φαίνεται και από τα δημοσιεύματα και το γενικότερο παιδαγωγικό διάλογο που υπάρχει στη χώρα μας και αναφέρεται στο «καλό» σχολικό εγχειρίδιο.



Καθώς το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στη Στ' Δημοτικού διδάσκεται για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013, είναι απαραίτητο να καταγραφεί μια πρώτη εντύπωση των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν με αυτό τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση του συγκεκριμένου εγχειριδίου δανείστηκαν κυρίως από την έρευνα του Κωνσταντίνου (2002), αλλά και από τη λοιπή θεωρητική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος- Αναγκαιότητα της έρευνας

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα από τα βασικότερα μέσα διδασκαλίας που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του. Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το 90-95% της διδακτικής ώρας χρησιμοποιώντας το διδακτικό υλικό τους (ΟΕΠΕΚ, 2008:16).

Η ανάγκη όμως για συνεχή αναθεώρηση και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι φανερή. Η αξιολόγησή τους στοχεύει στη σύνταξη νέων προγραμμάτων σπουδών και κατ' επέκταση νέων σχολικών εγχειριδίων (Κωνσταντίνου, Χ. 2002:7).

Προκύπτει όμως το ερώτημα του «καλού» σχολικού εγχειριδίου. Ποιο εγχειρίδιο θεωρείται «καλό» και με ποια κριτήρια γίνεται η αξιολόγησή του; Η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου γίνεται κατά τη συγγραφή, την έγκριση, την εισαγωγή και τη χρήση του στη διδακτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα συγκριτικά με την πιο αφηρημένη αξιολόγησή του από ειδικούς- φορείς, που δεν έχουν εμπειρία διδασκαλίας με το συγκεκριμένο εγχειρίδιο (ΠΙΕΜ-ΔΟΕ,2009:31). Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί καθημερινά ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να αποτυπώσει ίσως καλύτερα από τον καθένα τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες που μπορεί να έχει.

Με την παρούσα, λοιπόν, έρευνα επιχειρείται η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου, το οποίο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Πρόκειται για το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού. Θα πραγματοποιηθεί, δηλαδή, αξιολόγηση του εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς που το δίδαξαν πρώτη φορά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Πρόκειται για την αποτίμηση των εμπειριών τους και την αξιολόγηση του εγχειριδίου με βάση τα πέντε βασικά κριτήρια αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου: περιεχόμενο, δομή-

οργάνωση, γλώσσα, διδακτική-παιδαγωγική καταλληλότητα και τυπογραφική εμφάνιση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2002).

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο αυτό εγχειρίδιο και η συγκριτική του αξιολόγηση με το προηγούμενο εγχειρίδιο Ιστορίας.

Μέσα από αυτή την έρευνα, είναι δυνατό να αξιοποιηθούν τα ευρήματά της για την περαιτέρω διερεύνηση της αξιολόγησης του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, που στη συνέχεια μπορεί να οδηγήσει και σε πιθανή αναθεώρηση-βελτίωσή του.

#### **4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού και, συγκεκριμένα, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Ιωαννίνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το εγχειρίδιο αυτό διδάσκεται για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013.

Σε μία προσπάθεια στοχοθεσίας της παρούσας έρευνας, ως επιμέρους στόχοι μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του νέου σχολικού εγχειριδίου.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δομή και την οργάνωση του νέου σχολικού εγχειριδίου.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλώσσα του νέου σχολικού εγχειριδίου.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του νέου σχολικού εγχειριδίου.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την τυπογραφική και την αισθητική εμφάνιση του νέου σχολικού εγχειριδίου.
- Η συγκριτική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς του νέου και του προηγούμενου σχολικού εγχειριδίου.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν σε αυτή την έρευνα και τα οποία επιδιώκονται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το νέο σχολικό εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στο Α.Π.;
- Το περιεχόμενο του νέου σχολικού εγχειριδίου είναι ορθό και παρέχει ουσιαστικές ιστορικές πληροφορίες που χρειάζεται να ξέρουν οι μαθητές;
- Το περιεχόμενο του νέου σχολικού εγχειριδίου ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και την ηλικιακή ομάδα των μαθητών;
- Περιλαμβάνει βασικά στοιχεία που συμπληρώνουν το κείμενο (π.χ. εικόνες, ιστοριογραμμή, πηγές, προοργανωτές) και ποιος είναι ο ρόλος τους;
- Υπάρχει ομαλή εξέλιξη στο περιεχόμενο από την προηγούμενη τάξη, αλλά και από κάθε ενότητα στην επόμενη και από κάθε επιμέρους κεφάλαιο στο επόμενο;
- Υπάρχουν στο εγχειρίδιο οι σκοποί και οι στόχοι κάθε ενότητας και κάθε κεφαλαίου;
- Υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στις ενότητες και τα κεφάλαια;
- Διακρίνεται η ουσιαστική γνώση από τις λεπτομέρειες;
- Υπάρχουν δυνατότητες διαθεματικότητας;
- Η γλώσσα είναι απλή, σαφής και ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών;
- Επεξηγούνται οι νέοι όροι;
- Υπάρχουν ορθογραφικά και συντακτικά λάθη;
- Προωθούνται μεταγνωστικές ικανότητες στους μαθητές;
- Συνδέεται οι γνώση με τα βιώματα των μαθητών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των δραστηριοτήτων του τετραδίου εργασιών;
- Υπάρχουν δυνατότητες για διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών;
- Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στους στόχους κάθε κεφαλαίου;
- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αισθητικά στοιχεία του σχολικού εγχειριδίου;
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει Ιστορία με το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο ποιο θεωρούν καλύτερο; Το προηγούμενο ή το νέο σχολικό εγχειρίδιο;

### 4.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, και γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε και ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Στις ποσοτικές μεθόδους συγκαταλέγονται το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και οι κλίμακες στάσεων (Cohen, L. & Manion, L. 2000:124)

Ως το καταλληλότερο μέσο για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ανήκει στις δειγματοληπτικές έρευνες και επιλέχθηκε γιατί μπορεί να προσφέρει μία άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των απόψεων των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας (Βάμβουκας, Μ. 1998:246). Επίσης, θεωρείται εξαιρετικά αποτελεσματικό για την παραγωγή μεγάλου συνόλου δεδομένων, είναι εύχρηστο και οικονομικό. Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι και η ανωνυμία των υποκειμένων, η οποία συμβάλλει στην ειλικρινή παρουσίαση των στάσεων-απόψεών τους (Robson, C. 2007:275). Τέλος, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν (Αθανασίου, Λ. 2000:103).

### 4.4. Το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους) που δίδαξαν Ιστορία στη Στ' τάξη του Δημοτικού με το νέο σχολικό εγχειρίδιο τη σχολική χρονιά 2012-2013. Επειδή όμως δεν είναι πάντοτε δυνατές οι μετρήσεις από έναν πληθυσμό, η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται από μία μικρότερη ομάδα του πληθυσμού, η οποία ονομάζεται «δείγμα», έτσι ώστε τα ευρήματα που συγκεντρώνονται να είναι αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού που μελετάται (Cohen, L. & Manion, L. 2000:127).

Επειδή, όμως, η έρευνα είναι μικρής κλίμακας και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν δε μπορούν να γενικευτούν, επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων» και συγκεκριμένα η «βολική δειγματοληψία». Με την επιλογή αυτού του δείγματος, που είναι προσιτό στον ερευνητή, δεν επιτρέπονται γενικεύσεις, καθώς δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από 148 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους) που δίδαξαν Ιστορία στη Στ' τάξη του

Δημοτικού με το νέο σχολικό εγχειρίδιο τη σχολική χρονιά 2012-2013 στους νομούς Αιτωλοακαρνανίας και Ιωαννίνων.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως το δείγμα μας περιορίστηκε ακόμα περισσότερο, αφού υπήρχαν αρκετά ολιγοθέσια σχολεία που την προκειμένη σχολική χρονιά έκαναν τον κύκλο της Ε' τάξης του Δημοτικού.

#### **4.5. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2013 κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο. Επιλέχθηκε αυτό το χρονικό διάστημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν μία σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για το σχολικό εγχειρίδιο. Δηλαδή, ήταν απαραίτητο να έχουν διδάξει το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου, ώστε να είναι πιο εμπειριστατωμένη η άποψή τους γι' αυτό.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας μας, επιλέχθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο ως το πιο πρόσφορο μέσο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) καταρτίστηκε με βάση πέντε βασικούς άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002) και στη συνέχεια επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της έρευνας εκτείνεται σε τέσσερις σελίδες. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει ένα διευκρινιστικό κείμενο που αναφέρεται στο σκοπό της έρευνας και περιλαμβάνει βασικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστές. Στο πρώτο μέρος το υποκείμενο της έρευνας πρέπει να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά-επαγγελματικά του στοιχεία και αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά του προσόντα. Στο υπόλοιπο ερωτηματολόγιο υπάρχουν ερωτήσεις με τη μορφή κατάφασης, στις περισσότερες από τις οποίες το υποκείμενο πρέπει να απαντήσει αξιολογώντας τις από το 1 έως το 5 (Κλίμακα Likert), με εξαίρεση το Μέρος Ζ, όπου στην πρώτη ερώτηση πρέπει να απαντήσει με Ναι ή Όχι και στη δεύτερη να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις επιλογές.

Τα μέρη Β, Γ, Δ, Ε και ΣΤ προέκυψαν από τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας και αναφέρονται στους πέντε βασικούς άξονες αξιολόγησης των

σχολικών εγχειριδίων (περιεχόμενο, δομή-οργάνωση, γλώσσα, παιδαγωγική-διδασκτική καταλληλότητα και τυπογραφική εμφάνιση), ενώ στην έκτη ομάδα ερωτήσεων επιχειρείται η συγκριτική αξιολόγηση του νέου με το προηγούμενο εγχειρίδιο Ιστορίας.

Αναλυτικότερα, το Β' μέρος αναφέρεται στην αξιολόγηση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου και περιλαμβάνει 11 ερωτήματα. Το μέρος Γ' αναφέρεται στη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου και περιλαμβάνει 13 ερωτήματα. Το Δ' μέρος περιλαμβάνει 5 ερωτήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα του εγχειριδίου, ενώ το Ε' μέρος περιλαμβάνει 16 ερωτήματα που αναφέρονται στη διδασκτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του βιβλίου. Στο ΣΤ' μέρος περιέχονται 7 ερωτήματα που αφορούν στην τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου. Τέλος, στο Ζ' μέρος περιλαμβάνονται 2 ερωτήματα. Στο πρώτο ερώτημα ο εκπαιδευτικός πρέπει να απαντήσει εάν έχει διδάξει Ιστορία στη ΣΤ' τάξη με το προηγούμενο εγχειρίδιο, και αν η απάντηση είναι καταφατική, οφείλει να απαντήσει και στη δεύτερη ερώτηση αυτού του μέρους που αναφέρεται στη συγκριτική αξιολόγηση του νέου με το παλιό σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας.

Αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς. Μετά την πιλοτική έρευνα, έγιναν κάποιες διορθώσεις, κυρίως σε επίπεδο διατύπωσης των ερωτήσεων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η έρευνα στα σχολεία των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Ιωαννίνων. Στον πρώτο νομό, λόγω της τεράστιας έκτασής του, στάλθηκαν και κάποια ερωτηματολόγια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολείων και την τελική συγκατάθεσή τους. Στα υπόλοιπα όμως σχολεία πραγματοποιήθηκε επίσκεψη μετά τη χορήγηση άδειας από τους Διευθυντές των σχολείων. Από τα 200 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, επεστράφησαν τα 152, εκ των οποίων τα 148 ήταν έγκυρα και συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική επεξεργασία.



#### 4.6. Τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S.21 (Statistical Package for Social Sciences) για την περαιτέρω ποσοτική τους ανάλυση. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκαν διάφορες τεχνικές της περιγραφικής αλλά και της επαγωγικής στατιστικής. Για την περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων που περιλαμβάνουν τις απόλυτες αριθμητικές τιμές και τις σχετικές συχνότητες στην κάθε κατηγορία των μεταβλητών καθώς και κατάλληλα κατά περίπτωση διαγράμματα για τη γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων. Εκτός από τις συχνότητες και τις σχετικές συχνότητες, για την περιγραφή των ερωτήσεων πεντάβαθμης κλίμακας Likert χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης και διασποράς.

Επιπλέον, στην ανάλυση παρουσιάζονται τυχόν διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται κατά φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, για όλες τις συγκρίσεις μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (φύλο, σχέση εργασίας) χρησιμοποιήθηκε το t-test, ενώ στις περιπτώσεις που τα προς τα σύγκριση δείγματα ήταν περισσότερα των δύο (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας) έγινε Ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way Anova). Στην Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε περίπτωση υπολογίστηκε η τιμή F για να καθοριστεί αν οι διαφορές μεταξύ των δειγμάτων ήταν σημαντικές. Στις περιπτώσεις που η διαφορά ήταν σημαντική, επειδή η ανάλυση διακύμανσης από μόνη της δεν μπορεί να μας δείξει ανάμεσα σε ποιες ομάδες υπάρχει διαφορά, πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία Bonferroni. Στις περιπτώσεις που τα δεδομένα του δείγματος δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή για να συγκριθούν οι μέσες τιμές μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, ενώ στην περίπτωση που τα προς τα σύγκριση δείγματα ήταν περισσότερα των δύο χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal Wallis. Ως επίπεδο σημαντικότητας της έρευνας ορίστηκε το 0,05 και όπου βρέθηκε μεγαλύτερο του 0,05 θεωρήθηκε ότι η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και ουσιώδης.

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

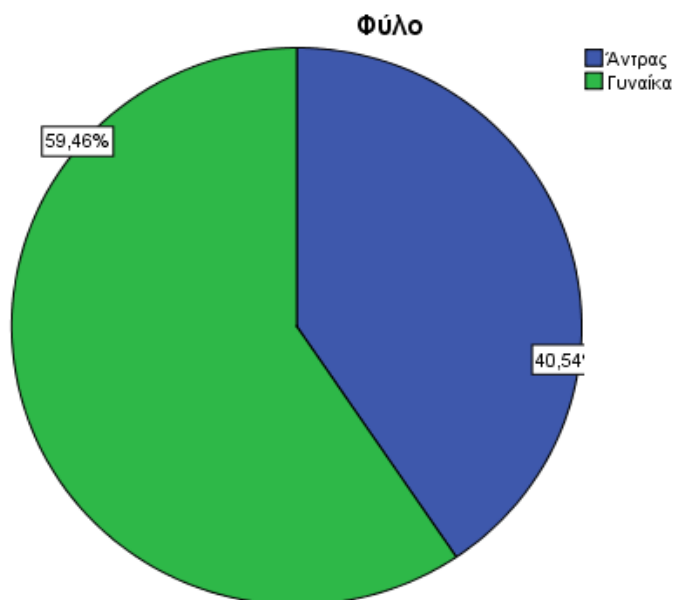
### 5.1. Περιγραφή του δείγματος

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τα ατομικά στοιχεία του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 148 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμια εκπαίδευσης-δάσκαλοι (N=148), που δίδαξαν το μάθημα της Ιστορίας στη Στ' Δημοτικού κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013.

Στον παρακάτω πίνακα και το γράφημα παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς το φύλο.

| Φύλο    | Συχνότητα | Ποσοστό (%) |
|---------|-----------|-------------|
| Άνδρας  | 60        | 40,5        |
| Γυναίκα | 88        | 59,5        |
| Σύνολο  | 148       | 100,0       |

Πίνακας 1: Φύλο των εκπαιδευτικών



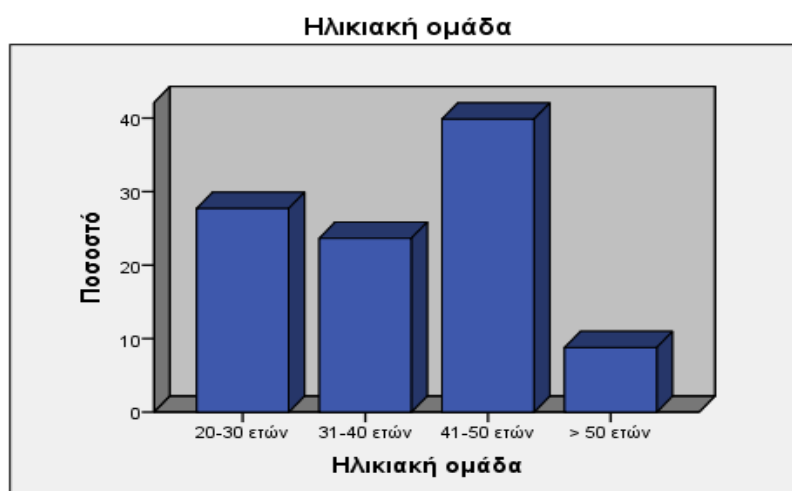
Γράφημα 1: Φύλο των εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση του δείγματος προέκυψε πως από τους 148 εκπαιδευτικούς οι 60, δηλαδή σε **ποσοστό 40,5%**, είναι άντρες, και οι 88, δηλαδή σε **ποσοστό 59,5%** είναι γυναίκες.

Αναφορικά με την ηλικία των υποκειμένων του δείγματος, το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες-ηλικιακές ομάδες για την ευκολότερη καταχώρησή του. Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα.

| Ηλικιακή Ομάδα | Συχνότητα | Ποσοστό (%) |
|----------------|-----------|-------------|
| 20-30 ετών     | 41        | 27,7        |
| 31-40 ετών     | 35        | 23,6        |
| 41-50 ετών     | 59        | 39,9        |
| > 50 ετών      | 13        | 8,8         |
| Σύνολο         | 148       | 100,0       |

**Πίνακας 2:** Ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών



**Γράφημα 2:** Ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

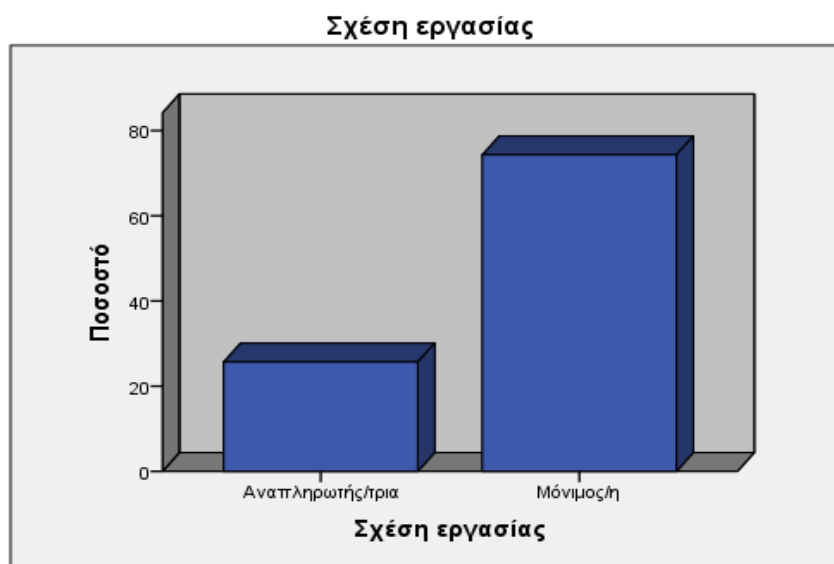
Αναλυτικότερα, από την κατανομή του δείγματος προέκυψε πως 41 υποκείμενα, σε **ποσοστό** δηλαδή **27,7%**, ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών. Το μεγάλο αυτό ποσοστό οφείλεται στο γεγονός πως στο νομό Αιτωλοακαρνανίας διορίζονται αρκετοί αναπληρωτές δάσκαλοι και ταυτόχρονα υπάρχουν πολλοί νεοδιόριστοι. Επίσης, 35 εκπαιδευτικοί, σε **ποσοστό 23,6%**, ήταν 31-40 ετών, 59

εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 39,9%, ήταν 41-50 ετών, ενώ μόλις 13 εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 8,8%, ήταν άνω των 50 ετών.

Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3 που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

| Σχέση Εργασίας   | Συχνότητα | Ποσοστό (%) |
|------------------|-----------|-------------|
| Αναπληρωτής/τρια | 38        | 25,7        |
| Μόνιμος/η        | 110       | 74,3        |
| Σύνολο           | 148       | 100,0       |

Πίνακας 3: Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών



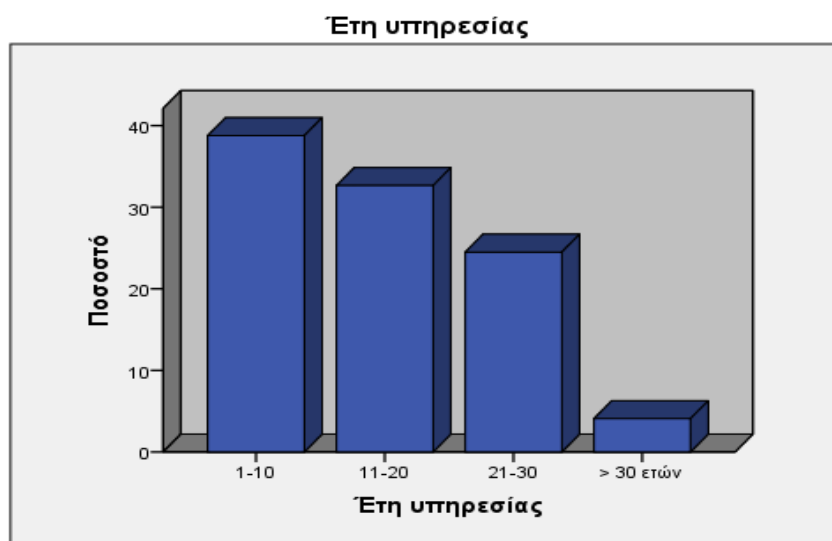
Γράφημα 3: Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε ποσοστό 74,3% είναι μόνιμοι, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό είναι αναπληρωτές. Κανείς εκπαιδευτικός του δείγματος δεν είναι ωρομίσθιος, καθώς δεν υπάρχουν ωρομίσθιοι δάσκαλοι.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων προκύπτουν και ο Πίνακας 4 και το Γράφημα 4, που παρουσιάζουν τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους.

| Έτη υπηρεσίας | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο Ποσοστό(%) | Αθροιστικό Ποσοστό(%) |
|---------------|-----------|-------------|-------------------|-----------------------|
| 1-10 έτη      | 57        | 38,5        | 38,8              | 38,8                  |
| 11-20 έτη     | 48        | 32,4        | 32,7              | 71,4                  |
| 21-30 έτη     | 36        | 24,3        | 24,5              | 95,9                  |
| > 30 ετών     | 6         | 4,1         | 4,1               | 100,0                 |
| Σύνολο        | 147       | 99,3        | 100,0             |                       |
| Ελλιπείς      | 1         | 0,7         |                   |                       |
| Σύνολο        | 148       | 100,0       |                   |                       |

**Πίνακας 4:** Συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών



**Γράφημα 4:** Συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χωρίστηκαν σε 4 μεγάλες κατηγορίες, που αφορούν στα συνολικά έτη υπηρεσίας τους. Αναλυτικότερα, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτοί που έχουν έως 10 έτη υπηρεσίας, δηλαδή **ποσοστό 38,8%**. Στη δεύτερη κατηγορία, 11-20 έτη υπηρεσίας, ανήκει το **32,7%** του δείγματος. Στην κατηγορία 21-30 έτη απάντησε πως ανήκει το **24,5%**, ενώ πάνω από 30 έτη υπηρεσίας δήλωσε πως έχει το **4,1%** του δείγματος,

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 5 μας πληροφορεί για τις περαιτέρω σπουδές των υποκειμένων του δείγματος εκτός του βασικού τους πτυχίου.

| Περαιτέρω σπουδές    | Συχνότητα | Ποσοστό (%) |
|----------------------|-----------|-------------|
| Δεύτερο Πτυχίο       | 21        | 14,2        |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος | 15        | 10,2        |
| Διδακτορικός Τίτλος  | 2         | 1,4         |
| Διδασκαλείο          | 32        | 21,8        |
| Εξομοίωση            | 38        | 25,9        |
| Άλλο                 | 6         | 4,1         |

**Πίνακας 5:** Περαιτέρω σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το **14,2%** κατέχει δεύτερο πτυχίο, το **10,2%** κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το **1,4%** κατέχει διδακτορικό τίτλο, το **21,8%** έχει πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση-διδασκαλείο, το **25,9%** έχει πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου και το **4,1%** έχει κάποιο άλλο τίτλο σπουδών.

## 5.2. Ανάλυση ειδικών ερωτήσεων

Το υπόλοιπο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την κάθε πρόταση με αριθμητική κλίμακα (κλίμακα Likert), με την οποία δηλώνεται η συμφωνία τους ως προς την απάντηση κατά αύξουσα σειρά από το 1 έως το 5.

Αναλυτικότερα, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αναφέρονται στο **περιεχόμενο** του σχολικού εγχειριδίου. Παρακάτω παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται μία περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο.

| Περιεχόμενο  | Καθόλου (%) | Λίγο (%) | Αρκετά (%) | Πολύ (%) | Πάρα πολύ (%) | Μ.Ο  | Τ.Α   |
|--|-------------|----------|------------|----------|---------------|------|-------|
| <b>B1.Συμφωνία με σκοπούς και στόχους Α.Π.</b>                       | 2,0         | 17,0     | 47,6       | 29,9     | 3,4           | 3,16 | 0,817 |
| <b>B2.Ανταπόκριση στον οριζόμενο χρόνο από το Α.Π.</b>               | 10,3        | 33,6     | 33,6       | 19,2     | 3,4           | 2,72 | 1,002 |
| <b>B3.Ορθότητα ιστορικών πληροφοριών</b>                             | 0,0         | 12,8     | 35,8       | 44,6     | 6,8           | 3,45 | 0,803 |
| <b>B4. Ουσιαστικές &amp; χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές</b>   | 2,7         | 14,9     | 50,7       | 24,3     | 7,4           | 3,19 | 0,876 |
| <b>B5. Προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων</b> | 6,1         | 39,2     | 43,9       | 10,1     | 0,7           | 2,60 | 0,780 |
| <b>B6.Ανταπόκριση σε ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών</b>        | 10,1        | 37,8     | 40,5       | 10,8     | 0,7           | 2,54 | 0,844 |
| <b>B7.Αντιστοίχιση με γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών</b>          | 11,5        | 41,2     | 37,2       | 10,1     | 0,0           | 2,46 | 0,828 |
| <b>B8.Κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της επικαιρότητας</b>        | 14,3        | 37,4     | 34,7       | 11,6     | 2,0           | 2,50 | 0,946 |
| <b>B9.Σχέση εικόνων με το κείμενο</b>                                | 2,0         | 6,8      | 34,5       | 39,9     | 16,9          | 3,63 | 0,913 |
| <b>B10.Σχέση πηγών με το κείμενο</b>                                 | 1,4         | 8,1      | 28,4       | 42,6     | 19,6          | 3,71 | 0,920 |
| <b>B11.Βασικά γεγονότα στην ιστοριογραμμή</b>                        | 0,0         | 4,1      | 27,7       | 44,6     | 23,6          | 3,88 | 0,816 |

**Πίνακας 6:** Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του εγχειριδίου

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο του εγχειριδίου, καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις αυτής της ομάδας κυμαίνονται από 2,46 έως 3,88.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, σε **ποσοστό 47,6%**, ότι το περιεχόμενο σχετίζεται άμεσα με τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π. Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι ιστορικές πληροφορίες είναι πολύ ορθές (**44,6%**) και ότι πληροφορίες του περιεχομένου είναι αρκετά ουσιαστικές και χρήσιμες για τους μαθητές (**50,7%**). Υψηλά είναι και τα ποσοστά αυτών που δηλώνουν πως οι εικόνες (**39,9%**) και οι πηγές (**42,6%**) του εγχειριδίου σχετίζονται πολύ με το κείμενο, καθώς και αυτών που απαντούν πως στην ιστοριογραμμή περιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τα βασικά γεγονότα κάθε μαθήματος (**44,6%**).

Εκτιμούν όμως ότι το περιεχόμενο ανταποκρίνεται ελάχιστα έως αρκετά στον οριζόμενο χρόνο για κάθε διδακτική ενότητα, αφού το **66,6%** απαντά «λίγο» και «αρκετά». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως προβάλλονται ελάχιστα έως αρκετά εναλλακτικές προσεγγίσεις των ιστορικών γεγονότων (**39,2%** «ελάχιστα» και **43,9%** «αρκετά»), ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι το περιεχόμενο ανταποκρίνεται ελάχιστα έως αρκετά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (**37,8%** «ελάχιστα» και **40,5%** «αρκετά»). Σε ποσοστό **41,2%** θεωρούν ότι το περιεχόμενο σχετίζεται ελάχιστα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών και ότι συμβάλλει στον ίδιο βαθμό στην κατανόηση και την ερμηνεία φαινομένων της καθημερινότητας από την πλευρά των μαθητών (**37,4%** «λίγο»).

Βέβαια υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.

| Περιεχόμενο  | ΑΝΤΡΕΣ<br>M.O (T.A) | ΓΥΝΑΙΚΕΣ<br>M.O (T.A) | Mann-Whitney | p-value      |
|--|---------------------|-----------------------|--------------|--------------|
| <b>B1.Συμφωνία με σκοπούς και στόχους Α.Π.</b>                       | 3,18 (0,854)        | 3,14 (0,795)          | 2600,5       | 0,968        |
| <b>B2.Ανταπόκριση στον οριζόμενο χρόνο από το Α.Π.</b>               | 2,90 (1,037)        | 2,59 (0,963)          | 2223,5       | 0,139        |
| <b>B3.Ορθότητα ιστορικών πληροφοριών</b>                             | 3,45 (0,910)        | 3,45 (0,726)          | 2576,0       | 0,788        |
| <b>B4. Ουσιαστικές &amp; χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές</b>   | 3,23 (0,810)        | 3,16 (0,921)          | 2590,0       | 0,832        |
| <b>B5. Προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων</b> | 2,87 (0,853)        | 2,42 (0,673)          | 1900,5       | <b>0,002</b> |
| <b>B6.Ανταπόκριση σε ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών</b>        | 2,67 (0,877)        | 2,45 (0,815)          | 2339,5       | 0,210        |
| <b>B7.Αντιστοίχιση με γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών</b>          | 2,55 (0,910)        | 2,40 (0,766)          | 2371,0       | 0,262        |
| <b>B8.Κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της επικαιρότητας</b>        | 2,45 (0,872)        | 2,53 (0,998)          | 2528,0       | 0,734        |
| <b>B9.Σχέση εικόνων με το κείμενο</b>                                | 3,65 (0,840)        | 3,61 (0,964)          | 2620,0       | 0,934        |
| <b>B10.Σχέση πηγών με το κείμενο</b>                                 | 3,60 (0,906)        | 3,78 (0,928)          | 2330,0       | 0,200        |
| <b>B11.Βασικά γεγονότα στην ιστοριογραμμή</b>                        | 3,90 (0,858)        | 3,86 (0,790)          | 2592,0       | 0,841        |

**Πίνακας 7:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με το φύλο τους



Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 7, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων ως προς την προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων από το σχολικό εγχειρίδιο (p-value: 0,002). Φαίνεται ότι οι άντρες, κατά προσέγγιση, πιστεύουν ότι αυτό επιτυγχάνεται αρκετά, σε αντίθεση με τις γυναίκες, των οποίων οι απαντήσεις κλίνουν προς την απάντηση «λίγο».

Ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.

| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ  | Ηλικιακή Ομάδα     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | p-value      |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|  | 20-30<br>M.O (T.A) | 31-40<br>M.O (T.A) | 41-50<br>M.O (T.A) | >50<br>M.O (T.A) |                |              |
| <b>B1. Συμφωνία με σκοπούς και στόχους Α.Π.</b>                      | 3,12 (0,714)       | 3,00 (0,907)       | 3,26 (0,828)       | 3,23 (0,832)     | 2,070          | 0,558        |
| <b>B2. Ανταπόκριση στον οριζόμενο χρόνο από το Α.Π.</b>              | 2,61 (0,919)       | 2,56 (1,050)       | 2,83 (1,045)       | 3,00 (0,913)     | 2,193          | 0,533        |
| <b>B3. Ορθότητα ιστορικών πληροφοριών</b>                            | 3,22 (0,852)       | 3,46 (0,611)       | 3,56 (0,836)       | 3,69 (0,855)     | 4,845          | 0,184        |
| <b>B4. Ουσιαστικές &amp; χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές</b>   | 3,10 (0,700)       | 3,03 (0,747)       | 3,32 (1,025)       | 3,31 (0,947)     | 3,859          | 0,277        |
| <b>B5. Προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων</b> | 2,61 (0,703)       | 2,60 (0,695)       | 2,59 (0,833)       | 2,62 (1,044)     | 0,092          | 0,993        |
| <b>B6. Ανταπόκριση σε ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών</b>       | 2,41 (0,894)       | 2,49 (0,853)       | 2,66 (0,779)       | 2,54 (0,967)     | 2,104          | 0,551        |
| <b>B7. Αντιστοίχιση με γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών</b>         | 2,29 (0,873)       | 2,40 (0,775)       | 2,61 (0,810)       | 2,46 (0,877)     | 3,415          | 0,332        |
| <b>B8. Κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της επικαιρότητας</b>       | 2,37 (0,994)       | 2,51 (0,853)       | 2,66 (0,965)       | 2,15 (0,899)     | 4,325          | 0,228        |
| <b>B9. Σχέση εικόνων με το κείμενο</b>                               | 3,56 (0,976)       | 3,43 (0,739)       | 3,75 (0,993)       | 3,85 (0,689)     | 4,585          | 0,205        |
| <b>B10. Σχέση πηγών με το κείμενο</b>                                | 3,76 (0,860)       | 3,49 (0,887)       | 3,78 (1,001)       | 3,85 (0,801)     | 3,213          | 0,360        |
| <b>B11. Βασικά γεγονότα στην ιστοριογραφική</b>                      | 3,85 (0,760)       | 3,54 (0,780)       | 4,05 (0,818)       | 4,08 (0,862)     | 9,198          | <b>0,027</b> |

**Πίνακας 8:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν.

Από τον Πίνακα 8 διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία, εκτός από την ερώτηση B11, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη των βασικότερων γεγονότων στην ιστοριογραμμή (p-value:0,027).

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου με βάση τη σχέση εργασίας τους στο σχολείο, δηλαδή αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές.

| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ  | Αναπληρωτής<br>Μ.Ο (Τ.Α) | Μόνιμος<br>Μ.Ο (Τ.Α) | Mann-Whitney | p-value      |
|--|--------------------------|----------------------|--------------|--------------|
| <b>B1.Συμφωνία με σκοπούς και στόχους Α.Π.</b>                       | 3,05 (0,695)             | 3,19 (0,855)         | 1886,0       | 0,378        |
| <b>B2.Ανταπόκριση στον οριζόμενο χρόνο από το Α.Π.</b>               | 2,63 (0,942)             | 2,75 (1,024)         | 1966,5       | 0,690        |
| <b>B3.Ορθότητα ιστορικών πληροφοριών</b>                             | 3,18 (0,834)             | 3,55 (0,774)         | 1613,5       | <b>0,024</b> |
| <b>B4. Ουσιαστικές &amp; χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές</b>   | 3,13 (0,704)             | 3,21 (0,930)         | 2007,0       | 0,693        |
| <b>B5. Προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων</b> | 2,66 (0,708)             | 2,58 (0,806)         | 1978,5       | 0,596        |
| <b>B6.Ανταπόκριση σε ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών</b>        | 2,50 (0,830)             | 2,55 (0,852)         | 2024,0       | 0,757        |
| <b>B7.Αντιστοίχιση με γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών</b>          | 2,32 (0,873)             | 2,51 (0,810)         | 1843,0       | 0,247        |
| <b>B8.Κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της επικαιρότητας</b>        | 2,47 (0,979)             | 2,50 (0,939)         | 2022,0       | 0,819        |
| <b>B9.Σχέση εικόνων με το κείμενο</b>                                | 3,55 (0,860)             | 3,65 (0,933)         | 1929,0       | 0,454        |
| <b>B10.Σχέση πηγών με το κείμενο</b>                                 | 3,74 (0,760)             | 3,70 (0,973)         | 2083,5       | 0,976        |
| <b>B11.Βασικά γεγονότα στην ιστοριογραμμή</b>                        | 3,82 (0,766)             | 3,90 (0,834)         | 1985,5       | 0,624        |

**Πίνακας 9:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αναπληρωτών και μόνιμων, διαφοροποιούνται μόνο στην ερώτηση B3, η οποία αναφέρεται στην ορθότητα των

ιστορικών πληροφοριών. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές θεωρούν ότι οι ιστορικές πληροφορίες είναι αρκετά ορθές, σε αντίθεση με τους μόνιμους, οι οποίοι απαντούν πως οι ιστορικές πληροφορίες είναι πολύ ορθές. Σε αυτή την ερώτηση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (p-value:0,024).

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται όπως φαίνεται στον Πίνακα 10.

| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ  | Έτη Υπηρεσίας     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | P-value      |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|  | 1-10<br>M.O (T.A) | 11-20<br>M.O (T.A) | 21-30<br>M.O (T.A) | >30<br>M.O (T.A) |                |              |
| <b>B1. Συμφωνία με σκοπούς και στόχους Α.Π.</b>                      | 3,02 (0,719)      | 3,19 (0,876)       | 3,36 (0,867)       | 3,17 (0,753)     | 3,758          | 0,289        |
| <b>B2. Ανταπόκριση στον οριζόμενο χρόνο από το Α.Π.</b>              | 2,52 (0,934)      | 2,68 (1,045)       | 3,06 (1,040)       | 3,00 (0,632)     | 5,705          | 0,127        |
| <b>B3. Ορθότητα ιστορικών πληροφοριών</b>                            | 3,25 (0,763)      | 3,54 (0,771)       | 3,61 (0,903)       | 3,67 (0,516)     | 5,926          | 0,115        |
| <b>B4. Ουσιαστικές &amp; χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές</b>   | 3,09 (0,739)      | 3,17 (0,883)       | 3,36 (1,046)       | 3,33 (1,033)     | 2,656          | 0,448        |
| <b>B5. Προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων</b> | 2,60 (0,704)      | 2,60 (0,792)       | 2,61 (0,838)       | 2,83 (0,983)     | 0,504          | 0,918        |
| <b>B6. Ανταπόκριση σε ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών</b>       | 2,46 (0,908)      | 2,60 (0,765)       | 2,61 (0,903)       | 2,50 (0,548)     | 0,981          | 0,806        |
| <b>B7. Αντιστοίχιση με γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών</b>         | 2,28 (0,861)      | 2,60 (0,765)       | 2,61 (0,871)       | 2,00 (0,000)     | 7,555          | <b>0,056</b> |
| <b>B8. Κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της επικαιρότητας</b>       | 2,35 (0,855)      | 2,57 (0,950)       | 2,78 (1,017)       | 1,67 (0,816)     | 8,721          | <b>0,033</b> |
| <b>B9. Σχέση εικόνων με το κείμενο</b>                               | 3,47 (0,889)      | 3,69 (0,829)       | 3,81 (1,064)       | 3,50 (0,837)     | 5,087          | 0,166        |
| <b>B10. Σχέση πηγών με το κείμενο</b>                                | 3,63 (0,879)      | 3,69 (0,903)       | 3,89 (1,036)       | 3,50 (0,837)     | 3,310          | 0,346        |
| <b>B11. Βασικά γεγονότα στην ιστοριογραφική</b>                      | 3,77 (0,756)      | 3,83 (0,834)       | 4,06 (0,860)       | 4,33 (0,816)     | 5,134          | 0,162        |

**Πίνακας 10:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους

Αναφορικά με την αντιστοίχιση του περιεχομένου του εγχειριδίου με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών, παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, μια σχέση όμως που

βρέθηκε στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας ( $p\text{-value}=0,056$ ). Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 1-10 ή περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας θεωρούν πως το περιεχόμενο σχετίζεται λίγο με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με 11-20 και 21-30 έτη υπηρεσίας απαντούν πως το περιεχόμενο του εγχειριδίου σχετίζεται αρκετά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών.

Στατιστικά σημαντική διαφορά, όμως, εντοπίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας σχετικά με τη συμβολή του περιεχομένου του εγχειριδίου στην κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της επικαιρότητας ( $p\text{-value}:0,033$ ). Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με συνολικά έτη υπηρεσίας 1-10 και περισσότερα από 30 εκτιμούν πως το εγχειρίδιο συμβάλλει ελάχιστα στην κατανόηση φαινομένων της επικαιρότητας, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11-20 ή 21-30 έτη υπηρεσίας εκτιμούν ότι αυτό επιτυγχάνεται αρκετά.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από τον δεύτερο βασικό άξονα του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στη **δομή** και την **οργάνωση** του εγχειριδίου.

Πρώτα, επιχειρείται μία βασική περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

| <b>Δομή και Οργάνωση</b>  | <b>Καθόλου (%)</b> | <b>Λίγο (%)</b> | <b>Αρκετά (%)</b> | <b>Πολύ (%)</b> | <b>Πάρα πολύ (%)</b> | <b>Μ.Ο</b> | <b>Τ.Α</b> |
|---|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|----------------------|------------|------------|
| <b>Γ1.Ανάδειξη σκοπών και στόχων στην εισαγωγή</b>                                | 2,7                | 20,4            | 42,9              | 33,3            | 0,7                  | 3,09       | 0,819      |
| <b>Γ2.Ανάδειξη σκοπών και στόχων σε κάθε διδακτική ενότητα</b>                    | 1,4                | 24,7            | 42,5              | 30,1            | 1,4                  | 3,05       | 0,812      |
| <b>Γ3.Σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων</b>                                      | 2,0                | 7,4             | 38,5              | 45,3            | 6,8                  | 3,47       | 0,812      |
| <b>Γ4.Σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων</b>                                     | 2,7                | 12,8            | 41,2              | 36,5            | 6,8                  | 3,32       | 0,881      |
| <b>Γ5.Λογική αλληλουχία μεταξύ των ενοτήτων</b>                                   | 4,7                | 20,3            | 41,9              | 27,7            | 5,4                  | 3,09       | 0,940      |
| <b>Γ6.Λογική αλληλουχία μεταξύ των κεφαλαίων</b>                                  | 5,4                | 26,4            | 37,2              | 27,0            | 4,1                  | 2,98       | 0,958      |
| <b>Γ7.Υπαρξη προοργανωτών σε κάθε κεφάλαιο</b>                                    | 1,4                | 13,5            | 31,8              | 40,5            | 12,8                 | 3,50       | 0,929      |
| <b>Γ8.Υπαρξη εισαγωγικών εικόνων σε κάθε κεφάλαιο</b>                             | 2,0                | 10,1            | 39,2              | 35,1            | 13,5                 | 3,48       | 0,922      |
| <b>Γ9.Υπαρξη ιστοριογραμμής σε κάθε κεφάλαιο</b>                                  | 0,0                | 5,4             | 33,1              | 41,2            | 20,3                 | 3,76       | 0,836      |
| <b>Γ10.Ισόρροπη παρουσίαση κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες</b>       | 6,1                | 27,9            | 51,0              | 12,2            | 2,7                  | 2,78       | 0,842      |
| <b>Γ11.Δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό</b> | 12,2               | 30,4            | 40,5              | 14,9            | 2,0                  | 2,64       | 0,948      |
| <b>Γ12.Δυνατότητα για διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα</b>               | 8,8                | 33,8            | 35,8              | 20,3            | 1,4                  | 2,72       | 0,933      |
| <b>Γ13.Σύνδεση νέας γνώσης με την προηγούμενη</b>                                 | 6,1                | 32,4            | 38,5              | 21,6            | 1,4                  | 2,80       | 0,896      |

**Πίνακας 11:** Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου

Από τον Πίνακα 11 συμπεραίνουμε πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη δομή και την οργάνωση του σχολικού εγχειριδίου, αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμαίνονται μεταξύ 2,64 και 3,76.

Από την αναλυτικότερη θεώρηση του πίνακα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι αναδεικνύονται αρκετά ο σκοποί και οι στόχοι τόσο στην

εισαγωγή (**42,9%**) όσο και σε επίπεδο διδακτικής ενότητας (**42,5%**). Επιπλέον, σε ποσοστό **45,3%**, απαντούν πως υπάρχει πολύ σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων, ενώ για τα επιμέρους κεφάλαια είναι πιο επιφυλακτικοί, καθώς το **41,2%** απαντά «αρκετά».

Ως προς τη λογική αλληλουχία μεταξύ ενοτήτων και κεφαλαίων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει αρκετά (**41,9%** και **37,2%** αντίστοιχα). Επίσης, δηλώνουν πως υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό (**40,5%** «πολύ») προοργανωτές σε κάθε κεφάλαιο, όπως και ιστοριογραμμή (**51,0%** «πολύ»). Στην ερώτηση εάν υπάρχουν εισαγωγικές εικόνες σε κάθε κεφάλαιο το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απαντά «αρκετά» (**39,2%**), όπως και στην ερώτηση εάν υπάρχει ισόρροπη παρουσίαση της κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες κάθε μαθήματος (**51,0%**).

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι υπάρχει ελάχιστα έως αρκετά η δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό (**30,4%** «λίγο» και **40,5%** «πολύ»), καθώς και η δυνατότητα για διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα (**33,8%** «λίγο» και **35,8%** «αρκετά»). Τέλος, εκτιμούν πως μέσα από τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου επιτυγχάνεται ελάχιστα έως αρκετά η σύνδεση της νέας γνώσης με την προηγούμενη (**32,4%** «λίγο» και **38,5%** «πολύ»)

Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των απόψεών τους. Όμως, υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις στις οποίες διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους (Πίνακας 12).

| Δομή και Οργάνωση  | Ηλικιακή Ομάδα     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | p-value      |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|  | 20-30<br>M.O (T.A) | 31-40<br>M.O (T.A) | 41-50<br>M.O (T.A) | >50<br>M.O (T.A) |                |              |
| Γ1.Ανάδειξη σκοπών και στόχων στην εισαγωγή                                | 2,98 (0,821)       | 3,09 (0,781)       | 3,22 (0,859)       | 2,85 (0,689)     | 3,918          | 0,270        |
| Γ2.Ανάδειξη σκοπών και στόχων σε κάθε διδακτική ενότητα                    | 2,82 (0,781)       | 3,09 (0,742)       | 3,19 (0,847)       | 3,08 (0,862)     | 4,959          | 0,175        |
| Γ3.Σαφής διάκριση μεταξύ των ενότητων                                      | 3,54 (0,869)       | 3,34 (0,873)       | 3,59 (0,698)       | 3,08 (0,862)     | 5,813          | 0,121        |
| Γ4.Σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων                                     | 3,59 (0,706)       | 3,03 (0,923)       | 3,36 (0,905)       | 3,08 (0,954)     | 8,130          | <b>0,043</b> |
| Γ5.Λογική αλληλουχία μεταξύ των ενότητων                                   | 3,17 (0,892)       | 2,97 (0,822)       | 3,17 (0,931)       | 2,77 (1,363)     | 3,028          | 0,387        |
| Γ6.Λογική αλληλουχία μεταξύ των κεφαλαίων                                  | 2,80 (0,749)       | 2,91 (0,919)       | 3,19 (0,955)       | 2,77 (1,481)     | 5,825          | 0,120        |
| Γ7.Υπαρξη προοργανωτών σε κάθε κεφάλαιο                                    | 3,51 (1,052)       | 3,31 (0,676)       | 3,64 (0,978)       | 3,31 (0,855)     | 5,051          | 0,168        |
| Γ8.Υπαρξη εισαγωγικών εικόνων σε κάθε κεφάλαιο                             | 3,61 (0,972)       | 3,26 (0,852)       | 3,61 (0,929)       | 3,08 (0,760)     | 6,114          | 0,106        |
| Γ9.Υπαρξη ιστοριογραμμής σε κάθε κεφάλαιο                                  | 3,95 (0,805)       | 3,54 (0,611)       | 3,81 (0,919)       | 3,54 (0,967)     | 6,227          | 0,101        |
| Γ10.Ισορροπη παρουσίαση κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες       | 2,46 (0,711)       | 2,77 (0,731)       | 3,07 (0,835)       | 2,46 (1,127)     | 13,660         | <b>0,003</b> |
| Γ11.Δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό | 2,44 (0,923)       | 2,57 (0,850)       | 2,95 (0,955)       | 2,08 (0,862)     | 14,090         | <b>0,003</b> |
| Γ12.Δυνατότητα για διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα               | 2,56 (0,976)       | 2,66 (0,802)       | 2,95 (0,936)       | 2,31 (0,947)     | 6,944          | 0,074        |
| Γ13.Σύνδεση νέας γνώσης με την προηγούμενη                                 | 2,68 (0,934)       | 2,74 (0,701)       | 3,00 (0,928)       | 2,38 (0,961)     | 8,534          | <b>0,036</b> |

**Πίνακας 12:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν

Στον παραπάνω πίνακα γίνεται σαφές πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ύπαρξη σαφούς διάκρισης των κεφαλαίων του εγχειριδίου διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία τους (p-value:0,043). Αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-30 ετών απαντούν αρκετά έως πολύ σε αυτή την ερώτηση (M.O.:3,59), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων

ηλικιακών ομάδων, των οποίων οι απαντήσεις είναι πιο κοντά στην απάντηση αρκετά.

Επιπλέον, σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών και στις απαντήσεις τους ως προς την ισόρροπη παρουσίαση της κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες κάθε μαθήματος ( $p$ -value:0,003). Υπάρχει διαφορά, για παράδειγμα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 20-30 ετών, οι οποίοι θεωρούν ότι υπάρχει ελάχιστα έως αρκετά ισόρροπη παρουσίαση της κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες (M.O.:2,46), και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών, οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει αρκετά (M.O.:3,07).

Ως προς τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία τους ( $p$ -value:0,003). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση των εκπαιδευτικών άνω των 50 ετών, οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό επιτυγχάνεται ελάχιστα (M.O.:2,08), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών, που απαντούν αρκετά (M.O.:2,95).

Ακόμα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ως προς τη σύνδεση της νέας γνώσης του εγχειριδίου με την προηγούμενη ( $p$ -value:0,036). Αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών θεωρούν πως αυτό επιτυγχάνεται ελάχιστα έως αρκετά (M.O. 2,38), σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι απαντήσεις κλίνουν πιο πολύ προς την απάντηση «αρκετά».

Σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει και σε μία ερώτηση που αναφέρεται στη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 13).



| Δομή και Οργάνωση  | Αναπληρωτής<br>M.O (T.A) | Μόνιμος<br>M.O (T.A) | Mann-<br>Whitney | p-value      |
|--|--------------------------|----------------------|------------------|--------------|
| Γ1.Ανάδειξη σκοπών και στόχων στην εισαγωγή                                | 3,21 (0,777)             | 3,05 (0,832)         | 1831,0           | 0,257        |
| Γ2.Ανάδειξη σκοπών και στόχων σε κάθε διδακτική ενότητα                    | 3,00 (0,782)             | 3,07 (0,824)         | 1912,5           | 0,618        |
| Γ3.Σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων                                      | 3,55 (0,760)             | 3,45 (0,830)         | 1920,0           | 0,418        |
| Γ4.Σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων                                     | 3,50 (0,726)             | 3,25 (0,923)         | 1818,0           | 0,203        |
| Γ5.Λογική αλληλουχία μεταξύ των ενοτήτων                                   | 3,29 (0,732)             | 3,02 (0,995)         | 1816,0           | 0,204        |
| Γ6.Λογική αλληλουχία μεταξύ των κεφαλαίων                                  | 2,89 (0,649)             | 3,01 (1,045)         | 1924,0           | 0,445        |
| Γ7.Υπαρξη προοργανωτών σε κάθε κεφάλαιο                                    | 3,53 (0,951)             | 3,49 (0,926)         | 2064,5           | 0,906        |
| Γ8.Υπαρξη εισαγωγικών εικόνων σε κάθε κεφάλαιο                             | 3,55 (0,950)             | 3,45 (0,915)         | 1955,0           | 0,531        |
| Γ9.Υπαρξη ιστοριογραμμής σε κάθε κεφάλαιο                                  | 3,87 (0,741)             | 3,73 (0,866)         | 1892,0           | 0,356        |
| Γ10.Ισορροπη παρουσίαση κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες       | 2,47 (0,725)             | 2,88 (0,858)         | 1563,5           | <b>0,014</b> |
| Γ11.Δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό | 2,53 (0,862)             | 2,68 (0,976)         | 1926,0           | 0,448        |
| Γ12.Δυνατότητα για διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα               | 2,63 (0,883)             | 2,75 (0,952)         | 1932,5           | 0,468        |
| Γ13.Σύνδεση νέας γνώσης με την προηγούμενη                                 | 2,74 (0,860)             | 2,82 (0,911)         | 2018,0           | 0,739        |

**Πίνακας 13:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση που αναφέρεται στην ύπαρξη ισορροπής παρουσίασης της κεντρικής ιδέας κάθε μαθήματος σε σχέση με τις λεπτομέρειες, οι απόψεις αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά (p-value:0,014). Οι απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δείχνουν πως θεωρούν ότι αυτό επιτυγχάνεται ελάχιστα έως αρκετά, σε αντίθεση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι απαντήσεις είναι πιο θετικές.

Με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών προκύπτουν κάποιες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους σε κάποιες ερωτήσεις αναφορικά με τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14 που ακολουθεί.

| Δομή και Οργάνωση  | Έτη Υπηρεσίας     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | P-value      |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|  | 1-10<br>M.O (T.A) | 11-20<br>M.O (T.A) | 21-30<br>M.O (T.A) | >30<br>M.O (T.A) |                |              |
| Γ1.Ανάδειξη σκοπών και στόχων στην εισαγωγή                                | 3,04 (0,801)      | 3,15 (0,834)       | 3,19 (0,856)       | 2,67 (0,516)     | 3,209          | 0,361        |
| Γ2.Ανάδειξη σκοπών και στόχων σε κάθε διδακτική ενότητα                    | 2,89 (0,817)      | 3,26 (0,743)       | 3,11 (0,887)       | 2,67 (0,516)     | 7,227          | 0,065        |
| Γ3.Σαφής διάκριση μεταξύ των ενότητων                                      | 3,42 (0,885)      | 3,58 (0,767)       | 3,50 (0,775)       | 3,17 (0,408)     | 2,544          | 0,467        |
| Γ4.Σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων                                     | 3,37 (0,837)      | 3,40 (0,844)       | 3,25 (1,025)       | 2,67 (0,516)     | 5,196          | 0,158        |
| Γ5.Λογική αλληλουχία μεταξύ των ενότητων                                   | 3,04 (0,865)      | 3,25 (0,838)       | 3,14 (1,099)       | 2,33 (0,816)     | 5,760          | 0,124        |
| Γ6.Λογική αλληλουχία μεταξύ των κεφαλαίων                                  | 2,81 (0,743)      | 3,23 (0,905)       | 3,11 (1,166)       | 2,17 (0,983)     | 9,508          | <b>0,023</b> |
| Γ7.Υπαρξη προοργανωτών σε κάθε κεφάλαιο                                    | 3,47 (0,889)      | 3,52 (1,052)       | 3,61 (0,838)       | 3,00 (0,894)     | 2,508          | 0,474        |
| Γ8.Υπαρξη εισαγωγικών εικόνων σε κάθε κεφάλαιο                             | 3,54 (0,867)      | 3,31 (0,993)       | 3,69 (0,889)       | 3,00 (0,894)     | 4,090          | 0,252        |
| Γ9.Υπαρξη ιστοριογραμμής σε κάθε κεφάλαιο                                  | 3,84 (0,751)      | 3,63 (0,815)       | 3,89 (0,950)       | 3,67 (0,816)     | 3,632          | 0,304        |
| Γ10.Ισορροπη παρουσίαση κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες       | 2,56 (0,682)      | 2,89 (0,759)       | 3,11 (1,008)       | 2,00 (0,894)     | 14,314         | <b>0,003</b> |
| Γ11.Δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό | 2,47 (0,868)      | 2,83 (0,883)       | 2,81 (1,091)       | 1,67 (0,516)     | 11,839         | <b>0,008</b> |
| Γ12.Δυνατότητα για διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα               | 2,63 (0,899)      | 2,83 (0,883)       | 2,83 (1,028)       | 1,83 (0,753)     | 7,025          | 0,071        |
| Γ13.Σύνδεση νέας γνώσης με την προηγούμενη                                 | 2,75 (0,851)      | 2,85 (0,875)       | 2,97 (0,971)       | 1,83 (0,408)     | 9,576          | <b>0,023</b> |

**Πίνακας 14:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει σημαντικά ευρήματα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δομή και την οργάνωση του εγχειριδίου με βάση τα έτη υπηρεσίας τους.

Αναλυτικότερα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών ως προς την ύπαρξη λογικής αλληλουχίας μεταξύ των κεφαλαίων του εγχειριδίου ( $p$ -value:0,023). Χαρακτηριστική είναι η διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 11-20 έτη, οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό επιτυγχάνεται αρκετά (M.O.:3,23), και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσία, οι οποίοι απαντούν ότι αυτό επιτυγχάνεται σχεδόν ελάχιστα (M.O.:2,17).

Επιπλέον, ως προς την ύπαρξη ισόρροπης παρουσίασης της κεντρικής ιδέας κάθε μαθήματος σε σχέση με τις λεπτομέρειες, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 30 συνολικά έτη υπηρεσίας απαντούν ότι αυτό συμβαίνει λίγο (M.O.:2,00), ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν αρκετά. Υπάρχει, λοιπόν, σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται σε αυτή την ερώτηση με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας που έχουν ( $p$ -value:0,003).

Για τη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να αυτενεργήσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας εκτιμούν ότι το εγχειρίδιο τους δίνει καθόλου ή ελάχιστα αυτή τη δυνατότητα (M.O.:1,67), ενώ οι απαντήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών είναι πιο θετικές, καθώς θεωρούν ότι αυτό γίνεται ελάχιστα έως αρκετά.

Χαμηλά είναι τα ποσοστά και οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας αναφορικά με τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για τη σύνδεση της νέας γνώσης κάθε μαθήματος με την προηγούμενη (M.O.: 1,83). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν πως αυτό επιτυγχάνεται καθόλου έως ελάχιστα, ενώ, αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επιτυγχάνεται ελάχιστα έως αρκετά. Επομένως, παρατηρείται και εδώ σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ( $p$ -value:0,023).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας ως προς τη **γλώσσα** του σχολικού εγχειριδίου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν, αν και από τη γενική εικόνα του πίνακα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά

ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τη γλώσσα του εγχειριδίου, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους των απαντήσεων, οι οποίοι κυμαίνονται από 2,55 έως 3,88.

| Γλώσσα   | Καθόλου (%) | Λίγο (%) | Αρκετά (%) | Πολύ (%) | Πάρα πολύ (%) | Μ.Ο  | Τ.Α   |
|--|-------------|----------|------------|----------|---------------|------|-------|
| Δ1.Ανταπόκριση γλώσσας στο επίπεδο των μαθητών           | 10,8        | 43,2     | 30,4       | 11,5     | 4,1           | 2,55 | 0,971 |
| Δ2.Σαφής χρήση της γλώσσας                               | 8,8         | 34,5     | 37,2       | 16,9     | 2,7           | 2,70 | 0,944 |
| Δ3.Δυνατότητα για εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών | 0,7         | 18,2     | 47,3       | 25,7     | 8,1           | 3,22 | 0,864 |
| Δ4.Ορθή χρήση των ιστορικών όρων                         | 0,7         | 10,9     | 37,4       | 39,5     | 11,6          | 3,50 | 0,863 |
| Δ5.Απουσία ορθογραφικών και συντακτικών λαθών            | 1,4         | 5,4      | 23,1       | 44,2     | 25,9          | 3,88 | 0,906 |

**Πίνακας 15:** Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η γλώσσα ανταποκρίνεται ελάχιστα στο επίπεδο των μαθητών (**43,2%**) και ότι η γίνεται ελάχιστα έως αρκετά σαφής η χρήση της γλώσσας (**34,5%** «λίγο» και **37,2%** «αρκετά»). Αντίθετα, θεωρούν ότι δίνεται αρκετά η δυνατότητα για εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών (**47,3%**). Επιπλέον, εκτιμούν ότι οι ιστορικοί όροι χρησιμοποιούνται πολύ ορθά (**39,5%**) και ότι τα ορθογραφικά και τα συντακτικά λάθη απουσιάζουν πολύ από το εγχειρίδιο (**44,2%**) .

Δεν υπάρχουν όμως σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα του εγχειριδίου με βάση το φύλο και την ηλικία τους. Αντίθετα, στην ερώτηση Δ1, όπως φαίνεται στον Πίνακα 16 που ακολουθεί, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση τη σχέση εργασίας τους.

| Γλώσσα  | Αναπληρωτής<br>M.O (T.A) | Μόνιμος<br>M.O (T.A) | Mann-<br>Whitney | p-value      |
|---|--------------------------|----------------------|------------------|--------------|
| <b>Δ1.Ανταπόκριση γλώσσας στο επίπεδο των μαθητών</b>           | 2,26 (0,860)             | 2,65 (0,992)         | 1644,0           | <b>0,038</b> |
| <b>Δ2.Σαφής χρήση της γλώσσας</b>                               | 2,63 (0,970)             | 2,73 (0,938)         | 1955,0           | 0,533        |
| <b>Δ3.Δυνατότητα για εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών</b> | 3,05 (0,733)             | 3,28 (0,900)         | 1795,0           | 0,165        |
| <b>Δ4.Ορθή χρήση των ιστορικών όρων</b>                         | 3,50 (0,830)             | 3,50 (0,878)         | 2011,5           | 0,779        |
| <b>Δ5.Απουσία ορθογραφικών και συντακτικών λαθών</b>            | 3,95 (0,928)             | 3,85 (0,901)         | 1946,5           | 0,558        |

**Πίνακας 16:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους

Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση της γλώσσας, που χρησιμοποιείται στο εγχειρίδιο, με το επίπεδο των μαθητών (p-value:0,038). Φαίνεται ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι πιο επιφυλακτικοί από τους μόνιμους για την ανταπόκριση της γλώσσας στο επίπεδο των μαθητών.

Επίσης, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση και σε μία ερώτηση για τη γλώσσα του εγχειριδίου με βάση τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

| Γλώσσα  | Έτη Υπηρεσίας     |                    |                    |                  | Kruskal-<br>Wallis | P-<br>value  |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------|
|   | 1-10<br>M.O (T.A) | 11-20<br>M.O (T.A) | 20-30<br>M.O (T.A) | >30<br>M.O (T.A) |                    |              |
| <b>Δ1.Ανταπόκριση γλώσσας στο επίπεδο των μαθητών</b>           | 2,40 (0,884)      | 2,63 (0,959)       | 2,81 (1,091)       | 1,67 (0,516)     | 8,910              | <b>0,031</b> |
| <b>Δ2.Σαφής χρήση της γλώσσας</b>                               | 2,65 (0,954)      | 2,79 (0,967)       | 2,81 (0,951)       | 2,00 (0,000)     | 5,774              | 0,123        |
| <b>Δ3.Δυνατότητα για εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών</b> | 3,16 (0,751)      | 3,21 (0,944)       | 3,42 (0,967)       | 2,83 (0,408)     | 2,877              | 0,411        |
| <b>Δ4.Ορθή χρήση των ιστορικών όρων</b>                         | 3,47 (0,782)      | 3,55 (0,974)       | 3,58 (0,874)       | 3,17 (0,408)     | 2,046              | 0,563        |
| <b>Δ5.Απουσία ορθογραφικών και συντακτικών λαθών</b>            | 3,86 (0,953)      | 4,00 (0,752)       | 3,78 (1,017)       | 4,00 (0,632)     | 0,748              | 0,862        |

**Πίνακας 17:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους

Παρατηρείται πως στην ερώτηση που αναφέρεται στην ανταπόκριση της γλώσσας στο επίπεδο των μαθητών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ( $p$ -value:0,031). Ιδιαίτερα, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία πάνω από 30 έτη θεωρούν ότι η γλώσσα ανταποκρίνεται ελάχιστα έως καθόλου στο επίπεδο των μαθητών (Μ.Ο.:1,67).

Ακολούθως, στον Πίνακα 18, παρουσιάζεται η καταγραφή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη **διδασκτική και παιδαγωγική καταλληλότητα** του σχολικού εγχειριδίου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βέβαια δεν είναι πολύ ικανοποιημένοι, όπως φαίνεται και από τον μέσο όρο των απαντήσεων που έδωσαν (Μ.Ο.:2,49-3,18).

| Διδακτική & Παιδαγωγική καταλληλότητα                                    | Καθόλου (%) | Λίγο (%) | Αρκετά (%) | Πολύ (%) | Πάρα πολύ (%) | Μ.Ο  | Τ.Α   |
|--|-------------|----------|------------|----------|---------------|------|-------|
| E1.Καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος                    | 7,5         | 41,5     | 35,4       | 15,6     | 0,0           | 2,59 | 0,842 |
| E2.Διασύνδεση με τα βιώματα των μαθητών                                  | 9,5         | 42,6     | 37,2       | 10,8     | 0,0           | 2,49 | 0,812 |
| E3.Δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας                         | 6,1         | 40,5     | 39,9       | 12,8     | 0,7           | 2,61 | 0,813 |
| E4.Δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση                                | 4,1         | 35,8     | 39,9       | 18,2     | 2,0           | 2,78 | 0,861 |
| E5.Υπαρξη ποικίλων και αντικρουόμενων πηγών                              | 10,1        | 32,4     | 39,9       | 15,5     | 2,0           | 2,67 | 0,929 |
| E6.Επίτευξη στόχων μέσα από τις δραστηριότητες                           | 3,4         | 25,7     | 44,6       | 25,7     | 0,7           | 2,95 | 0,823 |
| E7.Ανταπόκριση δραστηριοτήτων στο επίπεδο των μαθητών                    | 8,1         | 27,7     | 39,2       | 24,3     | 0,7           | 2,82 | 0,919 |
| E8.Διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων                                      | 5,4         | 43,2     | 37,2       | 12,2     | 2,0           | 2,62 | 0,844 |
| E9.Δυνατότητα για ανατροφοδότηση μέσα από τις δραστηριότητες             | 5,4         | 35,1     | 39,2       | 19,6     | 0,7           | 2,75 | 0,856 |
| E10.Διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων μέσα από τις δραστηριότητες | 2,7         | 35,4     | 42,2       | 18,4     | 1,4           | 2,80 | 0,816 |
| E11.Ανίχνευση αδυναμιών των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες          | 3,4         | 36,5     | 43,9       | 14,9     | 1,4           | 2,74 | 0,801 |
| E12.Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με το περιεχόμενο                        | 4,8         | 29,9     | 37,4       | 23,1     | 4,8           | 2,93 | 0,956 |
| E13.Ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσα από εργασίες                      | 0,7         | 20,3     | 48,6       | 24,3     | 6,1           | 3,15 | 0,836 |
| E14.Συνεργασία μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες                       | 3,4         | 29,7     | 44,6       | 18,2     | 4,1           | 2,90 | 0,879 |
| E15.Δυνατότητα για αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης                | 2,7         | 20,9     | 41,9       | 24,3     | 10,1          | 3,18 | 0,969 |
| E16.Προώθηση κριτικής σκέψης των μαθητών                                 | 8,1         | 40,5     | 35,7       | 14,9     | 1,4           | 2,61 | 0,886 |

**Πίνακας 18:** Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου

Επιχειρώντας να αναλύσουμε τα δεδομένα του πίνακα, παρατηρούμε πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (7,5% «καθόλου» και 41,5% «λίγο») θεωρούν πως ο

τρόπος συγγραφής του βιβλίου δε βοηθά ή βοηθά ελάχιστα το μαθητή στην καλλιέργεια δημιουργικού και ερευνητικού πνεύματος.

Υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (**52,1%**) που θεωρούν πως το εγχειρίδιο παρέχει ελάχιστα έως και καθόλου τη δυνατότητα για διασυνδέσεις με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των μαθητών.

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί (**46,6%**) που θεωρούν πως παρέχονται ελάχιστα οι δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Ως προς τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για διαθεματική προσέγγιση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι αυτό γίνεται ελάχιστα έως αρκετά. (**39,9%** «λίγο» και **39,9%** αρκετά).

Ο Πίνακας 18 μάς πληροφορεί ακόμα πως το οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι («καθόλου» **10,1%** και «λίγο» **32,4%**) παρέχονται ελάχιστα έως αρκετά ποικίλες και αντικρουόμενες πηγές στο εγχειρίδιο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα από τις δραστηριότητες του εγχειριδίου δείχνουν πως αυτό επιτυγχάνεται αρκετά (**44,6%**).

Επιπλέον, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται ελάχιστα έως αρκετά στο επίπεδο των μαθητών και τις δυνατότητές τους (**27,7%** «λίγο» και **39,2%** «αρκετά»).

Για τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ανάλογα με το ρυθμό μάθησης των μαθητών, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (**48,6%**) απαντούν ότι αυτό συμβαίνει ελάχιστα.

Συνεχίζοντας με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε **ποσοστό 40,5%** («καθόλου 5,4% και «λίγο» 35,1%), θεωρούν ότι δεν παρέχουν ή παρέχουν ελάχιστα στο μαθητή τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση. Περίπου ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών, σε **ποσοστό 39,2%** θεωρεί ότι παρέχουν αρκετά αυτή τη δυνατότητα.

Ως προς τη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να διαγνώσει το βαθμό επίτευξης των στόχων που έχει θέσει μέσα από τις δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι αυτό επιτυγχάνεται ελάχιστα έως αρκετά (**35,4%** «λίγο» και **42,2%** «αρκετά»).

Στα ίδια περίπου επίπεδα κινούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και ως προς τη δυνατότητα που έχει ο δάσκαλος να διαγνώσει τις αδυναμίες των μαθητών του μέσα από τις δραστηριότητες του εγχειριδίου (**36,5%** «λίγο» και **43,9%**



«αρκετά», αλλά και ως προς την αντιστοίχιση των δραστηριοτήτων με το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας (**29,9%** «λίγο» και **37,4%** «αρκετά»).

Πιο θετικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα που αναφέρεται στην ύπαρξη εργασιών που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, η πλειονότητα των οποίων απαντά ότι υπάρχουν αρκετές εργασίες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (**48,6%**).

Αναφορικά με την ύπαρξη δραστηριοτήτων που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι αυτές υπάρχουν ελάχιστα έως αρκετά (**29,7%** «ελάχιστα» και **44,6%** «αρκετά»).

Πολλοί είναι όμως οι εκπαιδευτικοί, σε **ποσοστό 41,9%**, που δήλωσαν ότι οι εργασίες απαιτούν αρκετά συχνά την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, ενώ αρκετοί, σε **ποσοστό 34,3%** είναι αυτοί που δήλωσαν ότι αυτό γίνεται σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.

Κλείνοντας με αυτόν τον πίνακα, διαπιστώνουμε πως οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε **ποσοστό 48,6%** («καθόλου» 8,1% και «λίγο» 40,5%) θεωρούν πως ο τρόπος συγγραφής του βιβλίου δεν προωθεί ή προωθεί ελάχιστα την κριτική σκέψη των μαθητών.

Με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου.

Με βάση την ηλικία τους, όμως, υπάρχουν τρεις ερωτήσεις στις απαντήσεις των οποίων παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

| Διδακτική & Παιδαγωγική καταλληλότητα                                    | Ηλικιακή Ομάδα     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | p-value      |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|  | 20-30<br>M.O (T.A) | 31-40<br>M.O (T.A) | 41-50<br>M.O (T.A) | >50<br>M.O (T.A) |                |              |
| E1.Καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος                    | 2,37 (0,799)       | 2,47 (0,788)       | 2,80 (0,886)       | 2,69 (0,751)     | 7,328          | 0,062        |
| E2.Διασύνδεση με τα βιώματα των μαθητών                                  | 2,27 (0,895)       | 2,49 (0,612)       | 2,69 (0,836)       | 2,31 (0,751)     | 7,619          | <b>0,055</b> |
| E3.Δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας                         | 2,49 (0,840)       | 2,49 (0,658)       | 2,81 (0,861)       | 2,46 (0,776)     | 5,931          | 0,115        |
| E4.Δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση                                | 2,68 (0,907)       | 2,63 (0,770)       | 2,98 (0,841)       | 2,62 (0,961)     | 6,705          | 0,082        |
| E5.Υπαρξη ποικίλων και αντικρουόμενων πηγών                              | 2,66 (0,855)       | 2,57 (0,884)       | 2,83 (0,985)       | 2,23 (0,927)     | 5,190          | 0,158        |
| E6.Επίτευξη στόχων μέσα από τις δραστηριότητες                           | 3,00 (0,806)       | 2,77 (0,731)       | 3,00 (0,891)       | 3,00 (0,816)     | 2,419          | 0,490        |
| E7.Ανταπόκριση δραστηριοτήτων στο επίπεδο των μαθητών                    | 2,61 (1,046)       | 2,91 (0,702)       | 2,92 (0,934)       | 2,77 (0,927)     | 3,084          | 0,379        |
| E8.Διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων                                      | 2,44 (0,838)       | 2,54 (0,701)       | 2,83 (0,874)       | 2,46 (0,967)     | 8,145          | <b>0,043</b> |
| E9.Δυνατότητα για ανατροφοδότηση μέσα από τις δραστηριότητες             | 2,83 (0,863)       | 2,60 (0,775)       | 2,83 (0,913)       | 2,54 (0,776)     | 3,023          | 0,388        |
| E10.Διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων μέσα από τις δραστηριότητες | 2,80 (0,872)       | 2,69 (0,718)       | 2,90 (0,872)       | 2,69 (0,630)     | 1,685          | 0,640        |
| E11.Ανίχνευση αδυναμιών των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες          | 2,71 (0,782)       | 2,57 (0,655)       | 2,90 (0,904)       | 2,62 (0,650)     | 4,410          | 0,220        |
| E12.Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με το περιεχόμενο                        | 2,88 (0,954)       | 2,74 (0,780)       | 3,10 (1,054)       | 2,85 (0,899)     | 3,529          | 0,317        |
| E13.Ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσα από εργασίες                      | 3,12 (0,900)       | 3,14 (0,692)       | 3,25 (0,902)       | 2,77 (0,599)     | 3,684          | 0,298        |
| E14.Συνεργασία μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες                       | 2,93 (0,905)       | 2,80 (0,833)       | 2,93 (0,926)       | 2,92 (0,760)     | 0,670          | 0,880        |
| E15.Δυνατότητα για αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης                | 3,37 (0,799)       | 2,83 (0,923)       | 3,27 (1,064)       | 3,15 (0,987)     | 6,300          | 0,098        |
| E16.Προώθηση κριτικής σκέψης των μαθητών                                 | 2,44 (0,743)       | 2,51 (0,781)       | 2,86 (0,937)       | 2,23 (1,092)     | 10,015         | <b>0,018</b> |

**Πίνακας 19:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις διασυνδέσεις που γίνονται στο εγχειρίδιο με τα βιώματα των μαθητών διαφέρουν στο όριο της στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ -value:0,055) ως προς την ηλικία τους. Στατιστικά σημαντική διαφορά, όμως, εντοπίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων για τη ύπαρξη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων ( $p$ -value:0,043). Το ίδιο παρατηρείται και στις απαντήσεις τους ως προς τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών ( $p$ -value:0,018). Και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Επιπροσθέτως, παρατηρούνται κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 20).

| Διδακτική & Παιδαγωγική καταλληλότητα                                    | Αναπληρωτής M.O (T.A) | Μόνιμος M.O (T.A) | Mann-Whitney | p-value      |
|--|-----------------------|-------------------|--------------|--------------|
| E1.Καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος                    | 2,30 (0,740)          | 2,69 (0,854)      | 1516,5       | <b>0,014</b> |
| E2.Διασύνδεση με τα βιώματα των μαθητών                                  | 2,26 (0,860)          | 2,57 (0,784)      | 1670,0       | <b>0,048</b> |
| E3.Δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας                         | 2,55 (0,686)          | 2,64 (0,854)      | 2018,5       | 0,736        |
| E4.Δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση                                | 2,74 (0,795)          | 2,80 (0,886)      | 2001,5       | 0,680        |
| E5.Ύπαρξη ποικίλων και αντικρουόμενων πηγών                              | 2,66 (0,847)          | 2,67 (0,959)      | 2088,5       | 0,994        |
| E6.Επίτευξη στόχων μέσα από τις δραστηριότητες                           | 3,00 (0,771)          | 2,93 (0,843)      | 2014,0       | 0,722        |
| E7.Ανταπόκριση δραστηριοτήτων στο επίπεδο των μαθητών                    | 2,76 (0,943)          | 2,84 (0,914)      | 1992,5       | 0,653        |
| E8.Διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων                                      | 2,53 (0,797)          | 2,65 (0,861)      | 1870,5       | 0,300        |
| E9.Δυνατότητα για ανατροφοδότηση μέσα από τις δραστηριότητες             | 2,89 (0,831)          | 2,70 (0,863)      | 1847,0       | 0,258        |
| E10.Διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων μέσα από τις δραστηριότητες | 2,87 (0,777)          | 2,78 (0,832)      | 1973,0       | 0,643        |
| E11.Ανίχνευση αδυναμιών των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες          | 2,71 (0,732)          | 2,75 (0,826)      | 2035,0       | 0,795        |
| E12.Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με το περιεχόμενο                        | 2,87 (0,844)          | 2,95 (0,994)      | 1968,5       | 0,634        |
| E13.Ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσα από εργασίες                      | 3,13 (0,844)          | 3,15 (0,837)      | 2089,5       | 0,998        |
| E14.Συνεργασία μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες                       | 2,95 (0,868)          | 2,88 (0,885)      | 1989,0       | 0,636        |
| E15.Δυνατότητα για αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης                | 3,32 (0,842)          | 3,14 (1,009)      | 1861,5       | 0,291        |
| E16.Προώθηση κριτικής σκέψης των μαθητών                                 | 2,42 (0,758)          | 2,67 (0,920)      | 1734,0       | 0,097        |

**Πίνακας 20:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους

Παρατηρώντας τον Πίνακα 20 διαπιστώνεται πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι πιο αρνητικοί από τους μόνιμους στις απαντήσεις τους που

αφορούν στην καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος στο μαθητή από το εγχειρίδιο. Παρουσιάζεται, λοιπόν, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση (p-value:0,014).

Η ίδια τάση φαίνεται να επικρατεί και στις απαντήσεις αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για διασυνδέσεις με τα βιώματα των μαθητών (p-value:;048). Οι αναπληρωτές, δηλαδή απαντούν περισσότερο αρνητικά από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι παρακάτω διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 21.

| Διδακτική & Παιδαγωγική καταλληλότητα                                    | Έτη Υπηρεσίας     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | P-value      |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|  | 1-10<br>M.O (T.A) | 11-20<br>M.O (T.A) | 21-30<br>M.O (T.A) | >30<br>M.O (T.A) |                |              |
| E1.Καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος                    | 2,43 (0,783)      | 2,65 (0,911)       | 2,81 (0,856)       | 2,33 (0,516)     | 4,919          | 0,178        |
| E2.Διασύνδεση με τα βιώματα των μαθητών                                  | 2,35 (0,790)      | 2,58 (0,846)       | 2,69 (0,786)       | 2,00 (0,632)     | 6,714          | 0,082        |
| E3.Δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας                         | 2,49 (0,782)      | 2,69 (0,829)       | 2,83 (0,811)       | 1,83 (0,408)     | 10,179         | <b>0,017</b> |
| E4.Δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση                                | 2,68 (0,869)      | 2,88 (0,789)       | 2,94 (0,924)       | 2,00 (0,632)     | 8,299          | <b>0,040</b> |
| E5.Υπαρξη ποικίλων και αντικρουόμενων πηγών                              | 2,67 (0,852)      | 2,71 (0,988)       | 2,72 (0,974)       | 2,33 (0,816)     | 0,834          | 0,841        |
| E6.Επίτευξη στόχων μέσα από τις δραστηριότητες                           | 2,95 (0,833)      | 2,96 (0,771)       | 2,97 (0,941)       | 2,67 (0,516)     | 0,918          | 0,821        |
| E7.Ανταπόκριση δραστηριοτήτων στο επίπεδο των μαθητών                    | 2,72 (0,959)      | 3,04 (0,771)       | 2,75 (1,025)       | 2,33 (0,816)     | 5,618          | 0,132        |
| E8.Διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων                                      | 2,56 (0,802)      | 2,63 (0,841)       | 2,75 (0,967)       | 2,50 (0,548)     | 1,099          | 0,777        |
| E9.Δυνατότητα για ανατροφοδότηση μέσα από τις δραστηριότητες             | 2,86 (0,811)      | 2,69 (0,854)       | 2,75 (0,967)       | 2,33 (0,516)     | 2,714          | 0,438        |
| E10.Διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων μέσα από τις δραστηριότητες | 2,79 (0,840)      | 2,87 (0,815)       | 2,80 (0,833)       | 2,33 (0,516)     | 2,732          | 0,435        |
| E11.Ανίχνευση αδυναμιών των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες          | 2,67 (0,715)      | 2,85 (0,825)       | 2,78 (0,929)       | 2,33 (0,516)     | 3,783          | 0,286        |
| E12.Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με το περιεχόμενο                        | 2,82 (0,826)      | 3,10 (1,077)       | 2,97 (1,014)       | 2,33 (0,516)     | 4,943          | 0,176        |
| E13.Ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσα από εργασίες                      | 3,09 (0,763)      | 3,29 (0,922)       | 3,17 (0,845)       | 2,50 (0,548)     | 5,641          | 0,130        |
| E14.Συνεργασία μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες                       | 2,86 (0,854)      | 2,90 (0,831)       | 3,03 (1,028)       | 2,50 (0,548)     | 2,265          | 0,519        |
| E15.Δυνατότητα για αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης                | 3,16 (0,882)      | 3,19 (1,003)       | 3,17 (1,108)       | 3,50 (0,837)     | 1,153          | 0,764        |
| E16.Προώθηση κριτικής σκέψης των μαθητών                                 | 2,42 (0,801)      | 2,77 (0,778)       | 2,86 (1,018)       | 1,67 (0,816)     | 13,005         | <b>0,005</b> |

**Πίνακας 21:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους

Ο Πίνακας 21 παρουσιάζει μία σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους ( $p$ -value:0,017). Χαρακτηριστική είναι η διαφορά στην απάντηση των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας, που θεωρούν ότι αυτή η δυνατότητα παρέχεται ελάχιστα έως και καθόλου (Μ.Ο.:1,83), σε αντίθεση με τους άλλους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι επιτυγχάνεται ελάχιστα έως αρκετά.

Χαμηλά είναι και τα ποσοστά και οι μέσοι όροι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας για τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Μ.Ο.:2,00 ελάχιστα), σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που είναι πιο θετικοί. Υπάρχει επομένως σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις τους, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 21 ( $p$ -value:0,040).

Η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών αξιολογεί σχετικά αρνητικά και τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών (Μ.Ο.:1,67), οι οποίοι απαντούν ότι αυτό συμβαίνει ελάχιστα έως καθόλου, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απαντούν ότι συμβαίνει ελάχιστα έως αρκετά. Και σε αυτή την ερώτηση παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους.

Ο τελευταίος βασικός άξονας αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου, που είναι η **τυπογραφική του εμφάνιση**, φαίνεται ότι ικανοποιεί αρκετά τους εκπαιδευτικούς σε γενικές γραμμές, καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεών τους σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων κυμαίνεται από 2,88 έως 3,46. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως φαίνονται στον Πίνακα 22.

| Τυπογραφική εμφάνιση  | Καθόλου (%) | Λίγο (%) | Αρκετά (%) | Πολύ (%) | Πάρα πολύ (%) | M.O  | T.A   |
|---|-------------|----------|------------|----------|---------------|------|-------|
| ΣΤ1.Καλή αισθητική εμφάνιση                                     | 2,7         | 18,2     | 38,5       | 33,1     | 7,4           | 3,24 | 0,930 |
| ΣΤ2.Ελκυστικό εξώφυλλο  | 7,4         | 18,9     | 43,2       | 25,7     | 4,7           | 3,01 | 0,969 |
| ΣΤ3.Καλή ποιότητα εκτύπωσης                                     | 1,4         | 11,5     | 38,5       | 37,2     | 11,5          | 3,46 | 0,891 |
| ΣΤ4.Συμβολή εικονογράφησης στην κατανόηση του κειμένου          | 2,0         | 25,7     | 45,9       | 22,3     | 4,1           | 3,01 | 0,853 |
| ΣΤ5.Διέγερση περιέργειας μαθητών μέσα από την εικονογράφηση     | 2,0         | 31,1     | 47,3       | 16,2     | 3,4           | 2,88 | 0,824 |
| ΣΤ6.Κινητοποίηση μαθητών για διάλογο μέσα από την εικονογράφηση | 2,0         | 28,4     | 51,4       | 15,5     | 2,7           | 2,89 | 0,787 |
| ΣΤ7.Κατανόηση κειμένου μέσα από τη γραμματσειρά                 | 3,4         | 8,1      | 42,6       | 36,5     | 9,5           | 3,41 | 0,895 |

**Πίνακας 22:** Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 22, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από την αισθητική εμφάνιση του βιβλίου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιπλέον θεωρούν ότι το εξώφυλλο του βιβλίου είναι αρκετά ελκυστικό για τους μαθητές (**43,2%**).

Επιπροσθέτως, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί, σε **ποσοστό 48,7%** («πολύ» 37,2% και «πάρα πολύ» 11,5%) εκτιμούν ότι η ποιότητα εκτύπωσης του βιβλίου είναι πολύ έως πάρα πολύ καλή.

Αναφορικά με τις εικόνες του βιβλίου και το ρόλο τους στη στήριξη και την κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται. Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό απαντά ότι οι εικόνες στηρίζουν αρκετά το κείμενο και συμβάλλουν στην κατανόηση του (**45,9%**).

Ως προς το πόσο οι εικόνες διεγείρουν την περιέργεια του μαθητή, τον παρακινούν να παρατηρήσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που παρέχουν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει ελάχιστα έως αρκετά (**31,1%** «ελάχιστα» και **47,3%** «αρκετά»). Επίσης, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε **ποσοστό 51,4%** απαντούν «αρκετά» στην ερώτηση εάν περιλαμβάνονται εικόνες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να θέσει ερωτήματα και να κινητοποιήσει τους μαθητές του για διάλογο μέσα στην τάξη.



Θετικές, τέλος, είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην κατανόηση του κειμένου μέσα από το μέγεθος της γραμματοσειράς (**42,6%** «αρκετά» και **36,5%** «πολύ»).

Με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών και τη σχέση εργασίας τους δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους για την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου. Αντίθετα, με βάση την ηλικία τους, παρατηρούνται κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 23 που ακολουθεί.

| Τυπογραφική εμφάνιση  | Ηλικιακή Ομάδα     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | p-value      |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|   | 20-30<br>M.O (T.A) | 31-40<br>M.O (T.A) | 41-50<br>M.O (T.A) | >50<br>M.O (T.A) |                |              |
| ΣΤ1.Καλή αισθητική εμφάνιση                                     | 3,15 (0,989)       | 3,17 (0,923)       | 3,49 (0,858)       | 2,62 (0,768)     | 10,693         | <b>0,014</b> |
| ΣΤ2.Ελκυστικό εξώφυλλο  | 2,90 (1,068)       | 2,97 (0,954)       | 3,17 (0,931)       | 2,77 (0,832)     | 2,586          | 0,460        |
| ΣΤ3.Καλή ποιότητα εκτύπωσης                                     | 3,59 (0,774)       | 3,31 (0,963)       | 3,51 (0,858)       | 3,23 (1,166)     | 2,749          | 0,432        |
| ΣΤ4.Συμβολή εικονογράφησης στην κατανόηση του κειμένου          | 2,80 (0,843)       | 2,80 (0,833)       | 3,29 (0,811)       | 2,92 (0,862)     | 10,521         | <b>0,015</b> |
| ΣΤ5.Διέγερση περιέργειας μαθητών μέσα από την εικονογράφηση     | 2,76 (0,830)       | 2,63 (0,770)       | 3,07 (0,807)       | 3,08 (0,862)     | 8,278          | <b>0,041</b> |
| ΣΤ6.Κινητοποίηση μαθητών για διάλογο μέσα από την εικονογράφηση | 2,76 (0,734)       | 2,66 (0,684)       | 3,10 (0,845)       | 2,92 (0,760)     | 8,016          | <b>0,046</b> |
| ΣΤ7.Κατανόηση κειμένου μέσα από τη γραμματοσειρά                | 3,39 (0,945)       | 3,26 (0,852)       | 3,44 (0,896)       | 3,69 (0,855)     | 2,213          | 0,529        |

**Πίνακας 23:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 23, οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτεροι των 50 ετών βρίσκουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό αρκετά χειρότερη την αισθητική εμφάνιση του εγχειριδίου από τους μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. (pvalue:0,014).

Σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει και στις απαντήσεις του για τη συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση του κειμένου. Οι μικρότεροι των 40 ετών

εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πιο αρνητικοί από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς στις απαντήσεις τους (p-value:0,015).

Πιο αρνητικοί είναι οι εκπαιδευτικοί, που είναι μικρότεροι από 40 ετών, από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή της εικονογράφησης στη διέγερση της περιέργειας των μαθητών. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται σημαντικά, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα (p-value:0,041).

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ως προς τη δυνατότητα που παρέχει η εικονογράφηση του εγχειριδίου για την κινητοποίηση των μαθητών για διάλογο μέσα στην τάξη (p-value:0,46). Και σε αυτή την περίπτωση οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι πιο αρνητικοί στις απαντήσεις τους.

Με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας του παρατηρούνται οι εξής διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την τυπογραφική εμφάνιση (Πίνακας 24).

| Τυπογραφική εμφάνιση  | Έτη Υπηρεσίας     |                    |                    |                  | Kruskal-Wallis | P-value      |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
|   | 1-10<br>M.O (T.A) | 11-20<br>M.O (T.A) | 20-30<br>M.O (T.A) | >30<br>M.O (T.A) |                |              |
| ΣΤ1.Καλή αισθητική εμφάνιση                                     | 3,16 (0,978)      | 3,40 (0,869)       | 3,36 (0,867)       | 2,33 (0,816)     | 7,574          | <b>0,056</b> |
| ΣΤ2.Ελκυστικό εξώφυλλο  | 2,91 (1,074)      | 3,08 (0,846)       | 3,17 (0,941)       | 2,50 (1,049)     | 2,762          | 0,430        |
| ΣΤ3.Καλή ποιότητα εκτύπωσης                                     | 3,46 (0,908)      | 3,46 (0,849)       | 3,53 (0,845)       | 3,17 (1,472)     | 1,031          | 0,794        |
| ΣΤ4.Συμβολή εικονογράφησης στην κατανόηση του κειμένου          | 2,77 (0,846)      | 3,17 (0,808)       | 3,25 (0,874)       | 2,50 (0,548)     | 9,956          | <b>0,019</b> |
| ΣΤ5.Διέγερση περιέργειας μαθητών μέσα από την εικονογράφηση     | 2,70 (0,778)      | 2,94 (0,836)       | 3,11 (0,854)       | 2,67 (0,816)     | 4,923          | 0,177        |
| ΣΤ6.Κινητοποίηση μαθητών για διάλογο μέσα από την εικονογράφηση | 2,75 (0,689)      | 2,88 (0,733)       | 3,14 (0,961)       | 2,67 (0,816)     | 5,893          | 0,117        |
| ΣΤ7.Κατανόηση κειμένου μέσα από τη γραμματοσειρά                | 3,33 (0,852)      | 3,27 (0,939)       | 3,64 (0,867)       | 3,83 (0,983)     | 6,085          | 0,108        |

**Πίνακας 24:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου ανάλογα με τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους

Παρατηρώντας τον Πίνακα 24, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας για την αισθητική εμφάνιση του εγχειριδίου (p-value:0,056). Πιο αρνητικοί φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας, που θεωρούν σχεδόν ελάχιστα καλή την αισθητική εμφάνιση του εγχειριδίου, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που τη θεωρούν αρκετά έως πολύ καλή.

Τέλος, ως προς τη συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση του κειμένου οι εκπαιδευτικοί με 1-10 και περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας φαίνεται να είναι πιο αρνητικοί από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται, λοιπόν, σημαντική διαφορά στις απαντήσεις τους, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα (p-value:0,019).

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εάν έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο, ώστε να αξιολογήσουν στη συνέχεια ποιο από τα δύο εγχειρίδια θεωρούν καλύτερο.

Στον Πίνακα 25 και το Γράφημα 5 παρουσιάζεται η καταγραφή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο.

| <b>Διδασκαλία Ιστορίας ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο</b> | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό (%)</b> |
|---|------------------|--------------------|
| <b>Ναι</b>  | 119              | 80,4               |
| <b>Όχι</b>  | 29               | 19,6               |
| <b>Σύνολο</b>   | 148              | 100,0              |

**Πίνακας 25:** Καταγραφή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο



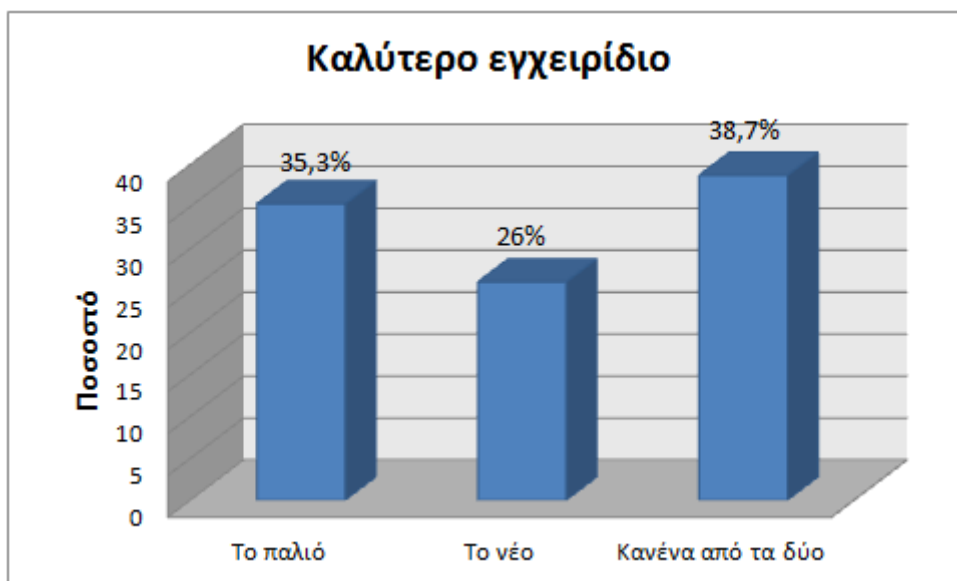
**Γράφημα 5:** Καταγραφή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και το γράφημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε **ποσοστό 80,4%**, έχουν διδάξει Ιστορία ΣΤ' με το προηγούμενο εγχειρίδιο. Αντίθετα, το **19,59%** διδάσκει για πρώτη φορά Ιστορία ΣΤ' με το νέο εγχειρίδιο.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει και στο παρελθόν Ιστορία ΣΤ', αλλά με το προηγούμενο εγχειρίδιο, να απαντήσουν ποιο θεωρούν καλύτερο από τα δύο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται στον Πίνακα 26 και το Γράφημα 6, που ακολουθούν.

| Καλύτερο εγχειρίδιο Ιστορίας ΣΤ' | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------------------|-----------|-----------|
| Το παλιό                         | 42        | 35,3      |
| Το νέο                           | 31        | 26,0      |
| Κανένα από τα δύο                | 46        | 38,7      |
| Σύνολο                           | 119       | 100,0     |

**Πίνακας 26:** Καταγραφή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο εγχειρίδιο θεωρούν καλύτερο



**Γράφημα 6:** Καταγραφή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο εγχειρίδιο θεωρούν καλύτερο

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα και το γράφημα, διαπιστώνουμε πως από τους 119 εκπαιδευτικούς που έχουν δουλέψει και με το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο σε ποσοστό **38,7%**, δεν επιθυμούν να εργάζονται ούτε με το νέο ούτε με το προηγούμενο εγχειρίδιο. Σε **ποσοστό 35,3%** θεωρούν καλύτερο το προηγούμενο εγχειρίδιο, ενώ σε **ποσοστό 26,0%** θεωρούν καλύτερο το νέο.

### 5.3. Άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων-Ευρήματα

Στη συνέχεια της ανάλυσης δημιουργήσαμε πέντε μεταβλητές που εκφράζουν τους πέντε βασικούς άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων (περιεχόμενο, δομή-οργάνωση, γλώσσα, παιδαγωγική-διδακτική καταλληλότητα και τυπογραφική εμφάνιση). Κάθε μεταβλητή συγκροτήθηκε από περισσότερα επιμέρους στοιχεία τα οποία καλύπτουν πλευρές των παραπάνω πέντε αξόνων.

Με τη μεταβλητή *περιεχόμενο* γίνεται αναφορά σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Για τη μεταβλητή *περιεχόμενο* χρησιμοποιήσαμε έντεκα ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο (B1 έως B11). Από τη συγχώνευση των ερωτήσεων συγκροτείται μία κλίμακα που εκτείνεται από 11 έως 55, όπου το 11 σημαίνει απόλυτη έλλειψη και το 55 απόλυτη ικανοποίηση από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου.

Η μεταβλητή *δομή και οργάνωση* περιλαμβάνει τα ερωτήματα από Γ1 έως Γ13. Αποτελείται από δεκατρία στοιχεία και η κλίμακα που προκύπτει εκτείνεται από

13 έως 65. Χαμηλές τιμές παραπέμπουν σε έλλειψη ικανοποίησης από τη δομή και την οργάνωση του βιβλίου ενώ υψηλές τιμές σημαίνουν απόλυτη ικανοποίηση.

Όσον αφορά τη μεταβλητή *γλώσσα*, αυτή αναφέρεται σε ερωτήσεις σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολικό εγχειρίδιο και δημιουργήθηκε από την συγχώνευση των ερωτήσεων Δ1 έως Δ5. Η κλίμακα που συγκροτείται από τα παραπάνω στοιχεία κυμαίνεται από 5 έως 25 και όπως και προηγουμένως οι υψηλές τιμές σημαίνουν απόλυτη ικανοποίηση ενώ οι χαμηλές τιμές δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης.

Η μεταβλητή *διδασκτική* αποτελείται από τις επόμενες δεκαέξι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις E1 έως E16), συνεπώς το εύρος της κλίμακας είναι από 16 έως 80. Με την κλίμακα αυτή ανιχνεύεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από τη διδασκτική και παιδαγωγική επάρκεια του βιβλίου.

Τέλος η μεταβλητή *τυπογραφική εμφάνιση* δημιουργήθηκε από επτά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου (ΣΤ1έως ΣΤ7). Η διαμορφωθείσα κλίμακα εκτείνεται από το 7 μέχρι το 35 και όπως στις προηγούμενες περιπτώσεις, χαμηλές τιμές σημαίνουν έλλειψη ικανοποίησης ενώ υψηλές τιμές σημαίνουν απόλυτη ικανοποίηση.

Για την ανάλυση της αξιοπιστίας των πέντε μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας (εσωτερικής συνοχής) Cronbach's alpha ο οποίος φανερώνει κατά πόσο διαφορετικές προτάσεις μετρούν την ίδια έννοια. Ο συντελεστής alpha παίρνει τιμές από 0 μέχρι 1. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα ο δείκτης αξιοπιστίας σε όλες τις μεταβλητές είναι πάνω από 0,8 που δείχνει ότι τα αποτελέσματά μας είναι αξιόπιστα.

| Μεταβλητές           | Cronbach's alpha | N of items |
|----------------------|------------------|------------|
| Περιεχόμενο          | 0,873            | 11         |
| Δομή και Οργάνωση    | 0,909            | 13         |
| Γλώσσα               | 0,825            | 5          |
| Διδασκτική           | 0,935            | 16         |
| Τυπογραφική εμφάνιση | 0,844            | 7          |

**Πίνακας 27:** Δείκτες αξιοπιστίας των πέντε μεταβλητών

Αρχικά στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των πέντε μεταβλητών που δημιουργήσαμε και στους επόμενους πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών αυτών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι για τη μεταβλητή διδακτική καταλληλότητα του σχολικού εγχειριδίου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά μέτρα για τον έλεγχο των συσχετίσεων μιας και η μεταβλητή αυτή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

|                             | N   | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστο-Μέγιστο |
|-----------------------------|-----|------------|-----------------|------------------|
| <b>Περιεχόμενο</b>          | 146 | 33,83      | 6,35            | 19-49            |
| <b>Δομή και οργάνωση</b>    | 146 | 40,77      | 7,95            | 26-62            |
| <b>Γλώσσα</b>               | 147 | 15,86      | 3,50            | 8-25             |
| <b>Διδακτική</b>            | 145 | 44,89      | 9,79            | 19-72            |
| <b>Τυπογραφική εμφάνιση</b> | 148 | 21,89      | 4,43            | 10-35            |

**Πίνακας 28:** Περιγραφικά για τις πέντε μεταβλητές

| ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ                  | ΑΝΤΡΕΣ<br>Μ.Ο (Τ.Α) | ΓΥΝΑΙΚΕΣ<br>Μ.Ο (Τ.Α) | t – test | df  | p     |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|----------|-----|-------|
| <b>Περιεχόμενο</b>          | 34,45 (6,36)        | 33,40 (6,34)          | 0,988    | 144 | 0,325 |
| <b>Δομή και οργάνωση</b>    | 41,17 (8,20)        | 40,50 (7,81)          | 0,497    | 144 | 0,620 |
| <b>Γλώσσα</b>               | 15,87 (3,83)        | 15,85 (3,27)          | 0,027    | 145 | 0,978 |
| <b>Τυπογραφική εμφάνιση</b> | 21,78 (4,91)        | 21,97 (4,10)          | -0,245   | 146 | 0,806 |

**Πίνακας 29:** Αποτελέσματα ελέγχου t – test όσον αφορά τις σχέσεις του φύλου με τις μεταβλητές

Στον Πίνακα 29 εξετάστηκε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο. Παρατηρώντας τον πίνακα, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αντρών και γυναικών ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και οργάνωση, τη γλώσσα και την τυπογραφική εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 30 αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και για τη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας τους. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση σε καμία μεταβλητή με τη σχέση εργασίας.

| <b>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ</b>           | <b>Αναπληρωτής<br/>Μ.Ο (Τ.Α)</b> | <b>Μόνιμος<br/>Μ.Ο (Τ.Α)</b> | <b>t – test</b> | <b>df</b> | <b>p-<br/>value</b> |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------|-----------|---------------------|
| <b>Περιεχόμενο</b>          | 33,05 (5,28)                     | 34,10 (6,68)                 | -0,876          | 144       | 0,383               |
| <b>Δομή και οργάνωση</b>    | 41,16 (5,92)                     | 40,64 (8,56)                 | 0,343           | 144       | 0,732               |
| <b>Γλώσσα</b>               | 15,39 (3,11)                     | 16,02 (3,63)                 | -0,946          | 145       | 0,346               |
| <b>Τυπογραφική εμφάνιση</b> | 21,42 (4,54)                     | 22,05 (4,40)                 | -0,759          | 146       | 0,449               |

**Πίνακας 30:** Αποτελέσματα ελέγχου t – test όσον αφορά τις συσχετίσεις της σχέσης εργασίας με τις μεταβλητές

Για τον έλεγχο της σχέσης των μεταβλητών με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) μιας και τα δεδομένα στις μεταβλητές αυτές παρουσιάζονται σε κατηγορική κλίμακα με περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα. Επειδή η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) από μόνη της δεν μπορεί να μας υποδείξει ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκπαιδευτικών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με τη διαδικασία Bonferroni.



| ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ           | Έτη Υπηρεσίας       |                    |                    |                  | F     | P-value      |
|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------|--------------|
|                      | 1 - 10<br>M.O (T.A) | 11-20<br>M.O (T.A) | 21-30<br>M.O (T.A) | >30<br>M.O (T.A) |       |              |
| Περιεχόμενο          | 32,30 (5,52)        | 34,30 (6,32)       | 35,75 (7,50)       | 33,50 (3,67)     | 2,320 | 0,078        |
| Δομή και οργάνωση    | 39,84 (6,76)        | 42,09 (7,72)       | 42,22 (9,50)       | 32,67 (3,39)     | 3,322 | <b>0,022</b> |
| Γλώσσα               | 15,54 (3,21)        | 16,19 (3,55)       | 16,39 (4,01)       | 13,67 (0,52)     | 1,365 | 0,256        |
| Τυπογραφική εμφάνιση | 21,09 (4,53)        | 22,19 (4,10)       | 23,19 (4,57)       | 19,67 (3,88)     | 2,288 | 0,081        |

**Πίνακας 31:** Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) όσον αφορά τις σχέσεις των μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή «έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση»

Παρατηρώντας τον Πίνακα 31 γίνεται αντιληπτό ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δομή και οργάνωση του σχολικού εγχειριδίου διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ( $F_{3,141}=3,322$ ,  $p=0,022$ ). Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων βρέθηκε ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία πάνω από 30 έτη δεν βρίσκουν τόσο ικανοποιητική των δομή και οργάνωση του σχολικού εγχειριδίου μιας και παρουσιάζουν μικρότερο μέσο όρο στην συγκεκριμένη μεταβλητή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 11 με 20 και 20 με 30 χρόνια.

| ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ           | Ηλικιακή Ομάδα       |                    |                    |                  | F     | P-value      |
|----------------------|----------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------|--------------|
|                      | 20 - 30<br>M.O (T.A) | 31-40<br>M.O (T.A) | 41-50<br>M.O (T.A) | >50<br>M.O (T.A) |       |              |
| Περιεχόμενο          | 32,90 (5,41)         | 32,29 (6,08)       | 35,17 (7,06)       | 34,77 (5,60)     | 1,953 | 0,124        |
| Δομή και οργάνωση    | 40,48 (6,66)         | 39,29 (6,87)       | 42,78 (8,72)       | 36,77 (9,04)     | 2,856 | <b>0,039</b> |
| Γλώσσα               | 15,78 (3,02)         | 15,11 (3,29)       | 16,55 (3,85)       | 15,00 (3,58)     | 1,572 | 0,199        |
| Τυπογραφική εμφάνιση | 21,34 (4,41)         | 20,80 (4,46)       | 23,07 (4,57)       | 21,89 (4,43)     | 2,477 | 0,064        |

**Πίνακας 32:** Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) όσον αφορά τις σχέσεις των μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικιακή ομάδα»

Όσο αφορά τη σχέση των μεταβλητών με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα με τα χρόνια υπηρεσίας. Δηλαδή, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δομή και την οργάνωση του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι με το πώς είναι οργανωμένο και δομημένο το βιβλίο σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

|                       | <b>Διδακτική και Παιδαγωγική</b> |            |            |                     |                |
|-----------------------|----------------------------------|------------|------------|---------------------|----------------|
|                       | <b>Παράγοντες</b>                | <b>Μ.Ο</b> | <b>Τ.Α</b> | <b>Mann-Whitney</b> | <b>p-value</b> |
| <b>Φύλο</b>           | <b>Άντρες</b>                    | 44,89      | 9,04       | 2513,5              | 0,925          |
|                       | <b>Γυναίκες</b>                  | 44,88      | 10,33      |                     |                |
| <b>Σχέση εργασίας</b> | <b>Αναπληρωτής</b>               | 44,08      | 8,20       | 1926,0              | 0,744          |
|                       | <b>Μόνιμος</b>                   | 45,17      | 10,30      |                     |                |

**Πίνακας 33:** Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα ως προς το φύλο και τη σχέση εργασίας

Στους Πίνακες 33 και 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα μη παραμετρικά τεστ που χρησιμοποιήσαμε για τον έλεγχο της συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα του σχολικού εγχειριδίου με το φύλο, τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Όπως φαίνεται και από τους δύο πίνακες δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση.

|                       | Διδακτική και Παιδαγωγική |       |       |                |         |
|-----------------------|---------------------------|-------|-------|----------------|---------|
|                       | Παράγοντες                | M.O   | T.A   | Kruskal-Wallis | p-value |
| <b>Ηλικιακή Ομάδα</b> | <b>20-30</b>              | 43,59 | 9,65  | 7,096          | 0,069   |
|                       | <b>31-40</b>              | 42,85 | 7,23  |                |         |
|                       | <b>41-50</b>              | 47,63 | 10,71 |                |         |
|                       | <b>&gt;50</b>             | 42,31 | 10,06 |                |         |
| <b>Έτη υπηρεσίας</b>  | <b>1-10</b>               | 43,59 | 8,92  | 6,825          | 0,078   |
|                       | <b>11-20</b>              | 45,79 | 9,74  |                |         |
|                       | <b>21-30</b>              | 47,15 | 11,24 |                |         |
|                       | <b>&gt;30</b>             | 37,50 | 5,79  |                |         |

**Πίνακας 34:** Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα ως προς την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα στόχος μας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών (δασκάλων ΠΕ70) για το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης, το οποίο διδάχθηκε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Ειδικότερα, στόχος της έρευνάς μας ήταν μία πρώτη αξιολόγηση του εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς, που εργάστηκαν για πρώτη φορά με αυτό. Η έρευνα βασίστηκε κυρίως στους πέντε βασικούς άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπό την επιμέλεια του καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Πιο αναλυτικά, επιδιώχθηκε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο, τη δομή-οργάνωση, τη γλώσσα, τη διδακτική-παιδαγωγική καταλληλότητα και την τυπογραφική εμφάνιση του εγχειριδίου, και ταυτόχρονα να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το πιο εγχειρίδιο θεωρούν καλύτερο, το προηγούμενο ή το νέο.

Επειδή όμως, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο του παρόντος πονήματος, το δείγμα είναι «βολικό», δε μπορούν να γίνουν γενικεύσεις και τα αποτελέσματα της έρευνας εκφράζονται με μία σχετική επιφύλαξη.

Επιχειρώντας να παρουσιάσουμε το δείγμα της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε πως, από τους 148 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς-δασκάλους, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες (59,5%), αν και δε διαφέρει πολύ από το ποσοστό των ανδρών (40,5%). Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι άνδρες μπορεί να εξηγηθεί και από τη χρόνια παγιωμένη αντίληψη πως τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου τις αναλαμβάνουν άνδρες, ενώ τις μικρότερες γυναίκες.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 41-50 ετών (39,9%). Αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό 27,7% των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην

ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών. Όπως φαίνεται, το εύρος των ηλικιών που καλύπτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά μεγάλο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, υπάρχουν αρκετοί νεοδιόριστοι δάσκαλοι και αναπληρωτές, ενώ αντίθετα στο νομό Ιωαννίνων υπηρετούν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Επιπλέον, παρατηρούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι, σε ποσοστό 74,3% και έχουν 1-10 ή 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας. Το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν τόσα λίγα χρόνια προϋπηρεσίας εξηγείται από το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς είναι νεοδιόριστοι και αναπληρωτές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Ακόμη, μικρά είναι και τα ποσοστά αυτών που έχουν περαιτέρω ακαδημαϊκά προσόντα, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς που έχουν πραγματοποιήσει εξομοίωση και αποτελούν το 25,9% του δείγματος, και τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι διπλώματος διδασκαλείου και αποτελούν το 21,8% του δείγματος. Η ύπαρξη αρκετών εκπαιδευτικών που έχουν δίπλωμα διδασκαλείου οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων λειτουργούσε διδασκαλείο.

Περνώντας στο ουσιαστικό κομμάτι της έρευνάς μας και στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, πρέπει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από το νέο εγχειρίδιο, καθώς οι απαντήσεις τους, στην πλειονότητά τους, κυμαίνονται μεταξύ των Μ.Ο. 2 και 3.

Αναλυτικότερα, σχετικά με το **περιεχόμενο**, το εγχειρίδιο πρέπει να ανταποκρίνεται στο ΑΠ, να παρέχει ορθές πληροφορίες και να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις της επιστήμης και στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. Επιπλέον, πρέπει να συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και να υπάρχει ομαλή μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη. Τέλος, είναι απαραίτητο να παρουσιάζει διαφορετικές απόψεις για ένα ιστορικό γεγονός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Από την έρευνά μας συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την ανταπόκριση του περιεχομένου του βιβλίου στους γενικούς σκοπούς και στόχους του ΑΠ για το μάθημα της Ιστορίας, όπως και την ορθότητα των ιστορικών πληροφοριών. Με την έρευνά μας βέβαια δεν επιδιώκεται μία αυστηρά επιστημονική θεώρηση ιστοριογραφικού χαρακτήρα, ούτε οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε τέτοιο βαθμό την ιστορικότητα των γεγονότων που παρουσιάζει το βιβλίο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι πληροφορίες που παρέχει το βιβλίο είναι αρκετά ουσιαστικές και χρήσιμες για τους μαθητές. Το ίδιο θετικές ήταν και οι

απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) για το προηγούμενο εγχειρίδιο Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των ιστορικών γνώσεων που παρέχει το βιβλίο. Κατά την άποψή μας, αναγνωρίζουν τη δυνατότητα που παρέχει το εγχειρίδιο για την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης στους μαθητές, καθώς μέσα από αυτό μαθαίνουν βασικά γεγονότα της νεότερης ιστορίας του Ελληνισμού.

Θετικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και για τη συνάφεια των εικόνων και των πηγών με το κείμενο του εγχειριδίου, όπως και για την παρουσίαση των βασικών γεγονότων κάθε κεφαλαίου μέσα από την ιστοριογραμμή. Εξάλλου, όπως διαπιστώθηκε και από μία προσεκτική μελέτη του εγχειριδίου, κάθε κεφάλαιο περιέχει ιστοριογραμμή με την παρουσίαση των βασικών γεγονότων και δύο ιστορικές πηγές τουλάχιστον σχετικές με το κείμενο, όπως και αρκετές εικόνες που το συνοδεύουν.

Αντίθετα, αρνητικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το χρόνο που ορίζει το ΑΠ σε σχέση με το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να πιέζονται χρονικά στην εξάντληση της διδακτέας ύλης, καθώς θεωρούν πως ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί. Κατά τη γνώμη μας, το εγχειρίδιο είναι πολύ πυκνογραμμένο και παρουσιάζει πολλές σημαντικές πληροφορίες σε ένα κεφάλαιο, οι οποίες σε συνδυασμό με τις πηγές, τις εικόνες και τις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών πρέπει να διδαχθούν και να επεξεργασθούν σε μία διδακτική ώρα για κάθε κεφάλαιο.

Προφανώς, αυτή η αρνητική τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το χρόνο που έχουν στη διάθεση τους για τη διεκπεραίωση της ύλης οφείλεται και στο φόρτο της διδακτέας ύλης. Και για το προηγούμενο εγχειρίδιο Ιστορίας οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν πως είναι υπερβολικός ο φόρτος της διδακτέας ύλης (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,2006).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά το περιεχόμενο του εγχειριδίου και ως προς την προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, οφείλεται στη μονοδιάστατη παρουσίαση κάθε ιστορικού γεγονότος όχι μόνο μέσα από το κεντρικό κείμενο κάθε κεφαλαίου, αλλά και από τις πηγές, οι οποίες δεν είναι πολλές και ως επί το πλείστον παρουσιάζουν μονοδιάστατα κάθε ιστορικό γεγονός.

Υψηλά είναι και τα ποσοστά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως το νέο εγχειρίδιο ανταποκρίνεται ελάχιστα στα ενδιαφέροντα, τις

ανάγκες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. Αντίθετα, στις έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) και της ΙΠΕ-ΔΟΕ (επιμ. Εμβλωτής, Α.,2006) για το προηγούμενο εγχειρίδιο οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν πως το εγχειρίδιο ήταν ικανό να ανταποκριθεί αρκετά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Εξάλλου, ένα σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Eutoclio), πρέπει να αντιστοιχεί στα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών, ώστε να καλύπτονται τα κριτήρια διδακτικής και επιστημονικής εγκυρότητας του (Κόκκινος,2003).

Ανάμεσα στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ. Κωνσταντίνου, Χ.,2002) για το προηγούμενο εγχειρίδιο και τη δική μας έρευνα για το νέο εγχειρίδιο, παρατηρείται διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιστοίχιση του περιεχομένου με τις γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που έγινε το 2002, και οι οποίοι δίδασκαν το προηγούμενο εγχειρίδιο, ήταν πιο θετικοί στις απαντήσεις τους από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το νέο εγχειρίδιο.

Η ίδια τάση παρατηρείται και στην ερώτηση που αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχεται στο μαθητή, μέσα από το περιεχόμενο, να κατανοεί και να ερμηνεύει φαινόμενα που εμφανίζονται στην επικαιρότητα και σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που διδάσκουν το νέο εγχειρίδιο είναι πιο αρνητικοί στις απαντήσεις τους από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το προηγούμενο εγχειρίδιο.

Με βασικό άξονα αξιολόγησης τη **δομή** και την **οργάνωση** του σχολικού εγχειριδίου, σε ένα «καλό» σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να παρουσιάζονται ευδιάκριτα οι στόχοι κάθε ενότητας και κεφαλαίου, να υπάρχει σαφής διάκριση και λογική αλληλουχία μεταξύ των ενοτήτων και των κεφαλαίων και να προωθείται η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και η διαθεματικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη δομή και τη οργάνωση του σχολικού εγχειριδίου. Η πλειονότητά τους θεωρεί πως οι σκοποί και οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν και στην εισαγωγή του εγχειριδίου, αλλά και σε επίπεδο διδακτικής ενότητας/κεφαλαίου, αναδεικνύονται ευδιάκριτα. Και για το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο, όμως, οι κρίσεις των εκπαιδευτικών ήταν το ίδιο θετικές πάνω σε αυτό το ζήτημα (Παιδαγωγικό



Ινστιτούτο,2002). Στην ίδια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ο τρόπος διάρθρωσης των ενοτήτων του προηγούμενου εγχειριδίου εξασφάλιζε τη συνέχεια και τη συνοχή στη διδασκόμενη ύλη, όπως και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της ΠΠΕΜ-ΔΟΕ (2006), των οποίων οι κρίσεις για τη διάταξη των ενοτήτων στο προηγούμενο εγχειρίδιο ήταν μετατοπισμένες στον πόλο των θετικών εκτιμήσεων. Και οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν πως υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ ενοτήτων και κεφαλαίων, αλλά και λογική αλληλουχία μεταξύ των ενοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, διχάζονται ως προς τη λογική αλληλουχία των επιμέρους κεφαλαίων. Αυτό διαπιστώνεται και από μία προσεκτική μελέτη του εγχειριδίου, όπου μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως τα κεφάλαια σε κάποιες ενότητες είναι μπερδεμένα χρονικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Ενότητα Γ', η οποία αναφέρεται στην Μεγάλη Επανάσταση (1821-1830), όπου παρεμβάλλονται κάποια κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται σε μεταγενέστερες χρονικές περιόδους, και ακολουθούν κάποια άλλα, τα οποία επανέρχονται στη χρονική περίοδο που διαπραγματευόταν το προηγούμενο κεφάλαιο. Ειδικότερα, μπορεί να αναφερθεί ως παράδειγμα η ανυπαρξία λογικής-χρονικής σειράς στο κεφάλαιο 14, που διαπραγματεύεται το «Φιλελληνισμό και το οποίο προηγείται χρονικά των «Αγώνων του Καραϊσκάκη», που διαπραγματεύεται το κεφάλαιο 13.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως υπάρχουν σε κάθε κεφάλαιο προοργανωτές με τη σύνοψη του κεφαλαίου, εισαγωγικές εικόνες και ιστοριογραμμή, άποψη που επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη του εγχειριδίου, στην οποία διαπιστώνει κανείς πως στην πρώτη σελίδα κάθε κεφαλαίου υπάρχουν με τη σειρά η σύνοψη του κεφαλαίου, μία μεγάλη εισαγωγική εικόνα και μία ιστοριογραμμή.

Ικανοποιητικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και ως προς την ύπαρξη ισόρροπης παρουσίασης της κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις λεπτομέρειες κάθε κεφαλαίου. Κατά την άποψή μας, η απάντηση αυτή των εκπαιδευτικών προκύπτει από τη συνεκτίμηση κειμένου, προοργανωτή, ιστοριογραμμής και εικόνων, που παρουσιάζουν τα βασικά σημεία κάθε ιστορικού γεγονότος.

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται να δυσανασχετούν ως προς τη δυνατότητα που τους παρέχει η οργάνωση του περιεχομένου του εγχειριδίου στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους. Αυτή η έλλειψη της δυνατότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό παρατηρήθηκε και στις απαντήσεις μεγάλου ποσοστού της έρευνας που έγινε για το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2002:88). Η διαπίστωση αυτή των εκπαιδευτικών οφείλεται προφανώς στην πληθώρα της ύλης, η οποία σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, δεν τους ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε, ακόμα, πως δε δίνεται στο μαθητή ιδιαίτερα η δυνατότητα για διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η δυνατότητα αυτή, κατά την άποψή μας, δεν παρέχεται στο βιβλίο του μαθητή, αλλά σε κάποιες δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών, στις οποίες ο μαθητής καλείται να εντοπίσει ιστορικές πόλεις στο χάρτη, να τις γράψει και να τις ζωγραφίσει (Γεωγραφία, Εικαστικά).

Αρκετά υψηλά ήταν και τα ποσοστά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που αξιολόγησαν το προηγούμενο εγχειρίδιο, και οι οποίοι επεσήμαναν πως η οργάνωση του περιεχομένου του βιβλίου δεν έδινε στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ούτε τον ενθάρρυνε να αυτενεργήσει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2002:88).

Αναφορικά με τον τρίτο βασικό άξονα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, τη **γλώσσα** και την **αναγνωσιμότητα** του εγχειριδίου, στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) που βασίστηκε η παρούσα μελέτη, αναφέρονται ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης η κατανόηση της γλώσσας του εγχειριδίου από τους μαθητές, η αναγνωσιμότητα, η ορολογία και η παράλειψη συντακτικών και ορθογραφικών λαθών. Και οι Κατσαρού- Δεδούλη (2008:204) αναφέρουν πως η γλώσσα πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών, να είναι σαφής και να επεξηγείται όταν πρόκειται για ορολογία.

Από τη θεώρηση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με τη γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου, προκύπτει πως στο εγχειρίδιο χρησιμοποιούνται ορθά οι ιστορικοί όροι. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ειδικοί-ιστορικοί επιστήμονες και η έρευνα βασίζεται στις βασικές γνώσεις που έχουν για τα ιστορικά γεγονότα ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ένα γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν, προκύπτει πως το κείμενο είναι γενικά απαλλαγμένο από ορθογραφικά και συντακτικά λάθη και παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα για εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών ούτε είναι ιδιαίτερα σαφής. Η διαπίστωση αυτή οφείλεται ίσως στην πυκνότητα του κειμένου, στην ύπαρξη άγνωστων ίσως

λέξεων για τους μαθητές στο κείμενο και στη δυσκολία των πηγών. Αξίζει να αναφερθεί πως οι περισσότερες πηγές χρησιμοποιούν δύσκολη για το επίπεδο των μαθητών γλώσσα, που στις περισσότερες περιπτώσεις η είναι καθαρεύουσα.

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, όμως, έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το προηγούμενο εγχειρίδιο, όπως αποτυπώθηκαν στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002:88). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκείνης της έρευνας θεωρούσαν πως το προηγούμενο εγχειρίδιο χρησιμοποιούσε αρκετά έως πολύ σαφή και κατανοητή γλώσσα για τους μαθητές. Σχετικά επιτυχημένη θεωρούσαν τη γλώσσα του προηγούμενου εγχειριδίου και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2006).

Αξιολογώντας τη **διδασκτική** και **παιδαγωγική καταλληλότητα** ενός σχολικού εγχειριδίου, διερευνώνται η δυνατότητα ανακάλυψης νέας γνώσης, η δυνατότητα χρήσης πολλαπλών μέσων, η καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων, η προώθηση αυτενεργούς μάθησης, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων για την ανατροφοδότηση των μαθητών και για τη διερεύνηση των γνώσεων του μαθητή, ο βαθμός ανταπόκρισης των δραστηριοτήτων στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, η διαθεματικότητα και η προώθηση της συμμετοχής και της συνεργασίας των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2002). Αυτός ο βασικός άξονας αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αναφέρεται σχεδόν σε όλες τις κατηγοριοποιήσεις κριτηρίων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων από τους θεωρητικούς (βλ. Βέικου,2005, Ξωχέλλης,2005, Μπονίδης,2005, Παπαγρηγορίου,2005, Καψάλης & Χαραλάμπους,2008).

Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνάς μας πάνω σε αυτόν τον βασικό άξονα αξιολόγησης, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλές αδυναμίες του εγχειριδίου ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική του καταλληλότητα.

Αναλυτικότερα, θεωρούν πως ο τρόπος συγγραφής του βιβλίου βοηθά ελάχιστα την καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος στο μαθητή και δεν υπάρχει η δυνατότητα για διασυνδέσεις με την καθημερινή ζωή και τα βιώματά του. Κατά την άποψη μας, αυτές οι δυνατότητες επιτυγχάνονται μόνο μέσα από κάποιες δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών, στις οποίες ο μαθητής πρέπει να ανατρέξει σε κάποια άλλη πηγή πληροφόρησης για την άντληση γνώσεων. Χαρακτηριστικά, μπορούμε να αναφέρουμε τις δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να αναζητήσουν στοιχεία για τη ζωή ενός σημαντικού ιστορικού προσώπου.

Παρόλα αυτά το βιβλίο είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο, κατά τη γνώμη μας, που δεν επιτρέπει την ερευνητική και δημιουργική του αξιοποίηση από τους μαθητές. Στην περίπτωση των ιστορικών πηγών, για παράδειγμα, δεν υπάρχουν πολλές ερωτήσεις που να παρακινούν το μαθητή στην καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος, ούτε του δίνουν τη δυνατότητα να κάνει διασυνδέσεις με τα βιώματά του.

Η ίδια αρνητική τάση παρατηρείται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002:89), που αξιολογούσε τη δομή του προηγούμενου εγχειριδίου Ιστορίας για τη ΣΤ' τάξη.

Από την εμπειρία των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ακόμα πως το εγχειρίδιο δεν παρέχει δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Κατά τη γνώμη μας, όμως, στο βιβλίο του μαθητή υπάρχει σε κάθε κεφάλαιο σύνοψη με το κεντρικό νόημα του κεφαλαίου, όπως και εικόνες, που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με την επιλογή των πιο εύκολων δραστηριοτήτων από το τετράδιο εργασιών για τους πιο αδύναμους μαθητές.

Αναφορικά με την ύπαρξη διαθεματικότητας στο εγχειρίδιο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει ελάχιστα έως αρκετά. Πράγματι, το νέο εγχειρίδιο παρέχει περισσότερες δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης από το προηγούμενο εγχειρίδιο, με βάση την έρευνα της ΠΙΕΜ-ΔΟΕ (2006), στην οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν απαντήσει πως το προηγούμενο εγχειρίδιο ήταν «μάλλον προβληματικό» ως προς την ύπαρξη διαθεματικότητας.

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, στο τετράδιο εργασιών του νέου εγχειριδίου υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει για διαθεματική προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος ή ιστορικού προσώπου, αν και θεωρούμε πως η διαθεματικότητα δεν επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από αυτό το εγχειρίδιο.

Χαρακτηριστικό μειονέκτημα το οποίο εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας είναι η απουσία πολλών και αντικρουόμενων πηγών. Από τη μελέτη του εγχειριδίου διαπιστώνουμε, πράγματι, πως στο εγχειρίδιο υπάρχουν συνήθως δύο έως τρεις πηγές, οι περισσότερες από τις οποίες πραγματεύονται ένα ιστορικό γεγονός από την ίδια οπτική. Η μονομέρεια αυτή στην παρουσίαση στον ιστορικών γεγονότων παρατηρήθηκε και από κάποιους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα της ΠΙΕΜ-ΔΟΕ (2006), οι οποίοι χαρακτήρισαν τον επιστημονικό χαρακτήρα

(σφάλματα, μονομέρεια, ανακρίβειες, προκατάληψη) του εγχειριδίου «προβληματικό».

Αναφορικά με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτές συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του εκάστοτε μαθήματος και ανταποκρίνονται αρκετά στο επίπεδο των μαθητών και τις δυνατότητές τους. Παρόλα αυτά θεωρούν πως δεν είναι ιεραρχημένες και διαφοροποιημένες, ώστε να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών. Στο σημείο αυτό, κατά την άποψή μας, υπάρχει μία αντίφαση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφού η ύπαρξη δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών, προβλέπει και την ύπαρξη πολλών και διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, κάποιες από τις οποίες θα είναι πιο βατές και κάποιες πιο δύσκολες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, στην πλειονότητά τους, φαίνεται να είναι ελάχιστα έως αρκετά ικανοποιημένοι από τις δραστηριότητες του εγχειριδίου και τη συμβολή τους στη διάγνωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, την ανίχνευση των αδυναμιών των μαθητών και τη σχέση τους με το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας. Επίσης, θεωρούν πως οι περισσότερες εργασίες προωθούν αρκετά τη συμμετοχή των μαθητών και σε πολλές περιπτώσεις και τη συνεργασία τους και τους δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν ποικίλες πηγές πληροφόρησης. Πράγματι, οι μαθητές ενεργοποιούνται να ερευνήσουν και να συνεργαστούν πάνω σε ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν την αξιοποίηση, κυρίως, των σύγχρονων τεχνολογιών. Βέβαια, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε σχολικές μονάδες, που είναι πλήρως εξοπλισμένες με υπολογιστές και διαθέτουν εργαστήριο Πληροφορικής, και σε σχολικές μονάδες που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν άλλες πηγές πληροφόρησης και εκτός σχολείου. Για παράδειγμα, σε πολλές περιοχές, κυρίως αγροτικές, οι μαθητές δε διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ούτε έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε άλλο μέσο πληροφόρησης.

Στις έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί για το προηγούμενο εγχειρίδιο Ιστορίας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) κι από την ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2006), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δραστηριότητες ήταν πιο ικανοποιητικές. Στην πρώτη έρευνα, βέβαια, έκριναν ότι οι δραστηριότητες εκείνου του εγχειριδίου δεν έδιναν στο μαθητή εκείνα τα στοιχεία που θα τον βοηθούσαν να προσδιορίσει τι δεν κατανόησε, να επιβεβαιώσει και να διευρύνει τις γνώσεις που απέκτησε (ανατροφοδότηση), και ταυτόχρονα δεν υπήρχαν πολλές δραστηριότητες

που απαιτούσαν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία. Παρά ταύτα, εκτιμούσαν πως οι δραστηριότητες ήταν αρκετά διαβαθμισμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας τους και επιπλέον προτεινόταν αρκετές εργασίες που απαιτούσαν την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης. Στην έρευνα της ΠΠΕΜ-ΔΟΕ (2006), οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν απάντησαν πως το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων ήταν «μάλλον πετυχημένο».

Γενικότερα, όμως, σε όλες τις έρευνες που αφορούν στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας (προηγούμενο και νέο) για τη ΣΤ' τάξη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως προωθείται ελάχιστα η καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων, όπως η καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Αυτό κατά τη γνώμη μας μπορεί να επιτευχθεί, για παράδειγμα, με την εναλλακτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσα από διαφορετικές και αντικρουόμενες πηγές και την ύπαρξη δραστηριοτήτων, που να απαιτούν την αναζήτηση από πλευράς των μαθητών διαφόρων προσεγγίσεων για ένα ιστορικό γεγονός.

Ο τελευταίος άξονας των σχολικών εγχειριδίων, η **τυπογραφική του εμφάνιση** και η **τεχνική του αρτιότητα**, αναφέρεται στο δέσιμο του εγχειριδίου, την ποιότητα του χαρτιού, την ελκυστικότητα της ύλης, την εικονογράφηση, τις χρηστικές διευκολύνσεις και το μέγεθος των γραμμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, υπεύθυνος έρευνας Κωνσταντίνου, Χ). Εξάλλου, ένα «καλό σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι ελκυστικό και να αποτελεί ένα όργανο αισθητικής καλλιέργειας για τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:357).

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας και την εμπειρία των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν με το νέο εγχειρίδιο Ιστορίας στη ΣΤ' Δημοτικού τη σχολική χρονιά 2012-2013, προκύπτει πως σε γενικές γραμμές η τυπογραφική του εμφάνιση και η τεχνική του αρτιότητα είναι αρκετά έως πολύ καλή.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, θεωρούν πως η αισθητική εμφάνιση του βιβλίου είναι πολύ καλή και το εξώφυλλο είναι αρκετά ελκυστικό για τους μαθητές. Ακόμη, πιστεύουν πως η ποιότητα της εκτύπωσης είναι πολύ καλή και πως το μέγεθος των γραμμάτων, και γενικότερα η γραμματοσειρά, διευκολύνει πολύ τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει πως οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο το υποστηρίζουν αρκετά και συμβάλλουν στο βαθμό κατανόησής του. Αν και θεωρούν ότι οι εικόνες διεγείρουν σε ικανοποιητικό βαθμό την περιέργεια των μαθητών, τους παρακινούν να

παρατηρήσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που παρέχουν, ένα ικανοποιητικό ποσοστό εκπαιδευτικών (33,1%) πιστεύει πως αυτό επιτυγχάνεται ελάχιστα. Το ίδιο παρατηρείται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των εικόνων του εγχειριδίου στην κινητοποίηση των μαθητών και την ενεργοποίησή τους για διάλογο μέσα στην τάξη, όπου οι μισοί περίπου απαντούν ότι αυτός επιτυγχάνεται αρκετά, ενώ το 30,4% δηλώνει πως επιτυγχάνεται ελάχιστα.

Η διαφοροποίηση αυτή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οφείλεται ίσως στην απουσία ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εικονογράφηση και παρακινούν το μαθητή να επεξεργαστεί τις εικόνες. Βέβαια, κατά την άποψή μας, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα παρακινήσει τους μαθητές να παρατηρήσουν μια εικόνα, να την επεξεργαστούν, και τελικά να τους μάθει να «αναγιγνώσκουν» μία εικόνα, να την κατανοούν και να επεξεργάζονται κριτικά τις πληροφορίες που αυτή παρέχει.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας και εκείνων που συμμετείχαν στις έρευνες για το προηγούμενο εγχειρίδιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2002 και ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,2006), διαπιστώνουμε πως και τα δύο εγχειρίδια αξιολογούνται αρκετά θετικά από τους εκπαιδευτικούς ως προς την τυπογραφική τους εμφάνιση και αρτιότητα.

Στη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2006 για τα σχολικά εγχειρίδια (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,2006) παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν την αντικατάσταση του προηγούμενου εγχειριδίου με ένα νέο, πιο βελτιωμένο. Βλέπουμε, όμως, από τα ευρήματα της έρευνας μας ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν σημαντικές αδυναμίες και στο νέο εγχειρίδιο και δεν επιθυμούν να εργάζονται ούτε με το προηγούμενο εγχειρίδιο ούτε με το νέο.

Στο επόμενο και τελευταίο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται κάποιες βασικές προτάσεις για τη βελτίωση του νέου εγχειριδίου, ώστε να ανταποκρίνεται, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, στις βασικές προϋποθέσεις-κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα «καλό» σχολικό εγχειρίδιο.

## **6.2. Προτάσεις**

Η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου είναι αναγκαία διαδικασία. Επιβάλλεται να γίνεται κατά τη συγγραφή, την έγκριση, την εισαγωγή και τη χρήση

του στη διδακτική διαδικασία. Απώτερος στόχος είναι η βελτίωση και αναθεώρησή του (Μπονίδης, Κ.,2005:108).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έχοντας ως βασικό σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Πρόκειται δηλαδή για την αξιολόγηση του εγχειριδίου κατά τη χρήση του στη διδακτική διαδικασία.

Ο περιορισμένος, όμως, αριθμός του δείγματος, όπως και τα ευρήματα της έρευνας, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και την αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου από κάποιον φορέα, με απώτερο στόχο την αναθεώρηση και τη βελτίωσή του.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως το εγχειρίδιο παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις ή μειονεκτήματα, τα οποία δυσχεραίνουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και την κατανόησή του από τους μαθητές.

Αναλυτικότερα, από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτουν κάποια συμπεράσματα, τα οποία μας οδηγούν στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές βασίζονται στις αδυναμίες που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Ως προς το **περιεχόμενο** του εγχειριδίου προτείνονται:

- Η βελτίωση-απλοποίηση του περιεχομένου και η μείωση της διδακτέας ύλης, ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στον οριζόμενο από το ΑΠ χρόνο.
- Η προβολή εναλλακτικών προσεγγίσεων των ιστορικών γεγονότων μέσα από την ύπαρξη ποικίλων και αντικρουόμενων πηγών, καθώς και ποικίλων εικόνων, τις οποίες ο μαθητής θα καλείται να επεξεργαστεί, καθώς και να αξιολογεί κριτικά τις πληροφορίες που παρέχουν.
- Η βελτίωση-απλοποίηση του περιεχομένου, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών αυτής της ηλικίας.

Ως προς τη **δομή** και την **οργάνωση** του εγχειριδίου προτείνονται:

- Η διόρθωση των επιμέρους κεφαλαίων, που δεν ακολουθούν τη λογική αλληλουχία του περιεχομένου του εγχειριδίου.



- Ο τονισμός του σημαντικότερου ιστορικού γεγονότος κάθε κεφαλαίου και ο σαφέστερος διαχωρισμός του από τις λεπτομέρειες.
- Η ύπαρξη πολλών πληροφοριών (κειμένων, εικόνων, πηγών), τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να διαλέγει και να επεξεργάζεται στη διδασκαλία του ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που έχει.
- Η σύνδεση της νέας ιστορικής γνώσης με την προηγούμενη, μέσα από την ύπαρξη παραγράφων, εικόνων ή πηγών που να υπενθυμίζουν στο μαθητή τι προηγήθηκε χρονικά ή τι έμαθε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ως προς τη **γλώσσα** του εγχειριδίου προτείνονται:

- Η προσαρμογή της γλώσσας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών αυτής της ηλικίας, συμπεριλαμβανομένης και της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού της χώρας.
- Η βελτίωση- απλοποίηση της γλώσσας, μέσα από μικρές και κατανοητές περιόδους. Η γλώσσα πρέπει να είναι σαφής και το κείμενο να μην είναι πυκνογραμμένο. Χαρακτηριστικά, επιβάλλεται η εισαγωγή πηγών γραμμένων ή μεταφρασμένων στη δημοτική γλώσσα, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται ή αδυνατούν να κατανοήσουν πηγές που είναι γραμμένες στην καθαρεύουσα.

Ως προς τη **διδασκτική και παιδαγωγική καταλληλότητα** του εγχειριδίου προτείνονται:

- Η μεγαλύτερη ποικιλία των γνωστικών μέσων (κειμένου, πηγών, εικόνων) και δραστηριοτήτων, που θα επιτρέπουν στο μαθητή την καλλιέργεια δημιουργικού και ερευνητικού πνεύματος. Για παράδειγμα, μπορούν να προστεθούν ερωτήσεις και δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφικής ιστορικών προσώπων ή μαχών) που θα επιτρέπουν στο μαθητή να σκεφτεί πιο δημιουργικά, να ερευνήσει πληροφορίες ή ακόμη και να κάνει διασυνδέσεις με την καθημερινή του ζωή και τα βιώματά του.
- Η εισαγωγή στο βιβλίο του μαθητή δυνατοτήτων για διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας, καθώς μόνο στο τετράδιο εργασιών του

μαθητή υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες, στις οποίες παρατηρείται η προσπάθεια για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

- Η βελτίωση, γενικότερα, των δραστηριοτήτων του εγχειριδίου, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, να λειτουργούν ανατροφοδοτικά και να συμβάλλουν στη διάγνωση των αδυναμιών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- Η εισαγωγή εργασιών που θα προωθούν τη συνεργασία των μαθητών και θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Τέλος, ως προς την **τυπογραφική** εμφάνιση του εγχειριδίου προτείνεται:

- Η ύπαρξη ποικίλων και αντικρουόμενων εικόνων, οι οποίες θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή, και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, θα τον παρακινούν να τις επεξεργαστεί και να κινητοποιηθεί για διάλογο μέσα στην τάξη.

Θεωρούμε πως αυτές οι προτάσεις είναι άξιες λόγου, καθώς βασίζονται στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν το εγχειρίδιο στη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, εξάλλου, είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διδακτική διαδικασία και έρχονται σε καθημερινή επαφή με το σχολικό εγχειρίδιο. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, εντοπίζουν τις αδυναμίες του στην πράξη και αντιλαμβάνονται τα σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές τους. Για το λόγο αυτό είναι, κατά τη γνώμη μας, οι σημαντικότεροι αξιολογητές ενός σχολικού εγχειριδίου.

Ευελπιστούμε, λοιπόν, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν το ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση-αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας στη Στ' τάξη του Δημοτικού, με τελικό σκοπό τη βελτίωση- αναθεώρησή του στα σημεία εκείνα που παρουσιάζονται αδυναμίες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκος, Κ. (2003). Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: Από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγείωση». Στο Αγγελάκος, Κ. (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σελ.13-17). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ. (2004). Η διαθεματικότητα και τα νέα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. Στο Αγγελάκος, Κ- Κόκκινος, Γ. (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σελ. 43-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγέλη, Β. (2012). *Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου: διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρεαδάκης, Ν.- Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βέικου, Χ. (2005). Απολογισμός- συμπεράσματα του συνεδρίου. Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο- Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σελ.217-221), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρατζιά, Ε,- Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση- Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρού, Ε.- Δεδούλη, Μ. (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης* (σελ.197-212). Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα, το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. *Νέα Παιδεία*, σ.σ. 116,41

Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων: Ψυχοπαιδαγωγικές προδιαγραφές. Στο: *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* (σελ.44-47), Θεσ/νίκη, ΖΗΤΗΣ.

Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα- κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, σ.σ. 37-51.

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

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7,σ.σ. 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.131, σ.σ. 25-26.

Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο- Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σελ. 111-116), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο- Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σελ.32-38), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Γραφείο Προτυποποίησης (1999). *Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών μέσων*, τ. 1., Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία (2009), *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Πρόεδρος: Τριλιανός, Α., Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας: Κωνσταντίνου, Χ., Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*, (Πρακτικά), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

Παπαρηγορίου, Γ. (2005). Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, πρακτικές. Στο: *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο- Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σελ. 156-157), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση- Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση προγραμμάτων του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τεγόπουλος- Φυτράκης (1993). *Ελληνικό Λεξικό*, Αθήνα: ΑΡΜΟΝΙΑ, Σ.265.

Τριλιανός, Α.- Τμήμα Αξιολόγησης (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Π.Ι., σ.11.

Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο.

Τσολάκης, Χ. (2005). Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Στο: *Διδακτικό βιβλίο- Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*, (Πρακτικά), (σελ.15-31), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

ΥΠΕΠΘ (2002β). *Γενικό μέρος*. τόμος Α, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ.- Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο: Μπαγάκης, Γ- Δεμερτζή, Κ. (Επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σελ.67-88), Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ.70), Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδη.

Χοντολίδου, Ε. (2005). Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές ανάγκες. Στο: *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σελ.121-126), Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ.

Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Βιωματική- Επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσάφιδης, Κ. (2009). Η εισαγωγή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ). Όταν το αυτονόητο γίνεται ανέφικτο. Στο: Μπαγάκης, Γ.- Δεμερτζή, Κ. (Επιμ.), *Ένα*

χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε; (σελ.23-44), Αθήνα: Γρηγόρης.

### **Μεταφρασμένη**

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L. – Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*.(μτφρ. Τζαννόνε- Τζώρτζη, Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Macbeath, J. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: πώς άλλαξαν όλα*, (επιμ-μτφρ. Δεληγιάνη, Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. (μτφρ: Πυργιωτάκη, Ι.), Θεσ/νίκη: Κυριακίδη.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

Γερογιάννης, Κ- Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών- Νέες Τάξεις. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου με Θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα (σελ. 482-490), διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>, 19/03/2013.

ΠΕΜ- ΔΟΕ (2009). *Νέα Σχολικά Βιβλία- εμπειρίες των εκπαιδευτικών- Πανελλήνια έρευνα* (επιμ.: Εμβαλωτής, Α.). Δικτυακός τόπος Δ.Ο.Ε. [www.doe.gr](http://www.doe.gr) , Αθήνα., 24/04/2013.

Μιχάλης, Α. (2007). Νέα εγχειρίδια του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: κριτική προσέγγιση. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου με Θέμα: « Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 528-526), Ιωάννινα, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>, 19/03/2013.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. δικτυακός τόπος Ο.ΕΠ.ΕΚ. [www.oepk.gr](http://www.oepk.gr) 25/03/2013.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Το μάθημα της Ιστορίας με βάση τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ*. διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/istoria.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf), 18/02/2013.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2008). *Διαδικασία Αξιολόγησης των Σχολικών Βιβλίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Επιμ. Τύπας, Γ. & Οικονόμου, Γ.), διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/patra.pdf>, 13/03/2013.

**NOMOI**

N.1566/66

N.2525/97

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**  
**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»**

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/έ συναδέλφισσα και συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν απόψεις αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού.

Για την πλειοψηφία των ερωτήσεων, η απάντησή σας προκύπτει από την επιλογή που θα κάνετε σε μια σειρά δηλώσεων. Επιλέξτε τη δήλωση/απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Αν αλλάξετε άποψη για μια απάντηση, απλά διαγράψτε την και σημειώστε την καινούρια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό και για τη διασφάλιση του ιδιωτικού απορρήτου, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το ενδεχόμενο σύνδεσης των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, καθώς αυτό είναι αδύνατο.

Σας ευχαριστώ,  
Μπαγιάτη Ζωή  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Αριθμός ερωτηματολογίου

#### ΜΕΡΟΣ Α: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ συμπληρώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

**A1. Φύλο:** 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα

**A2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:**  
1= 20-30 Ετών, 2 = 31- 40 Ετών, 3 = 41-50 Ετών, 4= Μεγαλύτερη των 50 ετών

**A3. Σχέση εργασίας:**  
1 = Ωρομίσθιος/α, 2 = Αναπληρωτής/τρια, 3 = Μόνιμος/η

**A4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: (Συνυπολογίστε**



το χρόνο ως ωρομίσθιος ή/ και αναπληρωτής)  
1= 1-10, 2= 11-20, 3= 21-30, 4= Μεγαλύτερη των 30 ετών

**A5. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:**

[1=Ναι, 2=Όχι]

A5.1. Δεύτερο Πτυχίο

A5.2. Μεταπτυχιακός τίτλος

A5.3. Διδακτορικός τίτλος

A5.4. Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο

A5.5. Εξομοίωση

A5.6. Άλλο (Διευκρινίστε):.....

Αξιολογήστε όλες τις παρακάτω προτάσεις βάζοντας τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο. Μπορείτε να κάνετε μόνο μία επιλογή.

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

**ΜΕΡΟΣ Β: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

B1. Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους γενικούς σκοπούς και στόχους του Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας.

B2. Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στο χρόνο που ορίζεται από το Α.Π. για τη διδασκαλία της Ιστορίας.

B3. Οι ιστορικές πληροφορίες είναι ορθές.

B4. Οι πληροφορίες που παρέχονται στο βιβλίο είναι ουσιαστικές και χρήσιμες για τους μαθητές

B5. Προβάλλει διαφορετικές/εναλλακτικές προσεγγίσεις των ιστορικών γεγονότων.

B6. Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας.

B7. Αντιστοιχεί στις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

B8. Το περιεχόμενο του βιβλίου παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να κατανοεί και να ερμηνεύει φαινόμενα που εμφανίζονται στην επικαιρότητα και σχετίζονται με την καθημερινή ζωή.

B9. Οι εικόνες είναι σχετικές με το κείμενο.

B10. Οι πηγές είναι σχετικές με το κείμενο.

B11. Η ιστοριογραμμή κάθε κεφαλαίου παρουσιάζει τα βασικά γεγονότα.

**ΜΕΡΟΣ Γ: ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

Γ1. Στην εισαγωγή του εγχειριδίου αναδεικνύονται ευδιάκριτα οι σκοποί και οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν.

Γ2. Σε κάθε διδακτική ενότητα/κεφάλαιο αναδεικνύονται ευδιάκριτα οι σκοποί και οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν.

Γ3. Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των εννοιών.

- Γ4. Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων.
- Γ5. Υπάρχει λογική αλληλουχία μεταξύ των ενοτήτων.
- Γ6. Υπάρχει λογική αλληλουχία μεταξύ των κεφαλαίων.
- Γ7. Υπάρχουν προοργανωτές σε κάθε κεφάλαιο (π.χ. σύνοψη του κεφαλαίου)
- Γ8. Υπάρχουν εισαγωγικές εικόνες σε κάθε κεφάλαιο.
- Γ9. Υπάρχει ιστοριογραμμή σε κάθε κεφάλαιο.
- Γ10. Υπάρχει ισόρροπη παρουσίαση της κεντρικής ιδέας σε σχέση με τις ιδέες και τις λεπτομέρειες που παρουσιάζονται.
- Γ11. Η οργάνωση του περιεχομένου του βιβλίου δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα πρωτοβουλιών και τον ενθαρρύνει να αυτενεργήσει.
- Γ12. Δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να κάνει διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- Γ13. Υπάρχει σύνδεση της νέας γνώσης με την προηγούμενη.

#### **ΜΕΡΟΣ Δ: ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

- Δ1. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών.
- Δ2. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι σαφής.
- Δ3. Παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο.
- Δ4. Χρησιμοποιούνται ορθά οι επιστημονικοί-ιστορικοί όροι.
- Δ5. Το κείμενο είναι απαλλαγμένο από ορθογραφικά και συντακτικά λάθη.

#### **ΜΕΡΟΣ Ε: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

- E1. Ο τρόπος συγγραφής του βιβλίου βοηθά στην καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος στο μαθητή.
- E2. Γίνονται διασυνδέσεις με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των μαθητών.
- E3. Παρέχονται δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
- E4. Παρέχονται δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης.
- E5. Περιέχει ποικίλες και αντικρουόμενες πηγές
- E6. Οι δραστηριότητες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος.
- E7. Οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών και στις δυνατότητές τους.
- E8. Οι δραστηριότητες είναι ιεραρχημένες και διαφοροποιημένες, ώστε να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών.
- E9. Οι δραστηριότητες παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές για

ανατροφοδότηση.

E10. Ο δάσκαλος μπορεί μέσα από τις δραστηριότητες να διαγνώσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων.

E11. Ο δάσκαλος μπορεί μέσα από τις δραστηριότητες να ανιχνεύσει τις αδυναμίες των μαθητών.

E12. Οι δραστηριότητες αντιστοιχούν στο περιεχόμενο της κάθε διδακτικής ενότητας.

E13. Υπάρχουν εργασίες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

E14. Υπάρχουν δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

E15. Οι εργασίες απαιτούν την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης.

E16. Ο τρόπος συγγραφής του βιβλίου προωθεί την κριτική σκέψη των μαθητών.

### **ΜΕΡΟΣ ΣΤ: ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

ΣΤ1. Η αισθητική εμφάνιση του βιβλίου είναι καλή.

ΣΤ2. Το εξώφυλλο είναι ελκυστικό για τους μαθητές.

ΣΤ3. Η ποιότητα της εκτύπωσης είναι καλή.

ΣΤ4. Οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο το υποστηρίζουν αποτελεσματικά, ώστε να αυξάνουν το βαθμό κατανόησής του.

ΣΤ5. Οι εικόνες του βιβλίου διεγείρουν την περιέργεια του μαθητή, τον παρακινούν να παρατηρήσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που παρέχουν.

ΣΤ6. Περιλαμβάνονται εικόνες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να θέσει ερωτήματα και να κινητοποιήσει τους μαθητές του για διάλογο μέσα στην τάξη.

ΣΤ7. Το μέγεθος των γραμμάτων διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου από το μαθητή.

### **ΜΕΡΟΣ Ζ**

Z1. Έχετε διδάξει Ιστορία στη Στ' τάξη με το παλιό (προηγούμενο) σχολικό εγχειρίδιο;  
1= Ναι, 2= Όχι

Z2. Αν ναι, ποιο εγχειρίδιο θεωρείτε καλύτερο;  
1= Το παλιό, 2= Το νέο, 3= Κανένα από τα δύο