

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ  
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ  
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**  
**ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ**  
**ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

© Δημήτρης Παπαγιαννόπουλος, Ιωάννινα 2011

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ  
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ  
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011

### **Τριμελής επιτροπή:**

#### ***Επιβλέπων:***

Σπυρίδων Πανταζής, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

#### ***Μέλη:***

1. Δημήτριος Ζάχαρης, ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Ν.. Παν/μίου Ιωαννίνων.
2. Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων.

### **Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

1. Πανταζής Σπυρίδων, Καθηγητής Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
2. Ζάχαρης Δημήτριος, Ομ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
3. Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Ιωαννίνων
4. Παπαϊωάννου Απόστολος, Καθηγητής Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων.
5. Τριάντου Ιφιγένεια, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
6. Σακελλαρίου Μαριγούλα, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
7. Μπάκας Θωμάς, Λέκτορας Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων

«Η έγκρισις μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας υπό του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως».

(Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)



Στη γυναίκα μου Όλγα,  
και στα παιδιά μου  
Ανδρέα, Ορέστη και Άγγελο

.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	15
<u>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</u>	<u>19</u>

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### 1. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	23
1.2. ΈΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ .....	23
1.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ .....	28
1.4. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ .....	33
1.5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ .....	36
1.6. ΑΞΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.....	42
1.7. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ.....	51
Α. Περιεχόμενο κειμένου.....	52
Β. Απεικόνιση (αναπαράσταση).....	67
<i>Τύποι απεικόνισης.....</i>	<i>68</i>
<i>Λειτουργίες απεικόνισης.....</i>	<i>70</i>
<i>Ποιοτικά κριτήρια απεικόνισης.....</i>	<i>77</i>
Γ. Μορφή.....	81
I. Δομή εγχειριδίου .....	81
<i>I.1. Η εισαγωγή .....</i>	<i>82</i>
<i>I.2. Ο πίνακας περιεχομένων .....</i>	<i>82</i>
<i>I.3. Τα κεφάλαια .....</i>	<i>83</i>
<i>I.4. Οι σημειώσεις - Βιβλιογραφία - Πηγές υλικού.....</i>	<i>84</i>
<i>I.5. Το παράρτημα.....</i>	<i>84</i>
<i>I.6. Το γλωσσάριο .....</i>	<i>84</i>
<i>I.7. Το ευρετήριο .....</i>	<i>85</i>

II. Δομή κεφαλαίου.....	86
III. Τυπογραφικά χαρακτηριστικά.....	89
III.1. Μέγεθος σελίδας.....	89
III.2. Βιβλιοδεσία.....	90
III.3. Χαρτί.....	90
III.4. Η ευαναγνωσιμότητα.....	91
<b>Δ. Εκτίμηση μαθησιακού αποτελέσματος.....</b>	<b>99</b>
<b>Ε. Γλώσσα.....</b>	<b>101</b>
I. Σύνταξη.....	101
II. Λεξιλόγιο.....	102
III. Αναγνωσιμότητα.....	105
II.1. Δομή της πρότασης.....	106
II.2. Ο περιβάλλοντας χώρος.....	108
II.3. Υπολογισμός βαθμού αναγνωσιμότητας.....	108
II.3.1. Τύποι αναγνωσιμότητας.....	109
II.3.2. Διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test).....	113
<b>2. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο</b>	
<b>2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>124</b>
<b>2.2. ΈΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>124</b>
<b>2.3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ.....</b>	<b>126</b>
<b>2.4. Η ΥΛΗ.....</b>	<b>130</b>
<b>2.5. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....</b>	<b>133</b>

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
<b>3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>143</b>
<b>3.2. ΣΚΟΠΟΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>143</b>
<b>3.3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>146</b>
<b>3.4. ΜΕΘΟΔΟΣ.....</b>	<b>147</b>

3.5. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ .....	149
3.6. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	150
3.7. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	155
3.8. ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	155
3.9. ΤΟ CLOZE TEST.....	157
3.10. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	159

#### **4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

<b>A. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ .....</b>	<b>162</b>
1. Περιεχόμενο κειμένου .....	163
2. Απεικόνιση.....	166
3. Μορφή.....	168
4. Εκτίμηση μαθησιακού αποτελέσματος.....	181
5. Γλώσσα .....	185
I. Σύνταξη .....	185
II. Λεξιλόγιο.....	185
III. Συνοχή.....	187
IV. Αναγνωσιμότητα .....	189
<b><u>B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ.....</u></b>	<b><u>193</u></b>
I. Διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων.....	193
II. Ανάγνωση απεικονίσεων.....	209
III. Απόψεις των μαθητών για το εγχειρίδιο .....	213
<b><u>Γ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ.....</u></b>	<b><u>235</u></b>

#### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

<b>1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>261</b>
<b>2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>264</b>

<b><u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</u></b>	<b><u>265</u></b>
----------------------------------	-------------------

<b><u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</u></b>	<b><u>282</u></b>
------------------------------	-------------------

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Βέλτιστος αριθμός λέξεων ανά σελίδα και ηλικία.....	105
Πίνακας 2: Χαρακτηρισμός κειμένου με βάση την ευκολία αναγνωσιμότητας κατά Flesch.....	111
Πίνακας 3: Χρησιμότητα μεθόδων αξιολόγησης εγχειριδίου .....	149
Πίνακας 4: Κατανομή συνόλου πληθυσμού δασκάλων σε φύλο .....	150
Πίνακας 5: Κατανομή πληθυσμού επικράτειας σε περιοχές.....	151
Πίνακας 6: Κατανομή δασκάλων δείγματος σε περιοχές εργασίας .....	151
Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε φύλο.....	152
Πίνακας 8: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε έτη υπηρεσίας.....	152
Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε ηλικίες .....	153
Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε τάξεις .....	153
Πίνακας 11: Μαθητικός πληθυσμός Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων επικράτειας.....	153
Πίνακας 12: Μαθητικός πληθυσμός Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων Ν. Ιωαννίνων .....	154
Πίνακας 13: Κατανομή μαθητών δείγματος σε περιοχές.....	154
Πίνακας 14: Κατανομή μαθητών δείγματος σε φύλο .....	155
Πίνακας 15: Αριθμός και τύποι απεικονίσεων στο εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.....	166
Πίνακας 16: Συντελεστής ευκολίας του εγχειριδίου της Ε' τάξης.....	191
Πίνακας 17: Συντελεστής ευκολίας του εγχειριδίου της Στ' τάξης.....	192
Πίνακας 18: Ποσοστιαία κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Ε' τάξης.....	194
Πίνακας 19: Στατιστικά στοιχεία cloze test για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης .....	195
Πίνακας 20: Κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Ε' τάξης ανά φύλο .....	196
Πίνακας 21: Στατιστικά cloze test εγχειριδίου Ε' τάξης ανά φύλο .....	197
Πίνακας 22: Κατανομή μέσου δείκτη ευκολίας εγχειριδίου Ε' τάξης κατά περιοχή.....	198
Πίνακας 23: Ποσοστιαία κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Στ' τάξης.....	199
Πίνακας 24: Στατιστικά στοιχεία cloze test εγχειριδίου Στ' τάξης.....	200
Πίνακας 25: Κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Στ' τάξης ανά φύλο .....	201

Πίνακας 26: Στατιστικά cloze test εγχειριδίου Στ' τάξης ανά φύλο .....	203
Πίνακας 27: Κατανομή μέσου δείκτη ευκολίας εγχειριδίου Στ' τάξης κατά περιοχή.....	203
Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων σχετικά με το βαθμό αρέσκειας κατά τάξη.....	214
Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων σχετικά με το βαθμό αρέσκειας ανά φύλο και τάξη .....	214
Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων σχετικά με το βαθμό αρέσκειας ανά περιοχή και τάξη.....	215
Πίνακας 31: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με τη γραφή του βιβλίου ανά τάξη .....	216
Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με τη γραφή του βιβλίου.....	217
Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με τη γραφή του βιβλίου.....	217
Πίνακας 34: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με την εικονογράφηση ανά τάξη.....	218
Πίνακας 35: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με την εικονογράφηση .....	219
Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με την εικονογράφηση .....	220
Πίνακας 37: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με το εξώφυλλο κατά τάξη.....	221
Πίνακας 38: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με το εξώφυλλο .....	221
Πίνακας 39: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με το εξώφυλλο .....	222
Πίνακας 40: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με το χαρτί κατά τάξη.....	223
Πίνακας 41: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με το χαρτί .....	224
Πίνακας 42: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με το χαρτί .....	224
Πίνακας 43: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με την κατανόηση του βιβλίου.....	225
Πίνακας 44: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με τη γραφή του βιβλίου.....	226

Πίνακας 45: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με την κατανόηση.....	226
Πίνακας 46: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος του βιβλίου ανά τάξη .....	227
Πίνακας 47: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος του βιβλίου .....	228
Πίνακας 48: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος του βιβλίου .....	229
Πίνακας 49: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με τη χρησιμότητα του βιβλίου ανά τάξη .....	230
Πίνακας 50: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με τη χρησιμότητα του βιβλίου.....	230
Πίνακας 51: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με τη χρησιμότητα του βιβλίου.....	231
Πίνακας 52: Απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα επιστημονικά κριτήρια.....	236
Πίνακας 53: Απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα παιδαγωγικά κριτήρια .....	238
Πίνακας 54: Απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα κοινωνικοποιητικά κριτήρια.....	239
Πίνακας 55: Απόψεις των δασκάλων για τα στερεότυπα που εμφανίζονται στο περιεχόμενο του εγχειριδίου .....	241
Πίνακας 56: Απόψεις των δασκάλων για τις ερωτήσεις του περιεχομένου.....	242
Πίνακας 57: Απόψεις των δασκάλων για την απεικόνιση του εγχειριδίου .....	244
Πίνακας 58: Απόψεις των δασκάλων για τη δομή του εγχειριδίου .....	246
Πίνακας 59: Απόψεις των δασκάλων για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του εγχειριδίου.....	248
Πίνακας 60: Απόψεις των δασκάλων για την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος .....	250
Πίνακας 61: Απόψεις των δασκάλων για τη γλώσσα του εγχειριδίου .....	252
Πίνακας 62: Απόψεις των δασκάλων για τη γνώμη των μαθητών σχετικά με το εγχειρίδιο.....	254
Πίνακας 63: Συνολική αξιολόγηση από τους δασκάλους του εγχειριδίου.....	255

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή επιτυχιών σε λέξεις για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης.....	195
Γράφημα 2: Αριθμός επιτυχιών σε λέξεις ανά φύλο και κατηγορία για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης.....	197
Γράφημα 3: Κατανομή επιτυχιών σε λέξεις για το εγχειρίδιο Στ' τάξης.....	200
Γράφημα 4: Αριθμός επιτυχιών σε λέξεις εγχειριδίου Στ' τάξης ανά φύλο και κατηγορία .....	202

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν καταγραφεί στη συνείδηση όλων μας ως στοιχείο απαραίτητο της μαθησιακής διαδικασίας, ως συνώνυμο της λέξης «σχολείο», ως ένα από τα κυριότερα περιεχόμενα των εμπειριών της μαθητικής μας ζωής. Για ορισμένα δε άτομα, όπως αυτά που ζουν σε απομακρυσμένες και ορεινές περιοχές, αποτελεί τη μοναδική τους βιωματική εμπειρία με τον κόσμο των βιβλίων.

Παρόλο όμως που τα εγχειρίδια είναι το βασικότερο στοιχείο των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς, ο τρόπος που αυτά χρησιμοποιούνται καθώς και η καταλληλότητά τους για να διδαχθούν δεν έχουν λάβει την ανάλογη προσοχή από τους ερευνητές και την ακαδημαϊκή κοινότητα<sup>1</sup>. Η ανάγκη για αποδοτικότερη χρήση των εγχειριδίων πρέπει να υποκινήσει έναν ερευνητή να διερευνήσει τα προβλήματα στη χρήση και τη σύνθεσή τους και να προτείνει λύσεις. Η επιστημονική ανάλυση, η εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας και η επαλήθευση των προτάσεων πειραματικά είναι χρήσιμα εργαλεία για τους ερευνητές για να πετύχουν τους στόχους τους.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου ως προς την καταλληλότητά του με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο προσδοκά να αποτελέσει τη βάση ενός εργαλείου με το οποίο θα μπορούν οι εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία να αξιολογούν ένα σχολικό εγχειρίδιο και να ελέγχουν το βαθμό καταλληλότητάς του για να διδαχθεί.

Η μελέτη τούτη αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από έξι ενότητες. Στην πρώτη από αυτές

---

<sup>1</sup> Cavanagh, A. K., Textbooks used in materials science and materials engineering courses in Victorian tertiary institutions, 1970-1984. Unpublished masters thesis, Monash University, Melbourne, Australia, 1986.



αναλύεται η έννοια του σχολικού εγχειριδίου και η σημασία του στη διδακτική πράξη. Στη δεύτερη ενότητα σκιαγραφούνται οι λειτουργίες που καλείται το σχολικό εγχειρίδιο να επιτελέσει για να επιτύχει τους στόχους του. Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στη σύνδεση του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην επόμενη αναφέρονται κριτικές που έχει δεχτεί κατά καιρούς το σχολικό εγχειρίδιο. Στην πέμπτη ενότητα εξετάζουμε την ως τώρα έρευνα των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με την αξιολόγησή τους τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο. Τέλος, στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται κριτήρια αξιολόγησης των χαρακτηριστικών του σχολικού εγχειριδίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο, παρουσιάζονται ιστορικά στοιχεία του μαθήματος, οι σκοποί και οι στόχοι του, η ύλη του καθώς και οι σχετικές ως σήμερα ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση και αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι οι οποίοι τέθηκαν καθώς επίσης και τα ερωτήματα της έρευνας. Περιγράφονται τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων, ο τρόπος υλοποίησης της έρευνας και ο καθορισμός του δείγματος δασκάλων και μαθητών που απασχόλησαν την έρευνα. Τέλος, γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο έγινε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση, η ανάλυση και ο σχολιασμός των ευρημάτων. Στην πρώτη ενότητα γίνεται παρουσίαση-ανάλυση του συγκεκριμένου εγχειριδίου από τον ερευνητή με βάση τα κριτήρια όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του τύπου αναγνωσιμότητας για την ανίχνευση του βαθμού κατανόησης του εγχειριδίου. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται η διαδικασία ελλιπών κειμένων (cloze test) και η ανάγνωση εικονογραφικού υλικού που πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές του δείγ-

ματος και ακολουθεί η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, όπως αυτές προέκυψαν από τη συμπλήρωση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου. Τέλος, στην τρίτη ενότητα καταγράφονται και αναλύονται οι απόψεις δασκάλων της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως αυτές προέκυψαν από τη συμπλήρωση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου.

Στα συμπεράσματα-προτάσεις που ακολουθούν γίνεται μια παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την αξιολόγηση του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και παρουσιάζονται οι προτάσεις μας.

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει την παρούσα εργασία –με τις όποιες αδυναμίες της- νιώθω βαθύτατα την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν σ' αυτή μου την προσπάθεια.

Πρώτα απ' όλους ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής κ. Σπύρο Πανταζή, Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, ο οποίος δείχνοντας διαρκές ενδιαφέρον, υπομονή και κατανόηση μου επέτρεψε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της εκπόνησης της διδακτορικής αυτής διατριβής. Τα «σεμινάρια» των υποψηφίων διδασκτόρων, τα οποία λειτούργησαν με δική του πρωτοβουλία, αποτέλεσαν εστία δημιουργικής επικοινωνίας, επιστημονικής ενημέρωσης, πρακτικής εφαρμογής και ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους υποψήφιους διδάκτορες.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω, στα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Δημήτριο Ζάχαρη, ομότιμο καθηγητή του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου μας και τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ίδιου Πανεπιστημίου, οι οποίοι καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής μου μού συμπαραστάθηκαν με ενθαρρύνσεις και ποικίλου είδους συμβουλές.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στους μαθητές, στους διευθυντές των σχολείων στα οποία έγινε η έρευνα για τις διευκολύνσεις που μου παρεί-

χαν και στους συναδέλφους που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, για την κατανόησή τους και τον πολύτιμο χρόνο που ξόδεψαν.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναγνωρίσω τη σημασία της στάσης τους και να ευχαριστήσω τους εκλεκτούς φίλους Χαρίλαο Ζάραγκα, Ελένη Ίσκου, Παύλο Καραγιάννη, Στέφανο Τσιάλο (αλφαβητική η σειρά) για την ηθική και έμπρακτη συμπαράστασή τους καθ' όλη τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων. Η συμπαράστασή τους, λόγω και έργω, μου πρόσφερε δύναμη για να συνεχίσω το ερευνητικό μου έργο.

Τέλος, αλλά όχι τελευταίους -το αντίθετο- θέλω ολόψυχα να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου -την Όλγα, τον Ανδρέα, τον Ορέστη και τον Άγγελο- που χρόνια τώρα στηρίζουν το «καπρίτσιο» των σπουδών μου και η διαρκής ανοχή των οποίων επέτρεψε να φέρω εις πέρας τη συγγραφή της παρούσας μελέτης.

## ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως διαπιστώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι αναγκαία προϋπόθεση αναβάθμισης της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών, πράγμα που έχει αναγνωρισθεί στις χώρες που διαθέτουν αναβαθμισμένο επίπεδο σπουδών, αντίθετα με την Ελλάδα, όπου η αξιολόγηση αυτού του είδους δεν έχει ακόμα συστηματοποιηθεί<sup>1</sup>.

Από την άλλη μεριά, η ανάγκη της ανάμιξης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων γίνεται πλέον εντονότερη, από τη στιγμή μάλιστα, που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισήγαγε πειραματικά, με το νόμο 2525/1997, το θεσμό του εναλλακτικού ή πολλαπλού βιβλίου και οι δάσκαλοι, κατά το χρονικό διάστημα που διήρκεσε ο πειραματικός αυτός θεσμός, κλήθηκαν να επιλέξουν τα εγχειρίδια τα οποία θα διδασκαν στην τάξη τους.

Τέλος, με την εικοσαετή σχεδόν χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο Δημοτικό Σχολείο διαπιστώθηκε η αδυναμία τους να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για να αγαπήσουν τα παιδιά το βιβλίο ως πηγή ενημέρωσης και ψυχαγωγίας<sup>2</sup>.

Με την έρευνα αυτή επιχειρείται μια ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου ως προς την καταλληλότητά του για διδασκαλία, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ως πεδίο εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και η έρευνά μας επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό του βαθμού καταλληλότητας αυτού του σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία του ομώνυμου μαθήματος.

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης: *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, ό.π., σελ. 5.

<sup>2</sup> Αναγνωστοπούλου, Δ., « Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο* : Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 1997, σελ. 21.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, η παρούσα έρευνα σκοπεύει να προτείνει ένα πλαίσιο αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, μέσα από το οποίο θα δοθεί ένα έναυσμα στους εκπαιδευτικούς -και όχι μόνο- να αναμειχθούν προσωπικά και ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης και συνεπώς της βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων.

Στην παρούσα έρευνα:

- α) παρουσιάζονται και αναλύονται κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων και προτείνεται μια φόρμα αξιολόγησης με βάση αυτά τα κριτήρια,
- β) επιχειρείται αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, η οποία αποτελείται από:
  - i) μια a priori παρουσίαση-ανάλυση του ερευνητή,
  - ii) εφαρμογή τύπου αναγνωσιμότητας,
  - iii) εμπειρική έρευνα σε 800 μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης με εφαρμογή διαδικασίας ελλιπών κειμένων, ανάγνωση απεικονίσεων και ερωτηματολόγιο,
  - iv) εμπειρική έρευνα σε 1044 δασκάλους της Ε' και Στ' τάξης με ερωτηματολόγιο.

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:

# Κεφάλαιο πρώτο :

## ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

### ΔΙΑ

#### Περιεχόμενα:

1.1. Εισαγωγή .....	23
1.2. Έννοια και σημασία του σχολικού εγχειριδίου .....	23
1.3. Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου ..	28

1.4. Σχολικά εγχειρίδια και Αναλυτικό Πρόγραμμα	33
1.5. Κριτική σχολικών εγχειριδίων .....	36
1.6. Αξιολογώντας σχολικά εγχειρίδια .....	42
1.7. Κριτήρια αξιολόγησης καταλληλότητας σχολικών εγχειριδίων .....	51



## 1.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για την έννοια του σχολικού εγχειριδίου, τη σημασία του στη σχολική πράξη, για τους ρόλους τους οποίους καλείται αυτό να επιτελέσει και τη σχέση του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Εξετάζεται επίσης, η ως τώρα έρευνα και κριτική των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με την ποιότητα των χαρακτηριστικών τους και αναλύονται αυτά τα χαρακτηριστικά.

## 1.2. Έννοια και σημασία του σχολικού εγχειριδίου

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούσαν και αποτελούν το σημαντικότερο και πιο διαδεδομένο μέσο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας και τον ενδιάμεσο κρίκο στην επικοινωνία δασκάλου και μαθητή.

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι για να αποδώσουν την έννοια του βιβλίου που προορίζεται για χρήση στο σχολείο: *βιβλία, διδακτικά βιβλία, σχολικά εγχειρίδια, σχολικά βιβλία* κ.λπ. Ο επικρατέστερος σήμερα όρος είναι *σχολικά εγχειρίδια* (ο αντίστοιχος αγγλικός: *textbook*)<sup>1</sup>.

Οι απόψεις των ειδικών για το τι είναι το σχολικό εγχειρίδιο μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτοί που υποστηρίζουν την άποψη ότι με τον όρο *σχολικά εγχειρίδια* εννοούμε τα βιβλία που εγκρίνονται από το κράτος, εκδίδονται και προορίζονται για τη διδασκαλία των διακριτών μαθημάτων όπως αυτά καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και βοηθούν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης<sup>2</sup>. Η δεύτερη άποψη υιοθετεί έναν ευρύτερο ορισμό, λέγοντας ότι, με τον όρο *σχολικά εγχειρίδια* εννοούμε κάθε βιβλίο

---

<sup>1</sup> Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Εκφραση, Αθήνα 1995, σελ. 113.

Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας». *Διαβάζω*, τχ. 357, 1995, σελ. 44-45.

<sup>2</sup> Warren C.: «Adopting textbooks». In J. Cole and T. Sticht (Eds.) *The Textbook in American Society*. Library of Congress, Washington, DC. 1981, σελ. 43.

Τοκατλίδου Β.: «Ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου». *Διαβάζω*, 47, 1981, σελ. 34.

Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ., *ό.π.*, σελ. 113.

και κάθε μέσο που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της δεύτερης άποψης, περιορίζοντας τον όρο σχολικό εγχειρίδιο ως βιβλίο που εκδίδεται για χρήση στην μαθησιακή διαδικασία, αποκλείουμε άλλα βιβλία που οι συγγραφείς τους δεν τα έχουν για τέτοια χρήση. Υποστηρίζουν λοιπόν ότι ένα λογοτεχνικό έργο ή μυθιστόρημα ή ταξιδιωτική περιγραφή που διαβάζεται μέσα στην τάξη, ένα παραμύθι ή θεατρικό έργο που δραματοποιείται από τους μαθητές συμβάλλουν κι αυτά στη σχολική γνώση.

Στην παρούσα εργασία μας θα υιοθετήσουμε τον ορισμό που δίνεται από τους υποστηρικτές της πρώτης άποψης, δηλαδή ότι σχολικά εγχειρίδια είναι αυτά τα βιβλία που εγκρίνονται και διανέμονται από το κράτος στους μαθητές και τα οποία θα τους βοηθήσουν στην διαδικασία της μάθησης.

Το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται ότι είναι κύρια πηγή των μαθητών, μερικές φορές η μόνη πηγή ιδεών, δραστηριοτήτων, γεγονότων και θεωριών και ότι αποτελεί το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέσο στην τάξη<sup>2</sup>. Επειδή τα σχολικά εγχειρίδια τυπικά ακολουθούν τα ωρολόγια προγράμματα, αναγνωρίζονται ως το μόνο σημαντικό εκπαιδευτικό υλικό.

Ήδη από τον περασμένο αιώνα τα σχολικά εγχειρίδια κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πρακτικής. Η σημασία που τους έχει δοθεί φαίνεται και από την εισηγητική έκθεση που συνοδεύει το Ν. 540/1931 «περί σχολικών βιβλίων», όπου αναφέρει: «είναι πλέον ή γνωστόν ότι ο ουσιωδέστερος μετά του διδασκάλου παράγων της προκοπής του σχολείου είναι το βιβλίο. Δι' αυτό και κάθε προσπάθεια υπέρ ανυψώσεως του σχολικού βιβλίου είναι η προσπάθεια υπέρ της ενισχύσεως του όλου έργου και της όλης αποδόσεως του σχολείου»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*. Peter Lang, Wien, 2000, σελ. 17.

Harris T., Hodges R. (Eds): *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* Newark: International, 1995.

<sup>2</sup> Patrick J. J.: *High School Government Textbooks*. ERIC Digest, ED 301532, December 1988.

<sup>3</sup> Κλωνάρη Αι.: *Το μάθημα της γεωγραφίας στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ' τάξης*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος, 1997.

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μόνο ευρέως χρησιμοποιούμενο μέσο διδασκαλίας για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της χώρας μας<sup>1</sup>. Αλλά και στον διεθνή χώρο οι έρευνες αυτό αποδεικνύουν<sup>2</sup>. Μερικοί υπολογίζουν ότι τουλάχιστον 90% του χρόνου της τάξης και της κατ' οίκον εργασίας εστιάζεται αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο<sup>3</sup>. Οι μαθητές σε μερικές προηγμένες χώρες χρησιμοποιούν περίπου το 60% του χρόνου του μαθήματος στην τάξη εργαζόμενοι με τα εγχειρίδια, τα οποία είναι η κύρια πηγή γνώσης σε πολλά θέματα<sup>4</sup>. Οι τεχνολογικές εξελίξεις, όμως, των τελευταίων χρόνων έχουν δώσει στους μαθητές και στους δάσκαλους πρόσβαση σε μια ευρύτερη ποικιλία πηγών πληροφόρησης για να πετύχουν την λύση ενός προβλήματος, την οργάνωση των πληροφοριών και την απόκτηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών της διδασκαλίας.

Ως αιτίες για το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη πηγή διδασκαλίας αναφέρονται:

- η παροχή βασικών πληροφοριών για το υπό μελέτη αντικείμενο,
- η εύκολη μεταφορά,
- η χρησιμοποίησή του εξατομικευμένα από το μαθητή με ρυθμό που αυτός ο ίδιος καθορίζει,
- το γεγονός ότι είναι ελαφρύ,
- το ότι παρέχεται δωρεάν<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Κλωνάρη Αικ., ό.π., σελ. 89.

Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Εκφραση, Αθήνα 1995, σελ. 116.

Κοσουβάκη Φ.: «Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, μέσα ή οργανωτές των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Α' τόμος, Ιωάννινα 2002, σελ. 660.

<sup>2</sup> Komoski P.: «Instructional materials will not improve until we change the system». *Educational Leadership*, 42, 1985, σελ. 31-37.

<sup>3</sup> Marquand R.: «Textbooks: Debate heats up over the growing push for reform». *Christian Science Monitor* 1985, σελ. B1.

Blaunstein P.: «An Overview of State Textbook Selection Procedures». Discussion group paper, *National Forum on Excellence in Education*, 12, 1983, σελ. 6-8.

<sup>4</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 15.

<sup>5</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σελ. 125-126.

Η σημασία των εγχειριδίων στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων διδασκαλίας αποδείχθηκε σε 15 από 18 έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, ενώ η συνεισφορά των δασκάλων σε 13 έρευνες μόνο<sup>1</sup>.

Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έδειξαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια παίζουν σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης απ' ότι αρχικά θεωρούνταν<sup>2</sup>, ενώ η παρουσία των σχολικών εγχειριδίων στα σχολεία φαίνεται να συνδέεται με ψηλότερες επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών<sup>3</sup>.

Σε ανασκόπηση των Heyneman, Farrell, & Salveda-Stuarto, από 18 συσχετιζόμενες μελέτες<sup>4</sup> αποδείχθηκε ότι το 83% των μελετών αυτών εμφάνισε στατιστικά σημαντικούς θετικούς συσχετισμούς μεταξύ της διαθεσιμότητας εγχειριδίων και των επιδόσεων των μαθητών. Αρκετές από τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες που άρχισαν να πραγματοποιούν τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών, ενδιαφέρθηκαν πρώτα για την ανάπτυξη σχολικών εγχειριδίων. Με την υποστήριξη της Παγκόσμιας Τράπεζας δέκα χώρες του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου υλοποίησαν προγράμματα ανάπτυξης σχολικών εγχειριδίων με πολύ θετικά αποτελέσματα. Στις Φιλιππίνες, για παράδειγμα, η αύξηση της αναλογίας σπουδαστής-εγχειρίδιο από 10:1 σε 2:1 στην πρώτη και δεύτερη τάξη των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς το τέλος της δεκαετίας του '70 οδήγησε σε σημαντική αύξηση της επίτευξης των στόχων διδασκαλίας. Στη Νικαράγουα μαθητές εφοδιασμένοι με εγχειρίδια σημείωσαν σε tests μαθηματικών σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από τους μαθητές που δεν ήταν εφοδιασμένοι με εγχειρίδια. Στη Βραζιλία, με το πρόγραμμα εισαγωγής εκπαιδευτικών υλικών -κυρίως εγχειριδίων- στα φτωχά αγροτικά σχολεία στη δεκαετία του '80, επιβεβαιώθηκε η κρίσιμη σημασία των εγχειριδίων: οι σπου-

---

<sup>1</sup> Gopinathan S.: «And shall the Twain meet? Public and private textbook publishing in the developing world». In J. P. Farrell & S. P. Heyneman (Eds.) *Textbook in the Developing World: Economic and Educational Choices*. Washington, 1989, σελ. 61-71.

<sup>2</sup> Elliot D., Woodward A.: *Textbooks and Schooling in the United States, 90th Yearbook of the Society for the Study of Education*. University of Chicago Press, Chicago, 1990.

<sup>3</sup> Alverman D.: «The role of textbooks in teachers' interactive decision making». *Reading Research and Instruction*, 26, 1987, σελ. 115-127.

Zahorik J.: «Teaching style and textbooks». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, is. 2, 1991, σελ. 185-196.

<sup>4</sup> Heyneman S.P., Farell J., Sepulveda-Stuarto M.: «Textbooks and Achievement in Developing Countries: What we Know», *Journal of Curriculum Studies*, 1981, 13, No. 3, σελ. 227-246.

δαστές είχαν εντυπωσιακή βελτίωση στα αποτελέσματα σε tests μαθηματικών<sup>1</sup>.

Το εγχειρίδιο του μαθητή αποτελεί το βασικό εργαλείο της εργασία του, επομένως, σκοπό έχει να τον βοηθήσει να κατανοήσει και να αφομοιώσει βασικές έννοιες των επιστημών, να αναπτύξει δημιουργικές ικανότητες και να αποκτήσει στάσεις και συμπεριφορές που θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη και ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με τον Swan είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ένα βιβλίο δεν πρέπει να είναι μόνο το ίδιο καλό αλλά πρέπει να αφήνει χώρο και στους μαθητές να είναι καλοί<sup>2</sup>. Συνεχίζοντας παρατηρεί ότι *τα καλύτερα μαθήματα είναι εκείνα στα οποία το βιβλίο μπορεί να κάνει κάτι ενδιαφέρον, αλλά οι μαθητές ολοκληρώνουν κάνοντας κάτι ακόμα πιο ενδιαφέρον, καθώς χρησιμοποιούν την πρόσφατα αποκτηθείσα γνώση.*

---

<sup>1</sup> World Bank: *Indonesia: Book and Reading Development Project*. Loan 3887-IND. Draft Aide-Memoire 1995, σελ. 10-11.

<sup>2</sup> Swan M.: «The Textbook: Bridge or Wall?». In R. Bowers and Chr. Brumfit, *Applied Linguistics and English Language Teaching*, Macmillan, London, 1991, σελ. 34.

### 1.3. Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα η εκπαίδευση έχει ως σημαντικούς στόχους να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές, να αναπτύξει τις αξίες τους (ηθικές, εθνικές, πολιτικές, κοινωνικοοικονομικές, αισθητικές, θρησκευτικές κ.λπ.) και να αναπτύξει βαθμιαία την κοινωνικοποίησή τους<sup>1</sup>. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί ορισμένες λειτουργίες, με τις οποίες στοχεύει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων<sup>2</sup>.

Σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία<sup>3</sup>, οι λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν τα σχολικά εγχειρίδια είναι:

♦ Να **μεταφέρουν τη γνώση** προσαρμοσμένη κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν θα πρέπει να είναι μια άκριτη συλλογή κειμένων, αλλά τα περιεχόμενα να παρουσιάζονται οργανωμένα και συστηματοποιημένα σύμφωνα με τους όρους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στόχος των εγχειριδίων είναι να προσφέρουν μια απόσταση της διαθέσιμης γνώσης σε σημαντικά θέματα της επιστήμης, με τον μετασχηματισμό των πληροφοριών ειδικά για μαθητική χρήση, και να αποτελέσουν ένα ανεκτίμητο εργαλείο τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές: αφ' ενός να εξασφαλίζουν μια κατανοητή προσέγγιση ενός θέματος και αφ' ετέρου να αποτελούν αφετηρία συζήτησης στην τάξη και να περιέχουν δραστηριότητες για συγκεκριμενοποίηση και επέκταση της διδαχθείσας ύλης. Να παρέχουν πληροφορίες, έννοιες, να αξιολογούν, να

---

<sup>1</sup> Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1987, σελ. 5.

<sup>2</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, ό.π., σελ. 127.

<sup>3</sup> Seguin R.: *The Elaboration of School Textbooks. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education*, Unesco, 1989.

Τοκατλίδου Β.: «Ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου», ό.π.

Elliot D., Woodward A. *Textbooks and Schooling in the United States, 90th Yearbook of the Society for the Study of Education*. ό.π.

Scardamalia M., Bereiter C.: «Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media». *Learning Sciences*, 1, 1991, σελ. 37-68.

Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ. 1995, ό.π.

Φουντοπούλου Μ., «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» ό.π.

Κουτσελίνη - Ιωαννίδου Μ.: «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων». *Νέα Παιδεία*, τχ. 79, 1996, σ. 70-77.

Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π.

αναλύουν και να συνθέτουν τα στοιχεία που αποτελούν τη νέα γνώση. Ένα καλά δομημένο σχολικό εγχειρίδιο περικλείει βασικές πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο που αναλύει, περιλαμβάνει δραστηριότητες τόσο για την κατανόηση το κειμένου όσο και για την μεταφορά της αποκτηθείσας γνώσης σε πρακτικό επίπεδο, προκαλεί επιπρόσθετη μελέτη. Αποτελεί για τους μαθητές μια αξιόπιστη πηγή πληροφοριών στην οποία μπορούν να ανατρέξουν οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι.

♦ *Να καθοδηγούν τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης.* Τα σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να αποτελεί περισσότερο ένα εργαλείο για το μαθητή, η οργάνωση και η δομή του οποίου να προετοιμάζει το έδαφος για την εκμάθηση του περιεχομένου ενός θέματος. Το γραπτό κείμενο και οι απεικονίσεις να είναι σχεδιασμένα κατάλληλα για να διευκολύνουν την ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου. Στο μαθητή να προσφέρονται πρακτικές ασκήσεις και δραστηριότητες για μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

♦ *Να διαμορφώνει τον χαρακτήρα* του μαθητή. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει τις αξίες των μαθητών. Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι ακόμη και η σημαντικότερη λειτουργία των εγχειριδίων<sup>1</sup>. Το σχολικό εγχειρίδιο επηρεάζει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή, έτσι ώστε να τον προσανατολίσει σε επιθυμητές στάσεις ζωής. Το διδακτικό βιβλίο λειτουργεί ως μοχλός για την επίτευξη των επιδιώξεων της πολιτείας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του αυριανού ενεργού πολίτη. Παράλληλα, πρέπει να προωθεί αξίες και κίνητρα (κοινωνική αλληλεγγύη, αντιρατσισμό, παγκοσμιότητα κ.λπ.). Τα εγχειρίδια ασκούν επίδραση και πέρα από την τάξη<sup>2</sup>. Όχι μόνο μεταφέρουν την πραγματική γνώση αλλά κι εκείνες τις εικόνες τις ιστορικές, έννοιες του διαστήματος και του χρόνου, των πολιτικών και κοινωνικών αξιών που μια κοινωνία θέλει να μεταβιβάσει στην επόμενη γενιά. Επιπλέον κατασκευάζουν τις εθνικές εικόνες ενός έθνους ή κοινότητας. Σήμερα η σημασία των εγχειριδίων για τη διαμόρφωση των αξιών γίνεται αποδεκτή και τα εγχειρίδια αναλύονται εξετάζοντας τις στάσεις και τις αξίες που περιέχονται.

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 19.

<sup>2</sup> O' Neill R.: «Why Use Textbooks?». *ELT Journal*, 36, 1982, σελ. 104.

Εάν ένα εγχειρίδιο περιλαμβάνει αξίες που είναι απαράδεκτες για κάποια κοινωνική ομάδα, το εγχειρίδιο θεωρείται ακατάλληλο για να διδαχθεί<sup>1</sup>.

♦ Να βοηθάει το μαθητή στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, στην *αξιολόγηση* και την *αυτοαξιολόγησή* του, στην κατάκτηση γνώσης και εμπειρίας, έτσι ώστε να εφαρμόζει την αποκτηθείσα γνώση σε παρόμοιες καταστάσεις που θα συναντήσει στη ζωή του. Τα καλά εγχειρίδια υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών ως προς τη διδαχθείσα ύλη. Ο περιορισμένος χρόνος που έχουν οι δάσκαλοι στη διάθεσή τους για να καθοδηγήσουν κάθε μαθητή σε όλες τις δραστηριότητες εκμάθησής του καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και προβλημάτων για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν τις πληροφορίες μέσα από αυτές, καθώς επίσης και των λύσεων αυτών. Επίσης, τα εγχειρίδια θα πρέπει να διδάσκουν τα παιδιά πώς να ελέγξουν τα αποτελέσματα.

♦ Η *διαφοροποίηση της διδασκαλίας* αποτελεί μια λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου που στη σημερινή εποχή κρίνεται απαραίτητη. Τα καλά σχολικά εγχειρίδια μπορούν και πρέπει να ποικίλουν αρκετά το περιεχόμενό τους. Συνήθως οι μαθητές μιας τάξης, ενώ θεωρούνται ότι αποτελούν μια ενιαία ομάδα, μπορεί να παρουσιάσουν ένα αριθμό από διαφορετικά χαρακτηριστικά: διακύμανση ηλικίας, κατανομή γένους, προϋπάρχουσες γλώσσες και πολιτισμοί, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, οικογενειακό περιβάλλον και ενδιαφέροντα<sup>2</sup>. Μόνο όταν αυτοί οι ατομικοί παράγοντες λαμβάνονται υπόψη και παρέχεται υλικό σε διαφορετικά επίπεδα θα είναι δημιουργική η χρήση των βιβλίων.

♦ Να *παρακινεί το ενδιαφέρον* των μαθητών. Από τη μια μεριά η σύγχρονη έκρηξη των πληροφοριών και των γνώσεων καθιστά αδύνατο να συμπεριληφθούν όλες αυτές στα εγχειρίδια, ενώ, από την άλλη, οι μαθητές έχουν πολλές πηγές πληροφοριών διαθέσιμες και εάν τα εγχειρίδιά τους δεν τους παρακινούν το ενδιαφέρον, είναι απρόθυμα να τα μελετήσουν. Τα ενδιαφέ-

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 19.

<sup>2</sup> Skierso A.: «Textbook Selection and Evaluation». In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*.: Heinle & Heinle, Boston, 1991, σελ. 432-433.



ροντα εγχειρίδια αναπτύσσουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα. Επομένως, είναι αναγκαίο τα σχολικά εγχειρίδια να παρέχουν στρατηγικές ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαχειρισθούν τα νέα θέματα που θα συναντούν και να τους αναπτύξουν τη δίψα για τη μάθηση.

◆ Να αποτελούν *βάση πληροφοριών*. Τα σχολικά βιβλία πρέπει να αποτελέσουν τα σημεία εκκίνησης για το δάσκαλο και την τάξη. Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να περιορίζονται στα εγχειρίδια επειδή συχνά γίνονται βαρετά και μερικές φορές είναι πολύ γενικά. Αντ' αυτού, τα εγχειρίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημείο αναφοράς ή ως αφετηρία στο οποίο ο δάσκαλος μπορεί να επεκταθεί και να κατασκευάσει δικές του δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τη δημιουργικότητά του. Η πιο πολλή και σημαντικότερη δουλειά στην τάξη μπορεί να αρχίζει με ένα σχολικό βιβλίο αλλά να τελειώνει έξω από αυτό, με αυτοσχεδιασμό και προσαρμογή, με αυθόρμητη αλληλεπίδραση στην τάξη και αξιοποίηση απ' αυτή την αλληλεπίδραση.

◆ Να *προσφέρουν βοήθεια* στους δασκάλους για την υλοποίηση της διδασκαλίας. Το καλό σχολικό βιβλίο δεν αντικαθιστά την διδασκαλία. Την ενισχύει, την υποστηρίζει. Βοηθάει το δάσκαλο στον προγραμματισμό, στην προετοιμασία και στην υλοποίηση της διδασκαλίας. Μια μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σχετικά με την εμπειρία των δασκάλων, έδειξε ότι οι νεώτεροι και πιο άπειροι δάσκαλοι τείνουν να βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια περισσότερο από τους πιο έμπειρους<sup>1</sup>. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι στηρίζονται πιο πολύ στα εγχειρίδια των μαθηματικών, των επιστημών και της ανάγνωσης. Άλλη μελέτη έδειξε ότι δάσκαλοι που έχουν ουσιαστικές γνώσεις και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους βασίζονται λιγότερο στα σχολικά εγχειρίδια και σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους βασιζόμενοι και σε άλλες πηγές πληροφόρησης<sup>2</sup>. Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να παρέχουν ένα βασικό περίγραμμα για το δάσκαλο το οποίο θα ακολουθεί. Να παρέχουν ιστορικές πληροφορίες και γεγονότα τα οποία οι δάσκαλοι μπορούν να ανασύρουν. Είναι ευθύνη του δασκάλου έπειτα να διαλέξει τις σχετικές και σημα-

---

<sup>1</sup> Elliot D., Woodward A.: *Textbooks and Schooling in the United States*. 90th Yearbook of the Society for the Study of Education, ό.π.

<sup>2</sup> Zahorick J.: «Teaching style and textbooks», ό.π.

ντικές πληροφορίες στις οποίες θα εστιάσει ο μαθητής. Οι μαθητές έχουν ανάγκη μια ποικιλία διαφορετικών μεθόδων που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τη γνώση. Οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν τα κείμενα για να δώσουν στους μαθητές τη βασική γνώση όταν θεωρούν ότι αυτά τα κείμενα επεξηγούν σαφώς τις πληροφορίες που προσπαθούν να γίνουν αντιληπτές, αλλά πρέπει να συμπληρώσουν αυτά τα κείμενα και με υλικό από άλλες πηγές, έτσι ώστε οι σπουδαστές να επεξεργάζονται λεπτομερώς το υλικό.

◆ Τέλος, να *προσφέρουν βοήθεια* και στους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι, μέσω αυτών, μπορούν να ελέγχουν και να αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς επίσης και την εργασία που γίνεται στο σχολείο. Επιπλέον, οι γονείς ανατρέχουν κι οι ίδιοι στα σχολικά εγχειρίδια όταν καλούνται να προσφέρουν τη βοήθειά τους στις εργασίες των παιδιών. Όταν ένα γνωστικό αντικείμενο διδαχθεί χωρίς την παρουσία σχολικού εγχειριδίου μειώνεται η αξία αυτού του γνωστικού αντικειμένου στα μάτια των μαθητών και των γονέων<sup>1</sup>.

Ως σύνοψη των ρόλων που πρέπει να επιτελέσει το σχολικό εγχειρίδιο μπορούμε να πούμε ότι *τα πραγματικά καλά εγχειρίδια αντί να υψώνουν τοίχους ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, μαθητή και μαθητή, μαθητή και γλώσσα, ανθρώπους και κόσμο, χτίζουν γέφυρες πάνω στις οποίες είναι δυνατή και πιο εύκολη η δημιουργική κίνηση*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Laws K., Horsley M.: *Textbook Availability and Usage in NSW Non-government Secondary Schools*. Centre for Research on Textbooks, Sydney, 1990.

<sup>2</sup> Swan M.: «The Textbook: Bridge or Wall?», ό.π., σελ. 35.

#### 1.4. Σχολικά εγχειρίδια και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο όρος *Αναλυτικό Πρόγραμμα* αποτελεί μετάφραση της λατινικής λέξης *curriculum* που σημαίνει *κυκλική πορεία*. Εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1902 από τον Dewey, ενώ το 1918 γίνεται τίτλος σε βιβλίο του Bobbit, ο οποίος θεωρείται από τους πρωτεργάτες του Αναλυτικού Προγράμματος.

Με τον όρο *Πρόγραμμα* εννοούμε ένα συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο σχέδιο με προκαθορισμένους σκοπούς, με σχεδιασμένες ενέργειες και διαδικασίες, οι οποίες υλοποιούνται μέσα σε ένα καθορισμένο χρονοδιάγραμμα. Για το τι είναι Αναλυτικό Πρόγραμμα έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί κατά καιρούς, ανάλογα με τον ειδικό επιστήμονα και τη φιλοσοφία του, τις απόψεις για την αγωγή και το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο ασπάζεται. Σύμφωνα με μια άποψη, ως αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνται κατά περίπτωση: α) το σύνολο των εμπειριών του παιδιού, β) το σύνολο των εμπειριών που αποκτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου, γ) ο κύκλος των μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο, δ) η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς, ε) μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής, στ) το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας επαγγελματικής σχολής και ζ) τα μαθήματα για έναν συγκεκριμένο μαθητή<sup>1</sup>.

Σήμερα χρησιμοποιούνται τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα -τα Curriculum- τα οποία, σε σχέση με τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα που ήταν συνοπτικά διαγράμματα περιεχομένων διδασκαλίας και δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό και ως προς το χρόνο και ως προς την επιλογή της ύλης, είναι πιο ευέλικτα και θεωρούνται ως ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας, με την παρουσίαση της διδακτέας ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους κάθε μαθήματος, με μεθοδολογικές υποδείξεις και τη δυνατότητα χρήσης και άλλων μέσων διδασκαλίας.

Αναλυτικό Πρόγραμμα, λοιπόν, είναι ο συγκεκριμένος τρόπος με τον

---

<sup>1</sup> Γερογιάννης Κ., Μπούρας Αντ., «Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες τάσεις», *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2007, σ. 482.

οποίο επιλέγεται και οργανώνεται η σχολική γνώση, μέσα στα πλαίσια της πολιτικής που επιδιώκει να εφαρμόσει το κράτος στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην έννοια του όρου *Αναλυτικό Πρόγραμμα* εμπεριέχεται κάθε προγραμματισμένη δραστηριότητα και ενέργεια που έχει ως σκοπό την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης μέσω της μάθησης, ενώ καθορίζει διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις όπως η διδακτέα ύλη, τα μέσα διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό, τις μεθόδους διδασκαλίας<sup>1</sup>.

Τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα μορφωτικά αγαθά που εκφράζουν το σκοπό της αγωγής και τα μέσα με τα οποία επιδιώκεται η επίτευξη του σκοπού αυτού<sup>2</sup>. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι επιφορτισμένα με το καθήκον να μεταφέρουν στην τάξη και να μετατρέψουν σε πράξη το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ο συνδετικός κρίκος των δασκάλων και των μαθητών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το μέσον μέσα από το οποίο αυτό (το Αναλυτικό Πρόγραμμα) περνά στη σχολική πρακτική. Συνεπώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτό, αφού υλοποιεί τους στόχους και τους σκοπούς που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τον Φ. Κ. Βώρο<sup>3</sup>, οι σκοποί αυτοί συνοψίζονται σε δυο ομάδες: ολόπλευρη μόρφωση του ανθρώπου και ειδική προετοιμασία για να γίνει δημιουργικό μέλος της κοινωνίας.

Οποιαδήποτε αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα οδηγεί και σε συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, έτσι ώστε η αλλαγή αυτή να μετουσιωθεί σε πράξη και να οδηγήσει σε επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι σχολικές μεταρρυθμίσεις δεν λειτουργούν μέχρι οι νέες ιδέες να τεθούν στα εγχειρίδια<sup>4</sup>. Κατά τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη Προγραμμάτων

---

<sup>1</sup> Ντόγκα Φ., Σπινθουράκη Ι.: «Αναλυτικό Πρόγραμμα: τροποποίησή του με εφαρμογή διδασκαλίας - project», πρακτικά Πανελληνίου Συνέδριου με θέμα «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμ. Β', σελ.352, Ιωάννινα, 2002.

<sup>2</sup> Γερογιάννης Κ., Μπούρας Αντ., «Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Νέες τάσεις», *ό.π.*, σ. 482.

<sup>3</sup> Βώρος Φ. Κ.: «Σχολικά βιβλία για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». *Νέα Παιδεία*, 89, 1999, σελ. 34.

<sup>4</sup> Mehlinger H. D.: «American textbook reform: What can we learn from the Soviet experience»? *Phi Delta Kappan*, 9, 1989, σελ. 30.  
Altbach P.G. : «Introduction». In P. G. Altbach et al. (Eds.) *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*. State University of New York Press, 1991, σελ. 4.

Σπουδών βασίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε μια ευρεία ποικιλία πηγών πληροφόρησης για να οργανώσουν τις γνώσεις, να επιτύχουν λύσεις στα προβλήματα, να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων. Κάτω από αυτό το πρίσμα, τα Προγράμματα Σπουδών, χωρίς να μειώνουν τη σημασία των σχολικών εγχειριδίων στη διαδικασία μάθησης, προβλέπουν μια διαφορά στη χρήση των εγχειριδίων, αυτή του παροχέα των πληροφοριών και λιγότερο του παροχέα μιας σειράς μαθημάτων που πρέπει να ακολουθούν αυστηρά οι δάσκαλοι και οι μαθητές.

Η αναντιστοιχία και ο μη συντονισμός των σχολικών εγχειριδίων και του Αναλυτικού Προγράμματος καθιστά την πραγμάτωση των σκοπών και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας δύσκολο έργο<sup>1</sup>. Εξάλλου είναι πιο εύκολο να γραφούν καινούργια βιβλία τα οποία θα υποστηρίξουν την οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παρά αυτή να γίνει μέσα από επιμόρφωση χιλιάδων δασκάλων.

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα είναι συνηθισμένο φαινόμενο η αναντιστοιχία και ο μη συντονισμός μεταξύ Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων. Αναλυτικά Προγράμματα αλλάζουν ενώ τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν τα ίδια ή συγγράφονται νέα σχολικά βιβλία και ακολουθεί η σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με αποτέλεσμα είτε να μην εφαρμόζονται τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα γιατί τα εγχειρίδια είναι παλιά είτε αυτά τα τελευταία να μην έχουν σαφείς στόχους<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», ό.π., σελ. 47.

<sup>2</sup> Βρεττός Γ.: «Αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο». *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 37-38, 1999, σελ. 128.

Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σελ. 172.

Βρεττός Γ., Καψάλης Αχ. *Αναλυτικό πρόγραμμα. σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 21.

## 1.5. Κριτική σχολικών εγχειριδίων

Παρ' όλο που τα σχολικά εγχειρίδια, όπως είδαμε, καλούνται να επιτελέσουν μια σειρά σημαντικών λειτουργιών για τη μαθησιακή διαδικασία, εντούτοις κατά καιρούς έχουν δεχτεί πολλές κριτικές. Είναι γενικά παραδεκτό ότι όλα τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι εξίσου αποτελεσματικά και ότι μπορεί να μην χρησιμοποιηθούν σωστά.

Ήδη, από το 1933 καταγράφονται από τον Wilson οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση των βιβλίων, δυσκολίες που έχουν σχέση με την οργάνωση και τη δυσκολία του κειμένου, με την έλλειψη ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και των ικανοτήτων των μαθητών και με την ακαταλληλότητα των βιβλίων σε σχέση με την ηλικία των μαθητών<sup>1</sup>.

Το 1966 σε μια αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων στις Η.Π.Α., αυτά επικρίθηκαν ως προς το ότι<sup>2</sup>:

- προσφέρουν απλοϊκή και επιφανειακή κάλυψη των θεμάτων,
- παρουσιάζουν με μη ρεαλιστικό και ιδεαλιστικό τρόπο την κοινωνία,
- αποφεύγουν την παρουσίαση αμφισβητούμενων θεμάτων,
- αποφεύγουν ή διαστρεβλώνουν την παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων,
- παρέχουν χαμηλού επιπέδου δραστηριότητες,
- τεμαχίζουν το περιεχόμενο,
- έχουν μη ελκυστικά σχήματα και σχέδια.

Αυτές οι κριτικές επαναλήφθηκαν και στη δεκαετία του 1980, με τη διαφορά ότι τα εγχειρίδια σ' αυτή την περίοδο ήταν πιο ελκυστικά, απεικόνιζαν ποικιλόμορφα τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και έθιγαν θέματα μειονοτήτων και ισότητας φύλων. Εντούτοις, μερικοί κριτικοί σ' αυτή τη δεκαετία θεώ-

---

<sup>1</sup> Κλωνάρη Αικ.: *Το μάθημα της γεωγραφίας στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ' τάξης*, ό.π., σελ. 95.

<sup>2</sup> Price R. D.: «Textbook Dilemma in the Social Studies». *The social studies* 57, 1966, σελ. 21.

ρησαν ότι τα εγχειρίδια υπερέβαλαν στην έμφαση που έδιναν στην πολιτισμική αυτή ποικιλομορφία<sup>1</sup>.

Οι Scardamalia & Bereiter στην έρευνά τους υποστηρίζουν ότι το σχολικό εγχειρίδιο περιορίζει τη σκέψη του μαθητή<sup>2</sup>.

Ο G. R. Johnson αναφέρει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρησιμοποίησης των εγχειριδίων<sup>3</sup>:

- Αποτελούν για τους μαθητές μια πηγή βασικών πληροφοριών.
- Παρέχουν μια οργανωμένη, διαδοχική προσέγγιση στη μελέτη ενός αντικειμένου.
- Περιλαμβάνουν σχετικές επεξηγήσεις, γραφικές παραστάσεις, χάρτες και διαγράμματα.
- Παρουσιάζουν ένα μεγάλο ποσό πληροφοριών αποτελεσματικά.
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κινήτρου μάθησης, ειδικά εάν οι ιδέες παρουσιάζονται με έναν συναρπαστικό και προκλητικό τρόπο.
- Παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για διάλογο και επεκτείνουν την κατανόησή τους, ειδικά εάν ο συντάκτης έχει παρεμβάλει ερωτήσεις-κλειδιά σ' όλο το κείμενο.
- Μειώνουν το χρόνο μέσα στην τάξη που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας, δίνοντας έτσι περισσότερο χρόνο στην εφαρμογή, την ανάλυση, και την επίλυση προβλήματος.

Ως μειονεκτήματα αναφέρει:

- Μετά από ένα χρονικό διάστημα γίνονται ξεπερασμένα.
- Δίνουν ελάχιστο ή κανένα περιθώριο να επιλέξει κανείς το περιεχόμενο από περισσότερες τρέχουσες πηγές.

---

<sup>1</sup> Janowitz M.: *The reconstruction of patriotism: education for civic consciousness*. University of Chicago Press, Chicago, 1983, σελ. 91-105.

Glazer N. Reed Ueda. *Ethnic groups in history textbooks.*, DC: Ethics and Public Policy Center, Washington 1983, σελ. 57-64.

<sup>2</sup> Scardamalia M., Bereiter C.: «Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media». *Learning Sciences*, 1, 1991, σελ. 65.

<sup>3</sup> Johnson G. R.: *First Steps to Excellence in College Teaching*. WI: Magna Publications, Madison 1990, σελ. 8-9.

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηριχθούν στα εγχειρίδια ως τη μόνη πηγή για το περιεχόμενο, αντί της χρησιμοποίησης των πληροφοριών του βιβλίου για να δομήσουν έννοιες, επεξηγήσεις, παραδείγματα, και θεωρίες.
- Παίρνει χρόνο να επιλεχτούν τα καλά εγχειρίδια.

Ο G. Maxim αναφέρει τα παρακάτω πλεονεκτήματα του σχολικού εγχειριδίου<sup>1</sup>:

- Μειώνει το χρόνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό για να ψάξει και να βρει τρόπους προετοιμασίας του μαθήματος, μια και το βιβλίο του παρέχει σαφείς και περιεκτικές οδηγίες γι' αυτό.
- Παρέχει μια μεθοδική σειρά της διδακτέας ύλης δια μέσου των τάξεων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.
- Παρέχει υποδείξεις σχετικά με τις δραστηριότητες μάθησης μέσα από το συνοδευτικό βιβλίο προς το δάσκαλο.
- Περιγράφει ομάδες μειοψηφίας και άλλες εθνικές και φυλετικές ομάδες με δικαιότερο τρόπο.
- Υιοθετεί και αναπτύσσει πρόσφατες ιδεολογικές – ερευνητικές προσεγγίσεις στο θέμα της διδασκαλίας.

Ως μειονεκτήματα θεωρεί:

- Μπορεί να μειώσει ή να καταργήσει τη δημιουργικότητα των δασκάλων.
- Με το να είναι το μόνο υλικό που διαβάζουν οι μαθητές, μπορεί να περιορίσουν τη διάθεσή τους προς αναζήτηση και άλλων πηγών αναφοράς.
- Επειδή είναι γραμμένα σ' ένα ενιαίο επίπεδο ανάγνωσης, τα σχολικά βιβλία μπορεί να απογοητεύσουν τους μαθητές με χαμηλή ικανότητα ανάγνωσης και μπορεί να τους αποθαρρύνουν ως προς το εξεταζόμενο μάθημα.

---

<sup>1</sup> Κλωνάρη Αικ.: *Το μάθημα της γεωγραφίας στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ' τάξης*, ό.π., σελ. 90.



- Σε περιπτώσεις που οι δάσκαλοι ακολουθούν κατά γράμμα την έκταση και τη σειρά του περιεχομένου του βιβλίου, το ποσό της ύλης που πρέπει να καλύψουν στις τάξεις μπορεί να γίνει υπερβολικά μεγάλο.
- Με τις γρήγορες εξελίξεις και αλλαγές που συμβαίνουν στις σύγχρονες κοινωνίες, τα σχολικά βιβλία μπορεί σε σύντομο χρονικό διάστημα να γίνουν ξεπερασμένα.

Οι Cunningham, Duffy & Knuth αναφέρουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια συνδέονται περισσότερο με την αφήγηση της γνώσης παρά με την κατασκευή της<sup>1</sup>. Οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν τις πληροφορίες που θεωρεί ο συγγραφέας ότι πρέπει να διδαχθούν. Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, αν το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τη μόνη πηγή πληροφοριών και οι δραστηριότητες προέρχονται από αυτό τότε οι μαθητές γίνονται απρόθυμοι να αναζητήσουν δημιουργικότερους τρόπους εκμάθησης.

Όμως και στην Ελλάδα τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν ξεφύγει την σφοδρή κριτική. Κατηγορούνται για στατικότητα, παθητικότητα, ότι εξωθούν το μαθητή στην απομνημόνευση και ότι είναι φορτωμένα με άφθονη ύλη<sup>2</sup>, ενώ λειτουργεί μονόδρομα, χωρίς να παίζει το ρόλο που πρέπει, με αποτέλεσμα να μην είναι καν «διδασκτικό βιβλίο»<sup>3</sup> και προτείνεται η αντικατάσταση του «μονολιθικού», όπως χαρακτηρίζεται, εγχειριδίου με άλλα «κανάλια» επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα, δασκάλου και μαθητή<sup>4</sup>. Επίσης ότι δεν είναι συντονισμένα μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να απαιτούν γνώσεις που θα διδαχθούν αργότερα σε άλλα μαθήματα ή να μην βασίζονται στην ύλη που έχει διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις, και ότι πολλά από αυτά είναι γραμμένα με τρόπο που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία των παιδιών<sup>5</sup>.

Σύμφωνα με τον Γ. Φλουρή, η δομή των σχολικών εγχειριδίων δεν διευ-

---

<sup>1</sup> Cunningham J. D., Duffy M. Th., Knuth A. R.: *The Textbook of the Future*. W.W. Wright Education Building, ED 2201 Bloomington, 2000.

<sup>2</sup> Τσολάκης Χρ. Λ. «Γιατί δεν αρέσουν τα σχολικά βιβλία». Εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ* 18/10/1998.

<sup>3</sup> Τοκατλίδου Β.: «Ο ρόλος του διδασκτικού βιβλίου», ό.π., σελ. 36.

<sup>4</sup> Τοκατλίδου Β.: «Σχολικά βιβλία και επικοινωνία στην τάξη». Στο Α. - Φ. Λαγόπουλος κ. άλ. (επιμ.), 1986.

<sup>5</sup> Εφημ. *Καθημερινή* 10/10/2000.

κολύνει την ενσωμάτωση των γνώσεων στην ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή των μαθητών, είναι οργανωμένα για εκθετική και όχι για διερευνητική διδασκαλία, άρα δεν παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εμβαθύνουν και να προωθήσουν τη κριτική συζήτηση, η ύλη είναι οργανωμένη με αυστηρό και ομοιόμορφο τρόπο για τους μαθητές όλης της επικράτειας, στερώντας έτσι τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν επίκαιρα και επείγοντα προβλήματα<sup>1</sup>.

Η Ε. Μαραγκουδάκη υποστηρίζει ότι αναπτύσσεται μια ψυχαναγκαστική σχέση ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια και τους μαθητές κι αυτό εξαιτίας τόσο της κακής τους ποιότητας όσο και της αποκλειστικότητάς τους ως μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και του καταναγκαστικού τους χαρακτήρα ως προς τη χρήση τους από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς<sup>2</sup>.

Τέλος στις αποδελτιωμένες προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα σχολικά εγχειρίδια το σχολικό έτος 1999-2000<sup>3</sup>:

- Χαρακτηρίζονται τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων αναχρονιστικά.
- Υπογραμμίζεται η πληθώρα ύλης και προτείνεται η μείωση των ασκήσεων.
- Προτείνεται η ενσωμάτωση μύθων και παραμυθιών, η προσαρμογή των προβλημάτων στα δεδομένα αγοράς, η ενσωμάτωση θεματικής ιστορίας.
- Προτείνεται η μείωση της ύλης ή αύξηση ωρών, καθώς και ο εμπλουτισμός με θέματα ευρωπαϊκού και διαπολιτισμικού περιεχομένου.

---

<sup>1</sup> Φλουρής Γ.: *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Γρηγόρης, Αθήνα 1997, σελ. 167-170.

<sup>2</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., «Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία». Στο: Β. Αγγελοπούλου, & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ.σ. 53-54.

<sup>3</sup> Κοσσυβάκη Φ.: «Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, μέσα ή οργανωτές των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση», ό.π., σελ. 656.

- Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης περισσότερων πληροφοριών και τονίζεται ότι το πλήθος των ασκήσεων αποτελεί τον βραχνά των εκπαιδευτικών.
- Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα για συγγραφή σχολικών εγχειριδίων σύμφωνα με νέες μεθόδους διδασκαλίας.
- Τονίζεται η έλλειψη συζήτησης, εμβάθυνσης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, κατάσταση που αποδίδεται στον τρόπο δόμησης της διδασκαλίας από τα σχολικά εγχειρίδια.
- Χαρακτηρίζεται το σχέδιο διδασκαλίας των σχολικών εγχειριδίων και του βιβλίου του δασκάλου επιφανειακό και διεκπεραιωτικό.
- Προτείνεται η βελτίωση των εργασιών στο βιβλίο της γλώσσας και σε άλλα μαθήματα, η πρόβλεψη χώρου για άνετο γράψιμο και η συστηματικότερη ενασχόληση των μαθητών με την τεχνική του γραπτού λόγου.

## 1.6. Αξιολογώντας σχολικά εγχειρίδια

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στους ρόλους που καλούνται να παίξουν τα σχολικά εγχειρίδια. Για να πετύχουν όμως τους ρόλους αυτούς τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να έχουν υψηλή ποιότητα τόσο όσον αφορά την επιστημονική τους παρουσίαση όσο και τα τεχνικά τους χαρακτηριστικά. Η ποιότητα αυτή μπορεί να περιγραφεί αξιολογώντας διάφορα χαρακτηριστικά του.

Η ύπαρξη ή όχι αναγνωρισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των εγχειριδίων είναι ένα ερώτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς την εκπαιδευτική κοινότητα και τους επιστήμονες. Η έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων αρχίζει από το τέλος του 19ου αιώνα και γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη μετά το τέλος των δύο παγκοσμίων πολέμων, κυρίως στα πλαίσια της κίνησης για την ειρήνη, όπου τα εγχειρίδια εξετάζονται ως προς τα στερεότυπα που διαβιβάζουν στους μαθητές για τους γειτονικούς, κυρίως, λαούς<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με τους Καψάλη & Χαραλάμπους<sup>2</sup> οι έρευνες των σχολικών εγχειριδίων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- α) έρευνες που αναλύουν το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως προς τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την προπαγάνδα που περιέχουν για γειτονικούς λαούς,
- β) έρευνες όπου αναλύεται το περιεχόμενο ως προς τις αξίες, τα πρότυπα και τους θεσμούς που καλλιεργούνται στα σχολικά εγχειρίδια
- γ) έρευνες με τις οποίες τα σχολικά εγχειρίδια εξετάζονται ως προς την καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία ή την επίτευξη ορισμένων στόχων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

---

<sup>1</sup> Μπονίδης Κ., Χοντολίδου Ε.: «Έρευνα Διδακτικών Εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - Το παράδειγμα της Ελλάδας». Στο: Βάμβουκας, Μ. Ι. & Χουρδάκης Α. Γ. (επιμ.) *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 192.

<sup>2</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σελ. 209.

Η παρούσα έρευνα –σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση– ανήκει στην τρίτη κατηγορία, όπου τα σχολικά εγχειρίδια εξετάζονται ως προς την καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία ή την επίτευξη ορισμένων στόχων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Για τον λόγο αυτό, λοιπόν, θα επικεντρωθούμε σε τυχόν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο διεθνή και στον ελληνικό χώρο στη συγκεκριμένη κατηγορία.

### Στο διεθνή χώρο

Στη δεκαετία του 1950 το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές των Η.Π.Α. καθιέρωσε τα εξής κριτήρια ποιότητας του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων<sup>1</sup>:

- *σημασία του υλικού για τους μαθητές,*
- *ακρίβεια,*
- *απευθείας σχέση με άλλα υλικά,*
- *ανάπτυξη συγκεκριμένων και με ακρίβεια εννοιών,*
- *ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων.*

Το 1969 ο Fraenkel<sup>2</sup> πρότεινε τα εξής κριτήρια αναφορικά με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων:

- *επιστημονική εγκυρότητα και παγκόσμια αξία,*
- *κοινωνική εγκυρότητα και πολιτιστική αξία,*
- *συνεργασία,*
- *προαγωγή της γνώσης για περισσότερη σε εύρος και βάθος κατανόηση.*

Σε μια προσπάθεια για καθιέρωση ενιαίων κριτηρίων για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων διάφοροι διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, Συμ-

---

<sup>1</sup> Κλωνάρη Αικ.: *Το μάθημα της γεωγραφίας στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ' τάξης*, ό.π, σελ. 92.

<sup>2</sup> Κλωνάρη Αικ., ό.π, σελ. 94.

βούλιο της Ευρώπης, Ινστιτούτο για τη Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων Georg Eckert) διοργανώνουν σεμινάρια, συνέδρια και ημερίδες. Το 1949 ορίζονται από την UNESCO ως κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων τα εξής<sup>1</sup>:

- η ακρίβεια,
- η σοβαρότητα,
- η αξία,
- η έκταση του υλικού και η κατανομή των θεμάτων,
- η ελικρίνεια,
- η διεθνής συνεργασία.

Σε σεμινάριο που διοργανώθηκε από το Ινστιτούτο για τη Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων Georg Eckert σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, έγιναν κοινά αποδεκτά πέντε κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων αναφορικά με το περιεχόμενο<sup>2</sup>:

- επιστημονική εγκυρότητα,
- διδακτική εγκυρότητα,
- ελευθερία προκαταλήψεων,
- διαφάνεια,
- κατάλληλη εικονογράφηση.

Το 1989 ο Roger Seguin σε μία έκδοση της UNESCO προτείνει την αξιολόγηση των εξής παραμέτρων των σχολικών εγχειριδίων<sup>3</sup>:

- Το **περιεχόμενο**, το οποίο πρέπει να είναι ορθό, ακριβές, επίκαιρο, αντικειμενικό, να συμβάλλει στους κοινωνικούς στόχους, να ανα-

---

<sup>1</sup> Μπονίδης Κ., Χοντολίδου Ε.: «Έρευνα Διδακτικών Εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας», ό.π., σελ. 193.

<sup>2</sup> Fritzsche K.P.: «Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων». (μτρφ. Α. Καψάλης), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 17, 1992, σ. 176-177.

<sup>3</sup> Seguin R.: *The Elaboration of School Textbooks*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education, Unesco, 1989, σελ. 51-59.

πτύσσει τις δεξιότητες, τις στάσεις, τις αξίες, τη σκέψη και τις ικανότητες των μαθητών.

- Την *παιδαγωγική διάσταση*, που αφορά την παρακίνηση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου, την υποκίνηση έρευνας, την πρόνοια για διδασκαλία μαθητών με διαφορετικό επίπεδο μάθησης, τις ασκήσεις αξιολόγησης και την αυτοαξιολόγηση.
- Τη *γλώσσα*, η οποία πρέπει να είναι κατανοητή, ανάλογη του επιπέδου των μαθητών και να αναπτύσσει το λεξιλόγιό τους
- Την *εικονογράφηση*, η οποία πρέπει να είναι σαφής, ακριβής, ποιοτική και υποβλητική.
- Την *παρουσίαση και τη σύνθεση του κειμένου* που πρέπει να είναι ευχάριστη.

Ο H. J. Schmidt εξετάζει τους ακόλουθους άξονες ως προς τα χαρακτηριστικά ενός εγχειριδίου<sup>1</sup>:

- *εξωτερικά χαρακτηριστικά (κόστος, βάρος)*
- *περιεχόμενο*
- *στόχοι*
- *αξίες*
- *καθοδήγηση μάθησης*
- *κίνητρα εκμάθησης*
- *άλλες πτυχές που ο αξιολογών θα επιθυμούσε να προσθέσει.*

Σε έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στους εξής άξονες<sup>2</sup>:

- *Αναγνωσιμότητα*

---

<sup>1</sup> Schmidt H. J.: *Fächerübergreifende Gesichtspunkte zur Beurteilung von Schulbüchern*, Lneburg, 1990.

<sup>2</sup> Tyson-Bernstein H.: «Textbook Development in the United States: How Good Ideas Become Bad Textbooks». In J. Farrell and S.P. Heyneman (Eds.) *Textbooks in the Developing World*, Washington, DC., 1989, σελ. 80-81.

- Ακρίβεια
- Λεξιλόγιο
- Έννοιες
- Παρουσίαση υλικού
- Βοηθητικό υλικό
- Γραφικές παραστάσεις
- Ελευθερία από προκαταλήψεις
- Μέρη του κειμένου
- Εγχειρίδιο δασκάλων
- Μορφή
- Κόστος

Άλλη μία προσπάθεια καθιέρωσης κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών βιβλίων είναι αυτή των M. Rauch και L. Tomaschewski (1995)<sup>1</sup>, οι οποίοι ομαδοποίησαν τα κριτήρια στους εξής άξονες:

- Βιβλιογραφία και γενική εντύπωση
- Σκοποί και περιεχόμενο
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Αληθοφάνεια προς τον αποδέκτη
- Σχεδιασμός
- Κείμενο
- Επίτευξη στόχων
- Απεικόνιση
- Σχέση μεταξύ κειμένου και απεικόνισης

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 31.



### Στον ελλαδικό χώρο

Η έρευνα και η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων στον ελλαδικό χώρο είναι σχετικά πρόσφατη και άρχισε στα τέλη της δεκαετίας του 1970, καθυστερημένα πάντα σε σχέση με άλλες χώρες. Ώθηση σ' αυτό έδωσε η μεταπολίτευση και το κλίμα που διαμορφώθηκε εξαιτίας της, το οποίο ευνόησε την ανάπτυξη νέων και προοδευτικών τάσεων και αντιλήψεων για τα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Από τις τρεις κατηγορίες ερευνών των σχολικών εγχειριδίων, όπως αναφέρονται από τους Καψάλη & Χαραλάμπους, (έρευνες που αναλύουν το περιεχόμενο ως προς τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, έρευνες όπου αναλύεται το περιεχόμενο ως προς τις αξίες, τα πρότυπα και τους θεσμούς που καλλιεργούνται στα σχολικά εγχειρίδια, έρευνες με τις οποίες τα σχολικά εγχειρίδια εξετάζονται ως προς την καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία με βάση συγκεκριμένα κριτήρια), η δεύτερη είναι αυτή που συγκεντρώνει την πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, αν και, κατά τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια στροφή των ερευνών προς την τρίτη κατηγορία<sup>1</sup>. Όσο αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, τα Αναγνωστικά μαζί με τα βιβλία της Γλώσσας κατά πρώτο λόγο και τα βιβλία της Ιστορίας κατά δεύτερο είναι αυτά που έχουν ερευνηθεί περισσότερο, για δε τα εγχειρίδια των υπόλοιπων μαθημάτων οι έρευνες είναι σποραδικές<sup>2</sup>.

Σχετικά, λοιπόν, με την καθιέρωση κριτηρίων με τα οποία τα σχολικά εγχειρίδια εξετάζονται ως προς την διδακτική τους καταλληλότητα και την επίτευξη των στόχων για τους οποίους εγράφησαν, η ελληνική βιβλιογραφία έχει να επιδείξει τα εξής:

Ο Γ. Κιούσης<sup>3</sup> προτείνει τα εξής κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων:

---

<sup>1</sup> Μπονίδης Κ., Χοντολίδου Ε.: «Έρευνα Διδακτικών Εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - Το παράδειγμα της Ελλάδας», ό.π., σελ. 201-209.

<sup>2</sup> Μπονίδης Κ., Χοντολίδου Ε., ό.π., σελ. 201.

<sup>3</sup> Κιούσης Γ.: «Η συγγραφή και αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων». *Νέα Παιδεία*, τχ. 69, 1994, σελ. 98-101.

- *Συγγραφή*, που αναφέρεται στην εμπειρία και τα προσόντα του συγγραφέα καθώς και στο βαθμό σαφήνειας με τον οποίο αναφέρεται ο σκοπός του βιβλίου.
- *Γενικά χαρακτηριστικά*, που αφορούν το κόστος του βιβλίου, την επικαιρότητα των πληροφοριών, την ελκυστική εμφάνιση, τη σωστή χρήση της γραμματικής, τις επεξηγήσεις των τεχνικών όρων, τη σαφήνεια και την περιεκτική μορφή.
- *Φυσικά και τεχνικά χαρακτηριστικά*, όπου αξιολογούνται το εξώφυλλο, το χαρτί, η βιβλιοδεσία, η εικονογράφηση, οι πίνακες και οι χάρτες καθώς το μέγεθος του βιβλίου.
- *Φιλοσοφία του βιβλίου*, αν δηλαδή αποφεύγει τις προκαταλήψεις, δεν χρησιμοποιεί βαριές εκφράσεις, προάγει μια θετική εικόνα για όλες τις κοινωνικές ομάδες και άτομα, μεταχειρίζεται αντικειμενικά τα αμφισβητούμενα ζητήματα.
- *Οργάνωση του υλικού* με σαφήνεια, λογική σειρά και συνέχεια μεταξύ των μαθημάτων, των κεφαλαίων και των ενοτήτων.
- *Σκοποί*, οι οποίοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και το περιεχόμενο του βιβλίου άμεσα ή έμμεσα να τους αναπτύσσει.
- *Περιεχόμενο του βιβλίου*, το οποίο πρέπει να παρουσιάζεται με ακρίβεια, να είναι ενδιαφέρον, να προνοεί για την κάλυψη ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών, να δίνει ορισμούς με ακρίβεια, να προσφέρει ικανοποιητική κάλυψη του θέματος, να έχει δοκιμαστεί για την αποτελεσματικότητά του και εγκριθεί από άλλους.
- *Διδακτικά μέσα και συμπληρωματικό υλικό*, που αναφέρεται στην ύπαρξη κατάλληλων δραστηριοτήτων και ειδικών οδηγιών καθώς και υλικό για παραπέρα μελέτη, οπτικοακουστικά βοηθήματα και άλλες πηγές βιβλιοθήκης.

Η Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου<sup>1</sup> κάνει λόγο για *εξωτερικά* κριτήρια που δι-

---

<sup>1</sup> Κουτσελίνη - Ιωαννίδου Μ.: «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγ-

αιρούνται σε *παιδαγωγικά, επιστημονικά, προγράμματος, αισθητικά, οικονομικά, πολιτιστικά-κοινωνικά* και σε *εσωτερικά* δηλ. *συνάφεια, συνέχεια, συνέπεια* και *πληρότητα*. Σύμφωνα πάντα με την ίδια, οι διαστάσεις της αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων είναι οι εξής:

- *Μορφή*, που αφορά στο σχήμα, το χρώμα, την εικονογράφηση, το χαρτί, την οργάνωση της σελίδας και τα στοιχεία ταυτότητας.
- *Περιεχόμενο*, στο οποίο αναφέρονται η κάλυψη του περιεχομένου, τα προσ απαιτούμενα, οι αξίες και τα θέματα.
- *Δραστηριότητες*, που έχει να κάνει με τον αριθμό, το είδος, τη θέση και την οργάνωση των ασκήσεων.
- *Γλώσσα*, που αναφέρεται στο μέγεθος παραγράφων, ενοτήτων, κεφαλαίων, στη χρήση όρων και ιδιωματικών φράσεων και στο λεξιλόγιο.
- *Οργάνωση*, η οποία αφορά την ακολουθία του περιεχομένου, των εικόνων και των δραστηριοτήτων, τη δομή του περιεχομένου, τη χρήση οργανωτικών στοιχείων και την πρόνοια για αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.
- *Μέθοδοι και Στρατηγικές*, που αναφέρονται στα είδη και την ποικιλία των μεθόδων, στην ανάμειξη πηγών και μέσων.
- *Αξιολόγηση*, που αναφέρεται στα όργανα, τους τομείς και τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και στην ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων του Γραφείου Προτυποποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>1</sup> οι βασικές περιοχές αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων είναι:

- *το περιεχόμενο του κειμένου*
- *ο τρόπος παρουσίασής του*
- *η διδακτική του αποτελεσματικότητα/μεταδοτικότητα*

---

χειριδίων». *Νέα Παιδεία*, τχ. 79, 1996, σ. 73-75.

<sup>1</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα 1998.

Τέλος, σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>1</sup>, ως κριτήρια ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων προτείνονται:

- *Το περιεχόμενο*, το οποίο πρέπει να είναι επιστημονικά έγκυρο και να αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών.
- *Ο τρόπος παρουσίασης*, όπου αξιολογούνται η εικονογράφηση, η εμφάνιση του βιβλίου, το μέγεθος των γραμμάτων και η πυκνότητα των σειρών, οι πηγές, τα επιστημονικά σύμβολα, ο πίνακας περιεχομένων, τα ευρετήρια, οι περιλήψεις και οι ασκήσεις.
- *Τη διδακτική και μεθοδολογική διάσταση*, όπου αξιολογούνται η γλώσσα, η ενεργοποίηση των κινήτρων, η αξιολόγηση του μαθητή, η αναγνωσιμότητα, η επιλογή και διάταξη της ύλης και οι τρόποι μεταφοράς της πραγματικότητας.
- *Άλλα αξιολογικά κριτήρια*, όπως συνάφεια του σχολικού εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών, η δυνατότητα για ανατροφοδότηση, ο ρόλος που ανατίθεται στον εκπαιδευτικό και ο ρόλος που υποβάλλεται στο μαθητή.

---

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης: *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα, 1999.

### 1.7. Κριτήρια αξιολόγησης καταλληλότητας των σχολικών εγχειριδίων

Από τα όσα αναφέραμε πιο πάνω καθίσταται φανερό ότι οι άξονες που προτείνουν οι διάφοροι μελετητές ή οργανισμοί γύρω από τους οποίους αξιολογούνται τα σχολικά εγχειρίδια αλλού διαφέρουν και αλλού αλληλοεπικαλύπτονται. Ο προσδιορισμός των αξόνων είναι πολλές φορές διαφορετικός μεταξύ των ερευνητών, αλλά το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι κατά ένα μεγάλο μέρος το ίδιο. Παραδείγματος χάριν, οι ερωτήσεις στα τμήματα των εννοιών και της παρουσίασης του υλικού στο ερωτηματολόγιο Χ. Tyson-Bernstein είναι ανάλογες με τις ερωτήσεις στο τμήμα της καθοδήγησης της μάθησης στο ερωτηματολόγιο Schmidt κ.λπ.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διατυπώσει ένα μοντέλο αξιολόγησης σχολικών βιβλίων προσπαθώντας να **συγκεράσει** τους άξονες των μοντέλων που προαναφέρθηκαν **υιοθετώντας** κριτήρια τα οποία επιτρέπουν τη συνολική αξιολόγηση ενός εγχειριδίου ως προς την υλοποίηση των στόχων για τους οποίους έχει συγγραφεί και ως προς την καταλληλότητά του για να διδαχθεί.

Οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνονται τα διάφορα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων που θα αξιολογηθούν είναι οι εξής:

- ✓ **Περιεχόμενο κειμένου.** Στον άξονα αυτό προσεγγίζεται και αξιολογείται επιστημονικά, κοινωνιολογικά και παιδαγωγικά/διδασκτικά το κείμενο.
- ✓ **Απεικόνιση** (εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, χάρτες, κ.λπ.).
- ✓ **Μορφή**, όπου αξιολογείται η δομή των εγχειριδίων και των κεφαλαίων, τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά και η ευαναγνωσιμότητα.
- ✓ **Εκτίμηση μαθησιακού αποτελέσματος**, όπου αξιολογούνται οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο.
- ✓ **Γλώσσα**, όπου αξιολογούνται η σύνταξη, το λεξιλόγιο, η αναγνωσιμότητα και η συνοχή.

Οι ατέλειες ή ένα κατώτερο επίπεδο σε κάποιον από τους παραπάνω άξονες θα έχουν αναπόφευκτα αρνητικό αντίκτυπο και σε άλλους. Παραδείγματος χάριν, οι φτωχές ποιοτικά απεικονίσεις (θολές ή ανακριβείς) θα αποσπάσουν την προσοχή του αναγνώστη στην προσπάθειά του να εξηγήσει τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται σ' αυτές. Ομοίως, φράσεις που είναι μακριές και σύνθετες ή πάρα πολλές άγνωστες λέξεις και όροι, μπορούν να εμποδίσουν την κατανόηση του κειμένου και να μειώσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για το περιεχόμενο. Η παρουσίαση και η σύνθεση του κειμένου πρέπει επίσης να είναι ικανοποιητικές. Αυτοί οι άξονες αξιολόγησης είναι γενικοί και μπορούν να εφαρμοστούν για όλα τα σχολικά εγχειρίδια με επιμέρους τροποποιήσεις ανάλογα το διδακτικό αντικείμενο.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των αξόνων γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων.

### **A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Το κείμενο αποτελεί το μεγαλύτερο και το βασικότερο στοιχείο του σχολικού εγχειριδίου. Σ' αυτό παρουσιάζεται και αναπτύσσεται η συντριπτική πλειοψηφία των υπό μελέτη πληροφοριών και ιδεών και με βάση αυτό διαρθρώνονται και τα άλλα μέρη του εγχειριδίου<sup>1</sup>.

Κατά τους Καψάλη-Χαραλάμπους<sup>2</sup> οι αρχές που πρέπει να έχει υπόψη του ο συγγραφέας ενός σχολικού εγχειριδίου για τη συγγραφή αυτού είναι οι εξής:

- α. Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να δίνει την ύλη συνοπτικά αλλά σε όλο της το πλάτος.
- β. Η παρουσίαση της ύλης στο κείμενο πρέπει να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο.
- γ. Το περιεχόμενο του κειμένου πρέπει να παρουσιάζεται με πρόσφορο

---

<sup>1</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σ. 150.

<sup>2</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σ. 150.

τρόπο, ώστε να αφομοιώνεται εύκολα από τους μαθητές.

- δ. Το κείμενο πρέπει να δίνει μια καλά διαρθρωμένη επισκόπηση μιας ενότητας διδασκαλίας.
- ε. Πυκνά νοήματα του κειμένου πρέπει να ακολουθούνται από ανάλογες εξηγήσεις και συγκεκριμενοποιήσεις.
- στ. Το επίπεδο της γλώσσας του κειμένου πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών.
- ζ. Η ορολογία πρέπει να εισάγεται σταδιακά.

Η αξιολόγηση του περιεχομένου του κειμένου γίνεται ως προς τα παρακάτω κριτήρια:

#### Επιστημονικά

- Κατ' αρχήν πρέπει να είναι *επιστημονικά έγκυρο*. Με τον όρο αυτό εννοούμε ότι οι πληροφορίες που δίνονται στο κείμενο πρέπει να είναι επιστημονικά αποδεδειγμένες, να μην έρχονται δηλαδή σε αντίφαση με τα αποτελέσματα της επιστήμης<sup>1</sup>. Με τη σημερινή έκρηξη των επιστημονικών ανακαλύψεων ο όγκος των γνώσεων και των πληροφοριών συνεχώς αυξάνεται και πρέπει οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί τόσο στην επιλογή αυτών των γνώσεων και πληροφοριών που θα παρουσιάσουν στους μαθητές όσο και στον τρόπο παρουσίασής τους, ο οποίος θα πρέπει να είναι ανάλογος του επιπέδου του μαθητή, διατηρώντας πάντα την ακριβή έννοια των πληροφοριών.
- Το περιεχόμενο πρέπει να είναι *αντικειμενικό* και δεν πρέπει να διαβιβάζει ελλιπή ή διαστρεβλωμένη γνώση και πληροφορίες εξαιτίας ιδεολογικών και δογματικών απόψεων, κυρίως στα μαθήματα των κοινωνι-

---

<sup>1</sup> Fritzsche K.P.: «Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων» ό.π., σελ. 176.

Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», ό.π., σελ. 50.

Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σελ. 226.

κών επιστημών. Στην περίπτωση που υπάρχουν διισταμένες απόψεις ή διάφορες ερμηνείες για κάποιο θέμα, πιο σωστό είναι να παρατίθενται αυτές οι απόψεις και οι ερμηνείες με τα επιχειρήματά τους, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές -πέρα από τη σφαιρική πληροφόρηση του θέματος- και την ευκαιρία για άσκηση της κρίσης τους<sup>1</sup>. Είναι απαραίτητο οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο να είναι *επίκαιρες*. Ζούμε σε μια εποχή όπου οι κοινωνικές μεταβολές αλλά και τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών μεταβάλλονται με γοργούς ρυθμούς και δεν μπορούν τα σχολικά εγχειρίδια να παραμένουν ανεπίκαιρα, χωρίς να ενσωματώνουν τις κυριότερες τουλάχιστον από τις νέες τάσεις, τις νέες γνώσεις και τα κυριότερα από τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα του κόσμου στον οποίον ζούμε.

- Από το παραπάνω προκύπτει ένα σημαντικό στοιχείο για τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό της *αναθεώρησής* τους και της έκτασης αυτής. Κατά μία άποψη επανέκδοση του σχολικού εγχειριδίου θα πρέπει να γίνεται κάθε τρία χρόνια και να περιλαμβάνει τουλάχιστον το 10% των νέων δεδομένων που εμφανίστηκαν σ' αυτό το διάστημα<sup>2</sup>. Στην σχολική πράξη όμως βλέπουμε να υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια που παραμένουν αμετάβλητα εδώ και πολλά χρόνια, μερικά δε συμπληρώνοντας ακόμα και εικοσαετία χωρίς καμιά ουσιαστική αλλαγή στο περιεχόμενό τους.

### Παιδαγωγικά/Διδακτικά

- Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η *ποσότητα της όλης*. Είναι γεγονός ότι η γνώση σήμερα επεκτείνεται πολύ γρήγορα και οι συντάκτες εγχειριδίων περιλαμβάνουν τα νέα στοιχεία σ' αυτά για να είναι συνεχώς ενημερωμένα. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται εγχειρίδια που «φορτώνουν» τους μαθητές με πολύ υλικό και τον δάσκαλο με άγ-

---

<sup>1</sup> Βώρος Φ. Κ.: «Σχολικά βιβλία για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», ό.π., σελ. 35.

<sup>2</sup> Κιούσης Γ.: «Η συγγραφή και αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων», ό.π., σελ. 95.

Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, University of Wales, College of Cardiff, 1994, σελ. 354.



χος αν θα προλάβει να «βγάλει» την ύλη. Το Υπουργείο Παιδείας, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για να μετριάσει αυτό το φόρτωμα, κατά καιρούς στέλνει στα σχολεία συμπληρωματικές οδηγίες μαθημάτων, όπου εκεί υπάρχουν ενότητες μαθημάτων που θα πρέπει να παραλειφθούν κατά τη διδασκαλία του εγχειριδίου<sup>1</sup>.

Το ποσό της ύλης του σχολικού εγχειριδίου, λοιπόν, πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στα χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ότι πρέπει αυτό να διδαχθεί. Το ποσό της ύλης σε ένα σχολικό εγχειρίδιο είναι αποδεκτό εάν οι περισσότεροι από τους μαθητές μπορούν να αποκτήσουν το υλικό που παρουσιάζεται μέσα στα προγραμματισμένα χρονικά όρια. Επίσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι μαθητές σ' ένα βαθμό είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και, συνεπώς, ο χρόνος που απαιτείται για την κατανόηση του κειμένου διαφέρει από μαθητή σε μαθητή.

- Η *διαφοροποίηση* του περιεχομένου κρίνεται απαραίτητη για ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο. Η πείρα μας έχει διδάξει ότι οι μαθητές κατανοούν ένα κείμενο σε διαφορετικό βαθμό ο ένας από τον άλλον και με διαφορετικό ρυθμό, εξαιτίας των ψυχολογικών γνωρισμάτων τους και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους. Η σχεδίαση λοιπόν ενός σχολικού εγχειριδίου με βάση το μέσο μαθητή δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα σ' αυτές τις διαφορές και ποικιλίες. Επομένως, το ποικίλο περιεχόμενο είναι απαραίτητο ώστε να επιτρέψει στην πλειοψηφία των μαθητών να κατανοήσει τα γεγονότα που μελετώνται, τις αρχές και τις γενικές ιδέες που εισάγονται σε ένα μάθημα.
- Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κυριότερο μέσο υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο τόσο του εγχειριδίου όσο και του Αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι σε *πλήρη συμφωνία* μεταξύ τους και ειδικότερα ως προς:

---

<sup>1</sup> Στο παράρτημα της παρούσας εργασίας παρουσιάζουμε ενδεικτικά τη σελίδα που αφορά το υπό μελέτη εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης, από τις συμπληρωματικές οδηγίες μαθημάτων του σχολικού έτους 2000-2001.

- τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα,
  - τις βασικές αρχές του,
  - τα περιεχόμενα διδασκαλίας,
  - τη διάταξη της ύλης στο εγχειρίδιο, η οποία θα πρέπει να ακολουθεί τη σειρά των εννοιών όπως αυτές καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα,
  - τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη,
  - τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών<sup>1</sup>.
- Το περιεχόμενο του εγχειριδίου θα πρέπει να είναι **κατανοητό** στους μαθητές. Κατανόηση είναι η γνωστική διαδικασία στην οποία ο αναγνώστης κατασκευάζει τη σημασία μέσα από μια αλληλεπίδραση με το κείμενο διαμέσου ενός συνδυασμού πρότερης γνώσης και προηγούμενης εμπειρίας<sup>2</sup>. Έτσι γίνεται αντιληπτή η σημασία των πληροφοριών που περιέχονται στο κείμενο και αξιολογούνται αυτές ανάλογα. Οι Harris & Hodges<sup>3</sup> ορίζουν την κατανόηση ως την κατασκευή της έννοιας του κειμένου μέσα από μια αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών μεταξύ του αναγνώστη και του μηνύματος που περιέχει το κείμενο. Το ζευγάρι λοιπόν αναγνώστης-κείμενο παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι η εργασία του αναγνώστη είναι να ερμηνεύσει το τι λέγεται στο κείμενο. Η επιτυχημένη κατανόηση συνεπάγεται την ερμηνεία των περιεχομένων της ανάγνωσης, την ενοποίηση των καινούργιων πληροφοριών με τις ήδη αποθηκευμένες και την αξιολόγησή τους.

Με την κατανόηση ο αναγνώστης επιτυγχάνει:

- την ανάκληση της πληροφορίας όποτε τη χρειαστεί,

---

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης 1999: *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, σελ. 15.

<sup>2</sup> Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., Singer, H. (Eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association, 1994, σελ. 415.

Πανατζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Αθήνα, Ατραπός, 2006, σελ. 31.

<sup>3</sup> Harris T. & Hodges R.: «The Literacy Dictionary», ό.π., σελ. 39.

- την αξιολόγηση της σχέσης καινούριας και πρότερης γνώσης,
- τη μεταβολή στάσεων και πεποιθήσεων που βασίζονται στη νέα γνώση,
- τη μάθηση νέων αντικειμένων λεξιλογίου.

Η κατανόηση ενός κειμένου αποτελεί την ουσία της ανάγνωσης όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού βίου αλλά κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ανθρώπου<sup>1</sup>.

Ο έλεγχος της κατανόησης γίνεται με τις διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες που περιέχονται στο εγχειρίδιο. Σύμφωνα με τα πρότυπα που ισχύουν στις ΗΠΑ για τα διάφορα tests κατανόησης που χρησιμοποιούνται ευρέως, ένα κείμενο είναι κατάλληλο όταν οι μαθητές κατανοούν το 90% του περιεχομένου, ενώ όταν το ποσοστό κατανόησης είναι 75-90% χρειάζεται η παρέμβαση του δασκάλου<sup>2</sup>.

- Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να **διεγείρει το ενδιαφέρον** και να **αυξάνει το κίνητρο** του αναγνώστη. Κι εδώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ποικίλα και εξαρτώνται από το περιβάλλον και τα κοινωνικοσυναισθηματικά γνωρίσματα.

Το κίνητρο είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες της κατανόησης. Ο μαθητής, κατά την παρουσίαση του περιεχομένου, προσπαθεί να βρει σ' αυτό καταστάσεις με τις οποίες είναι εξοικειωμένος ή παραδείγματα τα οποία έχουν σχέση με το περιβάλλον του. Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης γνώστης των οικονομικών θεμάτων μπορεί να διαβάσει και να εμμείνει σε ένα σύνθετο περιοδικό οικονομίας, αλλά γρήγορα εγκαταλείπει το απλούστερο βιβλίο ιστορίας. Το υψηλό κίνητρο έχει συνδεθεί με τα αυξανόμενα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών<sup>3</sup>. Η απουσία κινήτρου για μάθηση είναι ο κύριος παράγοντας για πάνω από το 10% των περι-

---

<sup>1</sup> Durkin D.: *Teaching them to read*. (6th ed.). Allyn and Bacon, Boston MA, 1993.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 70.

<sup>3</sup> Blank W.: «Authentic instruction». In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 586), 1997, σελ. 20.

Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?» *Remedial and Special Education*, 18, 1, 1997, σελ. 13.

πτώσεων αποτυχίας των μαθητών<sup>1</sup>.

Ως κίνητρο ορίζεται η προθυμία, η ανάγκη, η επιθυμία και ο εξαναγκασμός ενός μαθητή για να συμμετάσχει και να πετύχει στη διαδικασία μάθησης<sup>2</sup>. Το κίνητρο διαιρείται σε δύο κατηγορίες:

- *Εξωτερικό κίνητρο*: Λέμε ότι ένας μαθητής παρακινείται από ένα εξωτερικό κίνητρο όταν συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης για την επίτευξη μιας ανταμοιβής ή για την αποφυγή κάποιας τιμωρίας<sup>3</sup>. Οι σπουδαστές που παρακινούνται για να ολοκληρώσουν μια υποχρέωση μόνο για να αποφύγουν τις συνέπειες ή να κερδίσουν μια αμοιβή, σπάνια ασκούν περισσότερη από την ελάχιστη απαραίτητη προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου τους. Η χρησιμοποίηση εξωτερικών κινήτρων μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα στην κατανόηση του κειμένου και να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στο κίνητρο των μαθητών<sup>4</sup>.

- *Εσωτερικό κίνητρο*: Ένας μαθητής λέμε ότι παρακινείται εσωτερικά όταν εμπλέκεται ενεργά στην μάθηση από την περιέργεια, το ενδιαφέρον, την απόλαυση ή προκειμένου να επιτευχθούν οι διανοητικοί και προσωπικοί στόχοι του<sup>5</sup>.

Μερικοί ερευνητές αντιτίθενται στον διαχωρισμό του κινήτρου σε εσωτερικό και εξωτερικό. Οι Sternberg & Lubart<sup>6</sup> υποστηρίζουν ότι αυτή η διαίρεση είναι πάρα πολύ απλή να απεικονίσει τους πολλούς σύνθετους

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 243.

<sup>2</sup> Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B.: *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925), 1997, σελ. 1.

<sup>3</sup> Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?» ό.π., σελ. 15.

<sup>4</sup> Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?» ό.π., σελ. 15.  
Lumsden L.S.: *Student motivation to learn* (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 200), 1994. Available on <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest092.html>.

<sup>5</sup> Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?», ό.π., σελ. 13.

<sup>6</sup> Strong R., Silver H.F., Robinson, A.: «What do students want?» *Educational Leadership*, 53(1), 1995, σελ. 8-12.

και αλληλένδετους παράγοντες που επηρεάζουν το κίνητρο των μαθητών. Επισημαίνουν ότι οι περισσότεροι επιτυχείς άνθρωποι παρακινούνται και από τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες και προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να στηρίζονται και στους δύο τύπους.

Το κίνητρο είναι μια διαδικασία. Δεν είναι ένα προϊόν που δημιουργείται μια φορά, καθορίζεται και μένει αμετάβλητο. Το κίνητρο είναι μια γνωστική διαδικασία που μπορεί να παρατηρηθεί μέσω διάφορων συμπεριφορών και μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς τρόπους. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στο ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών για τη μάθηση και οι δάσκαλοι δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο σε πολλούς από αυτούς τους παράγοντες<sup>1</sup>. Όμως οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να αυξήσουν το κίνητρο των μαθητών με διάφορες στρατηγικές<sup>2</sup>.

Σύμφωνα με την άποψη της παρωθητικής ψυχολογίας όταν ικανοποιούνται πλήρως τα ένστικτα, εμφανίζεται συμπεριφορά περιέργειας και ανάγκη γενικής ενεργοποίησης<sup>3</sup>. Για το λόγο αυτό η συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις τεχνικές με τις οποίες θα ικανοποιήσει τον μαθητή και θα τον παρακινήσει να ασχοληθεί μαζί του ευχάριστα. Τέτοιες τεχνικές είναι η ελκυστική εικονογράφηση, οι ενδιαφέροντες και σαφείς τίτλοι, η επιλογή ενδιαφερόντων θεμάτων, η καλαισθητή εμφάνιση, η ευαναγνωσιμότητα, η ύπαρξη advance organizers (προοργανωτών κειμένου), τα παραδείγματα από την πραγματική ζωή, η σύνδεση της προσφερθείσας γνώσης με καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, η

---

<sup>1</sup> Lumsden L.S.: *Student motivation to learn*, ό.π.

<sup>2</sup> Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?», ό.π., σελ. 13.

Anderman L.H., Midgley C.: *Motivation and middle school students* [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 281), 1998, Available at <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/1998/anderm98.pdf>.

Skinner E., Belmont M.: *A longitudinal study of motivation in school: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY., 1991.

<sup>3</sup> Πανταζής Σπ.: *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*. Gutenberg, 2002, σελ. 45.

επισημάνση της σημασίας του αντικειμένου που διδάσκεται για τη ζωή και την πράξη καθώς και η παράθεση προβληματικών ή αντιφατικών καταστάσεων. Επίσης, τα συγκεκριμένα κείμενα έχουν περισσότερο θετικά αποτελέσματα στη διέγερση του ενδιαφέροντος από τα αφηρημένα<sup>1</sup>, καθώς επίσης και ο τρόπος και το ποσό των νέων πληροφοριών που παρουσιάζονται στο κείμενο. Ειδικά για τις καινούριες πληροφορίες που παρουσιάζονται μπορούμε να πούμε ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας για αύξηση του ενδιαφέροντος ενός σχολικού εγχειριδίου<sup>2</sup>. Χρειάζεται όμως προσοχή ώστε ο αριθμός τους να είναι περιορισμένος, γιατί με μεγάλο αριθμό νέων πληροφοριών υπάρχει κίνδυνος να φθάσουμε στο αντίθετο αποτέλεσμα και ο μαθητής να χάσει κάθε ενδιαφέρον για το κείμενο, όπως φαίνεται και από το παρατιθέμενο διάγραμμα.



Πηγή: J. Mikk 2000, σ. 244

Το βέλτιστο ποσοστό των νέων πληροφοριών υπολογίζεται στο 30-40% του συνολικού ποσοστού των πληροφοριών<sup>3</sup>.

Ο J. Mikk αναφέρει πέντε παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν αρνητικά το ενδιαφέρον ενός κειμένου και οι οποίοι έχουν καταγραφεί σε πειραματικές έρευνες<sup>4</sup>. Οι παράγοντες αυτοί είναι τα αφηρημένα ουσιαστικά, οι επιστημονικοί όροι και τα μαθηματικά σύμβολα, η συχνή επανάληψη λέξεων, οι απλές λέξεις και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά και τα πολύπλοκα κείμενα.

---

<sup>1</sup> Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Αθήνα, Ατραπός, 2006, σελ. 49.

<sup>2</sup> Groeben N.: *Leserpsychologie: Text Verständnis-Textverständlichkeit*. Münster Westfalen: Aschendorf, 359 S, 1982, σελ. 268-269.

<sup>3</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 245.

<sup>4</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 268.

- Σύμφωνα με τη θεωρία σχημάτων<sup>1</sup>, η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και της *προϋπάρχουσας γνώσης* του αναγνώστη. Η προγενέστερη γνώση αντιπροσωπεύει το ποσό της γνώσης που ήδη κατέχει ο αναγνώστης σχετικά με ένα θέμα και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στην κατανόηση. Δρα ως ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο ο αναγνώστης φιλτράρει τις νέες πληροφορίες και προσπαθεί να κατανοήσει τη σημασία αυτών που διαβάζει. Με το διάβασμα ενός κειμένου ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και ενσωματώνει τις παρεχόμενες σ' αυτό πληροφορίες στη βάση των γνώσεών του. Η ενσωμάτωση αυτή είναι απαραίτητη για την κατανόηση και εξαρτάται βασικά από την προϋπάρχουσα γνώση του<sup>2</sup>. Αυτή επιτρέπει στις καινούριες γνώσεις που αποκτιούνται να ενσωματωθούν στην προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Καθώς οι αναγνώστες προχωρούν μέσω του περιεχομένου και αλληλεπιδρούν με την τυπωμένη σελίδα, διαμορφώνουν υποθέσεις σχετικά με την ταυτότητα των επερχόμενων λέξεων που βασίζονται στην προηγούμενη εμπειρία τους. Αυτές οι προσωρινές εικασίες γίνονται αποδεκτές στη συνέχεια και επιβεβαιώνονται, οπότε κατασκευάζεται η έννοια. Εάν η έννοια δεν κατασκευάζεται, η πρόβλεψη απορρίπτεται και ο αναγνώστης λαμβάνει ως δείγμα εκ νέου την τυπωμένη ύλη για να αρχίσει τη διαδικασία εκ νέου. Έτσι οι αναγνώστες που δεν έχουν ένα επαρκές ποσό προγενέστερης γνώσης για το αντικείμενο που πραγματεύεται το κείμενο θα έχουν χαμηλότερη κατανόηση<sup>3</sup>.

Η προγενέστερη γνώση μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμός των προϋπαρχουσών στάσεων, της εμπειρίας και της γνώσης του αναγνώστη:

---

<sup>1</sup> Bartlett F. C.: *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1932.

Carrell P. L., Eisterhold, J.C.: «Schema theory and ESL reading pedagogy», *TESOL Quarterly* 17, 1983, σελ. 553-573.

<sup>2</sup> Rumelhart, D.E.: «Schemata: The building blocks of cognition». In R.J. Spiro, B.C. Bruce and W.F. Brewer (eds). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NG: Erlbaum, 1980.

<sup>3</sup> Spilich G. J., Vesonder G. T., Chiesi H. L., & Voss J. F.: «Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 1979, σελ. 282.

Voss J. F., Vesonder G. T., & Spilich G. J.: «Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge subjects». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 1980, σελ. 663.

➤ Στάσεις

- πεπειθήσεις των ίδιων των μαθητών για τον εαυτό τους ως αναγνώστες
- συνειδητοποίηση των μεμονωμένων ενδιαφερόντων και των δυνάμεών τους
- κίνητρο και επιθυμία για ανάγνωση

◆ Εμπειρίες

- καθημερινές δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση
- γεγονότα στη ζωή τους που παρέχουν υπόβαθρο γνώσης
- εμπειρίες που μεταφέρουν στο σχολείο από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον

◆ Γνώση

- από την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης
- από το περιεχόμενο (επιστήμη, ιστορία, μαθηματικά κ.ά.)
- από τα θέματα
- από τις έννοιες
- από τη δομή των κειμένων
- από τους προσωπικούς στόχους.

Η έρευνα κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει σαφώς καταδείξει ότι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης που τα άτομα έχουν κατά τη διαδικασία μάθησης αυξάνει την κατανόηση<sup>1</sup>. Οι Hayes & Tierney<sup>2</sup> διαπίστωσαν ότι παρουσιάζοντας τις προϋπάρχουσες πληροφορίες τις σχετικές με το θέμα που ήταν προς διδασκαλία, οι μαθητές βοηθήθηκαν να κα-

---

<sup>1</sup> Christen W. L. & Murphy T. J.: *Increasing comprehension by activating prior knowledge*. ERIC Digest, 1991. Retrieved March 12, 2002.

Vacca R. T., & Vacca J. L.: *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (7th ed.), Allyn & Bacon, Boston, 2002.

Cooper J. D.: *Literacy: Helping children construct meaning*. Houghton Mifflin, Boston, 2000.

<sup>2</sup> Hayes D.A., Tierney R.: «Developing Readers Knowledge through Analogy». *Reading Research Quarterly* 17(2), 1982, σελ. 256-280.



τανοήσουν καλύτερα το κείμενο, ανεξάρτητα από το πώς οι προϋπάρχουσες πληροφορίες παρουσιάστηκαν ή το πόσο συγκεκριμένες ή γενικές ήταν.

Έχει υπολογιστεί πειραματικά ότι για να έχουμε το βέλτιστο αποτέλεσμα κατανόησης ενός κειμένου η προϋπάρχουσα γνώση πρέπει να αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 20%<sup>1</sup>.

Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης γίνεται είτε στην εισαγωγή του βιβλίου είτε στην εισαγωγή των κεφαλαίων, ενώ στο εγχειρίδιο θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση των παραδειγμάτων με τη ζωή.

### **Κοινωνικοποιητικά**

- Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι *ρεαλιστικό* γιατί συνδέει τα περιεχόμενα της μάθησης με τις παραστάσεις των μαθητών<sup>2</sup>. Οι πληροφορίες που δίνονται θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν την ζωντανή καθημερινή ζωή με τα προβλήματά της αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές, γιατί η σκέψη του παιδιού στηρίζεται κυρίως στις συγκεκριμένες και ζωντανές εμπειρίες του<sup>3</sup>. Αν απομακρύνουμε όλα τα προβλήματα της κοινωνίας και τις δυσάρεστες καταστάσεις από τα εγχειρίδια ή αν αυτά δεν λαμβάνουν υπόψη τους τον τόπο στον οποίο ζουν οι μαθητές, τότε απομακρύνονται από την πραγματικότητα και παρουσιάζουν μια εικόνα της ζωής ψεύτικη, ωραιοποιημένη, ιδεαλιστική, ακατάλληλη και επικίνδυνη για την ανάπτυξη των μαθητών<sup>4</sup>.
- Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να είναι *απαλλαγμένο από στερεότυπα* και ετικέτες τις οποίες η κοινωνία τοποθετεί στα άτομα. Η κοινωνία το κάνει αυτό αρκετά και, αν ένα στερεότυπο καθιερωθεί, είναι πολύ δύσκολο μετά να αλλαχθεί. Το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να παρουσιάζει τις διάφορες κοινωνικές, θρησκευτικές και πολιτικές ομάδες με σεβασμό στα δικαιώματά τους, με παρουσίαση της συνεισφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο και με ευαισθησία στη διαφορετική

---

<sup>1</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 71.

<sup>2</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης, ό.π., σελ. 23.

<sup>3</sup> Ζάχαρης Δ.: *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1999, σελ. 47.

<sup>4</sup> Mikk J.: : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 330.

κουλτούρα τους<sup>1</sup>. Είναι πολύ εύκολο να δημιουργηθούν στερεότυπα από την υπεραπλουστευμένη παρουσίαση μιας πολιτισμικής ομάδας εξαιτίας της άγνοιας και της έλλειψης επαφής. Ισότιμα πρέπει να παρουσιάζονται και τα ηλικιωμένα άτομα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα άτομα με ανικανότητα όπως επίσης και τα άτομα διαφορετικών κοινωνικών και ταξικών στρωμάτων (αγρότες, αστοί, μετανάστες). Να παρέχει ίση κάλυψη στους ρόλους και τα προβλήματα των δύο φύλων τόσο στο κείμενο όσο και στην εικονογράφηση και να αποφεύγεται η παρουσίαση της γυναίκας σε παθητικούς ρόλους ή κάτω από τις οδηγίες του άντρα. Οι διακρατικές εντάσεις και διαμάχες να παρουσιάζονται δίκαια, ειλικρινά και αντικειμενικά χωρίς κορώνες εθνικισμού και κηρύγματα μισαλλοδοξίας. Υλικό λοιπόν που παρουσιάζει την αμοιβαία κατανόηση και το σεβασμό, καθώς και την υποχρέωση για ίσες ευκαιρίες στη ζωή για όλους, επιτρέπει στους μαθητές και των δύο φύλων και διαφορετικών πολιτισμών να το χρησιμοποιούν χωρίς το συναίσθημα ότι αποκλείονται ή μειώνονται.

- Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να *αναπτύσσουν την κοινωνικοποίηση* των μαθητών. Με τον όρο *κοινωνικοποίηση* εννοούμε τη διαδικασία εκείνη με την οποία τα άτομα σε μια κοινωνία αφομοιώνουν τις αξίες, τα πρότυπα και τις πεποιθήσεις που ισχύουν σ' αυτή την κοινωνία. Το σχολείο, όπως και η οικογένεια και τα μέσα επικοινωνίας, παίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Εκτός από την απόκτηση της γνώσης, η απόκτηση των αξιών και στάσεων από τους μαθητές είναι ακόμα σημαντικότερες για μια κοινωνία<sup>2</sup>. Δεν είναι σπάνιες οι φορές που ένα άτομο με ευρεία μόρφωση πάνω σε διαφορετικά θέματα, αλλά με καταστρεπτικές αξίες, αποβαίνει επικίνδυνο για μια κοινωνία.

Τα εγχειρίδια διαμορφώνουν αξίες και στάσεις όπως πολιτικές τοποθετήσεις, ηθικές και δημοκρατικές αξίες, κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμός

---

<sup>1</sup> Fritzsche P. K.: «Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων», ό.π., σελ. 177.

<sup>2</sup> Richardson R.: «The Hidden Message of School Books». *Journal of Moral Education*, 15(1), 1995, σελ. 35.

Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 309.

για τον άνθρωπο, μεμονωμένη ελευθερία, ανοχή, σεβασμός για την ιδιωτική ιδιοκτησία κ.λπ.<sup>1</sup>, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνικοποίηση του παιδιού, γιατί το σύστημα αξιών του δεν είναι ακόμα διαμορφωμένο και, επομένως, είναι εύκολο να τροποποιηθεί. Ως κλασσικό παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν τα σχολικά εγχειρίδια της ναζιστικής Γερμανίας, στα οποία οι προτεραιότητες του ευρύτερου περιεχομένου ήταν η ανατροφή στο εθνικιστικό πνεύμα, η πίστη στο έθνος, η υπακοή, η πειθαρχία και η έχθρα για άλλες φυλές<sup>2</sup>. Το περιεχόμενο του κειμένου των εγχειριδίων λειτουργεί ως παράδειγμα για τη συμπεριφορά των μαθητών σε παρόμοιες πραγματικές καταστάσεις. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση μέσα από τα εγχειρίδια. Ένας βασικός είναι οι στάσεις που ήδη κατέχει ένας αναγνώστης. Εάν αυτές οι προϋπάρχουσες στάσεις ευνοούν κάποια αξία που παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο, τότε αυτή γίνεται ευκολότερα αποδεκτή. Οι πληροφορίες που είναι πειστικές και κάποιως χρησιμότητας για τον αναγνώστη επηρεάζουν το σύστημα αξίας του άσχετα, από την προϋπάρχουσα γνώση του<sup>3</sup>.

Η κοινωνία σήμερα παρέχει μέσα από το σχολείο μια παιδεία η οποία κατασκευάζει το πρότυπο του ανθρώπου σύμφωνα με τις ανάγκες της, ενώ συνηθισμένο φαινόμενο είναι οι προσπάθειες πολλών κυβερνήσεων να ελέγξουν την εκπαίδευση και συνεπώς τον ιδεολογικό της προσανατολισμό προς όφελός τους. Σύμφωνα με τον Guthrie<sup>4</sup>, τα σχολικά εγχειρίδια των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής πρέπει να υποστηρίζουν τον αμερικανικό πατριωτισμό, τη διδασκαλία της τιμιότητας, την υπακοή των νόμων, την μονογαμία και άλλες αμερικανικές αξίες, ενώ σύμφωνα με τον Foster<sup>5</sup> τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της ίδιας χώρας

---

<sup>1</sup> Novak M., Kirpatrick J., Crutcher A.: *Values in an American Government Textbook*. Georgetown University, 1995, σελ. 3.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 278.

<sup>3</sup> Tyler S., Voss J.F.: «Attitude and knowledge effects in prose processing». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 1982, σελ. 337.

<sup>4</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 324.

<sup>5</sup> Foster S.: «The Struggle for American Identity: treatment of Ethnic Groups in United States History Textbooks,» unpublished paper, *International Association of Children's Social and Economics Education conference*, Atlanta, Georgia, July 1999, σελ. 3.

έχουν προωθήσει το καπιταλιστικό σύστημα, έχουν εγκρίνει τον παραδοσιακό τρόπο ζωής, έχουν ωθήσει τον αναμφισβήτητο πατριωτισμό και έδειξαν σεβασμό στην εθνική λαμπρή κληρονομιά. Μετά την επιστροφή του Hong Kong στον κινεζικό έλεγχο, ο Κινέζος αναπληρωτής πρωθυπουργός, Qian Qichen, επιβεβαίωσε ότι τα εγχειρίδια των πρώην αποικιών που δεν ήταν σύμφωνα με τις κινεζικές αρχές θα επανεκδίδονταν. Επίσημοι Κινέζοι είχαν εκφράσει κατά καιρούς την άποψη ότι στα εγχειρίδια του Hong Kong δεν διδάσκονταν αρκετά για την Κίνα, τον πατριωτισμό και τον εθνικισμό, ενώ μέχρι τότε τα παιδιά στην Κίνα διδάσκονταν την ιστορία του Hong Kong με εγχειρίδια που παρουσίαζαν μια μη κολακευτική εικόνα της αποικίας αυτής<sup>1</sup>. Τέλος στη Ρωσία, οι Lisovskaya και Karpon<sup>2</sup> στη μελέτη τους για τις πρόσφατες ιδεολογικές αλλαγές στα περιεχόμενα των ρωσικών βιβλίων μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, αναφέρουν ότι έννοιες απαγορευμένες πριν όπως ο καπιταλισμός, η οικονομική επιχειρηματικότητα, η πολιτική ελευθερία και τα ατομικά δικαιώματα έχουν συμπεριληφθεί στα σχολικά εγχειρίδια.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με την επιρροή των εγχειριδίων, επιστήμονες των Ηνωμένων Πολιτειών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, των αξιών και των φόβων των παιδιών, τις στάσεις τους απέναντι σε άτομα διαφορετικού έθνους, θρησκείας και ηλικίας<sup>3</sup>.

Όσον αφορά την κοινωνικοποίηση, το βιβλίο θα πρέπει να αξιολογείται ως προς το βαθμό στον οποίο αυτό είναι σύμφωνο με τις αξίες που επιδιώκουν οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί προσδιορίζονται στον Ν. 1566/85<sup>4</sup> αλλά και στον εκάστοτε βασικό Νόμο της Εκπαίδευσης.

---

<sup>1</sup> Times Educational Supplement 21-3-1997 & 16-5-1997, σελ. 21.

<sup>2</sup> Lisovskaya E, Karpon V.: «New Ideologies in Postcommunist Russian Textbooks» *Comparative Education Review*, Nov 1999, Vol. 43, No.4, 1999, σελ. 532.

<sup>3</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 315-316.

<sup>4</sup> Ν. 1566/85, άρθ. 1, παρ. 1.

## **B. ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ (ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)**

Η χρήση της απεικόνισης είναι αδιαμφισβήτητα ένας από τους κυριότερους παράγοντες που έχουν συμβάλει στην εξέλιξη του σχολικού εγχειριδίου. Το πρώτο βιβλίο με απεικόνιση στοιχειοθετήθηκε από τον A. Comenius το 1658 και από τότε οι αναπαραστάσεις έχουν γίνει όλο και πιο συχνές, με αποκορύφωμα τη μεγάλη έξαρση κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Βασικό ρόλο στην έξαρση της χρήσης της απεικόνισης έπαιξε η θεαματική βελτίωση των τεχνικών στοιχειοθεσίας και εκτύπωσης, η χρήση του χρώματος, καθώς και οι σημαντικές αλλαγές που συντελούνται με την έκρηξη των οπτικών ερεθισμάτων μέσω της τηλεόρασης, του video, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά των νέων τεχνολογιών.

Οι μαθητές συμπαθούν τα όμορφα, πολύχρωμα βιβλία και διάφορες έρευνες έρχονται να το επιβεβαιώσουν. Οι αναγνώστες προτιμούν ένα κείμενο που συνοδεύεται από απεικονίσεις από ένα κείμενο που δεν συνοδεύεται, ακόμα και όταν δεν παίρνουν καμιά πληροφορία από αυτές, ενώ η κατανόηση κειμένων που συνοδεύονταν από εικονογράφηση ήταν 36% υψηλότερη από ότι το απλό κείμενο<sup>1</sup>.

Καθώς διαβάζουμε, επεξεργαζόμαστε ταυτόχρονα και τις οπτικές και τις λεκτικές πληροφορίες. Η λεκτική εκμάθηση είναι αποτελεσματική όταν συνοδεύεται από την οπτική εκμάθηση. Ο άνθρωπος κατακτά μια πληροφορία σε ποσοστό 20% όταν την ακούσει, σε ποσοστό 30% όταν τη δει και σε ποσοστό 70% όταν την ακούσει και τη δει<sup>2</sup>. Για τη διερεύνηση αυτού του φαινομένου έχει προταθεί η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊβίο<sup>3</sup>. Σύμφωνα με αυτήν υπάρχουν δύο παράλληλα συστήματα κωδικοποίησης των πληροφο-

---

<sup>1</sup> Levie W. H., Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research». *Educational communication and technology. A journal of theory, research and development*, 30, 1982, σελ. 195-232.  
Peeck, J.: «The role of illustrations in processing and remembering illustrated text». In D. M Willows & H. A. Houghton (Eds.) *The psychology of illustration*, vol. 1 (1987): Basic research. New York: Springer-Verlag, σελ. 115-151.  
Schallert, D.L.: «The role of illustrations in reading comprehension». In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 1980, σελ. 503-525.

<sup>2</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 269.

<sup>3</sup> Paivio A.: *Mental Representations*, Oxford University Press, New York, 1986.

ριών -το λεκτικό και το εικονικό. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο κωδικοποιούνται μόνο στο λεκτικό σύστημα, ενώ οι οπτικά παρουσιάζόμενες κωδικοποιούνται και στο λεκτικό και στο εικονικό σύστημα. Τα δύο συστήματα δεν αντικαθιστούν το ένα το άλλο, αλλά είναι αλληλένδετα και ενεργούν μαζί για την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών<sup>1</sup>. Έτσι λοιπόν, σε αντίθεση με τη «μονή κωδικοποίηση» των πληροφοριών που προέρχονται από το κείμενο, οι εικόνες έχουν τη «διπλή κωδικοποίηση» κάνοντας ευκολότερη την ανάκληση από την μνήμη των πληροφοριών που παρέχουν οι εικόνες.

### *Τύποι απεικόνισης*

Οι Levie και Lentz κατηγοριοποίησαν τους τύπους των απεικονίσεων σε δύο κατηγορίες: τις *αντιπροσωπευτικές εικόνες* και τις *μη αντιπροσωπευτικές εικόνες*. Σύμφωνα με τους συντάκτες της κατηγοριοποίησης, οι αντιπροσωπευτικές εικόνες είναι *συνηθισμένα σχέδια και φωτογραφίες που εμφανίζουν την πραγματικότητα όπως είναι*<sup>2</sup>, ενώ οι μη αντιπροσωπευτικές εικόνες περιλαμβάνουν πίνακες, χάρτες και διαγράμματα που *απεικονίζουν την οργάνωση και τη δομή των βασικών εννοιών μιας περιοχής του κειμένου*<sup>3</sup>. Σε μία άλλη κατηγοριοποίηση η εικονογράφηση κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες: στην *εικονογραφική*, με υποομάδες τις *φωτογραφίες* και τα *πορτραίτα* και στην *συμβολική*, με υποομάδες την *περιληπτική συμβολική απεικόνιση* και την *μεταφορική απεικόνιση*<sup>4</sup>.

Η χρήση των διάφορων τύπων απεικόνισης εξαρτάται κυρίως από το περιεχόμενο του κειμένου και από την ηλικία των μαθητών στους οποίους το σχολικό εγχειρίδιο απευθύνεται. Στο δημοτικό σχολείο το σχολικό εγχειρίδιο συνήθως εικονογραφείται με αντιπροσωπευτικές εικόνες και μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει και μη αντιπροσωπευτική απεικόνιση.

---

<sup>1</sup> Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Ατραπός, Αθήνα 2006, σελ. 55-58 & 63-64.

<sup>2</sup> Levie W. H., Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research». *Educational communication and technology. A journal of theory, research and development*, ό.π., σελ. 214.

<sup>3</sup> Levie W. H., Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research», ό.π., σελ. 215.

<sup>4</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 279.

Οι αντιπροσωπευτικές εικόνες χτίζουν τη γνώση, παρέχουν εμπειρία και ξυπνούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Πρέπει να είναι πολύ καλής ποιότητας και όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικές, με παραστάσεις από την ίδια τη ζωή. Ένα έγχρωμο σχέδιο που αναπαριστά πιστά την πραγματικότητα μπορεί μερικές φορές να είναι αποτελεσματικότερο στη μεταφορά του μηνύματος από μια φωτογραφία. Επιτρέπει συχνά στις λεπτομέρειες να είναι καλύτερα τονισμένες. Η ανάγνωση ενός σχεδίου δίνει σε ένα μαθητή πιο ακριβείς πληροφορίες από μια φωτογραφία, γιατί αυτή δεν μπορεί να φέρει αρκετά έντονα προς τα έξω μερικές σημαντικές λεπτομέρειες. Το ιχνογράφημα, ένα σχέδιο δηλαδή που απλοποιείται ή που διαστρεβλώνεται για να αυξήσει την κατανόηση, είναι ο απλούστερος τύπος απεικόνισης και ο ευκολότερος να διαβαστεί, αλλά και ο λιγότερο ελκυστικός. Εν τούτοις, μπορεί να είναι πολύ χρήσιμος στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης.

Οι μη αντιπροσωπευτικές εικόνες (διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις πίνακες) επεξηγούν οπτικά και συνοψίζουν τις πληροφορίες. Τα διαγράμματα είναι κατά κάποιον τρόπο η οπτική παρουσίαση των πληροφοριών του κειμένου και χρησιμοποιούνται εκτενέστερα για να εξυπηρετήσουν διάφορους σκοπούς, όπως ως ενίσχυση της μνήμης για τις πληροφορίες που έχουν διαβαστεί ήδη και ως παροχή των νέων πληροφοριών που δεν μπορούν να δοθούν από το κείμενο<sup>1</sup>. Δηλαδή τα διαγράμματα παρουσιάζουν αφηρημένες έννοιες και αναφέρονται κυρίως σε έννοιες που ήδη έχουν διδαχθεί. Οι πίνακες παρουσιάζουν κυρίως αριθμητικά δεδομένα. Οργανώνουν και συντομεύουν τις πληροφορίες καθιστώντας την πρόσβαση σ' αυτές από το μαθητή εύκολη, γρήγορη και αποτελεσματική<sup>2</sup>.

Όλοι οι τύποι της απεικόνισης μπορούν να τυπωθούν σε διάφορα χρώματα (δύο ή τρία χρώματα και μαύρο) ή σε δύο χρώματα (συνήθως ένα χρώμα και μαύρο) ή σε ένα χρώμα (συνήθως μαύρο). Αυτό σημαίνει ότι αυξάνει ο

---

<sup>1</sup> Hegarty M. & Just M. A.: «Understanding machine from text and diagrams». In H Mandl & J. R. Levin (Eds.), *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*. New York: North-Holland, 1989, σελ. 185.

<sup>2</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 157.

αριθμός των κατηγοριών απεικόνισης, που κυμαίνεται από τη φωτογραφική αναπαραγωγή σε τέσσερα χρώματα (οι ακριβότερες) ως το απλό ιχνογράφημα σε μαύρο χρώμα (η πιο αφηρημένη και η λιγότερο ακριβή απεικόνιση). Ο συντάκτης του εγχειριδίου πρέπει να επιλέξει όποιον τύπο από αυτές τις κατηγορίες κρίνει καταλληλότερο για τους εκπαιδευτικούς στόχους του κειμένου του, λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους.

### *Λειτουργίες απεικόνισης*

Η χρήση απεικονίσεων στα σχολικά εγχειρίδια έχει διδακτικό στόχο και άρα διαφορετικό σκοπό να επιτελέσει από εκείνη των βιβλίων που προορίζονται για τον ελεύθερο χρόνο ή για παροχή πληροφοριακών στοιχείων γενικής φύσεως που απευθύνονται στο ευρύ κοινό. Ως λειτουργία ορίζεται ο ρόλος που διαδραματίζει η εικονογράφηση σε σχέση με το κείμενο που συνοδεύει. Κατά καιρούς διάφοροι ερευνητές έχουν προτείνει ταξινομίες με τις λειτουργίες της απεικόνισης. Η ταξινόμια του Hunter και των συνεργατών του διακρίνει πέντε λειτουργίες εικονογράφησης των εγχειριδίων<sup>1</sup>:

- α. τη λειτουργία του *εξωραϊσμού*
- β. τη λειτουργία της *ενίσχυσης του κειμένου*
- γ. τη λειτουργία της *επεξεργασίας των πληροφοριών*
- δ. τη λειτουργία της *συνόψισης του περιεχομένου του κειμένου*
- ε. τη λειτουργία *σύγκρισης διαφόρων τύπων απεικόνισης.*

Η ταξινόμια του Reeck διακρίνει τις παρακάτω λειτουργίες<sup>2</sup>:

- α. της *επικέντρωσης της προσοχής*
- β. της *περιγραφής, της οργάνωσης*

---

<sup>1</sup> Hunter B., Crismore, A. & Pearson P.D.: «Visual displays in basal readers and social studies textbooks». In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.) *The psychology of illustration*, II NY: Springer-Verlag, 1987, σελ. 116-135.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*. Peter Lang, ό.π., σελ. 273.



γ. της *ερμηνείας*

δ. του *μετασχηματισμού των πληροφοριών*.

Οι Bambergert και συνεργάτες κάνουν λόγο για λειτουργίες<sup>1</sup>:

α. της *παρακίνησης του κινήτρου*

β. των *πληροφοριών*

γ. των *παραδειγμάτων*

δ. της *διακόσμησης*

ε. της *αντανάκλασης*

Οι Καψάλης & Χαραλάμπους αναφέρουν τις εξής λειτουργίες<sup>2</sup>:

α. της *διακόσμησης*

β. της *παρουσίασης*

γ. της *οργάνωσης*

δ. της *ερμηνείας*

ε. της *μεταμόρφωσης*

♦ Η απεικόνιση μπορεί να αποτελέσει στοιχείο προβληματισμού με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει το μάθημα<sup>3</sup>. Είναι γεγονός, όπως μας έχει διδάξει η πείρα, ότι η αφόρμηση αποτελούσε και αποτελεί ένα πεδίο με το οποίο οι δάσκαλοι δεν είχαν και τις καλύτερες σχέσεις, προβληματιζόμενοι αρκετά γι' αυτήν ή, ακόμα, προσπερνώντας την. Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων λύνει εν μέρει αυτό το πρόβλημα, όπως συνιστάται πολλές φορές και από τα βιβλία των δασκάλων.

♦ Βασιζόμενοι στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο, μπορούμε να πούμε ότι οι απεικονίσεις χρησιμοποιούνται για να **υποστηρίξουν**

---

<sup>1</sup> Bamberger R., Boyer L., Sretenovic K. & Strietzel H.: *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und neuen Lernkultur*. Wien: Pädagogischer Verlag, 204 S, 1998, σελ. 82.

<sup>2</sup> Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σελ. 168.

<sup>3</sup> Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», ό.π., σελ. 49.

**το κείμενο.** Αντίστοιχα, το κείμενο είναι χρήσιμο για να εκφράσει με λόγια τις απεικονίσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί η απεικόνιση να αντικαταστήσει το κείμενο και, συνεπώς, τα κείμενα και η απεικόνιση είναι συμπληρωματικές πηγές πληροφοριών<sup>1</sup>. Η απεικόνιση βοηθά το μαθητή να στρέψει την προσοχή του στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου<sup>2</sup>. Συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν και να επιλέξουν τις βασικές ιδέες του κειμένου, ειδικά αν αυτό έχει μεγάλη έκταση. Η ειδικά σχεδιασμένη απεικόνιση είναι δυνατόν να παρουσιάζει περιληπτικά τις ιδέες και είναι πολύ αποτελεσματική στη διαβίβαση των βασικών ιδεών<sup>3</sup>, ενώ βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή και την οργάνωση του κειμένου<sup>4</sup>. Το περιεχόμενο του κειμένου μπορεί να **κατανοηθεί καλύτερα** με τη χρήση της απεικόνισης. Χαρακτηριστικό είναι το πείραμα των Bransford και Johnson<sup>5</sup>. Έδωσαν για ανάγνωση ένα δύσκολο και διφορούμενο κείμενο, το οποίο δεν έγινε κατανοητό από τα άτομα του δείγματος. Κατόπιν πρόσθεσαν απεικονίσεις και ολόκληρο το περιεχόμενο της ιστορίας έγινε σαφές. Η αύξηση της κατανόησης μέσω της απεικόνισης έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες<sup>6</sup>. Η κατανόηση αφηρημένων και άγνωστων εννοιών γίνεται ευκολότερη με την αναπαράσταση<sup>7</sup>. Οι απεικονίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα για να διευκρινίσουν δύσκολες και αφηρημένες έννοιες του κειμένου. Όσο πιο πολύπλοκο

---

<sup>1</sup> Schnotz W., Picard E. & Hron A.: «How do successful and unsuccessful learners use text and graphics?» *Learning and Instruction*, 3, 1993, σελ. 181-199.

<sup>2</sup> Mayer R. E.: «Systematic thingink fostered by illustrations in scientific text». *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, no. 2, 1989, σελ. 240-246.

<sup>3</sup> Peeck J.: «The role of illustrations in processing and remembering illustrated text». In D. M Willows & H. A. Houghton (Eds.) *The psychology of illustration*, vol. 1 (1987): Basic research. New York: Springer-Verlag.

<sup>4</sup> Armbruster B. B., Anderson T. H., Meyer J. L.: «Improving content area reading using instructional graphics». *Reading Research Quarterly*, vol. 26, 1991, σελ. 393-416.

<sup>5</sup> Bransford J. D., Johnson M. K.: «Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, no. 6, 1972, σελ. 717-726.

<sup>6</sup> Read, J.D., Barnsley, R.H.: «Remember Dick and Jane? Memory for elementary school readers». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 1977, σελ. 361-370.  
Schallert, D.L.: «The role of illustrations in reading comprehension». In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

<sup>7</sup> Peeck J.: «Wissenserwerb mit darstellender Bildern», ό.π., σελ. 82.  
Rieber, L. P.: *Computers, graphics, & learning*. Madison, WI: Wcb Brown & Bencharck Publishers, 1994.

είναι το θέμα που διαπραγματεύεται το κείμενο και όσο πιο άπειρος είναι ο αναγνώστης τόσο μεγαλύτερη κρίνεται η ανάγκη ύπαρξης απεικόνισης στα εγχειρίδια<sup>1</sup>. Πίνακες, διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συνοψίσουν πληροφορίες, στοιχεία, αριθμούς, καθιστώντας έτσι το περιεχόμενο του κειμένου απλούστερο και σαφέστερο, επιτρέποντας στους μαθητές μια ευκολότερη ερμηνεία αυτών των στοιχείων. Στη χώρα μας η αναπαράσταση στα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιείται είτε ως διακόσμηση είτε, στην καλύτερη περίπτωση, ως επιβεβαίωση αυτών που αναφέρονται στο κείμενο<sup>2</sup>.

♦ Σπουδαίος είναι ο ρόλος της απεικόνισης στο να **παρακινεί το ενδιαφέρον** των μαθητών. Οι εικόνες που παρουσιάζουν κάτι νέο ή παράξενο στο μαθητή προκαλεί μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση από ότι οι εικόνες με συνηθισμένο περιεχόμενο<sup>3</sup>. Ένας συνδυασμός κειμένου και ενδιαφέρουσας γραφικής παράστασης μπορεί να αποδειχτεί καθοριστικός παράγοντας για την πρόκληση του ενδιαφέροντος. Η αναπαράσταση του σχολικού εγχειριδίου παρακινεί τους μαθητές και τους επιτρέπει να επανακτήσουν την προσοχή τους. Η απώλεια ενδιαφέροντος μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη της κατανόησης ή σε άλλες αιτίες, αλλά η εικονογράφηση θα παρακινήσει το μαθητή να συγκεντρωθεί στο μάθημα που διδάσκεται. Ο ρεαλισμός μιας έγχρωμης φωτογραφίας προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή<sup>4</sup>. Από αυτήν την άποψη μια φωτογραφία μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη από ένα σχέδιο, ειδικότερα όταν τα θέματά της είναι τοπία, πορτρέτα ή σκηνές της καθημερινής ζωής σε άλλες περιοχές. Από την άλλη, μερικά χρωματισμένα σχέδια που αναπαράγουν πιστά την πραγματικότητα είναι εξίσου αποτελεσματικά με μια φωτογραφία. Επιπλέον τα σχέδια, και ειδικότερα τα ιχνογραφήματα, προτιμούνται από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων και ηλικιών, γιατί απλο-

---

<sup>1</sup> Peeck J.: «Increasing picture effects in learning from illustrated text». *Learning and Instruction*, vol. 3, 1993, σελ. 236.

<sup>2</sup> Βρεττός Γ.: *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Art of Text, Θεσσαλονίκη 1994, σελ. 7.

<sup>3</sup> Kari J.: «Affective elements in teaching materials: an empirical study». *International of Experimental Research in Education*, vol. 17, no. 2, 1980, σελ. 168-190.

<sup>4</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, 3d edition, Kogan Page, London, 1994, σελ. 89-90.

ποιούν και τονίζουν τις προς εκμάθηση πληροφορίες. Τέλος, η απεικόνιση που είναι καλά σχεδιασμένη είναι πιο ενδιαφέρουσα από μια αναπαράσταση κακοσχεδιασμένη και φτωχή σε λεπτομέρειες<sup>1</sup>.

♦ Επόμενη λειτουργία που καλείται να επιτελέσει η αναπαράσταση είναι η **παροχή πληροφοριών**. Όλοι ξέρουμε ότι «μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις». Η απεικόνιση προσφέρει τις πολύτιμες εκείνες πληροφορίες που η γλώσσα δεν μπορεί να μεταβιβάσει αποτελεσματικά, ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες όπου το λεξιλόγιο των μικρών μαθητών είναι περιορισμένο<sup>2</sup>. Έτσι λοιπόν οι συντάκτες των εγχειριδίων χρησιμοποιούν την αναπαράσταση για να μεταβιβάσουν ή να ενισχύσουν τις έννοιες με σαφέστερο και αποδοτικότερο τρόπο. Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της απεικόνισης ως εναλλακτική πηγή πληροφοριών, το σχολικό εγχειρίδιο παρέχει στο μαθητή έναν άλλο τρόπο με τον οποίο αυτός μπορεί να διευκρινίσει και να εξηγήσει τις πληροφορίες του κειμένου<sup>3</sup>. Οι απεικονίσεις είναι χρήσιμες στα μέρη ενός κειμένου που δίνει πληροφορίες για αντικείμενα ή γεγονότα που δεν συναντώνται στην καθημερινή ζωή των μαθητών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και γεωγραφικό. Έτσι λοιπόν εμφανίζουν στο μαθητή ακριβέστερες αντιπροσωπεύσεις του εξωτερικού κόσμου, της ανθρώπινης ζωής, των γεωγραφικών περιοχών, των τοπίων καθώς και της χλωρίδας και πανίδας, αντιπροσωπεύσεις με τις οποίες ο μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος.

♦ Η αναπαράσταση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη **σύγκριση** αντικειμένων, επιτρέποντας στους αναγνώστες να εξάγουν τα απαραίτητα συμπεράσματα. Για να είναι η σύγκριση πιο αποτελεσματική, τα αντικείμενα θα πρέπει να είναι τοποθετημένα σε παράθεση, δηλαδή το ένα δίπλα στο άλλο και όχι το ένα πάνω από το άλλο, ώστε οι αναγνώστες να έχουν ταυτόχρονη οπτική επαφή με αυτά<sup>4</sup>. Όχι μόνον συγκεκριμένα αντικείμενα αλλά και αφηρημένες έννοιες και ταξινομήσεις είναι δυνατόν να συγκριθούν

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 300.

<sup>2</sup> Mayer R. E.: «Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text», ό.π., σελ. 244

<sup>3</sup> Stone D.E. & Glock M.D.: «How do young adults read directions with and without pictures»? *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, σελ. 422.

<sup>4</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 83.

με την απεικόνιση<sup>1</sup>. Είναι επίσης δυνατό να τεθούν προς σύγκριση διάφορες μορφές απεικόνισης, όπως, για παράδειγμα, πίνακες με διαγράμματα ή χάρτες με εικόνες.

♦ Σημαντική είναι η **διακοσμητική** λειτουργία της αναπαράστασης. Από την μια μεριά η προσθήκη στοιχείων απεικόνισης επιτρέπει σ' αυτά να διαχωρίζουν το κείμενο και να μεγαλώνουν τα περιθώρια του εγγράφου, σπάζοντας έτσι τη μονοτονία του και καθιστώντας τη σελίδα οπτικά πιο όμορφη και πιο προκλητική για τους μαθητές. Από την άλλη, τα διακοσμητικά μοτίβα χρησιμοποιούνται για να υποκινήσουν και να αναπτύξουν την καλλιτεχνική ευαισθησία του μαθητή.

♦ Η αναπαράσταση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα **διαμόρφωσης αξιών** των αναγνώστων και **καθιέρωσης στερεοτύπων**. Όπως και το κείμενο, έτσι και η απεικόνιση μπορεί υποσυνείδητα να περάσει διάφορα μηνύματα στους αναγνώστες. Το περιεχόμενο των απεικονίσεων παίζει σ' αυτό καθοριστικό ρόλο, γιατί αυτό που απεικονίζεται στις εικόνες επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών. Το σημαντικότερο στοιχείο στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών καθώς και στην καθιέρωση στερεοτύπων μέσω της αναπαράστασης είναι οι δραστηριότητες των ατόμων που απεικονίζονται και που μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα για τους μαθητές. Έτσι, μια εικόνα που παρουσιάζει μια γυναίκα με μια κότα προκαλεί την εντύπωση ότι η γυναίκα αυτή είναι φτωχή ή μια εικόνα που παρουσιάζει έναν άνδρα να κάθεται και μια γυναίκα δίπλα του να δουλεύει μπορεί να προκαλέσει ανάλογους συνειρμούς<sup>2</sup>. Τέλος, είναι δυνατόν η αναπαράσταση να χρησιμοποιηθεί για προετοιμασία για πόλεμο ή για προώθηση της ειρήνης και της φιλίας<sup>3</sup>.

Είναι γεγονός ότι κατά τα τελευταία χρόνια η απεικόνιση καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στα σχολικά εγχειρίδια και δημιουργείται έτσι το

---

<sup>1</sup> Fleming M. L.: «Designing pictorial/verbal instruction: Some speculative extensions from research to practise». In Houghton H.A., Willows D. M. (Eds.) *The Psychology of Illustration. Instructional Issues*. New York: Springer Verlag, vol. 2, 1987, σελ. 145.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 278.

<sup>3</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 306.

ερώτημα τι ποσοστό αυτών πρέπει να καλύπτει. Σύμφωνα με μία άποψη η απεικόνιση είναι επιθυμητό να καλύπτει το 26% της σελίδας για τα εγχειρίδια επιστημών και το 12% για τα εγχειρίδια των κοινωνικών επιστημών, ενώ το ελάχιστο αποδεκτό ποσό απεικόνισης στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ανέρχεται σε ποσοστό 20% για τα βιβλία της γλώσσας, 30% για τα βιβλία των μαθηματικών και 60% για τα βιβλία επιστημών<sup>1</sup>. Αν και όλοι παραδεχόμαστε ότι τα σχολικά εγχειρίδια γίνονται πιο ελκυστικά με την απεικόνιση, η εισαγωγή αναπαραστάσεων θα πρέπει να γίνεται με μέτρο και σίγουρα όχι μόνο και μόνο για διακόσμηση του κειμένου αλλά με κριτήρια πάντα τις παιδαγωγικές λειτουργίες της απεικόνισης.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της απεικόνισης στην αύξηση της κατανόησης οι έρευνες έχουν δείξει διάσταση απόψεων. Ορισμένοι ερευνητές έχουν αποτύχει να την αποδείξουν πειραματικά. Για παράδειγμα, οι Smith και Elifson<sup>2</sup> κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απεικόνιση σε βιβλία κοινωνικών επιστημών δεν έχουν πολύ επίδραση στην κατανόηση, ενώ ένα απλό κείμενο δεν χρειάζεται τη βοήθεια της απεικόνισης για να κατανοηθεί<sup>3</sup>. Αντίθετα, οι απεικονίσεις βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου και βελτιώνουν την απόδοση της ανάγνωσης των πιο ικανών αναγνωστών κατά 23% και των λιγότερων ικανών κατά 44%<sup>4</sup>.

Όμως τα χαρακτηριστικά των αναπαραστάσεων δεν αρκούν από μόνα τους για την πραγμάτωση των λειτουργιών της. Όπως επισημαίνει ο Downey εκτός από τον επιφανειακό τρόπο, οι εικόνες δεν μιλούν για τον εαυτό τους. Οι περισσότερες από τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε οποιαδήποτε εικόνα πρέπει σκόπιμα και υπομονετικά να εξαχθούν από αυτή<sup>5</sup>. Άρα, λοιπόν, οι μαθητές πρέπει να διδα-

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 296-297.

<sup>2</sup> Smith B. D., Elifson L. M.: «Do pictures make a difference in college textbook?». *Reading Horizons*, vol. 26 is. 4, 1986, σελ. 270-277.

<sup>3</sup> Gyselinck V., Tardien H.: «Illustrations, mental models, and comprehension of instructional text». In W. Schnotz and R.W. Kulhavy (Eds.) *Comprehension of Graphics*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier Science, 1994, σελ. 139-152.

<sup>4</sup> Hegarty M., Carpenter P., Just M. A.: «Diagrams in the comprehension of scientific text». In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research*. New York, London: Longman, vol. 2, 1991 ό.π., σελ. 600.

Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Αθήνα, Ατραπός, 2006, σελ. 52.

<sup>5</sup> Downey, M.T.: «Pictures as teaching aids: Using the pictures in history textbooks». *Social Education*, 44, 1980, σελ. 93.

χθούν πώς να διαβάζουν τις απεικονίσεις. Οι δάσκαλοι οφείλουν να συζητήσουν σχετικά με αυτές και να καθοδηγήσουν τους μαθητές στο πώς να διαβάσουν αυτές αλλά και τους τίτλους και τις συνοδευτικές ερωτήσεις και να δώσουν πρακτικές και συγκεκριμένες οδηγίες πώς να τις ερμηνεύσουν και πώς να χρησιμοποιούν τα διαφορετικά είδη της απεικόνισης.

### *Ποιοτικά κριτήρια απεικόνισης*

- *Η σχέση της απεικόνισης με το κείμενο* είναι ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της καλής απεικόνισης. Μία από τις λειτουργίες της, όπως είδαμε, είναι η υποστήριξη του κειμένου. Η απεικόνιση που ενσωματώνεται στο κείμενο πρέπει να είναι σε άμεση σχέση με αυτό, διαφορετικά ο αναγνώστης πιθανώς δεν θα ωφεληθεί από το συνυπολογισμό της σ' αυτό και κινδυνεύει να αποσπαστεί η προσοχή του από το κείμενο, χωρίς να έχει έτσι το γνωστικό κέρδος που επιδιώκεται<sup>1</sup>. Σημαντικό είναι να βρίσκεται η απεικόνιση όσο το δυνατόν πιο κοντά στο σχετικό κείμενο και ακόμα καλύτερα στην ίδια σελίδα, γιατί έτσι γίνεται γρηγορότερη και ευκολότερη η επεξήγηση του κειμένου<sup>2</sup>. Όταν η αναπαράσταση αναφέρεται στο κείμενο, τότε υποστηρίζει καλύτερα το κείμενο από μια ανάλογη που δεν αναφέρεται στο κείμενο. Σε μία έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα υποστήριξης του κειμένου από την απεικόνιση χρησιμοποιήθηκαν εικόνες που συνδεόταν με το κείμενο με τέσσερις τρόπους: εικόνες χωρίς καμία σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, εικόνες αντικειμένων ή θεμάτων που αφορούσαν το κείμενο χωρίς όμως να συνδέονται με αυτό άμεσα, εικόνες που επεξήγούσαν το κείμενο και εικόνες που συμπλήρωναν το θέμα του κειμένου με νέες πληροφορίες<sup>3</sup>. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των απεικονίσε-

---

<sup>1</sup> Hurt J. A.: «Assessing functional effectiveness of pictorial representations used in text». *Educational Communication and Technology Journal*. 35, 1987, σελ. 91.

<sup>2</sup> Peeck J.: «Increasing picture effects in learning from illustrated text», ό.π., σελ. 231.

<sup>3</sup> Woodward A.: «Do Illustrations Serve an Instructional Purpose in US Textbooks? » In: Britton, Bruce, Arthur Woodward (Eds.): *Learning from Textbooks. Theory and Practice*, Erlbaum Press, 1993, σελ. 115-134.

ων (75-86%) συνδεόταν με το κείμενο με κάποιο τρόπο. Στην ίδια έρευνα εξετάστηκαν και τα βιβλία του δασκάλου και διαπιστώθηκε ότι γίνεται ελάχιστη αναφορά για τις απεικονίσεις που υπάρχουν στο βιβλίο του μαθητή και ότι οι οδηγίες για τη χρήση τους περιοριζόταν μόνο στην επισήμανση ότι το βιβλίο περιέχει κάποιες απεικονίσεις. Κάτι ανάλογο που συμβαίνει και με τα βιβλία δασκάλων στη χώρα μας<sup>1</sup>. Το συμπέρασμα που εξήχθη είναι ότι οι απεικονίσεις συγκεντρώνονται βιαστικά και χωρίς ιδιαίτερη προσοχή όσον αφορά τη συσχέτισή τους με το κείμενο<sup>2</sup>. Άλλη μία έρευνα-συνέντευξη από εικονογράφους στους σουηδικούς εκδοτικούς οίκους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα *χρονικά περιθώρια*, η *δυνατότητα εξερεύνησης* των εικόνων και η *σαφήνεια* είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την επιλογή των απεικονίσεων<sup>3</sup>. Αναφέρεται επίσης ότι σε άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά η επιλογή των απεικονίσεων είναι βασισμένη στους ίδιους παράγοντες.

- Η σύνδεση του κειμένου με τις απεικονίσεις μπορεί να επιτευχθεί και με τη *χρησιμοποίηση λεζάντας*. Δεδομένου ότι η αναπαράσταση κινεί περισσότερο την προσοχή του μαθητή από το κείμενο, οι λεζάντες βοηθούν να διευκρινιστεί το περιεχόμενο. Γι' αυτό η ύπαρξη λεζάντας –κυρίως στο κάτω μέρος της απεικόνισης- κρίνεται απαραίτητη, όπως και η ύπαρξη σύντομων και περιεκτικών τίτλων στους πίνακες και τα διαγράμματα<sup>4</sup>. Στους πίνακες δε, οι τίτλοι είναι προτιμότερο να βρίσκονται στο πάνω μέρος και να αριθμούνται<sup>5</sup>. Οι απεικονίσεις που συνοδεύονται από τίτλους που παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες ή γεννούν ερωτήματα πιθανόν να είναι πιο χρήσιμες στη διδασκαλία για ένα θέμα, ένα γεγονός, ή μια έννοια<sup>6</sup>. Οι

---

<sup>1</sup> Βρεττός Γ.: *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*, ό.π., σελ. 8.

<sup>2</sup> Woodward A., ό.π., σ. 17,

Βρεττός Γ. : *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*, ό.π., σελ. 7.

<sup>3</sup> Pettersson, R.: *Bilder i läromedel*. (Pictures in Teaching Materials). Tullinge: Institutet för Infologi, 1991, σελ. 142

<sup>4</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 83.

<sup>5</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 163.

<sup>6</sup> Woodward, A.: «Learning by pictures: Comments on learning, literacy and culture». *Social Education*, vol. 53, is. 2, 1989, σελ. 102.



λεζάντες πρέπει να είναι σαφείς και μικρές<sup>1</sup>. Το κείμενο στις λεζάντες μπορεί να έχει διαφορετικό ρόλο κάθε φορά. Άλλες φορές αναφέρει τι παριστάνει η απεικόνιση και άλλες περιλαμβάνει οδηγίες για τη μελέτη των απεικονίσεων. Οι οδηγίες διευκολύνουν την επεξεργασία των απεικονίσεων, γιατί συνήθως οι μαθητές έχουν την τάση να είναι πολύ επιφανειακοί στο κοίταγμα των απεικονίσεων<sup>2</sup>. Και τέλος, μπορεί να περιέχει ερωτήσεις, οι οποίες κατευθύνουν την προσοχή του αναγνώστη στις ουσιαστικές πληροφορίες που απεικονίζονται στις εικόνες. Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να τοποθετηθούν στις εικόνες ή στο σώμα του κειμένου ή στο τέλος του κειμένου και μπορεί να στοχεύουν στην περιγραφή της εικόνας ή στην επίλυση ενός προβλήματος.

- Η *σαφήνεια* και η *ακρίβεια* των παρουσιαζόμενων πληροφοριών είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την πραγμάτωση των λειτουργιών της απεικόνισης. Σημαντικό ρόλο παίζει εδώ η ποιότητα τόσο των επιλεγμένων φωτογραφιών όσο και της εκτύπωσης. Η απεικόνιση πρέπει να εξηγεί αυτό που περιγράφεται στο κείμενο χωρίς να προκαλεί ασάφειες. Η κύρια λειτουργία για την οποία έγινε η απεικόνιση δεν θα πρέπει να επηρεάζεται από άλλες πιθανές λειτουργίες. Για παράδειγμα, μια ζωηρόχρωμη και πλούσια αναπαράσταση μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών από τον επιδιωκόμενο στόχο του συντάκτη.
- Η αναπαράσταση πρέπει να είναι όσο το δυνατόν *απλή*. Ο αριθμός των αντικειμένων ή των λεπτομερειών που παρουσιάζονται σε μια απεικόνιση δεν πρέπει να είναι μεγάλος. Ο βέλτιστος αριθμός αντικειμένων ή στοιχείων που μπορεί να απεικονίζονται είναι επτά<sup>3</sup>. Όπως και με το κείμενο, οι μαθητές θα αγνοήσουν μια απεικόνιση που είτε είναι δύσκολο είτε είναι πολύ χρονοβόρο να την καταλάβουν. Τα απλά σχέδια, τα φωτεινά χρώματα και τα λίγα στοιχεία στην απεικόνιση είναι προτιμότερα για τους μικρούς μαθητές<sup>4</sup>, ενώ οι φωτογραφίες δεν συνιστούνται

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing* ό.π., σελ. 290.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 289.

<sup>3</sup> Fleming M. L.: «Designing pictorial/verbal instruction: Some speculative extensions from research to practise», ό.π., σελ. 139.

<sup>4</sup> Newton D. P.: «Pictures in books for children at key stage-1. – An analysis». *Educational*

γιατί συνήθως έχουν πολλές λεπτομέρειες<sup>1</sup>. Τα χρώματα στις αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις πρέπει να είναι φυσικά: ο ουρανός είναι μπλε και τα φύλλα στα δέντρα είναι πράσινα. Οι χρωματισμένες απεικονίσεις είναι ελκυστικότερες, συναισθηματικές, και στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελεσματικότερες.

- Η *θέση της απεικόνισης* στη σελίδα παίζει έναν σημαντικό ρόλο. Αν είναι στο πάνω μέρος της σελίδας και πιο κάτω ακολουθεί το κείμενο, τότε η εικόνα θεωρείται σημαντικότερη από το κείμενο. Οι απεικονίσεις με ήδη γνωστές πληροφορίες και πρόσωπα τοποθετούνται στην αριστερά μεριά της σελίδας και στη δεξιά μπαίνουν οι απεικονίσεις που παρέχουν τις νέες πληροφορίες ή μια προβληματική κατάσταση<sup>2</sup>. Έτσι, διαβάζοντας ο μαθητής με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή από αριστερά προς τα δεξιά, αντιλαμβάνεται τις ήδη γνωστές πληροφορίες αριστερά και τις συνδέει με τις νέες που βλέπει στο δεξιό μέρος.

Έχουν καθιερωθεί μερικοί άτυποι κανόνες σχετικά με την παρουσίαση προσώπων και καταστάσεων στις απεικονίσεις. Πρόσωπα και αντικείμενα που βρίσκονται στο πάνω μέρος της απεικόνισης θεωρούνται πιο σπουδαία, πιο επιθυμητά, πιο εκτιμητέα<sup>3</sup>. Για παράδειγμα, ο Θεός σε μια απεικόνιση δεν μπορεί να είναι στο κάτω μέρος αυτής και οι άνθρωποι στο ανώτερο μέρος<sup>4</sup>. Το άνω μέρος των συμβολικών απεικονίσεων παρουσιάζει κυρίως γενικές ιδέες<sup>5</sup>. Οι οικείοι προς τον αναγνώστη άνθρωποι είναι στο πρώτο πλάνο της αντιπροσωπευτικής απεικόνισης και τον «κοιτάζουν» στα μάτια, ενώ οι μη οικείοι τοποθετούνται σε δεύτερο πλάνο ή δεν κοιτάζουν κατάματα τον αναγνώστη<sup>6</sup>, παρέχοντας έτσι στον αναγνώστη ένα αίσθημα ανωτερότητας<sup>7</sup>.

---

*Studies*, vol. 18 is. 3, 1992, σελ. 253-265.

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 125-144.

<sup>2</sup> Kress G. & van Leeuwen T.: *Reading images*: Victoria Deakin University 1990, σελ. 104.

<sup>3</sup> Kress G. & van Leeuwen T.: *Reading images*, ό.π., σελ. 104.

<sup>4</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 292.

<sup>5</sup> van Leeuwen T. & Selander S.: «Ricturing "our" heritage in the pedagogic text: Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, is. 5, 1995, σελ. 507.

<sup>6</sup> Kress G. & van Leeuwen T.: *Reading images*, ό.π., σελ. 104

<sup>7</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 294.

- Οι απεικονίσεις πρέπει να αντιστοιχούν στο επίπεδο εμπειρίας του μαθητή. Μια βασική αρχή της διδασκαλίας είναι να πηγαίνουμε από το γνωστό στο άγνωστο. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στα διαγράμματα, στους χάρτες, στους τύπους ή άλλες σχηματικές απεικονίσεις πρέπει να είναι γνωστά στους μαθητές<sup>1</sup> και πρέπει να εισάγονται βαθμιαία. Κάθε νέο σύμβολο είναι για την απεικόνιση ότι μια νέα λέξη σε ένα κείμενο.
- Σχετικά με τους πίνακες αναφέρονται τρία κριτήρια κατανόησής τους<sup>2</sup>: α) αν καταλαβαίνουν οι αναγνώστες πώς είναι ο πίνακας οργανωμένος, β) αν μπορούν οι αναγνώστες να αναζητήσουν με ευκολία απαντήσεις στα ερωτήματά τους μέσα από τον πίνακα, και γ) αν γνωρίζουν οι αναγνώστες πώς να ερμηνεύσουν τις απαντήσεις που αντλούν μέσα από τον πίνακα και αν χρειάζεται να τις συνδυάσουν με δεδομένα από άλλους πίνακες. Όσον δε αφορά τα διαγράμματα, η κατανόησή τους μειώνεται αν υπάρχουν λέξεις γραμμένες υπό γωνία<sup>3</sup>.

## Γ. ΜΟΡΦΗ

Στον συγκεκριμένο άξονα τα σχολικά εγχειρίδια αξιολογούνται ως προς τη δομή και τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά τους. Τα χαρακτηριστικά αυτού του άξονα παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο τόσο στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος του μαθητή όσο και στην κατανόηση του κειμένου. Δημιουργούν ζωνηρά συναισθήματα στο μαθητή και διαμορφώνουν μια στάση απέναντι σ' αυτό, είτε θετική είτε αρνητική, και κατ' επέκταση και στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται το σχολικό εγχειρίδιο<sup>4</sup>.

## **I. Δομή εγχειριδίου**

Το σχολικό εγχειρίδιο σήμερα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης: όχι

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 287.

<sup>2</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 157-158.

<sup>3</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ό.π., σελ. 175.

<sup>4</sup> Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», ό.π., σελ. 49.

μόνο περιέχει τις πληροφορίες που χρειάζεται να μάθει ένας μαθητής, αλλά και τις παρουσιάζει με τρόπους που βοηθούν στην αύξηση της κατανόησης αυτών. Οργανώνει το υλικό έτσι ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτό από τους μαθητές το πώς ενσωματώνεται η κάθε νέα πληροφορία στο σύνολο. Μία καλή οργάνωση των κειμένων είναι σημαντική, γιατί σε αντίθετη περίπτωση, ο μαθητής αναγκάζεται να οργανώσει μόνος του το περιεχόμενο, αποσπώντας έτσι την προσοχή του<sup>1</sup> και σπαταλώντας πολύτιμο χρόνο. Τα μέρη που αποτελούν ένα σχολικό εγχειρίδιο είναι:

### *1.1. Η εισαγωγή*

Η εισαγωγή του βιβλίου είναι το μέρος από το μπροστινό υλικό του βιβλίου, όπου δηλώνεται το θέμα και συζητείται η επεξεργασία του στο βιβλίο<sup>2</sup>. Περιέχει εισαγωγικό υλικό στο οποίο αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι του βιβλίου, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες πληροφορίες, γίνεται η σύνδεση με τη διδασχθείσα ύλη του μαθήματος κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά και εξηγεί στο μαθητή τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα επιμέρους στοιχεία μιας ενότητας<sup>3</sup>. Έτσι ενεργοποιείται η προγενέστερη γνώση και διεγείρεται το ενδιαφέρον του μαθητή.

### *1.2. Ο πίνακας περιεχομένων*

Πολύ σημαντικό κομμάτι του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί ο **πίνακας περιεχομένων**, ο οποίος σκιαγραφεί τα περιεχόμενα, την οργάνωση και την ανάπτυξή τους, καθώς και τη θέση όλων των κεφαλαίων και των σημαντικών τίτλων<sup>4</sup>. Ο πίνακας περιεχομένων λειτουργεί ως οδηγός τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο. Διευκολύνει τη γρήγορη και εύκολη ανεύρεση συγκεκριμένων θεμάτων και επιτρέπει να έχουν μια συνοπτική παρουσίαση της

---

<sup>1</sup> Κιούσης Γ.: «Η συγγραφή και αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων», ό.π., σελ. 95.

<sup>2</sup> Young H: *The ALA Glossary of Library and Information Science*. American Library Association, Chicago 1983, σελ. 123.

<sup>3</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, σελ. 189.

<sup>4</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*. ό.π., σελ. 224.

ύλης, πράγμα που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για μια αποτελεσματική διδασκαλία<sup>1</sup>. Ο πίνακας περιεχομένων πρέπει να βρίσκεται στην αρχή του εγχειριδίου. Η σύγχρονη τάση είναι η ύπαρξη δύο πινάκων περιεχομένων: έναν που θα παρουσιάζει σε γενικές γραμμές την οργάνωση των περιεχομένων περιλαμβάνοντας τις επικεφαλίδες των ενότητων και των επιμέρους κεφαλαίων και έναν πιο αναλυτικό, που θα παρουσιάζει λεπτομερέστερα την επιμέρους οργάνωση του κάθε κεφαλαίου. Προτείνεται επίσης και η ύπαρξη πίνακα περιεχομένων για κάθε ενότητα ξεχωριστά, με την παρουσίαση των περιεχομένων αυτής της ενότητας<sup>2</sup>.

### *1.3. Τα κεφάλαια*

Η ύλη του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να διαιρείται σε κεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο πραγματεύεται ένα ενιαίο θέμα μέσα σε μια διδακτική ώρα. Ο αριθμός των κεφαλαίων πρέπει να είναι λίγο μικρότερος από τον αριθμό των διδακτικών ωρών που προβλέπονται για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς<sup>3</sup>. Τα κεφάλαια σχετικά με το ίδιο θέμα ή το γενικό αντικείμενο μπορούν να αποτελέσουν μια ενότητα ή να διαιρεθούν σε μικρότερα τμήματα. Το μήκος κάθε κεφαλαίου πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας των μαθητών -περίπου 2-4 σελίδες- και να είναι περίπου το ίδιο για όλα τα κεφάλαια<sup>4</sup>. Τα κεφάλαια που είναι μεγάλα ή πολύ μικρά μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση στον αναγνώστη και να του δώσουν την εντύπωση ότι το μεγαλύτερο είναι και πιο σημαντικότερο. Κάθε ενότητα ή κεφάλαιο πρέπει να αρχίζει σε μια νέα δεξιά σελίδα και να είναι αριθμημένο.

---

<sup>1</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σελ. 158.

<sup>2</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 189.

<sup>3</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Ειδικές προδιαγραφές: Πραγματολογικά μαθήματα*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα, 1998, σελ. 7.

<sup>4</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Ειδικές προδιαγραφές: Πραγματολογικά μαθήματα*, ό.π., σελ. 8.

#### ***1.4. Οι σημειώσεις - Βιβλιογραφία - Πηγές υλικού***

Οι σημειώσεις περιέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες για ένα θέμα που ο συντάκτης δεν τις περιέλαβε στο κυρίως κείμενο. Μπορούν να τοποθετηθούν ως υποσημειώσεις στο τέλος της σελίδας ή στο τέλος του κεφαλαίου ή στο τέλος του βιβλίου<sup>1</sup>. Όμως στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου οι υποσημειώσεις στο κάτω μέρος της σελίδας καλό είναι να αποφεύγονται, γιατί αποσπούν την προσοχή των μαθητών<sup>2</sup>.

Η βιβλιογραφία και οι πηγές υλικού παρέχουν καταλόγους με εργασίες, άρθρα, βιβλιογραφικές πηγές στις οποίες βασίστηκε ο συγγραφέας για την συγγραφή του εγχειριδίου<sup>3</sup>. Η βιβλιογραφία και οι διάφορες πηγές αποτελούν πληροφοριακό υλικό για κάποιον που θέλει να έχει επιπρόσθετες πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα.

#### ***1.5. Το παράρτημα***

Στις τελευταίες σελίδες επίσης είναι δυνατόν να περιλαμβάνονται διάφορα παραρτήματα, τα οποία μπορούν να είναι πίνακες, κείμενα, εικονογραφικό υλικό κ.λπ. και αποτελούν συμπλήρωμα του κειμένου χωρίς να θεωρούνται ουσιαστικά για την πληρότητα του θέματος<sup>4</sup>. Τα παραρτήματα ποικίλλουν ανάλογα με το μάθημα που διαπραγματεύεται κάθε εγχειρίδιο. Τα εγχειρίδια μαθηματικών και φυσικών επιστημών, για παράδειγμα, είναι δυνατόν να παρέχουν ομαδοποιημένους τύπους ή λύσεις ασκήσεων και προβλημάτων. Τα παραρτήματα διευκρινίζουν το κείμενο και μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά για την οργάνωση της διδασκαλίας, ειδικά για άπειρους εκπαιδευτικούς.

#### ***1.6. Το γλωσσάριο***

Το γλωσσάριο αποτελεί ένα πολύτιμο στοιχείο του εγχειριδίου, γιατί βο-

---

<sup>1</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*, ό.π., σελ. 154.

<sup>2</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 151.

<sup>3</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*, ό.π., σελ. 22.

<sup>4</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*, ό.π., σελ. 9.

ηθάει να γίνει κατανοητό το κείμενο στο σύνολό του. Εδώ βρίσκονται οι ορισμοί των βασικών εννοιών και των λέξεων που χρησιμοποιούνται στο κείμενο<sup>1</sup> ταξινομημένοι αλφαβητικά, καθώς επίσης και η σελίδα όπου αυτοί παρουσιάζονται. Το γλωσσάριο μπορεί να τοποθετηθεί στο τέλος του βιβλίου ή ακόμα και στο τέλος ενός κεφαλαίου. Κατά τη σύνταξη του γλωσσαρίου πρέπει να δοθεί προσοχή ώστε αυτό να συμβαδίζει με την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται το σχολικό εγχειρίδιο, όπως επίσης και στην ερμηνεία των όρων, αφού στη βιβλιογραφία είναι δυνατόν να βρεθεί ο ίδιος όρος με διαφορετική ερμηνεία<sup>2</sup>. Από ορισμένους ερευνητές<sup>3</sup> προτείνεται μαζί με τον ορισμό της λέξης, αν χρειάζεται, να υπάρχει κι ένα σχεδιάγραμμα της έννοιας της λέξης αυτής, ώστε να γίνει κατανοητή ευκολότερα.

### ***1.7. Το ευρετήριο***

Ένα πολύ λειτουργικό εργαλείο για τον αναγνώστη είναι το ευρετήριο<sup>4</sup>. Αυτό μπορεί να είναι ευρετήριο όρων, ευρετήριο πινάκων ή ευρετήριο εικονογραφικού υλικού. Το ευρετήριο είναι ένας αλφαβητικός κατάλογος των βασικών λέξεων και εννοιών, βασικών γεγονότων, ονομάτων ανθρώπων, θέσεων καθώς επίσης πινάκων, σχεδιαγραμμάτων και φωτογραφιών που αναφέρονται στο κείμενο. Μετά από κάθε έναν όρο ακολουθεί ο αριθμός της σελίδας που προσδιορίζει πού μπορεί να βρεθεί στο κείμενο αυτός ο όρος<sup>5</sup>. Το ευρετήριο παραπέμπει τον αναγνώστη στην ανάλογη σελίδα χωρίς να είναι υποχρεωμένος να ξεφυλλίζει ή να διαβάσει όλο το κείμενο, παρέχοντας έτσι γρήγορη πρόσβαση σε συγκεκριμένες πληροφορίες. Σήμερα υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα Η/Υ που εντοπίζουν σε ποια σελίδα συναντώνται οι όροι και δημιουργούν αυτομάτως τον κατάλογο - ευρετήριο.

---

<sup>1</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*, ό.π., σελ. 105.

Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 266.

<sup>2</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 192.

<sup>3</sup> Couloubaritsis A.: ,ό.π., σελ. 266.

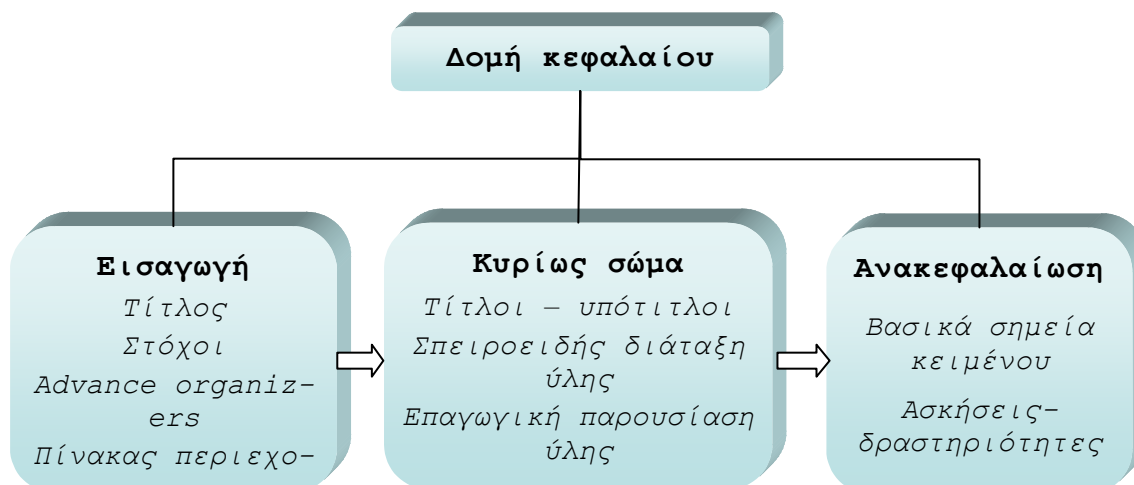
<sup>4</sup> Couloubaritsis A., ό.π., σελ. 265-266.

<sup>5</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*, ό.π., σελ. 116.

## II. Δομή κεφαλαίου

Στα κεφάλαια παρουσιάζονται και αναπτύσσονται οι προς εκμάθηση νέες ιδέες και πληροφορίες. Για την επίτευξη όμως των διδακτικών στόχων στο μεγαλύτερο βαθμό, τα κεφάλαια πρέπει να είναι δομημένα και οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι παρουσιαζόμενες νέες ιδέες και πληροφορίες να είναι εύκολα κατανοήσιμες από τους μαθητές και να διακρίνονται οι σχέσεις μεταξύ τους. Πρέπει λοιπόν να υπάρχουν *δείκτες δόμησης*, οι οποίοι θα προσανατολίζουν το μαθητή και θα τον κατευθύνουν προς τις σημαντικότερες πληροφορίες<sup>1</sup>.

Η δομή των κεφαλαίων έχει την εξής σύνθεση: *εισαγωγή, κυρίως σώμα* και *ανακεφαλαίωση*.



*Η εισαγωγή* αποτελεί βασικό συστατικό μέρος με σπουδαία σημασία. Μια σύντομη εισαγωγή δίνει έναν «σκελετό» της δομής και των περιεχομένων της ενότητας ή του κεφαλαίου. Παρέχει στον αναγνώστη τα σημαντικότερα σημεία που θα διδαχθούν και δηλώνει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Οι στόχοι διευκολύνουν την οργάνωση του υλικού και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την αξιολόγηση των μαθητών<sup>2</sup>.

Με την εισαγωγή επιδιώκεται η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη, η παρακίνηση του ενδιαφέροντός του και η δημιουργία κα-

<sup>1</sup> Κουλουμπαρίτση Α.: «Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Β' τόμος, Ιωάννινα 2002, σελ. 460.

<sup>2</sup> Mikk J: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 181.



τάστασης απορίας. Η επίτευξη των σκοπών αυτών μπορεί να επιτευχθεί με γραφικές παραστάσεις, με την παράθεση συνοπτικού πίνακα περιεχομένων και με υλικό που λειτουργεί ως advance organizers (προοργανωτές κειμένου).

Με τον όρο advance organizers εννοούμε ένα περίγραμμα των βασικών σημείων του κειμένου που ακολουθεί και που επιτρέπει στους αναγνώστες να έχουν μια γρήγορη επισκόπηση γι' αυτό που θα ακολουθήσει. Είναι μια γνωστική στρατηγική που προτείνεται από ψυχολόγο David Ausubel<sup>1</sup>, η οποία επιτρέπει στον αρχάριο να θυμηθεί και να μεταφέρει την προγενέστερη γνώση στις νέες πληροφορίες που παρουσιάζονται. Σκοπός των advance organizers είναι να συνδέσουν αυτό που είναι γνωστό με αυτό που είναι άγνωστο. Βοηθούν τους σπουδαστές να τακτοποιήσουν καλύτερα, να ενσωματώσουν και να διατηρήσουν τα υλικά που μαθαίνονται και επιτρέπουν μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης του περιεχόμενου των κειμένων<sup>2</sup>. Υπάρχουν δύο ειδών advance organizers: α) οι επεξηγηματικοί, που χρησιμοποιούνται όταν οι ιδέες στο κείμενο που ακολουθεί είναι εντελώς νέες στον αναγνώστη και β) οι συγκριτικοί, που χρησιμοποιούνται όταν οι ιδέες στο κείμενο που ακολουθεί δεν είναι εντελώς άγνωστες στον αναγνώστη. Οι συγκριτικοί δείχνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ του παλαιού (γνωστό) και του νέου (άγνωστο) υλικού.

Η εισαγωγή συνδέει το περιεχόμενο του προηγούμενου κεφαλαίου με το κεφάλαιο που ο μαθητής ετοιμάζεται να διδαχθεί.

Στην αρχή κάθε εισαγωγής υπάρχει ο τίτλος της ενότητας ή του κεφαλαίου, ο οποίος θα πρέπει να είναι ελκυστικός, περιγραφικός και να παρουσιάζει τη βασική ιδέα του κειμένου<sup>3</sup>.

**Το κυρίως σώμα** παρουσιάζει την ύλη που πρέπει να διδαχθεί. Η διάταξη της ύλης πρέπει να ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθήματος και να αναπτύσσεται σε σπειροειδή μορφή, επιτρέποντας στις πληροφορίες που

---

<sup>1</sup> Ausubel D. P.: «In defence of advance organisers: a reply to critics» *Review of Educational Research* vol. 48, no 2, 1978, σελ. 251-258.

<sup>2</sup> Groeben N.: *Leserpsychologie: Text Verständnis-Textverständlichkeit*, ό.π., σελ. 237.

<sup>3</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*. 3d edition, Kogan Page, London, 1994, σελ. 45.

είναι προς μάθηση να επανέρχονται και να διευρύνονται με το πέρασμα του χρόνου, τόσο κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού έτους όσο και στα επόμενα<sup>1</sup>. Γραμμένο σε μια συστηματική ακολουθία, χτίζοντας τη μια έννοια πάνω στην άλλη, χρησιμοποιεί την γνώση που αποκτήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια. Η οργάνωση του κειμένου πρέπει να βασίζεται στην επαγωγική παρουσίαση, δηλαδή οι μαθητές να οδηγούνται από τα εύκολα στα δύσκολα, από τα γνωστά στοιχεία στα άγνωστα, από τα γεγονότα στη θεωρία, από την παρατήρηση στο συλλογισμό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο<sup>2</sup>.

Στο κυρίως σώμα υπάρχει ένα σύστημα επικεφαλίδων και υπότιτλων σε λογική ιεραρχία που χρησιμοποιείται με την ίδια μορφοποίηση σε όλο το βιβλίο. Σηματοδοτούν μια νέα αρχή, δίνουν μία σύνοψη του περιεχομένου, επιτρέπουν την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης του αναγνώστη σχετικά με το θέμα και βοηθούν να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον. Πρέπει να είναι εύκολα κατανοητοί, συνοπτικοί, με πεζά και έντονα γράμματα. Διαιρούν το κείμενο με σαφή τρόπο σε μικρότερες ενότητες, προϊδεάζουν τον αναγνώστη για το τι θα διαβάσει και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να οργανώσουν τις σκέψεις του<sup>3</sup>. Σημαντικό είναι επίσης οι επικεφαλίδες να μην βρίσκονται στο τέλος της σελίδας (να μην τελειώνει, δηλαδή, η σελίδα με επικεφαλίδα). Η σωστή αρίθμηση των επικεφαλίδων και των υπότιτλων βοηθάει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και ευχρηστία της ύλης<sup>4</sup>.

Στο κυρίως σώμα του κειμένου αναπτύσσονται διάφορα παραδείγματα, γίνονται αποδείξεις νόμων, εξάγονται συμπεράσματα, ενώ είναι δυνατόν να υπάρχουν διάφορες στρατηγικές ενίσχυσης της εκμάθησης, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο του εγχειριδίου, όπως εικονογραφικό υλικό, το οποίο σχεδιάζεται για να διευκρινίσει ή να διακοσμήσει μια έκδοση<sup>5</sup>, πηγές, περιγραφές

---

<sup>1</sup> Ανδριόπουλος Κ.: «Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία του Δημοτικού». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 6, 1985, σελ. 38.

<sup>2</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 185.

<sup>3</sup> American Psychological Association: *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC. 1994, σελ. 6.

<sup>4</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 151.

<sup>5</sup> Young H.: *The ALA Glossary of Library and Information Science*, ό.π., σελ. 114.

πειραμάτων, επιστημονικοί τύποι καθώς και μέλη εντόπωσης<sup>1</sup>. Για τα μέλη εντόπωσης επισημαίνεται ότι αναφέρονται συνοπτικά και με γενικότητα σε βασικές ιδέες, έννοιες και ορισμούς του μαθήματος, χρειάζονται επεξεργασία κατά τη διδασκαλία για να γίνουν κατανοητά από τους μαθητές και πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να ξεχωρίζουν από το υπόλοιπο κείμενο (με πλαίσια, με διαφορετικό χρώμα και γραμματοσειρά)<sup>2</sup>.

Ρόλο δεικτών δόμησης μπορούν επίσης να παίξουν διάφορα τυπογραφικά χαρακτηριστικά, όπως μια γραμματοσειρά διαφορετικού χρώματος, λέξεις υπογραμμισμένες ή έντονες ή πλάγιες που δείχνουν έμφαση, οι κουκίδες και η αρίθμηση στοιχείων του κειμένου<sup>3</sup>.

**Η ανασκόπηση** θα πρέπει να είναι σύντομη και ακριβής και φυσικά δεν μπορεί να αντικαταστήσει το κείμενο. Σ' αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά σημεία, οι γενικές ιδέες και τα συμπεράσματα του μαθήματος που διδάχθηκαν και που πρέπει να θυμηθεί ο μαθητής<sup>4</sup>. Αυτή η υπενθύμιση βοηθά το μαθητή να διατηρήσει αυτά τα σημεία και να τα οργανώσει καλύτερα στο μυαλό του. Επιπλέον η ανακεφαλαίωση κάνει πιο εύχρηστο το βιβλίο γιατί σ' αυτή μπορεί ο αναγνώστης να βρει κάποια πληροφορία χωρίς να είναι αναγκασμένος να μελετήσει όλο το κείμενο.

Η ανακεφαλαίωση μπορεί να συνδέσει επίσης τα περιεχόμενα του κεφαλαίου με τα επόμενα κεφάλαια<sup>5</sup>. Τέλος, στην περιοχή αυτή υπάρχουν συνήθως θωσ ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις και δραστηριότητες.

### III. Τυπογραφικά χαρακτηριστικά

#### III.1. Μέγεθος σελίδας

Το μέγεθος της σελίδας παίζει ένα σοβαρό ρόλο. Το πιο διαδεδομένο μέ-

---

<sup>1</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ.: *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, ό.π., σ. 152-154.

<sup>2</sup> Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., ό.π., σελ. 155-156.

<sup>3</sup> Κουλουμπαρίτση Α.: «Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις», ό.π., σελ. 461.

<sup>4</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 45.

<sup>5</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 189.

γεθος σελίδας, το A4 (21x29,7 cm), φαίνεται ότι προκαλεί προβλήματα, γιατί καταλαμβάνει αρκετό χώρο, ειδικά όταν ανοιχτεί, χρησιμοποιείται δύσκολα από παιδικά χέρια και επιπλέον το μήκος των γραμμών του κειμένου είναι μεγάλο ακόμη και με γενναιόδωρα περιθώρια. Το μέγεθος A5, που είναι το μισό του μεγέθους A4, είναι συχνά πάρα πολύ μικρό για να χωρέσει διαγράμματα, πίνακες και εικόνες. Το αποδοτικότερο μέγεθος είναι το ενδιάμεσο των A4 και A5, το B5 (25x17).

### **III.2. Βιβλιοδεσία**

Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να έχουν προσεγμένη βιβλιοδεσία ώστε να αντέξουν όλη τη σχολική περίοδο στα «δύσκολα» χέρια των μαθητών. Συνιστάται η βιβλιοδεσία να είναι ραφτή και κολλητή<sup>1</sup>. Από την άλλη μεριά, βιβλία με παχιές ράχες μπορούν να προκαλέσουν δυσκολία λόγω της κυρτότητας της σελίδας, ιδιαίτερα όπου το εσωτερικό περιθώριο είναι στενό.

### **III.3. Χαρτί**

Η ματ επιφάνεια ενός εγγράφου προκαλεί λιγότερη κούραση των ματιών από ότι η γυαλιστερή, διευκολύνοντας έτσι την ανάγνωση. Το χρησιμοποιούμενο χαρτί πρέπει να είναι τόσο παχύ, τουλάχιστον 110-115 gr/m<sup>2</sup>, ώστε να αποτρέπει την τοπωμένη ύλη να αντικατοπτρίζεται στην πίσω σελίδα και να αντέχει το γράψιμο -όπου αυτό απαιτείται<sup>2</sup>. Το χαρτί δε του εξωφύλλου θα πρέπει να είναι αρκετά πιο χοντρό -το ελάχιστο 250 gr- και συνιστάται να είναι πλαστικοποιημένο για να είναι και πιο ανθεκτικό<sup>3</sup>. Η ποιότητα του χαρτιού, επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο. Το χαρτί τύπου velvet αποδίδει καλύτερα τα κείμενα, ενώ το illustration χαρτί τις εικόνες. Γενικά μιας καλής ποιότητας χαρτί κάνει πιο ζωντανά, έντονα και καθαρά τα χρώματα και πιο ευκρινές το κείμενο.

---

<sup>1</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 211.

<sup>2</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 209.

<sup>3</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 210.

### III.4. Η ευαναγνωσιμότητα

Ο όρος *ευαναγνωσιμότητα* αναφέρεται στα τυπογραφικά στοιχεία του κειμένου και στη σχεδίαση της σελίδας. Με τον όρο αυτό εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται οπτικά το κείμενο. Αν το κείμενο είναι σαφές και καθαρό οπτικά, η αναγνώριση των χαρακτήρων (γραμμάτων) είναι εύκολη και συνεπώς η ανάγνωση γίνεται πιο γρήγορα. Η ευαναγνωσιμότητα μπορεί να έχει επιπτώσεις στη στάση μας απέναντι σ' αυτό που διαβάζουμε. Όταν το κείμενο είναι ευανάγνωστο ελαχιστοποιείται η αρνητική εικόνα που μπορεί να έχουμε γι' αυτό.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να κάνουμε μια διευκρίνιση ώστε να μην επέλθει σύγχυση μεταξύ των όρων αναγνωσιμότητα και ευαναγνωσιμότητα. Η ευαναγνωσιμότητα αφορά την οπτική σαφήνεια και καθαρότητα του κειμένου και της σελίδας γενικότερα, ενώ η αναγνωσιμότητα αφορά το περιεχόμενο του κειμένου και το κατά πόσο αυτό γίνεται κατανοητό από τον αναγνώστη.

Παράγοντες που επηρεάζουν το ευανάγνωστο της τυπωμένης ύλης είναι:

- Η γραμματοσειρά
- Ο σχεδιασμός της σελίδας

#### III.4.1. Η γραμματοσειρά

- Τύπος γραμματοσειράς

Πάρα πολλοί είναι οι τύποι γραμματοσειρών που χρησιμοποιούνται σήμερα στα ηλεκτρονικά μέσα για την εκτύπωση έντυπων υλικών. Κάποιες από αυτές τις γραμματοσειρές είναι πιο ευανάγνωστες από άλλες. Πολύς λόγος έχει γίνει κατά καιρούς για το ποιο είδος γραμματοσειράς -serif ή sans serif- είναι πιο ευανάγνωστο. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν τη χρησιμοποίηση των serif γραμματοσειρών<sup>1</sup> ενώ άλλοι των sans serif γραμματοσειρών<sup>2</sup>. Για τις

---

<sup>1</sup> Tschichold J.: *The form of the book: essay on the morality of good design*. Translated from the German by Haijo Hadelar. Edited, with an introduction by Robert Bringhurst. Hartley & Marks, Point Roberts, Wash, 1991.

Wheildon C.: *How typography and design can get your message across –or get it the way*. Strathmoor Press, Berkeley CA, 1995, σελ. 60.

<sup>2</sup> Wood R., Davis K., Scharff L.: «Effects of Typeface and Font Size on Legibility for Children». *American Journal of Psychological Research*, vol 1, 2005, σελ. 86-102.

Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 22.

μικρές τάξεις εκτιμάται ότι μια sans serif γραμματοσειρά έχει καλύτερα αποτελέσματα ανάγνωσης, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις μπορούν να εφαρμοστούν και τα δύο είδη<sup>1</sup>.

Η πρόταση αυτή είναι ένα δείγμα μιας serif γραμματοσειράς  
Η πρόταση αυτή είναι ένα δείγμα μιας sans serif γραμματοσειράς

Μια γραμματοσειρά με άσπρους χαρακτήρες σε μαύρη επιφάνεια είναι κατά 15% πιο δύσκολη να διαβαστεί από μια γραμματοσειρά με μαύρους χαρακτήρες σε άσπρη επιφάνεια. Πάνω από τα δύο τρίτα των αναγνωστών προτιμούν γραμματοσειρά με χαρακτήρες μαύρου χρώματος σε άσπρη επιφάνεια<sup>2</sup>.

Τέλος, κατά την επιλογή της γραμματοσειράς καλό θα ήταν να αποφεύγονται γραμματοσειρές που τα στοιχεία τους προέρχονται από τροποποίηση των λατινικών χαρακτήρων, αποφεύγοντας έτσι φαινόμενα όπως αυτό του γράμματος γ, που σε πολλές γραμματοσειρές γράφεται σαν κεφαλαίο ύψιλον (Υ).

- Το μέγεθος των χαρακτήρων

Το μέγεθος των χαρακτήρων εξαρτάται από την ηλικία, το επίπεδο ανάγνωσης του αναγνώστη και το μήκος της γραμμής. Μια γραμματοσειρά χαρακτήρων 10 ή 11 ή 12 στιγμών (point) φαίνεται να είναι το καλύτερο μέγεθος για τους ενήλικες αναγνώστες, ενώ για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου συνιστάται γραμματοσειρά με χαρακτήρες 16 ή 18 στιγμών για τις δύο πρώτες τάξεις και γραμματοσειρά με χαρακτήρες 12 στιγμών για τις μεγαλύτερες τάξεις<sup>3</sup>. Η παρούσα εργασία είναι γραμμένη με γραμματοσειρά 12 στιγμών.

---

<sup>1</sup> Woods R., Davis K., Scharff L.: «Effects of Typeface and Font Size on Legibility for Children», *American Journal of Psychological Research*, v. 1, n. 1, 20/5/2005, σελ. 99.

<sup>2</sup> Johnson K.: *Readability*. Available in <http://www.timetabler.com>.

<sup>3</sup> Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 270.

Woods R., Davis K., Scharff L: ό.π., σελ. 97.

Johnson K.: *Readability*. Available in <http://www.timetabler.com>.

Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 23-24.

- Έμφαση

Διάφορες τεχνικές χρησιμοποιούνται για να δώσουν έμφαση στο κείμενο:

Έντονη γραφή. Είναι η πιο κοινή μορφή έμφασης. Μέσα σε μια πρόταση οι έντονες λέξεις τραβούν ιδιαίτερα την προσοχή του αναγνώστη<sup>1</sup>. Η κατά κόρον χρησιμοποίησή της όμως προκαλεί κούραση των ματιών και, συνεπώς, μείωση της δυνατότητας κατανόησης.

#### Παράδειγμα έντονης γραφής

Υπογράμμιση: Η υπογράμμιση καθιστά το κείμενο δύσκολο να διαβαστεί, γιατί τείνει να ενώσει όλα τα γράμματα σε ένα ενιαίο σύνολο<sup>2</sup>.

#### Παράδειγμα υπογραμμισμένου κειμένου

Σκίαση: Άλλη μια μορφή έμφασης, λιγότερο όμως χρησιμοποιούμενη, είναι η σκίαση των γραμμάτων. Όπως και με την έντονη γραφή, η σκίαση μειώνει το ευανάγνωστο και αποθαρρύνει τους αναγνώστες από το διάβασμα του κειμένου<sup>3</sup>.

#### Παράδειγμα σκιασμένου κειμένου

Πλάγια γραφή: Η πλάγια γραφή επηρεάζει αρνητικά την ευαναγνωσιμότητα γιατί, σε σχέση με την κανονική γραφή, οι χαρακτήρες είναι στενότεροι και πιο κοντά ο ένας στον άλλον, η δε κεκλιμένη μορφή τους επιβραδύνει την ταχύτητα της αναγνώρισης<sup>4</sup>.

#### Παράδειγμα πλάγιας γραφής

Γενικά η έμφαση πρέπει να χρησιμοποιείται με πολλή προσοχή. Κάτι που δείχνει ότι οι στόχοι της έμφασης και της ευαναγνωσιμότητας δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν ταυτόχρονα.

---

<sup>1</sup> McAteer E.: «Typeface emphasis and information focus in written language». *Applied Cognitive Psychology*, vol. 6 no 4, 1992, σελ. 345.

<sup>2</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 30.

<sup>3</sup> Wheildon C.: *How typography and design can get your message across –or get it the way*, ό.π.

<sup>4</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 30.

Kolers P., Wrolstad M.E., Bouma H.: *Processing of Visible Language*. Plenum, New York, 1979.  
Wheildon C.: *Newspaper Advertising Bureau*, Australia 1986.

- Κεφαλαία και πεζά

Τα πεζά γράμματα είναι περισσότερο ευανάγνωστα από τα κεφαλαία, έτσι σώμα κειμένου με κεφαλαία γράμματα είναι δυσανάγνωστο<sup>1</sup>. Σε μια έρευνα<sup>2</sup> μόνο το 7% των αναγνωστών βρήκε ευκολοδιάβαστο ένα κείμενο με κεφαλαία γράμματα. Οι λέξεις με πεζά γράμματα προτιμούνται από τους περισσότερους αναγνώστες και διαβάζονται σε ποσοστό 10% - 15% γρηγορότερα από τις λέξεις με κεφαλαία γράμματα<sup>3</sup>. Κατά την ανάγνωση το μάτι του αναγνώστη αναγνωρίζει τους χαρακτήρες από τη μορφή του ανώτερου μισού τους. Με τα πεζά γράμματα η αναγνώριση είναι εύκολη, γιατί το άνω μισό των πεζών γραμμάτων είναι γενικά διακριτό, πλαισιωμένο με το άσπρο διάστημα που τα περιβάλλει, επιτρέποντας έτσι την εύκολη αναγνώριση<sup>4</sup>.

#### III.4.2. Σχεδιασμός της σελίδας

Μέσα από την οργάνωση του κειμένου μπορούμε να πετύχουμε τρεις στόχους: την αύξηση της αισθητικής παρουσίασης του κειμένου, την αύξηση της προσοχής προς αυτό και την αύξηση της αναγνωσιμότητας. Μια καλή τυπογραφική ρύθμιση όλων των στοιχείων του κειμένου επιτρέπει στον αναγνώστη να καταλάβει εύκολα τη σχέση των διαφορετικών μερών της σελίδας και τον διευκολύνει να ερμηνεύσει αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες που παρουσιάζονται. Για παράδειγμα, οι υποσημειώσεις παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες στον αναγνώστη, αλλά αυτές θα υποβληθούν σε επεξεργασία μόνο αν είναι ευπαρουσίαστες και αν η λειτουργία τους είναι σαφής σ' αυτόν. Αυτή η διαδικασία στην ψυχολογία είναι γνωστή με τον όρο *διανοητική επεξεργασία*.

Εδώ οι συσχετισμένοι παράγοντες είναι:

- το μήκος της γραμμής
- το διάστημα μεταξύ των γραμμών (διάστιχο)

---

<sup>1</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 29.

<sup>2</sup> Wheildon C.: *Communicating? Or just making pretty shapes?*, ό.π.

<sup>3</sup> Labuz R.: *Typography and Typesetting: Type Design and Manipulation using Today's Technology*, New York, 1988.

Johnson K.: *Readability*. Available in <http://www.timetabler.com>.

<sup>4</sup> Wheildon C.: *Communicating? Or just making pretty shapes?*, ό.π.



- το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων
- η στοίχιση του κειμένου
- το χρώμα
- τα περιθώρια

- Το μήκος της γραμμής

Το μήκος της γραμμής είναι η απόσταση μεταξύ του αριστερού και δεξιού περιθωρίου μιας στήλης κειμένου. Αυτή η τοπογραφική πτυχή έχει επιπτώσεις στην άνεση και στην ταχύτητα ανάγνωσης. Οι γραμμές που είναι πάρα πολύ μικρές οδηγούν στη συχνή χρήση ενωτικού (συλλαβισμού). Ο αναγνώστης πρέπει επίσης να μετατοπίζει την ματιά του στην επόμενη γραμμή πολύ συχνά, πράγμα που καθιστά την ανάγνωση όχι άνετη. Επιπλέον, μερικές φορές υποστηρίζεται ότι η κατανόηση κειμένων διαταράσσεται όταν διακόπτονται συχνά οι γραμμές για να συνεχιστούν στην επόμενη γραμμή, επειδή το τελείωμα των γραμμών προκαλούν λιγότερο την προσοχή του αναγνώστη από ότι η αρχή τους<sup>1</sup>. Για ένα κείμενο με μέγεθος χαρακτήρων 10-12 στιγμών έχει υπολογιστεί ότι το βέλτιστο μήκος γραμμής είναι 10-12 λέξεων ανά γραμμή. Αυτό συνεπάγεται 45-60 χαρακτήρες ανά γραμμή κειμένου, μετρώοντας επίσης τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων<sup>2</sup>. Με δεδομένα όμως αφ' ενός μεν το γεγονός ότι το κριτήριο των 10-12 λέξεων ως βέλτιστο μήκος γραμμής προτείνεται για την αγγλική γλώσσα και αφ' ετέρου το γεγονός ότι οι λέξεις στην ελληνική γλώσσα είναι πιο μεγάλες από αυτές της αγγλικής<sup>3</sup>, θεωρούμε ότι πιο αντικειμενικό κριτήριο για το βέλτιστο μήκος γραμμής αποτελεί ο αριθμός των χαρακτήρων, ο οποίος δεν εξαρτάται από το μήκος των λέξεων.

- Διάστιχο

Το διάστιχο αφορά το περιθώριο μεταξύ των γραμμών. Ένας γενικός

---

<sup>1</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 25.

<sup>2</sup> Matis D.: «The graphic design of text». *Intercom*, February 1996, σελ. 22-23.

<sup>3</sup> Γαγάτσος Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*. Υπηρεσία δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη 1985.

κανόνας λέει ότι το κενό αυτό πρέπει να είναι το 120% του μεγέθους των γραμμάτων δηλ. για ένα χαρακτήρα 10 στιγμών, το διάστιχο είναι 12 στιγμές (72 στιγμές = 1 ίντσα, 12 στιγμές = 4,2 χιλ.)<sup>1</sup>. Αυτόν τον κανόνα ακολουθούν σήμερα και οι περισσότεροι επεξεργαστές κειμένου. Πολύ μεγάλο ή πολύ μικρό διάστιχο εμποδίζει τον αναγνώστη να βρει εύκολα την αρχή της επόμενης γραμμής, μειώνοντας έτσι την ταχύτητα και τη δυνατότητα κατανόησης της ανάγνωσης<sup>2</sup>. Όταν το διάστιχο είναι μεγάλο, ο αναγνώστης θα χρειαστεί 12% περισσότερο χρόνο για να φτάσει στην επόμενη γραμμή και η κατανόηση μειώνεται κατά τρεις φορές<sup>3</sup>. Όταν είναι μικρό, τότε το άνω μέρος των γραμμάτων της επόμενης πρότασης μπερδεύεται με το κάτω μέρος των γραμμάτων της προηγούμενης πρότασης.

Παράδειγμα κειμένου με διάστιχο μιάμισης γραμμής

Παράδειγμα κειμένου με διάστιχο μονό

Παράδειγμα κειμένου με διάστιχο 10 στιγμών

Το διάστιχο πρέπει είναι στενότερο από το κενό μεταξύ των λέξεων, αλλιώς το κείμενο φαίνεται ότι χωρίζεται με κάθετα κυματοειδή λευκά περιθώρια<sup>4</sup>. Γι' αυτό, όταν απαιτείται οικονομία, προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στο στένεμα του διαστήματος των χαρακτήρων και του διαστήματος των λέξεων και όχι στη μείωση του διαστήχου γιατί η άνεση ανάγνωσης επηρεάζεται λιγότερο κατ' αυτό τον τρόπο<sup>5</sup>.

- Το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων

Το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων αναφέρεται στο πόσο κοντά τοποθετούνται οι χαρακτήρες σε μια λέξη. Η συμπύκνωση των χαρακτήρων κατά 0,5

---

<sup>1</sup> Hartley J.: *Designing Instructional Text*, ό.π., σελ. 26.

<sup>2</sup> Arditi A.: *Making text legible: designing for people with partial sight*. New York, Arlene R. Gordon Research Institute, Lighthouse International, 1999.

<sup>3</sup> Wheildon C.: *How typography and design can get your message across –or get it the way*, ό.π.

<sup>4</sup> Søgren P.: *Type and Typography*; Danish Design Center, Copenhagen 1995.

<sup>5</sup> Hartley J., Young M., & Burnhill P.: «The effects of interline space on judgments of typesize» *Programmed Learning and Educational Technology* vol. 12, no 2, 1975, σελ. 115-119.

Wilkins A. J. & Nimmo Smith M. I.: «The clarity and comfort of printed text». *Ergonomics* vol. 30 no 2, 1987, σελ. 1705-1720.

στιγμές σε ένα κείμενο 10 έως 11 στιγμών βοηθάει τον αναγνώστη να καταλάβει τη διαφορά μεταξύ των γραμμάτων αυξάνοντας τη δυνατότητα κατανόησης, καταλαμβάνει λιγότερο χώρο, ενώ επιτρέπει σε περισσότερους χαρακτήρες να γίνονται αντιληπτοί με μια ματιά<sup>1</sup>. Πιο πυκνό διάστημα καθιστά την αναγνώριση των χαρακτήρων δύσκολη. Πιο αραιό διάστημα υποχρεώνει τον αναγνώστη να διαβάσει τους χαρακτήρες έναν-έναν καθιστώντας έτσι δύσκολη την κατανόηση.

- Στοιχισμός κειμένου

Η στοιχισμός είναι ο τρόπος που οι γραμμές του κειμένου τακτοποιούνται η μια σε σχέση με την άλλη μέσα στα περιθώρια που έχουν τεθεί. Η στοιχισμός μπορεί να γίνει στο αριστερό μέρος της σελίδας, στο δεξιό, στο κέντρο ή να υπάρξει πλήρης στοιχισμός.

Αυτό το κείμενο είναι γραμμένο με δεξιά στοιχισμός και χωρίς συλλαβισμό

Αυτό το κείμενο είναι γραμμένο με στοιχισμός στο κέντρο και χωρίς συλλαβισμό

Αυτό το κείμενο είναι γραμμένο με αριστερή στοιχισμός και χωρίς συλλαβισμό

Αυτό το κείμενο είναι γραμμένο με πλήρη στοιχισμός και χωρίς συλλαβισμό

Όταν η στοιχισμός του κειμένου είναι αριστερά όλες οι γραμμές αρχίζουν στην ίδια απόσταση από την αριστερή άκρη της σελίδας, δηλαδή το αριστερό περιθώριο καθορίζεται, ενώ το δεξιό περιθώριο δεν καθορίζεται. Η στοιχισμός αυτή βοηθάει τον αναγνώστη να εστιάσει τη ματιά του στην έναρξη της επόμενης γραμμής. Η μη πλήρης στοιχισμός του κειμένου επιτρέπει στα διαστήματα μεταξύ των λέξεων να παραμείνουν σε ένα σταθερό διάστημα. Η στοιχισμός στο αριστερό μέρος είναι μια παραδοσιακή επεξεργασία του κειμένου, και συναντάται συχνά στα εγχειρίδια<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Labuz R.: *Typography and Typesetting: Type Design and Manipulation using Today's Technology*, New York, 1988.

<sup>2</sup> Priestly W.: *Instructional typographies using publishing techniques to produce effective learning and training materials*. Presentation delivered to the Australian Institute for Training and Development Conference NSW Division, July 1991.

- Χρώμα

Το χρώμα στα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιείται αφ' ενός για τη βελτίωση της αισθητικής εικόνας του εγχειριδίου και αφ' ετέρου γιατί προσελκδύει την προσοχή του μικρού αναγνώστη, αυξάνοντας έτσι την κατανόηση κατά 73% και επιταχύνοντας τη μάθηση και την απομνημόνευση κατά 55% ως 78%<sup>1</sup>. Χρώμα στη σελίδα μπορεί να υπάρξει σε ένα πλαίσιο κειμένου που περιέχει κάποιες σημαντικές πληροφορίες στις εικόνες, στα διαγράμματα και τους πίνακες. Όμως η χρήση χρώματος κι εδώ πρέπει να γίνεται με προσοχή και να μη λάβει μεγάλη έκταση, γιατί η πείρα μας έχει δείξει ότι κατά πρώτον αποσιπά την προσοχή του μαθητή και κατά δεύτερο γίνεται κουραστική η ανάγνωση.

- Περιθώρια

Ως περιθώρια σε μια σελίδα ορίζουμε τα λευκά διαστήματα του κειμένου από τις άκρες της σελίδας καθώς επίσης και μεταξύ των παραγράφων. Στον καθορισμό των περιθωρίων η οικονομία ζητά στενά περιθώρια, ενώ η αισθητική προτίμηση υπαγορεύει ευρύτερα περιθώρια. Το μέγεθος του περιθωρίου δεν φαίνεται να έχει επιπτώσεις στην ταχύτητα της ανάγνωσης, αλλά μπορεί να προκαλέσει αυξανόμενη κούραση ματιών εάν είναι πάρα πολύ στενό. Επιπλέον, στενά περιθώρια, ειδικά στην εξωτερική πλευρά της σελίδας, επιτρέπουν στα δάχτυλα του αναγνώστη, όταν κρατά το εγχειρίδιο, να κρύβουν μέρος του κειμένου. Τα μεγάλα περιθώρια είναι ενδεδειγμένα επειδή επιτρέπουν τη σελίδα να «αναπνέει»<sup>2</sup>. Αυτό σημαίνει ότι τα μεγάλα λευκά διαστήματα μειώνουν την έμφαση του κειμένου και θα δώσουν στον αναγνώστη μια αίσθηση ελαφρότητας.

Όσον αφορά δε την κάλυψη της σελίδας από το κείμενο, αυτή συνιστάται να είναι σε ποσοστό 50-60%<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.lytrod.com/Design/sld017.htm>

<sup>2</sup> Tarbet, M.: «Regarding text fonts for readability» *UTEST electronic subscription list*, 1996.

<sup>3</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 227.

Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 205.

#### **Δ. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ**

Η εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της διδακτικής διαδικασίας, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις. Το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας ή κεφαλαίου να έχει διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες, οι οποίες θα αξιολογούν την πρόοδο του μαθητή και θα μετρούν την κατανόησή του. Μπορούν να λάβουν τη μορφή διαφόρων δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, υπολογισμών, προβλημάτων προς επίλυση, πρακτικής γραπτής εργασίας. Σε ορισμένα μαθήματα είναι συγκεντρωμένες σε ένα ξεχωριστό φυλλάδιο, το *τετράδιο εργασιών* όπως ονομάζεται. Η υλοποίησή τους γίνεται αμέσως μετά από τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας αλλά μερικές φορές μπορεί να γίνουν την επόμενη ημέρα ή μετά από παρέλευση ορισμένου χρόνου, ενώ ορισμένες απ' αυτές είναι δυνατόν να ανατεθούν ως κατ' οίκον εργασίες. Για την επίτευξη δε της αυτοαξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει στο τέλος του εγχειριδίου ή σε ξεχωριστό φυλλάδιο να υπάρχουν οι λύσεις των ασκήσεων. (Σ' αυτή την περίπτωση σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος θα πρέπει να εξηγήσει τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των λύσεων στους μαθητές.)

Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι:

- ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου
- επαναληπτικές
- εμπέδωσης
- για συζήτηση και διατύπωση γνώμης
- για προβληματισμό και περαιτέρω έρευνα

Οι δραστηριότητες αυτές επιτρέπουν:

- την αξιολόγηση από το δάσκαλο του βαθμού κατάκτησης των πληροφοριών του κειμένου από τους μαθητές
- το βαθμό επίτευξης των στόχων της διδακτικής ενότητας

- τη διαπίστωση τυχόν ελλείψεων και αδυναμιών και την παροχή ανατροφοδότησης
- την αυτοαξιολόγηση των μαθητών
- την ανάκληση από τη μνήμη των κατακτημένων πληροφοριών
- τη σύνδεση των πληροφοριών με τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών
- την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν σε νέες καταστάσεις
- την αυτενέργεια των μαθητών
- την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης<sup>1</sup>

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις προσφερόμενες πληροφορίες όταν μπορούν να απαντήσουν σωστά σε ποσοστό τουλάχιστον 70% των ασκήσεων<sup>2</sup>.

Τέλος, δυο σημαντικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να πληρούν οι δραστηριότητες είναι:

Διαβάθμιση: Δεδομένου ότι ο βαθμός κατανόησης αλλά και ο χρόνος που απαιτείται για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων διαφέρει σημαντικά από μαθητή σε μαθητή, είναι απαραίτητη η διαβάθμιση των ασκήσεων από πιο απλές σε πιο περίπλοκες, επιτρέποντας έτσι μια ακριβέστερη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων<sup>3</sup>. Οι εργασίες που φαίνονται δύσκολες στην υλοποίησή τους εύκολα αποθαρρύνουν τους λιγότερο ικανούς μαθητές, καθώς κι εκείνες οι οποίες γίνονται με μηχανική αποστήθιση ή επαναλαμβάνονται<sup>4</sup>. Εάν οι λιγότερο ικανοί σπουδαστές δεν έχουν κανέναν πρόσθετο χρόνο, οι δραστηριότητες για αυτούς πρέπει να είναι λιγότερο περίπλοκες. Από την άλλη μεριά, οι περισσότεροι ικανοί μαθητές πρέπει συχνά να περιμένουν έως ότου ολοκληρώνουν οι συμμαθητές τους τις υποχρεώσεις τους. Για να αποφευχθεί αυτό, πρέπει αυτοί οι μαθητές να ασχοληθούν και με πιο περίπλοκες δραστηριότητες.

---

<sup>1</sup> Anderman L.H., Midgley C.: *Motivation and middle school students*, ό.π.

<sup>2</sup> Mikk J. : *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 70.

<sup>3</sup> Κουτσελίνη - Ιωαννίδου Μ.: «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων», ό.π., σελ. 73-74.

<sup>4</sup> Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?» ό.π., σελ. 18.

Αριθμός: Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε κάθε διδακτική ενότητα θα πρέπει να υπάρχουν σε έναν ικανοποιητικό αριθμό ώστε ο δάσκαλος να έχει τη δυνατότητα να επιλέγει αυτές που κρίνει κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά για τον ρόλο των ερωτήσεων στην πρόσκτηση των πληροφοριών του κειμένου μπορούμε να πούμε ότι οι ερωτήσεις πριν από το κείμενο δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα στην απόκτηση των πληροφοριών, ενώ μετά το κείμενο την διευκολύνουν και μακραίνουν το χρόνο εκμάθησης<sup>1</sup>.

## Ε. ΓΛΩΣΣΑ

Σημαντικοί παράγοντες που εμπλέκονται στο συγκεκριμένο άξονα για τη γλωσσική, συντακτική και νοηματική λειτουργία του κειμένου είναι:

- i. η σύνταξη
- ii. το λεξιλόγιο
- iii. η αναγνωσιμότητα
- iv. η συνοχή

### I. Σύνταξη

Η γλώσσα με την οποία είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να είναι η απλή νεοελληνική γλώσσα, όπως ρητά αναφέρεται στο Ν. 1566/85<sup>2</sup>, απλή και σαφής, χωρίς γραμματικά και ορθογραφικά λάθη.

Στα απλούστερα κείμενα υπάρχουν συνήθως ρήματα και επιρρήματα ενώ στα πιο πολύπλοκα υπερτερούν τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Συνιστάται λοιπόν η χρησιμοποίηση ρηματικών προτάσεων και όχι ονοματικών, όπως επίσης και η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων και όχι αφηρημένων λέξεων. Ας

---

<sup>1</sup> Groeben N.: *Leserpsychologie: Text Verständnis-Textverständlichkeit*, ό.π., σελ. 251-260.

<sup>2</sup> Ν. 1566/85, άρθ. 1, παρ. 4: *Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων.*

μη ξεχνάμε ότι αφενός το παιδί γράφει όπως μιλάει, δηλαδή γράφει την απλή γλώσσα χωρίς διάκριση γραπτού και προφορικού λόγου και αφετέρου στο λεξιλόγιό του κυριαρχούν τα ρήματα, αφού με αυτά εκφράζει τις δραστηριότητες του και τις πράξεις του<sup>1</sup>.

Η μορφή του ρήματος παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου. Η πολυπλοκότητα της μορφής του ρήματος αυξάνει ως εξής<sup>2</sup>:

- κατάφαση ενεργητικής φωνής
- άρνηση ενεργητικής φωνής
- κατάφαση παθητικής φωνής
- άρνηση παθητικής φωνής

Προφανώς η κλιμάκωση αυτή έχει να κάνει με τη συχνότητα που χρησιμοποιείται στη γλώσσα η κάθε μορφή.

Από την παραπάνω κλιμάκωση φαίνεται καθαρά ότι η ενεργητική φωνή είναι πιο κατανοητή από την παθητική. Πειραματικά έχει αποδειχτεί ότι για την κατανόηση λέξεων της παθητικής φωνής ο μαθητής χρειάζεται περισσότερο χρόνο, ίσο με 0,5-1,5 δευτερόλεπτα, από ότι για την κατανόηση λέξεων της ενεργητικής φωνής<sup>3</sup>. Έτσι λοιπόν συνιστάται η χρησιμοποίηση της ενεργητικής αντί της παθητικής φωνής στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων<sup>4</sup>.

## II. Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο του σχολικού εγχειριδίου είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει αποφασιστικά την κατανόηση του κειμένου. Χρησιμοποιούμε τον όρο λεξιλόγιο για να αναφερθούμε στη γνώση της σημασίας της λέξης. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούν για τη συγγραφή τους, έτσι ώστε

---

<sup>1</sup> Ζάχαρης Δ.: *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1999, σελ. 105.

<sup>2</sup> Klare G. R. *How to Write Readable English*. 5<sup>th</sup> ed. Hutchinson, London, 1985, σελ. 104.

<sup>3</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 90-91.

<sup>4</sup> Flesch R.: *The art of plain talk*. Harper and Brothers Publishers, New York, 1960.



οι λέξεις αυτές να είναι όσο το δυνατόν απλές και οικείες προς τον μέσο μαθητή. Δηλαδή το επίπεδο του λεξιλογίου θα πρέπει να αντιστοιχεί στο βασικό λεξιλόγιο των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας για την οποία προορίζεται το σχολικό αυτό εγχειρίδιο. Το λεξιλόγιο που κατέχει ένας μαθητής είναι μία βασική παράμετρος όχι μόνο για την κατανόηση του κειμένου αλλά και για την περαιτέρω ανάπτυξη της ομιλίας του και της γραφής.

Οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της κατανόησης. Οι δε έρευνες έχουν εμφανίσει ισχυρό συσχετισμό μεταξύ των δύο<sup>1</sup>. Όσο μεγαλύτερο δηλαδή είναι το μέγεθος του λεξιλογίου που γνωρίζουν οι μαθητές τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο κατανόησης του κειμένου.

Από την άλλη, ένας στόχος των σχολικών εγχειριδίων είναι να παρέχει νέες λέξεις και όρους που θα αναπτύσσουν το λεξιλόγιο των μαθητών, δηλαδή να τους καταστήσει ικανούς να συζητήσουν, να επεξεργαστούν και να περιγράψουν το νόημα των νέων λέξεων, εξασφαλίζοντας έτσι ποικίλες ευκαιρίες σ' αυτούς να χρησιμοποιούν τις νέες λέξεις έξω από την τάξη τους<sup>2</sup>. Στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά αναμένεται να μάθουν τις έννοιες νέων λέξεων σε ποσοστό αρκετών χιλιάδων ετησίως. Η έρευνα εμφανίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν 1.000 νέες λέξεις και ορισμούς κάθε έτος<sup>3</sup>.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στα σχολικά κείμενα μπορεί να είναι:

◆ λέξεις που χρησιμοποιούνται αρκετά, οικείες και συνεπώς αναγνωρίζονται εύκολα από τους μαθητές. Οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται ως μέσο επικοινωνίας στη διδασκαλία. Το βασικό λεξιλόγιο ενός μαθητή ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία και το κοινωνικό του περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Τα παιδιά αρχίζουν τη σχολική ζωή τους με ένα βασικό λεξιλόγιο -σημαντικά διαφοροποιημένο μεταξύ τους-, το οποίο γνωρίζουν προφορικά και με τις

---

<sup>1</sup> Baker, Scott K., et al: «Vocabulary Acquisition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners». *Technical Report*, No. 14. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators, 1995.

Cooper J. D.: *Literacy: Helping children construct meaning*. Houghton Mifflin, Boston 2000.

<sup>2</sup> Rupley W. H., Logan J. W., Nichols W. D.: «Vocabulary instruction in a balanced reading program». *The Reading Teacher*, vol 54, no 4, 1999, σελ. 336-348.

<sup>3</sup> Dale E.: «The problem of vocabulary in reading», *Educational Research Bulletin*, vol. 35, no. 5, 1956, σελ. 122.

γλωσσικές δομές (βασική συντακτική δομή) που είναι ένας καθρέφτης της οικογένειάς τους και της κοινωνική τους ζωής<sup>1</sup>. Το λεξιλόγιο αυτό είναι συγκεκριμένο –κυρίως για τους μαθητές των πρώτων σχολικών ετών- και οι αφηρημένες έννοιες αρχίζουν να εμφανίζονται από το πέμπτο σχολικό έτος<sup>2</sup>. Το βασικό λεξιλόγιο αριθμεί από 3.000-5.000 λέξεις<sup>3</sup>. Σ' αυτό το λεξιλόγιο θα πρέπει να στηριχθεί ο συντάκτης κατά τη σύνταξη των εγχειριδίων.

♦ οι νέες λέξεις ή όροι, λέξεις δηλαδή τις οποίες οι μαθητές είτε αγνοούν είτε δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι μ' αυτές και που πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν μετά από τη διδασκαλία του θέματος. Η παρουσία νέων όρων, ιδεών και πληροφοριών στο κείμενο αποτελεί παράγοντα αύξησης της δυσκολίας του. Η συχνή επανάληψη των νέων λέξεων ενισχύει τη μάθηση και την επεξήγηση δύσκολων ή τεχνικών όρων<sup>4</sup>.

Οι νέες λέξεις μπορεί να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες:

- λέξεις γενικού λεξιλογίου, οι οποίες αναπτύσσονται βαθμιαία ανάλογα με την ηλικία και προστίθενται σε εκείνες που το παιδί ήδη γνωρίζει,
- συγκεκριμένες λέξεις ή όροι που αναφέρονται ειδικά σε κάποιο θέμα. Οι όροι καθιστούν δύσκολη την κατανόηση γιατί χρησιμοποιούνται σπάνια στην καθημερινή ομιλία. Επιπλέον έχουν αυστηρά καθορισμένη έννοια σε αντίθεση με τις λέξεις καθημερινής χρήσης, που οι έννοιές τους μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές κατά περίπτωση. Ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να τοποθετήσει τις νέες ή δύσκολες λέξεις μέσα σε ένα πλαίσιο απλών και γνωστών λέξεων, εξασφαλίζοντας κατά συνέπεια καλύτερη κατανόηση.

Ένα στοιχείο που καταδεικνύει την καταλληλότητα ενός κειμένου ως

---

<sup>1</sup> Hart, B., Risley, R. T.: *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1995.

<sup>2</sup> Ζάχαρης Δ.: *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, ό.π., σελ. 101.

<sup>3</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 211.

<sup>4</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 164.

προς το λεξιλόγιο είναι ο αριθμός των νέων λέξεων που περιλαμβάνονται σε μια σελίδα. Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται ο βέλτιστος αριθμός νέων λέξεων σε μια σελίδα ενός εγχειριδίου όπως προτείνεται από την Τράπεζα του Βιβλίου (La Banco del libro).

Πίνακας 1: Βέλτιστος αριθμός λέξεων ανά σελίδα και ηλικία

Ηλικία	Αριθμός νέων λέξεων ανά σελίδα	Ποσοστό % νέων λέξεων
Προσχολική ηλικία	2	7
7	3	6
8	4	5
9	5	4
10	7 - 8	4
11	7 - 8	3
12	7 - 8	3

Πηγή: Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 1998, σελ. 102.

Στον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε ότι το ποσοστό των νέων λέξεων μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία. Αυτό συμβαίνει γιατί ο δάσκαλος στις μικρότερες τάξεις έχει περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του να εξηγήσει τις νέες λέξεις που παρουσιάζονται στο κείμενο.

Σημαντική πηγή δυσκολία ενός κειμένου επίσης έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν οι λέξεις που δηλώνουν αφηρημένες έννοιες και πρέπει, όσο είναι δυνατόν, να αποφεύγονται στα σχολικά εγχειρίδια<sup>1</sup>.

### III. Αναγνωσιμότητα

Το αναγνωστικό επίπεδο του βιβλίου πρέπει να είναι κατάλληλο για την τάξη την οποία προορίζεται. Η αναγνωσιμότητα είναι ένα χαρακτηριστικό

---

<sup>1</sup> Mick J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 87-89.

Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 153.

του κειμένου που επηρεάζει άμεσα την κατανόηση και αφορά τη δόμηση και τη γλώσσα του κειμένου. Με τον όρο αναγνωσιμότητα εννοούμε το πόσο εύκολα μπορεί να διαβαστεί και να κατανοηθεί ένα κείμενο. Για τους εκπαιδευτικούς ο όρος αναγνωσιμότητα σημαίνει ένα επίπεδο δυσκολίας ανάγνωσης που αντιστοιχεί κατά προσέγγιση σε ένα νοητικό επίπεδο στο οποίο οι μαθητές θα το καταλάβουν. Είναι δηλαδή μια σχέση μεταξύ του επιπέδου ανάγνωσης ενός μαθητή και της δυσκολίας του κειμένου. Όσο η δυσκολία του κειμένου αυξάνεται τόσο η κατανόηση αυτού μειώνεται. Η αναγνωσιμότητα λοιπόν αφορά το πρόβλημα μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη. Ένας καλός αναγνώστης είναι πιθανό να βαρεθεί από τα απλά επαναλαμβανόμενα κείμενα. Από την άλλη μεριά, ένας μέτριος αναγνώστης σύντομα θα αποθαρρυνθεί από κείμενα που βρίσκει πάρα πολύ δύσκολα. Αυτό είναι πιθανό να συμβεί όταν το κείμενο:

- είναι κακοτυπωμένο
- περιέχει σύνθετες δομές
- περιέχει δύσκολες και όχι συχνά εμφανιζόμενες λέξεις
- περιέχει πολλές νέες ιδέες και όρους

Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου είναι:

- *Η δομή της πρότασης*
- *Ο περιβάλλοντας χώρος*

### *II.1. Δομή της πρότασης*

Ο πρώτος παράγοντας που έχει επιπτώσεις στην αναγνωσιμότητα αφορά τις λέξεις και τις προτάσεις που επιλέγονται από έναν συγγραφέα. Αυτός ο παράγοντας είναι ο ευκολότερα ποσοτικά προσδιορίσιμος. Εδώ οι συνιστώσες που επηρεάζουν τη δομή της πρότασης είναι:

- Το μήκος της λέξης
- Το μήκος της πρότασης
- Το μήκος της παραγράφου

### II.1.1. Το μήκος της λέξης

Είναι γενικά αποδεκτό ότι πιο εύκολα κατανοούμε ένα κείμενο όταν περιέχει μικρές λέξεις καθώς επίσης όταν περιέχει λέξεις οικείες και συχνά εμφανιζόμενες και όχι όρους τεχνικούς και επιστημονικούς. Συγκριτικά με άλλες γλώσσες η ελληνική έχει λέξεις μεγαλύτερου μήκους.

### II.1.2. Το μήκος της πρότασης

Ο παράγοντας αυτός μπορεί να κάνει τη διαφορά μεταξύ μιας ενδιαφέρουσας και μιας ανούσιας πρότασης. Όταν το μήκος μιας πρότασης είναι μεγάλο αυξάνει η δυσκολία ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί η ανθρώπινη βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι περιορισμένη και ο αναγνώστης χάνει τον ειρμό των σκέψεών του. Ειδικά δε, όταν βρίσκεται στο τελευταίο μέρος της πρότασης, κάνει μεγάλο κόπο να συγκρατήσει στη μνήμη του όλα τα προηγούμενα στοιχεία που διάβασε και να τα συνδέσει με τα στοιχεία του τελευταίου μέρους. Το γενικό αποδεκτό μέσο μήκος είναι 10 λέξεις, ενώ προτάσεις που περιέχουν πάνω από 25 λέξεις, πρέπει οπωσδήποτε να επαναδιατυπωθούν<sup>1</sup>. Οι υπερβολικά μεγάλες προτάσεις μπορούν να γίνουν βαρετές και κουραστικές. Από την άλλη, στις πολύ σύντομες προτάσεις ενδέχεται να μείνουν έξω σημαντικές πληροφορίες, αναγκάζοντας τον αναγνώστη να προσπαθεί να συμπεράνει τις πληροφορίες που λείπουν, δυσκολεύοντας έτσι την κατανόηση.

### II.1.3. Το μήκος της παραγράφου

Το κείμενο αποτελείται από παραγράφους. Κάθε παράγραφος εξετάζει μια πτυχή του περιεχομένου και περιγράφει ένα ολοκληρωμένο νόημα. Οι

---

<sup>1</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 94.

παράγραφοι συνδέονται με έναν λογικό τρόπο. Η δομή των παραγράφων είναι κατασκευασμένη από πολλές προτάσεις. Το πρώτο μέρος των παραγράφων -κυρίως η πρώτη πρόταση- θέτει στον αναγνώστη το θέμα το οποίο διαπραγματεύεται η παράγραφος. Οι επόμενες προτάσεις αποτελούν το δεύτερο μέρος της παραγράφου, στο οποίο αναπτύσσεται το θέμα. Εδώ μπορούν να υπάρχουν ορισμοί, παραδείγματα, εξηγήσεις, λεπτομέρειες και άλλα αποδεικτικά στοιχεία. Τέλος, το τρίτο μέρος της παραγράφου αποτελεί η τελευταία της πρόταση, η οποία συχνά είναι μια περίληψη της παραγράφου ή μια πρόταση σύνδεσης με την επόμενη παράγραφο.

Πολύ μικρές παράγραφοι δεν επιτρέπουν την πλήρη ανάπτυξη του νοήματος. Από την άλλη, μεγάλες παράγραφοι ενέχουν τον κίνδυνο ανάπτυξης περισσοτέρων της μίας ιδέας. Το γενικά αποδεκτό μέσο μήκος της παραγράφου είναι από δύο ως επτά γραμμές.

## ***II.2. Ο περιβάλλοντας χώρος***

Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει την αναγνωσιμότητα είναι ο περιβάλλοντας χώρος μέσα στον οποίο γίνεται η ανάγνωση. Παράγοντες όπως είναι η θερμοκρασία, τα έπιπλα, ο αερισμός, ο φωτισμός επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία της ανάγνωσης<sup>1</sup>. Η ιδανική αναλογία φωτεινότητας μεταξύ ενός βιβλίου και του επίπλου στο οποίο αυτό είναι τοποθετημένο (τραπέζι, θρανίο) πρέπει να είναι 1:1 αλλά μια τιμή 3:1 είναι αποδεκτή<sup>2</sup>.

## ***II.3. Υπολογισμός βαθμού αναγνωσιμότητας***

Ο καθορισμός της δυσκολίας ενός κειμένου υπήρξε πρόκληση για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς για αρκετό καιρό.

Η σύγχρονη έρευνα στην αναγνωσιμότητα άρχισε το 1921 όταν ο Thorndike δημοσίευσε έναν κατάλογο αγγλικών λέξεων που χρησιμοποιούνταν συχνότερα στα κείμενα. Η υπόθεση που έγινε ήταν ότι όσο περισσότερο

---

<sup>1</sup> Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, ό.π., σελ. 93.

<sup>2</sup> Johnson K.: *Readability*. Available in <http://www.timetabler.com>.

συχνά χρησιμοποιούταν μια λέξη, τόσο πιο εξοικειωμένοι γίνονταν οι αναγνώστες με αυτήν, και συνεπώς, τόσο ευκολότερο γινόταν αυτό που επρόκειτο να διαβάσουν. Η έρευνα διευρύνθηκε κατά τη διάρκεια των επόμενων δεκαετιών και κυρίως τη δεκαετία του 1950. Γλωσσολόγοι και ψυχολόγοι ανέλυσαν και μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα με σκοπό να αναπτύξουν τεχνικές που θα μπορούσαν να την προβλέψουν και να την μετρήσουν ακριβώς.

Για τον υπολογισμό του βαθμού αναγνωσιμότητας ενός κειμένου αναπτύχθηκαν από παιδαγωγούς κατά καιρούς διάφορες τεχνικές, βασισμένες σε μαθηματικούς τύπους. Από αυτές δύο είναι οι πιο διαδεδομένες: οι τύποι αναγνωσιμότητας και το cloze test (διαδικασία ελλιπών κειμένων).

### Η.3.1. Τύποι αναγνωσιμότητας (readability formulas)

Οι τύποι αναγνωσιμότητας είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική για τον υπολογισμό του αναγνωστικού επιπέδου ενός κειμένου. Ως αναγνωστικό επίπεδο ενός κειμένου εννοούμε την καταλληλότητα του κειμένου αυτού για ένα συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο -σύμφωνα πάντα με τον τύπο αναγνωσιμότητας. Οι τύποι λειτουργούν με έναν περιορισμένο και συγκεκριμένο τρόπο. Οι πιο δημοφιλείς από αυτούς τους τύπους για να καθορίσουν το επίπεδο αναγνωσιμότητας ενός κειμένου χρησιμοποιούν ως μεταβλητές δυο όψεις του: το μήκος των λέξεων (μετρημένο σε συλλαβές) και το μήκος των προτάσεων (μετρημένο σε λέξεις). Έτσι το επίπεδο αναγνωσιμότητας του κειμένου αυτού βασίζεται στη λεξική και συντακτική του περιπλοκότητα. Μικρότερες προτάσεις που αποτελούνται από οικείες και συχνά επαναλαμβανόμενες λέξεις διαβάζονται πιο εύκολα από μεγάλες προτάσεις με λέξεις που δεν συναντιούνται συχνά<sup>1</sup>. Οι Fitzgerald και Cullinan<sup>2</sup> συμφωνούν: γλώσσα η οποία ταιριάζει στον τύπο αναγνωσιμότητας είναι συνήθως απλή στο νόημα και συχνά γεμά-

---

<sup>1</sup> Kazemek F.: «A brief discussion of readability formulas». *High School Journal*, 67, 1984, σελ. 248-249.

<sup>2</sup> Fitzgerald S., Cullinan B.: «Readability formulas play too dominant a role!» *Instructor*, 94, 1985, σελ. 18.

τη από σύντομες προτάσεις και μικρές λέξεις.

Το αριθμητικό αποτέλεσμα που εξάγεται από τους τύπους αναγνωσιμότητας μπορεί να μετράει το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου ή την ηλικία ανάγνωσης του αναγνώστη με απόκλιση ενός έτους. Χρησιμοποιούμε τον όρο «ηλικία ανάγνωσης» για να δείξουμε τη χρονολογική ηλικία ενός αναγνώστη που θα μπορούσε να καταλάβει ακριβώς το κείμενο. Ο όρος είναι επίσης χρήσιμος όταν εφαρμόζεται για το ίδιο το κείμενο: ένα κείμενο με ηλικία ανάγνωσης 14 ετών θα μπορούσε να διαβαστεί και να γίνει κατανοητό από έναν 14χρονο μαθητή που έχει τη μέση δυνατότητα ανάγνωσης.

Πάνω από 100 τύποι υπάρχουν και χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό της αναγνωσιμότητας των κειμένων<sup>1</sup>. Οι τύποι αναγνωσιμότητας είναι κυρίως κατασκευασμένοι να λειτουργούν στην αγγλική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια μερικοί από τους πιο συνηθισμένους έχουν προσαρμοστεί και σε άλλες γλώσσες, ενώ έχουν αναπτυχθεί και νέοι τύποι<sup>2</sup>. Στην ελληνική γλώσσα έχει προσαρμοστεί ο τύπος αναγνωσιμότητας Flesch από τον Αθ. Γαγάτση, ο οποίος είναι ο ακόλουθος<sup>3</sup>:

$$\text{Ευκολία αναγνωσιμότητας} = 206,85 - (x + y)$$

$$\text{όπου: } x = \frac{\text{αριθμός λέξεων}}{\text{αριθμό προτάσεων}} \times 1,015$$

$$y = \frac{\text{αριθμός συλλαβών} \times 100}{\text{αριθμό λέξεων}} \times 0,59$$

Από το αποτέλεσμα του τύπου προκύπτει ο βαθμός ευκολίας του κειμένου, όπως στον παρακάτω πίνακα<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Klare G. R.: «Readability». In *The Literacy Dictionary*. IRA, 1995, σελ. 204-205.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 121.

<sup>3</sup> Γαγάτσης Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π. σελ. 162.

<sup>4</sup> Γαγάτσης Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π., σελ. 164-165.



Πίνακας 2: Χαρακτηρισμός κειμένου με βάση την ευκολία αναγνωσιμότητας κατά Flesch

Ευκολία αναγνωσιμότητας	Χαρακτηρισμός κειμένου
91 - 100	πολύ εύκολο
81 - 90	εύκολο
71 - 80	αρκετά εύκολο
61 - 70	μέσο
51 - 60	αρκετά δύσκολο
31 - 50	δύσκολο
0 - 30	πολύ δύσκολο

Κατά τον Αθ. Γαγάτση όμως, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον τροποποιημένο τύπο για την ελληνική γλώσσα δεν αντιστοιχούν στην παραπάνω αντιστοίχιση, γιατί ο ελληνικός πολιτισμός και η γλώσσα είναι διαφορετικοί ενώ έχουν τροποποιηθεί και οι κανόνες υπολογισμού των συλλαβών. Κατά τον ίδιο τα αποτελέσματα του τροποποιημένου για την ελληνική γλώσσα τύπου του Flesch έχουν σχετική αξία γιατί μπορούν να συγκριθούν μόνο μεταξύ τους<sup>1</sup>.

#### Κριτική των τύπων αναγνωσιμότητας

Οι τύποι αναγνωσιμότητας έχουν δεχτεί κατά καιρούς σφοδρή κριτική, επειδή βασίζονται στη φύση του κειμένου, αποτυγχάνοντας έτσι να απευθυνθούν στην ουσία της διαδικασίας του διαβάσματος. Κι αυτό γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά που εμπλέκονται στην κατανόηση ενός κειμένου.

Παραμελούν χαρακτηριστικά του αναγνώστη όπως το κίνητρο και την προϋπάρχουσα γνώση. Σύμφωνα με έρευνες<sup>2</sup> χαρακτηριστικά του κειμένου που συνήθως περιλαμβάνονται στους τύπους αναγνωσιμότητας εξαρτώνται άμεσα από την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη. Μερικοί αναγνώστες μπορεί να είναι γνώστες του θέματος που διαπραγματεύεται το κείμενο και συνεπώς αυτό να είναι απλό και κατανοητό ενώ για άλλους, που δεν έχουν σχέση με το αντικείμενο, δύσκολο.

---

<sup>1</sup> Γαγάτσης Αθ., ό.π., σελ. 164-165.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 122.

Παραμελούν χαρακτηριστικά του κειμένου όπως η διαμόρφωση της σελίδας, οι δυσκολίες των πινάκων, των διαγραμμάτων και των επεξηγήσεων, οι δυσκολίες των αριθμητικών πράξεων, η δομή της πρότασης<sup>1</sup>. Επίσης το νόημα των λέξεων. Οι πιο διαδεδομένοι τύποι αναγνωσιμότητας βασίζονται μόνο στο μήκος της λέξης και της πρότασης για να μετρήσουν τη δυσκολία του κειμένου, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το νόημα της λέξης και την οικειότητα που έχουν μ' αυτές οι αναγνώστες.

Οι τρεις τυχαίες παράγραφοι των εκατό λέξεων η καθεμία που προτείνονται από τους συντάκτες ορισμένων τύπων αναγνωσιμότητας για τη μέτρηση του επιπέδου δυσκολίας ενός βιβλίου είναι πολύ λίγες και για να έχουμε μια ακριβή εκτίμηση<sup>2</sup>. Ένας αριθμός 10-25 τυχαία επιλεγμένων σελίδων από το βιβλίο θα είχε πολύ καλύτερα αποτελέσματα στην ακρίβεια εκτίμησης της αναγνωσιμότητας αυτού του βιβλίου<sup>3</sup>.

Οι τύποι αναγνωσιμότητας έχουν σχεδιαστεί για αξιολόγηση και όχι για συγγραφή δηλ. είναι χρήσιμοι για ένα κείμενο αφού έχει γραφτεί. Η προσπάθεια να γράψει κάποιος βασιζόμενος σε έναν τύπο ενέχει κινδύνους για το τελικό αποτέλεσμα. Όταν οι προτάσεις και το λεξιλόγιο υπεραπλοστεύονται το κείμενο μπορεί να γίνει βαρετό, χάνεται η συνοχή του νοήματος, παραλείπονται σημαντικές πληροφορίες και μπορεί να αυξηθεί το επίπεδο αναγνωσιμότητας γιατί ο αναγνώστης θα πρέπει να συμπεράνει τις πληροφορίες που λείπουν.

Στο ερώτημα αν όλοι οι τύποι αναγνωσιμότητας θα έχουν το ίδιο αποτέλεσμα αν εφαρμοσθούν σε ένα κείμενο, απάντηση δίνει η έρευνα των Armbruster, Osborn & Davinson<sup>4</sup>. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικοί τύποι αναγνωσιμότητας για να υπολογιστεί το επίπεδο

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 123.

<sup>2</sup> Fitzgerald G. G.: «Readability of the Fry sampling procedure», *Reading Research Quarterly*, vol. 15, no. 4, 1980, σελ. 494.

<sup>3</sup> Schneider D. E.: «An analysis of readability levels of contemporary textbooks that employ a hybrid approach to the basic communication course», *Communication Education*, vol. 40, 1991, σελ. 167.

<sup>4</sup> Armbruster, Bonnie B., Osborn, J., Davison, A.: «Readability Formulas May be Dangerous to your Textbooks», *Educational Leadership* vol. 42, no. 7, 1985, σελ. 18-20.

αναγνωσιμότητας μιας τυχαίας παραγράφου από ένα βιβλίο Φυσικής της 6<sup>ης</sup> Δημοτικού. Κάθε ένας τύπος έδωσε διαφορετική ηλικία ανάγνωσης. Χρησιμοποιήθηκε επίσης ο τύπος αναγνωσιμότητας Fry για να καθορίσει το επίπεδο αναγνωσιμότητας τεσσάρων κειμένων εκατό λέξεων που πάρθηκαν τυχαία από ένα βιβλίο κοινωνικής μελέτης της 5<sup>ης</sup> Δημοτικού. Διαπιστώθηκε ότι ακόμα και σε ένα βιβλίο οι αποκλίσεις ήταν σημαντικές.

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αναγνωσιμότητα είναι κάτι πιο σύνθετο από τις αριθμήσεις των προτάσεων ή των συλλαβών. Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες και έχουν αναπτυχθεί διάφοροι τύποι που μετρούν επιμέρους παραμέτρους της αναγνωσιμότητας, όπως το κίνητρο του αναγνώστη και το χρόνο ανάγνωσης, καθώς επίσης και τύποι που μετρούν την αναγνωσιμότητα σε συγκεκριμένα μαθήματα, κυρίως μαθήματα φυσικών επιστημών και μαθηματικά.

Τελικά οι τύποι αναγνωσιμότητας χρησιμεύουν περισσότερο στους συγγραφείς που δεν ξέρουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών για τα οποία γράφουν ή διαλέγουν κείμενα. Τους βοηθούν στην προσεκτική επιλογή οικείων και μικρών λέξεων, απλών και σύντομων φράσεων. Έτσι το κείμενο γίνεται ευκολότερο αναγνώσιμο από παιδιά συγκεκριμένης ηλικίας ανάγνωσης. Όταν όμως η πείρα, η γνώση, το κίνητρο και οι ικανότητες του αναγνωστικού κοινού είναι γνωστά τότε η αξία των τύπων αναγνωσιμότητας μηδενίζεται.

#### II.4.2. Διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (Cloze test)

Η διαδικασία ολοκλήρωσης (cloze test) είναι μια μέθοδος μέτρησης της δυσκολίας του κειμένου, η οποία λαμβάνει υπόψη της περισσότερες γλωσσικές μεταβλητές από τους τύπους αναγνωσιμότητας και προτιμάται από αυτές, γιατί δίνει πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, γιατί μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα σε οποιαδήποτε γλώσσα και οποιοδήποτε αντικείμενο, γιατί μπορεί να εφαρμοστεί και από άτομα με μικρή εμπειρία και να εκτιμηθεί ένα μεγάλο δείγμα αναγνωστών<sup>1</sup>. Επιπλέον μετράει την αναγνωσιμότητα όχι μόνο

---

<sup>1</sup> Κουλουμπαρίση Α.: «Αναγνωσιμότητα: Η "αχιλλειος πτέρνα" του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' δημοτικού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 1993, σελ. 50.

μιας φράσης αλλά και των συμφραζομένων της<sup>1</sup>.

Ο I. A. Raroport και οι συνεργάτες του<sup>2</sup> έλαβαν έναν συσχετισμό 0,96 μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας και των αποτελεσμάτων του cloze test. Επιπλέον, οι Chall & Conard<sup>3</sup> σε έρευνα που διεξήγαγαν, το cloze tests που εφάρμοσαν έδωσε αποτελέσματα με πάνω από 90% επιτυχία. Πλεονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί και το ότι για την υλοποίησή του χρειάζεται αλληλεπίδραση αναγνώστη-κειμένου.

Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε το 1953 από τον Wilson L. Taylor για να μετρήσει την αναγνωσιμότητα των εφημερίδων της εποχής. Ο όρος *cloze* είναι βασισμένος στη γερμανική ψυχολογική θεωρία της *καλής μορφής*. Σύμφωνα με αυτή, *το ανθρώπινο πνεύμα έχει την τάση να αντιλαμβάνεται όσο γίνεται πιο απλές, κανονικές και συμμετρικές μορφές*<sup>4</sup>.

Το cloze test είναι μια διαδικασία συμπλήρωσης κενών λέξεων. Δημιουργούμε ένα κείμενο με διάφορες προτάσεις που παίρνουμε τυχαία από το βιβλίο -συνήθως από την αρχή, το μέσον και το τέλος του βιβλίου. Για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων η βιβλιογραφία προτείνει το κείμενο να αποτελείται από 180 λέξεις και πάνω<sup>5</sup>. Διαγράφουμε λέξεις σε τακτά διαστήματα (συνήθως κάθε 5<sup>η</sup> ή 7<sup>η</sup> λέξη) και στις θέσεις τους τοποθετούμε κενά. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν την σωστή λέξη στο κενά που έχουν δημιουργηθεί, ελέγχοντας έτσι τη δυνατότητα που έχουν για τη συμπλήρωση αυτή.

Ένα πρόβλημα που προκύπτει στην εφαρμογή του είναι η συχνότητα των κενών. Θεωρητικά όσο πιο πολλά κενά έχει τόσο μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Από την άλλη μεριά όμως, συχνά διαγραφόμενες λέξεις μπορούν να διασπάσουν τη συνοχή του κειμένου κάνοντας το test δύσκολο, αφού η συμπλήρωση των κενών εξαρτάται άμεσα από τις διπλανές λέξεις. Συνεπώς τα κενά πρέπει να είναι τόσο μακριά το ένα με το άλ-

---

<sup>1</sup> Γαγάτσος Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π., σελ. 285.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 59.

<sup>3</sup> Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 32.

<sup>4</sup> Γαγάτσος Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π., σελ. 61.

<sup>5</sup> Κουλουμπαρίτση Αλ.: «Αναγνωσιμότητα: Η "αχιλλειος πτέρνα" του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού», ό.π., σελ. 50.

λο ώστε να εξασφαλίζουν ανεξαρτησία στο συμπλήρωμα των κενών αλλά και τόσο κοντά ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερα και να εξασφαλίζουν μια οικονομική δοκιμή. Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για να βρεθεί η κατάλληλη συχνότητα των κενών. Οι Aborn, A. Rubinstein, M. & Sterling T. D.<sup>1</sup> διαπίστωσαν ότι για να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα πρέπει ανάμεσα από τα κενά να υπάρχουν δέκα λέξεις. Άλλες έρευνες έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι χρειάζονται 7 λέξεις<sup>2</sup>.

Όσον αφορά το συνολικό αριθμό των κενών που απαιτείται για την αξιόπιστη μέτρηση της δυσκολίας των εγχειριδίων, πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι στο 95% των περιπτώσεων ένας συνολικός αριθμός 400 κενών εγγυάται ένα αποτέλεσμα στο οποίο το λάθος δεν είναι μεγαλύτερο από 5%<sup>3</sup>. Συνεπώς ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από το κείμενο με 400 κενά διασφαλίζει την αξιοπιστία στη μέτρηση της δυσκολίας του κειμένου. Αυτό όμως προϋποθέτει μεγάλα κείμενα, πράγμα όμως ανέφικτο για δοκιμασία σε μικρά παιδιά.

Για την αξιολόγηση των απαντήσεων υπάρχουν δυο απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη, που εισήχθη από τον ιδρυτή του, W. L. Taylor, ως σωστές απαντήσεις λαμβάνονται μόνον εκείνες οι απαντήσεις που ταιριάζουν ακριβώς στη διαγραμμένη λέξη. Στην πορεία αποδείχτηκε ότι πολλές φορές οι λέξεις που συμπλήρωναν οι δοκιμαζόμενοι ταιρίαζαν καλύτερα από τις αρχικές που είχε χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας. Έτσι λοιπόν προέκυψε η νεώτερη άποψη, σύμφωνα με την οποία όλες οι λέξεις που συμπληρώνονται είναι σωστές αρκεί να έχουν το ίδιο νόημα με την αρχική. Σε συγκριτική πειραματική έρευνα των δύο απόψεων αποδείχθηκε ότι το ποσοστό της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις έχει μεγαλύτερη συσχέτιση με τη δυνατότητα ανάγνωσης του κειμένου απ' ό,τι το αντίστοιχο ποσοστό με συνώνυμες λέξεις<sup>4</sup>. Σε νεώτερη έρευνα αποδείχθηκε ότι υπολογίζοντας ως σωστές απαντήσεις τόσο τις ακριβείς λέξεις όσο και τις λέξεις που έχουν την ίδια σημασία, το αποτέλεσμα είναι

---

<sup>1</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 59.

<sup>2</sup> Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 32.

<sup>3</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 60.

<sup>4</sup> Bormuth J. R.: «Validities of grammatical and semantic classifications of cloze test scores», *Proceedings of the International Reading Association*, vol. 10, 1965, σελ. 283-286.

πιο αξιόπιστο από αυτό που λαμβάνεται υπολογίζοντας ως σωστές απαντήσεις μόνο τις ακριβείς λέξεις<sup>1</sup>. Επιδιώκουμε λοιπόν την όσο το δυνατόν πιο κοντινή απάντηση στο πρωτότυπο όχι μόνο με τις ακριβείς λέξεις αλλά και με παραπλήσιες (συνώνυμες, που έχουν το ίδιο νόημα)<sup>2</sup>. Όσο πιο ψηλό είναι το ποσοστό των σωστών συμπληρώσεων τόσο πιο κατανοητό είναι το κείμενο:

<44% Το κείμενο είναι δυσνόητο

44%-65%: Το κείμενο μπορεί να γίνει κατανοητό με διδασκαλία

65%+: Το κείμενο είναι εύκολο και γίνεται κατανοητό χωρίς βοήθεια<sup>3</sup>.

Και σ' αυτό το σημείο ο Αθ. Γαγάτσης προβάλλει τις ενστάσεις του ως προς την αντικειμενικότητα του ενός και μοναδικού αποτελέσματος που εξάγεται από τη διαδικασία του test cloze, υποστηρίζοντας ότι πολλές φορές οι λέξεις που παραλείπονται κρύβουν μεγάλη ποσότητα πληροφορίας, με αποτέλεσμα τα κενά που δημιουργούνται να μην είναι ισοδύναμα κι έτσι το κείμενο να έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας. Ο ίδιος προτείνει δύο διαφορετικά αποτελέσματα (τρία στην περίπτωση των μαθηματικών κειμένων):

- *το πληροφοριακό αποτέλεσμα*, που σχετίζεται με την κατανόηση του κειμένου και που είναι το επιτυχημένο ποσοστό των συμπληρωμένων πληροφοριακών μονάδων, και
- *το γλωσσικό αποτέλεσμα*, που σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών και είναι το ποσοστό των σωστά συμπληρωμένων γλωσσικών μονάδων.

Ως πληροφοριακή μονάδα ορίζει τις λέξεις που παραλείπονται και μεταφέρουν πληροφορίες σημαντικές για το θέμα που εξετάζεται –κυρίως ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα όταν λειτουργούν ως κατηγορούμενα. Τις λέξεις αυτές μπορεί να τις συμπληρώσει κάποιος που είναι γνώστης του θέματος του

---

<sup>1</sup> Mikk J., ό.π., σελ. 61.

<sup>2</sup> Βάμβουκας Μ.: *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σελ. 64.  
Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 151.

<sup>3</sup> Mikk J., *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 75.  
Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History* ό.π., σελ. 33.  
Βάμβουκας Μ.: *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σελ. 65.

κειμένου. Ως γλωσσική μονάδα δε, ορίζει τις υπόλοιπες λέξεις που παραλείπονται και που μπορεί κάποιος να συμπληρώσει χωρίς να γνωρίζει το θέμα του κειμένου. Τέτοιες λέξεις είναι σύνδεσμοι, άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες κ.λπ.<sup>1</sup>.

#### IV. Συνοχή

Ένας αναγνώστης μπορεί εύκολα να διακρίνει τη διαφορά ενός ολοκληρωμένου κειμένου από μια απλή συλλογή προτάσεων. Αυτό συμβαίνει επειδή οι προτάσεις στο κείμενο έχουν την ιδιότητα να λειτουργούν ως ενότητα, έχουν δηλαδή συνοχή μεταξύ τους. Η συνοχή είναι η σχέση μεταξύ των στοιχείων του κειμένου και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις και οι προτάσεις και πώς σχετίζονται μεταξύ τους οι έννοιες και οι ιδέες που μεταφέρονται από αυτές<sup>2</sup>. Σύμφωνα με τον Winterowd R. η σχέση μπορεί να είναι<sup>3</sup>:

- συμπληρωματική,
- συμπλεκτική,
- αιτιολογική,
- συμπερασματική,
- εναλλακτική,
- διαδοχική,
- περιεκτική.

Η συνοχή επιτρέπει την ομαλή μετάβαση από τη μια έννοια στην άλλη, από τη μια ιδέα στην άλλη, καθιστώντας έτσι το κείμενο περισσότερο κατανοητό. Σ' ένα κείμενο η συνοχή επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους, όπως η δομή των κεφαλαίων, η σχέση τίτλων, υπότιτλων και απεικόνισης με το κείμενο, η έμφαση κ.λπ.

Πέραν όμως τούτων, σημαντικό ρόλο στη συνοχή ενός κειμένου διαδρα-

---

<sup>1</sup> Γαγάτσος Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π., σελ. 294-302.

<sup>2</sup> Halliday M. A., Hasan R.: Longman, London, 1976, σελ. 8.

<sup>3</sup> Winterowd, R. W. «The Grammar of Coherence». In: *Contemporary Rhetoric: A Conceptual Background with Readings*, ed. by W. Ross Winterowd. Harcourt, New York, 1976, σελ 318.

ματίζουν και οι *συνοχικοί δείκτες*, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ομαλή σύνδεση λέξεων και προτάσεων, καθώς και τη συσχέτιση μεταξύ των ιδεών<sup>1</sup>. Οι συνοχικοί δείκτες προσδιορίζονται ως γλωσσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που δείχνουν ότι μια πρόταση ή ένας όρος παραπέμπει σε έναν άλλο<sup>2</sup>. Σημαντικό στο να είναι μια σύνδεση κατανοητή είναι οι συνοχικοί δείκτες αλλά και οι συνδεδεμένες λέξεις να είναι γνωστοί στον αναγνώστη. Δεδομένου ότι η συνοχή εκφράζεται εν μέρει μέσω της γραμματικής και εν μέρει μέσω του λεξιλογίου, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι συνεκτικών δεσμών<sup>3</sup>:

**Σημσιολογικές συνδέσεις.** Οι σημασιολογικοί δεσμοί είναι συνδέσεις που προέρχονται από την χρήση των λέξεων. Εάν δύο λέξεις χρησιμοποιούνται συχνά μαζί, η εμφάνιση μιας από τις λέξεις αυτές προκαλεί στη μνήμη του αναγνώστη την ανάκληση και της άλλης.

Οι σημασιολογικοί δεσμοί μεταξύ των λέξεων έχουν επίσης ακόμα μία λειτουργία, που είναι σημαντική στο κείμενο. Πολλές λέξεις έχουν παραπάνω από μια έννοιες και μπορούν να προκαλέσουν δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων. Έτσι, με τους σημασιολογικούς δεσμούς, ο αναγνώστης μπορεί να καταλάβει την έννοια της λέξης από τα συμφραζόμενα<sup>4</sup>.

**Συνδέσεις αναφοράς.** Ένα άλλο είδος συνδέσεων στο κείμενο είναι η σχέση μεταξύ αντωνυμίας ή άλλης αναφοράς και της λέξης στην οποία αναφέρεται. Υπάρχουν διάφορα γραμματικά στοιχεία που μπορούν να δημιουργήσουν τη συνοχή αναφοράς, όπως<sup>5</sup>:

- προσωπικές αντωνυμίες
- κτητικές αντωνυμίες.
- δεικτικές αντωνυμίες

---

<sup>1</sup> Κουλουμπαρίτη Α.: «Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις», ό.π., σελ. 462.

<sup>2</sup> Halliday M.A. & Hassan R.: *Cohesion in English*. Longman, London, 1976, σελ. 33.

<sup>3</sup> Klare G. R.: *How to Write Readable English*, ό.π., σελ. 83.

Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 183-184.

<sup>4</sup> Faulseit D.: *Gutes und schlechtes Deutsch*, Leipzig, 1965, σελ. 65.

<sup>5</sup> Halliday M.A. & Hassan R.: *Cohesion in English*, ό.π., σελ. 37-39.



- τοπικά επιρρήματα
- επίθετα, επιρρήματα και προσθέσεις που φανερώνουν σύγκριση.

**Η έλλειψη** είναι η παράλειψη στοιχείων του κειμένου, που κανονικά απαιτούνται από τη γραμματική, αλλά ο συγγραφέας υποθέτει είναι προφανή από τα συμφραζόμενα και επομένως δεν χρειάζονται<sup>1</sup>. Υπάρχουν τρεις τύποι έλλειψης: ονομαστική, ρηματική και προτασιακή. Η ονομαστική έλλειψη αφορά την παράλειψη ουσιαστικού, η ρηματική την παράλειψη ρήματος και η προτασιακή την παράλειψη ενός μέρους της πρότασης.

**Η αντικατάσταση:** Στην περίπτωση αυτή κάποιο στοιχείο μιας πρότασης -ουσιαστικό, ρήμα ή μέρος πρότασης- αντικαθίσταται στην επόμενη πρόταση με άλλα στοιχεία.

**Σύνδεσμοι:** Μπορούν να δείξουν μια αντιθετική σχέση μεταξύ δύο προτάσεων, μια πρόσθετη σχέση (επιπλέον), μια αιτιώδη σχέση (επειδή, συνεπώς) ή μια χρονική σχέση (πρώτα, έπειτα, τώρα).

**Η επανάληψη** μιας σχετικής λέξης -ή σε άλλες περιπτώσεις, η ίδια λέξη- καθιστά δύο προτάσεις συνεκτικές. Λέξεις οι οποίες επαναλαμβάνονται σε συνεχόμενες προτάσεις καθιστούν σαφές το μέρος της πρώτης πρότασης που συνεχίζεται και στην επόμενη. Οι λέξεις που επαναλαμβάνονται καλό είναι να μη βρίσκονται πολύ μακριά μεταξύ τους, ενώ το ιδανικό είναι να βρίσκονται στο τελείωμα της πρώτης πρότασης και στην αρχή της επόμενης.

Σημαντικό βαθμό δυσκολίας αποτελεί η απόσταση μεταξύ των συνδεδεμένων εννοιών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των λέξεων που παρεμβάλλονται μεταξύ των συνδεδεμένων εννοιών (λέξεις εντός παρενθέσεως, δευτερεύουσες προτάσεις κ.λπ.), τόσο δυσκολεύει η κατανόηση. Γι' αυτό προτείνεται οι εξαρτώμενες προτάσεις να είναι στο τέλος της κύριας πρότασης<sup>2</sup>.

Οι συνδέσεις, επίσης, πρέπει να είναι όσο το δυνατόν σαφέστερες. Πειραματικές έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι οι σαφείς συνδέσεις ενθαρρύνουν

---

<sup>1</sup> McCarthy M.: *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991, σελ. 43.

<sup>2</sup> Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 173.

την κατανόηση κειμένων, ειδικά εάν το κείμενο είναι δύσκολο ή οι αναγνώστες είναι λιγότερο πεπειραμένοι<sup>1</sup>.

Συνοψίζοντας τα όσα έχουμε παρουσιάσει ως τώρα στον άξονα *Γλώσσα*, παραθέτουμε μερικούς κανόνες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στη σαφή και κατανοητή συγγραφή κειμένων.

- Χρησιμοποίηση γνωστών και συγκεκριμένων λέξεων.
- Περιορισμένο αριθμό νέων όρων.
- Επεξήγηση νέων λέξεων και όρων.
- Επανάληψη νέων λέξεων και όρων στο κείμενο.
- Αποφυγή λέξεων που φανερώνουν αφηρημένες ιδέες.
- Χρησιμοποίηση σύντομων και απλών προτάσεων.
- Χρησιμοποίηση ενεργητικής αντί για παθητικής σύνταξης.
- Χρησιμοποίηση καταφατικών προτάσεων και αποφυγή αρνητικών.
- Χρησιμοποίηση συνοχικών δεικτών για τη σύνδεση των διαφόρων εννοιών και ιδεών.
- Τοποθέτηση των συσχετιζόμενων στοιχείων του κειμένου σε μικρή απόσταση μεταξύ τους.
- Οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών και των ιδεών να είναι καθαρή.

Οι ανωτέρω προτάσεις μπορούν να συνοψιστούν στην προτροπή του P. Fleisch: *Γράψτε όπως μιλάτε!*<sup>2</sup>

Με βάση τα όσα έχουμε παρουσιάσει ως τώρα σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης σχεδιάσαμε μια φόρμα αξιολόγησης η οποία αποτέλεσε το εργαλείο μας για την έρευνά μας. Η συγκεκριμένη φόρμα αξιολόγησης μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα απ' όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης -

---

<sup>1</sup> Klare G. R.: *How to Write Readable English*, ό.π., σελ. 81.

<sup>2</sup> Fleisch R.: *How to write, speak and think more effectively*. Harper and Brothers Publishers, New York, 1960.

δασκάλους, σχολικούς συμβούλους, συγγραφείς, ερευνητές κ.ά. Αν και, ενδεχομένως, δεν καλύπτει κάποια σημεία κυρίως σε εγχειρίδια μαθηματικών ή φυσικών επιστημών, εντούτοις αυτή η διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί ένα καλό σημείο εκκίνησης για την εκτίμηση των εγχειριδίων. Τέτοιοι πίνακες ελέγχου μπορούν να εφαρμοστούν είτε κατά τη συγγραφή ενός εγχειριδίου είτε μετά την ολοκλήρωσή της είτε αφότου έχουν χρησιμοποιηθεί τα κείμενα από τους μαθητές και από τους δασκάλους.

<b>A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ</b>
Το περιεχόμενο του εγχειριδίου:
είναι επίκαιρο, αντικειμενικό και παρουσιάζει τις ιδέες και τα γεγονότα όπως είναι στην πραγματικότητα
έχει γίνει αναθεώρηση με σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο
συσχετίζεται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών
προκαλεί το ενδιαφέρον των δασκάλων και των μαθητών
αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση του μαθητή
ανταποκρίνεται στους σκοπούς, στους στόχους και στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος
προσαρμόζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών
χρησιμοποιεί παραδείγματα για να εξηγήσει το περιεχόμενο
προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη
είναι απαλλαγμένο από εθνική, φυλετική και θρησκευτική προκατάληψη
παρέχει ίση κάλυψη στους ρόλους και τα προβλήματα των δύο φύλων
<b>B. ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ</b>
Οι διάφοροι τύποι απεικόνισης (φωτογραφίες, σκίτσα, πίνακες, διαγράμματα):
είναι σύγχρονοι
βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου
είναι σχεδιασμένοι ευκρινώς και σαφώς
η ποιότητα των φωτογραφιών είναι καλή

συνδέονται με το κείμενο στο οποίο αναφέρονται οι λεζάντες τους είναι σαφείς και σχετικές με αυτούς
<b>Γ. ΜΟΡΦΗ</b>
Τα κεφάλαια και οι ενότητες διακρίνονται ευκρινώς μεταξύ τους
Το κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται στο χρόνο μιας διδακτικής ώρας
Το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της ύλης είναι ρεαλιστικό και επιτεύξιμο
Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι είναι καλά οργανωμένοι και σε συνάφεια με το κείμενο
Το μέγεθος του βιβλίου είναι κατάλληλο για τους μαθητές
Το βιβλίο είναι εμφανίσιμο και ελκυστικό
Η ποιότητα του χαρτιού είναι καλή
Στο τέλος κάθε κεφαλαίου ή ενότητας υπάρχει περίληψη
Ο πίνακας περιεχομένων είναι λογικά οργανωμένος και παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη άποψη των περιεχομένων
Το μέγεθος των γραμμάτων είναι κατάλληλο για τους μαθητές
Τα περιθώρια από τις άκρες της σελίδας και μεταξύ των παραγράφων είναι ικανοποιητικά
<b>Δ. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ</b>
Οι ασκήσεις/δραστηριότητες:
είναι σε ικανοποιητικό αριθμό
δημιουργούν προβληματική κατάσταση
αποτελούν έναυσμα διαλόγου
αναπτύσσουν τη κριτική και δημιουργική σκέψη
βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδακτικής ενότητας
επιτρέπουν την αξιολόγηση από το δάσκαλο του βαθμού κατάκτησης των πληροφοριών του κειμένου από τους μαθητές
συνδέουν τις πληροφορίες με τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών
είναι διαβαθμισμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας
<b>Ε. ΓΛΩΣΣΑ</b>
Η γλώσσα του εγχειριδίου είναι απλή και σαφής, χωρίς

γραμματικά και ορθογραφικά λάθη
Το επίπεδο της γλώσσας είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και βοηθάει στην κατανόηση των περιεχομένων (βαθμός αναγνωσιμότητα)
Η συντακτική δομή είναι κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών
Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών
Οι ορισμοί των νέων όρων είναι κατανοήσιμοι και σαφείς
Ο αριθμός νέων λέξεων/όρων κάθε κεφαλαίου παρουσιάζεται σε λογικό αριθμό
Οι επιστημονικοί όροι χρησιμοποιούνται σωστά

# Κεφάλαιο δεύτερο :

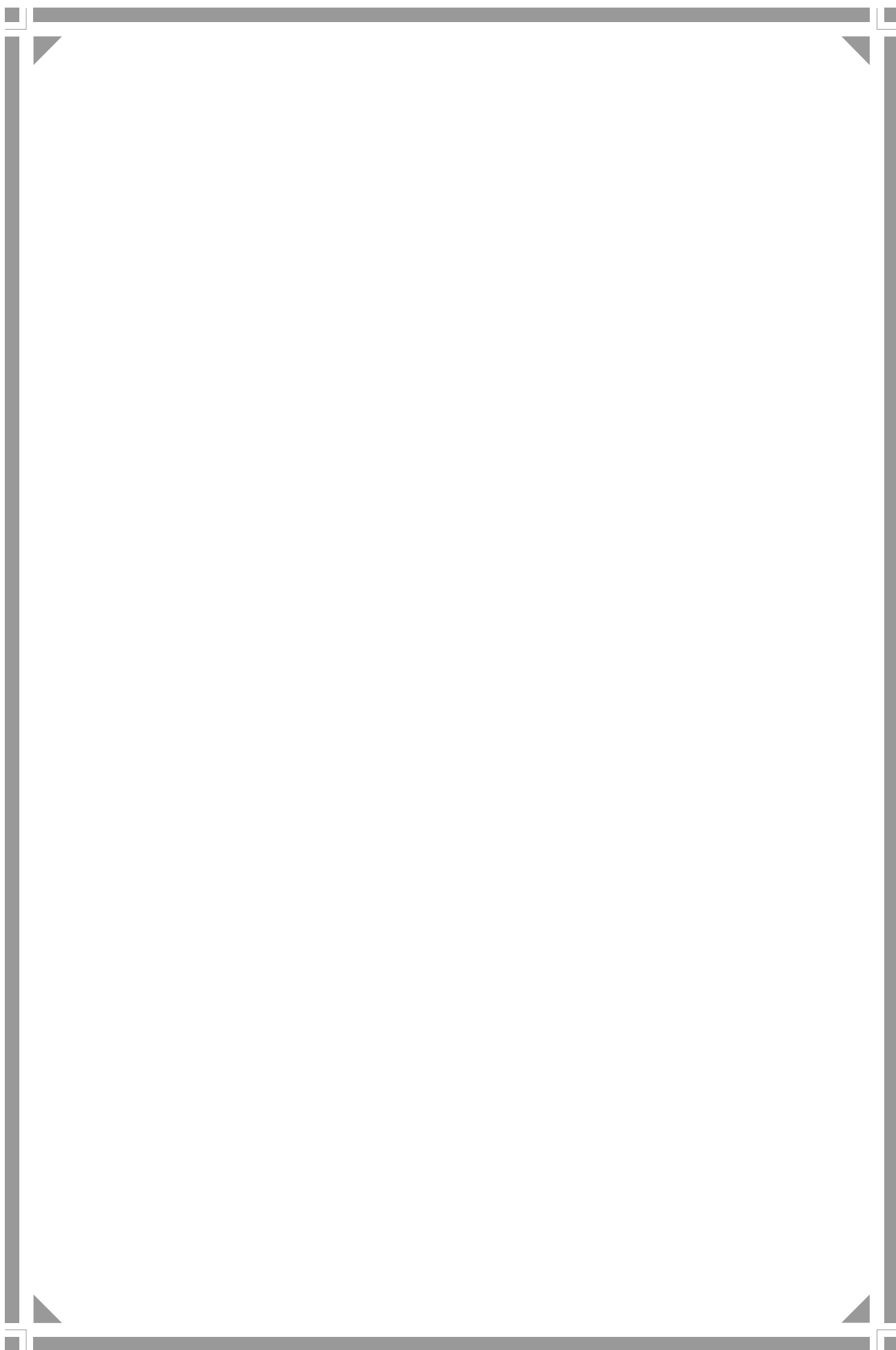
## ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

### ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ

### ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

### ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Εισαγωγή .....	124
2.2. Έννοια και σκοπός του μαθήματος .....	124
2.3. Ιστορική πορεία .....	126
2.4. Η ύλη .....	130
2.5. Σχετικές έρευνες .....	133



## 2.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό είναι αφιερωμένο στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Σκιαγραφούνται η έννοια και ο σκοπός του, γίνεται μια συνοπτική ιστορική παρουσίαση από την καθιέρωσή του στα Αναλυτικά Προγράμματα και την πορεία που ακολούθησε, γίνεται αναφορά στην ύλη καθώς και στις σχετικές ερευνητικές προσπάθειες.

## 2.2. Έννοια και σκοπός του μαθήματος

Όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, μια από τις κύριες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή και ένα από τα κριτήρια για την πραγμάτωσή της είναι η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης του μαθητή μέσα από το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Να βοηθηθεί, δηλαδή, ο μαθητής να αποκτήσει κριτική σκέψη, να έρθει αντιμέτωπος με διάφορα κοινωνικά προβλήματα, να μνηθεί στις διάφορες κοινωνικές αξίες και στάσεις, στους τρόπους συμπεριφοράς, στις ιδέες και τα σύμβολα της κοινωνίας<sup>1</sup>. Στο Δημοτικό Σχολείο η συστηματική, σκόπιμη και συνειδητή δράση για την επίτευξη αυτής της λειτουργίας γίνεται με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, *ώστε να βοηθηθεί το παιδί να κατακτήσει και να χειριστεί τις συλλογικές παραστάσεις της κοινωνίας, που αναφέρονται στην τεχνική ρυθμίσεως των σχέσεων μεταξύ των ατόμων, δηλαδή στους θεσμούς της τοπικής, της εθνικής και της αιώνιας και οικουμενικής κοινωνίας*<sup>2</sup>.

Σύμφωνα με τη Δ. Μακρυνιώτη<sup>3</sup> με τη διδασκαλία της ΚΠΑ επιδιώκου-

<sup>1</sup> Ξανθόπουλος Ν.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή». *Σχολείο και ζωή* 7-8-9 (1997), σελ. 276.

<sup>2</sup> Κίτσος Κ.: *Ειδική Διδακτική*. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982, σελ. 263.

<sup>3</sup> Μακρυνιώτη Δ.: «Μαθήματα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ή μπορεί ένας μη δημοκρατικός θεσμός να εκπαιδεύσει για τη δημοκρατία;». Εφημ. *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 10/12/2000.



με αφ' ενός μεν την γνώση εκ μέρους των μαθητών κεντρικών εννοιών (έθνος, κράτος, υποχρεώσεις, δικαιώματα κ.λπ.) και αφ' ετέρου την παροχή ευκαιριών μέσα από τη σχολική πράξη για την ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών στάσεων, αντιλήψεων και τρόπου σκέψης που θα τους βοηθήσουν αργότερα να ενσωματωθούν στην κοινωνία.

*Κατά τον Χαραλαμπόπουλο πρόκειται για μια ουσιαστική προπόνηση των μαθητών στο να σκέπτονται, να συζητούν κοινωνικά προβλήματα, να συνεργάζονται για την επίλυσή τους, να συμμετέχουν στη λειτουργία των κοινωνικών θεσμών, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να υποβάλλονται σε μικροθυσίες και να μετατρέπουν το πνεύμα της ελευθερίας και της ευθύνης σε καθημερινή πράξη<sup>1</sup>.*

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής σκοπός της στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση είναι:

- η πνευματική ανάπτυξη, με την προώθηση της γνώσης και της κατανόησης του βαθύτερου νοήματος και σκοπού της ζωής και των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών της ανθρώπινης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή,
- η ηθική ανάπτυξη, με την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία,
- η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι,
- η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του

---

<sup>1</sup> Χαραλαμπόπουλος Β.: *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα*. Gutenberg, Αθήνα 1984, σελ. 169.

ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού,

- η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά,
- η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και κοινωνικής αλληλεγγύης.

### 2.3. Ιστορική πορεία

Ήδη από την ίδρυση του πρώτου ανεξάρτητου ελληνικού κράτους –μετά την επανάσταση του 1821- στοιχεία πολιτικής αγωγής βρίσκονται διεσπαρμένα στα βιβλία της ιστορίας, της ανάγνωσης και της γεωγραφίας όπου υπάρχουν κείμενα που αναφέρονται στην εθνική ιδέα και τον πατριωτισμό.

Πιο συστηματικά στοιχεία πολιτικής αγωγής περιλαμβάνονται στο Αναγνωστικό της Δ' τάξης που εκδόθηκαν το 1895 και τιτλοφορείται *Ο Έλλην πολίτης*, όπου το ένα από τα τρία κεφάλαια είναι αφιερωμένο στα καθήκοντα και τα δικαιώματα του Έλληνα πολίτη, καθώς επίσης και στα θέματα του *Αναγνωσματορίου*, όπου περιλαμβάνεται κεφάλαιο αφιερωμένο στα καθήκοντα του πολίτη<sup>1</sup>.

Το 1899, σε νομοσχέδια του τότε Υπουργού Παιδείας Α. Ευσταξία, προβλεπόταν για τις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου το μάθημα *Τα δικαιώματα και τα καθήκοντα του συνταγματικού πολίτη μετά στοιχείων της πολιτικής οικονομίας και καταστιχογραφίας*, νομοσχέδια όμως που καταψηφίστηκαν.

---

<sup>1</sup> Χέλμης Σ.: *Ανάλυση του Προγράμματος και των Διδακτικών Υλικών του Μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Μια πρώτη προσέγγιση*. Αθηνά, Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης 1994, σελ. 17.  
Karakatsani D.: *Le citoyen à l' école. Manuels d' éducation civique et formation du citoyen dans la Grèce d' après-guerre. 1957-1989*. Peter Lang, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., New York, Wien 1999, σελ. 38-39.

Και στις δύο προαναφερόμενες εργασίες γίνεται εκτενής αναφορά στην ιστορική πορεία του μαθήματος.

Η ανάγκη για την εισαγωγή στην εκπαίδευση ενός αυτόνομου μαθήματος πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγινε αισθητή από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα<sup>1</sup>.

Το 1904 στο Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο που διεξήχθη στην Αθήνα προτείνεται η εισαγωγή του μαθήματος *Δικαιώματα και καθήκοντα του Έλληνα πολίτη και εθνική κατήχηση*, αλλά δεν εγκρίνεται<sup>2</sup>.

Γύρω από το ζήτημα αυτό αναπτύχθηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα διάφορες απόψεις, συζητήσεις και αντιρρήσεις υποστηρίζοντας οι μεν την ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος στην εκπαίδευση οι δε εκφράζοντας την αντίρρησή τους, με τα επιχειρήματα ότι αφ' ενός μεν η παροχή στοιχείων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής γινόταν από άλλα μαθήματα (Ιστορία, Γεωγραφία) αφ' ετέρου ότι η ύπαρξη ανεξάρτητου μαθήματος Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής θα ήταν ίσως επιζήμια για τον «ηθικό χαρακτήρα» και την «εκτροπή της σκέψης» των μαθητών, με άλλα λόγια υπήρχε κίνδυνος η πολιτική αγωγή να ξεφύγει από τον ιδεολογικό έλεγχο<sup>3</sup>.

Το 1931 εισάγεται το μάθημα της «Αγωγής του Πολίτου» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά διδάχτηκε ελάχιστα ως το τέλος του εμφυλίου πολέμου. Στο τέλος της δεκαετίας του 1940 αρχίζει πάλι η συζήτηση για την εισαγωγή του μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1949, ο τότε Υπουργός Παιδείας, Κ. Τσάτσος, σε εγκύκλιό του εισηγείται την εισαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτου στην πέμπτη και έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ενώ το θέμα αυτό απασχολεί το σώμα των Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαίδευσης που συνέρχεται στις 17-22 Οκτωβρίου του 1949, με πρωτοβουλία του προειρημένου υπουργού. Στο συνέδριο καθιερώνεται, έπειτα από έντονη διαμάχη, ο τίτλος *Αγωγή του Πολίτου* για το εν λόγω αντικείμενο μάθησης, έ-

---

<sup>1</sup> Χριστιάς Ι.: «Θεωρία και πράξη της Πολιτικής Αγωγής». *Νέα Παιδεία* 25 (1983), σελ. 70.

<sup>2</sup> Karakatsani D. 1999, ό.π., σελ. 39.

<sup>3</sup> Χριστιάς Ι. 1983, ό.π., σελ. 71.

νας τίτλος που θα το προσδιορίζει για πολλές δεκαετίες<sup>1</sup>. Την ίδια χρονιά ακολουθεί η υπ. αριθμ. 77586/21/9/1949 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας προς τους Επιθεωρητές και Λειτουργούς της Στοιχειώδους, με την οποία ο υπουργός εισαγείται την εισαγωγή του μαθήματος στα δημοτικά σχολεία.

Το 1955, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και με τη συνεργασία της Οργάνωσης Ηθικού Εξοπλισμού Νέων, εφαρμόζεται στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου το πρόγραμμα του «Δελτίου Ασκήσεως Αρετών», με σκοπό την αναγνώριση από μέρους των μαθητών των χαρακτηριστικών της «ενάρετης ζωής», των «καλών πράξεων» και των «ευγενούς άμιλλας»<sup>2</sup>. Οι πρακτικές με τις οποίες υλοποιούνταν οι ως άνω σκοποί ήταν ο τακτικός εκκλησιασμός, η παρακολούθηση κατηχητικών σχολείων, η ευπρέπεια, η εθνική αρετή, η έμπρακτη απόδειξη της αγάπης για την πατρίδα, η τακτικότητα στα καθήκοντα του σχολείου και άλλες παρόμοιες πρακτικές.

Το 1957, ο τότε βασιλιάς Παύλος, στον λόγο του που εκφώνησε κατά τον εορτασμό των δέκα χρόνων από την ίδρυση του Βασιλικού Εθνικού Ιδρύματος, κάνει λόγο για την πολιτική αγωγή του λαού, λέγοντας: *...Υπάρχει ή έκ παραδόσεως εγκατάλειψις τῆς πολιτικῆς αγωγῆς τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ, τῆς ὁποίας ἐπίσης ἐπειδὴ ἀγνοοῦμεν τὸ νόημα δὲν αισθανόμεθα τὴν ἔλλειψιν καὶ συνεπῶς δὲν φροντίζομεν διὰ τὴν ἀπόκτησίν της*<sup>3</sup>...

Η επίσημη καθιέρωση του μαθήματος της «Αγωγής του Πολίτου» στο δημοτικό σχολείο στην Ε' και Στ' τάξη γίνεται το 1957, με το Βασιλικό Διάταγμα της 30ῆς Ιανουαρίου 1957 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων». Σύμφωνα με αυτό, το μάθημα *«...ἔχει σκοπὸν τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ μαθητοῦ, ὥστε νὰ καταστή οὗτος καλὸς Ἕλλην πολίτης ὡς ἄτομον καὶ εἰς τὰς σχέσεις του πρὸς τοὺς*

---

<sup>1</sup> Κουσουράκης Γερ.: «Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Κοινωνιολογική-Διδακτική προσέγγιση». *Νέα Παιδεία* 71 (1994), σελ. 55.

<sup>2</sup> Καρακατσάνη Δ., ό.π., σελ. 136.

<sup>3</sup> Δημαρά Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια Ιστορίας) Β 1895-1967*. Εστία, Αθήνα 1998, σελ. 228.

ἄλλους καὶ πρὸς τὸ Κράτος»<sup>1</sup>.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τόσο οι προσπάθειες για την εισαγωγή του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο στα τέλη της δεκαετίας του 1940 ως την τελική καθιέρωσή του όσο και η μετέπειτα υλοποίησή του γινόταν σε μια περίοδο πολιτικά ταραγμένη και ασταθή, βγαίνοντας η Ελλάδα από την Κατοχή και τον Εμφύλιο Πόλεμο, προσπαθώντας να ορθοποδήσει και να αναπτυχθεί κοινωνικοοικονομικά πατώντας πάνω στο τρίπτυχο «Πατρίς - Θρησκεία - Οικογένεια» και μέσα σε ένα υστερικό κλίμα εναντίον του κομμουνισμού, του υλισμού και της αθεΐας<sup>2</sup>. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λοιπόν επιδιώκονταν η πολιτιστική κοινωνικοποίηση του μαθητή, με την παθητική αποδοχή των διδασκόμενων γνώσεων και την άκριτη συμμόρφωσή του στους προτεινόμενους κανόνες καλής συμπεριφοράς<sup>3</sup>.

Από το 1957 ως το 1963 τα εγχειρίδια του μαθήματος εκδιδόταν από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους. Συνολικά σ' αυτή την περίοδο εκδόθηκαν 16 εγχειρίδια πολιτικής αγωγής από τα οποία μόλις 4 είχαν την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Από τα 16 βιβλία, 8 ήταν για την Στ' και πέντε για την Ε' τάξη του δημοτικού<sup>4</sup>.

Το 1964, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που εφάρμοσε τη τότε κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο καταργείται με τον νόμο 4379, ενώ συνεχι-

---

<sup>1</sup> ΒΔ 30/1/1957, τεύχ. 1<sup>ο</sup>, αρ. φύλ. 14, σελ. 93.

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά δείγματα αυτής της πρακτικής αποτελούν:

α) Η υπ. αριθ. 77586/21-9-1949 εγκύκλιος του Υπουργού Παιδείας Κ. Τσάτσου προς τους Επιθεωρητές και δασκάλους για την εισήγηση του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείου, όπου μεταξύ άλλων αναγράφονται: *...μετά τας αγριότητες και τους βανδαλισμούς της κατοχής και του συμμοριτισμού, το σχολείον έχει το επιτακτικό καθήκον να εργασθή συστηματικώς και με όλας του τας δυνάμεις δια την ανανέωσιν της δημοκρατικής συνειδήσεως. Πρέπει να αποκαθήρη τα πνεύματα από τα δηλητήρια των ολοκληρωτικών καθεστώτων, υπό οιονδήποτε όνομα και αν κρύπτονται...* (βλ. Καρακατσάνη Δ. 1998, ό.π., σελ. 140, σημ. 24).

β) Στη διδακτέα ύλη του μαθήματος όπως αυτή διατυπώνεται στο ΒΔ της 30/1/1957, στην ύλη της Στ' τάξης υπάρχει ξεχωριστή ενότητα για τη Εκκλησία της Ελλάδας και ξεχωριστό κεφάλαιο για τον κομμουνισμό στην ενότητα των Πολιτευμάτων, ως ιδανικά δε που επιδιώκονται με τη διδασκαλία αυτών των ενοτήτων είναι ο μαθητής να γίνει πιστόν τέκνον τής *ὀρθοδόξου Ἑλληνικῆς ἐκκλησίας* και η *ἀφοσίωσις εἰς τὸ ἰσχύον πολίτευμα τῆς χώρας μας*.

<sup>3</sup> Κουσουράκης Γερ. 1994, ό.π., σελ. 56.

<sup>4</sup> Καρακατσάνη Δ. 1998, ό.π., σελ. 143, σημ. 35

ζεται η διδασκαλία του στη Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου με την ονομασία *Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου*.

Η στρατιωτική δικτατορία το 1967 καταργεί τελείως το εν λόγω μάθημα με την υπ' αριθμ. 64341 εγκύκλιο στις 13 Μαΐου 1967 –αν και δε διδασκόταν πλέον από το 1964- και στη θέση του διδασκόταν ένα νέο μάθημα με την ονομασία *Σκοποί της επαναστάσεως*, το οποίο αναφερόταν στις αρχές και τους στόχους της δικτατορίας. Με το βασιλικό διάταγμα 702/1969, αποφασίζεται η επαναφορά και διδασκαλία του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα στη Στ' τάξη για μια ώρα εβδομαδιαίως με τον τίτλο *Αγωγή του Πολίτη*. Το 1972 δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως προκήρυξη συγγραφής βιβλίων για το δημοτικό σχολείο, μεταξύ των οποίων και βιβλίων για το μάθημα της *Αγωγής του Πολίτου* για την Στ' τάξη<sup>1</sup>. Σύμφωνα με την προκήρυξη η διδακτέα ύλη περιστρέφεται γύρω από τους άξονες οικογένεια, σχολείο, εκκλησία, επάγγελμα, κράτος και κοινωνία, ενώ σκοπός του μαθήματος είναι να αναδειχθεί ο μαθητής σε καλό Έλληνα Πολίτη και Χριστιανό<sup>2</sup>.

Με την μεταπολίτευση, το 1974, ως *Αγωγή του Πολίτη*, το μάθημα διδάσκεται στην Ε' και Στ' τάξη από 1 ώρα εβδομαδιαίως από το εγχειρίδιο *Αγωγή του Πολίτη* της Αγ. Ρουσοπούλου. Με το προεδρικό διάταγμα 168 του 1984, ως *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* πλέον, το μάθημα συνεχίζει να διδάσκεται στην Ε' και Στ' τάξη μία ώρα εβδομαδιαίως, ενώ στοιχεία Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής εντάσσονται στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος που διδάσκεται στις μικρότερες τάξεις.

---

<sup>1</sup> Προσκήσεις, Διαγωνισμοί κ.λπ. υπ' αριθμ. 98245/25-8-1972/ΦΕΚ 131 παράρτημα «Περί προκήρυξεως διαγωνισμού διά τήν συγγραφήν αναγνωστικών Δ', Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού, Γραμματικής τῶν τάξεων Γ'- Δ' Δημοτικού καὶ βοηθητικῶν Ε'- Στ' Δημοτικού. Προκήρυξις περὶ τῆς συγγραφῆς τοῦ βιβλίου τῆς Αγωγῆς τοῦ Πολίτου διὰ τοὺς μαθητὰς τῆς Στ' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου», σελ. 945.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με αυτήν την εγκύκλιο, ...Διὰ τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος τῆς αγωγῆς τοῦ Πολίτου πιδιώκεται εἰσαγωγή τοῦ μαθητοῦ, εἰς τὴν σύγχρονον ὁργανωμένην ἑλληνικὴν Κοινωνίαν διὰ τῆς συνειδητοποιήσεως κατὰ τὸ δυνατόν τῶν δικαιωμάτων καὶ τῶν καθηκόντων αὐτοῦ εἰς τὴν Κοινότητα τῆς οἰκογενείας, τοῦ σχολείου, τοῦ παγγέματος, τοῦ Κράτους καὶ τῆς ἐκκλησίας με πῶτερον σκοπὸν ν' ἀναδειχθῶς ὁ μαθητὴς εἰς καλὸν ἑλληνα Πολίτην καὶ Χριστιανόν. Θα πρέπει ἐπίσης νὰ ἀναφέρουμε ὅτι στὴν ἐνότητα *Κοινωνία* ὑπάρχει ἰδιαίτερο κεφάλαιον ποὺ τιτλοφορεῖται *Ὁ Κομμουνισμὸς ὡς ἔθνικὸς κίνδυνος*.

## 2.4. Η ύλη

Η μάθημα της ΚΠΑ διδάσκεται ως αυτοτελές μάθημα στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα η ύλη κατανέμεται σε έξι θεματικές ενότητες ανά τάξη. Αυτές είναι<sup>1</sup>:

### *Ε' ΤΑΞΗ*

1. Η συμβίωση των ανθρώπων, όπου γίνεται λόγος για τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου και για τα αγαθά και τους όρους συμβίωσης των ανθρώπων.
2. Η κοινωνική ζωή, όπου αναλύεται ο ρόλος της οικογένειας και μελετάται η εξέλιξη, η οργάνωση και η λειτουργία των κοινοτήτων.
3. Δικαιώματα και υποχρεώσεις των πολιτών, που αναφέρεται στα δικαιώματα του ατόμου, στις κοινωνικές αλληλεξαρτήσεις και στο συλλογικό και συνεταιριστικό πνεύμα.
4. Η εργασία ως βιοπορισμός και κοινωνική λειτουργία, όπου δίνονται στοιχεία και εξηγούνται όροι σχετικοί με την εργασία και το επάγγελμα και γίνεται αναφορά στα δικαιώματα των εργαζομένων.
5. Κράτος και κοινωνία, όπου σκιαγραφούνται οι έννοιες κράτος και έθνος, καθώς και η οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού κράτους.
6. Κυκλοφοριακή Αγωγή

### *ΣΤ' ΤΑΞΗ*

1. Οργάνωση της κοινωνικής ζωής, όπου επιχειρείται σύνδεση με την ύλη της προηγούμενης τάξης και προέκταση στην ενότητα κοινωνικός βίος αλλά κυρίως στην ενότητα που αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία του κράτους.

---

<sup>1</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα 1987, σελ. 221-226.

2. Πολιτεία και Δημοκρατία, όπου αναλύεται η έννοια του Συντάγματος και μελετώνται μορφές πολιτικής οργάνωσης.
3. Η Ελληνική Δημοκρατία, όπου γίνεται αναφορά στην εξέλιξη της Ελληνικής Δημοκρατίας, καθώς και στις αρχές και τους θεσμούς της.
4. Κρατική μέριμνα, όπου εξετάζονται βασικοί τομείς δραστηριότητας του κράτους όπως υγεία, ψυχαγωγία, παιδεία, εργασία, κοινωνική πρόνοια, οικονομία και προστασία του περιβάλλοντος.
5. Εμείς και ο Κόσμος, όπου δίνονται στοιχεία για τη διασπορά και τις διαφορές των λαών, το διεθνή ανταγωνισμό και τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού.
6. Κυκλοφοριακή Αγωγή

Παρατηρώντας κανείς την κατανομή της ύλης θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για *Κοινωνική Αγωγή* στην Ε' τάξη και *Πολιτική Αγωγή* στη Στ' τάξη, τάξη στην οποία οι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε αφηρημένες έννοιες κοινωνικών και πολιτικών στοιχείων.

Στοιχεία όμως κοινωνικής και πολιτικής αγωγής υπάρχουν και στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, από την Α' ως την Δ' τάξη, στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, η ύλη του οποίου ταξινομείται σε οκτώ γενικές θεματικές ενότητες, ήτοι:

- α. Ο άνθρωπος ανάμεσα στους συνανθρώπους του
- β. Ο άνθρωπος και το γεωφυσικό περιβάλλον
- γ. Πώς επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους
- δ. Ο άνθρωπος και τα φυτά
- ε. Ο άνθρωπος και τα ζώα
- στ. Πώς ικανοποιεί ο άνθρωπος τις ανάγκες του – Πηγές αγαθών
- ζ. Ο άνθρωπος και οι μηχανές – εφαρμογές



### η. Ο άνθρωπος, ο χρόνος και η εξέλιξη

Από τις παραπάνω οκτώ γενικές θεματικές ενότητες οι τέσσερις (ο άνθρωπος ανάμεσα στους συνανθρώπους του, πώς επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, πώς ικανοποιεί ο άνθρωπος τις ανάγκες του, ο άνθρωπος, ο χρόνος και η εξέλιξη) ενσωματώνουν στοιχεία κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.

Σύμφωνα με το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι μία ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη. Από την άποψη αυτή το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τοποθετείται στην κατηγορία των «δευτερευόντων» μαθημάτων, και μάλιστα τελευταίο, αφού είναι το μοναδικό με μία ώρα διδασκαλία εβδομαδιαίως, με αποτέλεσμα σπάνια στη διδακτική πράξη να συνδέεται βιωματικά με τα τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα, αναδύοντας έτσι ερωτηματικά ως προς την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και ως προς το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στην επιτυχημένη ένταξή τους στην κοινωνία μετά την αποφοίτησή τους<sup>1</sup>.

## 2.5. Σχετικές έρευνες

Ο Κ. Τσουμάνης συγκρίνοντας το περιεχόμενο της ύλης στα βιβλία της Αγωγής του Πολίτη στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση με τα αντίστοιχα της Γερμανίας παρατηρεί ότι στα ελληνικά βιβλία απουσιάζουν θέματα που αφορούν τη νεολαία (ενδιαφέροντα, χρήση ελεύθερου χρόνου, απασχόληση θέση στην κοινωνία), προβλήματα του διεθνή χώρου (οικονομικά προβλήματα, ενεργειακή κρίση, φτωχές χώρες, αύξηση πληθυσμού, σχέσεις Βορρά-Νότου κ.λπ.), ο ρόλος των διεθνών οργανισμών, ο ρόλος των μέσων επικοινωνίας και η επαφή με τα πολιτικά κόμματα και το πρόγραμμά τους. Θεωρεί ότι η πολι-

---

<sup>1</sup> Κουσουράκης Γερ. 1994, ό.π., σελ. 64.

Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91 (1996), σελ. 45.

τεία επιλέγει την ύλη με σκοπό να εμπνεύσει θαυμασμό προς τις αρετές του έθνους από τη μια μεριά και από την άλλη να εμφυσήσει πίστη και υποταγή προς το κατεστημένο, ενώ η πατριωτική έξαρση αγγίζει πολλές φορές τα όρια των σοβινιστικών τάσεων, μορφώνοντας έτσι μονομερώς τους μαθητές χωρίς να έχουν τη δυνατότητα πλουραλισμού<sup>1</sup>. Όσον αφορά στη στάση του δασκάλου, θεωρεί ότι ο βαθμός πολιτικοποίησής του και η όλη συμπεριφορά του βοηθάνε στη διαμόρφωση της δημοκρατικής συνείδησης των παιδιών, προετοιμάζοντάς τα να συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά ζητήματα<sup>2</sup>.

Ο Ι. Χριστιάς κάνει λόγο για απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης του μαθήματος μια και αυτό αποτυγχάνει να συνδέσει τα περιεχόμενα της ύλης με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Η αποτυχία αυτή αποδίδεται σε κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική σκέψη, καθώς επίσης και στην έλλειψη που παρουσιάζει η ίδια η Παιδαγωγική ως επιστήμη στην Ελλάδα. Και αυτό γιατί δεν λάμβανε υπόψη της ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους που δημιουργούσαν ιδιαίζουσα πραγματικότητα για την πολιτική αγωγή στη χώρα μας, δεν λάμβανε υπόψη της την εξάρτηση των διαδικασιών της αγωγής από τους όρους του κοινωνικοπολιτικού συστήματος της χώρας, ερμήνευε τη συμπεριφορά του Έλληνα πολίτη άσχετα από την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, αντιμετώπιζε την εκπαίδευση ως αποκλειστικά λειτουργικό υποσύστημα του κοινωνικού συστήματος και αγνοούσε τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας σχετικά με την κοινωνικοποίηση<sup>3</sup>. Υποστηρίζει ότι το μοντέλο του πολίτη στο οποίο στηρίζεται η αγωγή αυτή που προτείνουν οι παιδαγωγοί είναι εξωπραγματική, γιατί ο σύγχρονος πολίτης δε μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην πολιτική ζωή αφού οι αποφάσεις παίρνονται ερήμην του, ακόμα και γι' αυτόν που συμμετέχει ενεργά ως μέλος κάποιου πολιτικού κόμματος και όταν θίγονται τα συμφέροντά του είναι ανήμπορος να αντιδράσει, αναθέτοντας τη λύση των κοινωνι-

---

<sup>1</sup> Τσουμάνης Κ.: «Η πολιτική κοινωνικοποίηση στο σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 6-7, Δεκέμβρης 1984-Μάης 1985, σελ. 37.

<sup>2</sup> Τσουμάνης Κ.: ό.π., σελ. 39.

<sup>3</sup> Χριστιάς Ι.: «Θεωρία και πράξης της Πολιτικής Αγωγής», *Νέα Παιδεία*, τχ. 25 (1983), σελ 72.

κών προβλημάτων του σε «ειδικούς»<sup>1</sup>. Τέλος, προτείνει ένα ενδεικτικό αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής για το δημοτικό σχολείο, το οποίο βασίζεται σε πέντε άξονες: α) Κοινωνικοποίηση (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, κοινωνία, επικοινωνία, ψυχαγωγία, εκκλησία), β) Οικονομία, γ) Κρατική εξουσία (εξουσία και δίκαιο, το δημοκρατικό πολίτευμα, οργάνωση και λειτουργία της ελληνικής πολιτείας), δ) Κρατικά μέτρα (οικονομικά μέτρα, κοινωνική πολιτική, εκπαίδευση, πολιτιστικά μέτρα, καταστροφή και μόλυνση του περιβάλλοντος, μέτρα για την άμυνα της χώρας) και ε) Διεθνείς σχέσεις και διεθνή προβλήματα<sup>2</sup>.

Ο Α. Νταγιάκης διερευνά τις αναφορές των ελληνικών και των ευρωπαϊκών στοιχείων στα εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής του δημοτικού<sup>3</sup>, καθώς επίσης και τα επαγγέλματα των δύο φύλων όπως αυτά παρουσιάζονται είτε με λέξεις είτε με εικόνες στα ίδια εγχειρίδια για να ανιχνεύσει στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων<sup>4</sup>.

Ο Γ. Κουστουράκης κάνει λόγο για σύνδεση θεωρίας και πράξης καθώς επίσης και για βιωματική μάθηση, προτείνοντας την καθιέρωση μιας ημέρας το μήνα ως «ημέρας κοινωνικής παρέμβασης», κατά την οποία οι μαθητές θα συμμετέχουν σε διάφορες μορφές ζωής της ανθρώπινης κοινότητας (υπηρεσίες, εργοστάσιο, δημαρχείο, νοσοκομείο κ.λπ.)<sup>5</sup>. Κάνει λόγο για αλληλεξάρτηση των διδακτικών αντικειμένων του σχολικού εγχειριδίου, αφού ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει την κάθε ενότητα για να προχωρήσει στην επόμενη, ενώ ουσιαστικός κρίνεται ο ρόλος του δασκάλου, που με την υποβοηθητική και κατευθυντήρια δράση του αλλά και την προσωπικότητά του και την ουδετερότητά του θα παρακινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την επίτευξη

---

<sup>1</sup> Χριστιάς Ι.: ό.π., σελ. 75.

<sup>2</sup> Χριστιάς Ι.: ό.π., σ.σ. 78-80.

<sup>3</sup> Νταγιάκης Α.: «Η Ευρώπη στα βιβλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής του δημοτικού σχολείου Ε' και Στ' τάξης», *Ανοικτό Σχολείο*, τ. 75 (2000), σ.σ. 29-31.

<sup>4</sup> Νταγιάκης Α.: «Η ισότητα αντρών και γυναικών στην οικοδόμηση της κοινωνίας. Οι επαγγελματικές αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του δημοτικού σχολείου», *Ανοικτό Σχολείο*, τ. 85 (2002), σ.σ. 36-39.

<sup>5</sup> Κουστουράκης Γερ.: «Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Κοινωνιολογική-Διδακτική προσέγγιση». *Νέα Παιδεία* 71 (1994), σελ. 56.

των στόχων του μαθήματος<sup>1</sup>. Τέλος παρουσιάζει μια δειγματική διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας, η οποία πραγματοποιήθηκε για την πρακτική εκπαίδευση των τεταρτοετών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Για το ρόλο του δασκάλου καθώς επίσης και για έλλειψη σφαιρικότητας στην πληροφόρηση και στην κάλυψη του μαθήματος και φρονηματισμό κάνει λόγο και ο Σ. Παπαθανασίου<sup>2</sup>. Κατά τον Παπαθανασίου, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέκαθεν *περιορίζεται στα όρια μιας γενικά αποδεκτής και ακίνδυνης κοινωνικοποίησης, αναπαράγοντας εκ του ασφαλούς πολιτικά μοντέλα και πρότυπα συμπεριφοράς «άνωθεν εγκεκριμένα»*<sup>3</sup>. Στο ίδιο άρθρο παρουσιάζεται μια έρευνα με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, κατά την οποία, στα πλαίσια των γραπτών εξετάσεων των δευτεροετών σπουδαστών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης στο μάθημα της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας τέθηκαν ερωτήματα με βάση κείμενα του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σκοπός ήταν να εξακριβωθεί αν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα διαφοροποιούνταν στις απαντήσεις τους από την κυρίαρχη ιδεολογία. Το συμπέρασμα ήταν ότι ελάχιστοι σπουδαστές διαφοροποιήθηκαν.<sup>4</sup>

Ο Μ. Δαμανάκης παρουσιάζει τις σύγχρονες επιστημολογικές κατευθύνσεις στη διδακτική της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Παρουσιάζει τρία επιστημονικά παραδείγματα διδακτικής (κανονιστικό-οντολογικό, κριτικό-ορθολογικό και κριτικό-διαλεκτικό) και υποστηρίζει ότι το τρίτο από αυτά – που το εντάσσει στην κριτική θεωρία- ενδείκνυται για τη διδασκαλία του μαθήματος, γιατί ενδιαφέρεται για την αλλαγή του υπάρχοντος πολιτικού συστήματος, ενώ τα άλλα δύο –που τα εντάσσει στην παραδοσιακή θεωρία- για

---

<sup>1</sup> Κουσουράκης Γερ.: ό.π., σελ. 59.

<sup>2</sup> Παπαθανασίου Σ.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Κοινωνική και πολιτική χειραγώγηση;» ό.π., σελ. 84.

<sup>3</sup> Παπαθανασίου Σ.: ό.π., σελ. 86.

<sup>4</sup> Παπαθανασίου Σ.: ό.π., σ.σ. 89-94.

την διατήρησή του<sup>1</sup>. Υποστηρίζει ότι η παραδειγματική μάθηση (μελέτη περίπτωσης), με θέματα παρμένα από την καθημερινή ζωή είναι η κατάλληλη μέθοδος για να δημιουργήσουμε άτομα τα οποία θα έχουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη<sup>2</sup>. Και στην εργασία αυτή γίνεται αναφορά για το ρόλο που καλείται να παίξει ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, ο οποίος πρέπει να προβληματιστεί για τη στάση που θα κρατήσει ανάλογα με την ιδεολογία του, *επειδή η συμπεριφορά του διδάσκοντος μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής ιδεολογίας των διδασκομένων και να επηρεάσει αποφασιστικά τη μελλοντική τους πολιτική συμπεριφορά*<sup>3</sup>. Τέλος στο ερώτημα: «αυτόνομο μάθημα ή διδακτική αρχή» υποστηρίζει ότι η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και προπάντων στις τάξεις Α' έως Δ', μπορεί να λειτουργήσει μόνο ως διδακτική αρχή, ενώ στην Ε' και στη ΣΤ' τάξη διδακτική αρχή και αυτόνομο μάθημα θα αλληλοσυμπληρώνονται.

Οι Ι. Σολομών, Α. Ασημάκη-Δημακοπούλου, Φ. Βλάχος, στην εργασία τους διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται και προβλέπεται να διδάσκεται η έννοια του έθνους στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο, μέσα από την καταγραφή των στοιχείων της έννοιας<sup>4</sup>. Σύμφωνα με την έρευνά τους, το εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από σύγχυση και ασάφεια και παράγει μια κλειστή εθνοκεντρική ιδεολογική σύλληψη για την έννοια του έθνους<sup>5</sup>. Στην ίδια εργασία διερευνάται η θέση και η σχέση του μαθήματος με άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, όπου διαπιστώνεται ότι το μάθημα κατατάσσεται στα δευτερεύοντα και ότι δε σχετίζεται με τα άλλα μαθήματα της Ε' και Στ' τάξης εκτός της Ιστορίας, με την οποία διατηρείται ένα χαλαρό σύννορο<sup>6</sup>. Και στην εργασία αυτή γίνεται

---

<sup>1</sup> Δαμανάκης Μ.: «Η διδακτική της Πολιτικής Αγωγής», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα, 1990.

<sup>2</sup> Δαμανάκης Μ., ό.π., σ.σ. 159-168.

<sup>3</sup> Δαμανάκης Μ., ό.π., σελ. 135.

<sup>4</sup> Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91 (1996), σ.σ. 43-54.

<sup>5</sup> Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ., ό.π., σελ. 54.

<sup>6</sup> Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ., ό.π., σελ. 45.

λόγος για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν έχει πολλά περιθώρια αυτενέργειας, εγκλωβισμένος μέσα σε μια προεπιλεγμένη ύλη<sup>1</sup>.

Οι Δ. Μακρυνιώτη και Ι. Σολομών παρουσιάζουν και αναλύουν πέντε κύριες ενότητες από τα βιβλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής: α) έθνος - εθνική ταυτότητα - σχέσεις με άλλα έθνη, β) δημοκρατία - πολιτικοί θεσμοί - πολιτική συμμετοχή - διαμαρτυρία, γ) ανθρώπινα δικαιώματα, δ) διαφορά στη φυλή, θρησκεία, γλώσσα, φύλο, κοινωνική τάξη, και ε) κράτος πρόνοιας, σχέσεις κράτους και οικογένειας<sup>2</sup>. Ως συμπέρασμα εξάγεται ότι η σχολική κοινωνική και πολιτική γνώση απομονώνει τους μαθητές από την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα, αποκρύπτει την πολυπλοκότητά της και αποσιωπά τα τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα<sup>3</sup>. Στην εργασία τους αυτή προτείνουν μια σειρά από αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων με σκοπό την κοινωνική και πολιτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ορισμένες από τις αλλαγές που προτείνονται είναι η διδασκαλία «παραδοσιακά» θεωρούμενων επικίνδυνων αντικειμένων μελέτης και συζήτησης (ρατσισμός, εθνοκεντρισμός, σεξισμός κ.λπ.), επαναπροσδιορισμός αμετάβλητων και σταθερών εννοιών σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, την αναγνώριση της ιδεολογικής διάστασης στην προσέγγιση και ανάλυση των κοινωνικών επιστημών, την «αποφυσικοποίηση» των κοινωνικών φαινομένων, την αντικατάσταση της ατομικής δράσης από τη δράση κοινωνικών ομάδων, αποδόμηση στερεοτύπων, εισαγωγή του κοινωνικού και ιστορικού χρόνου<sup>4</sup>.

Ο Κ. Παπαμανώλης προσπαθεί να συνδυάσει τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με αυτό της Γλώσσας, εντάσσοντας κείμενα από το βιβλίο της Γλώσσας στην ύλη της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ., ό.π., σελ. 46.

<sup>2</sup> Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι.: «Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 101 και 102 (1998), σ.σ. 59-64 και 66-72.

<sup>3</sup> Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι.: ό.π., *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 102, σ. 71.

<sup>4</sup> Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι.: ό.π., *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 102, σ.σ. 69-71.

<sup>5</sup> Παπαμανώλης Κ.: «Πολιτική αγωγή και γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Απόψεις για το συνδυασμό της διδασκαλίας τους», *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ. 11 (1995), σ.σ. 36-40.

Οι Σ. Σωτηρόπουλος και Ν. Φελώνης αναλύουν το εγχειρίδιο της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου ως προς την έννοια *κράτος* με βάση τις θεματικές κατηγορίες α) το κράτος, β) κράτος και πολίτης, γ) πολιτικά συστήματα – πολιτεύματα, και δ) σχέσεις μεταξύ των λαών. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μέσα από το βιβλίο προβάλλεται η φιλελεύθερη αστική αντίληψη για το κράτος, η οποία εξυπηρετεί και τις ανάγκες επιβίωσης του δοσμένου καπιταλιστικού συστήματος και αντανακλά την κυρίαρχη μορφή έκφρασης της αστικής ιδεολογίας στη χώρα μας, το ρεφορμισμό, σύμφωνα με τον οποίο *η αστική τάξη θέλει, με τη μόρφωση που δίνει στο σχολείο, να σηκώσει ταξικούς φραγμούς σε σοβαρά πεδία γνώσεων*<sup>1</sup>.

Ο Μ. Δημητρίου διερευνά την κοινωνική και πολιτική γνώση που διδάσκεται στο σχολείο μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου του εγχειριδίου Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' τάξης δημοτικού. Οι έννοιες που διαπραγματεύεται είναι α) ανθρώπινη κοινωνία, β) οικογένεια, γ) ανθρώπινες ομάδες, δ) κοινότητα, ε) κράτος, στ) εργασία, και ζ) δικαιώματα και καθήκοντα του ανθρώπου. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη που περνούν οι συγγραφείς του εγχειριδίου για τις παραπάνω έννοιες είναι η φιλελεύθερη, αστική αντίληψη που προκύπτει από το διαφωτισμό και τον οικονομικό φιλελευθερισμό, με κάποιες επιμέρους αναφορές σε λαϊκοδημοκρατικά ή παραδοσιακά στοιχεία, που δεν αναιρούν αλλά συμπληρώνουν την κυρίαρχη αντίληψη του βιβλίου<sup>2</sup>.

Ο Σ. Χέλμης ερευνά αν ο σκοπός του μαθήματος είναι εναρμονισμένος με το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια<sup>3</sup>. Για την υλοποίηση της έρευνας ανέλυσε το σκοπό του μαθήματος όπως αυτός αναφέρεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια

---

<sup>1</sup> Σωτηρόπουλος Σ., Φελώνης Ν.: «Η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών της Στ' Δημοτικού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο: "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή"», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 41 και 42 (1988), σελ. 39-45 και 45-52.

<sup>2</sup> Δημητρίου Μ.: *Κριτική ανάλυση περιεχομένου του εγχειριδίου «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε' δημοτικού*, διπλ. εργασία, Θεσσαλονίκη, 2007.

<sup>3</sup> Χέλμης Σ.: *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, 1994.

της Ε' και Στ' τάξης και το περιεχόμενο μιας ενότητας. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο σκοπός του μαθήματος δεν εναρμονίζεται με το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης και τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν είναι εναρμονισμένος με τα σύγχρονα πορίσματα της έρευνας για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και δεν μπορεί να εκπληρωθεί μέσα από το συγκεκριμένο σχεδιασμό των διδακτικών αγαθών (Αναλυτικό Πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια). Τέλος, ερεύνησε το βαθμό αναγνωσιμότητας των σχολικών εγχειριδίων με την εφαρμογή του τύπου αναγνωσιμότητας Flesch διαπιστώνοντας ότι η αναγνωσιμότητα των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού είναι κατά επτά περίπου μονάδες χαμηλότερη συγκρινόμενη με την αναγνωσιμότητα των εγχειριδίων της γλώσσας<sup>1</sup>.

Η Ν. Δασκαλάκη καταγράφει, παρουσιάζει και αξιολογεί τη χρήση, τη λειτουργία των εικόνων των ενοτήτων «Κυκλοφοριακή Αγωγή» και τα «Δικαιώματα του ανθρώπου» των εγχειριδίων Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και Στ' τάξης, καθώς επίσης και τη συσχέτισή τους με το κείμενο και τους στόχους των συγκεκριμένων ενοτήτων. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση δεν είναι ρεαλιστική, αναφέρεται σε παλιότερες εποχές και δεν μπορεί να λειτουργήσουν ελκυστικά για τους μαθητές, ενώ εξυπηρετεί την ανάδειξη κυρίαρχων πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών ιδεολογημάτων.

Συνοψίζοντας σχετικά με τη βιβλιογραφία της πολιτικής αγωγής παρατηρούμε ότι οι όποιες ερευνητικές προσπάθειες γίνονται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο και λιγότερο σε πρακτικό. Ερευνούνται και αναλύονται η έννοια, ο σκοπός, το περιεχόμενο, η θέση και η διδακτική του μαθήματος, ενώ υπάρχουν προτάσεις για αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές πρακτικές και προσπάθειες ανάλυσης περιεχομένου των εγχειριδίων.

Από τη ανασκόπηση βιβλιογραφίας καθίσταται φανερό το κενό που υ-

---

<sup>1</sup> Χέλμης Σ.: ό.π., σ.σ. 83-85.



Κεφάλαιο δεύτερο: Το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής  
αγωγής στο δημοτικό σχολείο

---

---

πάρχει στον ελλαδικό χώρο για προσπάθεια αξιολόγησης των εγχειριδίων της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής του δημοτικού σχολείου ως προς την καταλληλότητά του για να διδαχθούν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

# Κεφάλαιο τρίτο :

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Περιεχόμενα:

3.1. Εισαγωγή .....	143
3.2. Σκοπός – ερωτήματα της έρευνας .....	143
3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας .....	146
3.4. Μέθοδος .....	147
3.5. Καθορισμός μεταβλητών .....	149
3.6. Το δείγμα της έρευνας .....	150
3.7. Τα μέσα διεξαγωγής της έρευνας .....	150
3.8. Τα ερωτηματολόγια .....	155
3.9. Το close test .....	157

### 3.10. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης δεδομένων 159

### 3.1. Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας θα αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Θα καθορίσουμε το σκοπό και τους στόχους οι οποίοι τέθηκαν, καθώς και τα ερωτήματα της έρευνας. Θα περιγράψουμε τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων και την επαλήθευση των υποθέσεων, τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας, καθώς επίσης και τον καθορισμό του δείγματος δασκάλων και μαθητών που απασχόλησαν την έρευνα. Τέλος θα περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο έγινε η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων.

### 3.2. Σκοπός - ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα αυτή είναι μια προσπάθεια ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου ως προς την καταλληλότητά του για διδασκαλία με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Υπενθυμίζουμε ότι τα κριτήρια αυτά αφορούν σε χαρακτηριστικά του εγχειριδίου, χαρακτηριστικά τα οποία κατανέμονται σε πέντε άξονες:

- ✓ *Περιεχόμενο*. Στον άξονα αυτό προσεγγίζεται και αξιολογείται επιστημονικά, κοινωνιολογικά και παιδαγωγικά/διδασκτικά το κείμενο.
- ✓ *Απεικόνιση* (εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, χάρτες, κ.λπ.).
- ✓ *Μορφή*, όπου αξιολογείται η δομή του εγχειριδίου και των κεφαλαίων, τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά και η ευαναγνωσιμότητα.
- ✓ *Εκτίμηση μαθησιακού αποτελέσματος*, όπου αξιολογούνται οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο.
- ✓ *Γλώσσα*, όπου αξιολογούνται η σύνταξη, το λεξιλόγιο, η αναγνωσιμότητα και η συνοχή.

Ως πεδίο εφαρμογής χρησιμοποιήσαμε το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο επιλέχθηκε για να μελετηθεί από την παρούσα έρευνα γιατί:

- ήταν το παλιότερο εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στο δημοτικό σχολείο -πάνω από μία εικοσαετία- κατά την χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα,
- δεν είχε υποστεί καμία σημαντική αναθεώρηση όλα αυτά τα χρόνια,
- δεν υπήρχε στην ελληνική βιβλιογραφία ανάλογη μελέτη για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, που να εστιάζει στην αξιολόγησή του ως προς την καταλληλότητά του για τη διδασκαλία ή την επίτευξη ορισμένων στόχων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως καταδείχτηκε και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας.

Έτσι λοιπόν η έρευνά μας επικεντρώθηκε:

*στον προσδιορισμό του βαθμού καταλληλότητας του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τη διδασκαλία του ομώνυμου μαθήματος, καθώς επίσης και στην άποψη των μαθητών και των δασκάλων για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο.*

Η διερεύνηση του στόχου πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις:

1. Μία a priori ανάλυση του εγχειριδίου από τον ερευνητή.

Ερωτήματα

1. Πληροί το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τα κριτήρια καταλληλότητας για να διδαχθεί στο Δημοτικό Σχολείο;

2. Εφαρμογή φόρμας αναγνωσιμότητας για τον προσδιορισμό του βαθμού αναγνωσιμότητας του σχολικού εγχειριδίου.

Ερωτήματα:

1. Το εγχειρίδιο γίνεται εύκολα κατανοητό από τους μαθητές;

2. Ο βαθμός αναγνωσιμότητας του εγχειριδίου αυξάνει σημαντικά όταν για την εξαγωγή του δείκτη ευκολίας στη διαδικασία της ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων λαμβάνονται υπόψη, πέρα από τις ακριβείς λέξεις του πρωτοτύπου, και οι συνώνυμες σημασιολογικά λέξεις που συμπληρώνουν οι μαθητές;

3. Εμπειρική έρευνα σε μαθητές με:

- Ερωτηματολόγιο, για την καταγραφή της γνώμης των μαθητών για το εγχειρίδιο.
- Εφαρμογή cloze test, για τον προσδιορισμό της κατανόησης και του βαθμού αναγνωσιμότητας του σχολικού εγχειριδίου.
- Ανάγνωση εικονογραφικού υλικού του εγχειριδίου, για τον προσδιορισμό του βαθμού κατανόησης του εικονογραφικού υλικού.

Ερωτήματα:

1. Οι μαθητές βρίσκουν το εγχειρίδιο ευχάριστο;
2. Η μορφή του εγχειριδίου είναι ευχάριστη;
3. Η εικονογράφηση είναι ευχάριστη;
4. Το εγχειρίδιο προκαλεί ενδιαφέρον;
5. Το εγχειρίδιο θεωρείται χρήσιμο ως εφόδιο για την παραπέρα ζωή τους;
6. Το εγχειρίδιο γίνεται εύκολα κατανοητό από τους μαθητές;

4. Εμπειρική έρευνα σε δασκάλους με:

- a. Ερωτηματολόγιο, για την καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εγχειριδίου.

Ερωτήματα:

1. Οι δάσκαλοι έχουν θετική στάση απέναντι στο περιεχόμενο του εγχειριδίου;
2. Έχουν θετική στάση απέναντι στην εικονογράφηση του εγχειριδίου;

3. Έχουν θετική στάση απέναντι στη μορφή του εγχειριδίου;
4. Έχουν θετική στάση απέναντι στις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που τίθενται στους «προβληματισμούς» και στη «μικρή μελέτη» για την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος;
5. Έχουν θετική στάση απέναντι στη γλώσσα του εγχειριδίου;
6. Έχουν θετική στάση απέναντι στο εγχειρίδιο;
7. Πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν θετική στάση απέναντι στο εγχειρίδιο;

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, η παρούσα έρευνα προτείνει ένα πλαίσιο αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, μέσα από το οποίο θα δοθεί ένα έναυσμα στους εκπαιδευτικούς -και όχι μόνο- να αναμειχθούν προσωπικά και ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης και συνεπώς της βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων.

Στόχος της ανάλυσης είναι να ελέγξουμε αν έχουμε ομοιογενή κατανομή ή αν οι απόψεις μαθητών/δασκάλων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την περιοχή διαμονής των μαθητών, το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και την περιοχή εργασίας των δασκάλων.

### **3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Όπως διαπιστώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι αναγκαία προϋπόθεση αναβάθμισης της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών, πράγμα που έχει αναγνωριστεί στις χώρες που διαθέτουν



αναβαθμισμένο επίπεδο σπουδών, αντίθετα με την Ελλάδα, όπου η αξιολόγηση αυτού του είδους δεν έχει ακόμα συστηματοποιηθεί<sup>1</sup>.

Από την άλλη μεριά, η ανάγκη της ανάμιξης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων γίνεται πλέον εντονότερη, από τη στιγμή μάλιστα, που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισήγαγε πειραματικά, με το νόμο 2525/1997, το θεσμό του εναλλακτικού ή πολλαπλού βιβλίου και οι δάσκαλοι, κατά το χρονικό διάστημα που διήρκεσε ο πειραματικός αυτός θεσμός, κλήθηκαν να επιλέξουν τα εγχειρίδια τα οποία θα διδασκαν στην τάξη τους.

### 3.4. Μέθοδος

Η επιλογής της μεθοδολογικής προσέγγισης σε μια έρευνα εξαρτάται από τη φύση της και τα δεδομένα τα οποία πρέπει να συλλεχθούν. Στην πράξη συνήθως δυο ή περισσότερες μέθοδοι συνδυάζονται για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, με βάση τους στόχους και τα δεδομένα τα οποία πρέπει να συλλεχθούν, κρίθηκε αναγκαίο η εφαρμογή ενός συνδυασμού διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, η πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία, σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο, *είναι ο κανόνας στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα*<sup>2</sup>. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν οι τρεις κατηγορίες μεθόδων αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου, όπως προτείνονται από τον J. Mikk<sup>3</sup>:

**Η άποψη των ειδικών(χρηστών).** Η άποψη των ειδικών σχετικά με τα εγχειρίδια είναι η ευρέως χρησιμοποιούμενη, κατανοητή, σχετικά εύκολη στην πραγματοποίησή της και η αξία της μεθόδου συνίσταται στις απαντήσεις των ειδικών, οι οποίοι συνήθως δηλώνουν το πόσο καλό είναι το εγχειρίδιο.

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης: *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, ό.π., σελ. 5.

<sup>2</sup> Παρασκευόπουλος Ι.: *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τ.1<sup>ος</sup>, Αθήνα, 1993, σελ. 40.

<sup>3</sup> Mikk J.: ό.π., σελ. 25-26.

Στην περίπτωση μας απευθυνθήκαμε σ' αυτούς που χρησιμοποιούν το υπό μελέτη εγχειρίδιο, τους μαθητές και τους δασκάλους, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο προς απάντηση.

*Η πειραματική έρευνα των εγχειριδίων*, η οποία συνήθως πραγματοποιείται στην τάξη για να διερευνηθεί αν ένα γνωστικό αντικείμενο μπορεί να γίνει κατανοητό ή αν ένα νέο εγχειρίδιο πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση από το ήδη χρησιμοποιούμενο. Τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας είναι η πιο αξιόπιστη ένδειξη για την αποτελεσματικότητα των εγχειριδίων και πολλές φορές είναι απαραίτητα για τη διασταύρωση και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη γνώμη των ειδικών ή και την ανάλυση των εγχειριδίων. Το πιο συχνό αποτέλεσμα το οποίο μελετάται με την πειραματική έρευνα είναι ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου του εγχειριδίου, ο οποίος μπορεί να μετρηθεί αμέσως μετά τη διαδικασία μάθησης ή και αργότερα. Στα πλαίσια της πειραματικής έρευνας εντάσσονται στην παρούσα εργασία η εφαρμογή της διαδικασίας ελλειπών κειμένων (cloze test) καθώς και η επίδειξη στους μαθητές δείγματος εικονογραφικού υλικού από το εγχειρίδιο για τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησής του.

*Η ανάλυση των εγχειριδίων*. Η ανάλυση των εγχειριδίων προσπαθεί να συνδυάσει τα προτερήματα των δύο πιο πάνω μεθόδων. Αποτελείται από σαφώς καθορισμένους κανόνες για καταμέτρηση ορισμένων χαρακτηριστικών ενός εγχειριδίου με αποτέλεσμα να συγκεντρώνονται αντικειμενικά δεδομένα. Η εγκυρότητα των δεδομένων της ανάλυσης μπορεί να εξακριβωθεί συγκρίνοντας τα με τα αποτελέσματα τα οποία προήλθαν από την πειραματική έρευνα ή και από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Με την παρούσα μέθοδο έγινε η ανάλυση τεχνικών και τυπογραφικών στοιχείων των εγχειριδίων, η διερεύνηση του βαθμού αναγνωσιμότητάς τους καθώς και η ανάλυση περιεχομένου.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ενδεικτικά τη χρησιμότητα που μπορεί να έχει κάθε μια από τις τρεις παραπάνω μεθόδους στην αξιολόγηση διαφόρων χαρακτηριστικών ενός εγχειριδίου.

Πίνακας3: Χρησιμότητα μεθόδων αξιολόγησης εγχειριδίου στα χαρακτηριστικών του.

Χαρακτηριστικά	Άποψη χρηστών	Πειραματική έρευνα	Ανάλυση
επίκαιρο περιεχόμενο	++	+	
επιστημονική ορθότητα	++		
αναγνωσιμότητα	+	++	++
ενδιαφέρον	++	+	+
διαβαθμισμένο υλικό	+		+
δομή	++		+
εικονογράφηση	++		+
ανάπτυξη σκέψης	+	+	
οδηγίες μελέτης	+	+	+
τεστ αυτοαξιολόγησης	+	+	+

Πηγή: J. Mikk: Textbook. Research and writing, σελ. 26

### 3.5. Καθορισμός μεταβλητών

Οι απόψεις των μαθητών και των δασκάλων στα επιμέρους τεχνικά στοιχεία του εγχειριδίου για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά του έχουν ρόλο εξαρτημένων μεταβλητών στην έρευνάς μας.

Ανεξάρτητες μεταβλητές που θα μελετηθούν στην παρούσα εργασία είναι το φύλο για τους μαθητές και το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας για τους δασκάλους.

Η ηλικία των δασκάλων ομαδοποιήθηκε ως εξής:

- Έως 30 ετών
- Έως 40 ετών
- Έως 50 ετών
- Άνω των 50

Τα έτη υπηρεσίας στις κατηγορίες:

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31 και άνω

Ανεξάρτητη μεταβλητή, επίσης, αποτελεί και η χωροταξική κατανομή των σχολικών μονάδων κι αυτό γιατί έχουν γίνει κατά καιρούς διάφορες συζητήσεις για την αποτελεσματικότητα των σχολείων τα οποία βρίσκονται εκτός αστικής περιοχής<sup>1</sup>. Ως λόγοι προβάλλονται το κακό οδικό δίκτυο, τα ολιγοθέσια σχολεία, η έλλειψη εμπειριών, οι κοινωνικές τάξεις κ.ά. Έτσι, οι σχολικές μονάδες εντάχθηκαν σε τρεις περιοχές, στις οποίες κατανεμήθηκε και το δείγμα της έρευνας:

- *αστική περιοχή, που αφορά πόλεις άνω των 10.000 κατοίκων*
- *ημιαστική περιοχή, που αφορά οικισμούς με 3.000-10.000 κατοίκους*
- *αγροτική περιοχή, που αφορά οικισμούς κάτω των 3.000 κατοίκων*

### 3.6. Το δείγμα της έρευνας

#### 3.6.1. Το δείγμα των δασκάλων

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας ο συνολικός αριθμός των δασκάλων που υπηρετούσαν στα σχολεία της χώρας το σχολικό έτος 2001-2002, περίοδος κατά την οποία άρχισε ο σχεδιασμός της έρευνας, ήταν:

Πίνακας 4: Κατανομή συνόλου πληθυσμού δασκάλων σε φύλο

	N	%
Άνδρες	20.679	41,5
Γυναίκες	29.163	58,5
<b>Σύνολο</b>	<b>49.842</b>	<b>100</b>

Για την κατανομή του συνόλου του πληθυσμού των δασκάλων στην αστι-

<sup>1</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε: Παπασταμάτης Αδ.: *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Έκφραση, Αθήνα 1996, σελ. 62-78. Μπρούζος Ανδ.: *Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες*. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2002, σελ. 69-86. Πυργιωτάκης Ι., Παληός Ζ.: «Λειτουργικός αναφαλβητισμός και ο ρόλος του Αναλυτικού προγράμματος: Η περίπτωση της Κρήτης». *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου «Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές»*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 366. Ζάχαρης Δ.: *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1999. Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Αθήνα, Ατραπός, 2006.

κή, ημιαστική και αγροτική περιοχή λάβαμε υπόψη μας την κατανομή του πληθυσμού της Ελλάδας στις περιοχές αυτές, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας. Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτά, ο πληθυσμός κατανέμεται ως εξής:

Πίνακας 5: Κατανομή πληθυσμού επικράτειας σε περιοχές

Περιοχή	Ποσοστό
Αστική περιοχή	60%
Ημιαστική περιοχή	13,5%
Αγροτική περιοχή	25,5%

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ήπειρο και στους νομούς Αιτωλοακαρνανίας, Αττικής, Θεσσαλονίκης και Εύβοιας, όπου, σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση πληθυσμού σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Ευνόητο είναι ότι τα οποιαδήποτε αποτελέσματα της έρευνας εκφράζουν κυρίως τις τάσεις των υποκειμένων του δείγματος των συγκεκριμένων αυτών περιοχών.

Το δείγμα το οποίο ανταποκρίθηκε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 1044 δασκάλους, ποσοστό 2,1% επί του συνολικού πληθυσμού των δασκάλων, αριθμός με πιθανότητα σφάλματος μικρότερη έως ίση με 1% στα 997 δείγματα από τα 1000<sup>1</sup>. Οι δάσκαλοι που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια δίδασκαν στην Ε' και Στ' τάξη, τάξεις στις οποίες χρησιμοποιείται το υπό μελέτη εγχειρίδιο.

Το δείγμα αυτό κατανέμεται στις τρεις περιοχές όπως στον πίνακα 5:

Πίνακας 6: Κατανομή δασκάλων δείγματος σε περιοχές εργασίας

Περιοχή	Δάσκαλοι	
	N	%
Αστική	588	56,4
Ημιαστική	174	16,6
Αγροτική	282	27,0
<b>Σύνολο</b>	<b>1044</b>	<b>100</b>

<sup>1</sup> Παπαναστασίου Κ.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία, 1996, σελ. 116.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι τα ποσοστά των δασκάλων που απάντησαν βρίσκονται πολύ κοντά στα ποσοστά κατανομής του πληθυσμού της χώρας σύμφωνα με την Ε.Σ.Υ.

Ως προς το φύλο το δείγμα που απάντησε στα ερωτηματολόγια αναλύεται όπως ακολούθως:

Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε φύλο

Φύλο	Δάσκαλοι	
	N	%
Άνδρες	648	62,0
Γυναίκες	396	38,0
<b>Σύνολο</b>	<b>1044</b>	<b>100</b>

Παρατηρώντας τους πίνακες 3 και 6 βλέπουμε ότι τα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι περίπου αντίστροφα από το συνολικό καταμερισμό ανδρών και γυναικών δασκάλων σε όλη τη χώρα. Αυτό, προφανώς, οφείλεται στην τάση που επικρατεί στα δημοτικά σχολεία της χώρας, οι άνδρες δάσκαλοι να διδάσκουν στις μεγαλύτερες τάξεις και οι γυναίκες στις μικρότερες.

Τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων του δείγματος αναφέρονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 8: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	Δάσκαλοι	
	N	%
0-10	286	27,4
11-20	378	36,3
21-30	306	29,4
>31	72	6,9
<b>Σύνολο</b>	<b>1044</b>	<b>100</b>

Η ηλικία των υποκειμένων του δείγματος ήταν:

Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε ηλικίες

Ηλικία	Δάσκαλοι	
	N	%
- 30	96	9,2
31 - 40	474	45,4
41 - 50	306	29,3
> 51	168	16,1
Σύνολο	1044	100

Τέλος, οι δάσκαλοι που απάντησαν διδασκαν στην Ε' και Στ' τάξη ως ακολούθως:

Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος δασκάλων σε τάξεις

Τάξη	Δάσκαλοι	
	N	%
Ε'	474	45,4
Στ'	570	54,6
Σύνολο	1044	100

### 3.6.2. Το δείγμα των μαθητών

Το δείγμα των μαθητών που έλαβε μέρος στην έρευνα προέρχεται από το νομό Ιωαννίνων.

Σύμφωνα με τα στατιστικά της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας μας για την Ε' και Στ' τάξη κατά το σχολικό έτος 2001-2002 ήταν:

Πίνακας 11: Μαθητικός πληθυσμός Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων επικράτειας

Τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ε'	52.234	48.693	100.927
Στ'	53.772	51.494	105.256

Ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών της Ε' και της Στ' τάξης του νομού κατανέμεται ως ακολούθως:

Πίνακας 12: Μαθητικός πληθυσμός Ε' και Στ' τάξης Δημ. Σχ. Ν. Ιωαννίνων

Περιοχή	Τάξη	Ε'		Στ'	
		N	%	N	%
Αστική		771	54,8	786	59,1
Ημιαστική		313	22,2	284	21,4
Αγροτική		323	23,0	259	19,5
<b>Σύνολο</b>		<b>1407</b>	<b>100</b>	<b>1329</b>	<b>100</b>

Το δείγμα των μαθητών στο οποίο απευθυνθήκαμε για να ελέγξουμε τις υποθέσεις αυτής της έρευνας αποτέλεσαν 800 μαθητές, 400 της Ε' τάξης και 400 της Στ' τάξης, είκοσι τεσσάρων δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων. Ο αριθμός των μαθητών του δείγματος πλησιάζει το 0,4% του συνολικού πληθυσμού των δύο τάξεων, ποσοστό που δίνει πιθανότητα σφάλματος γύρω στο 2% στα 99 από τα 100 δείγματα<sup>1</sup>. Η επιλογή του δείγματος έγινε με αναλογική δειγματοληψία ως προς το συνολικό πληθυσμό των μαθητών του νομού, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι δε μαθητές του δείγματος κατανεμήθηκαν ως εξής:

Πίνακας 13: Κατανομή μαθητών δείγματος σε περιοχές

Περιοχή \ Τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη
Αστική περιοχή	220	236
Ημιαστική ζώνη	88	86
Αγροτική	92	78
<b>Σύνολο</b>	<b>400</b>	<b>400</b>

Η κατανομή του φύλου στο μαθητικό πληθυσμό του δείγματος ήταν η ακόλουθη:

<sup>1</sup> Παπαναστασίου Κ.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία 1996, σελ. 115.



Πίνακας 14: Κατανομή μαθητών δείγματος σε φύλο

Φύλο \ Τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο
Αγόρια	196	187	383
Κορίτσια	204	213	417
Σύνολο	400	400	800

Για την επιλογή του δείγματος των δημοτικών σχολείων, οι μαθητές των οποίων χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, χρησιμοποιήσαμε την τυχαία δειγματοληψία την οποία εφαρμόσαμε για κάθε περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική). Με τον τρόπο αυτό επιλέχθηκαν δέκα δημοτικά σχολεία από την αστική περιοχή, τέσσερα από την ημιαστική και δέκα από την αγροτική περιοχή.

### 3.7. Μέσα συλλογής δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μέσα:

- Ερωτηματολόγιο για τους δασκάλους
- Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές
- Cloze test
- Εικονογραφικό υλικό από το υπό μελέτη εγχειρίδιο

### 3.8. Τα ερωτηματολόγια

Για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες μορφές ερωτηματολογίων με σκοπό να λάβουν τις απόψεις δασκάλων, μαθητών και σπουδαστών, καθώς και ερευνητών εγχειριδίων. Η ποικιλία αυτών των ερωτηματολογίων μπορεί να εξηγηθεί από τον μεγάλο αριθμό τόσο των χαρακτηριστικών των εγχειριδίων όσο και των διαφορετικών ερευνητικών σκοπών που θέτουν οι ερευνητές, αλλά και από την ηλικία των ερευνούμενων προς τους οποίους απευθύνονται.

### 3.8.1. Το ερωτηματολόγιο των δασκάλων

Το ερωτηματολόγιο προς τους δασκάλους της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε για να καταγράψουμε τη γνώμη των δασκάλων για τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του δημοτικού σχολείου, καθώς επίσης να ελέγξουμε και το βαθμό καταλληλότητάς τους για να διδαχθούν και το βαθμό επίτευξη των στόχων τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται μόνο από κλειστές ερωτήσεις. Η επιλογή των κλειστών ερωτήσεων έγινε γιατί:

- εξασφαλίζουν χρόνο στον εκπαιδευτικό που το συμπληρώνει,
- η κωδικοποίηση και η ανάλυση γίνονται εύκολα,
- εξασφαλίζουν πληροφορίες αντικειμενικές,
- περιορίζουν αυτόν που το συμπληρώνει στα πλαίσια των υπαλλακτικών απαντήσεων,
- επιτρέπουν σ' αυτόν που το συμπληρώνει να αντιμετωπίσει κι άλλες δυνατότητες που ίσως δεν θα τις έγραφε αν η ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου<sup>1</sup>.

Το ερωτηματολόγιο των δασκάλων διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει σαράντα εννέα ερωτήσεις αξιολόγησης του εγχειριδίου, οι οποίες είναι πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Το πρώτο αυτό μέρος αποτελείται από έξι ενότητες: η πρώτη αναφέρεται στο περιεχόμενο του εγχειριδίου και περιλαμβάνει είκοσι μία ερωτήσεις· η δεύτερη αναφέρεται στη μορφή του εγχειριδίου και περιλαμβάνει δεκατρείς ερωτήσεις· η τρίτη αναφέρεται στην εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος και αποτελείται από επτά ερωτήσεις· οι επόμενες έξι ερωτήσεις αποτελούν την τέταρτη ενότητα, αυτήν της γλώσσας και, τέλος, η έκτη ενότητα γενικών ερωτήσεων αποτελείται από δύο κατηγοριακές ερωτήσεις<sup>2</sup>. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου καλύπτουν τα προσωπικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν και τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνά μας.

<sup>1</sup> Παπαναστασίου Κ.: *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π., σελ. 61.

<sup>2</sup> Cohen L., Manion L.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 4<sup>η</sup> έκδ., μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 382.

Η πιλοτική έρευνα του ερωτηματολογίου έγινε σε δείγμα 145 δασκάλων, 75 για την Ε' τάξη και 70 για την Στ' τάξη, νωρίς την άνοιξη του 2005. Το τελικό ερωτηματολόγιο, με τις αλλαγές που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή του, δόθηκε προς συμπλήρωση την άνοιξη του 2005 στο δασκάλους που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, όπως αυτό έχει αναλυθεί πιο πάνω.

### **3.8.2. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών**

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε ως εργαλείο με το οποίο θα καταγράψουμε τις απόψεις των μαθητών για τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση στους μαθητές του δείγματος περιέχει οκτώ ερωτήσεις που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Και οι οκτώ ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Από αυτές τις ερωτήσεις, μία είναι ερώτηση διάταξης, όπου ζητείται από τους μαθητές να κάνουν ταξινόμηση και οι υπόλοιπες είναι ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε δείγμα 150 μαθητών -80 μαθητές της Ε' και 70 μαθητές της Στ' τάξης- στο ίδιο δείγμα στο οποίο έγινε η πιλοτική εφαρμογή του cloze test, την άνοιξη του 2005 και η οριστική συμπλήρωσή του έγινε το φθινόπωρο του ίδιου έτους.

### **3.9. Διαδικασίας συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test)**

Στόχος μας με την εφαρμογή της διαδικασίας συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test) είναι να ελέγξουμε το βαθμό κατανόησης των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από τους μαθητές.

Η συμπλήρωση του test έγινε κατά το διάστημα του διμήνου Οκτωβρίου - Νοεμβρίου του έτους 2005, ενώ τα κείμενα ήταν ακόμα αδιδακτα. Η πιλοτι-

κή εφαρμογή του cloze test έγινε στις αρχές Οκτωβρίου σε 80 μαθητές της Ε' τάξης και 70 μαθητές της Στ' τάξης.

Για τη δημιουργία του cloze test χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις παράγραφοι από το βιβλίο της Ε' τάξης και τρεις από το βιβλίο της Στ' τάξης, οι οποίες επιλέχθηκαν τυχαία από την αρχή, τη μέση και το τέλος του βιβλίου. Το κείμενο της Ε' τάξης που δημιουργήθηκε από την επιλογή αυτών των παραγράφων αποτελούνταν από 283 λέξεις και αυτό της Στ' τάξης από 321, περισσότερες δηλαδή από τις 180 λέξεις που προτείνει η βιβλιογραφία για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων<sup>1</sup>. Από τα κείμενα αυτά αφαιρέθηκε κάθε 7<sup>η</sup> λέξη και έτσι προέκυψαν για μεν τα κείμενα της Ε' τάξης 39 κενά για δε τα κείμενα της Στ' τάξης 45 κενά. Αν και συνήθως προτείνεται η απαλοιφή κάθε 5<sup>ης</sup> λέξης, στην έρευνά μας προτιμήσαμε τη λύση της απαλοιφής κάθε 7<sup>ης</sup> λέξης, κι αυτό γιατί αφ' ενός μεν δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στη διαγραφή κάθε 5<sup>ης</sup> λέξης και κάθε 7<sup>ης</sup><sup>2</sup>, αφ' ετέρου δε, γιατί διευκολύνεται καλύτερα το μάντεμα της διαγραμμένης λέξης από τα συμφραζόμενα, χωρίς να δημιουργούμε αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές<sup>3</sup>. Στη θέση των λέξεων που απαλείφθηκαν τοποθετήθηκαν γραμμές ίσου μήκους ώστε να μην επηρεάζεται ο μαθητής από αυτό (μήκος).

Πριν ξεκινήσει η συμπλήρωση των κενών από τους μαθητές τους δόθηκαν σχετικές οδηγίες και τους επισημάνθηκε το γεγονός ότι σε κάθε κενό αντιστοιχεί μία και μόνον μία λέξη και ότι πριν συμπληρώσουν την οποιαδήποτε λέξη θα πρέπει πρώτα να διαβάσουν όλη την πρόταση για να καταλάβουν το νόημα. Όσον αφορά τον χρόνο που δόθηκε στους μαθητές για τη συμπλήρωση, αν και θεωρείται ότι αυτός είναι απεριοριστος, εντούτοις αυτό είναι πρακτικά αδύνατο να ισχύσει στα σχολεία κι έτσι η όλη διαδικασία περιορίστηκε σε μια διδακτική ώρα ανά τμήμα. Η χρονική διάρκεια, όπως έδειξε και η πιλοτική εφαρμογή, ήταν αρκετή για να τελειώσουν το τεστ όλοι οι μαθητές.

<sup>1</sup> Κουλουμπαρίτση Αλ.: «Αναγνωσιμότητα: Η "αχιλλειος πτέρνα" του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού», ό.π., σελ. 50.

<sup>2</sup> Γαγάτσης Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π., σελ. 270.

<sup>3</sup> Κουλουμπαρίτση Αλ.: «Αναγνωσιμότητα: Η "αχιλλειος πτέρνα" του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού», ό.π., σελ. 50-51.

Η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών έγινε με την άθροιση των σωστά συμπληρωμένων λέξεων και την αναγωγή αυτού του αριθμού σε εκατοστιαίο ποσοστό, το οποίο αποτελεί και το δείκτη ευκολίας του κειμένου για κάθε μαθητή. Για παράδειγμα αν ο μαθητής συμπλήρωσε σωστά τα 15 από το 30 κενά, ο δείκτης ευκολίας είναι 50%. Σε κάθε μαθητή αντιστοιχήθηκαν δύο αποτελέσματα -δύο δείκτες ευκολίας. Ο πρώτος δείκτης ευκολίας είναι η επίδοση που πέτυχε κάθε υποκείμενο του δείγματος συμπληρώνοντας τις ακριβείς λέξεις του πρωτοτύπου και ο δεύτερος είναι η επίδοση που πέτυχε συμπληρώνοντας τα κενά τόσο με ακριβείς όσο και με σημασιολογικά συνώνυμες λέξεις.

### 3.10. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά με πρόγραμμα επεξεργασίας στατιστικών δεδομένων SPSS. Η ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα:

- α. *μονομεταβλητών αναλύσεων*, όπου υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και οι συχνότητες.
- β. *διμεταβλητών αναλύσεων*, όπου συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι και ελέγχθηκε η διαφορά τους. Για τον έλεγχο των μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (t-test) σε περιπτώσεις όπου στην ανεξάρτητη μεταβλητή υπήρχαν δύο προς σύγκριση σύνολα τιμών, ενώ για τις περιπτώσεις τριών συνόλων τιμών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Στη δεύτερη περίπτωση, για να προσδιορίσουμε ποια συγκεκριμένα ζεύγη μέσων όρων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, κάναμε χρήση του test Scheffé στην περίπτωση που είχαμε ομοιογένεια διασποράς και του test Tamhane-T2 στην περίπτωση που δεν υπήρχε ομοιογένεια διασποράς.

Στην παρούσα έρευνα στατιστική ανάλυση εφαρμόστηκε σε τρεις περιπτώσεις: α) στην περίπτωση του cloze test, όπου χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή συμπερασμάτων για το βαθμό αναγνωσιμότητας και κατανόησης του

κειμένου του εγχειριδίου· β) στις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο από τους μαθητές του δείγματος, για να καταγράψουμε τις απόψεις τους για το εγχειρίδιο καθώς και τις τυχόν διαφορές τους αναφορικά με το φύλο και την περιοχή που αυτοί φοιτούν· γ) στις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο από τους δασκάλους του δείγματος για να καταγραφούν οι απόψεις τους και οι τυχόν διαφορές τους αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και την περιοχή που αυτοί εργάζονται. Στην περίπτωση αυτή, πριν την στατιστική ανάλυση, έγινε παραγοντοποίηση των απαντήσεων, ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους με τον συντελεστή alpha και στη συνέχεια οι επιμέρους απαντήσεις του κάθε παράγοντα συμπίχθηκαν σε μία, δημιουργώντας έτσι δέκα νέες μεταβλητές, οι οποίες και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

# Κεφάλαιο τέταρτο :

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Περιεχόμενα:

A. Παρουσίαση – ανάλυση εγχειριδίου .....	162
B. Εμπειρική έρευνα σε μαθητές .....	193
Γ. Εμπειρική έρευνα σε δασκάλους .....	234

## **A. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

Τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής φέρνουν τον τίτλο «*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*» τόσο το εγχειρίδιο της Ε' τάξης όσο και αυτό της Στ' τάξης. Η συγγραφική ομάδα και των δύο εγχειριδίων αποτελείται από τους Κονταξάκη Γιώργο, Λαμπρινίδη Αντώνη, Περπιράκη Γιώργο, Τζάννη Γιάννη, είναι εικονογραφημένα από τον Μανόλη Κουνδουράκη, με την καθοδήγηση και την εποπτεία στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου των Κονιδιτσιώτη Βασίλη, Μαραγκουδάκη Γιώργο και το έτος πρώτης συγγραφής το 1984. Οι ενότητες της Κυκλοφοριακής Αγωγής έχουν συνταχθεί από τους Μελίστα Αναστασία και Χριστιά Ιωάννη, σε εικονογράφηση Βαλασάκη Παύλου.

Χρησιμοποιούνται από το 1984 χωρίς καμία ουσιαστική αναθεώρησή. Οι μόνες αλλαγές που έχουν γίνει είναι:

- η προσθήκη του κεφαλαίου της Κυκλοφοριακής Αγωγής στα τέλη της δεκαετίας του 1980,
- η απαλοιφή μιας παραγράφου στο κεφάλαιο *Οι λαοί της γης και τα προβλήματα στις σχέσεις τους* στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης, όπου σε επτά γραμμές γινόταν λόγος για τους δύο στρατιωτικούς συνασπισμούς (ΝΑΤΟ και σύμφωνο Βαρσοβίας),
- στο κεφάλαιο με τίτλο *Ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών*, πάλι στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης, η απαλοιφή της παραγράφου που γινόταν λόγος για την C.O.M.E.C.O.N. (οικονομική οργάνωση των πρώην ανατολικών χωρών), η απαλοιφή δύο γραμμών που αναφερόταν στο Κίνημα των Αδεσμεύτων Κρατών καθώς επίσης η μετατροπή του τίτλου και η αλλαγή του χάρτη στην παράγραφο όπου γίνεται λόγος για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τίτλος ο οποίος από *Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα* έγινε *Ευρωπαϊκή Ένωση*, ενώ ο χάρτης πλέον εμφανίζει δώδεκα μέλη αντί για δέκα του προηγούμενου.



## **1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Το περιεχόμενο παρουσιάζεται μ' έναν ωραιοποιημένο και εξιδανικευμένο τρόπο, αποσιωπώντας τις αμφισβητήσεις και τα ερωτήματα που προκαλούνται από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, περιορίζεται στα όρια μιας αποδεκτής και ακίνδυνης κοινωνικοποίησης με τη μη αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών, χωρίς να αναζητά τις βαθύτερες αιτίες και αναπαράγοντας πρότυπα συμπεριφοράς και πολιτικές καταστάσεις που δεν θα φέρουν σε δύσκολη θέση το ισχύον κοινωνικό σύστημα. Για τους λόγους αυτούς τα συγκεκριμένα εγχειρίδια έχουν δεχτεί κατά καιρούς σφοδρή κριτική<sup>1</sup>. Κύρια σημεία όπου εστιάζεται αυτή η κριτική είναι:

➤ Οι λειτουργίες της δημοκρατίας παρουσιάζονται ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο μιας χώρας και εμφανίζεται αυτή ως ένα μοντέλο γενικευμένης συναίνεσης και όχι ως σύστημα αρχών ικανών να προστατεύσουν το άτομο απέναντι στην κρατική εξουσία και αυθαιρεσία<sup>2</sup>.

➤ Το κράτος παρουσιάζεται ως απρόσωπο, που υπάρχει πέρα από τις κοινωνικές τάξεις, βοηθά όλους όσους έχουν ανάγκη, υποστηρίζει τους εργαζόμενους και ρυθμίζει ουδέτερα τους κοινωνικούς ανταγωνισμούς όπως ο διαιτητής στο ποδόσφαιρο, όπως αφήνει να εννοηθεί και στο παράδειγμα στη σελίδα 14 του εγχειριδίου της Στ' τάξης.

➤ Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός πέρα από κοινωνικές συγκρούσεις, και με δεδομένο ότι το κράτος προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες και δωρεάν παιδεία, κάθε μαθητής προχωρά στις σπουδές του, αρκεί και μόνο αυτός να διαβά-

---

<sup>1</sup> Περισσότερα βλ. Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91 (1996), σελ. 43-54, Παπαθανασίου Σ.: «Κοινωνική και Πολιτικής Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Κοινωνική και πολιτική χειραγώγηση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40 (1988,) σελ. 82-94, Σωτηρόπουλος Σ., Φελώνης Ν.: «Η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών της Στ' Δημοτικού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο: "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή"», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 41 και 42 (19880, σελ. 39-45 και 45-52, Χέλμη Σ.: *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο 1994, Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι.: «Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 101 και 102 (1998), σ.σ. 59-64 και 66-72.

<sup>2</sup> Βλ. και Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι.: «Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 101, 1998, σελ. 62.

ζει, κι έτσι, ως καλός μαθητής, να περάσει στο Πανεπιστήμιο. Για να αποφευχθούν τυχόν ερωτήματα και αμφισβητήσεις που θα δημιουργούσε μια σύγκριση με άλλο -ευρωπαϊκό ίσως- εκπαιδευτικό σύστημα, οι συγγραφείς παροτρύνουν το δάσκαλο, μέσα από το βιβλίο του δασκάλου, να τονίσει το επίπεδο της εκπαίδευσης στις χώρες του Τρίτου Κόσμου<sup>1</sup>.

➤ Η δικαιοσύνη είναι ουδέτερη, ανεξάρτητη και όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο. Το κράτος υπερασπίζει τα συμφέροντα όλων των πολιτών, είναι στην υπηρεσία τους και επεμβαίνει υπέρ των εργαζομένων, άρα -υποθέτει κάποιος- οι τελευταίοι δεν χρειάζεται να αγωνίζονται για καλύτερες συνθήκες εργασίας και διαβίωσης<sup>2</sup>.

➤ Οι αστυνομικές υπηρεσίες του κράτους μεριμνούν για την τήρηση των νόμων και συλλαμβάνουν τους παραβάτες για να προστατεύουν το κοινωνικό σύνολο και να πετυχαίνουν τη διατήρηση της εσωτερικής τάξης και γαλήνης<sup>3</sup> και μόνο σε μη φιλελεύθερα δημοκρατικά πολιτεύματα συλλαμβάνει πολίτες χωρίς λόγο.

➤ Η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση προσφέρεται σε όλους, όπως επίσης και επιδόματα και ορισμένες παροχές σε πολίτες με ειδικές ανάγκες<sup>4</sup>. Μάλιστα είναι τόσο απλόχερο, που υπάρχει κίνδυνος να κακομάθουν οι πολίτες, γι' αυτό οι συγγραφείς προτρέπουν το δάσκαλο να θέσει την ερώτηση: *Μήπως όμως τα επιδόματα αυτά κάνουν τους εργαζόμενους τεμπέληδες;*<sup>5</sup> Η πραγματικότητα όμως καταγράφεται στις οδηγίες που δίνονται στους δασκάλους μέσα από το βιβλίο του δασκάλου<sup>6</sup>:

*Τα παιδιά θα μιλήσουν για την κατάσταση των νοσηλευτηρίων της χώρας. Ο δάσκαλος θα χειριστεί το θέμα με διακριτικότητα. Συγκρίσεις με άλλες χώρες δεν ωφελούν...*

<sup>1</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 56.

<sup>2</sup> Σωτηρόπουλος Σ., Φελώνης Ν.: «Η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών της Στ' Δημοτικού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο: "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή"», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 42, 1988, σελ. 46.

<sup>3</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ' Δημοτικού, σελ. 35.

<sup>4</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ' Δημοτικού, σελ. 45.

<sup>5</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 53.

<sup>6</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 47.

➤ Καμία αναφορά δεν γίνεται σε διαλέκτους ή άλλες γλώσσες που μιλιούνται ούτε σε άλλες θρησκευτικές ομάδες και τη συμβολή τους στα δρώμενα της ελληνικής κοινωνίας, ειδικά σήμερα που η γλωσσική διαφοροποίηση αποτελεί ένα μεγάλο θέμα της ελληνικής κοινωνίας εξαιτίας της μεγάλης προσέλευσης μεταναστών, με συνέπεια τα παιδιά αυτών των ομάδων να χρησιμοποιούν το υλικό αισθανόμενα ότι αποκλείονται ή μειώνονται.

➤ Όσον αφορά τα δύο φύλα παρατηρούμε ότι στην εικονογράφηση κυριαρχεί το αντρικό φύλο, ενώ όπου εμφανίζονται γυναίκες κατά κύριο λόγο έχουν υποβοηθητικό ρόλο<sup>1</sup>. Δεν παρουσιάζεται η πραγματική εικόνα των εργαζόμενων γυναικών, αφού στο 83,6% των απεικονίσεων που παρουσιάζουν εργαζόμενους αυτοί είναι άντρες<sup>2</sup>.

➤ Το πνεύμα φρονηματισμού με το οποίο είναι γραμμένο το εγχειρίδιο, διαφαίνεται μέσα από το βιβλίο του δασκάλου της Ε' τάξης, στη σελίδα 5, όπου αναφέρεται ότι: *Το μάθημα δεν αποσκοπεί μόνο στο φρονηματισμό του μαθητή... Μέσα από το πνεύμα του φρονηματισμού, λοιπόν, είναι αμφίβολο αν ο μαθητής θα μπορέσει να αναπτύξει κριτική και δημιουργική σκέψη, να παίρνει πρωτοβουλίες και να αποκτήσει ευαισθησίες. Προς την κατεύθυνση αυτή, εξάλλου, κινούνται και οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στα κείμενα και αποτελούν αφορμή για συζήτηση, αφού στο ίδιο βιβλίο του δασκάλου, στη σελίδα 8, οι συγγραφείς με τις οδηγίες τους προς τους δασκάλους, είναι σαφείς: ...σας παρέχουμε... σύντομες κατευθυντήριες οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα διάφορα ερωτήματα-συζητήσεις και τα συμπεράσματα στα οποία θα πρέπει να καταλήξουμε..* Και στην αμέσως επόμενη σελίδα συνεχίζει: *Εκείνο όμως που πρέπει να προσέξει (ο δάσκαλος), είναι ο τρόπος που πρέπει να αντιμετωπίζονται τα ερωτήματα-συζητήσεις και οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα στα οποία πρέπει να καταλήγουν, σύμφωνα με τις οδηγίες στα σχέδια ανάπτυξης.*

<sup>1</sup> Βλ. και Δασκαλάκη Ν.: «Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή». *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Συνέδριο*, τόμ. Β', Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σελ. 477.

<sup>2</sup> Νταγιάκης Α.: ««Επάγγελμα και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Οι Επαγγελματικές Αναπαραστάσεις των Δύο Φύλων στα Διδακτικά Εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) του Δημοτικού Σχολείου». *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Συνέδριο*, τόμ. Β', Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σελ. 534.

## **2. ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ**

Σύμφωνα με τους συγγραφείς των εγχειριδίων, οι εικόνες αυτών έχουν επιλεγεί με τρόπο τέτοιο, ώστε να υπηρετούν τους παρακάτω σκοπούς<sup>1</sup>:

1. Προβάλλεται ο καίριος προβληματισμός. Μερικές υπηρετούν τους κύριους στόχους της ενότητας και άλλες θεωρούνται συμπληρωματικές της κύριας εικόνας και όλες μαζί παρέχουν μια εποπτική κατάσταση μάθησης.
2. Παρέχουν ευκαιρίες για συμπληρωματικές γνώσεις από διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας ή δίνουν στοιχεία από παλαιότερες εποχές.
3. Σε μερικές περιπτώσεις συντελούν στην εναισθητοποίηση των μαθητών και υποβοηθούν για παραπέρα έρευνα, σκέψη και εφαρμογή.

Ο αριθμός και οι τύποι των απεικονίσεων που υπάρχουν στα δύο εγχειρίδια φαίνεται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 14).

Πίνακας 15: Αριθμός και τύποι απεικονίσεων στο εγχειρίδιο Κοιν. και Πολ. Αγωγής

Τάξη	Αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις		Μη αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις			Σύνολο
	Φωτογραφίες	Παιδικό σχέδιο	Πίνακες	Χάρτες	Διαγράμματα	
Ε'	30	141	3	0	1	175
Στ'	24	42	4	2	6	78

Ο αριθμός των 175 απεικονίσεων του εγχειριδίου της Ε' τάξης αντιπροσωπεύει το 36,46% του συνολικού εμβαδού του εγχειριδίου αυτού, ενώ οι 78 απεικονίσεις του εγχειριδίου της Στ' τάξης αντιπροσωπεύουν το 18,84% του εμβαδού του<sup>2</sup>, ποσοστά τα οποία κρίνονται αποδεκτά<sup>3</sup>.

Οι απεικονίσεις είναι απλές, χωρίς πολλές λεπτομέρειες και η συνοχή τους με το κείμενο βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Απεικονίζουν βιωματικές καταστάσεις γνωστές και καθημερινές. Η πλειοψηφία των απεικονίσεων

<sup>1</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' τάξης, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 7-8.

<sup>2</sup> Δασκαλάκη Ν.: «Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή». *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Συνέδριο*, τόμ. Β', Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σελ. 475-476.

<sup>3</sup> Βλ. σελ. 74.

λειτουργούν υποστηρικτικά προς το κείμενο και αποτελούν κυρίως αφηρητικές καταστάσεις για προβληματισμό και περαιτέρω επεξεργασία. Σημαντικός αριθμός των απεικονίσεων παρέχει πληροφορίες, ενώ πολλές λειτουργούν ως παράγοντες διαμόρφωσης αξιών.

Οι μη αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις –πίνακες, χάρτες και διαγράμματα- παρέχουν κυρίως διάφορες πληροφορίες. Είναι ευδιάκριτες, σαφείς, χωρίς λέξεις γραμμένες υπό γωνία ώστε να μειώνεται η κατανόηση, ενώ οι μαθητές μπορούν να πάρουν απαντήσεις μέσα από αυτές. Όμως σε ορισμένους πίνακες τα στοιχεία που δίνονται δεν είναι σύγχρονα. Στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης ο ένας από τους δύο χάρτες που υπάρχουν απεικονίζει την Ευρωπαϊκή Ένωση· όμως μόνο ιστορική αξία μπορεί να έχει, γιατί είναι πλέον ανεπίκαιρος, αφού απεικονίζει την Ευρωπαϊκή Ένωση των δώδεκα κρατών, ενώ ως σήμερα έχουν γίνει μεγάλες αλλαγές στη σύνθεσή της.

Σχεδόν όλες οι απεικονίσεις έχουν λεζάντες οι οποίες είναι σαφείς, μικρές και στη συντριπτική τους πλειοψηφία περιέχουν ερωτήσεις, οι οποίες κατευθύνουν την προσοχή του μαθητή σε ουσιαστικές πληροφορίες. Λεζάντες δεν υπάρχουν στις απεικονίσεις οι οποίες έχουν κυρίως διακοσμητικό ρόλο. Ο ρόλος που καλείται να παίξει μια λεζάντα φαίνεται από την έλλειψη της στην απεικόνιση της σελίδας 69 του εγχειριδίου της Ε' τάξης, όπου εικονογραφείται ένα χέρι που ρίχνει το ψηφοδέλτιο μέσα σε μία κάλπη. Στην παράγραφο που συνοδεύει την απεικόνιση γίνεται λόγος για την κάλπη, χωρίς πουθενά να διευκρινίζεται τι σημαίνει αυτή η λέξη. Αν στην απεικόνιση υπήρχε λεζάντα όπου θα αναφερόταν και η λέξη «κάλπη», σίγουρα θα γινόταν κατανοητή η έννοια της λέξης αυτής στους μαθητές.

Η ποιότητα των απεικονίσεων –και κυρίως των φωτογραφιών- κρίνεται ως μέτρια, η δε εκτύπωσή τους δεν είναι και η καλύτερη δυνατή, με αποτέλεσμα ορισμένες εικόνες να μην είναι εύκολα κατανοητές. Η επιλογή ασπρόμαυρων φωτογραφιών για το υποκεφάλαιο «πολιτιστικές εκδηλώσεις» του εγχειριδίου της Στ' τάξης κρίνεται εσφαλμένη, γιατί η έλλειψη χρώματος, σε συνδυασμό με τη μέτρια ποιότητά τους και εκτύπωση, εμποδίζουν την ανάδειξη των προσώπων που αποτελούν τα κεντρικά θέματα σ' αυτές.

Οι απεικονίσεις του συγκεκριμένου εγχειριδίου προδίδουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και την ηλικία του. Πολλά στοιχεία των απεικονίσεων παραπέμπουν δυο και τρεις δεκαετίες πίσω. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ενδυμασία των προσώπων που απεικονίζονται, την όχι και τόσο πυκνή κυκλοφορία των αυτοκινήτων στους δρόμους της Αθήνας, τα μοντέλα των αυτοκινήτων που κυκλοφορούν στους δρόμους, τη δυνατότητα των παιδιών να παίζουν στους δρόμους της πόλης ανενόχλητα από αυτοκίνητα, την εικόνα του ηλεκτρονικού υπολογιστή της σελίδας 87 του βιβλίου της Ε' τάξης, την αρχιτεκτονική των κτιρίων κ.λπ.

Παρατηρώντας κανείς τις απεικονίσεις γίνεται εμφανής η ανισομερής κάλυψη στα δύο φύλα. Οι περισσότερες απεικονίσεις εμφανίζουν άτομα αντρικού γένους και λίγες είναι αυτές που απεικονίζουν θηλυκού γένους και μάλιστα σε βοηθητικούς, κυρίως, ρόλους<sup>1</sup>.

### **3. ΜΟΡΦΗ**

#### **I. Δομή εγχειριδίου**

##### ***II. Εισαγωγή***

Η ύπαρξη εισαγωγής ενεργοποιεί την προγενέστερη γνώση και διεγείρεται το ενδιαφέρον του μαθητή. Στο υπό εξέταση εγχειρίδιο δεν υπάρχει εισαγωγή. Στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης υπάρχουν μόνο δύο κεφάλαια στην αρχή του, στα οποία γίνεται επανάληψη των μαθημάτων που διδάχτηκαν οι μαθητές στην προηγούμενη τάξη. Ειδικά δε στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης η εισαγωγή κρίνεται απαραίτητη, γιατί τόσο το ίδιο το εγχειρίδιο όσο και το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως αυτοτελές μάθημα είναι νέα για τους μαθητές αυτής της τάξης.

---

<sup>1</sup> Δασκαλάκη Ν.: «Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή», ό.π., σελ. 477.

### *12. Πίνακας περιεχομένων*

Κάθε εγχειρίδιο χρησιμοποιεί έναν πίνακα περιεχομένων, όπου εμφανίζονται οι τίτλοι των ενότητων, των κεφαλαίων και των υποκεφαλαίων. Η οργάνωσή τους κρίνεται ικανοποιητική, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές και στους δασκάλους να έχουν μια συνοπτική παρουσίαση της ύλης και διευκολύνοντας τη γρήγορη και εύκολη ανεύρεση συγκεκριμένων θεμάτων. Οι αναγραφόμενοι τίτλοι ενότητων και κεφαλαίων είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τους τίτλους που υπάρχουν στα εγχειρίδια. Μόνη παρατήρηση το γεγονός ότι το Β' μέρος της ύλης του εγχειριδίου της Στ' τάξης, στη σελίδα 13, τιτλοφορείται «Η ύλη των μαθημάτων της Στ' τάξης», ενώ στον πίνακα περιεχομένων τιτλοφορείται «Γενικά». Ο πίνακας περιεχομένων βρίσκεται στο τέλος κάθε εγχειριδίου. Η τοποθέτησή του όμως στην αρχή του εγχειριδίου, όπως επίσης και η ύπαρξη ενός πίνακα περιεχομένων για κάθε ενότητα ξεχωριστά, όπου θα παρουσιάζονται τα περιεχόμενα αυτής της ενότητας, θα λειτουργούσαν καλύτερα στην οργάνωση της ύλης και της διδασκαλίας, καθώς επίσης και στην πρώτη γνωριμία των μαθητών με το εγχειρίδιο.

### *13. Κεφάλαια*

Η ύλη του συγκεκριμένου εγχειριδίου διαιρείται σε ενότητες και αυτές με τη σειρά τους σε κεφάλαια. Ο αριθμός αυτών είναι λίγο μικρότερος από τον αριθμό διδακτικών ωρών που προβλέπονται για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, γεγονός που επιτρέπει στο δάσκαλο να ολοκληρώσει την ύλη μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα. Το μήκος των κεφαλαίων είναι περίπου το ίδιο για όλα τα κεφάλαια και κυμαίνεται από 2 - 4 σελίδες, αριθμός που κρίνεται ικανοποιητικός για τη συγκεκριμένη ηλικία.

### *14. Σημειώσεις - Βιβλιογραφία - Πηγές υλικού*

Το συγκεκριμένο βιβλίο δεν περιέχει ούτε σημειώσεις ούτε βιβλιογραφία ή πηγές υλικού. Βιβλιογραφία υπάρχει μόνο στο βιβλίο του δασκάλου.

### ***15. Παράρτημα***

Χρήση παραρτημάτων δεν γίνεται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης υπάρχουν, ως ξεχωριστό μάθημα, τα άρθρα της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του ανθρώπου, τα οποία βρίσκονται ενσωματωμένα στο κείμενο στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Τα άρθρα αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως Παράρτημα. Με τον τρόπο αυτό θα ελαφρύνει πολύ το κείμενο σ' αυτό το κεφάλαιο, γιατί τα άρθρα της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι ένα πυκνογραμμένο, με μικρά τυπογραφικά στοιχεία, κείμενο τεσσάρων σελίδων.

### ***16. Γλωσσάριο***

Τόσο στο βιβλίο της Ε' τάξης όσο και σ' αυτό της Στ' τάξης δεν υπάρχει γλωσσάριο, η ύπαρξη του οποίου θα έκανε πιο κατανοητό το κείμενο στο σύνολό του και θα εξοικονομείτο πολύτιμος χρόνος για τη διδασκαλία, ο οποίος τώρα θα διατίθεται για την επεξήγηση των λέξεων από το δάσκαλο.

### ***17. Ευρετήριο***

Έλλειψη στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο παρατηρείται και ως προς αυτό το στοιχείο. Ένα ευρετήριο όρων και ονομάτων που αναφέρονται στο κείμενο είναι ένα στοιχείο που προτείνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Η ύπαρξή του από τη μια μεριά παραπέμπει τον αναγνώστη στην ανάλογη σελίδα, παρέχοντάς του έτσι μια γρήγορη πρόσβαση σε συγκεκριμένες πληροφορίες και από την άλλη διδάσκονται οι μαθητές από νωρίς τη χρήση και τη λειτουργία του<sup>1</sup>.

## **II. Δομή κεφαλαίου**

Η ύλη του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οργανώνεται σε γενικότερες διδακτικές ενότητες, οι οποίες διαιρούνται σε κεφάλαια.

---

<sup>1</sup> Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, ό.π., σελ. 265.



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Οι ενότητες που περιέχονται στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης είναι οι εξής:

- Η συμβίωση των ανθρώπων και η αναγκαιότητά της (3 κεφάλαια)
- Η οικογένεια (4 κεφάλαια)
- Ανθρώπινες ομάδες (2 κεφάλαια)
- Κοινωνική ζωή (5 κεφάλαια)
- Η εργασία (5 κεφάλαια)
- Δικαιώματα και καθήκοντα του ανθρώπου (4 κεφάλαια)
- Κυκλοφοριακή αγωγή (1 κεφάλαιο)

Οι ενότητες που περιέχονται στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης είναι:

- Επανάληψη μαθημάτων της Ε' τάξης (2 κεφάλαια)
- Γενικά (5 κεφάλαια)
- Οι δραστηριότητες του κράτους (7 κεφάλαια)
- Ελληνική Δημοκρατία (5 κεφάλαια)
- Εμείς κι ο κόσμος (4 κεφάλαια)
- Κυκλοφοριακή αγωγή (1 κεφάλαιο)

Η ύλη αυτή είναι πολύ συμπυκνωμένη και παρουσιάζονται πολλές πληροφορίες σε λίγες γραμμές. Ενδεικτικά αναφέρουμε το εγχειρίδιο της Στ' τάξης, στο οποίο μέσα σε δύο σελίδες παρουσιάζεται η πολιτική οργάνωση του Βυζαντίου, σε άλλες δύο η πολιτική οργάνωση των Ελλήνων στα χρόνια της τουρκοκρατίας, ενώ στην ενότητα για τη δημοκρατία γίνεται λόγος για λήψη αποφάσεων και δικαιοσύνη σε 72 λέξεις, σε 13 λέξεις για την πολιτική ισότητα, σε 14 λέξεις για την ελευθερία του τύπου, σε 85 λέξεις για την αντιπροσώπευση και σε 78 λέξεις για την άμεση συμμετοχή, την πίεση προς την κυβέρνηση τις πολιτικές οργανώσεις και τον τύπο<sup>1</sup>.

Η αρχή κάθε ενότητας δίνεται μόνον με έναν τίτλο, ο οποίος βρίσκεται στην ίδια σελίδα με την αρχή του πρώτου κεφαλαίου της ενότητας και πάνω από τον τίτλο του κεφαλαίου.

---

<sup>1</sup> Βλ. Χέλμη Σ.: *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, ό.π., σελ. 109.

## ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

### 1. Οι άνθρωποι ζουν και δρουν σε ομάδες

Ο τίτλος της ενότητας είναι γραμμένος στην κορυφή της σελίδας, με κεφαλαία στοιχεία και σαφώς πιο μικρά από αυτά με τα οποία είναι γραμμένος, αμέσως μετά, ο τίτλος του κεφαλαίου, ο οποίος, στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης, βρίσκεται μέσα σε χρωματιστό πλαίσιο. Επιπλέον, δεν υπάρχει αρίθμηση των ενότητων, ενώ η αρχή κάθε ενότητας γίνεται πότε σε μονή και πότε σε ζυγή σελίδα. Τα στοιχεία αυτά, λοιπόν, καθιστούν τις εναλλαγές των ενότητων δύσκολα διακριτές από τους μαθητές και τους προκαλούν σύγχυση.

Η αρχή κάθε ενότητας σε νέα, μονή (δεξιά) σελίδα, στην οποία θα αναγράφεται, είτε με πεζά είτε με κεφαλαία στοιχεία, ο τίτλος της ενότητας αριθμημένος, θα καθιστούσε τις ενότητες εύκολα διακριτές από τους μαθητές, πιο εύχρηστο και πιο κατανοητό το εγχειρίδιο. Επιπλέον, στη σελίδα αυτή και κάτω από τον τίτλο θα μπορούσε να υπάρχει είτε μία απεικόνιση, που θα προκαλούσε το ενδιαφέρον των μαθητών, είτε κάποιος advance organizer, ο οποίος θα έδινε ένα περίγραμμα των βασικών σημείων του κειμένου που ακολουθεί και που θα επέτρεπε στους μαθητές να έχουν μια γρήγορη επισκόπηση γι' αυτό που θα ακολουθήσει. Η έλλειψη αυτή δεν επιτρέπει στον αναγνώστη-μαθητή να πληροφορηθεί εκ των προτέρων τα σημαντικότερα σημεία που πραγματεύεται το κεφάλαιο/ενότητα.

Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι που χρησιμοποιούνται είναι σαφείς και καθαροί. Είναι γραμμένοι με έντονα και πεζά στοιχεία και με μεγαλύτερα από αυτά του κειμένου ώστε να ξεχωρίζουν, μορφοποίηση που τηρείται ίδια σε όλη την έκταση του εγχειριδίου. Οι τίτλοι των κεφαλαίων είναι αριθμημένοι, με πεζά στοιχεία και στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης βρίσκονται μέσα σε χρωματιστό πλαίσιο, κάτι που θα έπρεπε να γίνει και στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης.

Ένσταση υπάρχει ως προς τις δύο πρώτες ενότητες του εγχειριδίου της

Στ' τάξης, οι οποίες ουσιαστικά δεν έχουν τίτλο. Η πρώτη ενότητα, που αποτελείται από δύο κεφάλαια που αναφέρονται στην κοινωνική ζωή του ανθρώπου και την οργάνωσή της, αποτελεί τη σύνδεση της ύλης που διδάχθηκε στην Ε' τάξη με την ύλη της Στ' τάξης. Η ενότητα αυτή φέρει τον τίτλο: «ΜΕΡΟΣ Α' ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ Ε' ΤΑΞΗΣ» που δεν έχει σχέση με το περιεχόμενο των κεφαλαίων της ενότητας αυτής. Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο ο τίτλος της ενότητας θα μπορούσε να διαμορφωθεί: «Οργάνωση της κοινωνικής ζωής» Η δεύτερη ενότητα, που αποτελείται από πέντε κεφάλαια στα οποία αναπτύσσονται οι έννοιες *κράτος*, *έθνος* και *πολίτευμα*. Ο τίτλος που υπάρχει σ' αυτή την ενότητα είναι: «ΜΕΡΟΣ Β': Η ΎΛΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ», ενώ τόσο στα περιεχόμενα του εγχειριδίου όσο και στο βιβλίο του δασκάλου<sup>1</sup> η ενότητα αυτή τιτλοφορείται ως «ΓΕΝΙΚΑ». Κι εδώ βέβαια κανένας από τους δυο αυτούς τίτλους δεν έχει σχέση με τα θέματα που πραγματεύονται σ' αυτή την ενότητα. Ένας τίτλος που θα μπορούσε να δοθεί στην ενότητα αυτή είναι: «Κράτος και Έθνος».

Στο κυρίως σώμα του κειμένου αναπτύσσεται η ύλη κάθε κεφαλαίου σε σπειροειδή μορφή και με επαγωγική παρουσίαση. Εδώ κυριαρχούν οι ερωτήσεις-προβληματισμοί που τίθενται για να παρατηρήσει και να εξηγήσει ο μαθητής τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις. Μέλη εντύπωσης δεν υπάρχουν, ενώ και δείκτες δόμησης, οι οποίοι προσανατολίζουν το μαθητή και τον κατευθύνουν προς τις σημαντικότερες πληροφορίες είναι σπάνιοι. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης ορισμένοι νέοι όροι παρουσιάζονται στο κείμενο χωρίς να δίνεται καμία έμφαση σ' αυτούς, με αποτέλεσμα να «χάνονται» μέσα στο υπόλοιπο κείμενο. Ενδεικτικά παραθέτουμε δύο παραδείγματα (σελ. 18 & 40), όπου οι ορισμοί των εννοιών «νόμος» και «ομάδα» περνούν απαρατήρητοι μέσα στο υπόλοιπο κείμενο.

---

<sup>1</sup> Κονταξάκης Γ., Λαμπρινίδης Αντ., Περπιράκης Γ., Τζάννης Γ.: *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, βιβλίο για το δάσκαλο Στ' δημοτικού, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1996, σελ. 18.

Δύο ή περισσότεροι άνθρωποι σχηματίζουν μια ομάδα, όταν έχουν κοινό σκοπό και εξαρτάται ο ένας από τον άλλο· έχουν, όπως λέμε, αλληλεξάρτηση.

Βέβαια κάθε φορά που δύο ή περισσότεροι άνθρωποι βρίσκονται κοντά ο ένας στον άλλο, δεν αποτελούν πάντα ομάδα.

40

Η οικογένεια βάζει στα μέλη της τους δικούς της κανόνες. Το ίδιο γίνεται και στο σχολείο, στο χωριό, στην πόλη, στο κράτος.

Νόμους λέμε κυρίως τους κανόνες που ορίζει η πολιτεία, η χώρα στην οποία ζούμε.

Τι θέλει να πετύχει η πολιτεία με τους νόμους που θεσπίζει...(:)

Κάθε φορά που παρουσιάζεται μια δυσκολία, ένα πρόβλημα, μια καινούρια κατάσταση, η πολιτεία με νόμο που ψηφίζει προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα πράγματα.

Παλαιότερα που δεν κυκλοφορούσαν αυτοκίνητα δεν υπήρχε και νόμος για την τροχαία κίνηση. Όταν τα αυτοκίνητα άρχισαν να πολλαπλασιάζονται γεννήθηκε η ανάγκη για την ασφαλή κυκλοφορία στους δρόμους. Η πολιτεία με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας ρυθμίζει την τροχαία κίνηση.

Σκεφτήκατε τι θα γινόταν αν η πολιτεία δε ρύθμιζε με νόμο την κυκλοφορία...(:)

18

Οι έννοιες αυτές θα αναδεικνυόταν αν υπήρχε κάποια μορφή έμφασης (π.χ. έντονα στοιχεία, διαφορετική γραμματοσειρά) ή οι ορισμοί δινόταν μέσα σ' ένα πλαίσιο (χρωματιστό ή όχι).

Και στα δύο εγχειρίδια δεν υπάρχει κανενός είδους ανασκόπηση στο τέλος κάθε κεφαλαίου ή κάθε ενότητας, στην οποία να παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά σημεία που αναπτύχθηκαν και που πρέπει να θυμάται ο μαθητής. Στο τέλος κάθε κεφαλαίου και στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν ερωτήσεις/δραστηριότητες.

### III. Τυπογραφικά χαρακτηριστικά

#### *III.1. Μέγεθος σελίδας*

Το εγχειρίδιο και των δύο τάξεων αναπτύσσεται σε 120 σελίδες το καθένα. Η κάθε σελίδα, μετά από το κόψιμο των άκρων της (ξάκρισμα), είναι σε σχήμα διαστάσεων 23,8x16,8 εκ., μέγεθος το οποίο είναι μέσα στις προδιαγραφές που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

### ***III.2. Βιβλιοδεσία***

Η βιβλιοδεσία έχει γίνει με την τεχνική της θερμοκόλλησης, τεχνική που είναι μεν πιο οικονομική, σαφώς όμως καθιστά το εγχειρίδιο λιγότερο ανθεκτικό στα χέρια των μαθητών. Σίγουρα, αν η βιβλιοδεσία ήταν ραφτή και κολλητή, το εγχειρίδιο θα ήταν πολύ πιο ανθεκτικό, αλλά θα είχε και μεγαλύτερο κόστος.

### ***III.3. Χαρτί***

Το περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι τυπωμένο σε κοινό λευκό χαρτί βάρους 80 gr/cm<sup>2</sup>, το οποίο όμως επιτρέπει εν μέρει στην τυπωμένη ύλη να αντικατοπτρίζεται στην πίσω σελίδα. Για να μη συμβαίνει αυτό, θα πρέπει να επιλεγεί χαρτί είτε διαφορετικού τύπου είτε διαφορετικού βάρους, τουλάχιστον 100 gr/cm<sup>2</sup>. Το δε χαρτί που χρησιμοποιείται στο εξώφυλλο είναι κοινό χαρτί βάρους 200 gr/cm<sup>2</sup>. Η επιλογή ενός διαφορετικού τύπου χαρτιού για το εξώφυλλο, όπως το χαρτί τύπου velvet, θα είχε πολύ καλύτερα αποτελέσματα στην ποιότητα της εκτύπωσης, στην αφή και γενικά το αποτέλεσμα θα ήταν καλύτερο από αισθητικής άποψης. Είναι λοιπόν εμφανές ότι στην επιλογή του χαρτιού τον πρώτο ρόλο έπαιξε το κόστος.

### ***III.4. Ευαναγνωσιμότητα***

Για να ελέγξουμε και να διαπιστώσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευαναγνωσιμότητας, δύο σελίδες από κάθε κεφάλαιο των βιβλίων αυτών μεταφέρθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή αυτούσιες, διατηρώντας δηλαδή τη μορφοποίησή τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

#### *Γραμματοσειρά*

Το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τόσο της Ε' τάξης όσο και αυτό της Στ' τάξης είναι γραμμένα με γραμματοσειρά τύπου sans serif και μεγέθους 11 στιγμών. Διαφορετικού μεγέθους γραμματοσειρά χρησιμοποιείται για τους τίτλους των κεφαλαίων -16 στιγμών- και για τους τίτλους των ενοτήτων και τον τίτλο των δραστηριοτήτων στο τέλος κάθε κεφαλαίου «Θέμα για μελέτη», στους οποίους χρησιμοποιείται γραμματοσειρές

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

μεγέθους 13 στιγμών. Το χρώμα της γραμματοσειράς είναι και στα δύο βιβλία μαύρο σε ποσοστό 100%. Τόσο ο τύπος και το μέγεθος της γραμματοσειράς όσο και το χρώμα της δεν δημιουργούν πρόβλημα στην αναγνώριση των γραμμάτων και κατά συνέπεια δεν έχουν επίπτωση στην κατανόηση του κειμένου.

Διάφορες τεχνικές χρησιμοποιούνται για να δοθεί έμφαση και να αναδειχθούν ή να ξεχωρίσουν ιδιαίτερα σημεία του κειμένου.

Για να αποφύγουν λοιπόν οι γονείς σας δυσάρεστες συνέπειες, αναγκάζονται να προγραμματίζουν τα έξοδά τους σύμφωνα με τα έσοδά τους. Κάτι παρόμοιο κάνει και το κράτος. Δηλαδή στο τέλος κάθε έτους, καταρτίζεται από την κυβέρνηση της χώρας, ο προϋπολογισμός των εσόδων και εξόδων του για το επόμενο έτος. Ο προϋπολογισμός ψηφίζεται από τη Βουλή. Όταν τα έσοδα είναι ίσα με τα έξοδα, τότε λέμε ότι ο προϋπολογισμός είναι ισοσκελισμένος. Όταν τα έσοδα είναι περισσότερα, τότε λέμε ότι έχει πλεόνασμα και όταν είναι λιγότερα, έλλειμμα.

Σημεία με πλάγια γραφή

τα παιδιά θα πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο 6 ή 5 ½ χρόνων ή ποια μαθήματα θα διδάσκονται στα σχολεία κτλ. Τα πρόσωπα αυτά λέγονται πολιτικά πρόσωπα. Τέτοια πρόσωπα είναι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας, ο Πρωθυπουργός, οι Υπουργοί κ.ά.

Τέτοιες πολιτικές αποφάσεις παίρνουν ακόμη και ομάδες προσώπων, τα πολιτικά σώματα, όπως η βουλή, τα πολιτικά κόμματα κ.ά. Στο δημοκρατικό πολιτεύμα υπάρχουν και κανονισμοί σύμφωνα με τους οποίους λαμβάνονται οι πολιτικές αποφάσεις. Οι κανονισμοί αυτοί λέγονται πολιτικές διαδικασίες.

Σημεία με αραιογραμμένη γραμματοσειρά

1) **Το χώρο**, που είναι μια περιοχή της γης η οποία περικλείεται από τα σύνορα του κράτους. Περιλαμβάνει το έδαφος, το υπέδαφος, μια λουριδα θάλασσας που εκτείνεται σε ορισμένη απόσταση από τις ακτές (αιγιαλίτιδα ζώνη ή χωρικά ύδατα) και τέλος τον αέρα που υψώνεται πάνω από το έδαφος και την αιγιαλίτιδα ζώνη (εναέριος χώρος).

2) **Το λαό**, που είναι ένα σύνολο ανθρώπων, συνήθως με κοινή καταγωγή, με κοινή μοίρα, που ζει και εργάζεται μόνιμα στη χώρα.

Οι άνθρωποι με την κοινωνική ζωή δημιουργούν μεταξύ τους σχέσεις και συμμετέχουν σε ομάδες για να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Παράλληλα έχουν τη θέληση να παραμείνουν συνεχώς ενωμένοι υπακούοντας στην ανώτερη θέληση του κράτους.

3) **Την εξουσία**, η οποία ασκείται νόμιμα πάνω στο λαό. Η εξουσία αυτή πηγάζει από την ίδια του τη θέληση γι' αυτό και τη δέχεται.

Σημεία με έντονη γραφή

Έντονη γραφή χρησιμοποιείται στους τίτλους και τους υπότιτλους των κεφαλαίων καθώς και στον τίτλο των θεμάτων για μελέτη. Πλάγια γραφή χρησιμοποιείται για το κείμενο των θεμάτων για μελέτη για το εγχειρίδιο της Στ' τάξης και της «μικρής μελέτης» για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης καθώς και για ρήσεις τρίτων προσώπων και αποσπασμάτων διαφόρων κειμένων, όπως επίσης και για τις λεζάντες των απεικονίσεων. Όσον αφορά δε τα σημεία του κειμένου στα οποία δίνεται έμφαση, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι στο εγχειρίδιο της

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Στ' τάξης παρατηρείται μια ανακολουθία ως προς τη χρήση της έμφασης. Δηλαδή δεν χρησιμοποιείται μία κοινή τεχνική για να τονίσει αυτά τα σημεία αλλά διάφορες τεχνικές.

Οι πολυμορφία αυτών των τεχνικών έμφασης για τον τονισμό σημαντικών σημείων του κειμένου οδηγεί τον αναγνώστη σε σύγχυση, κάνοντάς τον να θεωρεί ότι τα σημεία στα οποία δίνεται έμφαση δεν έχουν την ίδια σπουδαιότητα μεταξύ τους, αλλά μερικά είναι πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα που έχουν διαφορετική μορφή έμφασης (π.χ. τα έντονα τονισμένα σημεία θεωρούνται μεγαλύτερης σημασίας από τα υπογραμμισμένα).

Ο τονισμός των κύριων σημείων θα πρέπει να δίνεται με ένα είδος έμφασης, κατά προτίμηση αυτό της έντονης γραφής, γιατί αφ' ενός μεν η έντονη γραφή ελκύει περισσότερο την προσοχή του αναγνώστη, αφ' ετέρου δε, στην πλάγια γραφή, οι χαρακτήρες είναι στενότεροι και πιο κοντά ο ένας στον άλλον, η δε κεκλιμένη μορφή τους επιβραδύνει την ταχύτητα της αναγνώρισης. Στα θετικά των συγκεκριμένων εγχειριδίων είναι το γεγονός ότι η έμφαση χρησιμοποιείται με μέτρο και δεν γίνεται κατάχρηση, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε μείωση της κατανόησης του κειμένου από τους αναγνώστες.

Όσον αφορά δε τη χρήση κεφαλαίων χαρακτήρων, αυτή γίνεται μόνο στους τίτλους των γενικότερων ενοτήτων, γεγονός που δεν έχει επιπτώσεις στην κατανόηση των κειμένων.

### Σχεδιασμός σελίδας

Παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν το σχεδιασμό της σελίδας είναι:

- το μήκος της γραμμής
- το διάστημα μεταξύ των γραμμών (διάστιχο)
- το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων
- η στοίχιση του κειμένου
- το χρώμα
- τα περιθώρια

Αναλύοντας το εγχειρίδιο ως προς το μήκος των γραμμών παρατηρούμε ότι αυτό αποτελείται κατά μέσο όρο περίπου από 68-71 χαρακτήρες, αριθμός ο οποίος απέχει αρκετά από αυτόν που προτείνεται ως βέλτιστο μήκος γραμμής, καθιστώντας έτσι την ανάγνωση όχι άνετη και συνεπώς πιο δύσκολη την κατανόηση του κειμένου<sup>1</sup>. Μέρη του κειμένου που έχουν μικρότερο μήκος γραμμής, γύρω από το βέλτιστο, υπάρχουν μόνο στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης και είναι οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο με σκοπό την πρόκληση συζήτησης, κάτι που θα έπρεπε να ακολουθείται και στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης.

Συνάρτηση του μήκους της γραμμής αποτελούν και τα περιθώρια της σελίδας, δηλαδή τα λευκά διαστήματα από το κείμενο ως τις άκρες της σελίδας. Εδώ έχουμε να παρατηρήσουμε ότι αυτά κυμαίνονται μεταξύ 1,5 - 2,5 εκ. από τις άκρες της σελίδας. Στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης το εξωτερικό περιθώριο είναι περίπου ίσο με το εσωτερικό (2 εκ.), κάτι που δεν ισχύει για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης, του οποίου το εξωτερικό περιθώριο (2,5 εκ.) είναι σαφώς μεγαλύτερο από το εσωτερικό (1,5 εκ.). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τα χιλιοστά που απαιτεί η βιβλιοδεσία, καθιστούν το εσωτερικό περιθώριο του εγχειριδίου της Ε' τάξης στενό, προβληματίζοντας έτσι την ανάγνωση και πιθανόν να δημιουργεί κούραση στα μάτια των μαθητών. Επιπλέον αναγκάζονται οι μαθητές, για να διαβάσουν καλά τις ακρινές λέξεις, να πατάνε δυνατά το εγχειρίδιο στη μέση, με αποτέλεσμα να προκαλείται φθορά στη βιβλιοδεσία του. Και στα δύο πάντως βιβλία τα περιθώρια του κειμένου από τις άκρες της σελίδας θεωρούνται μικρά και θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερα κατά 0,5-1 cm, ειδικά στο εσωτερικό περιθώριο του εγχειριδίου της Ε' τάξης και στο άνω περιθώριο του εγχειριδίου της Στ' τάξης.

Η ίδια λογική επικρατεί και στο περιθώριο μεταξύ των παραγράφων (διάκενο), όπου αυτό είναι μηδαμινό έως ελάχιστο στην πλειοψηφία του κειμένου. Μόνο στις παραγράφους που αποτελούν οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο υπάρχει μεγαλύτερο κενό από τις προηγούμενες. Το γεγο-

---

<sup>1</sup> Βλ. σελ. 95 της παρούσας εργασίας.



νός αυτό στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης σε συνδυασμό με το μικρότερο μήκος γραμμών που έχουν οι ερωτήσεις σε σχέση με το υπόλοιπο κείμενο, επιτρέπουν σε ορισμένες σελίδες να υπάρχουν μεγαλύτερα λευκά διαστήματα, ελαφρόνοντας έτσι τη σελίδα. Σε γενικές γραμμές πάντως, τα περιθώρια θεωρούνται ανεπαρκή, έχοντας σαν αποτέλεσμα να μην «αναπνέει» η σελίδα και καθιστώντας έτσι τα εγχειρίδια –ειδικά αυτό της Στ' τάξης όπου και η εικονογράφηση είναι λιγότερη από το εγχειρίδιο της Ε' τάξης- κουραστικά και «βαριά» για τα μάτια των μαθητών.

Το διάστημα μεταξύ των γραμμών (διάστιχο) και στα δύο εγχειρίδια και στη συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων τους είναι 14,4 στιγμές, ποσό που κρίνεται κατάλληλο για το συγκεκριμένο μέγεθος της γραμματοσειράς που χρησιμοποιείται. Σε ορισμένα όμως σημεία των εγχειριδίων, το διάστιχο που χρησιμοποιείται είναι -αναίτια- διαφορετικό, πράγμα που γίνεται αντιληπτό με την πρώτη ματιά. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το απόσπασμα που ακολουθεί από το εγχειρίδιο της Στ' τάξης, όπου ενώ το διάστιχο στις υπόλοιπες παραγράφους της σελίδας είναι 14,4 στ. στη συγκεκριμένη παράγραφο είναι πιο πυκνό, 11,75 στ.

---

Στο ελληνικό έθνος δεν ανήκουμε μόνο οι Έλληνες που ζούμε στην Ελλάδα. Σε αυτό ανήκουν και οι απόδημοι Έλληνες. Τα εκατομμύρια των Ελλήνων που ζουν και εργάζονται και στις πέντε Ηπείρους.

Οι Έλληνες ομογενείς νιώθουν έντονη την εθνική ιδέα στη δεύτερη πατρίδα τους. Καλλιεργούν την ελληνική γλώσσα, τις εθνικές μας παραδόσεις, το ορθόδοξο Χριστιανικό θρήσκευμα. Όλα αυτά ενδυναμώνουν την εθνική τους καταγωγή.

Με τη βοήθεια του ελληνικού κράτους καταφέρνουν να διατηρούν ελληνικά σχολεία, στα οποία τα παιδιά τους φοιτούν παράλληλα με το ξένο σχολείο που παρακολουθούν. Σε αυτά διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, τη θρησκεία και ανανεώνουν και διατηρούν τους εθνικούς δεσμούς με την πατρίδα.

---

Το παραπάνω παράδειγμα όμως, όπως και τα επόμενα, είναι επίσης χαρακτηριστικό για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων. Έτσι, σε άλλη γραμμή οι χαρακτήρες είναι εκτεταμένοι, σε άλλη κανονικοί και σε άλλη συμπυκνωμένοι, ακόμα και στην ίδια παράγραφο, χωρίς να υπάρχει ένα σταθερό μέτρο.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Για να αποκτήσουμε τα μέσα αυτά που μας χρειάζονται πρέπει, καθώς καταλαβαίνετε, να έχουμε ένα εισόδημα. Το εισόδημα αυτό κάθε οικογένεια το εξασφαλίζει με την εργασία. Γι' αυτό και όλα τα μεγαλύτερα μέλη της έχουν ένα επάγγελμα. Εργάζονται στο χωράφι, στο ενοστάσιο, στο κατάστημα, στο γραφείο.

Εκτεταμένο διάστημα  
χαρακτήρων

Επίσης όλοι στην οικογένεια, μικροί και μεγάλοι, βοηθούν στις δουλειές του νοικοκυριού σε ό,τι μπορεί καθένας. Μέσα στο σπίτι ο ένας έχει ανάγκη τον άλλο. Όλοι μαζί, με την αγάπη, τη συνεργασία και την κατανόηση, προσπαθούν να ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

Συμπυκνωμένο διάστημα  
χαρακτήρων

Παίζουμε πόκερ μελέτη: όσα είναι και οι ομάδες που συμμετέχουμε. Ποιος είναι ο ρόλος καθένας μέλους της οικογενόφικης σου ομάδας; Ποιος ως μέλος της παρίας σου; Ακόμη ποιος είναι ο ρόλος σου στην ομάδα της γειτονιάς...(!)

Κανονικό διάστημα χα-  
ρακτήρων

Τι κανόνες ακολουθούν οι άνθρωποι σε ένα ενοστάσιο, κατάστημα, γραφείο, συνεργείο αυτοκινήτων, πρατήριο κτηνοτρόφων, φαρμακείο, τυροκομείο...(!)

Εκτεταμένο διάστημα  
χαρακτήρων

Όσον αφορά τη στοιχίση του κειμένου εφαρμόζεται η πλήρη στοιχίση με συλλαβισμό, δηλαδή οι γραμμές αρχίζουν και τελειώνουν στην ίδια απόσταση από το αριστερό και το δεξιό περιθώριο.

Το ποσοστό του χρώματος που χρησιμοποιείται κρίνεται σε λογικά επίπεδα και δεν προκαλεί κούραση στην ανάγνωση ή την απόσπαση της προσοχής των μαθητών. Εκτός των απεικονίσεων, χρώμα χρησιμοποιείται στη «μικρή μελέτη» στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης και στα «θέματα για μελέτη» στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης, όπου αυτές οι ενότητες περικλείονται από ένα μπλε περίγραμμα. Το ίδιο μπλε περίγραμμα περικλείει και τα διάφορα άρθρα του συντάγματος που παρατίθενται μέσα στο κείμενο στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης. Τέλος, στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης οι τίτλοι των κεφαλαίων εμπερικλείονται σε χρωματιστό πλαίσιο κειμένου.

### Θέμα για μελέτη:

Τι θα μπορούσε να γίνει αν οι πολίτες, όχι μόνο δε συμμετείχαν στα έργα που κάνει το κράτος, αλλά και δεν προσέπειαν αυτά που κάνει... (!)

## 2. Πώς λειτουργούν οι ομάδες

#### **4. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ**

Απαραίτητη κρίνεται σ' ένα εγχειρίδιο η ύπαρξη δραστηριοτήτων και ασκήσεων στο τέλος κάθε κεφαλαίου ή ενότητας, με σκοπό την αξιολόγηση της κατανόησης των διδασκομένων και της προόδου του μαθητή, το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν, καθώς επίσης και τη διαπίστωση τυχόν ελλείψεων και αδυναμιών και της δυνατότητας ανατροφοδότησης. Στο υπό εξέταση εγχειρίδιο τα μέσα με τα οποία εκτιμάται το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι, ενδεχομένως, ορισμένες ερωτήσεις και δραστηριότητες, τα «Θέματα για μελέτη» για την Στ' τάξη και η «Μικρή μελέτη» στην Ε' τάξη που υπάρχουν στο τέλος κάθε κεφαλαίου και οι «Προβληματισμοί», που βρίσκονται στο τέλος των ευρύτερων ενότητων. Χρησιμοποιούμε δε την έκφραση «ενδεχομένως», γιατί στο βιβλίο του δασκάλου δε γίνεται καμία αναφορά για αξιολογικές διαδικασίες. Σύμφωνα δε με τους συγγραφείς τα «Θέματα για μελέτη» και η «Μικρή μελέτη» έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο, ώστε η αντιμετώπισή τους να οδηγεί με λογική αναγκαιότητα σε αναδιοργάνωση της ενότητας σε υψηλότερο επίπεδο<sup>1</sup>, χωρίς να δίνονται περισσότερες διευκρινίσεις, ενώ για τους «Προβληματισμούς» δεν υπάρχει καμία διευκρίνιση.

Ο αριθμός των ερωτήσεων/δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται τόσο στη «μικρή μελέτη» όσο και στα «θέματα για μελέτη» είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία μία για κάθε κεφάλαιο. Στο μεγαλύτερό τους μέρος απευθύνονται στον τομέα της γνώσης και της πληροφορίας και ελάχιστα στο συναισθηματικό και στο δημιουργικό, ενώ ζητούν, κυρίως, ανάκληση στη μνήμη στοιχείων του μαθήματος που διδάχθηκαν. Οι «προβληματισμοί» συνήθως είναι τέσσερις με πέντε τον αριθμό για κάθε ευρύτερη ενότητα, που αντιστοιχεί, θεωρητικά, περίπου ένας για κάθε κεφάλαιο της κάθε ενότητας. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των «προβληματισμών» είναι ότι αποτελούν από μόνοι τους αντικείμενο διδασκαλίας, γεγονός που μειώνει σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητα του δασκάλου να τους χρησιμοποιήσει για την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Μία άλλη παρατήρηση έχει να κάνει με το γεγονός ότι τόσο η «μικρή

---

<sup>1</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 11.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

μελέτη» και τα «θέματα για μελέτη» όσο και οι «προβληματισμοί», στην πλειοψηφία τους, δεν συμβαδίζουν με τους στόχους που έχουν τεθεί από τους συγγραφείς για κάθε κεφάλαιο.

Αναφέρουμε ενδεικτικά κεφάλαια από το εγχειρίδιο της Στ' τάξης και Ε' τάξης, με τους στόχους που έχουν τεθεί από τους συγγραφείς, όπως αυτοί αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου, και τις δραστηριότητες που υπάρχουν.

### Εγχειρίδιο Στ' τάξης

**Κεφάλαιο:** «Κράτος και έθνος»

**Στόχοι:** Οι μαθητές,

- να κατανοήσουν τι είναι έθνος,
- να μπορούν να το διακρίνουν από το κράτος, και
- να αντιληφθούν ότι τα κράτη σήμερα είναι κυρίως εθνικά<sup>1</sup>.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο στο «θέματα για μελέτη» υπάρχει ένα πεντάστιχο του Κωστή Παλαμά που αναφέρεται στο έθνος και καλούνται τα παιδιά να το σχολιάσουν:

*«Χρωστάμε σε όσους  
ήρθαν πέρασαν  
θα ρθούνε και θα περάσουν.  
Κριτές θα μας δικάσουν  
οι αγέννητοι, οι νεκροί».*

Αυτή είναι και η μοναδική δραστηριότητα, αφού «προβληματισμοί» στη συγκεκριμένη ευρύτερη ενότητα δεν υπάρχουν. Είναι φανερό ότι μόνο με αυτή τη δραστηριότητα δεν μπορεί να υπάρξει κανενός είδους εκτίμηση μαθησιακού αποτελέσματος και βαθμού επίτευξης στόχων.

**Κεφάλαιο:** «Πολίτευμα ή πολιτικό σύστημα»

**Στόχοι:** Οι μαθητές,

- να αντιληφθούν την έννοια του πολιτικού συστήματος ως είδος διακυβέρνησης μιας χώρας, και,

---

<sup>1</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 23.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες αλλαγής των πολιτικών συστημάτων<sup>1</sup>.

Στο «θέμα για μελέτη» δίνονται μια σειρά λέξεων που φανερώνουν πολιτικά πρόσωπα, πολιτικά σώματα και πολιτικές διαδικασίες και καλούνται τα παιδιά να τις ταξινομήσουν σ' αυτές τις τρεις κατηγορίες οι οποίες και ονομάζονται. Τόσο οι λέξεις αυτές όσο και οι κατηγορίες αναφέρονται στο κείμενο του μαθήματος. Κι εδώ είναι η μοναδική δραστηριότητα με την οποία ο δάσκαλος καλείται να αξιολογήσει το βαθμό επίτευξης των παραπάνω στόχων.

### **Κεφάλαιο: «Προστασία του περιβάλλοντος»**

Στόχοι: Οι μαθητές,

- να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του περιβάλλοντος για τη ζωή του ανθρώπου,
- να γνωρίσουν τα αίτια που σήμερα συντελούν στη διατάραξη της ισορροπίας στη φύση, και
- να συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες όλων, κράτους και πολιτών, απέναντι σ' αυτό<sup>2</sup>.

Για ένα τέτοιο καίριο θέμα για το οποίο μπορούν να υπάρξουν κάθε είδους δραστηριότητες, στο «θέμα για μελέτη» υπάρχει η ερώτηση:

*Γιατί χωρίς τη δική μας βοήθεια, δεν είναι δυνατό να πετύχουν όλα τα μέτρα του κράτους;*

ενώ στους «προβληματισμούς» υπάρχει η ερώτηση:

*Τι θα είχατε να πείτε σε έναν πολίτη για να τον πείσετε ότι οφείλει να προσέχει ώστε να μη ρυπαίνει το περιβάλλον του;*

### **Εγχειρίδιο Ε' τάξης**

#### **Κεφάλαιο: «Η σημασία του επαγγέλματος και η σωστή εκλογή του»**

Στόχοι: Οι μαθητές,

<sup>1</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 26.

<sup>2</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 50.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- να συνειδητοποιήσουν ότι όλα τα επαγγέλματα είναι ισόκυρα και ισόδυναμα και,
- να μάθουν ότι οι άνθρωποι πρέπει να επιλέγουν την εργασία για την οποία έχουν τις ανάλογες ικανότητες και ενδιαφέροντα<sup>1</sup>.

Η «μικρή μελέτη» αυτού του κεφαλαίου ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν και να πουν ποιο επάγγελμα θέλουν να ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν, ενώ στους «προβληματισμούς» δεν υπάρχει κάποια ερώτηση που να αντιστοιχεί στο κεφάλαιο αυτό.

### ***Κεφάλαιο: «Η ζωή στις ελληνικές κοινότητες»***

**Στόχος:** Να γνωρίσουν οι μαθητές τη σημερινή κατανομή του ελληνικού πληθυσμού σε χωριά και πόλεις και ακόμα τα κύρια γνωρίσματα της ζωής στο ελληνικό χωριό και πόλη<sup>2</sup>.

Στη «μικρή μελέτη» ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν τι πρέπει να γίνει ώστε το κράτος να πετύχει το στόχο του που είναι η προσπάθεια να κρατήσει τους ανθρώπους στην ύπαιθρο και να πουν ότι έχουν ακούσει για τους κινδύνους που περικλείει η ζωή στις πόλεις. Στους δε «προβληματισμούς» να ονομάσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην πόλη και το χωριό. Επισημαίνουμε ότι στο κείμενο του μαθήματος υπάρχουν στοιχεία -ρύπανση ατμόσφαιρας, σκουπίδια, ηχορύπανση, κυκλοφοριακό, αστυφιλία, απεργία κ.λπ.- από τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν πολλές και ποικίλες δραστηριότητες.

Καθίσταται λοιπόν φανερό, ότι τόσο η «μικρή μελέτη» και τα «θέματα για μελέτη» όσο και οι «προβληματισμοί» δύσκολα μπορούν να θεωρηθούν ως μέσα με τα οποία ο δάσκαλος θα επιχειρήσει τη διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων, την αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των διδασκομένων και την κατανόηση των μαθητών. Κι αυτό οφείλεται στον μικρό αριθμό τους, στο γεγονός ότι αποτελούν μέρος της διδακτικής πράξης και στην αναντιστοιχία τους με τους στόχους των μαθημάτων.

<sup>1</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 59.

<sup>2</sup> Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού, βιβλίο για το δάσκαλο, σελ. 43.

## **5. ΓΛΩΣΣΑ**

### **I. Σύνταξη**

Η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο και το εγχειρίδιο είναι η απλή νεοελληνική, όπως καθορίζεται από το Ν 1566/85, χωρίς γραμματικά και συντακτικά λάθη. Η χρήση της παθητικής φωνής συναντάται σπάνια, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου, όμως σε ορισμένα σημεία του εγχειριδίου της Στ' τάξης η σύνταξη δεν είναι απλή.

### **II. Λεξιλόγιο**

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο εγχειρίδιο είναι σε γενικές γραμμές απλό και οικείο προς το μέσο μαθητή, αντιστοιχεί δηλαδή με το βασικό λεξιλόγιο των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας προς τους οποίους απευθύνεται. Ο αριθμός των νέων λέξεων και όρων που παρουσιάζονται σε κάθε σελίδα βρίσκεται μέσα στα πλαίσια που προτείνεται από την Τράπεζα του Βιβλίου<sup>1</sup> και αναφέρεται -εξ αιτίας της φύσης του μαθήματος- κυρίως σε λέξεις γενικότερου λεξιλογίου, με τις οποίες οι μαθητές της ηλικίας αυτής είτε αγνοούν είτε δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι και λιγότερο σε εξειδικευμένους όρους με αυστηρά καθορισμένη έννοια.

Σχετικά με την επεξήγηση των κύριων όρων που παρουσιάζονται έχουμε να παρατηρήσουμε ότι σε αρκετούς απ' αυτούς είτε δεν δίνεται καθόλου ο ορισμός τους είτε αυτός είναι ασαφής. Αυτό συμβαίνει κυρίως στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης. Για παράδειγμα, στις σελίδες 13-14, στο κεφάλαιο *Πώς ζούμε με τους άλλους* και στην ενότητα «Κανόνες», ενώ δίνονται πολλά παραδείγματα που παραπέμπουν στην έννοια της λέξεως «κανόνες», εντούτοις δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός. Σαφής ορισμός, όμως, που δίνεται για τη συγκεκριμένη έννοια στη σελίδα 46 και στο κεφάλαιο *Πώς λειτουργούν οι ομάδες*.

Παραθέτουμε άλλα τρία παραδείγματα από το ίδιο εγχειρίδιο στα οποία οι παρουσιαζόμενες νέες λέξεις δεν επεξηγούνται. Στο πρώτο παράδειγμα, από

---

<sup>1</sup> Βλ. πίνακας... στη σελ. ... της παρούσας εργασίας

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

τη σελίδα 11, αναφέρονται και επισημαίνονται με αραιογραμμένους χαρακτήρες οι έννοιες «κοινωνίες» και «συμβίωση». Πουθενά όμως δεν δίνεται κάποιος ορισμός των λέξεων αυτών, ούτε στις συγκεκριμένες παραγράφους ούτε στο υπόλοιπο κεφάλαιο, αλλά ούτε και στα μέχρι εκείνη τη σελίδα κεφάλαια.

Όλες αυτές οι εμπειρίες οδήγησαν σιγά σιγά τους ανθρώπους της εποχής εκείνης να συγκροτήσουν μικρές κοινωνίες. Πρώτα ως μεγάλες οικογένειες (όλοι οι συγγενείς μαζί), έπειτα ως φυλές και αργότερα ως λαοί που σχημάτιζαν κράτη με χωριά και πολιτείες.  
Εκεί καθένας έκανε μια ορισμένη δουλειά και όλοι μαζί αποφάσιζαν για τα ζητήματα που τους απασχολούσαν. Έτσι με τη συμβίωση κατάφεραν οι άνθρωποι να κυριαρχήσουν στη φύση, να προσδέψουν και να δημιουργήσουν πολιτισμό, όπως τον ξέρουμε σήμερα.

Σε παράγραφο της σελίδας 27 η κύρια έννοια είναι η λέξη «εισόδημα». Διαβάζοντας κανείς όμως την παράγραφο αυτή πουθενά δεν μπορεί να βρει τι είναι τελικά το «εισόδημα».

Για να αποκτήσουμε τα μέσα αυτά που μας χρειάζονται πρέπει, καθώς καταλαβαίνετε, να έχουμε ένα εισόδημα. Το εισόδημα αυτό κάθε οικογένεια το εξασφαλίζει με την εργασία. Γι' αυτό και όλα τα μεγαλύτερα μέλη της έχουν ένα επάγγελμα. Εργάζονται στο χωράφι, στο εργοστάσιο, στο κατάστημα, στο γραφείο.

Τέλος, στη σελίδα 69 όπου γίνεται αναφορά για τον τρόπο ψηφοφορίας, αναφέρονται οι έννοιες *εφορευτική επιτροπή* και *δικαστικός αντιπρόσωπος*, χωρίς πουθενά να δίνεται εξήγηση αυτών των όρων. Στην ίδια παράγραφο, στην επόμενη σελίδα (70), γίνεται αναφορά στη λέξη *κάλπη*, χωρίς κι εδώ να δίνεται κάποια εξήγηση για το τι πράγμα είναι αυτή η κάλπη. Στην προηγούμενη όμως σελίδα (69) και δίπλα από την παράγραφο για την οποία γίνεται λόγος, υπάρχει σκίτσο, χωρίς λεζάντα, το οποίο εικονογραφεί ένα χέρι που ρίχνει το ψηφοδέλτιο μέσα στην κάλπη. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υπάρχει κάποια λεζάντα στο σκίτσο αυτό, όπου θα αναφέρεται και η λέξη «κάλπη», ώστε να γίνει κατανοητή η έννοιά της στους μαθητές.

Το φαινόμενο αυτό δεν είναι τόσο έντονο στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης, χωρίς όμως να απουσιάζουν όμως κι εδώ όροι στο κείμενο που δεν εξηγούνται, όπως στο κεφάλαιο «Η εσωτερική τάξη και η εξωτερική ασφάλεια», όπου οι μαθητές διαβάζουν σε δύο διαφορετικές μεριές για τον όρο «φιλελεύθερο



δημοκρατικό πολίτευμα» (σελ. 34 και 35), χωρίς να γνωρίζουν τι ακριβώς σημαίνει αυτός, αφού πουθενά δεν δίνεται μια εξήγηση.

Γενικά, στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης οι κύριοι όροι ορίζονται με περισσότερη σαφήνεια απ' ό τι στο αντίστοιχο της Ε', ενώ βοηθάει στην ανάπτυξη του βασικού λεξιλογίου του μαθητή, προσφέροντας αρκετές νέες λέξεις (όχι κύριες έννοιες), οι οποίες όμως δεν επεξηγούνται.

### III. Συνοχή

Με τον όρο συνοχή εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις και οι παράγραφοι του κειμένου, επηρεάζοντας έτσι την ομαλή μετάβαση των ιδεών και των εννοιών κι αυτή με τη σειρά της την κατανόηση του κειμένου.

Στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης και στην ενότητα για τη Δημοκρατία, οι συγγραφείς ξεκινούν με ένα παράδειγμα λήψης αποφάσεων στη σχολική τάξη όπου οι μαθητές ψηφίζουν για μια επίσκεψη σε έναν αρχαιολογικό χώρο. Στις δύο φωτογραφίες που συνοδεύουν το κείμενο βλέπουμε 13 μαθητές να σηκώνουν τα χέρια τους για να επιλέξουν το αρχαιολογικό μουσείο ως τόπο επίσκεψης και 11 μαθητές για την Ακρόπολη. Κάτω από τις φωτογραφίες διαβάζουμε:

*Πού θα πάνε οι μαθητές; Γιατί; Πώς κρίνετε τον τρόπο αυτό της λήψης των αποφάσεων;*

Και αμέσως μετά:

*Στο δημοκρατικό πολίτευμα ο λαός είναι αφεντικό στο σπίτι του (στη χώρα του).*

Στο σημείο αυτό βλέπουμε ότι οι συγγραφείς περνούν από τη μία έννοια στην άλλη τελείως αιφνιδιαστικά και άτεχνα, χωρίς καμία σύνδεση, δυσκολεύοντας έτσι τους μαθητές να συσχετίσουν τις έννοιες και καθιστώντας το κείμενο δυσνόητο.

Ένα άλλο παράδειγμα είναι το κείμενο στη σελίδα 25 του ίδιου εγχειριδίου, που αναφέρεται στη δικτατορία. Εκεί διαβάζουμε:

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Ένα ανοιξιάτικο πρωινό σε μια χώρα, το ραδιόφωνο αντί για τη συνηθισμένη πρωινή ευχάριστη μουσική, μετέδιδε συνεχώς στρατιωτικά εμβατήρια. Τα τηλέφωνα δε λειτουργούσαν. Τανκς κυκλοφορούσαν στους δρόμους της πρωτεύουσας. Οπλισμένοι στρατιώτες απαγόρευαν στους πολίτες να βγουν από τα σπίτια τους. Ο Πρωθυπουργός και οι Υπουργοί συνελήφθησαν όπως και χιλιάδες πολίτες.

Διαβάζοντας οι μαθητές αυτή την παράγραφο αρχίζουν να αναρωτιούνται γιατί να συμβαίνουν όλα αυτά και περιμένουν μια απάντηση. Όμως η συνέχεια του κειμένου δεν είναι καθόλου διαφωτιστική:

Σε λίγο ο αρχηγός της χούντας, μίλησε από το ραδιόφωνο στο λαό και είπε περίπου τα εξής:

«Από σήμερα ο στρατός αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας. Από σήμερα επιθυμούμε κανείς να μη δημιουργεί φασαρίες και απεργίες. Θέλουμε ησυχία, τάξη και σκληρή δουλειά, για να κάνουμε τη χώρα μας πολύ ισχυρή.»

Ο αρχηγός έβγαζε συχνά λόγους.

Απάντηση βέβαια οι μαθητές δεν παίρνουν ούτε στο υπόλοιπο κείμενο μένοντας με την απορία για το τι έγινε εκείνο το ανοιξιάτικο πρωινό.

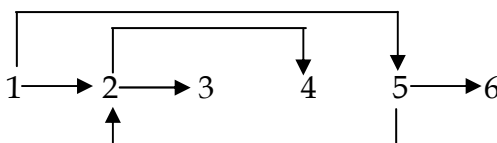
Ένας τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η συνοχή σ' ένα κείμενο είναι η σχέση των τίτλων και των υποτίτλων με το περιεχόμενο του κειμένου. Στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο οι τίτλοι και οι υπότιτλοί τους ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στα περιεχόμενα του κειμένου. Ως δείγμα όχι ιδιαίτερα επιτυχούς ανταπόκρισης τίτλου – κειμένου μπορούμε να αναφέρουμε το κεφάλαιο «Η εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων», στη σελίδα 65 του βιβλίου της Στ' τάξης, όπου στην πρώτη σελίδα, από τις έξι παραγράφους οι τρεις αναφέρονται στη βιομηχανική επανάσταση στην Ευρώπη και τις συνέπειες αυτής στην απασχόληση και τη μετακίνηση του πληθυσμού, πράγμα που δεν περιμένει κάποιος διαβάζοντας τον τίτλο. Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε οι δύο παράγραφοι, που περιγράφουν τις συνέπειες της βιομηχανικής ανάπτυξης στην απασχόληση και μετακίνηση του πληθυσμού, να αναφερθούν ως συνέπειες της ανάπτυξης της βιομηχανίας στην Ελλάδα.

Σημαντικός παράγοντας για τη συνοχή του κειμένου αποτελεί η απόσταση μεταξύ των συνδεομένων ιδεών. Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η απόσταση τόσο η κατανόηση του κειμένου δυσκολεύει.

Ας δούμε όμως μια παράγραφο του εγχειριδίου της Στ' τάξης στη σελίδα 6:

(1) Εκτός από τα παραπάνω, (2) που χρειάζονται για να μπορέσει ο άνθρωπος (3) όχι μόνο να επιβιώσει (4) αλλά να έχει και μια όσο γίνεται πιο άνετη ζωή, (5) υπάρχουν και άλλες ανάγκες (6) που πρέπει να ικανοποιήσει ως μέλος της κοινωνίας.

Σχηματικά τα παραπάνω έξι στοιχεία της παραγράφου αυτής συνδέονται μεταξύ τους ως εξής:



Στη συγκεκριμένη παράγραφο τη βασική ιδέα αποτελούν τα στοιχεία 1 και 5. Τα υπόλοιπα στοιχεία αποτελούν διευκρινιστικά στοιχεία στη βασική ιδέα. Όπως παρατηρούμε, τα στοιχεία (1, 5) που αποτελούν τη βασική ιδέα είναι αρκετά απομακρυσμένα το ένα από το άλλο, αφού παρεμβάλλονται ανάμεσά τους άλλα στοιχεία (2, 3, 4). Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με το μεγάλο μήκος της πρότασης, προκαλεί δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές. Η συγκεκριμένη παράγραφος θα μπορούσε να διατυπωθεί με διαφορετικό τρόπο, με πιο ομαλή σειρά στις συνδέσεις των στοιχείων, όπως:

*Εκτός από τα παραπάνω, υπάρχουν και άλλες ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας. Ανάγκες που χρειάζονται για να μπορέσει να επιβιώσει και να έχει μια, όσο γίνεται, πιο άνετη ζωή.*

#### **IV. Αναγνωσιμότητα**

Στη συγκεκριμένη ενότητα επιχειρούμε να προσδιορίσουμε το βαθμό αναγνωσιμότητα του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, χρησιμοποιώντας τον τύπο αναγνωσιμότητας Flesch, προσαρμοσμένος στην ελληνική γλώσσα από τον Αθ. Γαγάτση<sup>1</sup>,

Σε παλιότερη έρευνα για τον έλεγχο της αναγνωσιμότητας του εγχειρι-

<sup>1</sup> Γαγάτσης Αθ., ό.π., σελ. 160-162.

δίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει διαπιστωθεί ότι η αναγνωσιμότητά του είναι κατά επτά περίπου μονάδες χαμηλότερη συγκρινόμενη με την αναγνωσιμότητα των εγχειριδίων της γλώσσας<sup>1</sup>. Ως συμπέρασμα πιθανολογείται η δυσκολία των κειμένων του βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως προς την κατανόησή τους από τους μαθητές<sup>2</sup>. Στη συγκεκριμένη έρευνα για τον έλεγχο της αναγνωσιμότητας χρησιμοποιήθηκε ο μαθηματικός τύπος αναγνωσιμότητας Flesch, όπως αυτός έχει τροποποιηθεί από τον De Landshere για τη γαλλική γλώσσα<sup>3</sup>. Στην παρούσα μελέτη θα γίνει ο έλεγχος της αναγνωσιμότητας με την εφαρμογή του ίδιου τύπου αλλά προσαρμοσμένου στην ελληνική γλώσσα.

### **Εφαρμογή του τύπου Flesch**

Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε 13 κείμενα από το εγχειρίδιο της Ε' τάξης και 12 από το εγχειρίδιο της Στ' τάξης. Η επιλογή των κειμένων έγινε με τη μέθοδο της τυχασίας δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, τα βιβλία διαιρέθηκαν με βάση τον αριθμό των σελίδων τους σε τρεις ίσες περιοχές -αρχή, μέση και τέλος. Τα κεφάλαια και τα υποκεφάλαια κάθε περιοχής (όπως αυτά αναφέρονται στον πίνακα περιεχομένων) αριθμήθηκαν και μπηκαν στην κληρωτίδα απ' όπου επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα, τα οποία καταλαμβάνουν ίσο περίπου αριθμό σελίδων σε κάθε μια περιοχή.

Για τον υπολογισμό του συντελεστή ευκολίας ο τύπος αναγνωσιμότητας Flesch, όπως όλοι σχεδόν οι τύποι αναγνωσιμότητας, χρησιμοποιεί ως μεταβλητές το μήκος των λέξεων (μετρημένο σε συλλαβές) και το μήκος των προτάσεων (μετρημένο σε λέξεις)<sup>4</sup>. Ο συντελεστής ευκολίας εξάγεται από τον τύπο:

---

<sup>1</sup> Χέλμης Σ., *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, ό.π., σελ. 83-85.

<sup>2</sup> Χέλμης Σ., ό.π., σελ. 84.

<sup>3</sup> Γαγάτσος Αθ., *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*, ό.π., σελ. 161.

<sup>4</sup> Για τον ακριβή ορισμό των εννοιών «φράση» και «συλλαβή» βλ. Μ. Βάμβουκα, Μ. Σηθιακάκη: «Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2/85, σελ. 69.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

$$\text{Ευκολία αναγνωσιμότητας} = 206,85 - (x + y)$$

$$\text{όπου: } x = \frac{\text{αριθμός λέξεων}}{\text{αριθμό προτάσεων}} \times 1,015$$

$$y = \frac{\text{αριθμός συλλαβών} \times 100}{\text{αριθμό λέξεων}} \times 0,59$$

Με την εφαρμογή του παραπάνω τύπου στα κείμενα που επιλέξαμε προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 16: Συντελεστής ευκολίας του εγχειριδίου της Ε' τάξης

Κείμενο	Λέξεις	Φράσεις	Συλλαβές	Συντελεστής ευκολίας
E <sub>1</sub>	110	8	268	49,16
E <sub>2</sub>	109	8	241	62,58
E <sub>3</sub>	264	18	611	55,42
E <sub>4</sub>	338	26	756	61,70
E <sub>5</sub>	69	7	156	63,45
E <sub>6</sub>	271	24	607	58,80
E <sub>7</sub>	416	25	1035	43,17
E <sub>8</sub>	392	21	965	42,67
E <sub>9</sub>	315	18	701	57,79
E <sub>10</sub>	111	8	216	77,85
E <sub>11</sub>	78	6	244	54,21
E <sub>12</sub>	69	3	152	53,54
E <sub>13</sub>	120	7	263	60,15

Από τον προηγούμενο πίνακα προκύπτει ότι ο συντελεστής ευκολίας είναι ο μέσος όρος των παραπάνω αποτελεσμάτων, ο οποίος είναι 56,96 με τυπική απόκλιση 9,23.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση που προτείνει ο R. Flesch για τον χαρακτηρισμό των κειμένων με βάση το συντελεστή ευκολίας<sup>1</sup> το επίπεδο των κειμένων του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' τάξης κρίνεται ως αρκετά δύσκολο.

<sup>1</sup> Βλ. σελ. 111 της παρούσας εργασίας.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Πίνακας 17: Συντελεστής ευκολίας του εγχειριδίου της Στ' τάξης

Κείμενο	Λέξεις	Φράσεις	Συλλαβές	Συντελεστής ευκολίας
Στ <sub>1</sub>	519	35	1177	58,00
Στ <sub>2</sub>	577	46	1290	62,30
Στ <sub>3</sub>	364	29	879	51,65
Στ <sub>4</sub>	390	28	860	62,30
Στ <sub>5</sub>	380	31	872	59,00
Στ <sub>6</sub>	224	15	527	52,90
Στ <sub>7</sub>	241	26	559	60,60
Στ <sub>8</sub>	244	24	530	68,40
Στ <sub>9</sub>	551	43	1119	74,05
Στ <sub>10</sub>	214	20	526	51,00
Στ <sub>11</sub>	459	37	1042	60,30
Στ <sub>12</sub>	311	26	776	47,50

Από τον προηγούμενο πίνακα, αφού προστεθούν οι επιμέρους συντελεστές ευκολίας και διαιρεθούν με τον αριθμό των κειμένων, προκύπτει ότι ο συντελεστής ευκολίας είναι ο μέσος όρος των παραπάνω αποτελεσμάτων, ο οποίος είναι 59 με τοπική απόκλιση 7,56.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Flesch για τον χαρακτηρισμό των κειμένων με βάση το συντελεστή ευκολίας το επίπεδο των κειμένων του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης κρίνεται οριακά ως μέσης δυσκολίας.

## **B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ**

### **I. Διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test)**

Στόχος μας με την εφαρμογή της διαδικασίας συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test) είναι να ελέγξουμε το βαθμό αναγνωσιμότητας του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής καθώς και το βαθμό κατανόησης του από τους μαθητές. Με την εφαρμογή της διαδικασίας συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων, σε συνδυασμό με την εφαρμογή του τύπου αναγνωσιμότητας που προηγήθηκε, τα συμπεράσματά μας θα είναι πιο αντικειμενικά και περισσότερο ορθά από επιστημονική άποψη, δεδομένων αφ' ενός της κριτικής που έχουν δεχτεί οι τύποι αναγνωσιμότητας και αφ' ετέρου των πλεονεκτημάτων της διαδικασίας ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test) έναντι των τύπων αναγνωσιμότητας.

#### *Ανάλυση αποτελεσμάτων*

Τα αποτελέσματα των μαθητών στη διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων μας επιβεβαιώνει τόσο τις αρχικές υποθέσεις μας όσο και το αποτέλεσμα που προέκυψε από την εφαρμογή του τύπου αναγνωσιμότητας Flesch σχετικά με το βαθμό αναγνωσιμότητας και το βαθμό δυσκολίας του εγχειριδίου.

Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση των αποτελεσμάτων δίνει:

#### *A. Εγχειρίδιο Ε' τάξης*

Η κατανομή των δεικτών ευκολίας για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα 18.

Πίνακας 18: Ποσοστιαία κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Ε' τάξης

	ΣΥΝΟΛΟ			
	Ακριβής συμπλήρωση		Συνώνυμος συμπλήρωση	
	N	%	N	%
<44% Δυσνόητο κείμενο	236	59,0	148	37
44-65% Κατανοητό με διδασκαλία	154	38,5	225	56,25
>65% Κατανοητό χωρίς βοήθεια	10	2,5	27	6,75
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	400	100	400	100

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18, πάνω από τους μισούς μαθητές (236 ή 59%) στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις πέτυχαν επίδοση κάτω του 44%, ποσοστό που θεωρείται ως κατώτατο όριο επιτυχίας<sup>1</sup>, ενώ στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών και με συνώνυμες λέξεις για τους περισσότερους μαθητές (225 ή 56,25%) το εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη διδασκαλία, αλλά και σ' αυτή την περίπτωση ο αριθμός των μαθητών που δεν ξεπέρασαν το όριο του 44% είναι μεγάλος (148 ή 37%). Για 10 υποκείμενα του δείγματος (2,5%) το σχολικό εγχειρίδιο είναι κατανοητό χωρίς βοήθεια, αριθμός που ανέρχεται στους 27 μαθητές (6,75%) για την περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με συνώνυμες λέξεις. Με βάση τα δεδομένα αυτά μπορούμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδια για τα υποκείμενα του δείγματος είναι δυσνόητο.

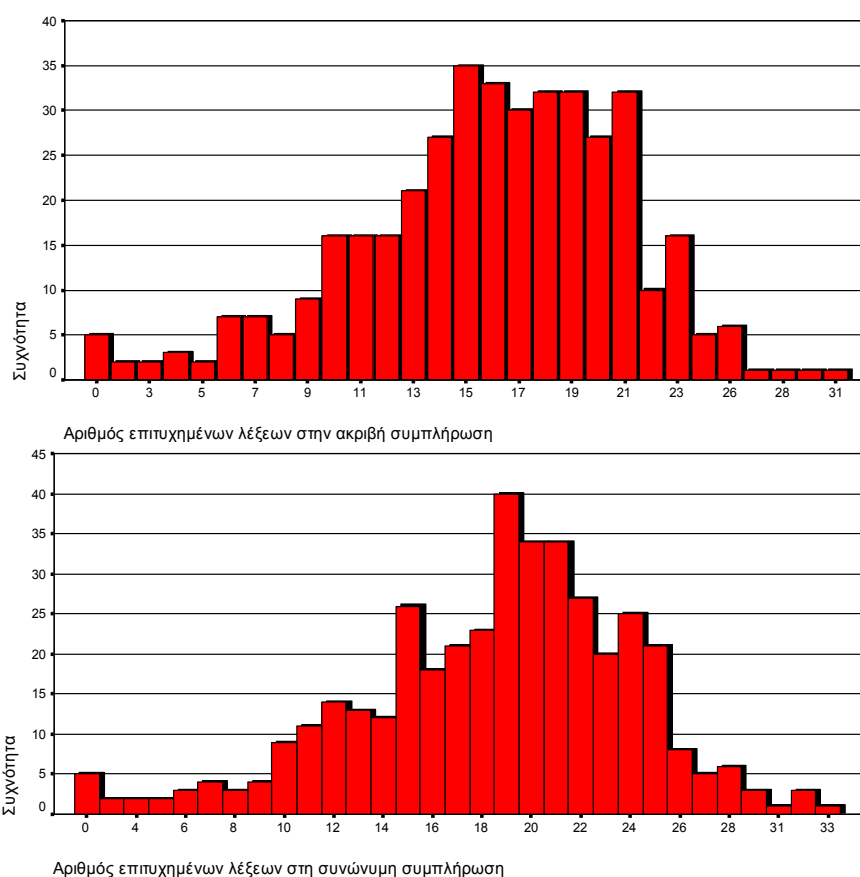
Αναλυτικότερα, οι επιτυχίες σε λέξεις που πέτυχαν οι μαθητές του δείγματός μας κατανέμονται ως εξής:

<sup>1</sup> Βάμβουκας Μ., Σηθιακάκης Μ.: «Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 2, 1985, σελ. 65.  
Mikk J: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 75.



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Γράφημα 1: Κατανομή επιτοχιών σε λέξεις για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης



Τα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης αναφέρονται στον πίνακα 19.

Πίνακας 19: Στατιστικά στοιχεία cloze test για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης

	Ακριβείς επιτυχίες		Συνώνυμες επιτυχίες	
	Λέξεις	%	Λέξεις	%
Μέσος δείκτης ευκολίας	15,90	40,73	18,46	47,29
Τυπική απόκλιση	5,17	13,33	5,70	14,63
Ελάχιστο ποσοστό επιτυχίας	0	0,00	0	0,00
Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας	31	79,48	33	84,61

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 19, ο μέσος δείκτης ευκολίας του συγκεκριμένου εγχειριδίου ανέρχεται στο 40,73% με τυπική απόκλιση 13,33 στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις του πρωτοτύπου, ενώ στην περίπτωση της συμπλήρωσης και με συνώνυμες λέξεις ο μέσος δείκτης ευκολίας ανέρχεται στο 47,29% με τυπική απόκλιση 14,63. Στην πρώτη περίπτωση ο μέσος δείκτης ευκολίας (40,73%) που προκύπτει είναι μικρότερος

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

του ορίου 44%, ποσοστό που θεωρείται ως κατώτατο όριο επιτυχία στη διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο μέσος δείκτης ευκολίας (47,29%) δηλώνει ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη διδασκαλία.

Όσον αφορά τη διαφορά του μέσου δείκτη ευκολίας (40,73%) που επιτεύχθηκε με την ακριβή συμπλήρωση των κενών του cloze test και στο μέσο δείκτη ευκολίας (47,29%) που επιτεύχθηκε με τη συνώνυμη συμπλήρωση των κενών, αυτή κρίνεται στατιστικώς σημαντική ( $t = -41,189$   $df = 399$ ,  $p = 0,001$ ).

### A1. Επιδόσεις ανά φύλο

Η κατανομή των δεικτών ευκολίας ανά φύλο φαίνεται στον πίνακα 20.

Πίνακας 20: Κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου E' τάξης ανά φύλο

	Αγόρια				Κορίτσια			
	Ακριβής συμπλήρωση		Συνώνυμος συμπλήρωση		Ακριβής συμπλήρωση		Συνώνυμος συμπλήρωση	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<44% Δυσνόητο κείμενο	126	63,64	84	42,42	110	54,46	64	31,69
44-65% Κατανοητό με διδασκαλία	69	34,85	105	53,04	85	42,08	120	59,40
>65% Κατανοητό χωρίς βοήθεια	3	1,51	9	4,54	7	3,46	18	8,91
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	198	100	198	100	202	100	202	100

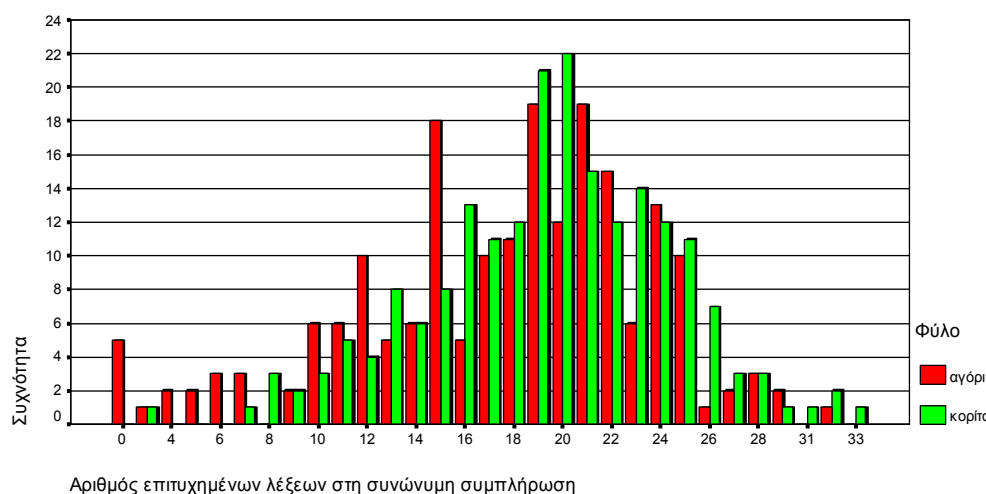
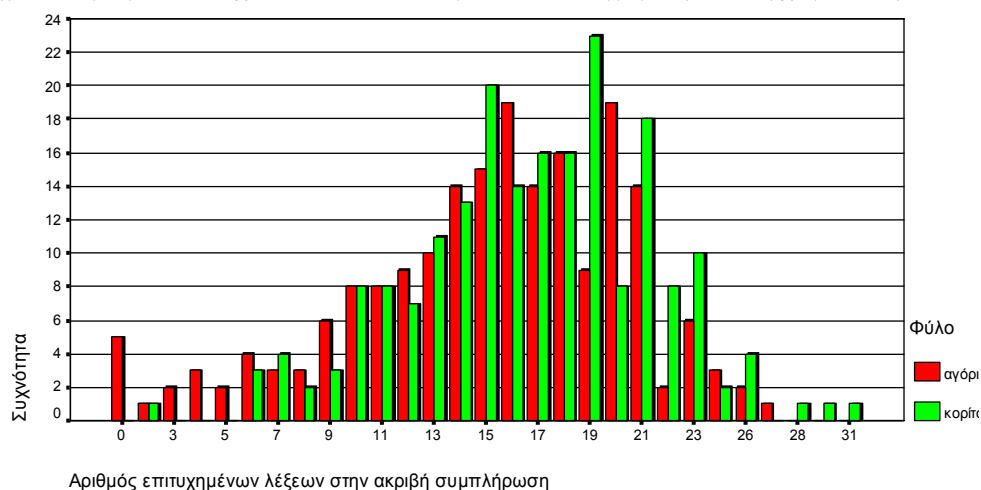
Σύμφωνα με τον πίνακα 20 για την πλειοψηφία των αγοριών (126 ή 63,64%) και για τα μισά κορίτσια (110 ή 54,46%) το εγχειρίδιο είναι δυσνόητο όταν ληφθεί υπόψη η επίδοσή τους στη συμπλήρωση των κενών με τις ακριβείς λέξεις, ενώ το ποσοστό αυτό μειώνεται όταν ληφθεί υπόψη η επίδοσή τους στη συμπλήρωση των κενών με συνώνυμες λέξεις (84 ή 42,42% και 64 ή 31,69% αντίστοιχα). Για 69 αγόρια (34,85%) και 85 κορίτσια (42,08%) το εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη διδασκαλία στην πρώτη περίπτωση, ενώ στη δεύτερη αυτό μπορεί να επιτευχθεί για 105 αγόρια (53,04%) και για 120 κορίτσια (59,4%). Τέλος για 3 αγόρια (1,51%) και για 7 κορίτσια (3,46%) το εγχειρίδιο γί-

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

νεται κατανοητό χωρίς βοήθεια για την πρώτη περίπτωση, στη δεύτερη δε περίπτωση ο αριθμός ανέρχεται σε 9 αγόρια (4,54%) και 18 κορίτσια (8,91%).

Ο αριθμός των επιτυχιών σε λέξεις που πέτυχαν τα αγόρια και τα κορίτσια τόσο στη συμπλήρωση με τις ακριβείς λέξεις όσο και στη συμπλήρωση με συνώνυμες λέξεις παρουσιάζονται στον γράφημα 2.

Γράφημα 2: Αριθμός επιτυχιών σε λέξεις ανά φύλο και κατηγορία για το εγχειρίδιο της Ε' τάξης



Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών μας δίνει τα ακόλουθα στοιχεία:

Πίνακας 21: Στατιστικά cloze test εγχειριδίου Ε' τάξης ανά φύλο

Φύλο		Ακριβείς επιτυχίες		Συνώνυμες επιτυχίες	
		Λέξεις	%	Λέξεις	%
Αγόρια	Μέσος δείκτης ευκολίας	15,09	38,64	17,55	44,9

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

	Τυπική απόκλιση	5,49	14,18	6,18	15,88
	Ελάχιστο ποσοστό επιτυχίας	0	0	0	0
	Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας	27	69,23	32	82,05
<b>Κορίτσι</b>	Μέσος δείκτης ευκολίας	16,70	42,79	19,36	49,6
	Τυπική απόκλιση	4,72	12,12	5,05	12,92
	Ελάχιστο ποσοστό επιτυχίας	2	5,13	2	5,13
	Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας	31	79,48	33	84,61

Από τον πίνακα 21 παρατηρούμε ότι τα αγόρια σημείωσαν μέσο δείκτη ευκολίας 38,64%, με τυπική απόκλιση 14,18 στη συμπλήρωση των κενών με τις ακριβείς λέξεις και 44,9% με τυπική απόκλιση 15,88 στη συμπλήρωση των κενών με συνώνυμες λέξεις. Οι αντίστοιχοι μέσοι δείκτες ευκολίας για τα κορίτσια είναι 42,79% με τυπική απόκλιση 12,12 και 49,6% με τυπική απόκλιση 12,92 αντίστοιχα. Η διαφορά αυτή μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών θεωρείται σημαντική ( $t = -3,150$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,002$  και  $t = -3,218$ ,  $df = 379,079$ ,  $p = 0,001$ ).

### A2. Επιδόσεις ανά περιοχή

Η κατανομή του μέσου δείκτη ευκολίας κατά περιοχή παρουσιάζεται στον πίνακα 22.

Πίνακας 22: Κατανομή μέσου δείκτη ευκολίας εγχειριδίου E' τάξης κατά περιοχή

Περιοχή	μ. δ. ε.	
	ακριβή συμπλήρωση	συνώνυμη συμπλήρωση
αστική	43,40	50,27
ημιαστική	40,55	47,48
αγροτική	34,50	39,97

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από τον πιο πάνω πίνακα ο μέσος δείκτης ευκολίας για τα υποκείμενα του δείγματος της αστικής περιοχής ανέρχεται στο 43,40% στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών της διαδικασίας ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων με τις ακριβείς λέξεις και στο 50,27% για τη συμπλήρωση με συνώνυμες λέξεις. Οι αντίστοιχοι μέσοι δείκτες ευκολίας για την ημιαστική περιοχή και για την αγροτική είναι 40,55% /47,48% και 34,50% /39,97%.

Στατιστικώς υπάρχει σημαντική διαφορά για το μέσο δείκτη ευκολίας που πέτυχαν τα υποκείμενα του δείγματος στις τρεις περιοχές, με τους μαθητές της αγροτικής περιοχής να έχουν σημαντικά λιγότερη επιτυχία τόσο στην περίπτωση της ακριβούς συμπλήρωσης ( $M=34,50$ ,  $F = 15,550$   $p= 0,001$ ) όσο και στην περίπτωση της συνώνυμης συμπλήρωσης ( $M=39,97$ ,  $F = 17,424$   $p = 0,001$ ).

### ***B. Για το εγχειρίδιο της Στ' τάξης***

Η κατανομή των δεικτών ευκολίας για το εγχειρίδιο της Στ' τάξης φαίνεται στον πίνακα 23.

Πίνακας 23: Ποσοστιαία κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Στ' τάξης

	ΣΥΝΟΛΟ			
	Ακριβής συμπλήρωση		Συνώνυμος συμπλήρωση	
	N	%	N	%
<44% Δυσνόητο κείμενο	119	29,75	73	18,25
44-65% Κατανοητό με διδασκαλία	273	68,25	259	64,75
>65% Κατανοητό χωρίς βοήθεια	8	2	68	17
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	400	100	400	100

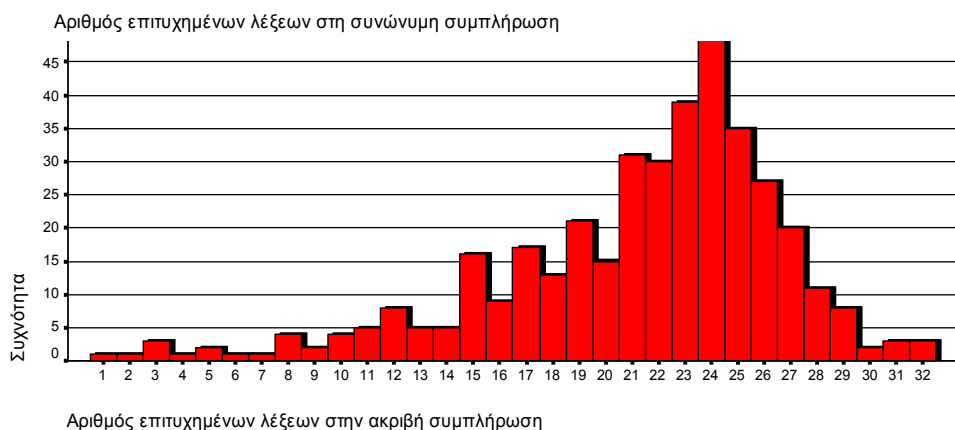
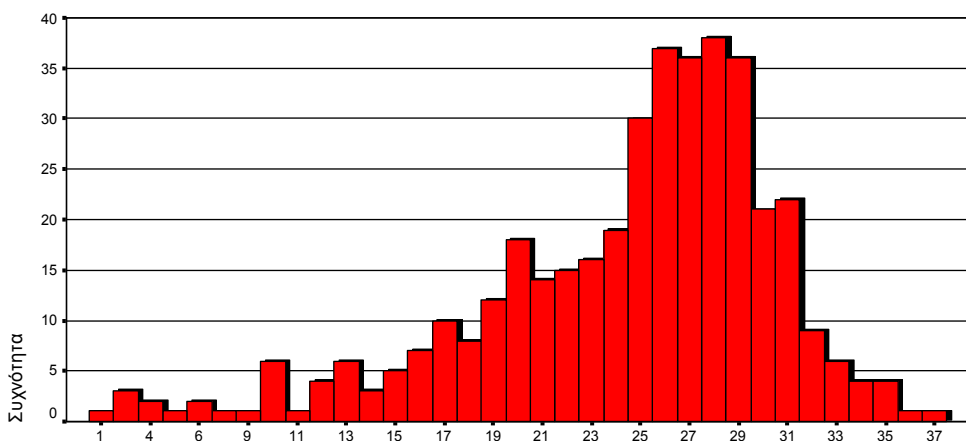
## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 23, 119 υποκείμενα του δείγματος (29,75%) στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις πέτυχαν επίδοση κάτω από το κατώτατο όριο επιτυχίας (44%), ενώ στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών και με συνώνυμες λέξεις ο αριθμός αυτός μειώνεται στους 73 (18,25%). Για την πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος τόσο στην συμπλήρωση με των κενών με τις ακριβείς λέξεις όσο και στη συμπλήρωση με συνώνυμες λέξεις (273 ή 68,25% και 259 ή 64,75%) το εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη διδασκαλία.

Τέλος, για 8 υποκείμενα (2%) το σχολικό εγχειρίδιο είναι κατανοητό χωρίς βοήθεια, αριθμός που ανέρχεται στους 68 μαθητές (17%) για την περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με συνώνυμες λέξεις. Με βάση τα δεδομένα αυτά μπορούμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο για τα υποκείμενα του δείγματος γίνεται κατανοητό με τη βοήθεια του δασκάλου.

Αναλυτικότερα, οι επιτυχίες σε λέξεις των μαθητών του δείγματός μας κατανέμονται ως εξής:

Γράφημα 3: Κατανομή επιτυχιών σε λέξεις για το εγχειρίδιο Στ' τάξης



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Τα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων για το εγχειρίδιο της Στ' τάξης αναφέρονται στον πίνακα 24.

Πίνακας 24: Στατιστικά στοιχεία cloze test εγχειριδίου Στ' τάξης

	Ακριβείς επιτυχίες		Συνώνυμες επιτυχίες	
	Λέξεις	%	Λέξεις	%
Μέσος δείκτης ευκολίας	21,26	47,26	24,41	54,25
Τυπική απόκλιση	5,46	12,16	6,25	13,86
Ελάχιστο ποσοστό επιτυχίας	1	2,22	1	2,22
Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας	32	71,11	37	82,22

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 24, ο μέσος δείκτης ευκολίας του συγκεκριμένου εγχειριδίου ανέρχεται στο 47,26% με τυπική απόκλιση 12,16 στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις του πρωτοτύπου, ενώ στην περίπτωση της συμπλήρωσης και με συνώνυμες λέξεις ο μέσος δείκτης ευκολίας ανέρχεται στο 54,25% με τυπική απόκλιση 13,86. Και στις δύο περιπτώσεις ο μέσος δείκτης ευκολίας (47,26% και 54,25%) που προκύπτει είναι άνω του ορίου 44%, επιτρέποντάς μας έτσι να υποθέσουμε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη διδασκαλία.

Όσον αφορά τη διαφορά του μέσου δείκτη ευκολίας (47,26%) που επιτεύχθηκε με την ακριβή συμπλήρωση των κενών του cloze test και στο μέσο δείκτη ευκολίας (54,25%) που επιτεύχθηκε με τη συνώνυμη συμπλήρωση των κενών, αυτή κρίνεται στατιστικώς σημαντική ( $t = -40,279$   $df = 399$ ,  $p = 0,001$ ).

### B1. Επιδόσεις ανά φύλο

Η κατανομή των δεικτών ευκολίας του εγχειριδίου ανά φύλο φαίνεται στον πίνακα 25:

Πίνακας 25: Κατανομή δεικτών ευκολίας εγχειριδίου Στ' τάξης ανά φύλο

Αγόρια		Κορίτσια	
Ακριβής	Συνώνυμος	Ακριβής	Συνώνυμος

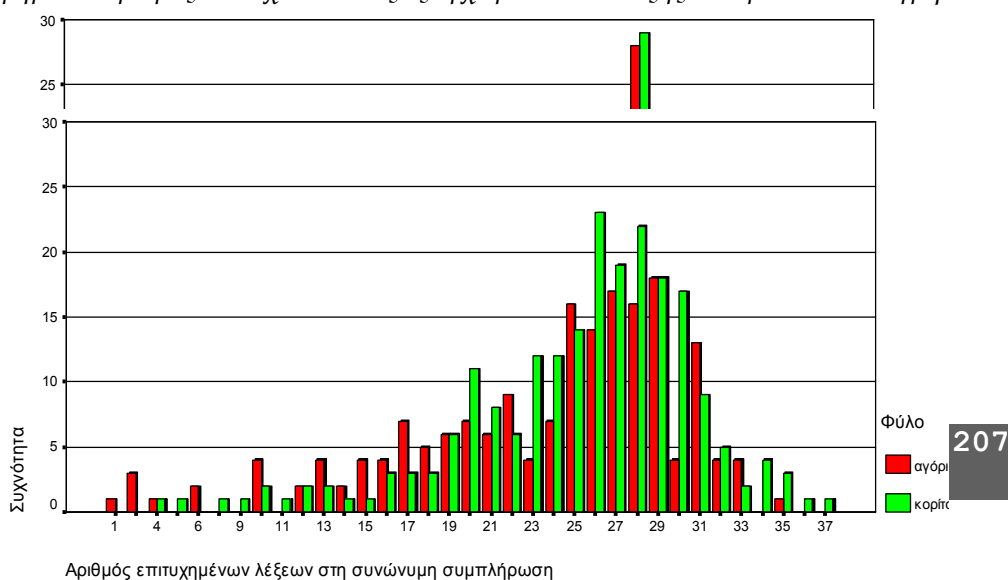
## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

	συμπλήρωση		συμπλήρωση		συμπλήρωση		συμπλήρωση	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<44% Δυσνόητο κείμενο	63	34,05	45	24,32	56	26,05	28	13,02
44-65% Κατανοητό με δι- δασκαλία	120	64,87	114	61,62	153	71,17	145	67,45
>65% Κατανοητό χωρίς βοήθεια	2	1,08	26	14,06	6	2,78	42	19,53
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	185	100	185	100	215	100	215	100

Σύμφωνα με τον πίνακα 25 για 63 αγόρια (34,05%) και για 56 κορίτσια (26,05%) το εγχειρίδιο είναι δυσνόητο όταν ληφθεί υπόψη η επίδοσή τους στη συμπλήρωση των κενών με τις ακριβείς λέξεις, ενώ το ποσοστό αυτό μειώνεται όταν ληφθεί υπόψη η επίδοσή τους στη συμπλήρωση των κενών με συνώνυμες λέξεις (45 ή 24,32% και 28 ή 13,02% αντίστοιχα). Για τη μεγάλη πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος -120 αγόρια (64,87%) και 153 κορίτσια (71,17%) στην πρώτη περίπτωση και 114 αγόρια (61,62%) και 145 κορίτσια (67,45%) στην δεύτερη περίπτωση- το εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη διδασκαλία. Τέλος για 2 αγόρια (1,08%) και για 6 κορίτσια (2,78%) το εγχειρίδιο γίνεται κατανοητό χωρίς καμιά βοήθεια για την πρώτη περίπτωση, στη δεύτερη δε περίπτωση ο αριθμός ανεβαίνει σημαντικά και ανέρχεται σε 26 αγόρια (14,06%) και 42 κορίτσια (19,53%).

Ο αριθμός των επιτυχιών σε λέξεις των αγοριών και των κοριτσιών τόσο στη συμπλήρωση με τις ακριβείς λέξεις όσο και στη συμπλήρωση με συνώνυμες λέξεις παρουσιάζονται στον γράφημα 4.

Γράφημα 4: Αριθμός επιτυχιών σε λέξεις εγχειριδίου Στ' τάξης ανά φύλο και κατηγορία





## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Τα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ανά φύλο αναφέρονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 26: Στατιστικά cloze test εγχειριδίου Στ' τάξης ανά φύλο

Φύλο		Ακριβείς επιτυχίες		Συνώνυμες επιτυχίες	
		Λέξεις	%	Λέξεις	%
<b>Αγόρι</b>	Μέσος δείκτης ευκολίας	20,25	45,06	23,52	52,29
	Τυπική απόκλιση	5,85	13,03	6,79	15,06
	Ελάχιστο ποσοστό επιτυχίας	1	2,22	1	2,22
	Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας	31	68,88	35	77,77
<b>Κορίτσι</b>	Μέσος δείκτης ευκολίας	22,12	49,15	25,18	55,93
	Τυπική απόκλιση	4,96	11,03	5,64	12,53
	Ελάχιστο ποσοστό επιτυχίας	4	8,88	4	8,88
	Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας	32	71,11	37	82,22

Από τον πίνακα 26 παρατηρούμε ότι τα αγόρια σημείωσαν μέσο δείκτη ευκολίας 45,06%, με τυπική απόκλιση 13,03 στη συμπλήρωση των κενών με τις ακριβείς λέξεις και 52,29% με τυπική απόκλιση 15,06 στη συμπλήρωση των κενών με συνώνυμες λέξεις. Οι αντίστοιχοι μέσοι δείκτες ευκολίας για τα κορίτσια είναι 49,15% με τυπική απόκλιση 11,03 και 55,93% με τυπική απόκλιση 12,53 αντίστοιχα. Η διαφορά αυτή μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

θεωρείται σημαντική ( $t = -3,359$ ,  $df = 362,345$ ,  $p = 0,001$  και  $t = -2,603$ ,  $df = 359,028$ ,  $p = 0,010$ ).

### **B2. Επιδόσεις κατά περιοχή**

Η κατανομή του μέσου δείκτη ευκολίας κατά περιοχή παρουσιάζεται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27: Κατανομή μέσου δείκτη ευκολίας εγχειριδίου Στ' τάξης κατά περιοχή

Περιοχή	μ. δ. ε. ακριβή συμπλήρωση	μ. δ. ε. συνώνυμη συμπλήρωση
αστική	49,03	56,43
ημιαστική	46,76	53,84
αγροτική	42,44	48,08

Όπως προκύπτει από τον πιο πάνω πίνακα ο μέσος δείκτης ευκολίας για τα υποκείμενα του δείγματος της αστικής περιοχής ανέρχεται στο 49,03% στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών της διαδικασίας ολοκλήρωσης ελλিপών κειμένων με τις ακριβείς λέξεις και στο 56,43% για τη συμπλήρωση με συνώνυμες λέξεις. Οι αντίστοιχοι μέσοι δείκτες ευκολίας για την ημιαστική περιοχή και για την αγροτική είναι 46,76% /53,84% και 42,44% /48,08%.

Όπως και στην Ε' τάξη, έτσι και στην Στ' υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά για τον μέσο δείκτη ευκολίας που προέκυψε από τη συμπλήρωση του cloze test στις τρεις περιοχές. Κι εδώ οι μαθητές της αγροτικής περιοχής πέτυχαν τον μικρότερο δείκτη ευκολίας του κειμένου και στην περίπτωση της ακριβούς συμπλήρωσης ( $M=42,44$ ,  $F = 9,049$ ,  $p = 0,001$ ) και στην περίπτωση της συνώνυμης συμπλήρωσης ( $M=48,08$ ,  $F = 11,225$   $p = 0,001$ ).

### **Συζήτηση**

Από την παραπάνω ανάλυση των στατιστικών στοιχείων σχετικά με την αναγνωσιμότητα του συγκεκριμένου εγχειριδίου παρατηρούμε ότι:

1. Οι μέσοι δείκτες ευκολίας που πέτυχαν οι μαθητές της έρευνας στη διαδικασία της ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (40,73% για την περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις του πρωτοτύπου και 47,29% στην περίπτωση της συμπλήρωσης και με συνώνυμες λέξεις για την Ε' τάξη και 45,06% στην πρώτη περίπτωση και 52,29% στη δεύτερη για τους μαθητές της Στ' τάξης) δείχνουν ότι το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να γίνει κατανοητό με τη βοήθεια του δασκάλου. Οι μεγάλες όμως τιμές της τυπικής απόκλισης που παρατηρήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις και στις δύο τάξεις (13,33 και 14,63 για την Ε' τάξη, 12,16 και 13,86 για την Στ' τάξη) δείχνουν ότι οι επιτυχίες των υποκειμένων του δείγματος ποικίλουν σημαντικά. Πραγματικά, όπως εξάγεται από τα δεδομένα της έρευνας, για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών (236 ή 59,0% στην περίπτωση της ακριβούς συμπλήρωσης και 148 ή 37% στην περίπτωση της συνώνυμης συμπλήρωσης για την Ε' τάξη, καθώς και 119 ή 29,75% και 73 ή 18,25% για την Στ' τάξη) το εγχειρίδιο είναι δυσνόητο.
2. Αν και το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των δύο τάξεων είναι γραμμένο από την ίδια συγγραφική ομάδα εντούτοις οι μαθητές της Ε' τάξης δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόησή του. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές της Στ' τάξης είναι πιο εξοικειωμένοι με το εγχειρίδιό τους και κατ' επέκταση με το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από την προηγούμενη τάξη. Αντίθετα, για τους μαθητές της Ε' τάξης το γνωστικό αντικείμενο ως αυτοτελές μάθημα και το εγχειρίδιό του είναι νέα σ' αυτούς και δεν είχαν το χρόνο να εξοικειωθούν, δεδομένου ότι η έρευνα έγινε στην αρχή της χρονιάς. Ένας άλλος λόγος που δικαιολογεί αυτή τη διαφορά μεταξύ των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης είναι η μεγαλύτερη πνευματική ωρίμανση των τελευταίων, αφού μέχρι και την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών η αύξηση της νοημοσύνης είναι ταχύτερη<sup>1</sup>.
3. Διαφορά υπάρχει στην κατανόηση των κειμένων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Οι μέσοι δείκτες ευκολίας για τα αγόρια (37,20% και

<sup>1</sup> Παρασκευόπουλος Ι. & Χαραλαμπίδης Ι.: *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*, Γ' έκδοση, Ο-ΕΔΒ, Αθήνα 1985, σ. 135.

43,88% για την Ε' τάξη, 47,07% και 54,80% για τη Στ' τάξη) είναι μικρότεροι από τους μέσους δείκτες ευκολίας που πέτυχαν τα κορίτσια (43,48% και 50,62% για την Ε' τάξη, 50,69% και 57,81% για την Στ' τάξη). Η ανάλυση του t-test μας έδειξε ότι η διαφορά αυτή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι στατιστικώς σημαντική τόσο στην Ε' όσο και στην Στ' τάξη και στην περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις του πρωτότυπου και στην περίπτωση της συμπλήρωσης με συνώνυμες λέξεις' για μεν την Ε' τάξη η διαφορά αυτή δεν είναι σημαντική για την αστική περιοχή και στις δύο περιπτώσεις συμπλήρωσης των κενών, ενώ στην ημιαστική περιοχή και στην αγροτική περιοχή η διαφορά είναι σημαντική' για δε την Στ' τάξη στην αστική περιοχή η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική για την περίπτωση της συμπλήρωσης των κενών με τις ακριβείς λέξεις του πρωτότυπου και μη στατιστικά σημαντική για την περίπτωση της συμπλήρωσης με συνώνυμες λέξεις, ενώ για την ημιαστική περιοχή και την αγροτική η διαφορά δεν θεωρείται σημαντική. Η σύγκριση τέλος των τιμών απόκλισης των αγοριών (13,88 και 15,19 για την Ε' τάξη, 11,31 και 13,21 για την Στ' τάξη) με αυτών των κοριτσιών (11,82 και 13,13 για την Ε' τάξη, 9,89 και 11,31 για την Στ' τάξη) μας δηλώνει ότι στα αγόρια ο μέσος δείκτης ευκολίας παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος και ανομοιογένεια, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις τα κορίτσια πετυχαίνουν μεγαλύτερο αριθμό σωστά συμπληρωμένων λέξεων. Σύμφωνα με τους Ι. Παρασκευόπουλο και Ι. Χαραλαμπίοπουλο τα κορίτσια αναπτύσσονται ταχύτερα από τα αγόρια και παρουσιάζουν ψηλότερο επίπεδο ωριμότητας από αυτά<sup>1</sup>. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ρυθμός της γλωσσικής τους ανάπτυξης να είναι ταχύτερος και να υπερτερούν στα μαθήματα που βασίζονται στη μνήμη και τις γλωσσικές ικανότητες' έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο, μαθαίνουν ευκολότερα ανάγνωση, ορθογραφία και γραμματική και κάνουν χρήση ολοκληρωμένων προτάσεων από μικρότερη ηλικία<sup>2</sup>.

4. Διαφορά στην κατανόηση των εγχειριδίων υπάρχει επίσης για τους μαθητές και των δύο τάξεων της αγροτικής περιοχής από αυτούς της αστικής και

<sup>1</sup> Παρασκευόπουλος Ι. & Χαραλαμπίοπουλος Ι.: ό.π., σ. 151.

<sup>2</sup> Παρασκευόπουλος Ι. & Χαραλαμπίοπουλος Ι.: ό.π., σ. 161.

ημιαστικής περιοχής.

Οι λόγοι που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν τη διαφορά αυτή είναι:

- a. Το γεγονός ότι τα σχολεία της αγροτικής περιοχής είναι απομακρυσμένα από τις αστικές περιοχές, ορισμένα από αυτά σε μακρινές αποστάσεις και με κακό οδικό δίκτυο, με αποτέλεσμα οι μαθητές των σχολείων αυτών να μην έχουν αρκετές παραστάσεις για πολλά θέματα που πραγματεύεται το εγχειρίδιο.
  - b. Το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων της αγροτικής περιοχής και ιδιαίτερα των απομακρυσμένων περιοχών, στις οποίες κατοικούν χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα<sup>1</sup>.
  - c. Τα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια, διθέσια) και οι ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας που επικρατούν σ' αυτά, κυρίως εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου μέσα στον οποίο θα πρέπει να διδαχθούν τα διάφορα μαθήματα. Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι σ' αυτά οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης διδάσκονται μαζί τη μια χρονιά τα μαθήματα της Ε' τάξης και την άλλη χρονιά τα μαθήματα της Στ' τάξης (εκτός των Μαθηματικών και της Γλώσσας), πράγμα που επιβαρύνει σημαντικά τους μαθητές της Ε' τάξης –ιδιαίτερα όταν από τα μαθήματα της Δ' τάξης διδάσκονται κατευθείαν τα μαθήματα της Στ' τάξης, όπως την χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα.
5. Η διαδικασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων στους μαθητές επιβεβαίωσε την άποψή μας που αναφέραμε στην παρουσίαση-ανάλυση του εγχειριδίου, ότι η σύνταξη αυτού της Στ' τάξης δεν είναι απλή.

Ως παράδειγμα αναφέρουμε το τρίτο κείμενο του cloze test:

*Ο λαός αγαπά τον τόπο που κατοικεί και τον ονομάζει πατρίδα. Για να τον προφυλάξει από τις ξένες απειλές αμύνεται πολεμώντας με πάθος και μεγάλες θυσίες καμιά φορά. Ο πόλεμος αυτός είναι αναγκαίος και αναπόφευκτος για ένα λαό, γιατί έχει ηθικό χρέος αλλά και συμφέρον να υπερασπίζεται τη γη που του ανήκει. Υπάρχει όμως και ο άλλος πόλεμος, ο άδικος και ανέντιμος, που κάνουν μερικοί ισχυροί λαοί για να υποδουλώσουν και να εκμεταλλευτούν άλλους μικρότερους και λιγότερο δυνατούς. Αμέτρητες είναι οι περιπτώσεις που φιλόδοξοι, άδικοι ή παράφρονες αρχηγοί κρατών, παρέσυραν τους λαούς τους σε τέτοιο είδος πολέμου. Πάρτε για παράδειγμα τους δυο μεγάλους πολέμους του αιώνα μας, που ονομάστηκαν παγκόσμιοι, γιατί αναμείχθηκαν σε αυτούς τα πιο πολλά κράτη του κόσμου.*

<sup>1</sup> Ζάχ

Στο κείμενο αυτό όλα τα υποκείμενα του δείγματος είχαν τη μικρότερη επιτυχία από ότι στα άλλα κείμενα του close test. Παρατηρώντας το κείμενο βλέπουμε ότι σ' αυτό υπάρχει σημαντικός αριθμός ονομάτων, κυρίως επίθετα και μετοχές αλλά και ουσιαστικά, γεγονός που δυσκολεύει την κατανόηση του κειμένου.

6. Μία άλλη παρατήρηση που συμπεραίνεται από τη διαδικασία της ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων είναι ότι η απλή σύνταξη των κειμένων είναι αυτή που αναγνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα οι μαθητές. Η επόμενη πρόταση είναι από το κείμενο του cloze test της Ε' τάξης, πρόταση στην οποία οι μαθητές του δείγματος απέτυχαν, σε ποσοστό 100%, να μαντέψουν τις λέξεις που έλλειπαν.

*Οι γυναίκες με συνεχείς αγώνες (γυναικείο ή φεμινιστικό κίνημα) κατόρθωσαν να κατακτήσουν με τους άνδρες ίσα δικαιώματα.*

Στην πρόταση αυτή παρατηρούμε ότι μεταξύ του υποκειμένου (οι γυναίκες) και του ρήματος (κατόρθωσαν) παρεμβάλλεται ένας επιθετικός προσδιορισμός τρόπου (με συνεχείς αγώνες) και μία επεξήγηση αυτού (γυναικείο ή φεμινιστικό κίνημα). Οι λέξεις που παραλείφθηκαν κατά την εφαρμογή του cloze test ήταν οι λέξεις «με» και «κατόρθωσαν» και η πρόταση πήρε την εξής μορφή:

*Οι γυναίκες \_\_\_\_\_ συνεχείς αγώνες (γυναικείο ή φεμινιστικό κίνημα) \_\_\_\_\_ να κατακτήσουν με τους άνδρες ίσα δικαιώματα.*

Οι μαθητές που κλήθηκαν να μαντέψουν και να συμπληρώσουν τα κενά επιχείρησαν να το κάνουν έχοντας στο νου τους την απλή μορφή σύνταξης μιας πρότασης, δηλαδή Υ-Ρ-Α (Υποκείμενο - Ρήμα - Αντικείμενο). Έτσι λοιπόν, όλοι ανεξαιρέτως, το πρώτο κενό της πρότασης το συμπλήρωσαν με ρήμα και το δεύτερο κενό με κάποιον αιτιολογικό σύνδεσμο, όπως για παράδειγμα:

*Οι γυναίκες **έκαναν** συνεχείς αγώνες (γυναικείο ή φεμινιστικό κίνημα) **για** να κατακτήσουν με τους άνδρες ίσα δικαιώματα.*

Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η απλή μορφή σύνταξης της πρότασης γίνεται ευκολότερα κατανοητή από τους μαθητές και συνεπώς οι συγγραφείς ενός σχολικού εγχειριδίου θα πρέπει να δίνουν τη απαιτούμενη προσοχή και σ' αυτή την παράμετρο.

7. Διαπιστώθηκε πρακτικά -επιβεβαιώνοντας και την ανάλυσή μας- η ανάγκη ύπαρξης γλωσσαρίου στο εγχειρίδιο, αφού παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν, συγκεκριμένες πάντα λέξεις, για τις οποίες οι μαθητές ζητούσαν την εξήγησή τους. Τέτοιες λέξεις ήταν, για παράδειγμα, οι: *επέρχονται, προϋπολογισμός, αξίες, φεμινιστικό κίνημα, καταρτίζεται* κ.λπ. Η απουσία γλωσσαρίου δυσκολεύει την κατανόηση του κειμένου και προκαλεί καθυστέρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

## II. Ανάγνωση απεικονίσεων

Για να ελέγξουμε το βαθμό κατανόησης των απεικονίσεων του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, δώσαμε στους μαθητές του δείγματός μας μια σειρά απεικονίσεων από το εγχειρίδιο, τυχαία επιλεγμένες και αποκομμένες από το κείμενο, για να τις αναγνώσουν. Με τον τρόπο αυτό θελήσαμε να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό οι πληροφορίες και τα μηνύματα που μεταφέρουν οι απεικονίσεις είναι αναγνωρίσιμες από τους μαθητές.

Ας δούμε, όμως, μερικές από αυτές τις απεικονίσεις, τα μηνύματα που μεταφέρουν και πώς τις ανέγνωσαν οι μαθητές του δείγματός μας.



Ξεκινώντας από το βιβλίο της Ε' τάξης, στη σελ. 62 υπάρχει η διπλανή φωτογραφία, στην οποία τρία παιδιά με δύο σκύλους παίζουν στην παραλία, δίπλα σ' έναν σωλήνα από τον οποίο εκβάλουν ρυπασμένα νερά. Μόνον το 8,7% των μαθητών ανέγνωσαν σωστά την εικόνα, ενώ το 16,2% δήλωσε ότι δεν την καταλαβαίνει. Η παρουσία του παιδιού και των σκύλων στο κέντρο

της εικόνας και σε πρώτο πλάνο οδήγησε τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών να θεωρήσει αυτά τα στοιχεία ως το κύριο θέμα της απεικόνισης. Επιπλέον, το χρώμα του σωλήνα, το οποίο δεν διαφέρει από αυτό του βράχου, τον έκανε δυσδιάκριτο, ενώ αρκετοί μαθητές τον θεώρησαν ως καταρράκτη. Επίσης, το χρώμα του νερού που χύνεται από τον σωλήνα δεν οδηγεί τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι αυτό είναι ρυπασμένο.



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα



Στο ίδιο βιβλίο και στη σελίδα 96 υπάρχει η διπλανή φωτογραφία, στην οποία απεικονίζεται μία σκηνή από σκλαβοπάζαρο. Το ποσοστό που ανέγνωσε σωστά την εικόνα αυτή ανέρχεται στο 39,5%. Οι υπόλοιποι μαθητές είτε έδωσαν μια γενική περιγραφή της εικόνας (22,2%), είτε δήλωσαν ότι δεν την καταλαβαίνουν (9,5%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (27,8%) έδωσαν διαφορετικό νόημα, όπως θέατρο, χορό, τσίρκο, δικαστήριο, ληστές.

Η δυσκολία στην αναγνώριση της φωτογραφίας αυτής οφείλεται στο γεγονός ότι η εικόνα του σκλαβοπάζαρου είναι έξω από τα βιώματα των σημερινών παιδιών.

Στο βιβλίο της Στ' τάξης και στη σελίδα 38 υπάρχει μια φωτογραφία,



στην οποία απεικονίζεται ένας ηλικιωμένος άνδρας, ο οποίος, κατά το κείμενο, είναι άρρωστος. Κοιτάζοντας κανείς αυτή την εικόνα κάθε άλλο παρά άρρωστος φαίνεται ο ηλικιωμένος αυτός άνδρας. Επιπλέον, η λιθόκτιστη καλύβα καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της εικόνας, με αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζει τους μαθητές.

Τα στοιχεία αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να αναγνώσουν σωστά την εικόνα μόνο το 4,7% των μαθητών, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 7,4% δήλωσαν ότι δεν την καταλαβαίνουν. Η πλειοψηφία όμως των μαθητών (74,3%) έδωσε διάφορες απαντήσεις, όπως ότι ο άνθρωπος αυτός είναι βοσκός, κυνηγός, άνθρωπος που ζει στα βουνά, άστεγος, φτωχός, μοναχικός, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 4% θεώρησε ως κύριο θέμα της εικόνας τη λιθόκτιστη καλύβα, αναφέροντάς την είτε ως καλύβα είτε ως σπηλιά.

Η φωτογραφία της σελίδας 46 του ίδιου βιβλίου δυσκόλεψε αρκετά τους



μαθητές για την ανάγνωσή της, εξαιτίας κυρίως της κακής ποιότητάς της και της επίσης κακής εκτόπωσής της. Αν και το ποσοστό που τελικά την ανέγνωσε σωστά ανήλθε στο 92,4%, κατά τη διάρκεια του τεστ ήταν η μοναδική φωτογραφία που έκανε τα περισσότερα παιδιά να αναρωτηθούν φωναχτά μεταξύ τους ή να ζητήσουν τη βοήθειά μας, για το τι απεικονίζεται σ' αυτή.

Η εικόνα της σελίδας 41 απεικονίζει έναν υπερήλικα, ο οποίος, σύμφωνα



με το κείμενο, δεν μπορεί να εργαστεί. Τα κρεμαστά χαλιά όμως στον τοίχο οδήγησαν τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι ο εν λόγω άνδρας μάλλον πρόκειται για κάποιον έμπορο που τα πουλάει. Έτσι, μόνο το 5,3% ανέγνωσαν σωστά την εικόνα, 7,2% δήλωσαν ότι δεν την καταλαβαίνουν, ενώ το 81,4% έδωσε διάφορες απαντήσεις, όπως ότι πουλάει χαλιά, είναι φτωχός, ότι κοιμάται, ότι είναι λυπημένος κ.λπ.

Τέλος, δώσαμε στα παιδιά να αναγνώσουν δύο απεικονίσεις, που παρουσιάζουν το ίδιο θέμα: τους βουλευτές στην αίθουσα συνεδριάσεων της Βουλής των Ελλήνων να συνεδριάζουν. Η μία απεικόνιση είναι σε μορφή παιδικού ιχνογραφήματος και βρίσκεται στη σελ. 29 του βιβλίου της Στ' τάξης· η άλλη είναι μία φωτογραφία από κάποιο περιοδικό. Παρ' όλο που το θέμα και στις δύο απεικονίσεις είναι ίδιο, εντούτοις, την απεικόνιση του βιβλίου την ανέγνωσε σωστά μικρότερο ποσοστό μαθητών απ' ότι τη φωτογραφία. Πιο συγκεκριμένα, την απεικόνιση του εγχειριδίου την ανέγνωσαν σωστά το 56,3% των υποκειμέ-

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

νων του δείγματος, 7,9% δήλωσαν ότι δεν την καταλαβαίνουν, ενώ το 35,8% έδωσαν άλλες ερμηνείες, όπως ότι πρόκειται για δικαστήριο, συναυλία, θέατρο, συμβούλιο, συνέδριο ή κάποια ομιλία.



Την φωτογραφία την ανέγνωσε σωστά το 80,4% των μαθητών, ενώ 4% δήλωσε ότι δεν την καταλαβαίνει και 15,4% έδωσαν άλλη ερμηνεία, όπως δικαστήριο, συμβούλιο, συνέδριο. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, απεικόνιση είναι ασαφής και η επιλογή της υπήρξε μάλλον ατυχής, γιατί προφανώς αυτοί που την επέλεξαν είχαν στο νου τους τη βουλή, ενώ τα παιδιά που κλήθηκαν να την αναγνώσουν χωρίς να έχουν τίποτα στο νου τους, αναγνώρισαν σ' αυτή διαφορετικές καταστάσεις.

### **Συζήτηση**

Η εφαρμογή της ανάγνωσης εικονογραφικού υλικού του βιβλίου κατέδειξε ότι υπάρχουν ορισμένες εικόνες στο εγχειρίδιο τις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονται να τις αναγνώσουν και να τις κατανοήσουν. Ως αιτίες γι' αυτό θεωρούμε:

- την κακή ποιότητα και εκτύπωση των εικόνων,
- τη θεματολογία, η οποία δεν είναι επίκαιρη,
- τη λανθασμένη επιλογή εικόνων,
- το ασαφές θέμα,
- στοιχεία της εικονογράφησης η θέση και η παρουσία των οποίων δεν επιτρέπει να αναδειχτεί το κεντρικό στοιχείο της εικόνας.

### III. Απόψεις των μαθητών για το εγχειρίδιο

Στην ενότητα αυτή μελετάμε τις απόψεις των μαθητών του δείγματος για το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των δύο τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, την πέμπτη και την έκτη, στις οποίες διδάσκεται το συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Οι απόψεις αυτές των μαθητών έγιναν φανερές από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που τους μοιράστηκε.

Το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις, που εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι οκτώ αυτές ερωτήσεις που χρησιμοποιήσαμε είναι όλες κλειστού τύπου και διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert.

Υπενθυμίζουμε ότι η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε την άνοιξη του 2005 σε 80 μαθητές της Ε' τάξης και 70 μαθητές της Στ' τάξης, ενώ η οριστική συμπλήρωσή του έγινε το φθινόπωρο του 2005.

Αναλυτικά για κάθε ερώτηση προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

#### ***Ερ. 1: Σου αρέσει το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής;***

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση επιχειρούμε να διερευνήσουμε αν:

- οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης βρίσκουν το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ευχάριστο,
- παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής,
- αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση αυτή παρουσιάζονται στον πίνακα 28:

Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων σχετικά με το βαθμό αρέσκειας κατά τάξη

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	81	20,2	46	11,5
Έτσι κι έτσι	148	37,0	138	34,5
Λίγο	132	33,0	127	31,8
Καθόλου	39	9,8	89	22,2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Από την ανάγνωση του πίνακα 28 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές και στις δύο τάξεις δηλώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι το εγχειρίδιο τους αρέσει έτσι κι έτσι έως λίγο. Σημαντικό είναι το ποσοστό (22,2%) των μαθητών της Στ' τάξης που απάντησε ότι δεν τους αρέσει καθόλου, ενώ σε ποσοστό 20% οι μαθητές της Ε' τάξης δηλώνουν ότι τους αρέσει πολύ.

Απαντήσεις ανά φύλο

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον πίνακα 29:

Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων σχετικά με το βαθμό αρέσκειας ανά φύλο και τάξη

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	42	21,4	39	19,1	29	15,5	17	8,0
Έτσι κι έτσι	68	34,7	80	39,2	51	27,3	87	40,8
Λίγο	59	30,1	73	35,8	67	35,8	60	28,2
Καθόλου	27	13,8	12	5,9	40	21,4	49	23,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα 29 προκύπτει για την Ε' τάξη μια πιο ισορροπημένη κατανομή των απαντήσεων για τα αγόρια ενώ για τα κορίτσια μια συσσώρευση στις μεσαίες κλίμακες. Χαρακτηριστικό είναι το υπερδιπλάσιο ποσοστό αγοριών στην τελευταία κλίμακα (καθόλου). Για την Στ' τάξη παρατηρείται μια μεγάλη συσσώρευση των απαντήσεων των κοριτσιών στη δεύτερη κλίμακα (έτσι κι έτσι), με αρκετή διαφορά από το ποσοστό των αγοριών,

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

ενώ στις υπόλοιπες απαντήσεις οι διαφορές είναι μικρές. Προκύπτει, συνεπώς, σχετικά θετικές απόψεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών της Ε' τάξης για το εγχειρίδιο, ενώ τα αγόρια της Στ' τάξης έχουν πιο αρνητικές απόψεις από τα κορίτσια.

Στατιστικά δεν προκύπτει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και άποψης για το εγχειρίδιο ( $t=-0,860$ ,  $df=398$ ,  $p=0,390$  για την Ε' τάξη και  $t=-0,324$ ,  $df=398$ ,  $p=0,746$  για τη Στ' τάξη).

### Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή και τάξη παρουσιάζεται στον πίνακα 30:

Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων σχετικά με το βαθμό αρέσκειας ανά περιοχή και τάξη

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	46	20,9	15	17,0	20	21,7	34	14,4	7	8,1	5	6,4
Έτσι κι έτσι	89	40,5	30	34,1	29	31,5	81	34,3	26	30,2	31	39,7
Λίγο	65	29,5	34	38,7	33	35,9	74	31,4	19	22,2	34	43,6
Καθόλου	20	9,1	9	10,2	10	10,9	47	19,9	34	39,5	8	10,3
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα 30 προκύπτουν τα εξής:

Για μεν το εγχειρίδιο της Ε' τάξης οι απαντήσεις κυμαίνονται στα ίδια περίπου ποσοστά για τους μαθητές και των τριών περιοχών με έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, που πλησιάζει τους μισούς στην ημιαστική περιοχή και στην αγροτική, να δηλώνει ότι το εγχειρίδιο δεν τους αρέσει. Για δε το εγχειρίδιο της Στ' τάξης το 40% περίπου των ερωτηθέντων μαθητών στην ημιαστική περιοχή απαντούν ότι το εγχειρίδιο δεν τους αρέσει καθόλου. Προκύπτει έτσι ότι οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής έχουν αρνητικότερη στάση για το εγχειρίδιο από τους μαθητές της αστικής περιοχής.

Στατιστικά δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών περιοχών της Ε' τάξης ( $F=0,983$ ,  $p=0,375$ ), ενώ οι μαθητές της ημιαστικής περιοχής της Στ' τάξης έχουν αρνητικότερες απόψεις ( $M=2,93$ ,  $F=4,934$ ,  $p=0,008$ ).

***Ερ. 2: Νομίζεις ότι το βιβλίο είναι ωραία γραμμένο;***

Με την ερώτηση αυτή διερευνούμε:

- Αν και σε ποιο βαθμό ο τρόπος που είναι γραμμένο το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των δύο τάξεων αρέσει στους μαθητές.
- Τις τοχόν διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- Αν αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο

Η κατανομή των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση αυτή παρουσιάζονται στον πίνακα 31:

*Πίνακας 31: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με τη γραφή του βιβλίου ανά τάξη*

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	70	17,4	48	12,0
Αρκετά	109	27,3	106	26,5
Έτσι κι έτσι	127	31,8	101	25,3
Λίγο	64	16,0	94	23,5
Καθόλου	30	7,5	51	12,7
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, τόσο της Ε' όσο και της Στ' τάξης, βρίσκουν τον τρόπο που είναι γραμμένο το εγχειρίδιο μέτριο, ενώ από το υπόλοιπο ποσοστό στην μεν Ε' τάξη το μεγαλύτερο μέρος δηλώνει ότι του αρέσει η τρόπος γραφής, στην δε Στ' τάξη το μισό ότι του αρέσει και το άλλο μισό ότι δεν του αρέσει.

*Απαντήσεις ανά φύλο*

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον πίνακα 32.

Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με τη γραφή του βιβλίου

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	35	17,9	35	17,2	35	18,6	13	6,1
Αρκετά	52	26,5	57	27,9	42	22,5	64	30,0
Έτσι κι έτσι	54	27,6	73	35,8	39	20,9	62	29,1
Λίγο	31	15,8	33	16,2	48	25,7	46	21,6
Καθόλου	24	12,2	6	2,9	23	12,3	28	13,2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι αγόρια και κορίτσια δίνουν περίπου τις ίδιες απαντήσεις, με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ότι ο τρόπος γραφής του εγχειριδίου αρέσει από αρκετά έως μέτρια. Διαφαίνεται, λοιπόν, μια θετικότερη στάση των κοριτσιών έναντι των αγοριών της Ε' τάξης για τον τρόπο γραφής του εγχειριδίου, ενώ για την Στ' τάξη οι απαντήσεις των αγοριών είναι σχεδόν ομοιόμορφα κατανομημένες και των κοριτσιών συγκεντρώνονται κυρίως στις κατηγορίες «αρκετά» και «έτσι κι έτσι».

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ( $t = -1,575$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,115$  για την Ε' τάξη και  $t = 1,235$ ,  $df = 370,461$ ,  $p = 0,218$  για την Στ' τάξη).

#### Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή και τάξη παρουσιάζεται στον πίνακα 33:

Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με τη γραφή του βιβλίου

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	38	17,0	14	15,9	18	19,6	26	11,0	14	16,3	8	10,3
Αρκετά	66	29,7	30	34,1	13	14,1	81	34,3	18	20,9	7	9,0
Έτσι κι έτσι	60	27,2	26	29,5	41	44,6	55	23,3	24	27,9	22	28,2
Λίγο	38	17,9	12	13,7	14	15,2	47	19,9	16	18,6	31	39,7
Καθόλου	18	8,2	6	6,8	6	6,5	27	11,5	14	16,3	10	12,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τον πίνακα 33 πάνω από τους μισούς μαθητές της Ε' τάξης και στις τρεις περιοχές δηλώνουν ότι ο τρόπος γραφής του εγχειριδίου τους αρέσει από αρκετά έως μέτρια, ενώ για τη Στ' τάξη παρατηρούμε ότι στην μεν αστική περιοχή πάνω από το ένα τρίτο των μαθητών δηλώνουν ότι το τρόπος γραφής του εγχειριδίου τους αρέσει αρκετά, στην ημιαστική περιοχή έχουμε μια ισορροπημένη κατανομή με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων στην τρίτη κλίμακα (*έτσι κι έτσι*) ενώ στην αγροτική πάνω από τους μισούς μαθητές δηλώνουν ότι ο τρόπος γραφής τους αρέσει από λίγο έως καθόλου.

Στατιστικά μεταξύ των μαθητών της Ε' τάξης των τριών περιοχών δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά ( $F=0,314, p=0,731$ ), για δε την Στ' τάξη παρατηρείται σημαντική διαφορά στους μαθητές της αγροτικής ( $M=2,64$ ), οι οποίοι έχουν σημαντικά αρνητικές απόψεις, ιδιαίτερα σε σχέση με τους μαθητές της αστικής περιοχής ( $M=3,14, F=4,897, p=0,008$ ).

### ***Ερ. 3: Έχει ωραίες εικόνες;***

Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να ελέγξουμε αν:

- η εικονογράφηση του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των δύο τάξεων είναι ευχάριστη για στους μαθητές.
- παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο.

Οι απαντήσεις στη ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με την εικονογράφηση κατανέμονται ως εξής:

*Πίνακας 34: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με την εικονογράφηση ανά τάξη*

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	89	22,2	62	15,5
Αρκετά	67	16,8	90	22,5
Έτσι κι έτσι	136	34,0	104	26,0
Λίγο	76	19,0	92	23,0
Καθόλου	32	8,0	52	13,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα και των διαγραμμάτων παρατηρούμε ότι οι μισοί μαθητές και των δύο τάξεων δηλώνουν ότι η εικονογράφηση του βιβλίου τους αρέσει μέτρια έως λίγο.

### Απαντήσεις ανά φύλο

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 35: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με την εικονογράφηση

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	45	23,0	44	21,6	29	15,5	33	15,5
Αρκετά	23	11,7	44	21,6	41	21,9	49	23,0
Έτσι κι έτσι	67	34,2	69	33,8	52	27,8	52	24,4
Λίγο	37	18,9	39	19,1	36	19,3	56	26,3
Καθόλου	24	12,2	8	3,9	29	15,5	23	10,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι αγόρια και κορίτσια και στις δύο τάξεις έχουν περίπου τις ίδιες απόψεις για την εικονογράφηση του εγχειριδίου, με το μεγαλύτερο ποσοστό -περίπου 34%- για τους μαθητές της Ε' τάξης να δηλώνει ότι η εικονογράφηση τους αρέσει έτσι κι έτσι, ενώ τα αγόρια της Στ' τάξης απαντούν με το μεγαλύτερο ποσοστό (27,8%) ότι τους αρέσει έτσι κι έτσι και τα κορίτσια (26,3%) ότι τους αρέσει λίγο.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ( $t = - 1,920$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,056$  για την Ε' τάξη και  $t = - 0,270$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,787$  για την Στ' τάξη).

### Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με την εικονογράφηση

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	51	23,2	20	22,7	18	19,6	46	19,5	10	11,6	6	7,7
Αρκετά	39	17,7	12	13,6	16	17,4	56	23,7	17	19,8	17	21,8
Έτσι κι έτσι	65	29,5	34	38,6	37	40,2	60	25,4	26	30,2	18	23,1
Λίγο	44	20,0	19	21,6	13	14,1	50	21,2	19	22,1	23	29,5
Καθόλου	21	9,6	3	3,5	8	8,7	24	10,2	14	16,3	14	17,9
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα 36 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων συγκεντρώνει η κατηγορία «έτσι κι έτσι», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων της Στ' τάξης στην αγροτική περιοχή συγκεντρώνεται στην κατηγορία «λίγο». Διαφαίνεται, επίσης, η τάση η εικονογράφηση του εγχειριδίου να είναι πιο ευχάριστη στους μαθητές της αστικής περιοχής, κυρίως στη Στ' τάξη, έναντι των άλλων περιοχών και ιδιαίτερα της αγροτικής.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των τριών περιοχών για τους μαθητές της Ε' τάξης δεν προκύπτει διαφοροποίηση ( $F=0,073$ ,  $p=0,929$ ), οι δε μαθητές της Στ' τάξης στην αστική περιοχή έχουν σημαντικά θετικότερη εικόνα από τους άλλους μαθητές ( $M=3,21$ ,  $F=5,491$ ,  $p=0,004$ ).

#### **Ερ. 4: Έχει ωραίο εξώφυλλο;**

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση επιδιώκουμε να διερευνήσουμε:

- Αν και σε ποιο βαθμό το εξώφυλλο του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι ευχάριστο στους μαθητές.
- Αν παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- Αν αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα υποκείμενα του δείγματος στην ερώτηση αυτή κατανέμονται όπως στον πίνακα 37.

*Πίνακας 37: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με το εξώφυλλο κατά τάξη*

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	78	19,4	48	12,0
Αρκετά	102	25,5	80	20,0
Έτσι κι έτσι	111	27,8	111	27,8
Λίγο	62	15,5	86	21,5
Καθόλου	47	11,8	75	18,7
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι για το 27,8% των μαθητών και των δύο τάξεων το εξώφυλλο είναι ευχάριστο σε μέτριο βαθμό, για το 25,5% της Ε' και το 20% της Στ' τάξης αρκετά ευχάριστο και για το 15,5% της Ε' και το 21,5% της Στ' τάξης λίγο ευχάριστο.

### Απαντήσεις ανά φύλο

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

*Πίνακας 38: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με το εξώφυλλο*

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	33	16,8	45	22,1	26	13,9	22	10,3
Αρκετά	50	25,5	52	25,4	33	17,6	47	22,2
Έτσι κι έτσι	48	24,5	63	30,9	49	26,2	62	29,1
Λίγο	30	15,3	32	15,7	45	24,1	41	19,2
Καθόλου	35	17,9	12	5,9	34	18,2	41	19,2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Για τα κορίτσια της Ε' τάξης φαίνεται να είναι πιο ευχάριστο το εξώφυλλο.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

λο του εγχειριδίου από ότι στα αγόρια της ίδιας τάξης, ενώ αγόρια και κορίτσια της Στ' τάξης απαντούν με παραπλήσια ποσοστά.

Σημαντική στατιστική διαφορά δεν προκύπτει μεταξύ των δύο φύλων ( $t = -2,709$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,007$  για την Ε' τάξη και  $t = 0,004$ ,  $df=398$ ,  $p = 0,997$  για την Στ' τάξη).

### Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 39: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με το εξώφυλλο

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	38	17,3	22	25,0	18	19,6	30	12,7	12	13,9	6	7,7
Αρκετά	60	17,3	20	22,7	22	23,9	52	22,0	20	23,3	8	10,3
Έτοι κι έτοι	54	24,5	31	35,2	26	28,3	62	26,3	20	23,3	29	37,2
Λίγο	43	19,5	7	8,0	12	13,0	50	21,2	14	16,2	22	28,2
Καθόλου	25	11,4	8	9,1	14	15,2	42	17,8	20	23,3	13	16,6
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>90</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Πάνω από τους μισούς μαθητές της Ε' τάξης δηλώνουν ότι το εξώφυλλο του εγχειριδίου τους αρέσει από έτοι κι έτοι έως αρκετά, με ένα μεγάλο ποσοστό της ημιαστικής περιοχής (25%) να δηλώνει ότι του αρέσει πολύ, σε αντίθεση με τους μαθητές των άλλων περιοχών, οι απαντήσεις των οποίων είναι πιο ομοιόμορφα κατανομημένες σε όλες της κλίμακες. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών της Στ' τάξης και στις τρεις περιοχές δηλώνει ότι το εξώφυλλο του εγχειριδίου τους αρέσει από έτοι κι έτοι έως λίγο.

Στατιστικά δεν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών ( $F=1,574$ ,  $p=0,209$ ) για την Ε' τάξη και  $F=1,313$ ,  $p=0,270$ ) για την Στ' τάξη).

***Ερ. 5: Είναι γραμμένο σε ωραίο χαρτί;***

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση έχουμε ως στόχο να διερευνήσουμε:

- Αν το χαρτί στο οποίο είναι γραμμένο το εγχειρίδιο είναι ευχάριστο στους μαθητές.
- Αν παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- Αν αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο.

Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση σχετικά με το πόσο τους αρέσει το χαρτί στο οποίο είναι γραμμένο το εγχειρίδιο έχει ως εξής:

*Πίνακας 40: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με το χαρτί κατά τάξη*

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	71	17,7	68	17,0
Αρκετά	112	28,0	103	25,7
Έτσι κι έτσι	84	21,0	108	27,0
Λίγο	76	19,0	70	17,5
Καθόλου	57	14,3	51	12,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 40 οι μισοί μαθητές και των δύο τάξεων δηλώνουν ότι το χαρτί στο οποίο είναι γραμμένο το εγχειρίδιο τους είναι ευχάριστο από έτσι κι έτσι έως αρκετά, με τους μαθητές της Ε' τάξης να έχουν πιο θετικές απόψεις για την ποιότητα του χαρτιού από αυτούς της Στ' τάξης.

*Απαντήσεις ανά φύλο*

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 41: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με το χαρτί

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	30	15,3	41	20,1	29	15,5	39	18,2
Αρκετά	43	21,9	69	33,8	43	23,0	60	28,2
Έτσι κι έτσι	43	21,9	41	20,1	54	28,9	54	25,4
Λίγο	47	24,0	29	14,2	31	16,6	39	18,3
Καθόλου	33	16,9	24	11,8	30	16,0	21	9,9
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Στον πίνακα 41 παρατηρούμε ότι το 24% των αγοριών της Ε' τάξης και το 14% των κοριτσιών δηλώνουν ότι η ποιότητα του χαρτιού τους αρέσει λίγο, το 22% των αγοριών και το 20,1% των κοριτσιών έτσι κι έτσι, ενώ άλλο ένα 22% των αγοριών και το 33,8% των κοριτσιών αρκετά. Στην Στ' τάξη το 29% των αγοριών δηλώνει ότι του αρέσει έτσι κι έτσι, 23% αρκετά και 15,5% πολύ έναντι των 25%, 29% και 18% αντίστοιχα των κοριτσιών.

Παρατηρούμε λοιπόν μια διαφορά στις προτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών στην Ε' τάξη, πράγμα που επαληθεύεται και στατιστικά ( $t = -3,182$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,002$ ), ενώ για την Στ' τάξη δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ( $t = -1,694$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,091$ ).

#### Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 42: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με το χαρτί

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	37	16,8	19	21,5	15	16,3	41	17,4	17	19,8	10	12,8
Αρκετά	60	27,3	21	23,9	31	33,7	65	27,5	18	20,9	20	25,6
Έτσι κι έτσι	49	22,3	13	14,8	22	23,9	64	27,1	21	24,5	23	29,5
Λίγο	46	20,9	18	20,5	12	13,0	41	17,4	15	17,4	14	17,9
Καθόλου	28	12,7	17	19,3	12	13,0	25	10,6	15	17,4	11	14,2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Από τον πίνακα 42 προκύπτει ότι και στις τρεις περιοχές οι μαθητές απαντούν περίπου με τα ίδια ποσοστά, με το μεγαλύτερο ποσοστό τους να συγκεντρώνεται στη δεύτερη και τρίτη κλίμακα (*αρκετά, έτσι κι έτσι*).

Στατιστικά δεν προκύπτει διαφορά μεταξύ των περιοχών ( $F=0,509$ ,  $p=0,601$  για την Ε' τάξη και  $F=0,888$ ,  $p=0,412$  για την Στ' τάξη).

### ***Ερ. 6: Νομίζεις ότι είναι εύκολο να καταλάβεις τι λέει το βιβλίο;***

Στόχος μας με τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι να διερευνήσουμε αν:

- Το εγχειρίδιο γίνεται εύκολα κατανοητό από στους μαθητές.
- Παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- Αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο.

Επιπλέον, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία του cloze test.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν κατανέμονται όπως στον πίνακα 43:

*Πίνακας 43: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με την κατανόηση του βιβλίου κατά τάξη*

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	71	17,8	39	9,8
Αρκετά	80	20,0	72	18,0
Έτσι κι έτσι	111	27,7	125	31,2
Λίγο	111	27,7	104	26,0
Καθόλου	27	6,8	60	15,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα 43 προκύπτει ότι περίπου το 28% των μαθητών της Ε' τάξης δηλώνει ότι το εγχειρίδιο είναι λίγο κατανοητό έναντι του 26% της Στ' τάξης, 28% της Ε' τάξης έτσι κι έτσι κατανοητό (31% για την Στ' τάξη) και 20% αρκετά κατανοητό (18% για την Στ' τάξη).



Απαντήσεις ανά φύλο

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον πίνακα 44:

Πίνακας 44: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με τη γραφή του βιβλίου

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	31	15,8	40	19,6	18	9,6	21	9,9
Αρκετά	30	15,3	50	24,5	19	10,2	53	24,9
Έτσι κι έτσι	45	23,0	66	32,4	52	27,8	73	34,3
Λίγο	69	35,2	42	20,6	66	35,3	38	17,8
Καθόλου	21	10,7	6	2,9	32	17,1	28	13,1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι τα αγόρια και στις δύο τάξεις δηλώνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι κατανοούν το εγχειρίδιο έτσι κι έτσι έως λίγο, ενώ τα κορίτσια και των δύο τάξεων δηλώνουν ότι το κατανοούν από έτσι κι έτσι έως αρκετά, απεικονίζοντας έτσι μια αρκετά πιο θετική στάση των κοριτσιών έναντι των αγοριών.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και στις δύο τάξεις ( $t = -3,983$ ,  $df = 398$ ,  $p < 0,001$  για την Ε' τάξη και  $t = -3,470$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,001$  για την Στ' τάξη).

Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 45: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με την κατανόηση του βιβλίου

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	57	25,9	12	13,6	9	9,8	44	18,6	16	18,6	8	10,3
Αρκετά	54	24,5	15	17,0	16	17,4	66	28,0	16	18,6	8	10,3
Έτσι κι έτσι	54	24,5	27	30,7	27	29,3	66	28,0	24	27,9	18	23,1
Λίγο	46	20,9	29	33,0	33	35,9	37	15,7	17	19,8	24	30,7
Καθόλου	9	4,2	5	5,7	7	7,6	23	9,7	13	15,1	20	25,6
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Από τις απαντήσεις των μαθητών της Ε' τάξης παρατηρούμε ότι αυτές της αστικής περιοχής κατανέμονται σχεδόν εξίσου στις τέσσερις πρώτες κατηγορίες (πολύ, αρκετά, έτσι κι έτσι, λίγο), ενώ οι μαθητές της ημιαστικής περιοχής και της αγροτικής δηλώνουν σε ποσοστό πάνω από 60% ότι το εγχειρίδιο γίνεται σ' αυτούς κατανοητό από έτσι κι έτσι έως λίγο. Όσον αφορά την Στ' τάξη οι μισοί και πλέον μαθητές της αστικής περιοχής δηλώνουν ότι το εγχειρίδιο γίνεται κατανοητό από έτσι κι έτσι έως αρκετά, στην ημιαστική περιοχή από έτσι κι έτσι έως λίγο και στην αγροτική από λίγο έως καθόλου.

Στατιστικά και για τις δύο τάξεις προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των περιοχών. Για την Ε' τάξη διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών της αστικής περιοχής, οι οποίοι έχουν σημαντικά θετικότερη στάση από τους μαθητές των άλλων περιοχών ( $M=3,47$ ,  $F=21,045$ ,  $p=0,000$ ), ενώ στην Στ' τάξη οι μαθητές της αγροτικής περιοχής είναι σημαντικά πιο αρνητικοί απέναντι στο κατά πόσο εύκολο είναι το εγχειρίδιο να κατανοηθεί ( $M=2,49$ ,  $F=6,897$ ,  $p=0,001$ ).

**Ερ. 7: Νομίζεις ότι το βιβλίο είναι ενδιαφέρον;**

Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στο να διερευνήσουμε αν:

- Το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τόσο της Ε' όσο και της Στ' τάξης προκαλεί ενδιαφέρον στους μαθητές.
- Παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- Αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις για το εγχειρίδιο.

Η κατανομή δε των απαντήσεων αναφέρεται στον πίνακα 46.

Πίνακας 46: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος του βιβλίου ανά τάξη

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	70	17,4	51	12,8
Αρκετά	73	18,3	84	21,0
Έτσι κι έτσι	95	23,8	86	21,4
Λίγο	110	27,5	94	23,5
Καθόλου	52	13,0	85	21,3
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών και των δύο τάξεων (27,5% για την Ε' και 23,5% για την Στ' τάξη) απαντούν ότι το εγχειρίδιο τους είναι λίγο ενδιαφέρον, το 23,8% των μαθητών της Ε' και το 21,4% της Στ' τάξης δηλώνουν ότι τους είναι έτσι κι έτσι ενδιαφέρον, το 21% των μαθητών της Στ' τάξης δηλώνουν ότι τους προκαλεί αρκετά το ενδιαφέρον και το ίδιο ποσοστό ότι δεν τους προκαλεί κανένα ενδιαφέρον -τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές της Ε' τάξης είναι 18,3% και 13%.

### Απαντήσεις ανά φύλο

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 47: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος του βιβλίου

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	34	17,3	36	17,6	33	17,6	18	8,5
Αρκετά	32	16,4	41	20,1	33	17,6	51	23,9
Έτσι κι έτσι	44	22,5	51	25,0	39	20,9	47	22,1
Λίγο	52	26,5	58	28,4	45	24,1	49	23,0
Καθόλου	34	17,3	18	8,9	37	19,8	48	22,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Αγόρια και κορίτσια και στις δύο τάξεις έχουν περίπου τις ίδιες απόψεις. Οι απαντήσεις των αγοριών και των δύο τάξεων συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην τέταρτη κλίμακα (*λίγο*). Οι απαντήσεις των κοριτσιών της Ε' τάξης συγκεντρώνονται κυρίως στην τέταρτη κλίμακα (*λίγο*). Οι δε απαντήσεις των κοριτσιών της Στ' τάξης στην δεύτερη κλίμακα (*αρκετά*) με βραχεία κεφαλή, αφού οι απαντήσεις τους είναι σχεδόν εξ' ίσου κατανομημένες στις τέσσερις τελευταίες κλίμακες.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ( $t = -1,507$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,133$  για τη Ε' τάξη και  $t=1,241$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,216$  για την Στ' τάξη).

Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

*Πίνακας 48: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος του βιβλίου*

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	41	18,6	13	14,8	16	17,3	37	15,6	9	10,5	5	6,4
Αρκετά	44	20,0	19	21,6	10	10,9	57	24,2	18	20,9	9	11,5
Έτσι κι έτσι	46	20,9	24	27,3	25	27,2	59	25,0	14	16,3	13	16,7
Λίγο	52	23,7	26	29,5	32	34,8	45	19,1	27	31,4	22	28,2
Καθόλου	37	16,8	6	6,8	9	9,8	38	16,1	18	20,9	29	37,2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα 48 παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών της Ε' τάξης και στις τρεις περιοχές -που ξεπερνάει κατά πολύ τους μισούς στην ημιαστική περιοχή και την αγροτική- δηλώνουν ότι το εγχειρίδιο τους προκαλεί έτσι κι έτσι έως λίγο το ενδιαφέρον τους. Για τους μαθητές της Στ' τάξης παρατηρούμε ότι οι μισοί της αστικής περιοχής δηλώνουν ότι το εγχειρίδιο είναι από έτσι κι έτσι έως αρκετά ενδιαφέρον, ενώ οι μισοί και άνω μαθητές της ημιαστικής περιοχής και της αγροτικής δηλώνουν ότι είναι από λίγο έως καθόλου ενδιαφέρον.

Στατιστικά παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών της Στ' τάξης, με αυτούς της αγροτικής περιοχής να έχουν σημαντικά αρνητικότερες απόψεις για το ενδιαφέρον που προκαλεί το εγχειρίδιο ( $M=2,22$ ,  $F=12,349$ ,  $p=0,000$ ), ενώ δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών της Ε' τάξης ( $F=0,370$ ,  $p=0,691$ ).

**Ερ. 8: Νομίζεις ότι το βιβλίο είναι χρήσιμο;**

Με την ερώτηση αυτή προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε αν:

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- Οι μαθητές θεωρούν το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής χρήσιμο ως εφόδιο για την παραπέρα ζωή τους.
- Παρουσιάζονται διαφορές των μαθητών μεταξύ της αστικής περιοχής, της ημιαστικής και της αγροτικής.
- Αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις.

Οι απαντήσεις κατανέμονται όπως στον πίνακα 49.

*Πίνακας 49: Πίνακας κατανομής απαντήσεων σχετικά με τη χρησιμότητα του βιβλίου ανά τάξη*

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	N	%	N	%
Πολύ	275	68,7	231	57,8
Αρκετά	87	21,7	117	29,3
Έτσι κι έτσι	19	4,8	38	9,5
Λίγο	10	2,5	6	1,4
Καθόλου	9	2,3	8	2,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>400</b>	<b>100</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των δύο τάξεων θεωρεί το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και τα όσα πραγματεύεται χρήσιμο εφόδιο.

### Απαντήσεις ανά φύλο

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά φύλο και τάξη παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

*Πίνακας 50: Κατανομή απαντήσεων ανά φύλο και τάξη σχετικά με τη χρησιμότητα του βιβλίου*

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	αγόρι		κορίτσι		αγόρι		κορίτσι	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	128	65,3	147	72,1	109	58,3	122	57,3
Αρκετά	43	21,9	44	21,6	56	29,9	61	28,6
Έτσι κι έτσι	8	4,1	11	5,3	14	7,5	24	11,3
Λίγο	8	4,1	2	1,0	3	1,6	3	1,4
Καθόλου	9	4,6	0	0	5	2,7	3	1,4
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>196</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Από την ανάγνωση του πίνακα 50 προκύπτει ότι οι μαθητές και των δύο τάξεων απαντούν στη πλειοψηφία τους ότι το εγχειρίδιο είναι χρήσιμο. Πιο θετικές απόψεις έχουν τα κορίτσια της Ε' τάξης από τα αγόρια και οι μαθητές της Ε' τάξης από αυτούς της Στ' τάξης.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων της Ε' τάξης ( $t = -2,903$ ,  $df = 315,149$ ,  $p = 0,004$ ), ενώ δεν παρατηρείται για τους μαθητές της Στ' τάξης ( $t = 0,069$ ,  $df = 398$ ,  $p = 0,945$ ).

### Απαντήσεις ανά περιοχή

Η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά περιοχή και τάξη παρουσιάζεται στον πίνακα 51.

Πίνακας 51: Κατανομή απαντήσεων ανά περιοχή και τάξη σχετικά με τη χρησιμότητα του βιβλίου

	Ε' τάξη						Στ' τάξη					
	αστική		ημιαστική		αγροτική		αστική		ημιαστική		αγροτική	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ	146	66,4	67	76,1	62	67,4	140	59,3	54	62,8	37	47,4
Αρκετά	50	22,7	16	18,2	21	22,8	67	28,4	22	25,6	28	35,9
Έτσι κι έτσι	13	5,9	1	1,1	5	5,4	22	9,3	5	5,8	11	14,1
Λίγο	5	2,3	2	2,3	3	3,3	4	1,7	1	1,2	1	1,3
Καθόλου	6	2,7	2	2,3	1	1,1	3	1,3	4	4,6	1	1,3
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Από την ανάγνωση του πίνακα 51 προκύπτει ότι οι μαθητές και στις τρεις περιοχές απαντούν ότι το εγχειρίδιο είναι πολύ χρήσιμο χωρίς ιδιαίτερες διαφορές και με μεγάλα ποσοστά (από 60% ως 76%) και μόνο οι μαθητές της αγροτικής της Στ' τάξης φαίνεται ότι έχουν λιγότερο θετικές απόψεις για τη χρησιμότητα του εγχειριδίου (47,4% στην κατηγορία *πολύ* και 35,9% στην κατηγορία *αρκετά*).

Στατιστικά δεν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών και για τις δύο τάξεις ( $F = 1,038$ ,  $p = 0,355$  για την Ε' τάξη και  $F = 0,986$ ,  $p = 0,374$  για την Στ' τάξη).

### Συζήτηση

- Από τις απαντήσεις καθίσταται φανερό ότι το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δεν χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης από πλευράς μαθητών, αφού τα δύο τρίτα των μαθητών του δείγματός μας δηλώνουν ότι τους αρέσει μέτρια έως λίγο. Η προτίμηση αυτή δεν επηρεάζεται από το φύλο, ενώ οι μαθητές της Στ' τάξης στην ημιαστική περιοχή τείνουν προς μια αρνητικότερη στάση, στοιχείο που αποτελεί μάλλον τυχαίο εύρημα.
- Ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο το εγχειρίδιο αρέσει στους μαθητές από μέτρια έως αρκετά, με τους μαθητές της Στ' τάξης στην αγροτική περιοχή να έχουν πιο αρνητικές απόψεις, ιδιαίτερα έναντι των μαθητών της αστικής, γεγονός που οφείλεται στο ότι η θεματολογία του εγχειριδίου είναι πιο κοντά στα βιώματα των μαθητών της αστικής περιοχής.
- Η εικονογράφηση του εγχειριδίου δεν φαίνεται να ευχαριστεί τους μαθητές του δείγματος και των δύο τάξεων, αφού στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δηλώνουν ότι τους αρέσει μέτρια έως λίγο. Αγόρια και κορίτσια έχουν τις ίδιες απόψεις, με τα κορίτσια της Ε' τάξης να έχουν ελαφρώς θετικότερη στάση από τα αγόρια, ενώ οι μαθητές της αστικής περιοχής έχουν μια σημαντικά πιο θετική στάση έναντι των άλλων περιοχών, προφανώς για τον ίδιο λόγο που αναφέραμε και στην προηγούμενη παράγραφο σχετικά με τα βιώματα των μαθητών.
- Το εξώφυλλο του εγχειριδίου φαίνεται ότι είναι μέτρια έως αρκετά ευχάριστο για τους μαθητές της Ε' τάξης ενώ για τους μαθητές της Στ' τάξης αυτό είναι μέτρια έως λίγο ευχάριστο. Η προτίμηση αυτή δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο και την περιοχή στην οποία φοιτούν οι μαθητές.
- Η ποιότητα του χαρτιού στο οποίο είναι γραμμένο το εγχειρίδιο είναι ευχάριστο στους μαθητές και των δύο τάξεων από μέτρια έως αρκετά, με μια θετικότερη στάση των κοριτσιών έναντι των αγοριών, σημαντική στην Ε' τάξη. Ιδιαίτερη διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών και των τριών περιοχών δεν υπάρχει. Η θετική στάση των μαθητών εδώ οφείλεται στο ότι το χαρτί του συγκεκριμένου εγχειριδίου δεν διαφέρει από το χαρτί των υπόλοιπων βιβλίων τους και επιπλέον, στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν ακόμα έλθει σε επαφή με άλλα είδη χαρτιού.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο είναι μέτρια έως λίγο κατανοητό από τους μαθητές, όπως δηλώνουν στις απαντήσεις τους. Τα κορίτσια δηλώνουν ότι το κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια με σημαντική στατιστική διαφορά, ενώ σημαντικές διαφορές προκύπτουν και στις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ των τριών περιοχών, με θετικότερες απόψεις αυτών της αστικής περιοχής και αρνητικότερες αυτών της αγροτικής. Οι λόγοι των διαφορών αυτών έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο της εφαρμογής του cloze test, στη σελίδα 205 της παρούσας εργασίας.
- Οι απόψεις αυτές των μαθητών συμφωνούν τόσο με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της διαδικασίας συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, όπως και με την παρουσίαση-ανάλυση του ερευνητή.
- Το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δεν προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης, αφού στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δηλώνουν ότι βρίσκουν το εγχειρίδιο μέτριο έως λίγο ενδιαφέρον. Σημαντικές διαφορές ως προς τις απαντήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν προκύπτουν, ενώ στους μαθητές της αγροτικής φαίνεται να τους προκαλεί λιγότερο ενδιαφέρον από τους μαθητές των άλλων περιοχών ιδιαίτερα της αστικής, σε σημαντικό στατιστικό βαθμό για τους μαθητές της Στ' τάξης. Από την άλλη μεριά διαφαίνεται μια θετικότερη στάση των μαθητών της αστικής περιοχής έναντι των μαθητών των άλλων δύο περιοχών, ιδιαίτερα για τους μαθητές της Στ' τάξης. Το ότι το εγχειρίδιο δεν μπορεί να παρακινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως το ότι η συγγραφή του έγινε χωρίς να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σε τεχνικές που θα το έκαναν ελκυστικό, απουσιάζουν οι advance organizers, ο τρόπος που παρουσιάζονται οι νέες πληροφορίες δεν είναι ενδεδειγμένος αφού ορισμένοι νέοι όροι και πληροφορίες είτε δεν επεξηγούνται είτε είναι ασαφείς οι ορισμοί τους και χωρίς τεχνικές που θα κάνει το μάτι του μαθητή να πέσει σ' αυτούς, και ότι τα γεγονότα της ζωής που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο δεν είναι δοσμένα με ρεαλιστικό τρόπο.



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- Αγόρια και κορίτσια δηλώνουν ότι το εγχειρίδιο και τα θέματα που πραγματεύεται είναι χρήσιμα για τη ζωή τους. Χωρίς ιδιαίτερες διαφορές και οι απαντήσεις των μαθητών των τριών περιοχών και των δύο τάξεων.
- Οι μαθητές της Ε' τάξης δείχνουν να έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στα χαρακτηριστικά του εγχειριδίου, γεγονός που οφείλεται στο ότι είναι ένα καινούριο μάθημα και σε συνάρτηση με το χρόνο τον οποίο έγινε η έρευνα -αρχές σχολικής χρονιάς- δεν είχαν προλάβει να το βιώσουν, αντίθετα με τους μαθητές της Στ' τάξης, στους οποίους το εγχειρίδιο ήταν πολύ γνωστό από την προηγούμενη χρονιά.
- Οι μαθητές της αγροτικής περιοχής τείνουν να έχουν αρνητικότερη στάση απέναντι στο εγχειρίδιο σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών, γεγονός που ενισχύει τη συζήτηση που γίνεται σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων της αγροτικής περιοχής με τις γνωστές δυσκολίες, δηλαδή το κακό οδικό δίκτυο, τα ολιγοθέσια σχολεία, η έλλειψη εμπειριών, οι κοινωνικές τάξεις, οι ασχολίες κ.ά.

## **Γ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των δασκάλων του δείγματος για το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και για τις δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, την πέμπτη και την έκτη. Οι απόψεις αυτές των δασκάλων προήλθαν από τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε. Υπενθυμίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο περιείχε μόνον ερωτήσεις κλειστού τύπου και διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert.

Οι απαντήσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση και κατανεμήθηκαν σε δέκα παράγοντες, ενώ δύο ερωτήσεις αποτέλεσαν από μόνες τους ανεξάρτητη κατηγορία. Στη συνέχεια, κι αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων αυτών, οι επιμέρους απαντήσεις του κάθε παράγοντα συμπίχθηκαν σε μία, δημιουργώντας έτσι δέκα νέες μεταβλητές, οι οποίες και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας αναλύονται ως εξής:

### **1. Περιεχόμενο**

Στο συγκεκριμένο άξονα επιχειρούμε να διερευνήσουμε:

- Τις απόψεις των δασκάλων της Ε' και Στ' τάξης σχετικά με το περιεχόμενο του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον άξονα «περιεχόμενο» ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες που αναφέρονται στα επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνικοποιητικά κριτήρια, στα στερεότυπα, καθώς και στις ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

### A. Επιστημονικά κριτήρια

Ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελείται από τρεις προτάσεις που αναφέρονται στα επιστημονικά κριτήρια του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Οι απόψεις του δείγματος για τη συγκεκριμένη κατηγορία καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

*Πίνακας 52: Απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα επιστημονικά κριτήρια*

	Ε΄ ΤΑΞΗ								ΣΤ΄ ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V1. Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου είναι επίκαιρο	2,86	1,07	12,7 (60)	24,1 (114)	31,6 (150)	27,8 (132)	3,8 (18)	100 (474)	3,15	0,98	4,2 (24)	24,2 (138)	28,5 (162)	38,9 (222)	4,2 (24)	100 (570)
V2. είναι αντικειμενικό και παρουσιάζει τις ιδέες και τα γεγονότα όπως είναι στην πραγματικότητα	3,32	0,79	0,0 (0)	19,0 (90)	31,6 (150)	48,1 (228)	1,3 (6)	100 (474)	2,64	0,73	1,1 (6)	15,8 (90)	29,5 (168)	49,4 (282)	4,2 (24)	100 (570)
V3. συσχετίζεται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών	2,72	0,98	8,9 (42)	35,4 (168)	34,2 (162)	17,7 (84)	3,8 (18)	100 (474)	3,40	0,84	6,3 (36)	26,3 (150)	40,0 (228)	27,4 (156)	0,0 (0)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,

1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 0,77 για την Ε' τάξη και 0,68 για τη Στ' τάξη, που είναι πάνω από το κατώτερο όριο (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών<sup>1</sup>. Από τους μέσους όρους του συγκεκριμένου παράγοντα (M=2,97, s=0,7904 για την Ε' τάξη και M=3,14, s=0,7043 για την Στ' τάξη)

<sup>1</sup> Μπρούζος Αν.: *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες*, ό.π., σελ. 137.

προκύπτει ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν ως μέτριο το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα επιστημονικά κριτήρια, με ελαφρά θετικότερους τους δασκάλους που διδάσκουν στην Στ' τάξη.

Τα δεδομένα του πίνακα 52 μας δείχνουν ότι οι δάσκαλοι και των δύο τάξεων, στην πλειοψηφία τους, πιστεύουν ότι το περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι σε μέτριο έως αρκετό βαθμό αντικειμενικό και παρουσιάζει τις ιδέες και τα γεγονότα όπως είναι στην πραγματικότητα (V2), ότι συσχετίζεται λίγο έως μέτρια με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών (V3), ενώ οι δάσκαλοι της Ε' τάξης απαντούν ότι το περιεχόμενο είναι καθόλου έως μέτρια επίκαιρο, σε αντίθεση με τους δασκάλους της Στ' τάξης που απαντούν ότι είναι μέτρια έως αρκετά επίκαιρο (V1).

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των δύο φύλων παρατηρούμε ότι για την Στ' τάξη άνδρες ( $M=3,18, s=0,66$ ) και γυναίκες ( $M=3,06, s=0,78$ ) απαντούν χωρίς ιδιαίτερη διαφορά ( $t=1,767, df=315,431, p=0,078$ ), ενώ για την Ε' τάξη οι άντρες ( $M=3,13, s=0,77$ ) είναι πιο θετικοί από τις γυναίκες ( $M=2,77, s=0,76, t=5,154, df=472, p=0,000$ ).

Ως προς την ηλικία των ερωτώμενων διαφοροποιείται η κατηγορία των δασκάλων έως 30 ετών για την Στ' τάξη ( $M=3,41, F=4,82, p=0,003$ ), οι οποίοι έχουν θετικότερες απόψεις, ενώ για την Ε' τάξη η ίδια ηλικιακή ομάδα ( $M=2,48$ ) έχει πιο αρνητικές απόψεις από την κατηγορία των δασκάλων ηλικίας άνω των 50 ετών ( $M=3,28, F=14,299, p=0,000$ ).

Διαφοροποίηση παρατηρείται στους δασκάλους που εργάζονται στην αγροτική περιοχή για την Ε' τάξη ( $M=2,53, F=21,588, p=0,000$ ) και σ' αυτούς που εργάζονται στην ημιαστική περιοχή για την Στ' τάξη ( $M=2,89, F=8,63, p=0,000$ ), οι οποίοι έχουν αρνητικότερη στάση.

Τέλος, ως προς τα έτη υπηρεσίας παρατηρούμε για την Στ' τάξη αρνητικότερη στάση των δασκάλων που έχουν υπηρεσία από 21-30 έτη ( $M=2,99, F=4,327, p=0,005$ ), ενώ στην Ε' τάξη η αντίστοιχη κατηγορία έχει την θετικότερη γνώμη ( $M=3,27, F=13,974, p=0,000$ ) και η κατηγορία των 0-10 ετών την αρνητικότερη ( $M=2,68$ ).

### Β. Παιδαγωγικά κριτήρια

Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται τρεις προτάσεις που αφορούν την αξιολόγηση του περιεχομένου του εγχειριδίου ως προς τα παιδαγωγικά κριτήρια. Για τη συγκεκριμένη κατηγορία οι απόψεις των δασκάλων καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

Πίνακας 53: Απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα παιδαγωγικά κριτήρια

	Ε΄ ΤΑΞΗ								ΣΤ΄ ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V4. Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου προκαλεί το ενδιαφέρον των δασκάλων	2,67	1,04	13,9 (66)	30,4 (144)	34,2 (162)	17,7 (84)	3,8 (18)	100 (474)	2,78	0,98	9,5 (54)	31,6 (180)	31,6 (180)	26,2 (150)	1,1 (6)	100 (570)
V5. προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών	2,49	0,91	12,7 (60)	40,5 (192)	32,8 (156)	12,7 (60)	1,3 (6)	100 (474)	2,49	0,90	12,6 (72)	41,1 (234)	30,5 (174)	15,8 (90)	0,0 (0)	100 (570)
V7. ανταποκρίνεται στους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο των Αναλυτικού Προγράμματος	3,08	0,97	2,5 (12)	27,9 (132)	32,9 (156)	32,9 (156)	3,8 (18)	100 (474)	3,15	0,89	2,1 (12)	23,1 (132)	35,8 (204)	35,8 (204)	3,2 (18)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,  
 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 0,86 για την Ε' τάξη και 0,84 για τη Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους (M=2,75, s=0,8498 για την Ε' τάξη και M=2,80, s=0,8035 για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι τείνουν σε μια μέτρια γνώμη για το περιεχόμενο του εγχειριδίου και ως προς τα παιδαγωγικά κριτήρια.

Από τον πίνακα 53 διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι και των δύο τάξεων, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είναι αρνητικοί ως προς την πρόκληση του

ενδιαφέροντος από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο και προς τους μαθητές (V5) και προς τους δασκάλους (V4), ενώ πιο θετικοί είναι για την το βαθμό ανταπόκρισης του εγχειριδίου ως προς τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος (V7).

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των δύο φύλων παρατηρούμε ότι οι άνδρες ( $M=2,86$ ,  $s=0,78$  για τη Στ' τάξη και  $M=2,95$ ,  $s=0,84$  για την Ε' τάξη) έχουν θετικότερες απόψεις από τις γυναίκες ( $M=2,70$ ,  $s=0,85$  και  $M=2,50$ ,  $s=0,80$  αντίστοιχα), ιδιαίτερα στην Ε' τάξη ( $t=2,293$ ,  $df=568$ ,  $p=0,025$  για την Στ' και  $t=5,954$ ,  $df=472$ ,  $p=0,000$  για την Ε' τάξη).

Ως προς την ηλικία των ερωτώμενων διαφοροποίηση παρατηρούμε στην κατηγορία των δασκάλων έως 40 ετών για την Στ' τάξη ( $M=2,93$ ,  $F=4,10$ ,  $p=0,007$ ), οι οποίοι έχουν θετικότερες απόψεις, ενώ για την Ε' τάξη κατηγορία των δασκάλων έως 30 ετών έχει τις πιο αρνητικές απόψεις ( $M=2,29$ ,  $F=6,433$ ,  $p=0,000$ ).

Οι δάσκαλοι της Στ' τάξης που εργάζονται στην ημιαστική περιοχή έχουν αρνητικότερες απόψεις ( $M=2,60$ ,  $F=8,63$ ,  $p=0,000$ ), όπως και οι της Ε' τάξης που εργάζονται στην αγροτική περιοχή ( $M=2,51$ ,  $F=7,394$ ,  $p=0,000$ ).

Ως προς τα έτη υπηρεσίας παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι της Ε' τάξης που έχουν από 0-10 έτη υπηρεσίας έχουν αρνητικότερη στάση ( $M=2,46$ ,  $F=7,787$ ,  $p=0,000$ ), ενώ στην Στ' τάξη διαφοροποιούνται σημαντικά οι κατηγορίες 21-30 ετών υπηρεσίας ( $M=2,62$ ) με τις αρνητικότερες απόψεις, και αυτή των 11-20 ετών υπηρεσίας με τις θετικότερες ( $M=3,02$ ,  $F=8,192$ ,  $p=0,000$ ).

### **Γ. Κοινωνικοποιητικά κριτήρια**

Άλλος ένας παράγοντας που αναφέρεται στο περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι αυτός της αξιολόγησής του ως προς τα κοινωνικοποιητικά κριτήρια. Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται δύο προτάσεις. Το πώς απαντούν οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη κατηγορία φαίνεται από τις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

*Πίνακας 54: Απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα κοινωνικοποιητικά κριτήρια*

	Ε΄ ΤΑΞΗ								ΣΤ΄ ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V6. Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση του μαθητή	2,81	0,94	7,6 (36)	31,6 (150)	34,2 (162)	25,3 (120)	1,3 (6)	100 (474)	2,91	0,97	9,5 (54)	22,1 (126)	37,8 (216)	29,5 (168)	1,1 (6)	100 (570)
V8. προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη	2,73	0,99	10,2 (48)	32,9 (156)	32,9 (156)	21,5 (102)	2,5 (12)	100 (474)	3,01	1,05	10,5 (60)	17,9 (102)	35,8 (204)	31,6 (180)	4,2 (24)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,

1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,76 και για τις δύο τάξεις. Από τους μέσους όρους ( $M=2,77$ ,  $s=0,8680$  για την Ε' τάξη και  $M=2,96$ ,  $s=0,9030$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν ως μέτριο το περιεχόμενο του εγχειριδίου και ως προς τα κοινωνικοποιητικά κριτήρια.

Οι πλειοψηφία των δασκάλων της Ε' τάξης δηλώνει ότι το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση του μαθητή και προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη λίγο έως μέτρια, ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων της Στ' τάξης δηλώνει ότι αυτό γίνεται μέτρια ως αρκετά.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο φύλων παρατηρούμε ότι οι μεν άνδρες ( $M=2,94$ ,  $s=0,92$ ) και γυναίκες ( $M=3,00$ ,  $s=0,87$ ) της Στ' τάξη απαντούν χωρίς σημαντική διαφορά ( $t=-0,774$ ,  $df=568$ ,  $p=0,439$ ), οι δε άντρες της Ε' τάξης ( $M=2,85$ ,  $s=0,81$ ) έχουν ελαφρώς θετικότερες απόψεις από τις γυναίκες ( $M=2,67$ ,  $s=0,93$ ,  $t=2,229$ ,  $df=417,534$ ,  $p=0,026$ ).

Σχετικά με την ηλικία των ερωτώμενων δεν παρατηρούμε σημαντική δι-

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

αφοροποίηση για τους δασκάλους της Στ' τάξης ( $F=2,290, p=0,077$ ), ενώ για αυτούς της Ε' τάξης διαφορά παρατηρείται στους δασκάλους έως 40 ετών ( $M=2,67$ ) ως προς τους δασκάλους άνω των 50 ετών ( $M=3,04, F=3,453, p=0,016$ ), με τους πρώτους να έχουν σημαντικά θετικότερη στάση από τους δεύτερους.

Οι δάσκαλοι της Στ' τάξης που εργάζονται στην ημιαστική περιοχή έχουν σημαντικά αρνητικότερες απόψεις ( $M=2,43, F=19,569, p=0,000$ ), ενώ οι δάσκαλοι της Ε' τάξης απαντούν ομοιόμορφα και στις τρεις περιοχές εργασίας ( $F=0,958, p=0,384$ ).

Ως προς τα έτη υπηρεσίας δεν παρατηρούμε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των δασκάλων ( $F=0,739, p=0,529$  για την Ε' και την Στ' τάξη).

### **Δ. Στερεότυπα - διαφοροποίηση**

Στο συγκεκριμένο παράγοντα αναφέρονται υποπαράγοντες που αφορούν στην ύπαρξη στερεοτύπων και διαφοροποίησης στα συγκεκριμένα εγχειρίδια και περιλαμβάνει τρεις προτάσεις. Οι απόψεις του δείγματος για το συγκεκριμένο άξονα καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

Πίνακας 55: Απόψεις των δασκάλων για τα στερεότυπα που εμφανίζονται στο περιεχόμενο του εγχειριδίου

	Ε' ΤΑΞΗ								ΣΤ' ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V9. Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου είναι απαλλαγμένο από εθνική, φυλετική και θρησκευτική προκατάληψη	3,82	0,90	0 (0)	11,4 (54)	16,5 (78)	50,6 (240)	21,5 (102)	100 (474)	4,01	0,80	1,1 (6)	4,2 (24)	12,6 (72)	56,8 (324)	25,3 (144)	100 (570)
V10. παρέχει ίση κάλυψη	3,59	0,94	1,3	12,7	26,6	44,3	15,2	100	3,82	0,79	0	7,4	18,9	57,9	15,8	100



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

στους ρόλους και τα προβλήματα των δύο φύλων			(6)	(60)	(126)	(210)	(72)	(474)			(0)	(42)	(108)	(330)	(90)	(570)
V11. τα παιδιά και των δύο φύλων και διαφορετικών πολιτισμών χρησιμοποιούν το υλικό χωρίς να αισθάνονται ότι αποκλείονται ή μειώνονται	3,57	0,88	1,3 (6)	10,1 (48)	31,6 (150)	44,3 (210)	12,7 (60)	100 (474)	3,65	0,90	2,1 (12)	9,5 (54)	22,1 (126)	53,7 (306)	12,6 (72)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,

1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,83 για την E' και 0,78 για την Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους ( $M=3,66$ ,  $s=0,7830$  για την E' τάξη και  $M=3,82$ ,  $s=0,6877$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι τείνουν σε θετικές απόψεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και διαφοροποιήσεις.

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα μας δείχνουν ότι οι μισοί και πλέον δάσκαλοι, και των δύο τάξεων, πιστεύουν ότι το περιεχόμενο του εγχειριδίου σε αρκετό βαθμό είναι απαλλαγμένο από οποιασδήποτε μορφής προκατάληψη (V9), παρέχει ίση κάλυψη στους ρόλους και τα προβλήματα των δύο φύλων (V10) και ότι τα παιδιά και των δύο φύλων και διαφορετικών πολιτισμών χρησιμοποιούν το υλικό χωρίς να αισθάνονται ότι αποκλείονται ή μειώνονται (V11).

Οι απαντήσεις των δύο φύλων διαφοροποιούνται και στις δύο τάξεις ( $t=2,991$ ,  $df=472$ ,  $p=0,003$  για την E' και  $t=-2,737$ ,  $df=415,302$ ,  $p=0,009$  για την Στ' τάξη), με τους άντρες της E' τάξης ( $M=2,76$ ,  $s=0,74$ ) και τις γυναίκες της Στ' τάξης ( $M=3,93$ ,  $s=0,62$ ) να έχουν θετικότερες απόψεις για το περιεχόμενο του εγχειριδίου ως προς τα στερεότυπα και τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν σ' αυτό.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων δεν παρατη-

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

ρούμε σημαντική διαφοροποίηση για τους δασκάλους της Στ' τάξης ( $F=1,282$ ,  $p=0,280$ ), ενώ για αυτούς της Ε' τάξης διαφορά παρατηρείται στην κατηγορία έως 30 ετών ( $M=4,05$ ) οι οποίοι είναι αρκετά πιο θετικοί στις απόψεις τους, ιδιαίτερα ως προς την κατηγορία των δασκάλων άνω των 40 ετών ( $M=3,51$ ,  $F=6,817$ ,  $p=0,000$ ).

Διαφοροποίηση παρατηρείται στους δασκάλους που εργάζονται στην αγροτική περιοχή τόσο γι' αυτούς της Ε' τάξης ( $M=3,41$ ,  $F=8,936$ ,  $p=0,000$ ) όσο και γι αυτούς της Στ' ( $M=3,70$ ,  $F=5,215$ ,  $p=0,005$ ), οι οποίοι έχουν πιο αρνητικές απόψεις για το κατά πόσο το εγχειρίδιο είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και διαφοροποιήσεις.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας δεν παρατηρούμε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των δασκάλων της Στ' τάξης ( $F=0,176$ ,  $p=0,912$ ), ενώ πολύ θετικότερες απόψεις έχουν οι δάσκαλοι με 0-10 έτη υπηρεσίας που εργάζονται στην Ε' τάξη ( $M=3,92$ ) ιδιαίτερα ως προς τους συναδέλφους τους που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας ( $M=3,51$ ,  $F=7,324$ ,  $p=0,000$ ).

### **Ε. Ερωτήσεις κειμένου**

Οι υποπαράγοντες που συγκροτούν το συγκεκριμένο άξονα αναφέρονται στις ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο με σκοπό -κατά τους συγγραφείς- να αποτελέσουν αιτία έναρξης συζήτησης και προβληματισμού. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τέσσερις προτάσεις και οι απόψεις του δείγματος καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

*Πίνακας 56: Απόψεις των δασκάλων για τις ερωτήσεις του περιεχομένου*

	Ε' ΤΑΞΗ								ΣΤ' ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V12. Οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο δημιουργούν προβληματική κατάσταση	2,86	0,94	7,6 (36)	27,8 (132)	36,7 (174)	26,6 (126)	1,3 (6)	100 (474)	2,98	1,04	9,5 (54)	25,2 (144)	24,2 (138)	40,0 (228)	1,1 (6)	100 (570)
V13. αποτελούν έναυσμα δι-αλόγου	3,28	0,83	0 (0)	20,3 (96)	35,4 (168)	40,5 (192)	3,8 (18)	100 (474)	3,25	0,86	1,1 (6)	21,1 (120)	32,5 (186)	42,1 (240)	3,2 (18)	100 (570)

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

V14. συντελούν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	3,15	0,90	2,5 (12)	22,9 (108)	35,4 (168)	35,4 (168)	3,8 (18)	100 (474)	3,31	0,76	0 (0)	16,8 (42)	36,8 (210)	45,3 (258)	1,1 (6)	100 (570)
V15. προτρέπουν για απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών	2,96	0,90	2,6 (12)	32,9 (156)	31,6 (150)	31,6 (150)	1,3 (6)	100 (474)	3,11	0,94	7,4 (42)	13,7 (78)	43,2 (246)	32,5 (186)	3,2 (18)	100 (570)

$M$  = μέσος όρος,  $s$  = τυπική απόκλιση,  
 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,80 και για την Ε' και για την Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους ( $M=3,06$ ,  $s=0,7016$  για την Ε' τάξη και  $M=3,16$ ,  $s=0,7085$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι τείνουν σε σχετικά θετικές απόψεις για το ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο.

Από τα δεδομένα του πίνακα 56 συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις των δασκάλων της Ε' τάξης μοιράζονται στις κατηγορίες «λίγο», «έτσι κι έτσι» και «αρκετά», ενώ αυτές των δασκάλων της Στ' τάξης ταξινομούνται στη μεγάλη τους πλειοψηφία στις κατηγορίες «έτσι κι έτσι» και «αρκετά». Οι δάσκαλοι της Στ' τάξης, λοιπόν, έχουν σχεδόν θετικές απόψεις για τις ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο, με επιφύλαξη το κατά πόσο αυτές προτρέπουν για απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (V15). Αντίθετα, οι δάσκαλοι της Ε' τάξης έχουν σχεδόν θετικές απόψεις για τις ερωτήσεις ως προς το ότι αυτές αποτελούν έναυσμα διαλόγου (V13) και συντελούν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος (V14), ενώ έχουν αρνητικές απόψεις για το κατά πόσο δημιουργούν προβληματική κατάσταση (V12) και για το κατά πόσο αυτές προτρέπουν για απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (V15).

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο φύλων παρατηρούμε ότι αυτές διαφοροποιούνται και στις δύο τάξεις ( $t=3,78$ ,  $df=472$ ,  $p=0,000$  για την Ε' και  $t=-4,439$ ,  $df=568$ ,  $p=0,000$  για την Στ' τάξη), με τους άντρες της Ε' τάξης ( $M=3,17$ ,  $s=0,69$ ) και τις γυναίκες της Στ' τάξης ( $M=3,35$ ,  $s=0,74$ ) να έχουν θετικότερες απόψεις για το ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις του κειμένου.

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων προκύπτει διαφοροποίηση για τους δασκάλους της Ε' τάξης ( $F=5,760, p=0,001$ ), με την κατηγορία άνω των 50 ετών να έχουν την θετικότερη στάση ( $M=3,35$ ). Από τις απαντήσεις των δασκάλων της Στ' τάξης ( $F=18,819, p=0,000$ ) παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι έως 50 ετών και άνω των 50 ετών ( $M=2,93$  και  $M=2,95$  αντίστοιχα) έχουν αρνητικότερες απόψεις για τις ερωτήσεις του κειμένου, ιδιαίτερα σε σχέση με τους δασκάλους έως 30 ετών ( $M=3,58$ ).

Διαφοροποίηση παρατηρείται στους δασκάλους που εργάζονται στην Ε' τάξη στην ημιαστική περιοχή ( $M=3,25, F=3,665, p=0,026$ ), οι οποίοι είναι πιο θετικά διακείμενοι, ενώ για τους δασκάλους της Στ' δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ( $F=0,833, p=0,435$ ).

Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρούμε στις απαντήσεις των δασκάλων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με 21-30 έτη υπηρεσίας που εργάζονται στην Ε' τάξη ( $M=2,86$ ) έχουν ουδέτερη στάση για το ρόλο των ενσωματωμένων στο κείμενο ερωτήσεων, με θετικότερη αυτών της κατηγορίας άνω των 31 ετών υπηρεσίας ( $M=3,35, F=7,152, p=0,000$ ), ενώ οι δάσκαλοι με 0-10 έτη υπηρεσίας που εργάζονται στην Στ' τάξη ( $M=3,44$ ) έχουν αρκετά πιο θετικές απόψεις από αυτούς που έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας ( $M=2,86$  αντίστοιχα,  $F=18,532, p=0,000$ ).

### **2. Απεικόνιση**

Στο συγκεκριμένο άξονα επιχειρούμε να διερευνήσουμε:

- Τις απόψεις των δασκάλων της Ε' και Στ' τάξης σχετικά με την απεικόνιση του εγχειριδίου.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται στους διάφορους τύπους απεικόνισης που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου. Οι προτάσεις που περιλαμβάνει είναι έξι και οι απόψεις του δείγματος γι αυτές καταγράφονται στις τοποθετήσεις εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

*Πίνακας 57: Απόψεις των δασκάλων για την απεικόνιση του εγχειριδίου*

	Ε' ΤΑΞΗ	ΣΤ' ΤΑΞΗ
--	---------	----------

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V16. Οι διάφοροι τύποι απεικόνισης είναι σύγχρονοι	2,15	0,95	26,6 (126)	41,8 (198)	22,8 (108)	7,6 (36)	1,3 (6)	100 (474)	2,26	1,03	24,2 (138)	43,2 (246)	15,8 (90)	15,8 (90)	1,1 (6)	100 (570)
V17. βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου	2,67	0,85	5,1 (24)	41,8 (198)	35,4 (168)	16,5 (78)	1,3 (6)	100 (474)	2,73	0,94	7,4 (42)	37,9 (216)	30,5 (174)	23,2 (132)	1,1 (6)	100 (570)
V18. είναι σχεδιασμένοι ευκρινώς και σαφώς	2,63	0,83	6,3 (30)	39,2 (186)	40,5 (192)	12,7 (60)	1,3 (6)	100 (474)	2,68	1,03	14,7 (84)	25,3 (144)	41,1 (234)	14,7 (84)	4,2 (24)	100 (570)
V19. η ποιότητα των φωτογραφιών είναι καλή	2,33	1,04	26,6 (126)	29,1 (138)	30,4 (144)	12,7 (60)	1,3 (6)	100 (474)	2,55	0,98	17,9 (102)	26,3 (150)	38,9 (222)	16,8 (96)	0 (0)	100 (570)
V20. συνδέονται με το κείμενο στο οποίο αναφέρονται	3,24	0,85	0 (0)	20,3 (96)	41,8 (198)	31,6 (150)	6,3 (30)	100 (474)	3,44	0,88	1,1 (6)	13,7 (78)	34,7 (198)	41,1 (234)	9,5 (54)	100 (570)
V21. οι λεζάντες τους είναι σαφείς και σχετικές με αυτούς	3,19	0,85	1,3 (6)	19,0 (90)	44,3 (210)	30,4 (144)	5,1 (24)	100 (474)	3,29	0,89	4,2 (24)	11,6 (66)	38,9 (222)	41,1 (234)	4,2 (24)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,  
 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,88 και για τις δύο τάξεις. Από τους μέσους όρους ( $M=2,70$ ,  $s=0,7047$  για την Ε' τάξη και  $M=2,83$ ,  $s=0,7515$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι τείνουν σε ελαφρώς αρνητικές απόψεις για το ρόλο και την ποιότητα των απεικονίσεων του εγχειριδίου.

Από τα δεδομένα του πίνακα 57 συνάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των δασκάλων και των δύο τάξεων έχουν αρνητικές απόψεις για την ποιότητα της εικονογράφησης (V19), για τη σαφήνεια και την ευκρίνεια που είναι σχεδιασμένη (V18), για το πόσο σύγχρονη είναι (V16) και για το πόσο βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου (V17). Αντίθετα, θετικές απόψεις έχουν για τις λεζάντες που συνοδεύουν τις εικόνες (V21) και για τη σύνδεση των απεικονίσεων με το κείμενο στο οποίο αναφέρονται (V20).

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των δύο φύλων δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφοροποιήσεις ( $t=0,749$ ,  $df=470,169$ ,  $p=0,454$  για την Ε' και  $t=-1,387$ ,  $df=319,564$ ,  $p=0,167$  για την Στ' τάξη).

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων προκύπτει ότι οι δάσκαλοι με πάνω από 50 έτη υπηρεσίας ( $M=3,10$ ) που εργάζονται στην Ε' τάξη έχουν σημαντικά θετικότερες απόψεις για τις απεικονίσεις από τους συναδέλφους τους των 31-40 ετών υπηρεσίας ( $M=2,53$ ,  $F=14,584$ ,  $p=0,000$ ). Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρείται και στους δασκάλους που εργάζονται στην Στ' τάξη ( $M=3,24$  και  $M=2,70$  αντίστοιχα,  $F=13,943$ ,  $p=0,000$ ).

Με σημαντικά πιο αρνητική εικόνα για την εικονογράφηση του εγχειριδίου απαντούν οι δάσκαλοι που δουλεύουν στην Ε' τάξη στην αγροτική περιοχή ( $M=2,40$ ) σε σχέση με αυτούς της ημιαστικής ( $M=2,90$ ,  $F=15,453$ ,  $p=0,000$ ), όπως επίσης και οι δάσκαλοι της αγροτικής περιοχής της Στ' τάξης ( $M=2,60$ ) σε σχέση με τους δασκάλους της αστικής περιοχής ( $M=2,96$ ,  $F=0,833$ ,  $p=0,435$ ).

Τέλος σημαντικά πιο θετικές απόψεις έχουν οι δάσκαλοι της Ε' τάξης με πάνω από 31 έτη υπηρεσίας ( $M=3,00$ ), ιδιαίτερα σε σχέση με αυτούς που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας ( $M=2,57$ ,  $F=10,337$ ,  $p=0,000$ ). Η ίδια κατηγορία (πάνω από 31 έτη υπηρεσίας) έχει τις θετικότερες απόψεις και στην Στ' τάξη ( $M=3,33$ ,  $F=7,962$ ,  $p=0,000$ ).

### **3. Μορφή**

Στο συγκεκριμένο άξονα επιχειρούμε να διερευνήσουμε:

- Τις απόψεις των δασκάλων της Ε' και Στ' τάξης σχετικά με τη μορφή του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υ-

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

πηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Στον συγκεκριμένο άξονα κι έπειτα από την παραγοντοποίηση προέκυψαν δύο παράγοντες: ο πρώτος που αναφέρεται στη δομή (εγχειριδίου και κεφαλαίου) και περιλαμβάνει έξι προτάσεις και ο δεύτερος που αναφέρεται στα τεχνικά χαρακτηριστικά του εγχειριδίου και περιλαμβάνει επτά προτάσεις.

### **A. Δομή**

Οι απόψεις του δείγματος για το συγκεκριμένο παράγοντα καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

*Πίνακας 58: Απόψεις των δασκάλων για τη δομή του εγχειριδίου*

	Ε΄ ΤΑΞΗ								ΣΤ΄ ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V22. Το μήκος των κεφαλαίων είναι ανάλογο προς το επίπεδο των μαθητών	3,11	0,90	5,1 (24)	17,7 (84)	40,5 (192)	34,2 (162)	2,5 (12)	100 (474)	3,12	0,86	4,2 (24)	17,9 (102)	41,1 (234)	35,7 (204)	1,1 (6)	100 (570)
V23. Η έκταση του κειμένου στη σελίδα είναι ισορροπημένη	3,27	1,01	6,3 (30)	16,6 (78)	27,8 (132)	43,0 (204)	6,3 (30)	100 (474)	3,45	0,86	1,1 (6)	12,6 (72)	34,7 (198)	43,2 (246)	8,4 (48)	100 (570)
V24. Το κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται στο χρόνο μιας διδακτικής ώρας	3,13	1,04	8,9 (42)	11,4 (54)	48,1 (228)	21,5 (102)	10,1 (48)	100 (474)	2,86	1,05	12,6 (72)	21,1 (120)	36,8 (210)	26,3 (150)	3,2 (18)	100 (570)
V25. Το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της ύλης είναι ρεαλιστικό και επιτεύξιμο	3,35	1,13	10,1 (48)	8,9 (42)	30,4 (144)	36,7 (174)	13,9 (66)	100 (474)	3,13	1,17	13,7 (78)	13,7 (78)	26,3 (150)	38,9 (222)	7,4 (42)	100 (570)
V26. Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι είναι καλά	3,25	0,84	0,0 (0)	19,0 (90)	43,0 (204)	31,6 (150)	6,4 (30)	100 (474)	3,09	0,94	4,2 (24)	25,3 (144)	28,3 (162)	41,1 (234)	1,1 (6)	100 (570)

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

οργανωμέ- νοι																
V32. Ο πίνακας περιεχομένων είναι λογικά οργανωμένος και παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη άποψη των περιεχομένων	3,38	0,79	0,0 (0)	16,5 (78)	31,6 (150)	49,4 (234)	2,5 (12)	100 (474)	3,42	0,83	2,1 (12)	10,5 (60)	35,8 (204)	46,3 (264)	5,3 (30)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,  
1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,79 για την Ε' τάξη και 0,76 για την Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους ( $M=3,25$ ,  $s=0,6678$  για την Ε' τάξη και  $M=3,18$ ,  $s=0,6446$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι έχουν σχετικά θετικές απόψεις για τη δομή και οργάνωση της ύλης του εγχειριδίου.

Από τον πίνακα 58 διαπιστώνουμε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 40% έχουν ουδέτερες απόψεις σχετικά με την αναλογικότητα του μήκους κάθε κεφαλαίου προς το επίπεδο των μαθητών, ενώ ένα ποσοστό 35% έχει πιο θετικές απόψεις (V22). Το 43% πιστεύει ότι η έκταση του κειμένου είναι σε αρκετά καλό βαθμό ισορροπημένη (V23). Σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι της Ε' τάξης και το 37% της Στ' πιστεύουν ότι το κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται στο χρόνο μιας διδακτικής ώρας σε μέτριο βαθμό, ενώ αρκετό είναι και το ποσοστό (21%) των δασκάλων της Στ' τάξης που έχουν αρνητικές απόψεις (V24). Το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της ύλης είναι σε μέτριο έως ικανοποιητικό βαθμό ρεαλιστικό και επιτεύξιμο για το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (V25). Ο πίνακας περιεχομένων είναι λογικά οργανωμένος και παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη άποψη των περιεχομένων σε αρκετά καλό βαθμό για περίπου το 50% των δασκάλων (V32), ενώ σχετικά θετικές απόψεις έχουν για την οργάνωση των τίτλων και υπότιτλων μ' ένα ποσοστό όμως της τάξης του 25% για την Στ' τάξη να έχει αρνητικές απόψεις.

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των δύο φύλων έδειξε δια-



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

φοροποίηση για τους δασκάλους της Ε' τάξης ( $t=2,575$ ,  $df=352,320$ ,  $p=0,010$ ) με τους άνδρες ( $M=3,32$ ,  $s=0,54$ ) να έχουν θετικότερες απόψεις από τις γυναίκες ( $M=3,16$ ,  $s=0,79$ ). Για δε τους δασκάλους της Στ' τάξης δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ( $t=-0,364$ ,  $df=335,226$ ,  $p=0,716$ ).

Οι δάσκαλοι που έχουν ηλικία έως 30 έτη και εργάζονται στην Ε' τάξη ( $M=3,17$ ,  $F=3,525$ ,  $p=0,015$ ) διαφοροποιούνται έχοντας αρνητικότερες απόψεις για την οργάνωση και τη δομή της ύλης του εγχειριδίου από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, ενώ η ίδια κατηγορία που εργάζονται στην Στ' τάξη έχει σημαντικά θετικότερες απόψεις από τους συναδέλφους τους ( $M=3,69$ ,  $F=14,111$ ,  $p=0,000$ ).

Σημαντικά θετικότερες απόψεις έχουν οι δάσκαλοι της Ε' τάξης στην ημιαστική περιοχή ( $M=3,55$ ) σε σχέση κυρίως με αυτούς της αγροτικής ( $M=3,00$ ,  $F=16,503$ ,  $p=0,000$ ), ενώ οι δάσκαλοι της ίδιας περιοχής (ημιαστικής) της Στ' τάξης έχουν την αρνητικότερες απόψεις ( $M=3,00$ ,  $F=6,739$ ,  $p=0,001$ ).

Οι δάσκαλοι με πάνω από 31 έτη υπηρεσίας διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους και στις δύο τάξεις. Στην Ε' τάξη έχουν σημαντικά θετικότερες απόψεις για τη δομή του εγχειριδίου ( $M=3,67$ ,  $F=6,083$ ,  $p=0,000$ ), ενώ στην Στ' τάξη έχουν τις αρνητικότερες απόψεις ( $M=2,98$ ,  $F=5,948$ ,  $p=0,001$ ).

### **Β. Τεχνικά χαρακτηριστικά**

Όπως αναφερθήκαμε και πιο πάνω, ο συγκεκριμένος παράγοντας περιλαμβάνει επτά προτάσεις. Οι απόψεις του δείγματος για τις προτάσεις αυτές καταγράφονται στον επόμενο πίνακα (59):

Πίνακας 59: Απόψεις των δασκάλων για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του εγχειριδίου

	Ε' ΤΑΞΗ								ΣΤ' ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V27. Το μέγεθος του βιβλίου είναι κατάλληλο για τους μαθητές	3,77	0,91	3,8 (18)	3,8 (18)	21,5 (102)	53,2 (252)	17,7 (84)	100 (474)	3,71	0,94	2,1 (12)	9,5 (54)	22,1 (126)	48,4 (276)	17,9 (102)	100 (570)
V28. Το βιβλίο εί-	2,53	0,94	16,5	29,1	39,2	15,2	0,0	100	2,39	0,98	23,2	27,4	36,8	12,6	0,0	100

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

ναί ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές			(78)	(138)	(186)	(72)	(0)	(474)			(132)	(156)	(210)	(72)	(0)	(570)
V29. Το βιβλίο είναι ελκυστικό και ευχάριστο για τους δασκάλους	2,49	0,97	15,2 (72)	36,7 (174)	34,2 (162)	11,4 (54)	2,5 (12)	100 (474)	2,43	0,99	22,1 (126)	26,3 (150)	37,9 (216)	13,7 (78)	0,0 (0)	100 (570)
V30. Η ποιότητα του χαρτιού είναι καλή	3,25	0,94	5,1 (24)	15,2 (72)	32,9 (156)	43,0 (204)	3,8 (18)	100 (474)	3,32	0,88	2,1 (12)	15,8 (90)	35,7 (204)	41,1 (234)	5,3 (30)	100 (570)
V31. Το εξώφυλλο είναι ευχάριστο σε χρώματα και σχεδίαση	2,53	1,03	17,7 (84)	32,9 (156)	29,1 (138)	19,0 (90)	1,3 (6)	100 (474)	2,60	0,97	11,6 (66)	37,9 (216)	31,6 (180)	16,8 (96)	2,1 (12)	100 (570)
V33. Το μέγεθος των γραμμάτων είναι κατάλληλο για τους μαθητές	3,78	0,95	1,3 (6)	10,1 (48)	20,3 (96)	45,6 (216)	22,7 (108)	100 (474)	3,96	0,70	0,0 (0)	2,1 (12)	20,0 (114)	57,9 (330)	20,0 (114)	100 (570)
V34. Τα περιθώρια από τις άκρες της σελίδας και μεταξύ των παραγράφων είναι ικανοποιητικά	3,59	0,96	5,1 (24)	5,1 (24)	29,1 (138)	46,8 (222)	13,9 (66)	100 (474)	3,85	0,79	2,1 (12)	3,2 (18)	16,8 (96)	63,2 (360)	14,7 (84)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,

1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,80 για την Ε' τάξη και 0,79 για την Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους ( $M=3,14$ ,  $s=0,6462$  για την Ε' τάξη και  $M=3,18$ ,  $s=0,5930$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι τείνουν προς σχετικά θετικές απόψεις για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του εγχειριδίου.

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα μας δείχνουν ότι οι δάσκαλοι και των δύο τάξεων στη συντριπτική τους πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι το βιβλίο είναι από μέτριο έως καθόλου ελκυστικό και ευχάριστο, τόσο για τους δασκάλους (V29) όσο και για τους μαθητές (V28), με πιο αρνητικά διακείμενους τους δασκάλους της Στ' τάξης. Αντίθετα, η πλειοψηφία πιστεύει ότι το μέγεθος των γραμμάτων είναι αρκετά έως απόλυτα κατάλληλο για τους μαθητές (V33) και ότι τα περιθώρια είναι ικανοποιητικά (V34). Τέλος στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι το μέγεθος του βιβλίου είναι αρκετά κατάλληλο για τους μαθητές (V27), ενώ η ποιότητα του χαρτιού πιστεύουν ότι κυμαίνεται σε μέτριο έως αρκετά καλό επίπεδο, με ένα ποσοστό της τάξης του 15% να πιστεύει ότι η ποιότητα δεν είναι και τόσο καλή (V30).

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο φύλων προκύπτει ότι οι άνδρες δάσκαλοι της Ε' τάξης ( $M=3,22$ ,  $s=0,70$ ) έχουν θετικότερες απόψεις από τις γυναίκες ( $M=3,02$ ,  $s=0,55$ ,  $t=3,392$ ,  $df=471,988$ ,  $p=0,001$ ), ενώ δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση για τους δασκάλους της Στ' τάξης ( $t=0,245$ ,  $df=402,068$ ,  $p=0,807$ ).

Οι δάσκαλοι που έχουν ηλικία άνω των 50 ετών και εργάζονται στην Ε' τάξη ( $M=3,36$ ) διαφοροποιούνται έχοντας θετικότερες απόψεις για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του εγχειριδίου από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, ιδιαίτερα από αυτούς που έχουν ηλικία έως 30 ετών ( $M=2,92$ ,  $F=7,504$ ,  $p=0,000$ ). Στις απαντήσεις των δασκάλων που εργάζονται στην Στ' τάξη δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ( $F=1,576$ ,  $p=0,194$ ).

Οι δάσκαλοι που εργάζονται στην αστική περιοχή έχουν θετικότερες απόψεις από τους συναδέλφους τους των άλλων περιοχών τόσο στην Στ' τάξη ( $M=3,30$ ) όσο και στην Ε' τάξη ( $M=3,21$ ), ιδιαίτερα δε σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην αγροτική περιοχή ( $M=2,95$ ,  $F=5,685$ ,  $p=0,004$  για την Ε' τάξη και  $M=3,04$ ,  $F=13,136$ ,  $p=0,000$ ).

Στους δασκάλους της Ε' τάξης δεν παρατηρούμε διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας ( $F=2,441$ ,  $p=0,064$ ), ενώ στους δασκάλους της Στ' τάξης οι άνω των 31 ετών υπηρεσίας έχουν θετικότερες απόψεις από τους άλλους συναδέλφους τους ( $M=3,47$ ,  $F=4,559$ ,  $p=0,004$ ).

#### **4. Εκτίμηση μαθησιακού αποτελέσματος**

Στο συγκεκριμένο άξονα επιχειρούμε να διερευνήσουμε:

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- Τις απόψεις των δασκάλων της Ε' και Στ' τάξης σχετικά με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που τίθενται στους «προβληματισμούς» και στη «μικρή μελέτη» για την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Στον παράγοντα αυτόν ανήκουν επτά προτάσεις που αφορούν την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Οι απόψεις του δείγματος για το συγκεκριμένο άξονα καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

*Πίνακας 60: Απόψεις των δασκάλων για την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος*

	Ε΄ ΤΑΞΗ								ΣΤ΄ ΤΑΞΗ							
	Μ	s	1	2	3	4	5	Σ	Μ	s	1	2	3	4	5	Σ
V35. Οι ασκήσεις/ δραστηριότητες που υπάρχουν στις ενότητες «Μικρή μελέτη», «Θέματα για μελέτη» και «Προβληματισμοί» είναι σε ικανοποιητικό αριθμό	2,85	1,00	7,6 (36)	34,2 (162)	25,3 (120)	31,6 (150)	1,3 (6)	100 (474)	3,05	0,88	3,2 (18)	24,3 (138)	38,9 (222)	31,6 (180)	2,1 (12)	100 (570)
V36. αναπτύσσουν το λεξιλόγιο	3,05	0,93	2,5 (12)	30,4 (144)	29,2 (138)	35,4 (168)	2,5 (12)	100 (474)	3,17	0,85	2,1 (12)	20,1 (114)	38,9 (222)	36,8 (210)	2,1 (12)	100 (570)
V37. αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη	3,00	0,83	2,5 (12)	25,4 (120)	43,0 (204)	27,8 (132)	1,3 (6)	100 (474)	3,17	0,88	4,2 (24)	17,9 (102)	35,7 (204)	41,1 (234)	1,1 (6)	100 (570)
V38. βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδακτικής ενότητας	3,09	0,85	3,8 (18)	19,0 (90)	43,0 (204)	32,9 (156)	1,3 (6)	100 (474)	3,21	0,88	3,2 (18)	16,8 (96)	38,9 (222)	37,9 (216)	3,2 (18)	100 (570)
V39. επιτρέπουν την αξιολόγηση από το δάσκαλο του βαθμού κατάκτησης των πληροφοριών του κειμένου από τους μαθητές	2,85	0,95	6,3 (30)	32,9 (156)	31,7 (150)	27,8 (132)	1,3 (6)	100 (474)	2,97	0,86	4,2 (24)	24,3 (138)	43,2 (246)	27,3 (156)	1,1 (6)	100 (570)
V40. συνδέουν τις πληροφο-	2,97	0,85	1,3 (6)	31,6 (150)	36,7 (174)	29,1 (138)	1,3 (6)	100 (474)	3,05	0,80	1,1 (6)	25,3 (144)	42,1 (240)	30,4 (174)	1,1 (6)	100 (570)

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

ρίες με τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών																
V41. είναι διαβαθμισμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας	2,82	0,97	8,9 (42)	29,1 (138)	34,2 (162)	26,5 (126)	1,3 (6)	100 (474)	2,95	0,83	4,2 (24)	23,2 (132)	47,3 (270)	24,3 (138)	1,1 (6)	100 (570)

$M$  = μέσος όρος,  $s$  = τυπική απόκλιση,  
 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,91 για την Ε' τάξη και 0,92 για την Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους ( $M=2,95$ ,  $s=0,7517$  για την Ε' τάξη και  $M=3,08$ ,  $s=0,6893$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι έχουν ουδέτερες προς σχετικά θετικές απόψεις για τις δραστηριότητες και τους προβληματισμούς που υπάρχουν στο τέλος κάθε κεφαλαίου.

Από τα δεδομένα του πίνακα 60 προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι της Ε' τάξης έχουν σχετικά αρνητικές απόψεις για τους παράγοντες που συγκροτούν τον άξονα της εκτίμησης του μαθησιακού αποτελέσματος, αντίθετα με τους δασκάλους της Στ' τάξης που έχουν σχετικά θετικές απόψεις γι' αυτούς.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο φύλων δεν προκύπτει σημαντική διαφορά για τους δασκάλους της Ε' τάξης ( $t=-1,887$ ,  $df=472$ ,  $p=0,060$ ), ενώ οι γυναίκες που διδάσκουν στην Στ' τάξη ( $M=3,24$ ,  $s=0,71$ ) έχουν σημαντικά θετικότερες απόψεις από τους άνδρες συναδέλφους τους ( $M=3,00$ ,  $s=0,64$ ,  $t=-3,866$ ,  $df=568$ ,  $p=0,000$ ).

Οι δάσκαλοι που έχουν ηλικία άνω των 50 ετών και εργάζονται στην Ε' τάξη διαφοροποιούνται με ελαφρώς θετικότερες απόψεις για τις δραστηριότητες και τους προβληματισμούς που υπάρχουν στο εγχειρίδιο ως μέσον εκτίμησης του μαθησιακού αποτελέσματος από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ( $M=3,18$ ,  $F=3,132$ ,  $p=0,000$ ), ιδιαίτερα από αυτούς που έχουν ηλικία έως 30 ετών ( $M=2,92$ ,  $F=7,504$ ,  $p=0,025$ ). Στις απαντήσεις των δασκάλων που εργάζονται στην Στ' τάξη παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στους δασκάλους ηλικίας έως 30 ετών που έχουν θετικότερες απόψεις από τις άλλες κατηγορίες ηλικίας ( $M=3,35$ ,  $F=6,473$ ,  $p=0,000$ ).

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

Οι δάσκαλοι της Ε' τάξης που εργάζονται στην ημιαστική περιοχή έχουν σημαντική θετικότερες απόψεις ( $M=3,34$ ) από τους συναδέλφους τους και ειδικότερα αυτών της αγροτικής ( $M=2,63$ ,  $F=22,170$ ,  $p=0,000$ ), ενώ για τους δασκάλους της Στ' τάξης δεν παρατηρείται διαφοροποίηση σε κάποια κατηγορία ( $F=0,367$ ,  $p=0,693$ ).

Στους δασκάλους της Ε' τάξης ελαφρά θετικότερες απόψεις έχουν αυτοί με 21-30 έτη υπηρεσίας ( $M=3,01$ ,  $F=2,729$ ,  $p=0,043$ ), ενώ στους δασκάλους της Στ' τάξης οι 0-10 υπηρεσίας έχουν θετικότερες απόψεις από τους άλλους συναδέλφους τους ( $M=3,33$ ,  $F=12,404$ ,  $p=0,000$ ).

### 5. Γλώσσα

Στον άξονα αυτόν επιχειρούμε να διερευνήσουμε:

- Τις απόψεις των δασκάλων της Ε' και Στ' τάξης σχετικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Εδώ αναλύονται παράγοντες που σχετίζονται με τις απόψεις των δασκάλων για τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το εγχειρίδιο. Ο συγκεκριμένος παράγοντας περιλαμβάνει έξι προτάσεις, για τις οποίες οι απόψεις των δασκάλων καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν:

Πίνακας 61: Απόψεις των δασκάλων για τη γλώσσα του εγχειριδίου

	Ε' ΤΑΞΗ								ΣΤ' ΤΑΞΗ							
	M	s	1	2	3	4	5	Σ	M	s	1	2	3	4	5	Σ
V42. Η γλώσσα του εγχειριδίου είναι απλή και σαφής, χωρίς γραμματικά και ορθογραφικά λάθη	3,72	0,87	1,3 (6)	10,1 (48)	17,7 (84)	57,0 (270)	66 (13,9)	100 (474)	3,72	0,90	2,1 (12)	8,4 (48)	20,0 (114)	54,7 (312)	14,7 (84)	100 (570)
V43. Το επίπεδο	3,42	0,91	2,5	15,2	26,6	49,4	6,3	100	3,38	0,95	2,1	16,8	31,6	40,0	9,5	100

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

της γλώσσας είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και βοηθάει στην κατανόηση των περιεχομένων			(12)	(72)	(126)	(234)	(30)	(474)			(12)	(96)	(180)	(228)	(54)	(570)
V44. Η συντακτική δομή είναι κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών	3,42	0,88	3,8 (18)	10,1 (48)	31,6 (150)	49,4 (234)	5,1 (24)	100 (474)	3,38	0,91	3,2 (18)	11,6 (66)	37,9 (216)	38,9 (222)	8,4 (48)	100 (570)
V45. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών	3,51	0,81	2,5 (12)	6,3 (30)	35,4 (168)	49,4 (234)	6,3 (30)	100 (474)	3,36	0,94	4,2 (24)	13,7 (78)	30,5 (174)	45,3 (258)	6,3 (36)	100 (570)
V46. Οι ορισμοί των νέων όρων είναι κατανοητοί και σαφείς	3,22	0,91	5,1 (24)	16,5 (78)	31,6 (150)	45,6 (216)	1,3 (6)	100 (474)	3,15	0,96	5,3 (30)	17,9 (102)	38,9 (222)	32,6 (186)	5,3 (30)	100 (570)
V47. Ο αριθμός νέων λέξεων/ όρων κάθε κεφαλαίου παρουσιάζεται σε λογικό αριθμό (ούτε λίγοι ούτε πολλοί)	3,35	0,84	3,8 (18)	7,6 (36)	43,0 (204)	40,5 (192)	5,1 (24)	100 (474)	3,32	0,80	4,2 (24)	4,2 (24)	50,5 (288)	37,9 (216)	3,2 (18)	100 (570)

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,  
 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = αρκετά, 5 = απόλυτα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα είναι 0,93 για την Ε' τάξη και 0,92 για την Στ' τάξη. Από τους μέσους όρους ( $M=3,44$ ,  $s=0,7467$  για την Ε' τάξη και  $M=3,18$ ,  $s=0,5930$  για την Στ' τάξη) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι έχουν σχετικά θετικές απόψεις για τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη το εγχειρίδιο, με πιο θετικούς τους δασκάλους της Ε' τάξης.

Από την ανάγνωση των στατιστικών του πίνακα 60 συνάγεται ότι οι δά-

οκαλοι σε ποσοστό περίπου 50% βρίσκουν την γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη τα συγκεκριμένα εγχειρίδια αρκετά καλή. Ένα σημαντικό ποσοστό όμως, της τάξης του 18%, δηλώνει ότι το επίπεδο της γλώσσας είναι λίγο έως καθόλου κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών (V43), ενώ το ίδιο απαντά και για την κατανόηση και σαφήνεια των ορισμών νέων λέξεων (V46).

Άντρες και γυναίκες δάσκαλοι και των δύο τάξεων δεν διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους ( $t=1,756$ ,  $df=472$ ,  $p=0,080$  για την πέμπτη τάξη και  $t=-1,497$ ,  $df=568$ ,  $p=0,135$  για την έκτη τάξη).

Οι δάσκαλοι που έχουν ηλικία έως 30 ετών διαφοροποιούνται και στις δύο τάξεις. Στην μεν Ε' τάξη έχουν λιγότερο θετικές απόψεις για τη γλώσσα του εγχειριδίου ( $M=3,14$ ,  $F=6,150$ ,  $p=0,000$ ), στη δε Στ' τάξη έχουν τις θετικότερες απόψεις ( $M=3,76$ ,  $F=5,286$ ,  $p=0,001$ ).

Οι δάσκαλοι της Ε' τάξης που εργάζονται στην αγροτική περιοχή έχουν σημαντικά λιγότερο θετικές απόψεις ( $M=3,00$ ,  $F=25,777$ ,  $p=0,000$ ), όπως και οι δάσκαλοι της Στ' τάξης που εργάζονται στην ημιαστική περιοχή ( $M=2,98$ ) ιδιαίτερα με τους συναδέλφους τους στην αστική περιοχή ( $M=3,58$ ,  $F=26,485$ ,  $p=0,000$ ).

Στους δασκάλους της Ε' τάξης που έχουν πάνω από 31 έτη υπηρεσίας παρατηρούμε ότι έχουν σημαντικά θετικές απόψεις για τη γλώσσα του εγχειριδίου ( $M=3,93$ ,  $F=5,132$ ,  $p=0,002$ ), ενώ στους δασκάλους της Στ' τάξης δεν παρατηρούμε διαφοροποίηση κάποιας ομάδας ( $F=0,674$ ,  $p=0,568$ ).

### **6. Η γνώμη των μαθητών**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ζητήθηκε από τους δασκάλους να πουν ποια νομίζουν ότι είναι η γνώμη των μαθητών τους για το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Με την ερώτηση αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε:



## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

- Αν οι δάσκαλοι γνωρίζουν τις απόψεις των μαθητών τους για το εγχειρίδιο.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Οι απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση «Ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη των μαθητών για το συγκεκριμένο βιβλίο;» καταγράφονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 62):

Πίνακας 62: Απόψεις των δασκάλων για τη γνώμη των μαθητών σχετικά με το εγχειρίδιο

	Ε' τάξη				Στ' τάξη			
	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ
N	83	253	138	474	120	319	131	570
%	17,5	53,4	29,1	100	21,0	56,0	23,0	100
M	2,12				2,02			
s	0,67				0,66			

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,  
1 = αρνητική, 2 = αδιάφορη, 3 = θετική

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι ποσοστό γύρω στο 55% των δασκάλων θεωρεί ότι το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι αδιάφορο για τους μαθητές, το 26% περίπου δηλώνουν ότι οι μαθητές έχουν θετική γνώμη και οι υπόλοιποι ότι οι μαθητές έχουν αρνητική γνώμη.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων παρατηρούμε ότι οι άνδρες στην Ε' τάξη ( $M=2,28, s=0,61$ ) είναι πιο θετικοί στις απόψεις τους για τη γνώμη των μαθητών σχετικά με το εγχειρίδιο από ότι οι γυναίκες ( $M=1,91, s=0,69, t=-6,029, df=472, p=0,000$ ), ενώ το αντίστροφο συμβαίνει στους δασκάλους της Στ' τάξης, όπου πιο θετικά διακείμενες είναι οι γυναίκες ( $M=2,12, s=0,75$ ) από τους άνδρες ( $M=1,97, s=0,65, t=-2,625, df=568, p=0,0090$ ).

Οι δάσκαλοι που εργάζονται στην Ε' τάξη με ηλικία έως 30 ετών ( $M=1,57, F=13,072, p=0,000$ ) πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν σημαντικά αρνητικές απόψεις για το εγχειρίδιο, ενώ στην Στ' τάξη η ίδια κατηγορία πιστεύει ότι έχουν σχετικά θετικές απόψεις ( $M=2,11, F=5,431, p=0,001$ ).

Οι δάσκαλοι της Ε' τάξης που εργάζονται στην αγροτική περιοχή

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

( $M=1,94$ ,  $F=4,498$ ,  $p=0,012$ ) και οι δάσκαλοι της Στ' τάξης που εργάζονται στην ημιαστική ( $M=1,80$ ,  $F=6,464$ ,  $p=0,002$ ) δηλώνουν ότι οι μαθητές έχουν σχετικά αρνητική εικόνα για το εγχειρίδιο.

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, οι δάσκαλοι άνω των 31 ετών της Ε' τάξης ( $M=2,39$ ) έχουν θετικότερες απόψεις για τη γνώμη των μαθητών ( $F=5,873$ ,  $p=0,001$ ), ενώ στη Στ' τάξη οι έχοντες 0-10 έτη υπηρεσίας ( $M=2,11$ ) έχουν θετικότερες απόψεις για τη γνώμη των μαθητών από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, ιδιαίτερα των δασκάλων που έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας ( $M=1,89$ ,  $F=3,535$ ,  $p=0,015$ ).

### **7. Γενική αξιολόγηση**

Ζητήθηκε από τους δασκάλους να αξιολογήσουν συνολικά με μια λέξη το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και επιχειρούμε να διερευνήσουμε:

- Τις απόψεις τους για το εγχειρίδιο.
- Κατά πόσο οι απόψεις διαφοροποιούνται από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία και την περιοχή εργασίας.

Τα αποτελέσματα καταγράφονται στον πίνακα 63.

Πίνακας 63: Συνολική αξιολόγηση από τους δασκάλους του εγχειριδίου

	Ε' τάξη					Στ' τάξη				
	1	2	3	4	Σ	1	2	3	4	Σ
N	84	216	156	18	474	60	270	216	24	570
%	17,7	45,6	32,9	3,8	100	10,5	47,4	37,9	4,2	100
M	2,78					2,64				
s	0,78					0,73				

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση,

1 = κακό, 2 = αδιάφορο, 3 = καλό, 4 = πολύ καλό

Από τα δεδομένα του πίνακα 63 παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι δηλώνουν ότι το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι αδιάφορο, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (33% στην Ε' τάξη και 38% στη Στ') ότι είναι καλό, ενώ 18% των δασκάλων της Ε' τάξης και το 10% της Στ'

δηλώνουν ότι είναι κακό.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν αρνητικότερες απόψεις από τους άνδρες στην Ε' τάξη ( $M=2,91$ ,  $s=0,81$  και  $M=2,66$ ,  $s=0,74$  αντίστοιχα,  $t=-3,585$ ,  $df=472$ ,  $p=0,000$ ) ενώ έχουν θετικότερες στην έκτη τάξη ( $M=2,45$ ,  $s=0,67$  και  $M=2,73$ ,  $s=0,74$  αντίστοιχα,  $t=4,438$ ,  $df=568$ ,  $p=0,000$ ).

Οι δάσκαλοι που εργάζονται στην Στ' τάξη με ηλικία έως 50 ετών ( $M=2,92$ ) έχουν τη αρνητικότερες απόψεις για το εγχειρίδιο και οι έχοντες ηλικία μέχρι τα 30 έτη τις θετικότερες ( $M=2,44$ ,  $F=12,240$ ,  $p=0,000$ ). Στην Ε' τάξη δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ( $F=1,927$ ,  $p=0,124$ ).

Οι δάσκαλοι της Ε' τάξης που εργάζονται στην ημιαστική περιοχή ( $M=2,93$ ) και οι δάσκαλοι της Στ' τάξης που εργάζονται στην αγροτική περιοχή ( $M=3,12$ ) έχουν σημαντικά πιο αρνητικές απόψεις από τους συναδέλφους τους των άλλων περιοχών και ιδιαίτερα της αστικής περιοχής ( $M=2,50$ ,  $F=16,605$ ,  $p=0,000$  για την πέμπτη τάξη και  $M=2,52$ ,  $F=12,585$ ,  $p=0,000$  για την Στ' τάξη).

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, στους δασκάλους της Ε' τάξης δεν παρατηρούμε διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους ( $F=0,020$ ,  $p=0,996$ ), ενώ στους δασκάλους της Στ' τάξης οι έχοντες 11-20 έτη υπηρεσίας ( $M=2,44$ ) έχουν θετικότερες απόψεις για το εγχειρίδιο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ομάδας ( $F=9,505$ ,  $p=0,000$ ).

### **Συζήτηση**

- Σε επιμέρους χαρακτηριστικά του εγχειριδίου οι ηλικιακές ομάδες των δασκάλων ως 30 ετών και άνω των πενήντα καθώς και η ομάδα με πάνω από 31 έτη υπηρεσίας έχουν θετικότερες απόψεις από τις υπόλοιπες ομάδες. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το ότι:
  - ✓ έχουν διδάξει πολλές φορές το συγκεκριμένο εγχειρίδιο και, συνεπώς, τους φαίνεται οικείο
  - ✓ όταν πρωτοκυκλοφόρησε το εγχειρίδιο ήταν μια καινοτομία για

τα εκπαιδευτικά δεδομένα και οι δάσκαλοι των συγκεκριμένων ομάδων ήταν τότε στις αρχές της σταδιοδρομίας τους

- ✓ η θεματολογία της εικονογράφησης τους είναι πολύ οικεία και προκαλεί ίσως και αισθήματα αναπόλησης

Και αν για τις δυο αυτές κατηγορίες μπορεί να δικαιολογηθεί οι θετικότερες απόψεις για την ηλικιακή ομάδα ως 30 ετών είναι κάτι που μάλλον ξενίζει και η μόνη δικαιολογία που σκεφτόμαστε είναι η έλλειψη εμπειρίας.

- Μια άλλη παρατήρηση που προκύπτει είναι ότι οι δασκάλες της Ε' τάξης έχουν πιο αρνητική γνώμη από τους δασκάλους της ίδιας τάξης αλλά και από αυτούς της Στ' τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διδάσκεται για πρώτη φορά στην Ε' τάξη, γεγονός που καθιστά τη χρήση του εγχειριδίου πιο δύσκολη, αφού οι μαθητές συναντούν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής και αυτό σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι δασκάλες συνήθως δε διδάσκουν σε μεγάλες τάξεις γιατί θεωρούνται «δύσκολες».
- Οι απόψεις των δασκάλων ως προς το περιεχόμενο του εγχειριδίου παρουσιάζονται αρνητικές για κάποια επιμέρους χαρακτηριστικά και θετικές για κάποια άλλα. Αρνητικές είναι ως προς την πρόκληση του ενδιαφέροντος από το εγχειρίδιο για τους μαθητές και τους δασκάλους, ως προς τη συσχέτιση του περιεχομένου με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και ως προς τη συνεισφορά του εγχειριδίου για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ως προς τα θετικά, βρίσκουν ότι το εγχειρίδιο είναι σε μεγάλο βαθμό επίκαιρο και αντικειμενικό, ότι παρουσιάζει τις ιδέες και τα γεγονότα όπως είναι στην πραγματικότητα, ότι ανταποκρίνεται στους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ότι είναι απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και στερεότυπα και ότι παρέχει ίση κάλυψη στους ρόλους των δύο φύλων.

Οι τελευταίες αυτές απόψεις διαφοροποιούνται τόσο με την άποψη του ερευνητή, όπως αυτή εκφράστηκε στην παρουσίαση-ανάλυση του εγχειριδίου όσο και με αυτές που έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία και

## Κεφάλαιο τέταρτο: Αποτελέσματα

οι οποίες θεωρούν ότι το περιεχόμενο του συγκεκριμένου εγχειριδίου είναι σε μεγάλο βαθμό ωραιοποιημένο. Αν και εν μέρει η διαφοροποίηση αυτή των δασκάλων θα μπορούσε να δικαιολογηθεί σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν την πρώτη παράγραφο της παρούσας συζήτησης, εντούτοις η δικαιολόγηση αυτής της διαφοροποίησης δεν παύει να αποτελεί μια αδυναμία της παρούσας έρευνας. Ενδεχομένως μια συνέντευξη με δασκάλους θα έδινε μια πληρέστερη εικόνα για τις επιλογές τους.

- Η απεικόνιση, σύμφωνα πάντα με την άποψη των δασκάλων, δεν είναι σύγχρονη, έχει μέτρια ποιότητα και σχεδίαση, δε βοηθά ιδιαίτερα στην κατανόηση των κειμένων γιατί συνδέεται με αυτά σε μέτριο βαθμό, ενώ οι λεζάντες τους είναι σχετικές με το κείμενο σε μέτριο έως αρκετά καλό βαθμό, στοιχεία τα οποία συμφωνούν τόσο με την ανάλυση του ερευνητή όσο και με τις απόψεις των μαθητών.
- Ως προς τους παράγοντες που αφορούν τη μορφή του εγχειριδίου οι δάσκαλοι του δείγματος πιστεύουν ότι:
  - α) η οργάνωση της δομής του εγχειριδίου κυμαίνεται από μέτριο έως αρκετά καλό βαθμό
  - β) το εγχειρίδιο είναι λίγο έως μέτριο βαθμό ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές και τους δασκάλους
  - γ) το εξώφυλλο δεν είναι ευχάριστο
  - δ) το μέγεθος των γραμμάτων, τα περιθώρια και το μέγεθος του βιβλίου αντιστοιχούν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ηλικία των μαθητών, ενώ η ποιότητα του χαρτιού είναι σε μέτρια επίπεδα.
- Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που τίθενται στους «προβληματισμούς» και στη «μικρή μελέτη» για την εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος κρίνονται λίγες σε αριθμό -ιδίως από τους δασκάλους της Ε' τάξης-, αναπτύσσουν το λεξιλόγιο, την κριτική και δημιουργική σκέψη σε μέτριο βαθμό, βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ δεν συνδέουν ιδιαίτερα τις πληροφορίες με τις εμπειρίες των μαθητών και δεν επιτρέπουν σε ικανοποιητικό βαθμό

την αξιολόγηση από το δάσκαλο του βαθμού κατάκτησης των πληροφοριών από τους μαθητές.

Διαφοροποίηση υπάρχει στις απόψεις των δασκάλων από τη μια μεριά με την άποψη του ερευνητή και τις απόψεις που έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία από την άλλη ως προς το ότι οι ασκήσεις και τις δραστηριότητες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

- Για την πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη το εγχειρίδιο είναι απλή, κατανοητή και σαφής, το επίπεδό της, η συντακτική δομή και το λεξιλόγιο είναι σε ικανοποιητικό βαθμό κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών, όμως οι νέοι όροι δεν είναι σε λογικό αριθμό και οι ορισμοί τους είναι σε μέτριο βαθμό κατανοήσιμοι και σαφείς.
- Λίγο πάνω από τους μισούς δασκάλους και των δύο τάξεων έχουν την άποψη ότι οι μαθητές τους πιστεύουν ότι πρόκειται για αδιάφορο εγχειρίδιο, άποψη που αποδεικνύεται αληθινή, σύμφωνα με τα όσα προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε στους μαθητές και που αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.
- Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου κρίνεται από τους δασκάλους από αδιάφορο έως καλό.

# ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### Περιεχόμενα:

1. Συμπεράσματα ..... 261
2. .... Προτάσεις 26

## 1. Συμπεράσματα έρευνας

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνοψίζουμε τα όποια συμπεράσματα προέκυψαν από την έρευνα.

- Οι απόψεις που έχουν οι μαθητές για το εγχειρίδιο, όπως αυτές εξάγονται από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, είναι ότι πρόκειται για ένα μέτριο βιβλίο, που τους προκαλεί λίγο το ενδιαφέρον και που δεν είναι ιδιαίτερα κατανοητό. Οι απόψεις αυτές των μαθητών καθώς και τα ευρήματα του cloze test επιβεβαιώνουν τόσο την άποψη του ερευνητή, όπως αυτή εκφράστηκε στην παρουσίαση-ανάλυση του εγχειριδίου σχετικά με το βαθμό κατανόησή του.

- Τις ίδιες απόψεις φαίνεται να έχουν και οι μισοί από τους δασκάλους, οι οποίοι κρίνουν το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ως αδιάφορο.

- Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο θετικό στοιχείο αποτελούν οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο και έχουν ως σκοπό την έναρξη συζήτησης, καλώντας τους μαθητές να παρατηρήσουν και να εξηγήσουν τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Στα αρνητικά ότι οι ερωτήσεις αυτές δίνουν πολύ μεγάλο βάρος στον γνωστικό τομέα, ενώ είναι αμφίβολο αν προτρέπουν για απαντήσεις μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών. Και σ' αυτό το σημείο οι απόψεις που εκφράζουν οι δάσκαλοι επιβεβαιώνουν την παρουσίαση-ανάλυση του ερευνητή.

- Η ηλικία των συγκεκριμένων εγχειριδίων και η μη αναθεώρησή τους έχει ως συνέπεια να μην ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες της κοινωνίας μας, πόσον μάλλον που, σε αυτό το διάστημα, είχαμε σοβαρές ανακατατάξεις σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο (Ευρωπαϊκή Ένωση, ενιαίο νόμισμα, κατάρρευση καθεστώτων, αλλαγές συνόρων και ίδρυση νέων κρατών κ.λπ.). Επίσης δε γίνεται καμία αναφορά για τα μεγάλα τοπικά ή διεθνή κοινωνικά προβλήματα όπως ανεργία, AIDS, φτώχεια, βία, υγιεινή διατροφή, ρατσισμός, αντιούλληψη κ.λπ. Μόνο για τη ρύπανση του περιβάλλοντος οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις συνέπειες των ανθρώπινων επεμβάσεων στο περιβάλλον, θίγοντας όμως το θέμα επιφανει-



ακά, χωρίς να προωθείται η κριτική συζήτηση και ο προβληματισμός.

- Οι απεικονίσεις είναι σε ικανοποιητικό βαθμό συνδεδεμένες με το κείμενο, απλές, με στοιχεία αναγνωρίσιμα από τις βιωματικές εμπειρίες των παιδιών και με λεζάντες -όπου υπάρχουν- οι οποίες είναι σχετικές με το υπόλοιπο κείμενο του μαθήματος σε μέτριο έως αρκετά καλό βαθμό. Ορισμένες όμως από αυτές δεν είναι ιδιαίτερα αναγνώσιμες από τους μαθητές είτε από κακή ποιότητα είτε από κακή εκτύπωση είτε από κακή επιλογή και μη σαφή συμβολισμό είτε γιατί στη σύνθεση υπερισχύουν άλλα στοιχεία και όχι αυτά τα στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για την κατανόηση των νέων πληροφοριών. Αν και υπάρχουν αρκετά θετικά στοιχεία στην εικονογράφηση εντούτοις αυτή αποτυγχάνει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών εξαιτίας της μέτριας ποιότητας, της κακής εκτύπωσης και της παλαιότητάς της, ενώ δεν βοηθά ιδιαίτερα στην κατανόηση των κειμένων.

- Σχετικά με τη μορφή του εγχειριδίου στα θετικά θα συμπεριλάβουμε τους τίτλους και τους υπότιτλους που είναι σαφείς και καθαροί, τον οργανωμένο πίνακα περιεχομένων, τον ικανοποιητικό αριθμό κεφαλαίων, το κατάλληλο μέγεθος γραμμάτων, το μέγεθός του και γενικά την, σε αρκετά καλό βαθμό, οργάνωση της ύλης. Από την άλλη μεριά δεν γίνεται χρήση εισαγωγής, *advances organizers*, μελών εντύπωσης με αποτέλεσμα να καθίσταται αδιάφορο για τους μαθητές. Η ποιότητα του χαρτιού και η βιβλιοδεσία του είναι μέτρια. Γίνεται χρήση διαφορετικών μορφών έμφασης και δεν τηρείται ενιαία στάση στα περιθώρια μεταξύ των γραμμάτων, των γραμμών και των παραγράφων. Τα κεφάλαια είναι πυκνογραμμένα, χωρίς αρίθμηση και οι αλλαγές των ενότητων είναι δυσδιάκριτες στους μαθητές. Λείπουν η ανασκόπηση στο τέλος κάθε κεφαλαίου ή ενότητας και το γλωσσάρι, το οποίο κρίνεται απαραίτητο, όπως κατέδειξε η έρευνα. Η εκτύπωση του εγχειριδίου δίνει έμφαση στον περιορισμό του κόστους, χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα στο να είναι ευανάγνωστη η ύλη. Έτσι δεν παρουσιάζει και την καλύτερη δυνατή εικόνα από αισθητική άποψη, καθιστώντας τους μαθητές αδιάφορους έως αρνητικά διακείμενους προς αυτό.

- Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες που υπάρχουν είναι λίγες στον αριθμό, χωρίς συνάφεια με τους στόχους και αφορούν στην πλειοψηφία τους το γνωστικό τομέα, ενώ δεν συνδέουν τις πληροφορίες ιδιαίτερα με τις εμπει-

ρίες των μαθητών και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και το λεξιλόγιο σε μέτριο βαθμό.

- Η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη το εγχειρίδιο είναι απλή, με σύνταξη όμως που μερικές φορές δυσκολεύει την κατανόηση από μεριάς μαθητών. Οι νέοι όροι είναι μέτρια κατανοησιμοί ενώ αρκετοί από αυτούς δεν επεξηγούνται.

- Όπως έδειξε η εφαρμογή του cloze test και της φόρμας αξιολόγησης κατά Flesch η αναγνωσιμότητα είναι χαμηλή, δημιουργώντας έτσι προβλήματα στους μαθητές ως προς την κατανόηση των περιεχομένων του εγχειριδίου αυτού, ιδιαίτερα δε στους μαθητές της Ε' τάξης. Επίσης επιβεβαιώθηκε ότι ο βαθμός αναγνωσιμότητας αυξάνει όταν για την εξαγωγή του δείκτη ευκολίας στη διαδικασία της ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι ακριβείς λέξεις του πρωτότυπου, αλλά και οι συνώνυμες σημασιολογικά λέξεις που συμπληρώνουν οι μαθητές.

- Οι δάσκαλοι του δείγματος απαντούν κυρίως κατά τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, τα έτη και την περιοχή εργασίας. Οι όποιες διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται είναι σε μικρό βαθμό και δεν αλλοιώνουν αυτή την τάση. Από τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν οι πιο πολλές προήλθαν από δασκάλους που εργάζονται σε διαφορετικές περιοχές και ιδίως από αυτούς που εργάζονται στην αγροτική περιοχή.

- Οι μαθητές απαντούν διαφοροποιημένα ως προς το φύλο και την περιοχή, αφού το μελετηθέν εγχειρίδιο γίνεται λιγότερο κατανοητό τόσο για τα αγόρια έναντι των κοριτσιών, όσο και για τους μαθητές της αγροτικής περιοχής έναντι των μαθητών των άλλων περιοχών.

- Η εφαρμογή της φόρμας αξιολόγησης που σχεδιάσαμε και αποτέλεσε το βασικό εργαλείο τόσο για την παρουσίαση-ανάλυση του ερευνητή όσο και για την κατασκευή των ερωτηματολογίων κρίνεται αποδοτική, αφού έδωσε μη αντιφατικά αποτελέσματα μεταξύ του ερευνητή, των δασκάλων και των μαθητών, αποτελέσματα τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις επιβεβαιώθηκαν και από την εφαρμογή του cloze test, του τύπου αναγνωσιμότητας και της ανάγνωσης των απεικονίσεων. Οι ελάχιστες διαφοροποιήσεις αιτιολογήθηκαν στις επιμέρους συζητήσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## 2. Προτάσεις

- Σχετικά με το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής το οποίο εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η άμεση αντικατάστασή του με νέο εγχειρίδιο, το οποίο θα πληροί όλα τα απαραίτητα κριτήρια, όπως αυτά έχουν αναλυθεί, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να επιτελέσει με επιτυχία τις λειτουργίες του στη διδακτική πράξη.
- Η φόρμα αξιολόγησης των εγχειριδίων που σχεδιάσαμε μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη ως ένα από τα εργαλεία έρευνας από τους χρήστες των σχολικών εγχειριδίων.
- Από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε ότι κρίνεται απαραίτητη, πέρα των άλλων μέσων συλλογής εμπειρικών δεδομένων, και η συνέντευξη, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα καλύτερης ανάλυσης των συλλεγόμενων στοιχείων και των απόψεων των ερωτούμενων.
- Η ύπαρξη εργαστηρίου αξιολόγησης εγχειριδίου (βοηθητικού και υποστηρικτικού υλικού διδασκαλίας) είναι ένα ακόμα βήμα για την έρευνα του σχολικού εγχειριδίου. Η πειραματική έρευνα για ένα εγχειρίδιο μπορεί να έχει δύο στόχους: α) να εξακριβωθεί εάν το υπό μελέτη εγχειρίδιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο, και β) να συγκριθούν δύο ή περισσότερα εγχειρίδια. Για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν διάφορα πειράματα και συγκρίσεις, να εφαρμοστούν διάφορες μέθοδοι και να χρησιμοποιηθούν ακριβή όργανα μέτρησης. Για παράδειγμα, είναι δυνατόν να μετρηθεί η ταχύτητα ανάγνωσης, η ευκολία με την οποία οι αναγνώστες μπορούν να βρουν πληροφορίες, ο βαθμός της κατανόησης και της ανάκλησης των πληροφοριών από αυτούς, η δυνατότητά τους να ακολουθήσουν το κείμενο και να πραγματοποιήσουν τις οδηγίες αποτελεσματικά ή να χρησιμοποιηθούν όργανα μέτρησης όπως συσκευές καταγραφής της μετακίνησης των ματιών κ.ά. Οι πειραματικές συγκρίσεις μπορούν να παρέχουν στοιχεία που είναι σημαντικά στην αξιολόγηση των κειμένων.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Altbach P.G. : «Introduction». In P. G. Altbach et al. (Eds.) *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*. State University of New York Press, 1991, σ. 1-6.
- Alverman D.: «The role of textbooks in teachers' interactive decision making». *Reading Research and Instruction*, 26 (1987), σελ. 115-127.
- American Psychological Association: *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC. 1994.
- Anderman L.H., Midgley C.: *Motivation and middle school students* [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 281), 1998. Available at <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1998/anderm98.pdf>.
- Arditi A.: *Making text legible: designing for people with partial sight*. New York, Arlene R. Gordon Research Institute, Lighthouse International, 1999.
- Armbruster B. B., Anderson T. H. & Meyer J. L.: «Improving content area reading using instructional graphics». *Reading Research Quarterly*, vol. 26 (1991), σελ. 393-416.
- Armbruster, Bonnie B., Osborn, J., and Davison, A.: «Readability Formulas May be Dangerous to your Textbooks», *Educational Leadership* vol. 42, no. 7, 1985, σελ. 18-20.
- Armbruster B. B. & Anderson T. H.: «On selecting “considerate” content area textbooks». *Remedial and Special Education*, vol. 9, issue 1 (1988), σελ. 47-52.
- Ausubel D. P.: «In defence of advance organisers: a reply to critics» *Review of Educational Research* vol. 48, no 2 (1978), σελ. 251-258.
- Baker, Scott K., et al: «Vocabulary Acquisition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners». *Technical Report No. 14*. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators, 1995.
- Bamberger R., Boyer L., Sretenovic K. & Strietzel H.: *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und neuen Lernkultur*. Wien: Pädagogischer Verlag, 1998.

- Bartlett F. C.: *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1932.
- Blank W.: «Authentic instruction». In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida, 1997, σελ. 15-21.
- Blaunstein P.: «An Overview of State Textbook Selection Procedures». Discussion group paper, *National Forum on Excellence in Education*, 12/1983, σελ. 6-8.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B.: *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925), 1997.
- Bormuth J. R.: «Validities of grammatical and semantic classifications of cloze test scores», *Proceedings of the International Reading Association*, vol. 10, 1965, σελ. 283-286.
- Bransford J. D. & Johnson M. K.: «Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, no. 6, 1972, σελ. 717-726.
- Carrell P. L., Eisterhold, J.C.: «Schema theory and ESL reading pedagogy», *TESOL Quarterly* 17, 1983, σελ. 553-573.
- Cavanagh, A. K., Textbooks used in materials science and materials engineering courses in Victorian tertiary institutions, 1970-1984. Unpublished masters thesis, Monash University, Melbourne, Australia, 1986.
- Christen W. L. & Murphy T. J.: *Increasing comprehension by activating prior knowledge*. ERIC Digest, 1991. Retrieved March 12, 2002.
- Cooper J. D.: *Literacy: Helping children construct meaning*. Houghton Mifflin, Boston, 2000.
- Couloubaritsis A.: *The systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek primary School History*, University of Wales, College of Cardiff, 1994.
- Cunningham J. D., Duffy M. Th. & A. R. Knuth.: *The Textbook of the Future*. W.W. Wright Education Building, ED 2201, Bloomington, 2000.

- Dale E.: «The problem of vocabulary in reading», *Educational Research Bulletin*, vol. 35, no. 5, 1956, σελ 113-123.
- Dev P.C.: «Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?» *Remedial and Special Education*, 18, 1, 1997, σελ. 12-19.
- Downey, M.T.: «Pictures as teaching aids: Using the pictures in history textbooks». *Social Education*, 44, 1980, σελ. 93-99.
- Driscoll M. P., Moallem M., Dick W., & Kirby E.: «How does the textbook contribute to learning in a middle school science class?» *Contemporary Educational Psychology*, vol. 19 (1994), σελ. 79-100.
- Durkin D.: *Teaching them to read*. (6th ed.). Allyn and Bacon, Boston MA, 1993.
- Elliot D. & Woodward A.: *Textbooks and Schooling in the United States, 90th Yearbook of the Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1990.
- Fausseit D.: *Gutes und schlechtes Deutsch*, Leipzig, 1965.
- Fitzgerald G. G.: «Readability of the Fry sampling procedure», *Reading Research Quarterly*, vol. 15, no. 4, 1980, σελ. 489-503.
- Fitzgerald S. & Cullinan B.: «Readability formulas play too dominant a role!» *Instructor*, 94, 1985, σελ. 18.
- Fleming M. L.: «Designing pictorial/verbal instruction: Some speculative extensions from research to practise». In Houghton H.A., Willows D. M. (Eds.) *The Psychology of Illustration. Instructional Issues*. New York: Springer Verlag, vol. 2, 1987, σελ. 136-157.
- Flesch R.: *How to write, speak and think more effectively*. Harper and Brothers Publishers, New York, 1960.
- Flesch R.: *The art of plain talk*. Harper and Brothers Publishers, New York, 1960.
- Foster S. J.: «The Struggle for American Identity: Treatment of Ethnic Groups in United States History Textbooks», *History of Education*, 28 (September 1999): 251-279.

- Glazer N. & Reed Ueda. *Ethnic groups in history textbooks.*, DC: Ethics and Public Policy Center, Washington 1983.
- Gopinathan S.: «And shall the Twain meet? Public and private textbook publishing in the developing world». In J. P. Farell & S. P. Heyneman (Eds.) *Textbook in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Washington, 1989, σελ. 61-71.
- Groeben N.: *Leserpsychologie: Text Verständnis-Textverständnis*. Münster Westfalen: Aschendorf, 1982.
- Gyselinck V. & Tardien H.: «Illustrations, mental models, and comprehension of instructional text». In W. Schnotz and R.W. Kulhavy (Eds.) *Comprehension of Graphics*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier Science, 1994, σελ. 139-152.
- Halliday M. A. & Hasan R.: *Cohesion in English*. Longman, London, 1976.
- Harris T. & Hodges R. (Eds): *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* Newark: International Reading Association, 1995.
- Hart B., & Risley R. T.: *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1995.
- Hartley J., Young M., & Burnhill P.: «The effects of interline space on judgements of typesize» *Programmed Learning and Educational Technology* vol. 12, no 2, 1975, σελ. 115-119.
- Hartley J.: *Designing Instructional Text*. 3d edition, Kogan Page, London, 1994.
- Hayes D.A., Tierney R.: «Developing Readers Knowledge through Analogy». *Reading Research Quarterly* 17(2), 1982, σελ. 256-280.
- Hegarty M. & Just M. A.: «Understanding machine from text and diagrams». In H Mandl & J. R. Levin (Eds.), *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*. New York: North-Holland, 1989, σελ. 171-194.
- Hegarty M., Carpenter P. & Just M. A.: «Diagrams in the comprehension of scientific text». In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research*. New York, London: Longman, vol. 2, 1991, σελ. 641-668.



- Heyneman, S.P., J.P. Farrell and M.A. Sepulveda-Suardo: «Textbooks and Achievement in Developing Countries: What we Know», *Journal of Curriculum Studies*, 1981, vol. 13, No. 3, σελ. 227-246.
- Hörmann J. S.: *Psychologie der Sprache*, Springer Verlag, Berlin, 1967.
- <http://www.lytrod.com/Design/sld017.htm>
- Hunter B., Crismore, A. & Pearson P.D.: «Visual displays in basal readers and social studies textbooks». In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.) *The psychology of illustration*, II, Springer-Verlag, NY, 1987, σελ. 116-135.
- Hurt J. A.: «Assessing functional effectiveness of pictorial representations used in text». *Educational Communication and Technology Journal*. 35, 1987, σελ. 85-94.
- Janowitz M.: *The reconstruction of patriotism: education for civic consciousness*. University of Chicago Press, Chicago 1983.
- Johnsen E. B.: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Scandinavian University Press, Oslo 1993.
- Johnson K.: *Readability*. Available in <http://www.timetabler.com>.
- Johnson G. R.: *First Steps to Excellence in College Teaching*. WI: Magna Publications, Madison 1990.
- Karakatsani D.: *Le citoyen à l' école. Manuels d' éducation civique et formation du citoyen dans la Grèce d' après-querre. 1957-1989*. Peter Lang, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., New York, Wien 1999.
- Kari J.: «Affective elements in teaching materials: an empirical study». *International of Experimental Research in Education*, vol. 17, no. 2, 1980, σελ. 168-190.
- Kazemek F.: «A brief discussion of readability formulas». *High School Journal*, 67, 1984, σελ. 248-251.
- Klare G. R. *How to Write Readable English*. 5<sup>th</sup> ed. Hutchinson, London, 1985.
- Klare G. R.: «Readability». In *The Literacy Dictionary*. IRA, 1995, σελ. 204-205.
- Kolers P., Wrolstad M.E. & Bouma H.: *Processing of Visible Language*. Plenum, New York, 1979.

- Komoski P.: «Instructional materials will not improve until we change the system», *Educational Leadership*, 42, 1985, σελ. 31-37.
- Kress G. & van Leeuwen T.: *Reading images*. Victoria: Deakin University 1990.
- Labuz R.: *Typography and Typesetting: Type Design and Manipulation using Today's Technology*, New York, 1988.
- Laws K. & Horsley M.: «Education equity? Textbooks in New South Wales government and non-government secondary schools». *Curriculum Perspectives*, vol. 12, no 3, 1992, σελ. 7-15.
- Laws K. & Horsley M.: *Textbook Availability and Usage in NSW Non-government Secondary Schools*. Centre for Research on Textbooks, Sydney, 1990.
- Levie W. H. & Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research». *Educational communication and technology. A journal of theory, research and development*, 30, 1982, σελ. 195-232.
- Lisovskaya E, Karpov V.: «New Ideologies in Postcommunist Russian Textbooks» *Comparative Education Review*, Nov 1999, Vol. 43, No. 4, 1999, σελ. 522-541.
- Lockheed M. & Verspoor A.: *Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options*. Washington, D.C.: World Bank, 1990.
- Lumsden L.S.: *Student motivation to learn* (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 200), 1994. Available on <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest092.html>.
- Marquand R.: «Textbooks: Debate heats up over the growing push for reform». *Christian Science Monitor*, 1985.
- Matis D.: «The graphic design of text». *Intercom*, February 1996, σελ. 22-23.
- Mayer R. E.: «Systematic thingink fostered by illustrations in scientific text». *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, no. 2, 1989, σελ. 240-246.
- McAteer E.: «Typeface emphasis and information focus in written language». *Applied Cognitive Psychology*, vol. 6 no 4, 1992, σελ. 345-359.

- McCarthy M.: *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Mehlinger H. D.: «American textbook reform: What can we learn from the Soviet experience»? *Phi Delta Kappan*, 9/1989, σελ. 29-35.
- Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*. Peter Lang, Wien, 2000.
- Newton D. P.: «Pictures in books for children at key stage-1. – An analysis», *Educational Studies*, vol. 18 is. 3, 1992, σελ. 253-265.
- Novak M., Kirpatrick J., Crutcher A.: *Values in an American Government Textbook*, Georgetown University, 1995.
- O' Neill R.: «Why Use Textbooks?», *ELT Journal*, 36, 1982, σελ. 104-111.
- Paivio A.: *Mental Representations*, Oxford University Press, New York, 1986.
- Patrick J. J.: *High School Government Textbooks*. ERIC Digest, ED 301532, December 1988.
- Peeck J.: «Increasing picture effects in learning from illustrated text». *Learning and Instruction*, vol. 3, 1993, σελ. 227-238.
- Peeck J.: «The role of illustrations in processing and remembering illustrated text». In D. M Willows & H. A. Houghton (Eds.) *The psychology of illustration*, vol. 1, 1987: Basic research. New York: Springer-Verlag.
- Peeck J.: «Wissenserwerb mit darstellender Bildern». In B. Weidenmann (Hrsg.) *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern u.a.: Verlag Hans Huber, 1994, σελ. 59-94.
- Pettersson, R.: *Bilder i läromedel*. (Pictures in Teaching Materials). Tullinge: Institutet för Infologi, 1991.
- Price R. D.: «Textbook Dilemma in the Social Studies». *The social studies* 57, 1966, σελ. 21-23.
- Priestly W.: *Instructional typographies using publishing techniques to produce effective learning and training materials*. Presentation delivered to the Australian Institute for Training and Development Conference NSW Division, July 1991.
- Rauch M., Tomaschewski L.: *Reutlinger Raster. Short version. A Checklist for Evaluating Teaching Materials*. Freiburg, 1995.

- Read, J.D. & Barnsley, R.H.: «Remember Dick and Jane? Memory for elementary school readers». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 1977, σελ. 361-370.
- Richardson R.: «The Hidden Message of School Books». *Journal of Moral Education*, 15(1), 1995, σελ. 26-42.
- Rieber, L. P.: *Computers, graphics, & learning*. Madison, WI: Wcb Brown & Bencharck Publishers, 1994.
- Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., Singer, H. (Eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- Rumelhart, D.E.: «Schemata: The building blocks of cognition». In R.J. Spiro, B.C. Bruce and W.F. Brewer (eds). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NG: Erlbaum, 1980, σελ. 33-58.
- Rupley W. H., Logan J. W. & Nichols W. D.: «Vocabulary instruction in a balanced reading program». *The Reading Teacher*, vol 54, no 4, 1999, σελ. 336-348.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C.: «Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media». *Learning Sciences*, 1, 1991, σελ. 37-68.
- Schallert, D.L.: «The role of illustrations in reading comprehension». In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, σελ. 503-525.
- Schmidt H. J.: *Fächerübergreifende Gesichtspunkte zur Beurteilung von Schulbüchern*, Lneburg, 1990.
- Schneider D. E.: «An analysis of readability levels of contemporary textbooks that employ a hybrid approach to the basic communication course», *Communication Education*, vol. 40, 1991, σελ. 165-171.
- Schnotz W., Picard E. & Hron A.: «How do successful and unsuccessful learners use text and graphics»? *Learning and Instruction*, 3, 1993, σελ. 181-199.
- Seguin R.: *The Elaboration of School Textbooks*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education, Unesco, 1989.

- Skierso A.: «Textbook Selection and Evaluation». In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*.: Heinle & Heinle, Boston 1991, σελ. 432-453.
- Skinner E., Belmont M.: *A longitudinal study of motivation in school: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY., 1991.
- Smith B. D. & Elifson L. M.: «Do pictures make a difference in college textbook?» *Reading Horizons*, vol. 26 is. 4, 1986, σελ. 270-277.
- Søgren P.: *Type and Typography*; Danish Design Center, Copenhagen, 1995.
- Spilich G. J., Vesonder G. T., Chiesi H. L., & Voss J. F.: «Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 1979, σελ. 275-290.
- Stone D.E. & Glock M.D.: «How do young adults read directions with and without pictures?» *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, σελ. 419-426.
- Strong R., Silver H.F., Robinson, A.: «What do students want?» *Educational Leadership*, 53(1), 1995, σελ. 8-12.
- Swan M.: «The Textbook: Bridge or Wall?». In R. Bowers and Chr. Brumfit, *Applied Linguistics and English Language Teaching*, Macmillan, London 1991, σελ. 32-35.
- Tarbet, M.: «Regarding text fonts for readability» *UTEST electronic subscription list*, 1996.
- Times Educational Supplement 21-3-1997 & 16-5-1997, σ. 21.
- Tschichold J.: *The form of the book: essay on the morality of good design*. Translated from the German by Haio Hadeler. Edited, with an introduction by Robert Bringhurst. Hartley & Marks, Point Roberts, Wash, 1991.
- Tyler S., Voss J.F.: «Attitude and knowledge effects in prose processing». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 1982, σελ. 331-351.

- Tyson-Bernstein H.: «Textbook Development in the United States: How Good Ideas Become Bad Textbooks». In J. Farrell and S.P. Heyneman (Eds.) *Textbooks in the Developing World*, Washington, DC., 1989, σελ. 72-87.
- Vacca R. T., & Vacca J. L.: *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (7th ed.), Allyn & Bacon, Boston, 2002.
- van Leeuwen T. & Selander S.: «Picturing "our" heritage in the pedagogic text: Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, is. 5, 1995, σελ. 501-522.
- Voss J. F., Vesonder G. T., & Spilich G. J.: «Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge subjects». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 1980, σελ. 651-667.
- Warren C.: «Adopting textbooks». In J. Cole and T. Sticht (Eds.) *The Textbook in American Society*, Library of Congress, Washington, DC. 1981.
- Wheildon C.: *Communicating? Or just making pretty shapes?* Newspaper Advertising Bureau, Australia 1986.
- Wheildon C.: *How typography and design can get your message across –or get it the way.* Strathmoor Press, Berkeley CA, 1995.
- Wilkins A. J. & Nimmo Smith M. I.: «The clarity and comfort of printed text». *Ergonomics* vol. 30 no 2 (1987), σελ. 1705-1720.
- Winterowd, R. W. «The Grammar of Coherence», In: *Contemporary Rhetoric: A Conceptual Background with Readings*, ed. by W. Ross Winterowd. Harcourt, New York, 1976.
- Wood R., Davis K., & Scharff L.: «Effects of Typeface and Font Size on Legibility for Children». *American Journal of Psychological Research*. Vol 1, 2005, σελ. 86-102.
- Woodward A.: «Do Illustrations Serve an Instructional Purpose in US Textbooks?», In: Britton, Bruce, Arthur Woodward (Eds.): *Learning from Textbooks. Theory and Practice*, Erlbaum Press, 1993, σελ. 115-134.
- Woodward, A.: «Learning by pictures: Comments on learning, literacy and culture», *Social Education*, vol. 53, is. 2, 1989, σελ. 101-102.
- World Bank: *Indonesia: Book and Reading Development Project*. Loan 3887-IND. Draft Aide-Memoire, 1995.

- Young H: *The ALA Glossary of Library and Information Science*. American Library Association, Chicago 1983.
- Zahorik J.: «Teaching style and textbooks». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, is. 2, 1991, σελ. 185-196.

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Fritzche K.P.: «Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων». (μτρφ. Α. Καψάλης), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 17, 1992, σελ. 176-181.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., « Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο* (σ. 17-25): Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 1997.
- *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1987.
- Ανδριόπουλος Κ.: «Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία του Δημοτικού». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 6, 1985, σελ. 30-40.
- Βάμβουκας Μ., Σηθιακάκης Μ.: «Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 2, 1985, σελ. 65.
- Βάμβουκας Μ.: *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1984.
- ΒΔ 30/1/1957, ΦΕΚ τχ. Α', αρ. φύλ. 14 «Περί του αναλυτικού και ώρολογίου προγράμματος τῶν Πατριδογνωστικῶν μαθημάτων τῶν Δημοτικῶν Σχολείων».
- Βρεττός Γ. & Καψάλης Αχ. *Αναλυτικό πρόγραμμα. σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Βρεττός Γ.: «Αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο». *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 37-38, 1999, σελ. 128-147.

- Βρεττός Γ.: *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Art of Text, Θεσσαλονίκη 1994.
- Βώρος Φ. Κ.: «Σχολικά βιβλία για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». *Νέα Παιδεία*, τχ. 89, 1999, σελ. 34-51.
- Γαγάτοης Αθ.: *Η εκτίμηση της κατανόησης των μαθηματικών κειμένων*. Υπηρεσία δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη 1985.
- Γερογιάννης Κ., Μπούρας Αντ., «Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες τάσεις», *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2007, σ.σ. 482-490.
- Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα, 1998.
- Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Ειδικές προδιαγραφές: Πραγματολογικά μαθήματα*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα, 1998.
- Δαμανάκης Μ.: «Η διδακτική της Πολιτικής Αγωγής», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα, 1990.
- Δασκαλάκη Ν.: «Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή». *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Συνέδριο, τόμ. Β', Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σ.σ. 470-478.
- Δημαρά Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια ιστορίας) Β 1895-1967*. Εστία, Αθήνα 1998.
- Δημητρίου Μ.: *Κριτική ανάλυση περιεχομένου του εγχειριδίου «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε' δημοτικού*, διπλ. εργασία, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Εφημ. *Καθημερινή* 10/10/2000.
- Ζάχαρης Δ.: *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1999, σελ. 105.



- Καρακατσάνη Δ.: «Το μάθημα πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη μεταπολεμική Ελλάδα. "Η Αγωγή του Πολίτου"». *Μνήμων* τχ. 20 (1998), σελ. 133-149.
- Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Κιούσης Γ.: «Η συγγραφή και αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων». *Νέα Παιδεία*, τχ. 69, 1994, σ. 92-102.
- Κίτσος Κ.: *Ειδική Διδακτική*. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982.
- Κλωνάρη Αι.: *Το μάθημα της γεωγραφίας στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ' τάξης*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος, 1997.
- Cohen L., Manion L.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 4η έκδ., μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 382.
- Κονταξάκης Γ., Λαμπρινίδης Αντ., Περπιράκης Γ., Τζάννης Γ.: *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, βιβλίο για το δάσκαλο Στ' δημοτικού*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1996.
- Κοσσυβάκη Φ.: «Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, μέσα ή οργανωτές των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Α' τόμος, Ιωάννινα, 2002, σελ. 647-666.
- Κουλουμπαρίτση Α.: «Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Β' τόμος, Ιωάννινα, 2002, σελ. 459-469.
- Κουλουμπαρίτση Αλ.: «Αναγνωσιμότητα: Η "αχίλλειος πτέρνα" του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 1993, σελ. 48-55.
- Κουστουράκης Γερ.: «Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Κοινωνιολογική-Διδακτική προσέγγιση». *Νέα Παιδεία* τχ. 71 (1994), σελ. 54-65.
- Κουτσελίνη - Ιωαννίδου Μ.: «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων». *Νέα Παιδεία*, τχ. 79, 1996, σ. 70-77.

- Μακρής Σ.: «Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η περίπτωση του ανθρωπιστικού δικαίου. Η περίπτωση του παιδιού-μαχητή». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Α' τόμος, Ιωάννινα 2002, σ.σ. 171-186.
- Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι.: «Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 101 και 102 (1998), σελ. 59-64 και 66-72.
- Μακρυνιώτη Δ.: «Μαθήματα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ή μπορεί ένας μη δημοκρατικός θεσμός να εκπαιδεύσει για τη δημοκρατία;». Εφημ. *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 10/12/2000.
- Μαραγκουδάκη, Ε., «Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία». Στο: Β. Αγγελοπούλου, & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ.σ. 45-67.
- Μπονίδης Κ. & Χοντολίδου Ε.: «Έρευνα Διδακτικών Εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - Το παράδειγμα της Ελλάδας». Στο: Βάμβουκας, Μ. Ι. & Χουρδάκης Α. Γ. (επιμ.) *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, σελ. 188-224.
- Μπρούζος Αν.: *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθεσίων σχολείων*, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- Ν. 1566/85.
- Νταγιάκης Α.: «Η Ευρώπη στα βιβλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής του δημοτικού σχολείου Ε' και Στ' τάξης», *Ανοικτό Σχολείο*, τ. 75 (2000), σ.σ. 29-31.
- Νταγιάκης Α.: «Η ισότητα αντρών και γυναικών στην οικοδόμηση της κοινωνίας. Οι επαγγελματικές αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του δημοτικού σχολείου», *Ανοικτό Σχολείο*, τ. 85 (2002), σ.σ. 36-39.
- Νταγιάκης Α.: ««Επάγγελμα και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Οι Επαγγελματικές Αναπαραστάσεις των Δύο Φύλων στα Διδακτικά Εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) του Δημοτικού Σχολείου». *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Συνέδριο, τόμ. Β', Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2002, σελ. 532-542.

- Ντόγκα Φ., Σπινθουράκη Ι.: «Αναλυτικό Πρόγραμμα: τροποποίησή του με εφαρμογή διδασκαλίας – project», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμ. Β', σελ.351-358, Ιωάννινα, 2002.
- Ξανθόπουλος Ν.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή». *Σχολείο και ζωή 7-8-9* (1997), σελ. 267-274.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης: *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Αθήνα, 1999.
- Πανταζής Σπ.: *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*. Gutenberg, 2002.
- Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Αθήνα, Ατραπός, 2006.
- Παπαθανασίου Σ.: «Κοινωνική και Πολιτικής Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Κοινωνική και πολιτική χειραγώγηση;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, 1988, σελ. 82-94.
- Παπαμανώλης Κ.: «Πολιτική αγωγή και γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Απόψεις για το συνδυασμό της διδασκαλίας τους», *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ. 11 (1995), σ.σ. 36-40.
- Παπασταμάτης Αδ.: *Τα oligothésia scholía tēs ellēnikēs vpaíthrou*. Έκφραση, Αθήνα 1996.
- Παπαναστασίου Κ.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία, 1996.
- Παρασκευόπουλος Ι. & Χαραλαμπόπουλος Ι.: *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*, Γ' έκδοση, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1985.
- Παρασκευόπουλος Ι.: *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τ.1<sup>ος</sup>, Αθήνα, 1993
- *Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδύσεως*. Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα 1949.
- Προσκλήσεις, Διαγωνισμοί κ.λπ. υπ' αριθμ. 98245/25-8-1972/ΦΕΚ 131 παράρτημα «Περί προκηρύξεως διαγωνισμού διὰ τὴν συγγραφὴν ἀναγνωστικῶν Δ', Ε' καὶ Στ' τάξεων Δημοτικοῦ, Γραμματικῆς τῶν τάξεων Γ'- Δ' Δημοτικοῦ καὶ βοηθητικῶν Ε'- Στ' Δημοτικοῦ. Προκήρυξις περὶ τῆς συγγραφῆς τοῦ βιβλίου τῆς Ἀγωγῆς τοῦ Πολίτου διὰ τοὺς μαθητὰς τῆς Στ' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου».

- Πυργιωτάκης Ι., Παληός Ζ.: «Λειτουργικός αναφαλβητισμός και ο ρόλος του Αναλυτικού προγράμματος: Η περίπτωση της Κρήτης». Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου «Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές». Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Σολομών Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος Φ.: «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 1996, σελ. 43-54.
- Σωτηρόπουλος Σ., Φελώνης Ν.: «Η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών της Στ' Δημοτικού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο: "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή"», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 41 και 42 (1988), σελ. 39-45 και 45-52.
- Ταμβάκης Οδ.: «Βιβλία και αναλυτικό Πρόγραμμα στην Α/θμια Εκπαίδευση. Περιεχόμενο και ρόλος». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* τχ. 27-28 (1994), σελ. 33-38.
- Τοκατλίδου Β.: «Ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου». *Διαβάζω*, 47, 1981, σελ. 34-36.
- Τοκατλίδου Β.: «Σχολικά βιβλία και επικοινωνία στην τάξη». Στο Α. - Φ. Λαγόπουλος κ. άλ. (επιμ.), 1986.
- Τσολάκης Χρ. Λ. «Γιατί δεν αρέσουν τα σχολικά βιβλία». Εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ* 18/10/1998.
- Τσουμάνης Κ.: «Η πολιτική κοινωνικοποίηση στο σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 6-7, Δεκέμβρης 1984-Μάης 1985, σ.σ. 35-39.
- Φλουρής Γ.: *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Γρηγόρης, Αθήνα 1997.
- Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας». *Διαβάζω*, τχ. 357, 1995, σελ. 44-41.
- Χαραλαμπίδης Β.: *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα*. Gutenberg, Αθήνα 1984.
- Χέλμης Σ.: *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, 1994.
- Χριστιάς Ι.: «Θεωρία και πράξη της Πολιτικής Αγωγής». *Νέα Παιδεία* 25 (1983), σ.σ 70-80.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## 1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Δημήτριος Παπαγιαννόπουλος  
Δάσκαλος, υποψήφιος διδάκτορας  
τηλ.: 26510-95661

Αγαπητή συναδέλφισσα,

Αγαπητέ συνάδελφε,

Ο λόγος για τον οποίο απευθύνομαι σε σας είναι το ενδιαφέρον και η πρόθεσή μου να διερευνήσω έναν τομέα που μέχρι τώρα μόνο έμμεσα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας. Το θέμα είναι:

*«Παιδαγωγική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου.*

*Αξιολόγηση των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»*

Η εργασία αυτή έχει διπλό σκοπό:

α) Την καθιέρωση κριτηρίων με βάση τα οποία θα μπορεί ο κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός να αξιολογήσει ένα σχολικό εγχειρίδιο, πράγμα που κρίνεται ιδιαίτερα επίκαιρο με την πειραματική καθιέρωση του πολλαπλού βιβλίου.

β) Την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ και Στ΄ τάξης με βάση τα κριτήρια που καθιερώνονται στην εργασία αυτή.

Για την επίτευξη του δεύτερου κυρίως σκοπού εκπονήθηκε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, για τη συμπλήρωση του οποίου ζητώ τη συνεργασία σας.

Με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να έχω τη γνώμη σας και την άποψή σας για τα συγκεκριμένα σχολικά εγχει-

ρίδια.

Για τη βοήθειά σας και τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων και σας εύχομαι το καλύτερο

Με συναδελφικούς χαιρετισμούς

Δημήτριος Παπαγιαννόπουλος

**1. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Παρακαλώ συμπληρώστε με ένα X**

<b>A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ</b>	<b>καθό-</b>	<b>λίγο</b>	<b>έτσι κι</b>	<b>αρκετά</b>	<b>απόλυτα</b>
Το περιεχόμενο του εγχειριδίου:					
είναι επίκαιρο					
είναι αντικειμενικό και παρουσιάζει τις ιδέες και τα γεγονότα όπως είναι στην πραγματικότητα					
συσχετίζεται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών					
προκαλεί το ενδιαφέρον των δασκάλων					
προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών					
αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση του μαθητή					
ανταποκρίνεται στους σκοπούς, στους στόχους και στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος					
προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη					
είναι απαλλαγμένο από εθνική, φυλετική και θρησκευτική προκατάληψη					
παρέχει ίση κάλυψη στους ρόλους και τα προβλήματα των δύο φύλων					
τα παιδιά και των δύο φύλων και διαφορετικών πολιτισμών χρησιμοποιούν το υλικό χωρίς να αισθάνονται ότι αποκλείονται ή μειώνονται					
Οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται στο κείμενο:					
δημιουργούν προβληματική κατάσταση					
αποτελούν έναυσμα διαλόγου					
συντελούν στην επίτευξη των στόχων του μαθήμα-					

## Παράρτημα

τος					
προτρέπουν για απάντηση μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών					
Οι διάφοροι τύποι απεικόνισης (φωτογραφίες, σκίτσα, πίνακες, διαγράμματα):					
είναι σύγχρονοι					
βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου					
είναι σχεδιασμένοι ευκρινώς και σαφώς					
η ποιότητα των φωτογραφιών είναι καλή					
συνδέονται με το κείμενο στο οποίο αναφέρονται					
οι λεζάντες τους είναι σαφείς και σχετικές με αυτούς					
	καθό-	λίγο	έτσι κι	αφετά	απόλυτα
<b>B. ΜΟΡΦΗ</b>					
Το μήκος των κεφαλαίων είναι ανάλογο προς το επίπεδο των μαθητών					
Η έκταση του κειμένου στη σελίδα είναι ισορροπημένη (ούτε αραιογραμμένο, ούτε πυκνογραμμένο)					
Το κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται στο χρόνο μιας διδακτικής ώρας					
Το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της ύλης είναι ρεαλιστικό και επιτεύξιμο					
Οι τίτλοι και οι υπότιτλοι είναι καλά οργανωμένοι					
Το μέγεθος του βιβλίου είναι κατάλληλο για τους μαθητές					
Το βιβλίο είναι ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές					
Το βιβλίο είναι ελκυστικό και ευχάριστο για τους δασκάλους					
Η ποιότητα του χαρτιού είναι καλή					
Το εξώφυλλο είναι ευχάριστο σε χρώματα και σχεδίαση					
Ο πίνακας περιεχομένων είναι λογικά οργανωμένος και παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη άποψη των περιεχομένων					
Το μέγεθος των γραμμάτων είναι κατάλληλο για τους μαθητές					



## Παράρτημα

Τα περιθώρια από τις άκρες της σελίδας και μεταξύ των παραγράφων είναι ικανοποιητικά

--	--	--	--	--

### Γ. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

Οι ασκήσεις/δραστηριότητες που υπάρχουν στις ενότητες «Μικρή μελέτη», «Θέματα για μελέτη» και «Προβληματισμοί»:

είναι σε ικανοποιητικό αριθμό				
αναπτύσσουν το λεξιλόγιο				
αναπτύσσουν τη κριτική και δημιουργική σκέψη				
βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδακτικής ενότητας				
επιτρέπουν την αξιολόγηση από το δάσκαλο του βαθμού κατάκτησης των πληροφοριών του κειμένου από τους μαθητές				
συνδέουν τις πληροφορίες με τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών				
είναι διαβαθμισμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας				

### Δ. ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα του εγχειριδίου είναι απλή και σαφής, χωρίς γραμματικά και ορθογραφικά λάθη				
Το επίπεδο της γλώσσας είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και βοηθάει στην κατανόηση των περιεχομένων				
Η συντακτική δομή είναι κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών				
Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών				
Οι ορισμοί των νέων όρων είναι κατανοησίμοι και σαφείς				
Ο αριθμός νέων λέξεων/όρων κάθε κεφαλαίου παρουσιάζεται σε λογικό αριθμό (ούτε λίγοι ούτε πολλοί)				

### ΣΤ. ΓΕΝΙΚΑ

Ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη των μαθητών για το συγκεκριμένο βιβλίο:

ητική

θετική

Αδιάφορη

Αξιολογείστε συνολικά το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής:

- Πολύ καλό  
 Καλό  
 Αδιάφορο  
 Κακό

## 2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο**  Άνδρας  
 Γυναίκα
- Ηλικία**  Έως 30  
 Έως 40  
 Έως 50  
 Άνω των 50
- Χρόνια υπηρεσίας**  0 – 10  
 11 – 20  
 21 – 30  
 31 και άνω
- Περιοχή εργασίας**  Αστική  
 Ημιαστική  
 Αγροτική

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

✿ Σου αρέσει το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής;

πολύ  έτσι κι έτσι  λίγο  καθόλου

✿ Νομίζεις ότι το βιβλίο:

	καθόλου	λίγο	έτσι κι έτσι	αρκετά	πολύ
είναι ωραία γραμμένο .....					
έχει ωραίες εικόνες .....					
έχει ωραίο εξώφυλλο .....					
έχει ωραίο χαρτί .....					
είναι εύκολο να καταλάβεις τι λέει.....					
είναι ενδιαφέρον .....					
είναι χρήσιμο για τη ζωή σας .....					

## 2. CLOZE TEST Ε' ΤΑΞΗΣ



- α) Ακόμη οι γυναίκες παλαιότερα δεν είχαν \_\_\_\_\_ δικαιώματα με τους άνδρες. Με τον \_\_\_\_\_ όμως τα πράγματα άλλαξαν. Οι γυναίκες \_\_\_\_\_ συνεχείς αγώνες (γυναικείο ή φεμινιστικό κίνημα) \_\_\_\_\_ να κατακτήσουν με τους άνδρες ίσα \_\_\_\_\_. Τέλος, η πολιτεία με νόμο αναγνώρισε \_\_\_\_\_ ισότητα ανδρών και γυναικών. Έτσι σήμερα \_\_\_\_\_ η κοινωνία και η πολιτεία παραδέχονται \_\_\_\_\_ ισότητα των δύο φύλων.
- β) Με τον καιρό οι κανόνες και \_\_\_\_\_ νόμοι αλλάζουν και επιβάλλουν νέους τρόπους \_\_\_\_\_, καθώς και νέες σχέσεις μεταξύ των \_\_\_\_\_. Αυτό οφείλεται στις αλλαγές που επέρχονται \_\_\_\_\_ κοινωνία με τη μόρφωση των ανθρώπων, \_\_\_\_\_ εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, \_\_\_\_\_ και με τις αλλαγές στις αξίες \_\_\_\_\_ παραδέχονται οι άνθρωποι, και με τους \_\_\_\_\_ αγώνες για το καλύτερο.
- γ) Η ζωή στο χωριό είναι πιο \_\_\_\_\_ και πιο ήσυχη, οι άνθρωποι γνωρίζονται \_\_\_\_\_ τους. «Ξέρει ο καθένας τ' αλλουνού \_\_\_\_\_ μάτια να διαβάσει». Το φυσικό, περιβάλλον \_\_\_\_\_ περισσότερο καθαρό και υγιεινό, χωρίς καυσαέρια. \_\_\_\_\_ ενοχλητικούς θορύβους. Η ζωή των κατοίκων \_\_\_\_\_ πιο ήρεμη και δεν εξαρτάται σε \_\_\_\_\_ βαθμό από την εργασία και τις \_\_\_\_\_ των άλλων. Αντίθετα με την πόλη, \_\_\_\_\_ αν μια ομάδα σταματήσει να εργάζεται, \_\_\_\_\_ δημιουργούνται δυσκολίες στη ζωή των άλλων. \_\_\_\_\_ να φανταστείτε πόσα προβλήματα δημιουργούνται στους \_\_\_\_\_ των πόλεων, όταν απεργούν οι εργαζόμενοι \_\_\_\_\_ αστικές συγκοινωνίες;
- δ) Ο σεβασμός της ελευθερίας των συνανθρώπων \_\_\_\_\_, αλλά και η υπεράσπιση της όταν \_\_\_\_\_ απειλείται, αποτελούν δύο από τα βασικά \_\_\_\_\_ μας. Οι Έλληνες, αλλά και εκατομμύρια \_\_\_\_\_ σε όλο τον κόσμο, θυσίασαν και \_\_\_\_\_ ζωή τους ακόμη, εκτελώντας το ιερό \_\_\_\_\_ καθήκον. Γι' αυτό θα πρέπει κάθε \_\_\_\_\_, όπου και αν βρίσκεται, όχι μόνο \_\_\_\_\_ σέβεται το δικαίωμα της ελευθερίας του \_\_\_\_\_, αλλά και να το υπερασπίζει με \_\_\_\_\_ τρόπο.

### 3. CLOZE TEST ΣΤ' ΤΑΞΗΣ

- α) Για να αποφύγουν λοιπόν οι γονείς \_\_\_\_\_ δυσάρεστες συνέπειες, αναγκάζονται να προγραμματίζουν τα \_\_\_\_\_ τους σύμφωνα με τα έσοδά τους. \_\_\_\_\_ παρόμοιο κάνει και το κράτος. Δηλαδή \_\_\_\_\_ τέλος κάθε έτους, καταρτίζεται από την \_\_\_\_\_ της χώρας, ο προϋπολογισμός των εσόδων \_\_\_\_\_ εξόδων του για το επόμενο έτος. \_\_\_\_\_ προϋπολογισμός ψηφίζεται από τη Βουλή. Όταν \_\_\_\_\_ έσοδα είναι ίσα με τα έξοδα, \_\_\_\_\_ λέμε ότι ο προϋπολογισμός είναι ισοσκελισμένος. \_\_\_\_\_ τα έσοδα είναι περισσότερα, τότε λέμε \_\_\_\_\_ έχει πλεόνασμα και όταν είναι λιγότερα, \_\_\_\_\_.
- β) Οι φτωχοί υπήκοοι του βασιλιά δούλευαν \_\_\_\_\_ κτήματα των ευγενών. Κατοικούσαν σε φτωχικά \_\_\_\_\_ και πίστευαν ότι ο βασιλιάς ήταν \_\_\_\_\_ αντιπρόσωπος του Θεού πάνω στη γη. \_\_\_\_\_ δε μάθαιναν και έτσι θεωρούσαν την \_\_\_\_\_ που ζούσαν πολύ φυσική. Ο βασιλιάς \_\_\_\_\_ στο παλάτι του τους ευγενείς, για \_\_\_\_\_ τους ανακοινώνει τις αποφάσεις του. Πάντα \_\_\_\_\_ να συμφωνούν μαζί του. Δε δεχόταν \_\_\_\_\_ αντίρρηση. Και αν ποτέ κανείς τολμούσε \_\_\_\_\_ διαφωνήσει, οι απειλές του βασιλιά τον \_\_\_\_\_ να θυμηθεί ποιος κυβερνά τη χώρα. \_\_\_\_\_ βασιλιάς δεν είχε εμπιστοσύνη σε κανένα. \_\_\_\_\_ να μαθαίνει το καθετί που γινόταν \_\_\_\_\_ λεγόταν στο βασίλειό του. Γι' αυτό \_\_\_\_\_ παντού κατασκόπους να παρακολουθούν τους υπηκόους \_\_\_\_\_ και να του δίνουν πληροφορίες.
- γ) Ο λαός αγαπά τον τόπο που \_\_\_\_\_ και τον ονομάζει πατρίδα. Για να \_\_\_\_\_ προφυλάξει από τις ξένες απειλές αμύνεται \_\_\_\_\_ με πάθος και μεγάλες θυσίες καμιά \_\_\_\_\_. Ο πόλεμος αυτός είναι αναγκαίος και \_\_\_\_\_ για ένα λαό, γιατί έχει ηθικό \_\_\_\_\_ αλλά και συμφέρον να υπερασπίζεται τη \_\_\_\_\_ που του ανήκει. Υπάρχει όμως και \_\_\_\_\_ άλλος πόλεμος, ο άδικος και ανέντιμος, \_\_\_\_\_ κάνουν μερικοί ισχυροί λαοί για να \_\_\_\_\_ και να εκμεταλλευτούν άλλους μικρότερους και \_\_\_\_\_ δυνατούς. Αμέτρητες είναι οι περιπτώσεις που \_\_\_\_\_, άδικοι ή παράφρονες αρχηγοί κρατών, παρέσυραν \_\_\_\_\_ λαούς τους σε τέτοιο είδος πολέμου. \_\_\_\_\_ για παράδειγμα τους δυο μεγάλους πολέμους \_\_\_\_\_ αιώνα μας, που ονομάστηκαν παγκόσμιοι, γιατί \_\_\_\_\_ σε αυτούς τα πιο πολλά.

## 4. ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ

### ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ	ΕΝΟΤΗΤΕΣ / ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΘΑ ΔΙΔΑΧΘΟΥΝ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
<i>Γενικά</i>	<i>Μάθημα</i> 5. Η σύγκριση των τριών πολιτευμάτων, σελ. 32-33	Η σύγκριση αυτή γίνεται κατά την εξέταση των μαθημάτων.
<i>Οι δραστηριότητες του κράτους</i>	Από την <i>ενότητα</i> B' Κοινωνικές δραστηριότητες του κράτους <i>Μάθημα</i> 1. Μέτρα για τη ζωή και την υγεία των πολιτών (σελ. 38-40) 7. Προβληματισμοί (σελ. 64)	Η ενότητα να εξεταστεί σε ένα σύγχρονο πλαίσιο (π.χ. αναφορές στην Ευρωπαϊκή Ένωση).
<i>Ελληνική Δημοκρατία</i>	<i>Μάθημα</i> <i>Τα πολιτεύματα στην αρχαία Ελλάδα</i> • Πολιτική οργάνωση του Βυζαντίου – Περίοδος τουρκοκρατίας • Το ενδιαφέρον των Ελλήνων για τη δημιουργία ελληνικής πολιτείας. Τα πρώτα συντάγματα Κυριότεροι σταθμοί στη νεότερη πολιτική Ιστορία της Ελλάδας (σελ. 65 – 79)	Τα μαθήματα αυτά συνδέονται στενά με την Ιστορία και τα στοιχεία που περιέχουν οι μαθητές τα γνωρίζουν.
	6. Προβληματισμοί (σελ. 88)	Οι προβληματισμοί συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των μαθημάτων που αφαιρέθηκαν.
<i>Εμείς και οι άλλοι</i>		Στο <i>μάθημα</i> 5 Ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία όλων των λαών (Διεθνείς Οργανισμοί) (σελ. 106) να διορθωθούν/ ενημερωθούν τα στοιχεία για την Ε.Ε.