



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ Γ΄: ΕΚΠ/ΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ  
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ & ΕΚΠ/ΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

**Μεταπτυχιακή εργασία**

**ΑΓΓΕΛΙΚΗ Ε. ΠΑΠΑΡΣΕΝΗ**

«Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των νέων Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων: η περίπτωση της Γλώσσας Δ΄ Δημοτικού»

**Τριμελής Επιτροπή**

1. Επόπτης: Ανδρεαδάκης Νικόλαος
2. Μέλος: Βάμβουκας Μιχαήλ
3. Μέλος: Ιβρίντελη Μαρία

**ΡΕΘΥΜΝΟ**

**Οκτώβριος 2009**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>	8
	<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	9
<b>1</b>	<b>ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	
<b>1.1</b>	Εισαγωγή	13
<b>1.2</b>	Αξιολόγηση	13
1.2.1	Αποτίμηση (assessment)	17
1.2.2	Μέτρηση (measurement)	17
<b>1.3</b>	Τύποι αξιολόγησης	18
<b>1.4</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα	20
<b>1.5</b>	Curriculum	22
<b>1.6</b>	Πρόγραμμα Σπουδών	24
<b>1.7</b>	Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων	25
<b>2</b>	<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ και ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Α.Π.</b>	
<b>2.1</b>	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	28
2.1.1	Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Εκπαιδευτική έρευνα	31
<b>2.2</b>	Μεθοδολογία του Αναλυτικού Προγράμματος	34
2.2.1	Προσανατολισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος	35
2.2.2	Μοντέλα Σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος	36
<b>2.3</b>	Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος	37
<b>2.4</b>	Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων	39
<b>3</b>	<b>Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.</b>	
<b>3.1</b>	Εκπαίδευση και οικουμενικότητα	41
<b>3.2</b>	Δ.Ε.Π.Π.Σ.	43
<b>3.3</b>	Α.Π.Σ.	48
<b>3.4</b>	Διεπιστημονικότητα – Διαθεματικότητα	51
<b>3.5</b>	Σύγκριση Διαθεματικών – Διεπιστημονικών Προγραμμάτων Σπουδών	54
<b>4</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ</b>	
<b>4.1</b>	Εισαγωγή	57
<b>4.2</b>	Σχολικά εγχειρίδια	58
<b>4.3</b>	Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου	59
<b>4.4</b>	Σχολικά εγχειρίδια και Α.Π.	61
<b>4.5</b>	Σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας	63

4.6	Έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια	64
<b>5</b>	<b>Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Δ΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	
5.1	Κυρίαρχες απόψεις για τη γλωσσική διδασκαλία	67
5.2	Προφορικός και γραπτός λόγος	69
5.2.1	Ο προφορικός λόγος και η διδασκαλία του	69
5.2.2	Ο γραπτός λόγος και η διδασκαλία του	72
5.3	Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας	74
5.4	Η νέα παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	77
<b>6</b>	<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
6.1	Σημαντικότητα – Πρωτοτυπία – Επικαιρότητα του θέματος	82
6.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	83
6.3	Διερευνητικά ερωτήματα	83
6.4	Μέσο Συλλογής Δεδομένων	84
6.4.1	Προέρευνα με λήψη συνεντεύξεων	84
6.4.2	Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου	86
6.4.3	Τελικό ερωτηματολόγιο	86
6.5	Περιγραφή του δείγματος της έρευνας	89
6.6	Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου	91
6.7	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας	92
<b>7</b>	<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
7.1	Εισαγωγή	94
7.2	Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση	95
7.3	Βαθμός πληροφόρησης των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια – Πηγές ενημέρωσης	99
7.4	Βαθμός αποτελεσματικότητας της γενικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου	101
7.5	Βαθμός αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου	102
7.6	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για δηλώσεις που αφορούν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	102
7.7	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για δηλώσεις που αφορούν στις ασκήσεις-εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	108
7.8	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	111

7.9α	Σημαντικότερα πλεονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	113
7.9β	Σημαντικότερα μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	114
7.10	Χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	114

## 8 ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

8.1	Εισαγωγή	118
8.2	Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση	118
8.3	Πηγές ενημέρωσης σχετικά με την πληροφόρηση των νέων σχολικών εγχειριδίων	120
8.4	Χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	121
8.5	Οι ασκήσεις – εργασίες της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	123
8.6	Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	124
8.7	Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	126

## 9 ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ Δ΄ ΤΑΞΗ

9.1	Εισαγωγή	128
9.2	Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση	128
9.3	Πηγές ενημέρωσης σχετικά με την πληροφόρηση των νέων σχολικών εγχειριδίων	130
9.4	Χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	131
9.5	Οι ασκήσεις – εργασίες της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	134
9.6	Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	135
9.7	Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	137

## 10 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

10.1	Εισαγωγή	139
10.2	Απόψεις για τη διαθεματική προσέγγιση	139
10.3	Βαθμός αποτελεσματικότητας της πληροφόρησης στα νέα σχολικά εγχειρίδια	141
10.4	Βαθμός αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στα νέα σχολικά εγχειρίδια	141
10.5	Βαθμός αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	141

10.6	Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	141
10.7	Οι ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	143
10.8	Το βιβλίο δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	144
10.9	Σημαντικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	146
10.10	Χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	146
10.11	Προτάσεις και παρατηρήσεις για τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης	148

11	<b>ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	149
----	--	-----

	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	151
--	---------------------	-----

	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	161
--	------------------	-----

## ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1:	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο	89
Πίνακας 2:	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση υπηρεσίας.	89
Πίνακας 3:	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας.	90
Πίνακας 4:	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη.	90
Πίνακας 5:	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών.	91
Πίνακας 6:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση.	97
Πίνακας 7:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό πληροφόρησής τους για τα νέα σχολικά εγχειρίδια.	99
Πίνακας 8:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις πηγές ενημέρωσης για τα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.	100
Πίνακας 9:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητας ως προς τη γενικότερη επιμόρφωση που είχαν στα νέα σχολικά εγχειρίδια.	101
Πίνακας 10:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητας ως προς την επιμόρφωση που είχαν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.	102
Πίνακας 11:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.	104
Πίνακας 12:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.	109
Πίνακας 13:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.	112
Πίνακας 14:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας την Δ΄ τάξης.	116
Πίνακας 15:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τον τίτλο σπουδών, σε καθεμία από τις δηλώσεις της διαθεματικής προσέγγισης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	119

Πίνακας 16:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τον τίτλο σπουδών, σε καθεμιά από τις αποτελεσματικές πηγές πληροφόρησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	120
Πίνακας 17:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τον τίτλο σπουδών, σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	122
Πίνακας 18:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τον τίτλο σπουδών, σε καθεμιά από τις δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	124
Πίνακας 19:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τον τίτλο σπουδών, σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	125
Πίνακας 20:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τον τίτλο σπουδών, σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	127
Πίνακας 21:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξης, σε καθεμιά από τις δηλώσεις της διαθεματικής προσέγγισης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	129
Πίνακας 22:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξης, σε καθεμιά από τις αποτελεσματικές πηγές πληροφόρησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	130
Πίνακας 23:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξης, σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	132
Πίνακας 24:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξης, σε καθεμιά από τις δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	134
Πίνακας 25:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξης, σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το βιβλίο του	

	δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	136
Πίνακας 26:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξης, σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	137



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους βοήθησαν στη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

Ευχαριστώ θερμά τον κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο, Επίκουρο Καθηγητή Παιδαγωγικής Αξιολόγησης και Έρευνας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη λεπτομερή καθοδήγηση και την πολύπλευρη βοήθειά του σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της παρούσας μελέτης.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τον κύριο Βάμβουκα Μιχαήλ, Καθηγητή Ψυχοπαιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, που με τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις και τις εύστοχες παρεμβάσεις του συνέβαλε στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά την κυρία Ιβρίντελη Μαρία, Εντεταλμένη Επίκουρη Καθηγήτρια στα Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη βοήθειά της και τις χρήσιμες υποδείξεις της.

Τέλος, ευχαριστώ τους διευθυντές και τους δασκάλους των σχολείων για το χρόνο που διέθεσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά βιβλία, συγκεντρώνουν πάντα το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου. Μια τέτοια αλλαγή που αφορούσε σχεδόν όλο το σύνολο των σχολικών βιβλίων δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, του δημοτικού και του γυμνασίου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθώς επηρεάζει σε βάθος και έκταση την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου και απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών της χώρας μας (Κουλουμπαρίτση, 2005:30), αφού οι αλλαγές στο περιεχόμενο, στη διδασκαλία, στη μάθηση και στα σχολικά βιβλία στηρίζονται στη διαθεματικότητα.

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν από τους σπουδαιότερους ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού επηρεάζουν τη συνολική πορεία και την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, καθώς με το διδακτικό τους έργο φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με τα μορφωτικά αγαθά (Πυργιωτάκης, 2000:247). Συνεπώς η προσωπική στάση και διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), στα νέα σχολικά εγχειρίδια και στην εφαρμογή ή όχι προτεινόμενων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η διαθεματική προσέγγιση, έχουν άμεσα αντίκτυπο στην αποτελεσματική ή μη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.

Άρα το ζητούμενο είναι, αν έχει επηρεαστεί και πόσο το κλίμα μέσα στα σχολεία σχετικά με τους ρόλους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αν δημιουργούνται συνεργασίες και δεσμεύσεις μεταξύ τους, αν εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό οι καινοτόμες μέθοδοι αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο. Αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικές αλλαγές διέπονται από το πνεύμα και τα χαρακτηριστικά της ολιστικής και συστημικής προσέγγισης (Μαυροσκούφης, 2002:18-21), ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τη γνώση και τα μαθήματά τους ως μέρη ενός συνόλου και όχι ως ξεχωριστά αντικείμενα χωρίς εμφανή σχέση και σύνδεση (Λιοσάτου, 2002:46).

Για τους λόγους αυτούς προκύπτει ως ανάγκη η μελέτη των απόψεων των βασικών φορέων της εκπαιδευτικής αλλαγής που έχει προταθεί τα τελευταία χρόνια στους εκπαιδευτικούς κόλπους και, ειδικότερα, αφορά στους εκπαιδευτικούς της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο δημιουργούνται ερωτήματα, τα οποία παρατίθενται παρακάτω και η διερεύνησή τους επιχειρείται να επιτευχθεί μέσω της παρούσας έρευνας.

Α. Το πρώτο μέρος της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από αυτήν.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των βασικών όρων της έρευνας. Οι όροι που περιγράφονται είναι οι εξής: αξιολόγηση, αποτίμηση, μέτρηση, τύποι αξιολόγησης, αναλυτικό πρόγραμμα, curriculum, πρόγραμμα σπουδών και είδη αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τη διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικής έρευνας, τη μεθοδολογία, τους προσανατολισμούς, τα μοντέλα σχεδιασμού, την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος και την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση και την οικουμενικότητα και περιγράφονται συνοπτικά η έννοια των Δ.Ε.Π.Π.Σ., των Α.Π.Σ., η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα και γίνεται σύγκριση μεταξύ των διαθεματικών – διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, «σκιαγραφείται» το σχολικό εγχειρίδιο, ο ρόλος του, η σχέση του με το αναλυτικό πρόγραμμα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και τέλος, παρατίθενται έρευνες που αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας κλείνει με το πέμπτο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στη Γλώσσα της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα, στις κυρίαρχες απόψεις για τη γλωσσική διδασκαλία, τον προφορικό και το γραπτό λόγο, τον προφορικό λόγο και τη διδασκαλία του, το γραπτό λόγο και τη διδασκαλία του, την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και τη νέα παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

Β. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης αυτής παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας σε σχέση με την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία του θέματος, το σκοπό και τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο, την περιγραφή του πληθυσμού αναφοράς, του δείγματος της

έρευνας και του τελικού δείγματος, τη διαδικασία και το χρόνο συλλογής των δεδομένων και τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσής τους.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε περιγραφικό επίπεδο, ενώ στο όγδοο και ένατο κεφάλαιο μελετώνται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τον τίτλο σπουδών και τα χρόνια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην Δ' τάξη.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη γενική ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, καθώς και τη βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση.

Ως παράρτημα της εργασίας παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να προσδιοριστούν εννοιολογικά ορισμένοι βασικοί όροι της μελέτης που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στην αξιολόγηση της εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.) και σχολικών εγχειριδίων. Οι όροι οι οποίοι θα αναλυθούν είναι:

- Αξιολόγηση (Αποτίμηση, Μέτρηση)
- Τύποι αξιολόγησης
- Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)
- Curriculum
- Πρόγραμμα Σπουδών
- Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η αποσαφήνιση των εννοιών των παραπάνω όρων αποτελεί δύσκολο εγχείρημα οποιουδήποτε μελετητή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της σύγχυσης των διαφορετικών απόψεων που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης όσον αφορά στο τι πρέπει να περιλαμβάνει, τι επιδιώκει και πώς εκπονείται ένα Α.Π.. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση του Γ. Χατζηγεωργίου αναφορικά με τον αριθμό των ορισμών του Α.Π.: υπάρχουν τόσοι, όσα και τα βιβλία που κυκλοφορούν (2004: 99).

### 1.2 Αξιολόγηση

Μελετώντας βιβλία, σχετικά εγχειρίδια ή άρθρα για την αξιολόγηση στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία συναντάει κανείς διάφορους ορισμούς σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης, από τους οποίους άλλοι είναι σύντομοι και περιεκτικοί και άλλοι πιο ανεπτυγμένοι και περιγραφικοί. Ωστόσο, χωρίς να υπάρχει ομοφωνία στους σχετικούς ορισμούς, οι περισσότεροι ερευνητές των επιστημών της αγωγής συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της «μέτρησης» και της «αποτίμησης», αλλά αποτελούν συστατικά της (Δημητρόπουλος, 1998:10-13). Γενικά η έννοια της αξιολόγησης βρίσκεται ανάμεσα σε δύο πόλους, έναν αρνητικό και ένα θετικό. Ο αρνητικός είναι ταυτόσημος με τον έλεγχο, την επιλογή την

άρνηση. Ο θετικός είναι ταυτόσημος με την πρόοδο, την αλλαγή και τη βελτίωση (Meyer, 1995:32).

Στην πιο απλή εκδοχή της, η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαμόρφωση κρίσης για την αξία μιας εμπειρίας, μιας εργασίας, την ποιότητα ενός έργου, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, της απόδοσης ή της ικανότητας ή της παραγωγικότητας ενός εργάτη, των επιτευγμάτων ενός μαθητή, κλπ. (Παπασταμάτης, 2001:38· Γεωργούσης, 1999:50). Ο Κωνσταντίνου (2002:38), δίνοντας έμφαση, κυρίως, στο ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, αναφέρει ότι, η αξιολόγηση αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο τμήμα κάθε οργανωμένης διαδικασίας στην οποία εντάσσονται και τα στάδια του σχεδιασμού – προγραμματισμού και της υλοποίησης – εφαρμογής. Συνδέεται τόσο με τις διαδικασίες αποτίμησης ατομικών ή συλλογικών δράσεων όσο και με τα αποτελέσματα αυτών. Ακόμα, ενδιαφέρεται να εξακριβώσει το βαθμό επιτυχίας των στόχων που έχουν τεθεί, αλλά και να διαπιστώσει ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στο να περιοριστεί ο βαθμός υλοποίησής τους. Συνεπώς, η αξιολόγηση στο πλαίσιο κάθε οργανωμένης διαδικασίας αναφέρεται στην ολότητα των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα και στα αποτελέσματά τους. Παράλληλα, εστιάζει το ενδιαφέρον της και στον εντοπισμό των συνθηκών εκείνων που περιορίζουν την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών.

Ως συστηματική διαδικασία, η αξιολόγηση, επιβάλλεται να προσδιορίζεται με τρόπο που να εμπεριέχει και την ύπαρξη καθορισμένων επιστημονικών κριτηρίων. Συγκεκριμένα: *«αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»* (Κασσωτάκης, 1989:15). Όταν διασφαλιστούν οι συνθήκες βάσει των οποίων η αξιολόγηση συνιστά πλέον επιστημονική διαδικασία, τότε, είναι εφικτή αλλά και αποδεκτή η δυνατότητα συγκρίσεων. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, ο Κασσωτάκης αποδίδει στον όρο κυρίως πρακτική έννοια, θέλοντας να δηλώσει: α) μια ορισμένη θετική ή αρνητική ιδιότητα στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα (κατάλληλο ή ακατάλληλο, σημαντικό ή ασήμαντο, καλό, κακό, μέτριο, κλπ.), β) μια σύγκριση αποτελέσματος σε σχέση με άλλα ομοειδή πρόσωπα ή αντικείμενα (τελευταίος, καλύτερος, κλπ.), γ) μια σύγκριση του αποτελέσματος με τον αρχικό στόχο (η προσπάθεια απέτυχε ή πέτυχε πλήρως, μερικώς, ελάχιστα).

Οι Rossi & Freeman (1993:5), θεωρούν την αξιολόγηση κυρίως ερευνητική διαδικασία και υποστηρίζουν ότι, ως έρευνα, είναι η συστηματική εφαρμογή

ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων. Με άλλα λόγια, δηλαδή, οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να εκτιμήσουν και να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές υπηρεσίες, τα προγράμματα και οι πολιτικές υλοποιούνται από τα αρχικά στάδια του καθορισμού και του σχεδιασμού τους έως την ανάπτυξη και την εφαρμογή τους.

Ο Demunter (2001:28) θεωρεί ότι, η έννοια της αξιολόγησης πρέπει να εμπεριέχει και την ποιοτική διάσταση προκειμένου να επιτρέψει την ανάπτυξη ενός προβληματισμού που θα διευκολύνει την κατανόηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι, η αξιολόγηση επαληθεύει εάν επιτεύχθηκε ο στόχος ο οποίος είχε τεθεί δεδομένου ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τον εξελίξει. Διατυπώνεται μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και επιχειρείται να τους δοθεί νόημα, εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Συνεπώς, η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότερη στην αξιολόγηση. Τέλος, ο Scriven (1991:1), προσδιορίζει την αξιολόγηση με έναν πολύ συνοπτικό ορισμό ως *«τη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου»*.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση έχει διττή σημασία, αφού αποτελεί μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, η οποία διενεργείται βάσει συγκεκριμένων και σαφών κριτηρίων, αλλά και μέθοδο αποτίμησης, προκειμένου να προσδιοριστεί η αξία ενός γεγονότος, φαινομένου, έργου, προσώπου ή αντικειμένου. Αυτή ακριβώς η απόδοση της αξίας σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης, δεν είναι μια ουδέτερη πράξη, ούτε για τα υποκείμενα ούτε και για τα επιμέρους στοιχεία της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις οι αξιολογήσεις να μεταπίπτουν σε ελεγκτικές διαδικασίες (Λάμνιαν, 2002:111). Παράλληλα, η αξιολόγηση επιτρέπει την εξακρίβωση του βαθμού επιτυχίας στόχων, τον εντοπισμό των παραγόντων που περιορίζουν την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας επίτευξής τους, καθώς και την κατανόηση των συνθηκών που οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τέλος, έχει και συγκριτικό χαρακτήρα, εφόσον επιτρέπει είτε τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ διαδοχικών αποτελεσμάτων είτε τη διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης ή απόκλισης των αποτελεσμάτων αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο αναφοράς. Δηλαδή, η χρήση του όρου αξιολόγηση, υποδηλώνει την αξία, την ποιότητα ή την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος, ενός προϊόντος, ενός σχεδίου, μιας διαδικασίας, ενός αναλυτικού προγράμματος ή ενός εκπαιδευτικού



σκοπού και, συνήθως, περιλαμβάνει τη διενέργεια συγκρίσεων με άλλα προγράμματα εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα και οργανωτικές μεταβλητές, για αυτό και συνδέεται με την έρευνα και την ανάπτυξη στην εκπαίδευση (Scriven, 1991:17).

Από την λειτουργική θεώρηση του όρου αξιολόγηση απορρέουν ορισμένα σημαντικά ερωτήματα:

α) Γιατί αξιολογούμε; Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα παραπέμπουν, από τη μια, στο φιλοσοφικό, πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και, από την άλλη, στην αναγκαιότητα, τη στοχοθεσία και τις δυνατότητες που προσφέρονται για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην πράξη.

β) Ποιον αξιολογούμε; Αφορά στο αντικείμενο της αξιολόγησης δηλαδή αυτόν που αξιολογείται (εκπαιδευτικά σχέδια, αναλυτικά προγράμματα, οπτικοακουστικά μέσα, μέθοδοι διδασκαλίας, προσωπικό του σχολείου, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κλπ.).

γ) Τι αξιολογούμε; Αφορά στο είδος και το περιεχόμενο των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα αντικείμενο ή με άλλα λόγια, στα κριτήρια που υιοθετούνται στην αξιολόγηση ενός αντικειμένου.

δ) Πώς αξιολογούμε; Το ερώτημα αυτό παραπέμπει στις στρατηγικές, μεθόδους, τεχνικές, μέσα και υλικά που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση του είδους και του περιεχομένου των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα αντικείμενο.

ε) Πότε αξιολογούμε; Αναφέρεται στο χρόνο παρέμβασης της αξιολόγησης, δηλαδή, στη χρονική στιγμή ή τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες συλλέγονται οι πληροφορίες από το αντικείμενο.

στ) Ποιος αξιολογεί; Το τελευταίο αυτό βασικό ερώτημα παραπέμπει στο φορέα αξιολόγησης, αυτόν δηλαδή που αξιολογεί. Αν υπάρχει ταυτοπροσωπία του φορέα με το αντικείμενο αξιολόγησης, τότε είναι η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης.

Στη χώρα μας, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σε πολλούς τομείς της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, δύο από τους όρους που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά του όρου αξιολόγηση είναι η *αποτίμηση* και η *μέτρηση*. Ποια είναι, όμως, η έννοια των όρων αυτών;

### 1.2.1 Αποτίμηση

Σύμφωνα με τον Scriven (1991:60), ο όρος *αποτίμηση* (assessment) χρησιμοποιείται για να περιγράψει, κυρίως, μια διαδικασία εξαγωγής αποτελεσμάτων μέσω της χρήσης ποσοτικών προσεγγίσεων ή τεστ και, ταυτόχρονα, επικεντρώνεται στην εξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, που σχετίζονται με την επίδοση του μαθητή. Ο Cohen (1990:33), θεωρεί την αποτίμηση ένα γενικό όρο που περιγράφει όλες τις μεθόδους βαθμολόγησης της επίδοσης και εκτίμησης της προόδου που σημειώνουν τα άτομα σε κάποια δραστηριότητά τους.

Συνεπώς, η αποτίμηση εστιάζει το ενδιαφέρον της στο έμφυχο δυναμικό της εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, κλπ. Επικεντρώνεται, δηλαδή, στην αντικειμενική καταγραφή και τη συστηματική παρουσίαση των κατακτηθέντων γνώσεων από τους μαθητές μια δεδομένη στιγμή. Παράλληλα, στοχεύει στην ανατροφοδότηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα, αναφέρεται σε κάθε μέθοδο που χρησιμοποιείται για την ακριβέστερη διαπίστωση των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές σε μια δεδομένη στιγμή (ανίχνευση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αναπαραστάσεων και αντιλήψεων των ατόμων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα). Ελέγχει την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων, τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, την παροχή κινήτρων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και τη διαδικασία αυτο-αξιολόγησής τους. Τέλος, με την αποτίμηση μπορεί να εντοπιστούν αδυναμίες του Α.Π. και του σχεδιασμού της διδασκαλίας (Pennycuick, 1990:112-118).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συνεκτίμηση των δεδομένων της αποτίμησης και άλλων παραγόντων της αξιολόγησης, όπως η εγκυρότητα, η πρακτικότητα, η αξιοπιστία, διευκολύνουν τον αξιολογητή του Α.Π. να σχηματίσει μια όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική άποψη για τη λειτουργία του προγράμματος.

### 1.2.2 Μέτρηση

Στη διαδικασία της αποτίμησης, όπως αναφέραμε, βασική επιδίωξη είναι η διαπίστωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών μια δεδομένη στιγμή, γεγονός που περιγράφεται τόσο με ποσοτικό όσο και με ποιοτικό τρόπο. Βασικός στόχος στη *μέτρηση*, είναι η ακριβής αντιστοίχιση της επίδοσης των μαθητών με ένα σημείο μιας δεδομένη κριτηριακής ή αριθμητικής κλίμακας μέτρησης (Scriven 1991:26).

Συγκεκριμένα, η *μέτρηση* (measurement) είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για να ποσοτικοποιήσει ιδιότητες, χαρακτηριστικά ατόμων, αντικειμένων ή γεγονότων σύμφωνα με σαφείς καθορισμένους, διατυπωμένους και εξειδικευμένους κανόνες (Γεωργούσης, 1999:9). Οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2005:442-465), υποστηρίζουν ότι, η εκπαιδευτική μέτρηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και βασίζεται στη χρήση προσαρμοσμένων ή αυτοσχέδιων κριτηριακών τεστ ή άλλων εργαλείων που είναι κατάλληλα για να αποδώσουν ποσοτικά ή αριθμητικά τις μη μετρήσιμες πτυχές της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης. Για αυτό, η έννοια της μέτρησης στην εκπαίδευση, αρκετές φορές ταυτίζεται με αυτή της βαθμολόγησης, δεδομένου ότι τα αποτελέσματά της εκφράζονται πάντοτε σε αριθμούς.

Όσον αφορά στην περίπτωση της αξιολόγησης των Α.Π., μπορεί να παρέχει στους ειδικούς σαφή δεδομένα ώστε να αξιολογήσουν το πρόγραμμα με πιο λεπτομερή και ακριβή τρόπο, δεδομένου ότι η διαδικασία της μέτρησης δεν εντοπίζεται μόνο στην περίπτωση των έμψυχων παραγόντων ενός προγράμματος, αλλά και στην ποσοτική απεικόνιση των πηγών που καταναλώνονται για τη λειτουργία του προγράμματος, όπως αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, επενδύόμενα χρήματα, κλπ.

### **1.3 Τύποι της Αξιολόγησης**

Κατά την αναδίφηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, κατά καιρούς, έχουν παρουσιαστεί μερικές βασικές διακρίσεις της αξιολόγησης ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία κάθε συγγραφέας προσεγγίζει το θέμα, λαμβάνοντας υπόψη του τη μορφή της λαμβανόμενης απόφασης, το αντικείμενο (μαθητές, διδάσκοντες, μάθηση, διδασκαλία, προγράμματα, προϊόντα, σχολεία, σχολικά συστήματα, ειδικά προγράμματα, προσωπικό, κλπ.), τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας, το σκοπό της αξιολόγησης και γενικά την ποικιλία των πρακτικών αξιολόγησης (Worthen & Sanders, 1987: 56). Ενώ η βασική διαδικασία αξιολόγησης είναι ίδια, ανεξάρτητα από τι αξιολογείται, υπάρχει διαφοροποίηση στο τι αξιολογείται, πώς εφαρμόζεται η διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και οι μορφές των αποφάσεων που λαμβάνονται. Ακολουθούνται, δηλαδή, τέσσερα βήματα, ώστε να οριστεί η λογική αλληλουχία που καταβάλουν οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να συνδέσουν τα δεδομένα αξιολογικών κρίσεων που δείχνουν ότι το κρινόμενο πρόσωπο ή πράγμα είναι καλό,

καλύτερο ή χειρότερο, πέτυχε ή απέτυχε: α) επιλογή των κριτηρίων που το αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα μπορεί να κριθεί ως «καλό», β) καθορισμός του βαθμού επίτευξης των κριτηρίων, σε συγκριτικά ή απόλυτα επίπεδα, τα οποία θα πρέπει να υπερβαίνουν την εγγύηση του χαρακτηρισμού «καλό», γ) συγκέντρωση των δεδομένων που αναφέρονται στην επίτευξη των κριτηρίων σε σύγκριση με τα προκαθορισμένα όρια και, δ) ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων σε μια τελική αξιολόγηση (Shadish, 1998:1).

Με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης, γίνεται λόγος για διάκριση μεταξύ *διαμορφωτικής* (formative) και *απολογιστικής* (summative), όρους που εισήγαγε πρώτος ο Scriven. Με τον όρο *διαμορφωτική αξιολόγηση*, αναφερόμαστε σε εκείνη την αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του αξιολογούμενου (εκπαιδευτικού προγράμματος ή παρέμβασης). Με τον όρο *απολογιστική*, αναφερόμαστε σε εκείνη την αξιολόγηση που έχει ως σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την αξία του αξιολογούμενου, η οποία συνήθως συνδέεται με τη συνέχιση την επέκταση ή ακόμη και τη διακοπή του (Scriven, 1991:168).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται κυρίως από τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, την ανάδειξη πιθανών δυσλειτουργιών και των αιτίων τους, την προβολή και υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων, ώστε τελικά το πρόγραμμα να βελτιώνεται καθώς υλοποιείται. Η απολογιστική αξιολόγηση έχει ως αντικείμενο την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με το μέλλον του προγράμματος ή άλλων παρόμοιας στοχοθεσίας παρεμβάσεων (Shadish, Cook & Leviton, 1991:59).

Μια δεύτερη διάκριση τύπων αξιολόγησης μπορεί να γίνει με κριτήριο την προέλευση του αξιολογητή και τη θεσμική του σχέση με το αξιολογούμενο. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από το φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα, τότε η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως *εσωτερική* (internal), ενώ στην αντίθετη περίπτωση γίνεται λόγος για *εξωτερική* (external).

Ανάλογα με την επικέντρωση σε συγκεκριμένες φάσεις ή παραμέτρους του προγράμματος διακρίνονται σε αξιολογήσεις *διαδικασίας* και *αποτελέσματος*, με κριτήριο την έμφαση που δίνεται από τον αξιολογητή στις παραπάνω φάσεις και παραμέτρους του αξιολογούμενου. Οι αξιολογήσεις αποτελέσματος εστιάζουν στο

είδος, την ποιότητα και την επάρκεια των αποτελεσμάτων ή/και των προϊόντων του. Οι αξιολογήσεις που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ αρχικών συνθηκών και αποτελέσματος, εντοπίζοντας τους κρίσιμους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα τελικά συμπεράσματα, χαρακτηρίζονται ως αξιολογήσεις διαδικασίας (Schalock, 2001:6).

Με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος, αναφερόμαστε σε *συμμετοχικές* και *μη-συμμετοχικές* αξιολογήσεις (Cousins & Whitmore, 1998:5).

Ανάλογα με την επικέντρωση στο σκοπό και τους στόχους του προγράμματος, είτε πρόκειται για την *αξιολόγηση με βάση τους στόχους* (goal based evaluation) είτε για την *ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση* (goal free evaluation). Στην πρώτη περίπτωση, επειδή οι στόχοι του προγράμματος θεωρούνται κατάλληλοι και επαρκείς και, επομένως, δεν τίθεται ζήτημα αξιολόγησής τους, η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο κατά πόσο αυτοί οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Στη δεύτερη περίπτωση, οι στόχοι θεωρούνται διαπραγματεύσιμοι και, επομένως, αποτελούν και αυτοί αντικείμενο αξιολόγησης (Scriven, 1991:180).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν, συνήθως, συνδυασμό διαφορετικών τύπων αξιολόγησης, κάποιιοι από τους οποίους αναφέρθηκαν προηγουμένως.

#### **1.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος είναι όχι μόνο ευρεία, αλλά βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο των συντακτών του όσο και όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αφού αποτελεί τη θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει μια ποικιλία ορισμών, καθένας από τους οποίους οριοθετεί διαφορετικά το περιεχόμενο ενός Α.Π.

Το Α.Π. εκφράζει τη δυναμική της εποχής του, αφού αποτελεί όχι μόνο ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνιολογικό κείμενο, αλλά και εκπαιδευτικό, με την έννοια ότι μπορεί να δώσει απάντηση στο βασικό ερώτημα: ποιο τύπου ανθρώπου θέλουμε να δημιουργήσουμε μέσα από την εκπαίδευση (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2001:7).

Ο Φλουρής (2005: 9) αναφέρεται στο Α.Π. ως ένα διάγραμμα μαθημάτων το οποίο περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και άλλες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο

σχολείο για τους μαθητές, ενώ για τους Βρεττό και Καψάλη (1999:25), το Α.Π. είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Αποτελεί, δηλαδή, ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε. Τέλος, για τον Westphalen (1982:14), το Α.Π. αποτελεί ένα κατάλογο συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων της διδασκαλίας χωρίς να περιλαμβάνει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους.

Σύμφωνα με κάποιους άλλους ορισμούς, όπως αυτοί αναφέρονται από τον Χατζηγεωργίου (2004:103), το Α.Π. έχει ευρύτερη έννοια και μπορεί να συμπεριλάβει όλη την καθοδηγούμενη από το σχολείο προγραμματισμένη μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα είτε εντός είτε εκτός αυτού (Kerr, 1968). Για τους Saylor, Alexander & Lewis (1981) το Α.Π. είναι ένα διάγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ή περίγραμμα της ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο ή σε περισσότερους κλάδους. Αποτελεί, δηλαδή, το σύνολο των προγραμματισμένων ευκαιριών μάθησης. Άλλοι συγγραφείς, όπως οι Ryan & Cooper (1980), αναφέρονται στο Α.Π. ως το σύνολο των προγραμματισμένων ευκαιριών μάθησης, δηλαδή, όλες τις οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους και στοχεύει σε παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Τέλος, ο Stenhouse (2003:15) θεωρεί το Α.Π. ως μια συγκεκριμένη διάρθρωση κατευθύνσεων σχετικών με τη διδασκαλία και όχι ως ένα πακέτο υλικών ή ένα πρόγραμμα σπουδών που δείχνει πόση ύλη πρέπει να καλυφθεί. Για αυτό υποστηρίζει ότι, ένα Α.Π. αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πράξη.

Μελετώντας τους ορισμούς που δίνουν οι διάφοροι συγγραφείς για το Α.Π., παρατηρούμε ότι μερικά από τα σημεία στα οποία υπάρχουν αντιθέσεις είναι: α) κατά πόσο αναφέρεται στη διδακτέα ύλη ή στις εμπειρίες των μαθητών, β) αν αυτές οι εμπειρίες είναι προγραμματισμένες ή όχι και, γ) αν διαδραματίζονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του σχολείου ή επεκτείνονται και έξω από αυτό. Έτσι, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες ορισμών του Α.Π.: α) εκείνους που

δίνουν έμφαση στη λειτουργικότητα και τη χρησιμότητα του Α.Π. ως καθοδηγητικού πλαισίου για τους στόχους, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους αξιολόγησης και, β) εκείνους που αναφέρονται στο σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές μέσα στη σχολική ζωή (επίσημο και κρυφό Α.Π.). Σύμφωνα με τα παραπάνω, υιοθετούμε τον ορισμό που προτείνει η Erickson (1995:19), ο οποίος φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ιδιαίτερες συνθήκες της Κοινωνίας της Γνώσης. Γράφει: «...το σχεδιασμένο Α.Π. είναι μια εκπαιδευτική απάντηση ή ένα πρόταγμα στις ανάγκες της κοινωνίας και του ατόμου και απαιτεί από το μαθητή δομημένη γνώση, στάσεις, αξίες και δεξιότητες, μέσω ενός πολύπλοκου συνδυασμού της νόησης, των διδακτικών υλικών και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων».

## 1.5 Curriculum

Στη βιβλιογραφία, ο ερευνητής συναντά και τον όρο curriculum, ο οποίος συχνά, στη χώρα μας, ταυτίζεται με τον όρο Α.Π.. Ο όρος αυτός ορίζει ένα πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο συγκριτικά με το Α.Π., καθώς αφορά στην κατά το δυνατόν λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης μιας ενότητας γνώσεων από συγκεκριμένους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του curriculum είναι ότι δεν παίρνει τελική μορφή (Βρεττός & Καψάλης, 1994:16), δεν είναι ποτέ τυποποιημένο και αμετάβλητο, αλλά συνεχώς αναμορφώνεται και βελτιώνεται μέσα από την εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα (Westphalen, 1982:14). Εξάλλου, η λατινική ρίζα του όρου υποδηλώνει τη διαρκή επανάληψή της.

Στο curriculum καταγράφονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι με μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Περιλαμβάνονται οι γενικοί και ειδικοί στόχοι, από τους οποίους προκύπτουν όλα τα άλλα περιεχόμενα ή συστατικά του (Τσοπάνογλου, 2007:3). Οι σκοποί είναι επιδιώξεις διατυπωμένες στο μέγιστο βαθμό γενικότητας και, είτε πρόκειται για τις λειτουργίες της εκπαίδευσης είτε για το λόγο ύπαρξης μιας βαθμίδας εκπαιδευτικού συστήματος, ενός τύπου εκπαιδευτικού ιδρύματος, κλπ. Οι γενικοί στόχοι αναφέρονται τόσο στις περιστάσεις επικοινωνίας των μαθητών όσο και στις επιμέρους επικοινωνιακές δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές/μαθήτριες μεταξύ τους. Οι ειδικοί στόχοι ορίζουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις επιμέρους επικοινωνιακές δεξιότητες, συνήθως σε επίπεδο λειτουργιών της γλώσσας και εννοιών. Επίσης, συχνά διατυπώνονται με

μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, ώστε να είναι εφικτός ο έλεγχος επίτευξής τους, δηλαδή, να είναι δυνατή η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της υλοποίησης του προγράμματος (Τσοπάνογλου, ό.π.:4).

Σύμφωνα με τη θεωρία του curriculum η οποία αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα και είχε ως ιδρυτές τον F. Bobbit και τον R. Tyler, ένα curriculum αποτελείται από τέσσερις στήλες: η πρώτη περιέχει τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης, η δεύτερη τα περιεχόμενα, η τρίτη τις μεθοδολογικές υποδείξεις και η τέταρτη τα μέσα ελέγχου επίτευξης των στόχων. Χαρακτηρίζεται, δηλαδή, από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία:

α) *Στόχοι*: Υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι διατυπώνουν με σαφήνεια αυτό που πρέπει να επιτύχει ο μαθητής, ενώ παράλληλα καταβάλλεται προσπάθεια να συνδεθεί ο συγκεκριμένος στόχος με το γενικότερο σκοπό.

β) *Περιεχόμενα*: Τα περιεχόμενα διδασκαλίας συνδέονται άμεσα και ξεκάθαρα με τους στόχους που καθορίζονται και, επιλέγονται με κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. Έτσι, βρίσκονται υπό συνεχή αναθεώρηση.

γ) *Μεθοδολογικές υποδείξεις*: Προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας. Δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, αλλά μπορούν να συμπληρωθούν ή να προσαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας της τάξης, βοηθώντας τον έτσι στην επίτευξη καθορισμένων στόχων μέσω των συγκεκριμένων περιεχομένων διδασκαλίας.

δ) *Έλεγχος επίτευξη στόχων*: Επισημαίνονται μια σειρά από μεθόδους και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης των μαθητών, τα οποία δεν είναι ανεξάρτητα από τους στόχους, τα περιεχόμενα και, τις μεθοδολογικές υποδείξεις (Βρεττός & Καψάλης, 1994:16-18).

Τέλος, στη διαδικασία σύνταξης του curriculum, συμμετέχουν και αναφέρονται ονομαστικά όλοι οι εκπρόσωποι των διάφορων επιστημονικών κλάδων όπως ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνιολόγοι, κλπ.. Αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις που παίρνονται είναι όχι μόνο επιστημονικά τεκμηριωμένες, αλλά αφορούν στην πραγματικότητα του παρόντος και προσπαθούν να προβλέψουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μέλλοντος.



## 1.6 Πρόγραμμα Σπουδών

Στη βιβλιογραφία, επίσης, υπάρχουν και αρκετοί ορισμοί για αυτό που ονομάζουμε Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα διδασκαλίας και πολλές φορές, μάλιστα, στον ελλαδικό χώρο, ταυτίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όλοι αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα διάγραμμα/έναν κατάλογο με τους σκοπούς της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης κατά εκπαιδευτική βαθμίδα ή σχολικό τύπο, τάξη και γνωστικό αντικείμενο (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 2007:2).

Πρόκειται στην ουσία για το πρόγραμμα ενός μαθήματος, το οποίο σε πρακτικό επίπεδο δίνει απαντήσεις σχετικά με την ύλη, για ποιο σκοπό, σε ποια τάξη και με ποια σειρά πρέπει να διδαχθεί, ή ποιες γνώσεις πρέπει να μεταδοθούν στους μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο) ή ενός συγκεκριμένου σχολικού τύπου (γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο). Με άλλα λόγια, δηλαδή, το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και ορίζει έμμεσα ή άμεσα όχι μόνο το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας (διδασκαλίας και μάθησης), αλλά και τις ανατροφοδοτικές διαδικασίες (αξιολόγηση του αποτελέσματος διδασκαλίας και μάθησης).

Οι ίδιοι συγγραφείς (Δενδρινού & Ξωχέλλης, ό.π.:2), σημειώνουν την ύπαρξη προγραμμάτων σπουδών από την κλασική αρχαιότητα (Πλάτωνας). Στην ελληνιστική και στη βυζαντινή περίοδο σχηματοποιήθηκαν για την «εγκύκλια παιδεία» (trivium και quatrivium ή τριτύς και τετρακτύς ή «επτά ελεύθερες τέχνες», δηλαδή, Γραμματική, Ρητορική, Φιλοσοφία και Αριθμητική, Γεωμετρία, Αστρονομία, Μουσική). Τη σημερινή τους μορφή την πήραν μετά το 18<sup>ο</sup> αιώνα, με αποκορύφωμα την Ερβατιανή Σχολή (δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα).

Στη χώρα μας το Π.Σ. και ειδικότερα το Α.Π. συγκεκριμένων μαθημάτων συνδέεται με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία όχι μόνο συγκεκριμενοποιούν το περιεχόμενό του, αλλά αποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που καθορίζονται από την πολιτεία με τη μορφή νομικών διατάξεων και κειμένων και δημοσιεύονται περιοδικά από το ΥΠΕΠΘ στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, κλπ.) (Τσοπάνογλου, 2007:3).

Συγκεκριμένα ο Κρίκας (2007:30) ορίζει το Π.Σ. ως το γραπτό κείμενο που συντάσσεται και δημοσιεύεται από την πολιτεία με τη μορφή ΦΕΚ και οριοθετεί για κάθε ένα γνωστικό αντικείμενο της επίσημης εκπαίδευσης:

- τη γενική και ειδική σκοποθεσία του μαθήματος,
- τους άξονες, τις θεματικές ενότητες, τα γνωστικά περιεχόμενα,
- την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία,
- τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σχέδια διδασκαλίας,
- τις διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών.

### 1.7 Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων

Μέσα από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, ο ερευνητής συναντά εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με την εννοιολόγηση του Α.Π., όπως προαναφέραμε, αλλά και με τα είδη ή τους τύπους του. Οι βασικοί άξονες, όπως αναφέρουν οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2006:42-44), πάνω στους οποίους στηρίζεται η σύνταξη ενός Α.Π. καθώς και οι παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, συνοψίζονται στα εξής ερωτήματα:

α) Τι επιδιώκει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους σχετικά με την απόκτηση γνώσεων, της πνευματικής καλλιέργειας και ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου; Ποιοι πρέπει να είναι οι βασικοί σκοποί ενός προγράμματος για το άμεσο μέλλον;

β) Η επιλογή, η οργάνωση και η διάταξη της διδακτέας ύλης, δεν πρέπει να ακολουθεί τις σύγχρονες επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, καθώς και τα πορίσματα της ψυχολογίας της μάθησης; Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό του, πώς θα οργανωθεί και σε ποιο επίπεδο (σχολική βαθμίδα και τάξη) θα διδαχθεί η αντίστοιχη γνώση;

γ) Οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις και μαθησιακές δραστηριότητες είναι συμβατές με τα μέσα που διαθέτουν τα σχολεία, τις δυνατότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων και, επομένως, με ποιο τρόπο θα προσφερθούν στους μαθητές;

Ο J. Goodland (1979), στον οποίο αναφέρεται ο Χατζηγεωργίου (2001:108), διακρίνει το Α.Π. σε πέντε είδη: α) το *Ιδανικό Α.Π.*, που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς φορείς, β) το *Επίσημο Α.Π.*, το οποίο εγκρίνεται για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, γ) το *Αντιληπτό Α.Π.*, όπως

ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς, δ) το *Λειτουργικό Α.Π.*, που είναι αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις τάξεις, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές και, ε) το *Βιωματικό Α.Π.*, το οποίο βιώνουν οι μαθητές και διαπιστώνεται μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων με τους μαθητές και της παρατήρησής τους.

Ανάλογα με τον προσανατολισμό και τη φιλοσοφία που χαρακτηρίζει ένα Α.Π., αυτό κατηγοριοποιείται και οργανώνεται σε τέσσερα διαφορετικά λειτουργικά επίπεδα: α) *Μαθητοκεντρικό – Γνωσιοκεντρικό*, β) *Επικεντρωμένο στις διαδικασίες – Επικεντρωμένο στα περιεχόμενα*, γ) *Καθοδηγούμενο από τις ανάγκες της τάξης – Ελεγχόμενο από την πολιτεία* και, δ) *Ανοιχτό – Καθοδηγούμενο από στόχους* (Burton, Middlewood & Blatchford, 2001:21-27). Τα πιο πάνω επίπεδα καταδεικνύουν τέσσερα διαφορετικά πλαίσια οργάνωσης του Α.Π., γεγονός που αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικό αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος.

Στο ίδιο σχεδόν πλαίσιο με τους παραπάνω συγγραφείς κινούνται οι Δενδρινού & Ξωχέλλης (2007:3), οι οποίοι υποδιαιρούν τα Α.Π. σε τέσσερις κατηγορίες: α) τα *Θεματοκεντρικά* ή *Υλικοκεντρικά*, που επιδιώκουν τη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων μέσω της ύλης που πρέπει να καλυφθεί στην τάξη, β) τα *Παιδοκεντρικά* ή *Μαθητοκεντρικά*, με βασικό σημείο αναφοράς τους τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές απαιτήσεις των μαθητών, γ) τα *Προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας*, τα οποία εξυπηρετούν τις ανάγκες της κοινωνίας και, δ) τα *Προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης*, που έχουν ως στόχο τους να συμβάλουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή του κοινωνικού συστήματος. Μάλιστα, οι τρεις τελευταίοι τύποι συχνά περιγράφονται ως *στοχοκεντρικά προγράμματα* και χαρακτηρίζονται από τη συστηματοποίηση στόχων που πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης.

Η Διεθνής Εταιρεία για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιδόσεων (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), σύμφωνα με τον Κρίκα (2007:32), υιοθετεί τη διάκριση του Α.Π. σε τρεις διαφορετικούς τύπους:

- ♦ το *Επιδιωκόμενο Α.Π.*, που αναφέρεται στο τι θα έπρεπε να διδαχθεί και τι θα έπρεπε να μάθουν οι μαθητές. Μπορεί να εκτιμηθεί μέσω της ανάλυσης κειμένων: εγκυκλίων, περίγραμμα μαθημάτων/γνωστικό περιεχόμενο, σχολικά εγχειρίδια, κλπ.

- ♦ το *Εφαρμοσμένο Α.Π.*, το οποίο αναφέρεται στο τι διδάσκεται πραγματικά ή στο τι συμβαίνει στα σχολεία και τις τάξεις: διδαχθείσα ύλη, κατανομή χρόνου,

στρατηγικές διδασκαλίας, κλπ., τα οποία μπορούν να μετρηθούν με ερωτηματολόγια, συνέντευξη, παρατήρηση, κλπ.

♦ το *Κατακτηθέν Α.Π.*, που αναφέρεται στο τι καταφέρνουν ή τι μαθαίνουν οι μαθητές σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων, στάσεων, κλπ. και, μπορεί να μετρηθεί με τη χορήγηση τεστ.

Τη συγκεκριμένη οριοθέτηση των διαστάσεων του Α.Π., έχει υιοθετήσει και η διεθνής εταιρεία UNICEF, στις έρευνες που πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα της, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών σε διεθνές επίπεδο (UNICEF, 2000:10-11).

Επίσης, ανάλογα με τη δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στο Α.Π. και την ελευθερία ανάπτυξης πρωτοβουλιών που του παρέχεται, οι Βρεττός & Καψάλης (1999:31-37), διακρίνουν το Α.Π. σε *ανοιχτό* και *κλειστό*. Σε ένα *ανοιχτό Α.Π.*, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναθεωρήσει ή να θέσει νέους στόχους διδασκαλίας, να επιλέξει ο ίδιος τα περιεχόμενα εφαρμόζοντας εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές αξιολόγησης. Ελλοχεύει, όμως, ο κίνδυνος να παρεκκλίνει από την πορεία του ή να προβεί σε λανθασμένες και ακατάλληλες επιλογές. Από την άλλη, στην περίπτωση του *κλειστού Α.Π.*, ο εκπαιδευτικός περιορίζει τις ενέργειές του και ακολουθεί τη γνώμη των ειδικών, γεγονός που οδηγεί στο χαρακτηρισμό του προγράμματος ως «δασκαλο-αδιαπέραστο» (Χατζηγεωργίου, 2001:109).

Ο Bradley (2004:67-69), έχοντας ως βάση την προέλευση, τη δομή και τη διάρθρωση των περιεχομένων του Α.Π. διακρίνει τρεις διαφορετικούς τύπους: α) το *Στερεοτυπικό Α.Π.*, το οποίο σχεδιάζεται και διαμορφώνεται από πολιτικο-εκπαιδευτικούς φορείς και χαρακτηρίζεται για την αυστηρή δομή και διάρθρωση των περιεχομένων του, β) το *Τοπικά απαραίτητο Α.Π.*, που διαμορφώνεται εκτιμώντας τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών βάσει των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και συνθηκών και, γ) το *Προαιρετικό Α.Π.*, το οποίο βασίζεται στο επίσημο πρόγραμμα, αλλά παρέχει δυνατότητες τροποποίησής του ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ή μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Η περίπτωση του προαιρετικού Α.Π. κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και φαίνεται να έχει προεκτάσεις στη φιλοσοφία σχεδιασμού του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. και ειδικότερα στην Ευέλικτη Ζώνη.

Όσον αφορά στη διάκριση με βάση τη δομή και οργάνωση του περιεχομένου κάνουμε λόγο για *σπειροειδές Α.Π.*, όρο που εισήγαγε ο Bruner (Χατζηγεωργίου, 2001:110). Σύμφωνα με αυτόν, οι βασικές έννοιες εισάγονται στις μικρές τάξεις και επανεξετάζονται στις μεγαλύτερες με αυξημένο βαθμό δυσκολίας και συνθετότητας.

Σε αντιδιαστολή βρίσκεται το πρόγραμμα *γραμματικής διάταξης*, όπου οι έννοιες και τα στοιχεία του περιεχομένου ακολουθούν το ένα μετά το άλλο, από το απλό στο σύνθετο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το ευκολότερο στο δυσκολότερο, κλπ.

Τέλος, σχετικά με τη διάκριση που αναφέρεται στα αποτελέσματα της μάθησης, έχει βρεθεί ότι παράλληλα με το *επίσημο* λειτουργεί και ένα είδος *ανεπίσημου προγράμματος* και αναφέρεται, κυρίως, στις μη προσχεδιασμένες επιδιώξεις της εκπαίδευσης, καθώς μεταδίδονται στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα και το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου και της τάξης. Τότε γίνεται λόγος για το *κρυφό* ή *λανθάνον Α.Π.* (Φλουρής, 2005:74). Όπως παρατηρεί ο McNeil (1996), οι πτυχές λειτουργίας του κρυφού Α.Π. είναι ποικίλες ενώ, οι επιδράσεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της μπορεί να είναι είτε θετικές είτε αρνητικές. Από την άλλη, θεωρητικοί όπως ο Apple (1986), υποστηρίζουν ότι, η λειτουργία του κρυφού προγράμματος συνίσταται στην αποτελεσματική διδασκαλία κανόνων και αξιών μέσα στη σχολική τάξη, γεγονός που συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και στον προσανατολισμό της αντίληψής τους για τα νόμιμα μέσα άμυνας σε συνθήκες κοινωνικής ανισότητας (Κρίκας, 2007:37).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ και ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

#### 2.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989:22), *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Αναφέρεται στην αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. Στην ίδια λογική της αποδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος στους συντελεστές του με σκοπό την εκτίμηση βάσει κριτηρίων κινείται και ο ορισμός που δίνεται από το Δημητρόπουλο (1998:30), ο οποίος θεωρεί ότι, *«η*

*εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».*

Στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους και διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίοι ασχολούνται συστηματικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και, παράλληλα, επιχειρούν να οριοθετήσουν το περιεχόμενο της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο ΟΟΣΑ επιχειρεί να προσδιορίσει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τη διασφάλιση της εγκυρότητας και τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της προκειμένου να διευκολυνθεί στην αποτίμηση ενός *«φαντασιακού παγκόσμιου εκπαιδευτικού προϊόντος»* (Βέρδης, 2001:99). Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά για τον ΟΟΣΑ συστηματική ανάλυση των σπουδαιότερων πλευρών μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα αξιοποίησης τους. Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων, την κατανομή πόρων και απόδοση ευθυνών, τη βελτίωση τρεχουσών πρακτικών (Βεργίδης, 2001:41). Για τους δικούς της σκοπούς η Ευρωπαϊκή Ένωση από τα μέσα της δεκαετίας του '90 αναδεικνύει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως βασικό συντελεστή στην επιτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών της επιλογών. Αυτές απεικονίζονται εύγλωττα στο στόχο της Λισσαβόνας: *«...να αποτελέσει η Ευρώπη την ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001:4). Συνεπώς, για την Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία εκείνη, η οποία ελέγχει το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με την αξιολόγηση παρέχεται πληθώρα πληροφοριών σε πολιτικά πρόσωπα, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, κοινή γνώμη, διευκολύνοντας έτσι τη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των σχολείων και γενικότερα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα αξιολογικά αποτελέσματα επιτρέπουν σε θεσμούς και φορείς να προχωρήσουν σε συγκρίσεις σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Τέλος, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση περιλαμβάνει και τις διαδικασίες που επιτρέπουν την επίτευξη επιθυμητών αποδόσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000:43).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποδόμησή της, όμως, αποκαλύπτει ότι μπορεί να αφορά και σε ένα τεράστιο όγκο έμψυχων ή μη έμψυχων συντελεστών -πέρα από το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τα σχολικά εγχειρίδια- και οι οποίοι διαδραματίζουν επίσης ουσιαστικό ρόλο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά αναφέρονται: το διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης, το συμβουλευτικό προσωπικό, οι σύλλογοι γονέων, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, η αρχική κατάρτιση, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Ολοήμερο Σχολείο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Ειρήνης, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία), τα Προγράμματα Σπουδών, οι διδακτικές μεθοδολογίες, κλπ. Δηλαδή, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμώνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες, ώστε να μπορεί:

- να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων,
- να διερευνηθούν οι συνθήκες ή τα εμπόδια υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων,
- να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, την επιλογή ή τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών, την επιλογή προσώπων ή την ανατροφοδότηση του έργου τους,
- να αποτιμηθεί η συμβολή ή να καταλογιστεί το μερίδιο ευθύνης στα αποτελέσματα για καθένα από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές,
- να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Σε αυτό το σημείο και με βάση τα παραπάνω, αξίζει ίσως να γίνει μια προσπάθεια αποσαφήνισης της διάκρισης μεταξύ των δραστηριοτήτων της αξιολόγησης και της έρευνας, δεδομένου ότι, από τη μια, πολλοί ερευνητές (Borg & Gall,1983), έχουν προτείνει τα δικά τους σχήματα για την ταξινόμηση της έρευνας και, αφετέρου, πολλοί αξιολογητές (Worthen & Sanders,1987), έχουν προσπαθήσει να ταξινομήσουν ποικίλες μορφές αξιολόγησης (Γεωργούσης, 1999:99).

### 2.1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Εκπαιδευτική έρευνα

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διάκριση της έρευνας και της αξιολόγησης, παρόλο που παρατηρείται ταύτιση των απόψεων των επιστημόνων σχετικά με την περίπλοκη φύση και το χαρακτήρα των δύο αυτών διαδικασιών. Οι αναφορές των ειδικών, τόσο στην περίπτωση της έρευνας όσο και στην περίπτωση της αξιολόγησης, συγκλίνουν στην παραγωγή γνώσης είτε γενικής είτε ειδικής, που δεν ήταν προηγουμένως προσιτή. Δηλαδή, πρόκειται για διαδικασίες συστηματικής και μεθοδικής αναζήτησης, συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιοποίησης πληροφοριών ή στοιχείων με σκοπό την κατανόηση, την περιγραφή, την πρόβλεψη, τον έλεγχο ή την ενίσχυση συγκεκριμένων αντικειμένων ή φαινομένων (Mertens, 2003:92).

Οι διακρίσεις μεταξύ έρευνας και αξιολόγησης έχουν τύχει λεπτομερούς ανάλυσης και παρουσιάζονται με διαφορετικές απόψεις και εναλλακτικές προοπτικές (Preskill & Russ-Eft, 2005:10). Σύμφωνα με τον J. Hemphill, η βασική διαφοροποίηση μεταξύ τους εντοπίζεται στο βαθμό που τα πορίσματα της ερευνητικής διαδικασίας, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μπορούν να γενικευτούν σε ανάλογες με την εξεταζόμενη περίπτωση καταστάσεις ή πληθυσμό που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά του δείγματος (Γεωργούσης, 1999:100). Αντίθετα, τα πορίσματα της αξιολογικής διαδικασίας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς η ισχύς και η εγκυρότητά τους ακυρώνεται μετά την απομάκρυνση από το υπό αξιολόγηση αντικείμενο ή φαινόμενο. Οι Worthen & Sanders (1987:29-34), επιχείρησαν με τη βοήθεια κριτηρίων τη συγκεκριμενοποίηση των προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες μια διερευνητική διαδικασία εντάσσεται στην κατηγορία της έρευνας ή της αξιολόγησης. Τα κριτήρια στα οποία αναφέρονται είναι τα εξής:

- ♦ *Τα κίνητρα του ερευνητή:* Η έρευνα ικανοποιεί την περιέργεια με την παραγωγή νέας γνώσης. Η αξιολόγηση διεξάγεται εσκεμμένα και συνεισφέρει στη λύση πρακτικών προβλημάτων.

- ♦ *Ο στόχος της διερεύνησης:* Η έρευνα αναζητά συμπεράσματα. Η αξιολόγηση οδηγεί σε αποφάσεις.

- ♦ *Η διατύπωση νόμων έναντι των περιγραφών:* Η έρευνα αναζητεί σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Η αξιολόγηση επιδιώκει να περιγράψει μια ιδιαίτερη κατάσταση και τη θέση της με αναφορά σε μια ή περισσότερες κλίμακες αξίας.



♦ *Ο ρόλος της ερμηνείας:* Με την έρευνα εντοπίζεται η ανάλυση, επεξήγηση και ερμηνεία των υπό εξέταση φαινομένων. Κατά την αξιολογική διαδικασία, οι αξιολογητές πρέπει να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα που αξιολογούν.

♦ *Ο έλεγχος των υποθέσεων:* Στην έρευνα πραγματοποιείται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με τη συμβολή στατιστικών ή άλλων μεθόδων. Στην αξιολόγηση απουσιάζουν οι υποθέσεις και ο έλεγχός τους.

♦ *Συλλογή δεδομένων:* Στην έρευνα οι τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων καθορίζονται από την αρχή με βάση το χαρακτήρα της (ποσοτικός – ποιοτικός). Στην αξιολόγηση οι τεχνικές και τα εργαλεία καθορίζονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

♦ *Η αυτονομία του ερευνητή:* Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατόπιν εντολής-ανάθεσης από κάποιον ενδιαφερόμενο, ενώ ο ερευνητής αναλαμβάνει την εργασία μόνος του.

♦ *Οι ιδιότητες των υπό εξέταση φαινομένων:* Η αξιολόγηση επιδιώκει να προσφέρει άμεσα χρήσιμα συμπεράσματα γύρω από τα θέματα που μελετάει, διαφορετικά ισοδυναμεί με αποτυχία της όλης διαδικασίας. Στην έρευνα, η αδυναμία παραγωγής νέας γνώσης ή η επικύρωση της παλιάς, δεν επηρεάζει τη μελέτη του εκάστοτε φαινομένου ή αντικειμένου.

♦ *Η δυνατότητα γενίκευσης των υπό εξέταση φαινομένων:* Τα πορίσματα της αξιολόγησης διατηρούν την ισχύ τους μόνο εντός των ορίων που καθορίζονται από το υπό αξιολόγηση αντικείμενο ή φαινόμενο. Η έρευνα αποβλέπει στην παραγωγή γνώσης που μπορεί να γενικευτεί.

♦ *Τα κριτήρια επικύρωσης της διερεύνησης:* Τα βασικά κριτήρια που καθορίζουν την ποιότητα μιας έρευνας είναι η *εσωτερική εγκυρότητα*, η *εξωτερική εγκυρότητα*, η *αξιοπιστία*, η *αξιοποίηση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων*, κλπ. Τα σημαντικότερα κριτήρια που καθορίζουν την ποιότητα μιας αξιολόγησης είναι η *ακρίβεια* (accuracy, ο βαθμός ανταπόκρισης των πληροφοριών που συλλέγονται με την πραγματικότητα), η *αξιοπιστία* (credibility, ο βαθμός κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να γίνουν πιστευτά από τους εντολοδόχους), η *πρακτικότητα* (utility, ο βαθμός χρησιμότητας των πορισμάτων της αξιολόγησης στην πράξη), η *επιτευξιμότητα* (feasibility, ο βαθμός ρεαλισμού και οικονομίας που χαρακτηρίζει την αξιολόγηση) και, η *ορθότητα* (propriety, η έκταση στην οποία η αξιολόγηση διεξάγεται νόμιμα και ηθικά, προστατεύοντας τα δικαιώματα αυτών που συμμετέχουν).

♦ *Οι χρήστες των αποτελεσμάτων της διερεύνησης:* Τα αποτελέσματα της έρευνας κοινοποιούνται σε συνέδρια, επιστημονικά περιοδικά, ΜΜΕ, κλπ, και μπορούν να αξιοποιηθούν από κάθε ενδιαφερόμενο. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται σε συγκεκριμένο κοινό ή στον εντολοδόχο της αξιολόγησης.

♦ *Τα χρονικά περιθώρια:* Η έρευνα καταρτίζει το δικό της πρόγραμμα αναφορικά με το χρόνο. Η αξιολόγηση έχει περιορισμένα χρονικά όρια, για να είναι δυνατή η έγκυρη και πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μέσω της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

♦ *Τα όρια της αναζήτησης:* Ο ερευνητής επιλέγει τα όρια και τους περιορισμούς της μελέτης του, θέτοντας και τα προσωπικά του ερευνητικά ερωτήματα. Ο αξιολογητής λειτουργεί σε προκαθορισμένα όρια και καλείται να δώσει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση και το χαρακτήρα του υπό αξιολόγηση αντικειμένου ή φαινομένου.

♦ *Η εκπαίδευση των ερευνητών και των αξιολογητών:* Ο ερευνητής λειτουργεί σε γνωστικές περιοχές που έχει ειδικευτεί και γνωρίζει καλά. Ο αξιολογητής λειτουργεί σε γνωστικές περιοχές που καθορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες (εντολοδόχοι της αξιολόγησης). Επομένως, η κατάρτισή του πρέπει να εντοπίζεται σε ένα ευρύτερο γνωστικό πεδίο, που περιλαμβάνει το διαχειριστικό έλεγχο της αξιολογικής διαδικασίας και την αξιοποίηση μεθοδολογικών τεχνικών και εργαλείων αναζήτησης πληροφοριών.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι έρευνα και αξιολόγηση αποτελούν δύο συναφείς αλλά ταυτόχρονα διαφορετικές διαδικασίες. Η εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική προσπάθεια προσδιορισμού ερωτημάτων και επίλυσης προβλημάτων μέσω της συλλογής και ανάλυσης πρωτογενών δεδομένων, με σκοπό την περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη εκπαιδευτικών καταστάσεων ή φαινομένων. Από την άλλη, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στην ενεργοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και καλύπτει έξι διαφορετικά πεδία:

- την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,
- την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών,
- την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης,

- την αξιολόγηση του συγκείμενου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία,
- την αξιολόγηση των μαθητών και,
- την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (King, 2005:121).

Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση των Α.Π. και των Π.Σ. εμπίπτει στη σφαίρα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ άλλες πτυχές των προγραμμάτων σπουδών, όπως ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του προγράμματος, εμπίπτουν στη σφαίρα της εκπαιδευτικής έρευνας.

## **2.2 Μεθοδολογία του Αναλυτικού Προγράμματος**

Με βάση τις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές και τα αντίστοιχα κριτήρια πάνω στα οποία στηρίζονται, αναφερόμαστε στους βασικούς άξονες της μεθοδολογίας των Α.Π., σύμφωνα με τους οποίους τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

α) Ποιες πρέπει να είναι οι βασικές επιδιώξεις ενός προγράμματος; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό σχετίζεται άμεσα με τους σκοπούς του προγράμματος, καθώς και με τη σχολική γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία και, γενικά, την αποστολή του σχολείου.

β) Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό του και πώς θα οργανωθεί, ώστε να διδαχθεί η αντίστοιχη γνώση στο αντίστοιχο επίπεδο (σχολική βαθμίδα και τάξη); Οι σύγχρονες επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις και τα πορίσματα της ψυχολογίας της μάθησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο στην επιλογή και στην οργάνωση της σχολικής γνώσης όσο και στη διάταξη της διδακτέας ύλης. Για αυτό επιβάλλεται η τακτική ανανέωση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και η συχνή αναδιάρθρωση της ύλης, με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από την πράξη.

γ) Με ποιον τρόπο θα προσφερθεί αυτή (η γνώση) στους μαθητές; Το τελευταίο αυτό ερώτημα αφορά στις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν για την επίτευξη των στόχων που προβλέπονται στο Α.Π., χωρίς να καθορίζονται όλες οι λεπτομέρειες της διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006:42-45).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι, η σύνταξη ενός Α.Π. στηρίζεται σε ένα σύνολο ιδεών σχετικών είτε με τη γνώση, είτε με το μαθητή, είτε με την

κοινωνία. Άρα, τρεις είναι οι βασικοί προσανατολισμοί του Α.Π.: ο γνωστικός, ο ατομικός και ο κοινωνικός προσανατολισμός.

### 2.2.1 Προσανατολισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος

Σύμφωνα με τον Eisner (1985) υπάρχουν πέντε διαφορετικοί προσανατολισμοί Α.Π.:

α) *Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός*: εστιάζει στη γνώση των διάφορων γνωστικών περιοχών (μαθηματικά, λογοτεχνία, φυσική, φιλοσοφία), με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη ενός ορθολογικού νου.

β) *Γνωστικές Διαδικασίες*: ο απώτερος σκοπός του προγράμματος οδηγεί στην ανάπτυξη και βελτίωση του τρόπου σκέψης των μαθητών.

γ) *Κοινωνική Προσαρμογή*: δίνεται αποκλειστική προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας και, *Κοινωνική Αναδόμηση*: το πρόγραμμα παρουσιάζει στους μαθητές τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία και, εστιάζει σε διαδικασίες συλλογικής προσπάθειας που θα οδηγήσουν στην αναδόμηση της υπάρχουσας κοινωνίας.

δ) *Αυτοπραγμάτωση του ατόμου*: δίνεται έμφαση στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Έχει ως απώτερο σκοπό την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή μέσω της καλλιέργειας θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό του και τους συνομηλίκους του καθώς και, της ανάπτυξης της αυτονομίας και της κριτικής συνείδησής του.

ε) *Τεχνοκρατισμός/Τεχνολογία*: βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η επιτυχή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων (Χατζηγεωργίου, 2001:119-123).

Ο Schiro (1978) κάνει λόγο για ένα σύνολο ιδεών σχετικών με τη φύση των γνώσεων, την ικανότητα που δίνουν οι γνώσεις στο μαθητή, το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, το πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής, πώς γίνεται η αξιολόγηση και ποιος ο σκοπός της και στηρίζεται σε τέσσερις θεωρίες: α) *Ακαδημαϊκή Θεωρία*, β) *Θεωρία Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας*, γ) *Θεωρία της Μελέτης του Παιδιού* και, δ) *Θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης*, οι οποίες, με εξαίρεση, ίσως, τον Τεχνοκρατισμό, αντιστοιχούν στους προσανατολισμούς που αναφέραμε. Η Grundy (1987), βασισμένη στη θεωρία των «γνωστικών ενδιαφερόντων» του Habermas, υποστηρίζει ότι, τα γνωστικά αυτά ενδιαφέροντα παρακινούν τους ανθρώπους να βρουν ευχαρίστηση μέσα από γνωστικές διαδικασίες και, προτείνει τρεις βασικούς προσανατολισμούς:

α) *τεχνικός ή τεχνοκρατικός*: το άτομο προσπαθεί να προβλέψει και να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσα από επιστημονικές διαδικασίες για να ανακαλυφθεί η γνώση (αναζήτηση νόμων ή κανονικοτήτων, παρατήρηση και πειραματισμός).

β) *πρακτικός*: το άτομο επιζητά την κατανόηση και το νόημα μέσα από την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση με άλλα άτομα. Για αυτό, η γνώση είναι αποτέλεσμα μιας κατασκευής που προϋποθέτει και την κοινωνική συναίνεση.

γ) *χειραφετητικός*: το άτομο, μέσα από την ανάπτυξη της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης, επιζητά την κριτική της επικρατούσας ιδεολογίας, η οποία παρεμποδίζει την κοινωνική κατασκευή της γνώσης (Χατζηγεωργίου, ό.π.:127).

### **2.2.2 Μοντέλα Σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος**

Ανάλογα με τη φιλοσοφική βάση σχεδιασμού τους, την προοπτική προσέγγισης της αξιολόγησης από τον εμπνευστή τους και, τη χρονική στιγμή κατά την οποία αναπτύχθηκαν, έχουν προταθεί, κατά καιρούς, διάφορα μοντέλα εκπόνησης Α.Π., τα κυριότερα από τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια:

1. *Το Μοντέλο των Σκοπών και Στόχων*: Κύριος εκπρόσωπος είναι ο Tyler και μέσω αυτού του μοντέλου δίνεται έμφαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής. Σε αυτό στηρίχτηκε ο Bloom για τη γνωστή ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων καθώς, και η εργασία του Mager, η οποία τονίζει τη σπουδαιότητα των συγκεκριμένων στόχων μάθησης.
2. *Το Μοντέλο των Περιεχομένων*: Η έμφαση που δίνεται στο μοντέλο αυτό αφορά στο περιεχόμενο της γνώσης, δηλαδή, στο τι θα μάθει ο μαθητής, χωρίς, όμως, οι στόχοι να οριστούν ανεξάρτητα από το περιεχόμενο.
3. *Το Μοντέλο της Διαδικασίας*: Με το μοντέλο αυτό δίνεται αξία στη διαδικασία της μάθησης. Η έμφαση αφορά στον τρόπο σκέψης των μαθητών, δηλαδή, στο πώς θα μάθει ο μαθητής αυτό που πρέπει να μάθει. Κύριοι θεμελιωτές του διαδικαστικού μοντέλου είναι ο Dewey με τη «μέθοδο του προβλήματος», ο Bruner με την ιδέα της ευρηματικής ή διερευνητικής μάθησης και, ο Kilpatrick με τη μέθοδο project.
4. *Το Φουτουριστικό Μοντέλο ή μελλοντικών καταστάσεων*: Η έμφαση που δίνεται στο μοντέλο αυτό στηρίζεται στην ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών να γίνουν ικανοί για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις και συνθήκες που θα επικρατήσουν στο μέλλον (Χατζηγεωργίου, 2001: 150-170).

### 2.3 Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος

Η αξιολόγηση του Α.Π. περιλαμβάνει την αξιολόγηση οποιουδήποτε διδακτικού προγράμματος ή διδασκόμενης ύλης και περικλείει την αξιολόγηση παραγόντων, όπως οι στρατηγικές διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια, τα οπτικοακουστικά μέσα, η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, η οργάνωση της σχολικής ζωής, κλπ. Η αξιολόγηση του Α.Π. μπορεί να περικλείει την αξιολόγηση ενός ολόκληρου πακέτου ή την αξιολόγηση μιας μικρής περιοχής του Α.Π.. Μολονότι υποκείμενα της αξιολόγησης είναι συνεχή προγράμματα, η αξιολόγηση του Α.Π. συνδέεται, συνήθως, με καινοτομίες, νέες ή διαφορετικές προσεγγίσεις. Η προσέγγιση μπορεί να είναι γενική (εφαρμόσιμη σε πολλές περιοχές του Α.Π.) ή ειδική (εφαρμόσιμη σε μια δεδομένη περιοχή). Η πολυπλοκότητα του ζητήματος της αξιολόγησης των Α.Π. αλλά και η διαφορετική οπτική γωνία προσέγγισής του από τους επιστήμονες, οδήγησαν στην ανάπτυξη πολλαπλών ορισμών και οριοθετήσεων της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, ο Sanders (2000:9) ορίζει την αξιολόγηση του Α.Π. ως τη διαδικασία μελέτης της αξίας ορισμένων πτυχών ή ολόκληρου του Α.Π., δεδομένου ότι μπορεί να περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τη διαδικασία, το υλικό, τους στόχους, το περιβάλλον, την πολιτική, την υποστήριξη και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών εμπειριών. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο ορισμός που δίνει ο Scriven (2003:15-30), ο οποίος αναφέρει ότι, ως αξιολόγηση του Α.Π. ορίζεται η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας, της επιτυχίας και της σημαντικότητας του Α.Π. ή το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής. Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι η διαδικασία αξιολόγησης των Α.Π. χαρακτηρίζεται από τα διαφορετικά επίπεδα στα οποία λειτουργεί, καθώς μέσω αυτής επιχειρείται η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η επίδραση ποικίλων εκπαιδευτικών και διδακτικών παραγόντων σε κοινωνικό επίπεδο (αξία προγράμματος για την κοινωνία), σε συλλογικό επίπεδο (αξία προγράμματος για τους έμμεσα και άμεσα εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα) και, σε ατομικό επίπεδο (αξία προγράμματος για τις ιδιαίτερες και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών).

Αυτή η πολυδιάστατη υπόσταση επιβάλλει σε πιθανή αξιολόγηση του οποιουδήποτε Α.Π. να εξεταστούν εκτός του επίσημου/επιδιωκόμενου Α.Π. και οι εκπαιδευτικές συνδιαλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και Α.Π.. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση τόσο στο Α.Π. ως προϊόν όσο

και στο Α.Π. ως διαδικασία, εμπλέκοντας στην όλη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικούς και μαθητές, δεδομένου ότι η αξιολόγηση ενός Α.Π., από τη μια, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και, αφετέρου, επιδιώκει να συμπεριλάβει όλες τις φανερές και αφανείς διαστάσεις του. Δεν είναι αρκετό να γίνει προσπάθεια να βελτιωθούν οι όροι και οι προϋποθέσεις σύνταξης του επίσημου Α.Π. ούτε και να περιοριστεί η αξιολόγηση στη συλλογή στοιχείων για την επίδοση των μαθητών σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους. Είναι σκόπιμο να εντοπιστούν και να ερμηνευθούν οι τρόποι με τους οποίους εφαρμόζουν το Α.Π. οι διδάσκοντες στην πράξη, καθώς επίσης και οι στάσεις τους προς το Α.Π., εφόσον είναι αποδεδειγμένο πια ότι, αυτό που προκύπτει «εκ των άνω», ή αυτό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως «πολύτιμο», οι μαθητές μπορεί να μην το εκτιμούν κατά τον ίδιο τρόπο ή μπορεί και να μην το εκτιμούν καθόλου (Preedy, 2001:89-103).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι μια συνολική αξιολόγηση του Α.Π. θα περιλάμβανε τα εξής πέντε βασικά ερωτήματα – στάδια (Henderson & Hawthorne, 2000:119-121):

1. Ποια οφείλουν να είναι τα βασικά ερωτήματα που θα κατευθύνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης;
2. Ποιος ή ποιοι οφείλουν να λάβουν την απόφαση σχετικά με το «τι» θα πρέπει να αξιολογηθεί στο Α.Π.;
3. Με ποιο τρόπο θα συγκεντρωθούν και θα αναλυθούν τα αξιολογικά δεδομένα;
4. Με βάση ποια κριτήρια θα αναλυθούν και θα κριθούν τα δεδομένα αυτά;
5. Ποιος ή ποιοι οφείλουν να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να διατυπώσουν την τελική κρίση σχετικά με το Α.Π. και ποιος αναμένεται να την αξιοποιήσει;

Αξίζει να τονιστεί ότι, η διαδικασία αξιολόγησης ενός Α.Π. δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως μια τεχνοκρατική διαδικασία ελέγχου του προγράμματος και των συμμετεχόντων σε αυτό, αλλά, κυρίως, ως μια διαρκής προσπάθεια βελτίωσης των λειτουργιών του και προαγωγής των ατόμων που επηρεάζονται από αυτό, γεγονός που αποδίδει στην αξιολογική διαδικασία ένα επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα σπειροειδούς μορφής και ανάπτυξης, που ανατροφοδοτείται διαρκώς από το Α.Π. με νέα στοιχεία και συμπεράσματα.

## 2.4 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων

Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως μέσο για τη μόρφωση και την αγωγή των μαθητών, πρέπει όχι μόνο να στηρίζει συστηματικά και σχεδιασμένα τις διαδικασίες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:127), αλλά και το περιεχόμενό του να αποτελείται από διάφορα διαρθρωμένα χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία, τα οποία συγκροτούν και συμβάλλουν στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς (ό.π.:148-159), τα κυριότερα στοιχεία της δομής ενός σχολικού εγχειριδίου είναι η παρουσίαση της ύλης (μέσω των κειμένων, της εικονογράφησης, των στοιχείων συνοπτικής παρουσίασης, των πηγών, της περιγραφής πειραμάτων, των επιστημονικών συμβόλων και τύπων), τα μέλη εντύπωσης, οι εργασίες και οι ασκήσεις, οι οδηγίες για τον τρόπο εργασίας και οι χρηστικές διευκολύνσεις. Εννοείται ότι, δεν υπάρχει μια ιδεώδης δομή η οποία να ισχύει για όλα γενικά τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά για κάθε μάθημα και για κάθε είδος εγχειριδίου ταιριάζει μια διαφορετική δομή, ώστε να αναπτύσσει στους μαθητές σχολικές δεξιότητες (γνώσεις, γεγονότα, τρόπους επίλυσης προβλημάτων, κλπ.) και κοινωνικές (πεποιθήσεις, αξίες, ιδέες, οράματα για το νόημα και την ποιότητα της ζωής, κλπ.).

Εκτός, όμως, από τους ειδικούς επιστήμονες και ερευνητές, οι οποίοι με τα αποτελέσματα των ερευνών τους σκοπεύουν να δράσουν συμβουλευτικά, τόσο σε αυτούς που είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια χώρα, όσο και στους συγγραφείς και σε αυτούς που χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια (εκπαιδευτικοί, μαθητές), διάφοροι διεθνείς οργανισμοί και επιστημονικά κέντρα (UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ινστιτούτο για Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων Georg Eckert, κλπ.), θέλησαν να διερευνήσουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν ενιαία κριτήρια, τα οποία θα πρέπει να πληροί ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο. Για το σκοπό αυτό τα τελευταία χρόνια οργανώθηκαν συνέδρια, σεμινάρια και συναντήσεις ειδικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, με σκοπό να συμφωνήσουν και να αποδεχθούν μερικά κοινά κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, ώστε τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών να είναι συγκρίσιμα, πράγμα πολύ σημαντικό για την αντικειμενικότητα της επιστημονικής έρευνας (Μπονίδης, 2004:4-11, 21-31). Αυτά τα κριτήρια είναι τα εξής:



1. *Επιστημονική εγκυρότητα.* Ένα σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να μεταφέρει την εκάστοτε επιστημονική γνώση χωρίς να αντιφάσκει με τα δεδομένα της σχετικής επιστήμης και, να παραθέτει τον αντίλογο όσον αφορά στην ερμηνεία και εξήγηση κάποιων δεδομένων.
2. *Κοινωνική εγκυρότητα.* Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα. Αυτό σημαίνει ότι, πρέπει να δίνει μια πραγματική εικόνα της κοινωνίας με τις παραδοχές της και τις αντιφάσεις της, τις αλήθειες και τις αμφισβητήσεις της.
3. *Παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα.* Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του μαθητή και να προσφέρεται με τον πιο κατάλληλο τρόπο από διδακτικής πλευράς.
4. *Συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.* Το σχολικό εγχειρίδιο για να συμβάλλει στην επίτευξη της αγωγής και των στόχων της διδασκαλίας, πρέπει να συμφωνεί με το Α.Π. ως προς το περιεχόμενο και ως προς τις γενικότερες αρχές που σημειώνονται σε αυτό.
5. *Αυτενέργεια των μαθητών.* Ένα σχολικό εγχειρίδιο δεν πρέπει να είναι απλώς ένα ανθολόγιο διαφόρων περιεχομένων και παρουσίασης απόψεων που πρέπει να μάθει ο μαθητής, αλλά να καλλιεργεί την αυτενέργεια των μαθητών.
6. *Καλαίσθητη εμφάνιση.* Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι ελκυστικό στους μαθητές, ώστε να συμβάλλει στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης.
7. *Προσπελασιμότητα.* Οι χρήστες των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να έχουν εύκολη και έγκαιρη πρόσβαση στα διάφορα μέρη του (βιβλίο μαθητή, βιβλίο δασκάλου, κλπ.)
8. *Διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων.* Οι παραδοχές, που χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, πρέπει να γίνονται γνωστές, κυρίως στον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να περιορίζονται οι διάφορες παρανοήσεις.
9. *Επανατροφοδότηση.* Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί συστατικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής και συνεχούς βελτίωσής του. Αυτό προϋποθέτει ότι έχει μεγάλη σημασία η συχνή και άμεση επανατροφοδότηση από την εφαρμογή και την πράξη, ώστε οι αρμόδιοι να αξιοποιήσουν την εμπειρία εφαρμογής για τη συνεχή βελτίωσή του.

10. *Τεχνικά χαρακτηριστικά.* Ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων επηρεάζουν σημαντικά την τυπογραφική αναγνωσιμότητα και γενικότερα την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων. Αυτά είναι η γραφή (πρέπει να διαβάζονται με άνεση), το κατάλληλο μέγεθος των γραμμάτων (μια λέξη πρέπει να γίνεται αμέσως αντιληπτή ως σύνολο), το μήκος των σειρών (όσο μεγαλύτερο είναι το μήκος των σειρών, τόσο μεγαλύτερα άλματα πρέπει να κάνει το μάτι του αναγνώστη), τα διαστήματα των σειρών (ο αναγνώστης διευκολύνεται ή δυσχεραίνεται για να βρει τη συνέχεια του κειμένου), η δομή του κειμένου (ώστε να βοηθάει το μαθητή να κατανοεί και να σκέπτεται, π.χ. χρήση διαφόρων γραφών ή μεγεθών, τονισμός της γραφής με διάφορα χρώματα, υπογραμμίσεις, γραμμές, πλαίσια, σχεδιαγράμματα, κλπ.), τα χρώματα (στηρίζουν διάφορες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου όπως τη δομή, την έμφαση, τη διακόσμηση, κλπ.), η βιβλιοδεσία (πρέπει να είναι πολύ καλά δεμένο, επειδή ταλαιπωρείται περισσότερο από κάθε άλλο βιβλίο) (Καυάλης & Χαραλάμπους, 1995: 225-235).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.**

#### **3.1 Εκπαίδευση και οικουμενικότητα**

Με την αλλαγή του τρόπου μεταφοράς των πληροφοριών και την έκρηξη της τεχνολογίας, την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών και τις θεσμικές διευθετήσεις σχετικά με την εκπαίδευση (το μέλλον του σχολείου, σχολική τάξη του μέλλοντος, κλπ.), αλλάζουν και οι απαιτήσεις από ένα σύγχρονο Α.Π. (Κουλουμπαρίτση, 2002:15). Ιδιαίτερα η παγκοσμιοποίηση ενισχύει την παγκόσμια διάσταση στην εκπαίδευση και προωθεί μια νέα αντίληψη που στηρίζεται: α) στην ολιστικότητα, β) στην αυτο-συνειδητοποίηση του ανθρώπου ως μέρος του σύμπαντος και της γήινης βιόσφαιρας, γ) στην ανάγκη ανάπτυξης μιας παγκόσμιας συνείδησης των λαών με δημοκρατικά μοντέλα διακυβέρνησης και, δ) στη συνεργασία όλης της ανθρωπότητας για τη λύση μεγάλων παγκόσμιων προβλημάτων όπως, διεθνείς εντάσεις και συγκρούσεις, καταστροφή του περιβάλλοντος, κοινωνικά προβλήματα, κλπ. (Κόνσολας, 2004:135).

Στη νέα πραγματικότητα, η ιδέα της εισαγωγής μιας παγκόσμιας διάστασης στην εκπαίδευση, στα Α.Π. και στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η παγκόσμια συνείδηση ξεκινά από την ανάπτυξη της ιδέας ότι όλοι κατοικούμε και μοιραζόμαστε τον ίδιο πλανήτη. Ταυτόχρονα ο οραματισμός του μέλλοντος αφορά σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που συντελεί στην καλλιέργεια της συνείδησης αυτής. Η εισαγωγή της παγκόσμιας διάστασης στην εκπαίδευση, τονίζει τη συνολική εικόνα του περιβάλλοντος στο οποίο καλείται να ζήσει ο μελλοντικός πολίτης διασφαλίζοντας αξίες λαϊκές, εθνικές, οικονομικές και επιδιώκει τη διαίωνιση της συνεργασίας, της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού των λαών της γης. Η στάση αυτή θεωρείται μείζονος σημασίας στην εκπαίδευση, όπως δείχνει το κίνημα της οικουμενικής αγωγής, σύμφωνα με την οποία προωθείται η μάθηση εκείνων των ζητημάτων που ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα, σχετίζεται με τη γνώση της αλληλεξάρτησης των οικολογικών, οικονομικών, πολιτικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών συστημάτων, την κατανόηση και εκτίμηση διαφορετικών πολιτιστικών εκφράσεων και των εκπροσώπων αυτών (Χατζηγεωργίου, 2003:59-63).

Η οικουμενική αγωγή και τα σχετικά με αυτήν ζητήματα περιέχουν τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: α) *την πλανητική διάσταση*, η οποία δείχνει την αλληλεξάρτηση και την αμοιβαία υποστήριξη που υπάρχει ανάμεσα στο τοπικό, το εθνικό και το οικουμενικό, στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκόσμιου συστήματος, β) *την προβλεπτική διάσταση*, η οποία προβάλλει σχέσεις αλληλεπίδρασης στο χρόνο ανάμεσα στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον και γ) *την ολιστική διάσταση*, σύμφωνα με την οποία απορρίπτεται η αποσπασματικότητα της διδακτικής πράξης και γνώσης, ενώ εισάγεται η διεπιστημονική και η διαθεματική προσέγγιση (Μακράκης, 1996:23-38).

Συμπερασματικά, επομένως, αναφερόμαστε σε μια καλύτερη παιδεία μέσω της οικουμενικής εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί ευελιξία, αποτελεσματικότητα και προοπτική. Τόσο η αυξανόμενη ροή πληροφοριών και γνώσεων όσο και η διακίνηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, η διεπιστημονική συνεργασία, η κοινή ανάπτυξη προγραμμάτων για την αντιμετώπιση παγκοσμίων προβλημάτων πέρα από τα στενά εθνικιστικά όρια και πλαίσια, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναβάθμιση και βελτίωση της εκπαίδευσης (Κόνσολας, 2004:138).

### 3.2 Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελούν ανανεωμένα Προγράμματα Σπουδών, που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003), στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Δημιουργήθηκαν έτσι ώστε να προωθούν το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης στη χώρα μας και τα δικαιώματα των πολιτών, να τους προσφέρουν ολόπλευρη μόρφωση αλλά και να σκιαγραφούν τις υποχρεώσεις μας ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τόσο το περιεχόμενό του όσο και η διαδικασία επεξεργασίας των διαφόρων εννοιών και πληροφοριών, διασφαλίζει την εσωτερική συνοχή, τη συνέχεια και την ενιαία ανάπτυξη, τις διαπολιτισμικές θεωρήσεις και συσχετίσεις καθώς και τις διαθεματικές τους προεκτάσεις. Μέσα από αυτά, η γνώση παρουσιάζεται ενιαία και ταυτόχρονα πολυπρισματική, με βελτιωμένη τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης σε όλα τα μαθήματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ -Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:6-11).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) κάθε γνωστικού αντικειμένου. Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων παρατίθενται οι γενικοί στόχοι, οι γενικοί άξονες περιεχομένου και οι διαθεματικές έννοιες, ενώ στα Α.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικειμένου παρατίθενται αναλυτικά οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες και τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας σε κάθε τάξη. Δηλαδή, για κάθε μάθημα υπάρχει το αντίστοιχο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Οι σκοποί και οι στόχοι των Δ.Ε.Π.Π.Σ. φαίνεται να εναρμονίζονται με τη στοχοθεσία της οικουμενικής αγωγής. Συγκεκριμένα:

- Πρωταρχικός σκοπός είναι η απόκτηση των βασικών γνώσεων και δεν αφορά στην κατανόηση πληροφοριών και θεμάτων, αλλά έχει απώτερο στόχο τη λύση των υπαρκτών ζητημάτων που θέτουν.
- Δίνεται προτεραιότητα στη συναισθηματική καλλιέργεια του μαθητή με την απόκτηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, ώστε να οδηγήσουν σε ποιοτικό τρόπο ζωής του και να επηρεάσουν τις σχέσεις του με το περιβάλλον του.
- Η οργάνωση της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων θα εξυπηρετεί τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών (αναζήτηση πηγών

πληροφόρησης, ταξινόμηση, ανάλυση, σύνθεση, κλπ.) όσο και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

- Η ενεργοποίηση του μαθητή συντελείται μέσω της συνεργασίας του με άλλα άτομα σε ομάδες εργασίας, ώστε να αξιοποιεί τη γνώση και να υιοθετεί αξίες κατάλληλες για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στα μαθητικά του χρόνια και στη ζωή του ως ενήλικα.
- Τέλος, λαμβάνεται μέριμνα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.).

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία βάσει της οποίας στοιχειοθετήθηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., έχει τα θεμέλιά της σε ορισμένες αρχές που αποτελούν γνώμονα για τη σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων. Αυτές αναφέρονται στην τακτική αναθεώρηση του περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων, την προτεραιότητα σε γνωστικές περιοχές με γενική εφαρμογή, τον ανοιχτό, ευέλικτο και μη περιοριστικό χαρακτήρα των ανανεώσιμων Α.Π., τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της γνώσης που περιέχουν τα Α.Π. και τη δυνατότητα μεταβίβασής της, την αποσαφήνιση των ορίων μεταξύ της υποχρεωτικής και της προαιρετικής γνώσης των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, τη συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές επιστημονικές ειδικότητες, την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών μάθησης και βιωματικών προσεγγίσεων, την επιδίωξη συνοχής ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και την ισόρροπη ανάπτυξη μεταξύ των θεωρητικών και των πρακτικών μαθημάτων. Οι παραπάνω αρχές στοχεύουν στην ενιαιοποίηση της μάθησης τόσο σε επίπεδο περιεχομένων της γνώσης όσο και σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002:55-56). Αναφερόμαστε, δηλαδή, στη σχολική γνώση που υλοποιείται με: α) την *ενδοκλαδική συνοχή* εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου, β) τις *διακλαδικές συσχετίσεις* μεταξύ γνωστικών αντικειμένων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και, γ) τις *θεματοκεντρικές προσεγγίσεις και εφαρμογές* με μελέτη θεμάτων που ανακύπτουν από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Κουλουμπαρίτση, 2005:32).

Στην *ενδοκλαδική συνοχή* εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου οι έννοιες κάθε επιστημονικού κλάδου, *οι εγχώριες ή ενδοκλαδικές έννοιες* (Κουλουμπαρίτση, ό.π.:34), είναι πρωταρχικής σημασίας, δεδομένου ότι σε κάθε επιστημονικό κλάδο οι έννοιες αποτελούν το σκελετό του, ο οποίος λαμβάνει μορφή οικοδομήματος με την προσθήκη των κατάλληλων συγκροτημένων πληροφοριών. Ο μαθητής χωρίς το

σύνολο των πληροφοριών – εννοιών δεν μπορεί να αποκτήσει στέρεες γνώσεις σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και, επομένως, δεν αναπτύσσει πιο υψηλών απαιτήσεων δεξιότητες και ικανότητες, όπως αυτές της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Μέσω των αρχών και των δομών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. κύριος και πρωταρχικός στόχος για τη διδασκαλία είναι η απόκτηση έγκυρων και ολοκληρωμένων γνώσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, ώστε να ικανοποιηθεί αυτός ο στόχος και να αναζητηθούν διακλαδικές συσχετίσεις.

*Διακλαδικές συσχετίσεις* μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων πραγματοποιούνται μέσω των εξής διαθεματικών εννοιών: σύστημα, αλληλεπίδραση, μεταβολή, χώρος, χρόνος, άτομο-σύνολο (ομάδα), ομοιότητα-διαφορά, πολιτισμός. Στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτές οι έννοιες που έχουν ευρύτερη σημασία και περικλείουν και άλλες μερικότερες έννοιες, αναφέρονται ως *μακρο-έννοιες* (Κουλουμπαρίτση, ό.π.:35) και είναι κοινές ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έννοια «σύστημα»: η Γλώσσα είναι «σύστημα», το Περιβάλλον είναι «σύστημα», οι αριθμοί αποτελούν «σύστημα», κλπ. Με άλλα λόγια, δηλαδή, οι διαθεματικές μακρο-έννοιες αποτελούν τον οριζόντιο άξονα που διασυνδέει μεταξύ τους τα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Αν συγκρίνουμε τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των μαθημάτων μεταξύ τους θα παρατηρήσουμε ότι πολλές διαθεματικές έννοιες είναι κοινές. Αυτός είναι ένας τρόπος διακλαδικής διασύνδεσης και συνοχής ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα, αποδίδοντας έτσι το διεπιστημονικό χαρακτήρα του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σε κάθε γνωστικό αντικείμενο οι διαθεματικές μακρο-έννοιες έχουν την ιδιαίτερη σημασία τους και το ιδιαίτερο πλαίσιο αξιοποίησής τους με προεξέχον παράδειγμα το μάθημα της Γλώσσας (Παπαρίζος, 2004:103-106).

Τέλος, η *θεματική ή θεματοκεντρική προσέγγιση* (Κουλουμπαρίτση, 2005:36) στη διδασκαλία και στη μάθηση αποτελεί την έκφραση της *διαθεματικότητας*, στην οποία το θέμα κατέχει πρωτεύοντα ρόλο. Η σημασία και η επιλογή του θέματος εξαρτώνται τόσο από τον αντίκτυπο και τη χρησιμότητα που έχει στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων όσο και από τη συμβατότητά του με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Υπό αυτήν την έννοια η διαθεματικότητα υποστηρίζεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τη μελέτη θεματικών αξόνων, ώστε ο εκπαιδευτικός να συνδέει τα θέματα και το διδακτικό χρόνο της Ευέλικτης Ζώνης με το 10% του χρόνου που προσφέρεται για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Μπορεί, επίσης, με επίκεντρο μια διαθεματική ή ενδοκλαδική έννοια («ομάδα», «τόπος»,

«ζώα», κλπ.), να επιδιώκεται η ανάλυση και η μελέτη ενός θέματος. Δηλαδή, η θεματοποίηση των ενδοκλαδικών και των διαθεματικών εννοιών, αφού αντικείμενο διαθεματικής επεξεργασίας νοείται ό,τι αποτελεί κεντρικό στόχο και βαθύτερο περιεχόμενο της ενότητας.

Συνεπώς, διδασκαλία και μάθηση με βάση τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. σημαίνει, κυρίως, εννοιοκεντρική διδασκαλία τόσο ενδοκλαδικά όσο και διακλαδικά. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά μεταξύ του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του παρελθόντος εφαρμοζόμενου Αναλυτικού Προγράμματος. Το παλιό ήταν κυρίως πληροφοριοκεντρικό και προωθούσε τη σπειροειδή παράθεση των πληροφοριών. Αντίθετα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι εννοιοκεντρικό και προωθεί τη διδασκαλία διακριτών γνωστικών αντικειμένων, τη διεπιστημονική διασύνδεση μεταξύ τους και τις θεματοκεντρικές εφαρμογές (Κουλουμπαρίτση, ό.π.:37).

Τα πλεονεκτήματα που αναμένεται να προκύψουν από την εφαρμογή των Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην υποχρεωτική εκπαίδευση ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας και αναφέρονται σε όλους τους φορείς και τις παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μερικά από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν είναι η αύξηση των περιθωρίων αυτονομίας του σχολείου, ώστε αυτό να αναπτύξει της δική του δυναμική, να διαμορφώσει το δικό του κλίμα και τη δική του ιστορία (Ξωχέλλης, 2002:17), καθώς και η μετατροπή του από χώρο αναπαραγωγής γνώσεων σε χώρο βιωμάτων και εμπειριών για το μαθητή. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθορίζουν ένα γενικό πλαίσιο για τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της διδακτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα προσφέρουν στον εκπαιδευτικό την ελευθερία να ερμηνεύσει και να επιτελέσει το έργο του, αναλαμβάνοντας τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και ευθύνες. Τα οφέλη, επομένως, που προκύπτουν για το μαθητή, απορρέουν από τους διδακτικούς χειρισμούς που θα αναπτυχθούν σε σχέση με την εκάστοτε δραστηριότητα ή σχέδιο εργασίας, κλπ., και αναφέρονται σε πολλά επίπεδα, όπως συλλογικές βιωματικές εμπειρίες που δίνουν την ευκαιρία για δημιουργική αυτοέκφραση, εξοικείωση με τις μεθόδους της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή, άντληση και συλλογή πληροφοριών, ταξινόμηση, αξιολόγηση και κριτική αξιοποίησή τους, καλλιέργεια θετικής αυτοεκτίμησης, ανάπτυξη αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και ομαδικότητας, επαγωγικός τρόπος σκέψης (Πασχάλης, 2000:42). Παράλληλα, η διδασκαλία μετατρέπεται σε ευχάριστη διαδικασία, πράγμα το οποίο οφείλεται στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι

μαθητές και στην επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσουν μεταξύ τους, την κριτική παρατήρηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Δημητριάδου, 2004:97).

Η πρόταση του Π.Ι. για τα Δ.Ε.Π.Π.Σ., δίνει έμφαση στην παιδαγωγική αποστολή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζει, δηλαδή, τη σημασία της ποιότητας που πρέπει να έχει η γενική παιδεία απέναντι στην εξειδίκευση, την τυποποιημένη μάθηση και την ποσότητα της γνώσης, εννοώντας έτσι την ανάπτυξη μιας νέας σχέσης του ανθρώπου με τα πρόσωπα, τις συνθήκες και τα πράγματα του περιβάλλοντός του (Ξωχέλλης, 1997-98:18). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον τρόπο οργάνωσης των Α.Π.Σ., τα όρια των διακριτών μαθημάτων καταργούνται και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα. Οι μαθητές γίνονται κοινωνοί της νέας γνώσης μέσα από τη μελέτη θεμάτων μείζονος σημασίας και ενδιαφέροντος τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Όσον αφορά στη διαθεματική προσέγγιση, πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία λαμβάνουν τα υπό μελέτη θέματα, από τα οποία καθορίζεται η ποσότητα και η ποιότητα της γνώσης που θα αναδυθεί. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, το ενδιαφέρον αποπροσανατολίζεται τόσο από τη διδακτέα ύλη όσο και από την οριοθετημένη δομή των επιστημονικών κλάδων (Ματσαγγούρας, 2006:49), ενώ υιοθετείται η αξιοποίηση των πληροφοριών, των γνώσεων και της μεθοδολογίας με απώτερο στόχο την κριτική ολιστική προσέγγιση μιας διαθεματικής έννοιας, μιας προβληματικής κατάστασης, ενός κοινωνικού ή οικουμενικού φαινομένου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι, η συλλογιστική των διαθεματικών προγραμμάτων μπορεί να καταλύει τα σύνορα των διακριτών παραδοσιακών μαθημάτων, αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται και την κατάργησή τους ως πηγών άντλησης της σχολικής γνώσης. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι, πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και σημείο αναφοράς αποτελούν πλέον «πολυμαθήματα»: θέματα, ζητήματα και προβλήματα προερχόμενα είτε από τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών είτε από θέματα γενικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, ό.π.:50). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται προς τη διδακτική του ενεργούς υποκειμένου προσπαθώντας να επιτύχει τη διατήρηση της αυτοτέλειας των διδακτικών αντικειμένων ως προς τη θεωρητική τους σύλληψη, αλλά και την οργάνωση της διδασκαλίας στη βάση διαθεματικών και υπερθεματικών κριτηρίων (Κοσσυβάκη, 2003:60), δίνοντας, μάλιστα, ιδιαίτερη βαρύτητα στη διά βίου καλλιέργεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών.



Στο ίδιο σκεπτικό στηρίζεται και η έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO (1999:125-142) για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η οποία στηρίζεται στους εξής τέσσερις πυλώνες της μάθησης όσον αφορά στους μαθητές να:

- ◆ μαθαίνουν πώς να αποκτούν τη γνώση σε συνδυασμό με τη δυνατότητα εμπάθυνσης σε ορισμένα θέματα.
- ◆ μαθαίνουν να εργάζονται αρμονικά σε ομάδες και να αποκτούν όχι μόνο επαγγελματική κατάρτιση, αλλά να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις.
- ◆ μαθαίνουν να συμβιώνουν κατανοώντας τους άλλους και με σεβασμό στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης.
- ◆ μαθαίνουν να ζουν με τέτοιον τρόπο, ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να μπορούν να ενεργούν με μεγαλύτερη αυτονομία, προσωπική υπευθυνότητα και περισσότερη κρίση.

### **3.3 Α.Π.Σ.**

Στην εποχή μας, που η επιστήμη και η τεχνολογία αναπτύσσονται ραγδαία και παράλληλα, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα τις διάφορες χώρες, η συζήτηση για την καλύτερη οργάνωση των Α.Π.Σ. κατευθύνεται όλο και περισσότερο προς την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες που συνδέονται με την πραγματικότητα και αξιοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Δημιουργείται, επομένως, η ανάγκη απόκτησης μιας παγκόσμιας συνείδησης των μαθητών, μέσω νέων ευέλικτων και ανανεωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα αποσκοπούν στη συγκρότηση εθνικής και παγκόσμιας γνώσης.

Τα Α.Π.Σ. αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση αυτή και στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αποκτάται και αξιοποιείται από όλους του μαθητές. Ο ρόλος των Α.Π.Σ. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός, επειδή αφενός θέτουν τις βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της διδακτικής πράξης και αφετέρου, συντελούν στη διάπλαση των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια για τη διαρκή και επιτυχή προσαρμογή

τους στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που καλούνται να ενταχθούν (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002:53-54).

Οι βασικές αρχές και οι κατευθυντήριοι άξονες εκπόνησης των Α.Π.Σ. εκφράζουν το σκοπό που υπηρετεί η εκπαίδευση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και προωθούν βασικές διαχρονικές αξίες αποδεκτές από την κοινωνία. Κάθε αποτελεσματικό Α.Π.Σ. θα πρέπει να διακατέχεται από συνοχή και ευελιξία, να παρέχει τις βασικές γνώσεις στους μαθητές και να έχει ως βασικό στόχο την ενιαιοποίηση της μάθησης σε επίπεδο περιεχομένου της γνώσης και σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας. Αυτή την άποψη υποστηρίζει ο Young (1999:138), ο οποίος αναφέρει ότι τα Α.Π.Σ. του 21<sup>ου</sup> αιώνα θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, εύρος, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αποτελεσματικότητα στην εξοικείωση και χρήση των νέων τεχνολογιών, μεθόδους καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και παροχή γενικής παιδείας, η έννοια και τα όρια της οποίας επαναπροσδιορίζονται.

Οι θεωρητικοί προβληματισμοί που υπάρχουν στο πεδίο της μελέτης της σύνταξης και εκπόνησης ενός Α.Π.Σ., οδήγησαν πολλές κυβερνήσεις στην αναθεώρηση ή και στη σύνταξη νέων Α.Π.Σ., όπου υιοθετούνται αρκετές από τις αρχές που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Παράλληλα, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αναλήφθηκαν αρκετές πρωτοβουλίες για την προώθηση της έννοιας της διαθεματικότητας στα προγράμματα σπουδών, η οποία έγινε αντικείμενο μελέτης μέσα από τις «θεματικές – στοιχεία οριζόντιας διασύνδεσης των προγραμμάτων σπουδών» (Cross Curricular Themes, CCTs). Έτσι, διενεργήθηκε έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά Α.Π.Σ. των διαφόρων χωρών αλλά και στην Ελλάδα, η οποία συμμετείχε με εκπρόσωπο την Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, έντεκα (11) από τις είκοσι επτά (27) χώρες που συμμετείχαν, ανέφεραν ότι είχαν κάποια μορφή γενικής εφαρμογής της διαθεματικότητας, ενώ τρεις (3) από αυτές ότι είχαν προγραμματισμένη μια γενική στρατηγική εφαρμογής. Δέκα έξι χώρες (16) φαίνεται ότι δεν έχουν γενική στρατηγική εφαρμογής της διαθεματικότητας και, μερικές αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες σε κεντρικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολείου (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002:56).

Η ίδια συγγραφέας παρουσιάζει τρεις γενικές και αλληλοσυσχετιζόμενες κατηγορίες του τρόπου μέσω του οποίου η διαθεματικότητα υλοποιείται στα Α.Π.Σ. των χωρών της Ευρώπης:

α) Αναφέρονται στην προώθηση θετικών συμπεριφορών, στάσεων και αξιών, π.χ. προσωπική και κοινωνική αγωγή και αγωγή υγείας, αλλά δεν μπορούν να ολοκληρωθούν στο πλαίσιο ενός μόνο μαθήματος ή έστω μιας δέσμης συνδεδεμένων μαθημάτων.

β) Το περιεχόμενό τους είναι δύσκολο να ενταχθεί σε ένα οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, π.χ. θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, θέματα εκπαίδευσης Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Οι μορφές αυτές διαθεματικής εργασίας είναι οργανωμένες σε θεματικές με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και την κατάκτηση της γνώσης σε διάφορα συνδεδεμένα μαθήματα/περιβάλλοντα.

γ) Μπορούν να συνδέονται με την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων, π.χ. της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης, της απόκτησης του τρόπου μάθησης και του τρόπου επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες αναπτύσσονται οριζόντια στο Α.Π.Σ. και αξιοποιούνται στην καθημερινή ζωή (Καρατζιά-Σταυλιώτη, ό.π.:57).

Μέσα από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν ως βασικό σκοπό την πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική, ηθική, φυσική και διανοητική ανάπτυξη των ατόμων, έτσι ώστε να υπάρξει μια υγιής, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία με αποδοτική οικονομία που προωθεί την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Οι Walker & Soltis (1997:23-27) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να επαναβεβαιώνει τη δέσμευση προώθησης των αρετών της αλήθειας, της δικαιοσύνης, της τιμιότητας, της εμπιστοσύνης και της ευθύνης, ενώ οι Lawton et al (2000:51-58) αναφέρουν τα λεγόμενα δίπολα αξιών, εννοιών ή αρετών που πρέπει να αναπτύσσονται ως διαθεματικά στοιχεία των Α.Π.Σ.: αλτρουισμός – εγωισμός, αντίληψη για το καλό – αντίληψη για το κακό, πρόοδος – συντήρηση, νόμιμο – παράνομο, ηθικό – ανήθικο, τυπικό – παράτυπο, παγκοσμιοποίηση – παράδοση, μέρος – όλον.

Από τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, η διαθεματικότητα στηρίζεται σε διαφορετικές δραστηριότητες, στην ύπαρξη χωριστών αντικειμένων ή θεματικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς, επίσης, στη διασύνδεση θεμάτων ή μαθημάτων στα Α.Π.Σ.. Σε όλες τις περιπτώσεις αναφέρονται βασικές έννοιες – κλειδιά, όπως είναι η συνέχεια, η συνάφεια, η συνεκτικότητα, η ελευθερία και άνεση, η δομή, η ισορροπία, η στρατηγική, η διασύνδεση, οι αρχές, η συσχέτιση. Τα κύρια και βασικά μαθήματα δεν μπορούν από μόνα τους να δώσουν την απαραίτητη ευρύτητα και αποτελεσματικότητα στο Α.Π.Σ., αλλά θα πρέπει να υποβοηθηθούν από

επιπλέον διδακτικά αντικείμενα και διαθεματικά στοιχεία και δραστηριότητες εντός και εκτός ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να υποστηριχθούν και από στοιχεία της κουλτούρας του κάθε σχολείου, του προσωπικού, των μαθητών του και των διδακτικών μεθοδολογιών τόσο του προγράμματος όσο και του σχολείου (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002:59).

Μελετώντας, όμως, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. που συντάξε το Π.Ι. και τη σχετική βιβλιογραφία, εύκολα διαπιστώνεται ότι υπάρχει σύγχυση και ασάφεια ως προς τους όρους διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα καθώς και, αντιφάσεις ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει η θεωρία και σε αυτά που προτείνονται στην πράξη.

### **3.4 Διεπιστημονικότητα – Διαθεματικότητα**

Με τον όρο *διεπιστημονικότητα* (inter-disciplinary) γίνεται αναφορά στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα και τα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, οι συστημικές σχέσεις και οι ίδιες οι διαδικασίες, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2006:48).

Με άλλα λόγια, δηλαδή, η διεπιστημονικότητα είναι η σύμπραξη περισσότερων επιστημών, ξεκινώντας καθεμιά από το δικό της προβληματισμό και χρησιμοποιώντας τη δική της μέθοδο για την εξήγηση ενός φαινομένου ή τη λύση ενός προβλήματος. Στη διδασκαλία αυτό συνεπάγεται την εξέταση ενός θέματος από την άποψη περισσότερων επιστημών με σκοπό την πληρέστερη κατανόησή του. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει την εφαρμογή κάποιας διεπιστημονικής ολιστικής μεθόδου, δηλαδή, την κατάλυση της μεθοδολογικής αυτοτέλειας της κάθε επιστήμης, αλλά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η γνωστική περιοχή κάθε επιστημονικού κλάδου και η δυνατότητα προσφοράς που υπάρχει εκ μέρους του, στην εξέταση ενός θέματος (Κούσουλας, 2004:25). Στα διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών, επομένως, αφετηρία της σχολικής γνώσης και πλαίσιο οργάνωσής της αποτελούν οι κυρίαρχες δομές και το εννοιολογικό υπόβαθρο των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε, επίσης, διάφορους επιστημονικούς όρους: holistic education, synergetic teaching, cross-thematic integration, κλπ., οι οποίοι αντιστοιχούν στον ελληνικό όρο διαθεματικότητα. Σε αυτούς αναλύεται ο τρόπος οργάνωσης των Α.Π.Σ. και περιγράφεται η προσπάθεια συσχέτισης των επιστημονικών κλάδων κατά τη διδασκαλία, με στόχο τον ανακαλυπτικό προσανατολισμό της μάθησης (Κούσουλας, ό.π.:24).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006:46-50), η διαθεματικότητα αναφέρεται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αναθεωρεί τις εσωτερικές τους δομές και προσπαθεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μεγάλης σημασίας για τον πολιτισμό. Η επιλογή των γνώσεων από διαφορετικές επιστήμες και η οργάνωσή τους γίνεται με βάση τις ανάγκες του θέματος και όχι με βάση τις δομές, τις αλληλουχίες και τη γενικότερη λογική των επιστημονικών κλάδων. Η προσέγγιση της γνώσης δε γίνεται με τη λογική των εμπλεκόμενων επιστημών, αλλά με βάση τις ανάγκες του υπό μελέτη θέματος.

Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επιχειρείται η συσχέτιση της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών ως Διαθεματικού (οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (κατακόρυφος άξονας). Όπου είναι εφικτό, επιτυγχάνεται η οριζόντια διασύνδεση των μαθημάτων μέσω της εξακτίνωσής τους με βασικές έννοιες και δραστηριότητες (Αλαχιώτης, 2002β:9-10). Με άλλα λόγια, δηλαδή, ο όρος «διαθεματική προσέγγιση» αναφέρεται στη μορφή εκείνη της διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενό της αντιμετωπίζεται ως κάτι το ενιαίο και αδιαίρετο, ενώ η μέθοδος εργασίας των μαθητών έχει εργασιακό και ευρηματικό χαρακτήρα. Βασικό γνώρισμα της μεθόδου αυτής είναι το γεγονός ότι η μάθηση συντελείται μέσα από τον προβληματισμό, την αυτενέργεια και τη βιωματική εμπειρία των μαθητών, ενώ σε μεγάλο βαθμό είναι απαραίτητη και η φυσική εποπτεία (Θεοφιλίδης, 2002:11-21).

Η προσφορά της γνώσης σε ενιαιοποιημένη μορφή, πέρα από το γεγονός ότι προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, εναρμονίζεται και με τα ψυχογνωστικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το οποίο, σύμφωνα με τη Μορφολογική Ψυχολογία, αντιλαμβάνεται τα ποικίλα χωρο-πολιτισμικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του ως οργανωμένες ολότητες. Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση

της γνώσης προϋποθέτει την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες αυτενεργούς μάθησης, οι οποίες μάλιστα, αφορούν αντικείμενα της εμπειρίας και των ενδιαφερόντων τους. Έτσι, η μέθοδος αυτή συνδέεται από επιστημολογική άποψη με το φιλοσοφικό πρόβλημα της οντολογίας και από παιδαγωγική με τη δυναμικότητα της πνευματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής και φυσικής παρουσίας του μαθητή (Θεοφιλίδης, ό.π.:14-17).

Η διαθεματικότητα οργανώνει τα θέματα σε θεματικές ολότητες και τα εξετάζει προσεγγίζοντάς τα ολιστικά από όλες τις απόψεις. Από αυτή την ολιστική εξέταση αναμένεται η σύνδεση και η σύνθεση της επιμέρους γνώσης που παράγει ο κάθε επιστημονικός κλάδος και, κατά συνέπεια, η κατανόηση από το μαθητή του κόσμου και των εκφάνσεών του ως ολότητα. Από την εξέταση των θεματικών ενοτήτων προκύπτουν ως προεκτάσεις θέματα, ερωτήματα και προβληματισμοί που σχετίζονται με τη ζωή και αφορούν στο νόημα και τη σημασία του ίδιου και του συνόλου αυτών που διδάσκεται. Οι θεματικές ενότητες ως αντικείμενα διδασκαλίας, μπορεί να συνδυαστούν με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να οδηγήσουν σε ποικίλες δραστηριότητες και σε δραστηριότητες με όλες τις αισθήσεις. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν μεγάλη σημασία, επειδή συνδέουν τη διδασκαλία με τα ίδια τα πράγματα, καθιστούν τη μάθηση πρακτική, ικανοποιούν βασικές ανάγκες των παιδιών, τούς δίνουν την ευκαιρία να δραστηριοποιούνται και να εκφράζονται ποικιλοτρόπως, να αποκτούν εμπειρίες, να βιώνουν την πραγματικότητα (Χριστιάς, 2005:55).

Η διαθεματικότητα ως χαρακτηριστικό οργάνωσης του περιεχομένου και των διαδικασιών της μάθησης έχει την αφετηρία της στις αρχές της Ενιαίας Συγκεντρωτική Διδασκαλίας του Νέου Σχολείου και στοχεύει στην κατάργηση της εξειδίκευσης, της μονομέρειας και της αποσπασματικότητας της γνώσης με παράλληλη έμφαση στη συνοχή, τη συνέχεια και την ευρύτητά της. Από τη στοχοθεσία αυτή, η οποία παραπέμπει στη διεπιστημονική εξέταση των γνωστικών αντικειμένων, απορρέουν ευέλικτες πρακτικές και είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενες. Τέτοιες είναι η ομαδοκεντρική εργασία των μαθητών, η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), η αγωγή στην αυτομόρφωση, η ολιστική προσέγγιση στη θεώρηση της γνώσης και του κόσμου και, άλλες εναλλακτικές μέθοδοι (Θεοφιλίδης, 2002:21-25). Μάλιστα, η ολιστική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επιδιώκει την ανάπτυξη του παιδιού στην ολότητά του και την καλλιέργεια της αίσθησης ότι όλα τα πράγματα συνδέονται μεταξύ τους στο χώρο και

το χρόνο. Μια τέτοια προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τις γνωστικές, αισθητικές, ηθικές, βιολογικές και πνευματικές ανάγκες του παιδιού και ταυτόχρονα καλλιεργεί την έννοια της αλληλεξάρτησης και της συνολικότητας για τον κόσμο που περιλαμβάνεται στην εμπειρία του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της διαθεματικότητας στο σχολικό χώρο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών, αφού μέσω αυτής ευνοούνται νοητικές λειτουργίες και γνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργία γνωστικών διασυνδέσεων, η ικανότητα σύνθεσης και ενοποίησης. Επίσης, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό και στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αφού παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον για δημιουργία, αυτοέκφραση, εκτίμηση και αξιολόγηση γνωστικών και μαθησιακών συνθηκών, ωθώντας, έτσι, το άτομο να βρίσκεται σε αντιπαράθεση απέναντι στη γνώση και να παίρνει ενεργά μέρος στην προσωπική της διαμόρφωση.

### **3.5 Σύγκριση Διαθεματικών – Διεπιστημονικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Το μοντέλο που επικρατεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν εξασφαλίζεται η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Παραλείπονται, δηλαδή, σημαντικά χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν την αλληλουχία και την εσωτερική συνοχή των στοιχείων που συναπαρτίζουν τη διδασκαλία ενός θέματος που διδάσκεται τόσο σε διαφορετικές τάξεις όσο και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η συστηματική κριτική στη διδασκαλία ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων/μαθημάτων άρχισε από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. στην Αμερική από τους Ερβαρτιανούς, οι οποίοι πρότειναν τη συσχέτιση των ξεχωριστών μαθημάτων γύρω από τις «πολιτισμικές εποχές», ώστε να αντιστοιχεί η φοίτηση στο σχολείο με την ανάπτυξη του πολιτισμού και να επιτευχθεί η ενοποίηση του προγράμματος (Kliebard, 1995:14-17). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι., το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στην Αμερική, με κύριο εκπρόσωπο τον Dewey τόνιζε ότι: «... Ζούμε σε έναν κόσμο όπου όλες οι πλευρές συνδέονται. ... Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή και όλες οι σπουδές θα συνδεθούν αναγκαστικά» (Dewey, 1990:91).

Σύμφωνα με τον Beane (1997:10-12), οι τρεις διαφορετικές τάσεις του κινήματος τοποθέτησαν σε διαφορετικό πλαίσιο την ενοποίηση του προγράμματος. Οι οπαδοί της κοινωνικής αποτελεσματικότητας έβρισκαν την ενοποίηση της ακαδημαϊκής με την επαγγελματική γνώση, με σκοπό την εφαρμογή της στην πραγματική ζωή, πολύ ελκυστική. Για τους οπαδούς του μαθητοκεντρισμού, ιδέες όπως η προσωπική ενοποίηση, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από τους μαθητές μαζί με το δάσκαλο και η μάθηση που θεμελιώνεται σε σχέδια δράσης, ήταν εξίσου σημαντικές. Τέλος, στους οπαδούς της κοινωνικής μεταρρύθμισης, η κοινωνική ενοποίηση, ο συλλογικός σχεδιασμός και η χρήση ενοποιημένης γνώσης για την προσέγγιση κοινωνικών προβλημάτων, πρόσφεραν μια πρακτική θεματολογία για τη δημοκρατική εκπαίδευση. Έτσι, η έννοια ενοποίηση καθιερώθηκε στην ορολογία της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Hopkins (αναφέρεται από τους Pinar et al., 1995:119) όρισε τον ενοποιημένο τύπο προγράμματος ως οργανωμένο γύρω από τα άμεσα, διαρκή ενδιαφέροντα και τις βέβαιες μελλοντικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, ο οποίος χρησιμοποιεί υλικά από όλες τις περιοχές της κοινωνικής κληρονομιάς χωρίς να ενδιαφέρει ο χωρισμός σε γνωστικά αντικείμενα και, μάλιστα, δίνει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της ενοποίησης, προτείνοντας ένα πρόγραμμα που θεμελιώνεται σε προβλήματα και εμπειρίες, σχεδιασμένο συλλογικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Με βάση την ιστορική ανάλυση, ο Beane μας προσφέρει ένα ασφαλές κριτήριο για να διακρίνουμε τη διαθεματική από τη διεπιστημονική προσέγγιση: τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται. Στη διαθεματική, ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των ιδεών/εννοιών που σχετίζονται με το θέμα, καθώς και δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να διερευνήσουν αυτές τις ιδέες. Ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να παίρνει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος.

Στη διεπιστημονική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων, όπως και των περιεχομένων και ικανοτήτων τα οποία περιέχονται σε αυτά και πρέπει να κατακτηθούν. Ένα θέμα προσδιορίζεται, συχνά μέσα από το ένα ή το άλλο μάθημα, με βάση του τι μπορεί κάθε μάθημα να συνεισφέρει στο θέμα. Ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση των περιεχομένων και των ικανοτήτων που εμπεριέχονται στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Με αυτήν την έννοια, το



θέμα αποτελεί δευτερεύον ζήτημα. Επιπλέον, όπως και η προσέγγιση των χωριστών μαθημάτων, η διεπιστημονική αρχίζει και τελειώνει με το περιεχόμενο και τις ικανότητες που θεμελιώνονται στα μαθήματα. Για το λόγο αυτό, δεν απέχει πολύ από την προσέγγιση που βασίζεται στα χωριστά μαθήματα. Αντίθετα, η διαθεματική προσέγγιση αρχίζει και τελειώνει με το πρόβλημα και το θέμα. Αυτά τα διαφορετικά οργανωτικά κέντρα πλαισιώνουν τη γνώση και της δίνουν διαφορετικό σημαντικό σκοπό (Beane, 1997:19-28).

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών ως «θεματοκεντρικά» από οργανωτική πλευρά, «παιδοκεντρικά» από διδακτική πλευρά και, «πολυπρισματικά» (πολυ-επιστημονικά ή πολυ-κλαδικά) από πλευράς περιεχομένου, επειδή εμπλέκουν πολλούς επιστημονικούς κλάδους στη μελέτη των θεμάτων τους. Αντίθετα, τα διεπιστημονικά προγράμματα, από οργανωτική και διδακτική πλευρά, είναι επιστημο-κεντρικά, αφού επιλέγουν και οργανώνουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης γύρω από τις παραδοχές τις οποίες ακολουθούν οι επιστήμες στην προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2006:51), δηλαδή, από τη θέση που έχουν τα διακριτά μαθήματα στα προγράμματα αυτά, ενώ στα διαθεματικά καταργούνται.

Ένα δεύτερο σημείο διαφοροποίησής τους αναφέρεται στο ότι τα διεπιστημονικά προγράμματα είναι γνωσιο-κεντρικά, γιατί εκφράζουν την οπτική των επιστημονικών κλάδων και οργανώνονται με βάση τις παραδοχές και τα ενδιαφέροντά τους. Αντίθετα, τα διαθεματικά είναι μαθητο-κεντρικά και κοινωνικο-κεντρικά, επειδή τα θέματά τους όχι μόνο δεν δεσμεύονται απέναντι στους επιστημονικούς κλάδους, αλλά οργανώνονται γύρω από θέματα που παρουσιάζουν προσωπικό και κοινωνικό ενδιαφέρον. Τέλος, τα διαθεματικά προγράμματα προωθούν την ενιαιοποίηση σε πολλά επίπεδα, όπως ενιαιοποίηση δραστηριοτήτων του νου και του χεριού, δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, θεωρίας και πράξης, σχολείου και κοινωνίας (Ματσαγγούρας, ό.π.:112). Κοινό στοιχείο των παραπάνω προγραμμάτων είναι, *«η συστηματική προσπάθεια να ξεπεράσουν το μεμονωμένο και το αποσπασματικό, και να αναχθούν στην ανάδειξη σχέσεων και συναρτήσεων που παίρνουν, κατά περίπτωση, τη μορφή εννοιών, γενικεύσεων, κρίσεων, συστημάτων και διαδικασιών»* (Ματσαγγούρας, ό.π.:111). Δεύτερο κοινό στοιχείο είναι ότι, χρησιμοποιούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις ολιστικής μορφής και τρίτο κοινό στοιχείο είναι ο διερευνητικός τους προσανατολισμός.

Χρησιμοποιώντας την ιστορικά τεκμηριωμένη διάκριση της διαθεματικής από τη διεπιστημονική προσέγγιση που προτείνει ο Beane, εύκολα συμπεραίνουμε ότι, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν είναι διαθεματικό, δεδομένου ότι όχι μόνο θεμελιώνεται σε χωριστά μαθήματα, αλλά και πολλοί από τους τρόπους που προτείνουν οι συγγραφείς του για να υλοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση αντιστοιχούν σε διεπιστημονικούς τρόπους συσχέτισης της γνώσης. Συγκεκριμένα, οι διαθεματικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας των επιμέρους μαθημάτων και αντιστοιχούν στην κατάκτηση συγκεκριμένων περιεχομένων και ικανοτήτων που ορίζονται με σαφή και αναλυτικό τρόπο με τους στόχους, οι οποίοι καταγράφονται στα Α.Π.Σ. των μαθημάτων. Η διδασκαλία των διαθεματικών εννοιών πραγματοποιείται στα πλαίσια της διδασκαλίας των θεματικών εννοιών των επιμέρους μαθημάτων και αντιστοιχεί σε γενικότερους στόχους, οι οποίοι καταγράφονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων, με σκοπό την κατάκτηση προκαθορισμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Επίσης, οι διαθεματικές εργασίες εντάσσονται και αυτές στη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων, με τη διαφορά ότι πραγματοποιούνται στο τέλος της διδασκαλίας κάθε ομάδας θεματικών εννοιών, εξυπηρετώντας την κατανόηση των διαθεματικών εννοιών, που αντιστοιχούν σε γενικότερους στόχους, οι οποίοι καταγράφονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων με σκοπό την κατάκτηση προκαθορισμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Με απλά λόγια, δηλαδή, οι διαθεματικές δραστηριότητες, οι διαθεματικές έννοιες και οι διαθεματικές εργασίες εξυπηρετούν την επίτευξη προκαθορισμένων ειδικών ή γενικότερων στόχων, οι οποίοι περιέχονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ή στα Α.Π.Σ. των χωριστών μαθημάτων. Η οργάνωση, επομένως, του προγράμματος δε θεμελιώνεται σε θέματα, αλλά στην κατάκτηση περιεχομένων και ικανοτήτων που προβλέπει η διδασκαλία των ξεχωριστών μαθημάτων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

#### **4.1 Εισαγωγή**

Μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και την ελληνική νομοθεσία, γίνεται φανερό ότι το πιο κοινά χρησιμοποιούμενο και διαθέσιμο υλικό

για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες, είναι το σχολικό εγχειρίδιο.

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται κυρίως από τους μαθητές, από τους εκπαιδευτικούς και, σε πολλές περιπτώσεις και από τους γονείς. Η επίδρασή του στις μεθόδους διδασκαλίας και στην εκμάθηση από το μαθητή μιας ορισμένης ύλης είναι αναμφίβολα εμφανής και σημαντική. Από τη μια, το βιβλίο αποτελεί σημαντικό εργαλείο του μαθητή, αφού το χρησιμοποιεί στο σχολείο και στο σπίτι, για να επεξεργαστεί τη διδακτέα ύλη, η οποία ανταποκρίνεται συνήθως στις απαιτήσεις του Α.Π.. Από την άλλη, αποτελεί το κυριότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για τον προγραμματισμό (διάρθρωση περιεχομένων, σειρά ενοτήτων, κλπ.), την προετοιμασία (βασική πηγή άντλησης πληροφοριών για το περιεχόμενο μιας ενότητας) και, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (εποπτικό μέσο, μέσο για άσκηση και εμπέδωση γνώσεων από τους μαθητές, δραστηριότητες, κλπ.) (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 2007:4). Δεν θα ήταν, λοιπόν, υπερβολικό, αν υποστηρίζαμε ότι, το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι απλώς ένα από τα πολλά μέσα διδασκαλίας, αλλά το κυριότερο.

## **4.2 Σχολικά εγχειρίδια**

Η υλοποίηση των Α.Π. πραγματοποιείται με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων, των βιβλίων και όλων των μέσων, τα οποία χρησιμοποιούν το ‘παιδαγωγικό ζεύγος’ ο δάσκαλος και ο μαθητής, στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τα αντικείμενα της διδασκαλίας και της μάθησης (Πυργιωτάκης, 2000:375). Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά την ανάπτυξη των εποπτικών μέσων και των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, αφού από τη μια είναι το μέσο στο οποίο αναφέρονται και προς το οποίο προσανατολίζονται μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικοί και, παράλληλα, αποτελούν την κύρια πηγή πληροφόρησης σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.

Τα σχολικά εγχειρίδια εκφράζουν τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας για την οποία γράφονται και καλούνται να οδηγήσουν στην επιτυχία τους στόχους της αγωγής. Αποτελούν όργανο του σχολείου, γιατί με αφετηρία τις γνώσεις που εμπεριέχουν, μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις και διαθέσεις. Στο

περιεχόμενό τους αποσαφηνίζονται οι σκοποί του Α.Π. και επιδιώκεται να υλοποιηθούν (Ιβρίντελη, 1998:126).

Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν συγκεκριμένους στόχους και οπτικές παρουσίασης, τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος και του μέλλοντος, που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα, υποβάλλουν ιδέες, κρίσεις και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών. Ως μέσο διδασκαλίας, ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η ενημέρωση και η παρουσίαση της πραγματικότητας, η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η άσκηση και η εμπέδωση καθώς και, η καθοδήγηση της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης. Η τελευταία λειτουργία μάλιστα είναι η σημαντικότερη, αφού με αυτή το σχολικό εγχειρίδιο απευθύνεται στη συναισθηματική σφαίρα των μαθητών και αποβλέπει στη διαμόρφωση στάσεων και διαθέσεων σε αυτούς (Ιβρίντελη, ό.π.:127).

Ως μέσα με τα οποία ασκείται και συγκεκριμενοποιείται η σχολική εργασία, τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν αναμφισβήτητα μια πολύ σημαντική κοινωνικοποιητική επίδραση στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορεί να πει κανείς ότι πρέπει κάποιος να αλλάξει τα σχολικά εγχειρίδια, αν θέλει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων (Καυάλης & Χαραλάμπους, 1995:120).

### **4.3 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου**

Ο κεντρικός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής:

α) Από ιστορικής άποψης, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας. Άρα, η ύπαρξη του σχολείου χωρίς σχολικά εγχειρίδια είναι αδιανόητη και η χρήση του θεωρείται εντελώς αυτονόητη.

β) Η αυθεντία που ασκεί γενικά στους περισσότερους ο γραπτός λόγος, τονίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο από το γεγονός ότι, παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση, τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.

γ) Σε πολλούς έχει δημιουργηθεί και εμπεδωθεί ο λανθασμένος συνειρμός «σχολικό εγχειρίδιο» και «μόρφωση».

δ) Η σημασία των παραπάνω επιτείνεται από το γεγονός ότι, για πολλούς η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σχολείο σημαίνει την πρώτη, αλλά και την

τελευταία επαφή με το βιβλίο, καθώς και ότι, σε πολλά σπίτια τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα μόνα βιβλία που έχει στη διάθεσή της η οικογένεια.

ε) Στο σχολείο, πολλές φορές, εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι υποχρεωμένοι να εργάζονται με το σχολικό εγχειρίδιο πολύ περισσότερο από ό,τι με άλλα μέσα διδασκαλίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, ό.π.:114-115).

Αυτή η εξαιρετική έμφαση που δίνεται στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων δημιούργησε την ανάγκη για έρευνα, όσον αφορά στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της χρήσης τους στη διαδικασία της μάθησης μέσα στις αίθουσες.

Οι Richards & Rodgers (2003:145-152) παρουσίασαν και αιτιολόγησαν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου:

1. Μειώνει το χρόνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό για να ψάξει και να βρει τρόπους προετοιμασίας του μαθήματος, αφού το βιβλίο του παρέχει σαφείς και περιεκτικές οδηγίες για αυτό.
2. Παρέχει μια μεθοδική σειρά της διδακτέας ύλης σε όλες τις τάξεις των εκπαιδευτικών βαθμίδων.
3. Παρέχει υποδείξεις σχετικά με τις δραστηριότητες μάθησης, μέσα από το βιβλίο του δασκάλου.
4. Περιγράφει ομάδες μειοψηφίας και άλλες εθνικές και φυλετικές ομάδες με αντικειμενικότερο τρόπο.
5. Υιοθετεί και αναπτύσσει πρόσφατες ιδεολογικές – ερευνητικές προσεγγίσεις στο θέμα της διδασκαλίας.

Σχετικά με τα μειονεκτήματα της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αποδίδονται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς, αναφέρονται τα εξής:

1. Μπορεί να μειώσουν ή να καταργήσουν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.
2. Επειδή είναι το μόνο υλικό που διαβάζουν οι μαθητές, ίσως, έτσι, περιορίζεται η διάθεσή τους για αναζήτηση και άλλων πηγών αναφοράς.
3. Τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται σύμφωνα με ένα ενιαίο επίπεδο ανάγνωσης και περιέχουν δύσκολους όρους, λεξιλόγιο, ασαφές ύφος και έχουν μικρή συσχέτιση με άλλα αντικείμενα διδασκαλίας και περιεχομένου. Επομένως, μπορεί να απογοητεύουν τους μαθητές με χαμηλή ικανότητα ανάγνωσης ή να τους αποθαρρύνουν ως προς το εξεταζόμενο μάθημα.

4. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί 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.
5. Η βοήθεια που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να ξεπεράσουν ατομικές διαφορές των μαθητών τους ή, έστω, κάποια εφόδια για δραστηριότητες πάνω και πέρα από τα προγράμματα, είναι ανεπαρκής.
6. Με τις γρήγορες εξελίξεις και αλλαγές που συμβαίνουν στις σύγχρονες κοινωνίες, τα σχολικά βιβλία μπορεί σε σύντομο χρονικό διάστημα να θεωρούνται ξεπερασμένα (Romaine, 2001:39-45).

Τα σχολικά βιβλία είναι ανάγκη να περιορίζονται στην επιλογή του ουσιώδους και του βασικού. Η διδακτέα ύλη θα έπρεπε να είναι διαρθρωμένη σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποδίδεται απλοποιημένη, ώστε να ανταποκρίνεται στο νοητικό επίπεδο των μαθητών. Παράλληλα, οι διάφορες δραστηριότητές τους μπορούν να προτρέπουν πρώτα στην εκμάθηση βασικών γνώσεων, ύστερα στην ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών και τέλος στην παραγωγή νέων γνώσεων.

#### **4.4 Σχολικά εγχειρίδια και Α.Π.**

Η πιο σημαντική προδιαγραφή που αφορά στο σχεδιασμό των διδακτικών βιβλίων είναι η συμβατότητά τους με τη φιλοσοφία και τους στόχους του Α.Π. Τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια εντάσσονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ουσιαστικά, δηλαδή, θα λέγαμε ότι το πνεύμα, η δομή και η μεθοδολογία των σχολικών βιβλίων, πηγάζουν από τις κατευθύνσεις του Α.Π. (Κουλουμπαρίτση, 2003:11).

Το Α.Π. αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας, αφού συνδέεται άμεσα με το πολιτικό και θεσμικό συγκείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό εξειδικεύει τους σκοπούς της αγωγής σε σκοπούς των επιμέρους μαθημάτων και καθορίζει τα περιεχόμενα με τα οποία θα επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί. Συνεπώς, τα Α.Π. αποτελούν τη βάση σύμφωνα με την οποία παράγονται, χρησιμοποιούνται και στηρίζονται σε αυτά τα διάφορα μέσα διδασκαλίας, όπως τα σχολικά εγχειρίδια.

Η σειρά, λοιπόν, που πρέπει να ακολουθείται, είναι, να συντάσσονται πρώτα τα Α.Π., μετά να προκηρύσσεται ο διαγωνισμός συγγραφής τους, έπειτα να γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια βάσει του Α.Π., ύστερα να δοκιμάζονται και τέλος, να μπαίνουν σε γενική εφαρμογή στην τάξη. Δυστυχώς όμως, η σειρά αυτή πολλές φορές ανατρέπεται ή δεν τηρείται με αποτέλεσμα δύο στη σειρά διαφορετικά Α.Π. να υλοποιούνται από τα ίδια σχολικά εγχειρίδια π.χ. η περίπτωση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, για το οποίο το σχολικό εγχειρίδιο εγκρίθηκε το 1955 και ήταν σε χρήση μέχρι το 1975, αν και εντωμεταξύ μπήκαν σε ισχύ τρία νεότερα Α.Π., του 1961, του 1966 και του 1969 (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:172).

Τα σχολικά εγχειρίδια μαζί με το Α.Π. αποτελούν μια σημαντική παράμετρο, που ασκεί επίδραση στους μαθητές αναφορικά με τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών και γνώσεων που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, για να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο. Επομένως, η παρουσίαση της ύλης των μαθημάτων θα πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο διαρθρωμένη ώστε να επιτυγχάνεται με τις λιγότερες δαπάνες (σε χρήματα, σε χρόνο, σε προσπάθεια των μαθητών, κλπ.) το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα καθώς έτσι, *«εξασφαλίζεται η συνέπεια των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και η βαθμιαία πρόοδος των μαθητών»* (Καψάλης & Χαραλάμπους, ό.π.:175).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μακρή-Μπότσαρη (2006:54), σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση, στην οποία στηρίζεται το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ., δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσα από το οποίο θα μπορέσει να διαμορφώσει απόψεις για θέματα των επιστημών που σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και για ζητήματα της καθημερινής ζωής. Έτσι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές και καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται περισσότερο στην καθοδήγηση της δόμησης της γνώσης παρά στην άμεση παροχή γνώσης και πληροφορίας.

Η λογική που επικρατεί σε πολλά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως της Γλώσσας, τονίζει την εμπλοκή του μαθητή σε μια διαδικασία δημιουργικής αλληλεπίδρασης με το βιβλίο, δηλαδή, την υλοποίηση της συμμετοχής του μαθητή σε κάθε διευθέτηση μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα και έξω από το σχολείο (Δημητριάδου, 2007:72), την αξιοποίηση με διάφορους τρόπους των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών και, το συνδυασμό των άμεσων

διαπροσωπικών σχέσεων με την αυτενεργό μάθηση των μαθητών (Κανάκης, 1989:11).

Με αυτόν τον τρόπο η γνώση αντιμετωπίζεται ολιστικά, αφού επιχειρείται ενιαιοποίηση της δράσης με τη σκέψη, εντός και πέρα από την κυριαρχία του διδακτικού υλικού και του ανελαστικού Α.Π., που βασίζεται στην ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων. Άλλωστε, η συμμετοχική εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του μανθάνοντος υποκειμένου και του προσλαμβανόμενου γνωστικού αντικειμένου (Μακρή-Μπότσαρη, 2006:54).

#### **4.5 Σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας**

Τα βιβλία της Γλώσσας παίζουν το σημαντικότερο ρόλο, ανάμεσα σε όλα τα άλλα σχολικά εγχειρίδια, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Αποτελούν την πρώτη του επαφή με τη γραπτή γλώσσα, με τα λογοτεχνικά κείμενα και, χρησιμοποιούνται περισσότερο από όλα τα βιβλία. Δημιουργούν στο μαθητή την εντύπωση ότι αποτελούν τη συνισταμένη όλων των εγχειριδίων, δίνοντας μια γενικευμένη εικόνα του κόσμου, καθώς τα κείμενα αναφέρονται στην ιστορία, επιστήμη, θρησκεία, πολιτισμό, περιγραφή τόπων και τοπίων και εμπεριέχουν μέρος από την ύλη και άλλων μαθημάτων (Κοτσαλίδου, 2003:23).

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας αλλά και μέσο έκφρασης και σκέψης και συνεπώς, με τη χρησιμοποίησή της το άτομο επιδιώκει να πραγματοποιήσει τις ιδιαίτερες λειτουργίες που εκπληρώνει η γλώσσα, προφορική ή γραπτή (Βάμβουκας, 2004:87). Τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία της Γλώσσας στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση που αποτελεί περισσότερο ένα σύνολο εννοιολογικών πρακτικών (γλωσσολογικών και παιδαγωγικών) παρά μια αυστηρή κλειστή τεχνική διδασκαλία (Παρρά & Οικονόμου, 2004:25).

Η γλώσσα, δηλαδή, αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Επίσης, θεωρείται και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης και περιγραφής. Εξάλλου, τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο και συμβάλλουν στην κατανόηση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.



Για το λόγο αυτό, ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να είναι τόσο η εξοικείωση των μαθητών με τη δομή του γλωσσικού συστήματος όσο και η άσκησή τους στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτό το σύστημα για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, συνειδητοποιώντας τη δομή και τη λειτουργία της μέσα από τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Με την εξοικείωση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, αλλά και με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας, οι μαθητές οδηγούνται σε μια ενιαία και σφαιρική αναπαράσταση του γλωσσικού συστήματος (Καβουκόπουλος, 2002:76), αφού βιώνουν, επικοινωνούν, παράγουν, χρησιμοποιούν διάφορα χρηστικά και αισθητικά επεξεργασμένα (λογοτεχνικά) κείμενα (Χατζησαββίδης, 2003:406).

#### **4.6 Έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια**

Στη χώρα μας τα σχολικά εγχειρίδια μελετήθηκαν κυρίως στις επισημάνσεις επιστημονικών αδυναμιών που είχαν. Για αυτό και η σχετική συζήτηση αφορούσε σχεδόν πάντα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη μεταπολεμική περίοδο η σχετική μελέτη και έρευνα προερχόταν κυρίως από την κριτική της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας των σχολικών εγχειριδίων και επικεντρωνόταν στα Αναγνωστικά και στα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτικής Αγωγής. Με τη μεταρρύθμιση του 1976 και τη σταδιακή αλλαγή όλων των σχολικών εγχειριδίων με τη συγγραφή εντελώς καινούργιων, τα βιβλία αυτά διακρίνονται στο μεγαλύτερο μέρος τους από μια σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη και μικρή ποικιλία θεμάτων.

Σύμφωνα με τους Καψάλη & Χαραλάμπους (1995:209), από τη διεθνή έρευνα προκύπτει ότι, αν θελήσει κανείς να συστηματοποιήσει τις προθέσεις και τα κίνητρα, με βάση τα οποία γίνεται η έρευνα και η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων, τότε προκύπτουν τρεις κατηγορίες :

α) Τα σχολικά εγχειρίδια αναλύονται ως προς το περιεχόμενό τους με πρόθεση να διαπιστωθούν προκαταλήψεις, προπαγάνδα, εχθρικά αισθήματα απέναντι στο 'εχθρό', έτσι ώστε τα συμπεράσματα να βελτιωθούν μελλοντικά και να βοηθήσουν στην αλληλοκατανόηση των λαών (π.χ. Ν. Άχλης, 1983).

β) Προέχει η ιδεολογική ανάλυση του περιεχομένου και τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται ως δείκτες κοινωνικής ανάπτυξης, με βάση τους οποίους διερευνάται η

θέση και η σημασία συγκεκριμένων θεμάτων, θεσμών, αξιών, προτύπων και εξελίξεων σε μια κοινωνία (π.χ. Ε. Κανταρτζή, 1991).

γ) Μια άλλη κατηγορία εργασιών εξετάζει τα σχολικά εγχειρίδια με βάση επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, για να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ως μέσων διδασκαλίας (π.χ. Ε. Uhe, 1979).

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την Ιβρίντελη (1998:132-134), αποκάλυψε ότι στη χώρα μας η διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, με σκοπό την εξακρίβωση του κατά πόσο συμβάλλουν στην προώθηση του πνεύματος της οικουμενικής εκπαίδευσης, έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Ενδεικτικά αναφέρει την έρευνα της Π. Καλογιαννάκη-Χουρδάκη (1993, για τους Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και την πολιτική κοινωνικοποίησή τους), του Α. Χουρδάκη (1994, τα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου παραμένουν σχεδόν αποκλειστικά ελληνοκεντρικά), του Κ. Μπονίδη (1995, τα σχολικά εγχειρίδια είναι εθνοκεντρικά και οι αναφορές στους άλλους λαούς είναι γεμάτες προκατάληψη και εχθρότητα), του Γ. Φλουρή (1995, για την εικόνα της Ευρώπης στο Α.Π. του ελληνικού δημοτικού σχολείου), των Γ. Φλουρή και Π. Καλογιαννάκη-Χουρδάκη (1996, για τους Βαλκάνιους λαούς και τους Τούρκους) και τέλος, του Γ. Φλουρή (1997, για την ύπαρξη ή μη οικουμενικών θεμάτων στα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών). Η έρευνα της Μ. Ιβρίντελη (1998) αναφέρεται στο πώς παρουσιάζεται ο 'κόσμος' στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, ενώ ο Ι. Έξαρχος (2002:141) κάνει αναφορά σε έρευνες που αφορούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια (Ματσαγγούρας 1982,1983, ΥΠΕΠΘ 1987, Κανταρτζή 1991,2001).

Επιπρόσθετα, έχουν γίνει αρκετές έρευνες που αφορούν στη λειτουργία της ιδεολογικής κοινωνικοποίησης που επιτελούν τα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια (Φραγκουδάκη 1978, Φραγκουδάκη και Δραγώνα 1997, Καψάλης κ.ά. 2000, Φλουρή και Ιβρίντελη 2000, Περσιάνης 2002, Μπονίδης 2004), αλλά πολύ λιγότερες που αφορούν στη γνωσιακή, διδακτική και μαθησιακή λειτουργία τους (Κουλουμπαρίτση 1995,2003, Κουλαϊδής κ.ά. 2002). Ακόμη, έχουν δημοσιευτεί στη χώρα μας ελάχιστες εργασίες οι οποίες αναφέρονται στη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής για να αναλύσει και να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα με την οποία επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια τις κύριες

λειτουργίες τους (Βάμβουκας 1994, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, Κουλαϊδής κ.ά. 2002). Υπάρχει, όμως, και η πρωτοποριακή στην ελληνική βιβλιογραφία εργασία των Καψάλη και Χαραλάμπους (1995), που επιχειρεί μια ολιστική θεώρηση της σύγχρονης προβληματικής για τα σχολικά εγχειρίδια.

Λόγω του ιδιαίτερου ρόλου που παίζουν τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν αποτελέσει διεθνώς αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης και αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μέθοδοι, οι οποίες προσεγγίζουν είτε τη γνωσιακή είτε τη διδακτική είτε τη μαθησιακή είτε την κοινωνικοποιητική και ιδεολογική λειτουργία, ενώ σπανιότερα έχει επιχειρηθεί η συνολική μελέτη και των τεσσάρων λειτουργιών τους. Οι κυριότερες από τις μεθόδους αυτές είναι: η ερμηνευτική μέθοδος, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου και η ανάλυση του εγχειριδίου ως πολυτροπικού μέσου (Μπονίδης, 2004:17-31). Από τις τέσσερις λειτουργίες περισσότερο έχει ερευνηθεί διεθνώς η λειτουργία της ιδεολογικής κοινωνικοποίησης, ενώ οι υπόλοιπες τρεις έχουν ελάχιστα ερευνηθεί, κενό που επισημαίνει η διεθνής βιβλιογραφία. Για αυτό δεν γνωρίζουμε αρκετά για το πώς μαθητές και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια και τις επιδράσεις που έχουν αυτά στη μάθηση της σχολικής γνώσης (Weinberner 1992, Kalmus 2004). Το κενό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει υψηλό ποσοστό μαθητών, οφείλεται στα διδακτικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία χρεώνει στα διδακτικά εγχειρίδια την αδυναμία τους να ενσωματώσουν στρατηγικές οργάνωσης που θα οδηγήσουν τους μαθητές στη λειτουργική κατανόησης (Carnie et al. 1998).

Τέλος, ο Ι. Έξαρχος (2002:140), αναφέρει διεθνείς έρευνες που αφορούν συγκεκριμένες παραμέτρους επιλογής σχολικών εγχειριδίων: ιστορικές έρευνες των σχολικών εγχειριδίων (Cronbach κ.ά 1955, Elson 1972, Cole & Sticht 1981, UNESCO 1984, Woodward 1985b), έρευνες της αναγνωσιμότητας και του παιδαγωγικού σχεδιασμού των σχολικών εγχειριδίων (Gray & Leary 1935, Dale & Chall 1948, Taylor 1953, Chall 1958, Bormuth 1966, Fry 1969, Klare 1975,1984), έρευνες που αφορούν τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Komoski 1985, Osborn κ.ά. 1985), έρευνες που εξετάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας των σχολικών εγχειριδίων και, έρευνες που αφορούν τη δομή των σχολικών εγχειριδίων (Britton & Black 1985, Anderson & Armbruster 1986).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει κάποια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου και αυτό θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Δ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

#### 5.1 Κυρίαρχες απόψεις για τη γλωσσική διδασκαλία

Οι απόψεις για τη γλωσσική διδασκαλία προσδιορίζονται από τις σύγχρονες αντιλήψεις της Γλωσσολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας, της Ψυχολογολογίας και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων, όπως η Πραγματολογία και η Κειμενολογία. Ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της γλώσσας θεωρείται η συμβολή της Κειμενολογίας, βασική θέση της οποίας αποτελεί η μελέτη της γλώσσας σε επίπεδο κειμένου. Το κείμενο ορίζεται ως ένα οργανικό σύνολο εκφωνημάτων ή κειμενικών προτάσεων, που συνδέονται μεταξύ τους συγκροτώντας ευρύτερα οργανικά σύνολα και η διαδικασία δόμησής τους επηρεάζεται από γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς παράγοντες. Γίνονται διακρίσεις ανάμεσα σε είδη κειμένου (αφήγηση, περιγραφή, επιχείρημα) και, το γλωσσικό ύφος ενός κειμένου συνιστά το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, κατά την οποία το άτομο επιλέγει από τα επιτρεπόμενα γλωσσικά στοιχεία εκείνα που συντελούν στην πραγμάτωση του επικοινωνιακού στόχου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:45-47).

Παράλληλα, κάθε κείμενο εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως υπερκείμενη δομή που καθοδηγεί και περιορίζει τις γλωσσικές επιλογές του δημιουργού του κειμένου. Σημαντικές, όμως, είναι και οι επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου στη χρήση της γλώσσας σε κειμενικό επίπεδο (Κωστούλη, 2001:363). Με κριτήριο, μάλιστα, τις δύο βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης, την *ωφελμιστική* και την *αισθητική*, τα κείμενα μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτά που επιτελούν ένα λειτουργικό σκοπό (π.χ. να πληροφορήσουν τον αναγνώστη ή να τον βοηθήσουν στην επιτυχή εκτέλεση ενός

έργου ή στην επίτευξη ενός στόχου) και, σε εκείνα που γράφτηκαν για την αισθητική απόλαυση του αναγνώστη (π.χ. κείμενα φαντασίας, μυθιστορήματα, ποιήματα, κλπ.). Με άλλα λόγια, δηλαδή, έχουμε *λογοτεχνικά κείμενα* και *χρηστικά κείμενα* (Βάμβουκας, 1991:117).

Η έμφαση στο κείμενο αλλάζει ριζικά τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας. Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις (Mc Carthy & Carter, 2002:134), κάθε επιμέρους γλωσσικό στοιχείο πρέπει να συνδέεται με συγκεκριμένες περικειμενικές προϋποθέσεις και ο μαθητής θα πρέπει να έρχεται σε αλληλεπίδραση με διαπροσωπικά, γνωστικά και πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς. Η γλωσσική κατάρτιση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή μιας γλώσσας και για το λόγο αυτό η διδασκαλία του κειμένου συναρτάται από την ανάπτυξη της κοινωνικο-πολιτισμικής επάρκειας του μαθητή.

Τα κείμενα αποτελούν γλωσσικές μονάδες με νόημα, το οποίο προκύπτει από τη χρήση τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις ως αποτέλεσμα επιρροών του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999:35). Επομένως, η διδασκαλία οφείλει να δίνει έμφαση στα στοιχεία του κοινωνικού, ιστορικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος της γλωσσικής παραγωγής και στους γνωστικούς μηχανισμούς που ερμηνεύουν την πολιτισμικά καθορισμένη γνώση.

Επίσης, κεντρική θέση στη διδασκαλία πρέπει να καταλαμβάνει η ανάλυση της γλωσσικής ποικιλίας και η εξοικείωση των μαθητών με την ποικιλία των κειμενικών ειδών και τις δυνατότητες των κειμενικών λειτουργιών (Mc Carthy & Carter, 2002:164-166). Συνεπώς, η χρήση αυθεντικών κειμένων είναι απαραίτητη σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας και η ενασχόληση με ποικιλία κειμενικών ειδών (αφηγήματα, επιχειρήματα, περιγραφές) είναι επιβεβλημένη.

Τα σύγχρονα εγχειρίδια ανάγνωσης περιέχουν κείμενα διαφόρων τύπων και προοδευτικά οι μαθητές εξοικειώνονται με αυτά. Μάλιστα όσο προχωρεί η σχολική χρονιά και το σχολικό επίπεδο, οι μαθητές διαβάζουν, γνωρίζουν διαφορετικά κείμενα, εξοικειώνονται με αυτά, εγκαθιστούν δεσμούς, συνδέσμους και συσχετίσεις με είδη πολλών κειμένων και προωθείται η διακειμενικότητα. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται αυτό, γιατί οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις ποικίλες μορφές και δομές των γραπτών κειμένων, με καινούργιο και διαφορετικό λεξιλόγιο, που αντιστοιχούν σε ποικίλα και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια παραγωγής τους (Βάμβουκας, 1991:121).

## **5.2 Προφορικός και γραπτός λόγος**

Η προφορική και η γραπτή γλώσσα αποτελούν τις δύο βασικές μορφές γλωσσικής επικοινωνίας στις κοινωνίες που διαθέτουν γραπτή παράδοση. Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη γλωσσολογία έχει αναγνωρίσει το αυτονόητο της προτεραιότητας του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, ο γραπτός λόγος, εξαιτίας της κυρίαρχης θέσης που κατέχει στη διαδικασία της μάθησης, έχει αποκτήσει γόητρο και θεωρείται ανώτερος και εγκυρότερος από τον προφορικό. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από τη σπουδαιότητα του γραπτού λόγου στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες.

Σε ό,τι αφορά τη γλωσσολογία, όμως, η γραφή ουδέποτε κατείχε μια κεντρική θέση στους ερευνητικούς και θεωρητικούς προβληματισμούς των γλωσσολόγων. Μέχρι την εποχή της δομικής γλωσσολογίας το ενδιαφέρον για τον προφορικό λόγο εξακολουθεί και ως μέγιστη μονάδα ανάλυσης και γραμματικής επεξεργασίας είναι η φράση. Στη συνέχεια, στα πλαίσια του ενδιαφέροντος για τη διδακτική μεθοδολογία των ξένων γλωσσών, το ενδιαφέρον αρχίζει να στρέφεται στη δημιουργία κειμενικών γραμματικών και την ανάλυση λόγου και η γραφή αρχίζει πλέον να αντιμετωπίζεται ως μετάδοση ενός μηνύματος μέσω του γραπτού κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, η προβληματική μετατοπίζεται στη διερεύνηση των σχέσεων γραπτού και προφορικού λόγου (Σκούρτου, 1999:39-42).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μονάδες της γραπτής γλώσσας εξετάζονται ως ιδιαίτερες πραγματώσεις που υπακούουν σε ειδικές επιταγές και η γραπτή γλώσσα τοποθετείται στο ίδιο επίπεδο σπουδαιότητας με την προφορική κατά την επικοινωνία. Η αυτονομία των δύο γλωσσικών συστημάτων, βέβαια, δε σημαίνει ότι αυτά είναι εντελώς ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές σκοπιμότητες. Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς η κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας των δύο μορφών γλωσσικής επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής (Βάμβουκας, 2004:93).

### **5.2.1 Ο προφορικός λόγος και η διδασκαλία του**

Η κατανόηση της ιδιαιτερότητας του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει ο δάσκαλος να συμβάλει στην καλλιέργειά του μέσα στην τάξη, αλλά και για να μπορεί να ανιχνεύει τα στοιχεία της προφορικότητας στο γραπτό μαθητικό λόγο και να μην τα καταγράφει ως λάθη γενικά και αόριστα (μπορεί

κάτι να λέγεται, αλλά να μη γράφεται, να είναι σαφές στον προφορικό λόγο αλλά ασαφές στο γραπτό, κλπ.).

Ο προφορικός λόγος αποτελεί μια βιολογικά καθορισμένη ικανότητα του ανθρώπινου είδους. Αντίθετα, ο γραπτός απαιτεί συστηματική διδασκαλία για την εκμάθησή του. Συνιστούν και οι δύο μέσα και τρόπους γλωσσικής έκφρασης, που χρησιμοποιούνται για διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Στον προφορικό λόγο ο πομπός και ο δέκτης πραγματοποιούν επικοινωνία «πρόσωπο με πρόσωπο», έχουν κοινό περιβάλλον αναφοράς και κοινό χωρο-χρόνο, με αποτέλεσμα το γλωσσικό μήνυμα να περιέχει πληροφορίες που δε χρειάζονται κάποια άλλη επεξήγηση. Ο πομπός – ομιλητής δεν παράγει μόνο λεκτικά αλλά και εξωλεκτικά μηνύματα (χειρονομίες, γκριμάτσες, εκφράσεις, κλπ.), χρησιμοποιεί παράλληλα τον επιτονισμό, τις διαβαθμίσεις στην ένταση της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου, κλπ. (Ιορδανίδου, 2003:92).

Η αναζήτηση των εγγενών ιδιοτήτων του προφορικού λόγου προσδιορίζει και τις διδακτικές πρακτικές που θα βοηθήσουν στην προαγωγή του. Η άποψη ότι ο προφορικός λόγος μαθαίνεται χωρίς καμιά διδασκαλία, βρίσκει αντίθετους τους κοινωνιογλωσσολόγους και τους παιδαγωγούς της γραφής, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η φυσική εκμάθηση του προφορικού λόγου είναι ανεπαρκής για τα μέλη των σύγχρονων εγγράμματων κοινωνιών και απαιτείται η συστηματική διδασκαλία του (Brown, 2002:75-87). Έτσι, έχουμε δύο είδη προφορικού λόγου:

1. Προφορικό λόγο προσανατολισμένο στον ακροατή/αποδέκτη.
2. Προφορικό λόγο προσανατολισμένο στο μήνυμα.

Ο πρώτος έχει ως στόχο να επιβάλει την καλή σχέση των συνομιλητών και η επιτυχία της επικοινωνίας προσδιορίζεται από τη σχέση αυτή. Τα θέματα που αναφέρονται στην περίπτωση αυτή είναι κοινότυπα και καταβάλλεται προσπάθεια εξεύρεσης κοινών σημείων μεταξύ των συνομιλητών. Άλλα χαρακτηριστικά είναι η χαλαρή δομή, οι πολλές παύσεις, οι αργές γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ των συνομιλητών, οι χαλαρά δομημένες πληροφορίες και τα επιμέρους στοιχεία του περιεχομένου που παρατίθενται αποσπασματικά.

Επίσης, γίνεται μικρή χρήση των συνδετικών, παρεμβάλλονται σχολιασμοί στο κυρίως θέμα και γίνονται συχνές αναφορές στο περιβάλλον πλαίσιο. Σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, είναι κοινότυπο, σημειώνονται επαναλήψεις λέξεων και συντακτικών μορφών και τα θέματα αφορούν, συνήθως, έκφραση γνώμης, μικρές αφηγήσεις και εμπειρικές παρατηρήσεις. Το είδος αυτό του προφορικού λόγου είναι

σύμφυτο με την κοινωνική ζωή και την προσωπική αυτοέκφραση και αποκτάται με τις καθημερινές γλωσσικές ανταλλαγές.

Η δεύτερη κατηγορία (προσανατολισμός στο μήνυμα) έχει ως στόχο να κατανοήσει ο ακροατής με επιτυχία, αμεσότητα και ακρίβεια το μήνυμα. Αυτό το είδος λόγου παρουσιάζεται δομημένο συνεκτικά, είναι συνδεδεμένο με το γραπτό λόγο και, για να κατακτηθεί απαιτείται η συστηματική διδασκαλία του.

Η ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου συνεπάγεται την εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών στρατηγικών για τη διδασκαλία του, οι οποίες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους την ηλικία των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, τα χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας και τη γλωσσική ποικιλία (Βάμβουκας, 2004:18-19).

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο των μαθητών τους, να έχουν υπόψη τους ότι θα πρέπει να διευκολύνουν τα παιδιά να μπορούν να καθορίσουν τι ακριβώς θέλουν να πουν, να επιλέγουν και να δίνουν προτεραιότητα στα βασικά σημεία του θέματος, να δομούν μια λογική σειρά εκφωνημάτων με τη χρήση κατάλληλων συνδετικών, να αντιλαμβάνονται το σκοπό της επικοινωνίας και να λαμβάνουν υπόψη τους τον αποδέκτη/ακροατή του μηνύματος (Brown, 2002:82).

Κάθε κατηγορία και τύπος κειμένου έχει διαφορετική δομή και σκοπιμότητα και απαιτεί διαφορετική προσέγγιση, ανάγνωση και ανάλυση. Η πρόσκτηση της γνωστικής δεξιότητας απαιτεί μια καλή εξοικείωση των μαθητών με τα διαφορετικά γλωσσικά στηρίγματα της, δηλαδή, με διαφορετικούς τύπους γραπτών μηνυμάτων κειμένων (μυθιστορήματα, αφηγήματα, θεατρικά έργα, πολιτικές ή αθλητικές εφημερίδες, καταλόγους δεσμάτων, οδηγούς χρήσης εργαλείων-οργάνων, ποιήματα, παραμύθια, κλπ.), τα οποία λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους και απαιτούν μια προσέγγιση προσαρμοσμένη στη λειτουργία τους. Για παράδειγμα, η σημασία της *αφηγούμενης ιστορίας* παίρνει μορφή προς το τέλος του κειμένου, ενώ η σημασία του *πληροφοριακού κειμένου* οικοδομείται προοδευτικά με την ανάγνωσή του (Βάμβουκας, 1991:121).

Η εξοικείωση με τα ποικίλα είδη προφορικού λόγου είναι η καλύτερη άσκηση γλωσσικής προσαρμογής. Το πιο πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι η δημιουργία πραγματικών καταστάσεων αυθεντικής επικοινωνίας για θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Στα πλαίσια των αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας, η ανάγκη για έκφραση και η επιθυμία για την επιτυχία του



επικοινωνιακού σκοπού ωθεί τους μαθητές στη δημιουργική παραγωγή προφορικού λόγου.

Τέλος, για τη βελτίωση του προφορικού λόγου των παιδιών θα πρέπει να ακολουθούνται ορισμένες διαδικασίες επεξεργασίας του, δηλαδή, η αξιολόγηση της καταλληλότητας των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν αναφορικά με την κατάσταση επικοινωνίας και την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου και η δυνατότητα εναλλαγής τους με άλλα αποτελεσματικότερα γλωσσικά μέσα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:235).

### **5.2.2 Ο γραπτός λόγος και η διδασκαλία του**

Διάφορες επιστημονικές έρευνες (Flower, Hayes, Bereiter, etc.), επισημαίνουν ότι το γράψιμο αντιμετωπίζεται πλέον όχι μόνο ως αποτέλεσμα ή τελικό προϊόν μιας ενέργειας, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία, την οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν διάφορα μοντέλα και θεωρίες. Η επιστημονική αυτή θέση διαμορφώνει ένα ισχυρό ρεύμα στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και ανατρέπει την κλασική αντίληψη ότι το γράψιμο είναι μια γραμμική διαδικασία που επιτελείται σε τρία στάδια: προηγείται ο σχεδιασμός, ακολουθεί η γραφή και ολοκληρώνεται η διαδικασία με τη διόρθωση, κυρίως σε επίπεδο μικροδομής (στίξη, ορθογραφία, κλπ.). Η σύγχρονη άποψη για τη διαδικασία της παραγωγής ενός κειμένου υποστηρίζει ότι, τα στάδια γραφής δεν ακολουθούν μια διαδοχική χρονική ακολουθία, αλλά, συνήθως, το ένα στάδιο ενυπάρχει στο άλλο και επανέρχονται πολλές φορές κατά τη διαδικασία του γραψίματος. Κατά συνέπεια, συμβαίνει ένα είδος αλληλοεγκιβωτισμού των σταδίων (Francois-Geiger, 2001:88-92).

Δηλαδή, γίνεται έλεγχος των γραφόμενων κατά χρονικά στάδια, ακολουθούν βελτιωτικές παρεμβάσεις, διορθώσεις και, κάποιες φορές, νέος σχεδιασμός. Όλες αυτές οι διαδικασίες συμβαίνουν επανειλημμένα ως το τελικό αποτέλεσμα. Η αποτελεσματική ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται μόνο από τους έμπειρους γραφείς. Είναι δύσκολο να συμβεί το ίδιο με τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες και κριτήρια αποτελεσματικότητας του κειμένου που παράγουν. Επομένως, δεν μπορούν να εντοπίσουν, αν το κείμενό τους πληροί τον επικοινωνιακό του στόχο (Βάμβουκας, 2004:102-107).

Οι λειτουργίες επικοινωνίας θα μπορούσαν ακόμη να οριστούν ως οι ιδιαίτεροι ρόλοι που εκπληρώνει η γλώσσα με τις διάφορες δραστηριότητες επικοινωνίας, όπως να πληροφορήσουν, να απειλήσουν, να παρακινήσουν σε δράση,

να εντυπωσιάσουν, να συγχαρούν, να προκαλέσουν γέλιο, κλπ. Επομένως, η γλώσσα είναι ένα μέσο αλληλόδρασης, δεδομένου ότι παράγεται μια ανταλλαγή μεταξύ δύο προσώπων, του πομπού και του δέκτη, όπου ο μεν εκπέμπει και ο δε δέχεται ένα μήνυμα. Η ανάλυση της επικοινωνιακής πράξης που παίρνει υπόψη τις ποικίλες προθέσεις, χρήσεις και λειτουργίες της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, θα πρέπει να μεταφράζεται στη διδασκαλία ως μια ισότιμη θεώρηση των τριών της όψεων, δηλαδή, της *μορφής*, του *περιεχομένου* και των *λειτουργιών* της γλώσσας (Βάμβουκας, 1991:77).

Παράλληλα έχει διαπιστωθεί ότι, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές αποτελούν ένα πεδίο με αυξημένο ενδιαφέρον τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι, ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών που φθάνει το 90%, αντιμετωπίζει είτε σοβαρά είτε μικρότερα προβλήματα με την παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι μαθητές δυσκολεύονται να λάβουν υπόψη τους αποδέκτες-αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται και να οργανώσουν ορθολογικά τα κείμενά τους. Τα προβλήματα αυτά σε ορισμένες περιπτώσεις οφείλονται είτε στην αδυναμία έκφρασης των πληροφοριών που κατέχουν οι μαθητές είτε σε ελλειπείς γνώσεις για το είδος του κειμένου που γράφουν. Σε άλλες περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι, οι αδυναμίες αυτές αφορούν στη μέθοδο και στις συνθήκες διδασκαλίας. Δηλαδή, οφείλονται στον περιορισμένο χρόνο που προσφέρεται στη γραφή, καθώς και στο γεγονός ότι, οι μαθητές προβαίνουν στην παραγωγή λόγου κάτω από τεχνητές και μη αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην υπάρχουν ούτε γνήσια εσωτερική κίνητρα ούτε ανατροφοδότηση στα πλαίσια της διαδικασίας γραφής κειμένων (Harris & Graham, 1998:134-156).

Οι μαθητές, δηλαδή, για να μάθουν τη γραπτή γλώσσα, πρέπει να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον με ποικίλα γραπτά κείμενα ώστε να ανακαλύψουν:

- τις διάφορες λειτουργίες της γραπτής γλώσσας, ανάγνωσης και γραφής, και να κάνουν σωστή χρήση της.

- τη δομή του γραπτού λόγου.

- το συνδυασμό των γραφημάτων σε λέξεις.

- την αντιστοιχία ανάμεσα στα γραφήματα και φωνήματα.

- τους κανόνες της ορθογραφίας (Βάμβουκας, 1991:77).

Επίσης, η έλλειψη ενδιαφέροντος και γνώσεων που σχετίζονται με το θέμα από μέρους των μαθητών, εντείνει τις δυσκολίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Κατά τη φάση της καταγραφής οι μαθητές δυσκολεύονται να ξεκινήσουν να γράφουν και, η εκτέλεση των μηχανιστικών λειτουργιών της γραφής αποβαίνει, πολλές φορές, αναποτελεσματική.

Τέλος, στη φάση της βελτίωσης φαίνεται ότι, οι μαθητές δυσκολεύονται με την αναθεώρηση και την επεξεργασία των κειμένων τους και με το σχεδιασμό των στόχων και των σκοπών συγγραφής ενός κειμένου (o.p.:178).

Βασική προϋπόθεση για να υπερκεραστούν τα παραπάνω προβλήματα είναι η διεύρυνση της κειμενικής γνώσης των μαθητών μέσα από τη διαμόρφωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές θα μπορούν να κατακτούν συγκεκριμένες πληροφορίες για τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων σε σχέση με τα ποικίλα κειμενικά είδη. Παράλληλα, θα μπορούν να μαθαίνουν με ποιο τρόπο οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές διαδικασίες επηρεάζουν την παραγωγή ενός αποτελεσματικού κειμένου. Οι σύγχρονες επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας θεωρούν την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών ως πολύ σημαντική δραστηριότητα για να κατανοήσουν οι μαθητές τις γλωσσικές συμβάσεις που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός επικοινωνιακού κειμένου (Χαραλαμπίδης, 2000:12-30). Βασικό ζητούμενο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι να διερευνηθούν συστηματικά οι πραγματικές αλληλεπιδράσεις που αναδύονται στις σχολικές τάξεις, ώστε να καταδειχθούν οι στρατηγικές υποβοήθησης στην οικοδόμηση της κειμενικής γνώσης των μαθητών και να κατανοηθούν οι διαδικασίες εκμάθησης του γραπτού λόγου.

### **5.3 Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας**

Σκοπός της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Να μπορέσουν, δηλαδή, να γίνουν επαρκείς χρήστες της γλώσσας τους, ικανοί να εκτιμούν τα δεδομένα του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται και να προσαρμόζουν ανάλογα το μήνυμά τους. Κατά συνέπεια, η γλωσσική διδασκαλία δίνει έμφαση στη χρήση της και ασκεί τους μαθητές στην αναγνώριση και διαπίστωση των υπαρχουσών δεδομένων και των συνθηκών επικοινωνίας, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζουν σωστά τη γλώσσα και να επικοινωνούν με αποτελεσματικότητα με το περιβάλλον τους (Μήτσης, 1999:47).

Η γλώσσα δε διδάσκεται με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά κατακτιέται με τη συμμετοχή του μαθητή σε συνεχή και σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία παίρνει το χαρακτήρα μιας φυσιολογικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι, η γλώσσα δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης ή επιστημονικής έρευνας, αλλά συνιστά το μέσο με το οποίο επικοινωνεί, εργάζεται και ασκείται η τάξη. Συχνά η γλωσσική διδασκαλία χωλαίνει, επειδή οι εκπαιδευτικοί και τα αναλυτικά προγράμματα δίνουν βαρύτητα στις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας της χωρίς να παίρνουν υπόψη τον απώτερο σκοπό μάθησης: την κατανόηση των λειτουργιών της γραπτής γλώσσας, της ανάγνωσης και γραφής (Βάμβουκας, 1991:84).

Η γλωσσική διδασκαλία, επομένως, αποβλέπει στην ταυτόχρονη αρμονική ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή, της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται και καλλιεργούνται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας με τη συμμετοχή των μαθητών σε ποικιλόμορφες επικοινωνιακές δραστηριότητες (Littlewood, 2001:118).

Εκτός από την κατοχή των γραμματικοσυντακτικών δομών και του λεξιλογίου, που συνιστούν γη γλωσσική ικανότητα ενός ομιλητή, απαιτείται ως απαραίτητη προϋπόθεση η γνώση των κανόνων χρήσης της γλώσσας, γεγονός που συνιστά την επικοινωνιακή του ικανότητα. Στα πλαίσια του επικοινωνιακού μοντέλου, η γλωσσική διδασκαλία συνδυάζει αυτές τις δύο μορφές γνώσεις, διαδικασία που είναι σύμφωνη με τη φυσιολογική κατάκτηση της γλώσσας.

Οι παραδοσιακοί ρόλοι του διδάσκοντα και του μαθητή υποχωρούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, στην οποία υπάρχουν μόνο ισότιμοι συνομιλητές/συμμετέχοντες. Ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας. Η όλη μεθοδολογία είναι παιδοκεντρική και το μάθημα παίρνει το χαρακτήρα μιας όσο το δυνατόν εξατομικευμένης διδασκαλίας. Το γλωσσικό επίπεδο, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες των μαθητών, καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εργασία που γίνεται στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι, ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή, την παρουσίαση και τη διαπραγμάτευση του υλικού έχει πάντοτε υπόψη του τους συγκεκριμένους μαθητές στους οποίους απευθύνεται.

Η γραμματική της γλώσσας διδάσκεται στους μαθητές όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο ή όργανο, που θα υποβοηθήσει και θα ενισχύσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, η γραμματική δε νοείται πλέον ως γνώση, αλλά ως συστηματοποίηση, ομαδοποίηση και δόμηση των

επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, ώστε αυτά να καθίστανται πιο λειτουργικά και αξιοποιήσιμα από επικοινωνιακή άποψη (Widdowson, 2000:91-93).

Γενικά, η γραμματική θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, ο οποίος δεν αντιμετωπίζεται μεμονωμένα ούτε διδάσκεται ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους τομείς, αλλά τίθεται στην υπηρεσία του βασικού στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας, που είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για καλύτερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Η συνειδητοποίηση των αρχών λειτουργίας της γλώσσας γίνεται πάντοτε από τους ίδιους τους μαθητές με επαγωγικό τρόπο και μόνον όταν κρίνεται αναγκαία (Littlewood, 2001:141).

Η γλώσσα και συγκεκριμένα η γραφή, είναι μέσο προσωπικής έκφρασης, εξωτερίκευσης προσωπικών βιωμάτων, εμπειριών και επιθυμιών ή μέσο επικοινωνίας με τον άλλο. Όταν αρχίζει να μαθαίνει να διαβάζει το παιδί είναι κυρίως δέκτης, γιατί χρειάζεται να ανακαλύψει το νόημα του μηνύματος που του μεταβιβάζεται. Έτσι, από την προφορική εκπομπή και λήψη, το παιδί περνά στη γραπτή εκπομπή, δηλαδή την κωδικοποιημένη μετάδοση του μηνύματος (γραφή) και μετά στη γραπτή λήψη του μηνύματος, αφού γίνει η αποκωδικοποίησή του (ανάγνωση). Αυτή η πορεία εξέλιξης της γλωσσικής επικοινωνίας δείχνει ότι η πράξη της γραφής και της ανάγνωσης είναι κοινωνικές δραστηριότητες. Μαθαίνω να διαβάζω και να γράφω σημαίνει ότι προσπαθώ να γίνω ικανός να επικοινωνώ με τη σκέψη των άλλων και να τους κοινοποιώ τις δικές μου σκέψεις διαμέσου του γραπτού κειμένου, με τον όρο, ότι γνωρίζω τους κανόνες χρήσης του γραπτού κώδικα (Βάμβουκας, 1991:91).

Κατά την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης χρησιμοποιούνται όλων των ειδών τα οπτικο-ακουστικά μέσα, που κρίνονται απαραίτητα και αποτελεσματικά. Η βασική προϋπόθεση για την επιλογή και τη χρήση τους είναι να αποτελούν ερεθίσματα για φυσιολογική παραγωγή λόγου και η όλη αξιοποίηση και λειτουργικότητά τους εντάσσεται στη λογική και τη γενικότερη φιλοσοφία της επικοινωνιακής αντίληψης. Ο λόγος που παράγεται στην τάξη αξιολογείται ως προς την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά του από τα ίδια τα παιδιά. Οι μαθητές με τη συζήτηση, το σχολιασμό και τον απαραίτητο προβληματισμό, οδηγούνται στο να διαπιστώνουν διάφορα λάθη και να προβαίνουν στη διόρθωσή τους. Επίσης, στο να κρίνουν την καταλληλότητα κάποιας έκφρασης με βάση τα δεδομένα της περίπτωσης και να προτείνουν κάθε φορά την καλύτερη ή αποτελεσματικότερη δυνατή γλωσσική διατύπωση (Μήτσης, 1999:88-89).

Ανακεφαλαιώνοντας υπογραμμίζουμε ότι ο βαθμός πρακτικής της γλώσσας και οι παραστάσεις που αφορούν στις λειτουργίες της διαφέρουν από περιβάλλον σε περιβάλλον και από άτομο σε άτομο. Μόνο ένα μικρό μέρος των μαθητών που πρωτοπαίνουν στο δημοτικό σχολείο έχει σε ικανοποιητικό βαθμό μια επαρκή συνείδηση του γραπτού λόγου και των λειτουργιών του. Για αυτό το παιδί, προτού αρχίσει να προσεγγίζει συστηματικά τη μάθηση της ανάγνωσης, πρέπει να εξοικειώνεται με τη γραπτή γλώσσα, να οδηγείται στο να κατανοεί ότι η ανάγνωση είναι χρήσιμη και ευχάριστη δραστηριότητα. Η συνειδητοποίηση αυτή θα γίνεται βαθμιαία και θα είναι προσαρμοσμένη στο παιδί, οπότε είναι μεγάλες οι πιθανότητες να αναπτυχθεί μέσα του η επιθυμία για την ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, οφείλει να εφοδιάζει το παιδί με αναγνωστικό υλικό του οποίου το περιεχόμενο να έχει κάποιο νόημα για το παιδί. Δηλαδή, η απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει ο μικρός μαθητής να έχει μια κάποια συνείδηση της κοινωνικής χρησιμότητας και της επικοινωνιακής αξίας του γραπτού λόγου (Βάμβουκας, 1991:89).

#### **5.4 Η νέα παιδαγωγική των πολυγραμματισμών**

Μια πολύ σημαντική διάσταση της σύγχρονης πραγματικότητας που επηρεάζει τη γλωσσική διδασκαλία, αποτελεί το νέο επικοινωνιακό τοπίο, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις νέες επικοινωνιακές τεχνολογίες, με τη μεταβιομηχανική οικονομία, που βασίζεται στις υπηρεσίες της πληροφορίας και, με τις πολυπολιτισμικές παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Kress, 2002:34).

Μια από τις βασικότερες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας, η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών, δημιουργεί νέα δεδομένα σε ό,τι αφορά το κείμενο. Τα ηλεκτρονικά κείμενα χάνουν τα όριά τους και συνδέονται με άλλα, σε ένα υπερκείμενο που ανήκει στην εικονική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό ευνοείται μια νέου τύπου διακειμενικότητα με υβριδικούς σχηματισμούς νέων κειμένων που παρουσιάζουν πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου σε συνδυασμό με χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, ενώ η διαδικασία παραγωγής του ηλεκτρονικού κειμένου είναι μάλλον συλλογική παρά ατομική (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999:187).

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του ηλεκτρονικού κειμένου, η ρευστότητα, παρέχει στο δημιουργό τη δυνατότητα διαρκών βελτιώσεων, επανεξετάσεων,

μορφοποιήσεων και επιλεκτικής χρήσης άλλων σημειωτικών συστημάτων (εικόνων, γραφικών παραστάσεων, σχημάτων, κλπ.). η δυνατότητα αυτή εκλαμβάνεται ως απελευθερωτική από τις δεσμεύσεις της παραδοσιακής τεχνολογίας της γραφής, όμως, προϋποθέτει την καλή γνώση των νέων συμβάσεων και της σύγχρονης τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι δυνατότητες του ρευστού ψηφιακού κειμένου μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση μιας σύγχρονης διδακτικής του γραπτού λόγου, με κύρια χαρακτηριστικά της την ομαδική εργασία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τον πειραματισμό και τη μεταφορά του ενδιαφέροντος στη διαδικασία παραγωγής του κειμένου, στη διάρκεια της οποίας ο ρόλος του δασκάλου μπορεί να είναι πιο δημιουργικός και ουσιαστικός (Κυρίδης, Δρόσος, Ντίνας, 2003:54-56).

Η πληροφορική επανάσταση επηρεάζει την επικοινωνία και διαμορφώνει νέα κειμενικά είδη με κύριο χαρακτηριστικό τους την πολυτροπικότητα. Τα πολυτροπικά κείμενα προκύπτουν από τη συνδυαστική χρήση πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων, που συμπληρώνουν τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος ή αλληλεπιδρούν με αυτό. Τα κείμενα του περιβάλλοντος στην πλειονότητά τους είναι πλέον πολυτροπικά και ο χειρισμός τους στηρίζεται σε μια νέα εγγραμματοσύνη, την οποία πρέπει να διαθέτουν, ως μέρος της επικοινωνιακής τους ικανότητας, όλα τα μέλη μιας σύγχρονης κοινωνίας (Hodge & Kress, 1998:49-51).

Ο γραμματισμός, ο οποίος απαντάται και ως λειτουργική εγγραμματοσύνη ή κριτικός γραμματισμός, με την πιο παραδοσιακή του έννοια, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει ένα γραπτό κείμενο και να το κατανοεί, όπως, επίσης, να μπορεί να το ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους κειμένων (γραπτού και προφορικού λόγου), να είναι σε θέση να παράγει και ο ίδιος ποικίλα είδη κειμένων κατάλληλα για τις επικοινωνιακές περιστάσεις που είναι πιθανόν να προκύψουν στην κοινωνική του ζωή και στην επαγγελματική του δράση. Όμως, με τις νέες κοινωνικές συνθήκες, ο γραμματισμός φαίνεται ότι δεν καλύπτει πλέον ούτε ως όρος ούτε ως περιεχόμενο τις νεοφανείς διαστάσεις της επικοινωνίας.

Ο γραμματισμός, ως έννοια με σημαντικές κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις (Kalantzis & Cope, 2001:122-134), απορρέει από την ανάγκη εκμάθησης ενός πλαισίου γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για την ομαλή και επιτυχή κοινωνική ένταξη των ατόμων που ανήκουν στις εγγράμματες κοινωνίες και, συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές πρακτικές που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο. Με την έννοια αυτή, κάθε αλλαγή στις κοινωνικές πρακτικές αναμένεται ότι θα

συνεπιφέρει τροποποιήσεις στο περιεχόμενο του γραμματισμού. Η σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας της πληροφορίας, την επικράτηση των νεοφιλελεύθερων αξιών, τις εργασιακές ανακατατάξεις και την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, δημιουργεί ένα νέο πολύμορφο κοινωνικό τοπίο με νέους πολυτροπικούς διαύλους επικοινωνίας και νέες πολυτροπικές εκδοχές κατασκευής νοημάτων.

Η νέα παιδαγωγική των πολυγραμματισμών βασίζεται στην αρχή ότι η γλώσσα, ως δραστηριότητα παραγωγής κειμένων, έχει μια συστατική ιστορικότητα: τα κείμενα και η ποικιλία των νοημάτων με τα οποία συνδέονται υπάρχουν και παράγονται μέσα σε ιστορικά πλαίσια. Ο στόχος της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι να εξοικειώσει τους μαθητές με την ιστορικότητα της γλώσσας και των νοημάτων της και, πιο συγκεκριμένα, να τους βοηθήσει να κατανοήσουν πώς οι ποικίλες εκδοχές νοημάτων γεννιούνται μέσα σε ποικίλα ιστορικά πλαίσια, ιδιαίτερα στα μεταβαλλόμενα πλαίσια που δημιουργούνται από τις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας και τα πολλαπλά, διαπολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία χρησιμοποιείται η γλώσσα (o.p.:125).

Βασικός όρος στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι ο όρος Σχέδιο, που υποκαθιστά τους παραδοσιακούς όρους γράψιμο και παραγωγή λόγου (Χατζησαββίδης, 2003:191). Το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τρεις όψεις:

- ◆ το σχεδιασμένο: το σύνολο των διαθέσιμων κοινωνιο-πολιτισμικών πόρων,
- ◆ το σχεδιασμό: η διαδικασία μετασχηματισμού των πόρων αυτών στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού γεγονότος και,
- ◆ το ανασχεδιασμένο: το αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων.

Η εφαρμογή του Σχεδίου στη γλωσσική διδασκαλία αναπτύσσεται με τέσσερις τομείς: την Τοποθετημένη Πρακτική, την Ανοιχτή Διδασκαλία, την Κριτική Πλαισίωση και τη Μετασχηματισμένη Πρακτική.

Η Τοποθετημένη Πρακτική περιλαμβάνει τη γνωριμία των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα, που αφορούν το κοινωνικό τους περιβάλλον και τα βιώματά τους. Η Ανοιχτή Διδασκαλία αναφέρεται στην αναλυτική και συστηματική επεξεργασία και κατανόηση των γλωσσικών ή μη γλωσσικών (εικονικών, κλπ.) στοιχείων, που απαρτίζουν ένα πολυτροπικό κείμενο, με το οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές στη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής. Η Κριτική Πλαισίωση



συνίσταται στην ερμηνεία και την κριτική θεώρηση από μέρους των μαθητών του κειμένου – λόγου που επεξεργάζονται σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει με συσχετισμούς, συγκρίσεις, κλπ. Τέλος, η Μετασχηματισμένη Πρακτική αποτελεί την προσπάθεια εφαρμογής όσων αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δηλαδή, περιλαμβάνει τη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια (Χατζησαββίδης, ό.π.:189-196).

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, η οποία πρέπει να σημειωθεί ότι έχει πολλά κοινά στοιχεία με την προσέγγιση της Ολικής γλώσσας (Μανταδάκη, 1999) και τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), φαίνεται ότι αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής προετοιμασίας των μαθητών και αναγκαία προϋπόθεση, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις νέες συγκυρίες και να τις αξιοποιούν με επιτυχία χωρίς να χειραγωγούνται από αυτές.

**Β΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **6.1 Σημαντικότητα – Πρωτοτυπία – Επικαιρότητα του θέματος**

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατίθενται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η σύνταξη των Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ. καθώς και η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία στηρίζονται στη διαθεματική προσέγγιση, αποβλέπουν στην αποτελεσματική ανανέωση του παραδοσιακού τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου.

Η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού, είναι χρήσιμη και ταυτόχρονα παρουσιάζει ενδιαφέρον σχετικά με ερωτήματα όπως:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα Α.Π. και σχολικά εγχειρίδια;
- Πώς υλοποιούν τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές στην πράξη;
- Υπάρχουν πιθανές αδυναμίες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν αυτές τις αλλαγές;
- Τα νέα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται και σε ποιο βαθμό στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ουσιαστική αναμόρφωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, είναι σημαντική αλλά και επίκαιρη, εφόσον βρισκόμαστε μόλις στο δεύτερο έτος εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη. Η έλλειψη συναφών ερευνών στη συγκεκριμένη περιοχή προσδίδει στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση και το στοιχείο της πρωτοτυπίας. Λόγω του μεγάλου όγκου των σχολικών εγχειριδίων, αποφασίστηκε η μελέτη να εστιαστεί στην περίπτωση της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η πλειονότητα των ερωτημάτων που θα εκπονηθούν δεν μπορούν να τεθούν για τη Γλώσσα και των υπόλοιπων τάξεων ή και για τα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος.

## 6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω επίκαιρα και συγχρόνως κρίσιμα ερωτήματα για την αξιολόγηση των νέων σχολικών εγχειριδίων:

1. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ ή κατά των αλλαγών στο Α.Π. και στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου; Οι αλλαγές αυτές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής ζωής και της κοινωνίας γενικότερα; Πώς κρίνουν το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν από Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.;
2. Τα μέσα και οι τρόποι που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης, όπως η «διαθεματική προσέγγιση», η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κλπ., είναι εφικτοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ ή κατά της εφαρμογής των προτεινόμενων τρόπων διδασκαλίας;
3. Ποιες είναι οι απόψεις – προτάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου σε σύγκριση με τα αντίστοιχα παλιά βιβλία της ίδιας τάξης (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εργασιών, βιβλίο δασκάλου);
4. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου είναι καλογραμμένα και κατανοητά; Απευθύνονται στις ικανότητες του μέσου μαθητή; Αντίστοιχα, καλύπτονται και οι ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών (ανώτερου ή κατώτερου επιπέδου);
5. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια είναι ευπαρουσίαστα; Διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση; Η εικονογράφηση, οι πίνακες, τα σχεδιαγράμματα, τα επεξηγηματικά σύμβολα, βοηθούν στην αποσαφήνιση των εννοιών και των όρων που παρατίθενται; Οι ασκήσεις – εργασίες παρουσιάζονται με διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας, ξεκινώντας από τις πιο εύκολες και συνεχίζοντας σε πιο δύσκολες;

## 6.3 Διερευνητικά ερωτήματα

Τα διερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επικεντρωθεί η έρευνα, παρουσιάζονται ομαδοποιημένα σε δύο ευρύτερες κατηγορίες:

1. Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (σπουδές, χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη, κλπ.) ως προς τις απόψεις τους αναφορικά με τις πρόσφατες αλλαγές των νέων σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου και των προγραμμάτων σπουδών;
2. Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (σπουδές, χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη, κλπ.) ως προς τις απόψεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση της δομής και του περιεχομένου των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

#### **6.4 Μέσο Συλλογής Δεδομένων**

Η λήψη των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της προέρευνας, η περιγραφή της διαδικασίας χορήγησης του δοκιμαστικού ερωτηματολογίου και, τέλος η παρουσίαση της συλλογής δεδομένων από την τελική μορφή του ερωτηματολογίου, αποτελούν την παρουσία των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας.

##### **6.4.1 Προέρευνα με λήψη συνεντεύξεων**

Ως μέθοδος για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας το ερωτηματολόγιο. Για την προετοιμασία και κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε προέρευνα που έγινε με την τεχνική της συνέντευξης. Η συνέντευξη αποτελεί κατεξοχήν τεχνική εφαρμογής της κλινικής μεθόδου για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά αποτελεί και αυτοτελή μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Η συνέντευξη μπορεί να είναι είτε ελεύθερη, είτε κατευθυνόμενη. Όπως γράφει ο Βάμβουκας (2002:233-236), στην ελεύθερη συνέντευξη μολονότι η σειρά και η διατύπωση των ερωτημάτων δεν είναι προκαθορισμένα, τα θέματα που τίθενται προς συζήτηση έχουν προσδιοριστεί και προετοιμαστεί και τα ερωτήματα έχουν διατυπωθεί. Η σειρά υποβολής τους όμως δεν καθορίζεται και η συνέντευξη παίρνει τη μορφή ελεύθερης συζήτησης που μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις που δόθηκαν. Η κατευθυνόμενη συνέντευξη είναι κλειστή. Το υποκείμενο καλείται

να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων, των οποίων ο αριθμός, η εκφώνηση και η σειρά διατύπωσης έχουν προκαθοριστεί. Ο ερευνητής τις γνωρίζει «από στήθους» ή τις διαβάζει στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα είδος προφορικού ερωτηματολογίου, με τη διαφορά ότι στην κατευθυνόμενη συνέντευξη οι ερωτήσεις είναι συνήθως ανοιχτής απάντησης και είναι δυνατόν η εκφώνησή τους να τροποποιείται ανάλογα με τις απαντήσεις του υποκειμένου.

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ήταν κατευθυνόμενου τύπου και αποτελούνταν από τα ακόλουθα οχτώ ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό, όταν ακούτε τον όρο Δ.Ε.Π.Π.Σ.;
- Κατά πόσο, εσείς προσωπικά, εφαρμόζετε στην καθημερινή σχολική ζωή – τάξη τους προτεινόμενους τρόπους και μέσα διδασκαλίας, όπως η διαθεματική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κλπ.; Θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας;
- Τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου είναι καλογραμμένα και κατανοητά; Διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση; Καλύπτονται σε γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο οι ανάγκες όλων των μαθητών ή όχι;
- Είναι ευπαρουσίαστα; Η εικονογράφηση, οι πίνακες, τα σχεδιαγράμματα, τα επεξηγηματικά σύμβολα, βοηθούν στην αποσαφήνιση των εννοιών και των όρων που παρατίθενται;
- Οι πηγές, τα σχόλια, οι ασκήσεις – εργασίες που παρουσιάζονται, αποτελούν πηγή γνώσης και μάθησης για τους μαθητές, και σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται από τους ίδιους;
- Αποτελούν πηγή γνώσης και μάθησης και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό; Τού παρέχουν τη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής τους ως προς το σχεδιασμό αλλά και ως προς την εφαρμογή της διδασκαλίας του;
- Το βιβλίο του δασκάλου διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση της διδακτέας ύλης; Τον βοηθάει στο σχεδιασμό των διδακτικών ενεργειών που θα χρησιμοποιήσει; Συνεισφέρει στην αρτιότερη προετοιμασία του;
- Αν συγκρίνατε τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (βιβλίο μαθητή, βιβλίο δασκάλου, βιβλίο εργασιών) με

τα αντίστοιχα παλιά βιβλία της ίδιας τάξης, ποια πλεονεκτήματα θα αναφέρατε και ποια μειονεκτήματα;

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις ανά ερώτημα. Οι κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των υποκειμένων και η βιβλιογραφία αποτέλεσαν τη βάση για την κατασκευή των δηλώσεων των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

#### **6.4.2 Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου**

Αμέσως μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε η δοκιμαστική χορήγηση του σε μικρό αριθμό υποκειμένων και συγκεκριμένα σε 10 εκπαιδευτικούς. Με την προκαταρκτική αυτή εφαρμογή, διαπιστώνονται πιθανά ελαττώματα του ερωτηματολογίου, κενά, ελλείψεις και ασάφειες, καθώς και η αποτελεσματικότητα του συστήματος κωδικοποίησης των απαντήσεων. Επίσης, εξακριβώνεται η επάρκεια του ελεύθερου χώρου για τη διατύπωση των απαντήσεων και προσδιορίζεται ο αναγκαίος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά γενικό κανόνα η έκταση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να μην απαιτείται περισσότερο από μισή ώρα για τη συμπλήρωσή του (Βάμβουκας, 2002:261-262).

Μετά τη δοκιμαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, τα υποκείμενα ερωτήθηκαν αν συνάντησαν οποιαδήποτε δυσκολία στη συμπλήρωσή του. Η ερευνήτρια έλαβε αρνητικές απαντήσεις. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου είκοσι λεπτά της ώρας. Το ερωτηματολόγιο ήταν έτοιμο να χορηγηθεί κανονικά.

#### **6.4.3 Τελικό ερωτηματολόγιο**

Το συγκεκριμένο μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε, επειδή, παρά τις αδυναμίες του, επιτυγχάνεται η συλλογή πληθώρας πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παράλληλα, απαιτείται ελάχιστος κόπος, χρόνος και χρήμα. Ο ερευνητής αποσπά ειλικρινείς απαντήσεις σε λεπτές ερωτήσεις, επειδή δεν ασκεί πίεση με την ενοχλητική του παρουσία καθώς εξασφαλίζεται και η ανωνυμία των απαντήσεων. Επιτρέπει την αποτελεσματική μελέτη προβλημάτων, τα οποία θα απαιτούσαν μακροχρόνιες και πολυάριθμες παρατηρήσεις (Βάμβουκας, 2002:248-249).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο μέρη: από γενικές και ειδικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις

είναι κυρίως κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου ζητούν ως απάντηση ένα σημάδι σε έναν ορισμένο χώρο ή το πολύ μία ή δύο λέξεις σε ένα διάστημα που έχει αφηθεί λευκό για το σκοπό αυτό. Επίσης, στις ερωτήσεις αυτού του τύπου περιορίζεται στο ελάχιστο η ελευθερία του υποκειμένου. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου εξασφαλίζουν εύκολη κωδικοποίηση, ελαχιστοποιείται ο υποκειμενισμός, γίνεται επιτρεπτή η βαθιά διερεύνηση του προβλήματος και ο ερωτώμενος βοηθείται στην απόδοση των απόψεών του (Βάμβουκας, 2002:255). Στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα, τύπου Likert, όπου οι ερωτώμενοι έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις των ερωτημάτων. Επιλέξαμε την τετραβάθμια κλίμακα, για να αποφύγουμε την τάση της μέσης τιμής, που ενθαρρύνουν οι κλίμακες με περιττές βαθμίδες. Η κλίμακα και η κωδικοποίησή της είχαν οριστεί ως ακολούθως:

- Συμφωνώ απόλυτα = 4
- Συμφωνώ αρκετά = 3
- Διαφωνώ αρκετά = 2
- Διαφωνώ απόλυτα = 1

Όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος που συγκεντρώνει ένα στοιχείο, τόσο περισσότερο σημαντική θέση κατέχει στην προτίμηση των εκπαιδευτικών. Στην κλίμακα προτιμήθηκε ο ζυγός αριθμός απαντήσεων, επειδή στον μονό αριθμό απαντήσεων, λόγω της κεντρικής τάσης του ατόμου, επιλέγεται συνήθως η ενδιάμεση απάντηση και θεωρείται ότι ασυνείδητα ο ερευνητής μεροληπτεί. Επιπλέον η ανοιχτή ερώτηση «Κάτι άλλο. Τι;» έδωσε τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη στις ήδη έτοιμες απαντήσεις. Η ερώτηση αυτή κατηγοριοποιήθηκε και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλάμβανε δυο ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ανοιχτές ερωτήσεις αφήνουν στον ερωτώμενο πλήρη ελευθερία να εκφράσει τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, οργανώνοντας την απάντησή του όπως εκείνο την εννοεί, από άποψη μορφής και περιεχομένου. Οι απαντήσεις του υποκειμένου είναι αυθόρμητες. Με τη χρησιμοποίηση ανοιχτών απαντήσεων είναι δυνατή η προσέγγιση λεπτών ζητημάτων. Προτιμώνται από τον ερευνητή, όταν είναι επιθυμητό να υπάρχει η προσωπική γνώμη των υποκειμένων, όταν αγνοείται ο βαθμός ενημέρωσης των



υποκειμένων πάνω στο θέμα της έρευνας, όταν η ενημέρωση που διαθέτουν οι ερωτώμενοι είναι άνιση ή ανεπαρκής και όταν το θέμα είναι πολύπλοκο και χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες, για να χαράξει ο ερευνητής τους άξονες διερεύνησης του θέματος (Βάμβουκας, 2002:251). Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου παρουσιάζουν δυσκολία στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίησή τους.

Σύμφωνα με τον παραπάνω συγγραφέα, η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται κυρίως από τον επιτυχή καθορισμό των κατηγοριών που επιτρέπουν τη συστηματική απογραφή και ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας. Ο προσδιορισμός των κατηγοριών είναι μια ιδιαίτερα λεπτή εργασία, εξαιτίας της αμφισημίας και της πολυσημίας των λέξεων και των εκφράσεων. Για να είναι έγκυρο και αποτελεσματικό το σύστημα των κατηγοριών θα πρέπει να θεμελιώνεται στους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (ό.π., 2002:274). Οι ανοιχτές ερωτήσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης, όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα. Παρά το γεγονός αυτό, οι απαντήσεις των υποκειμένων κατηγοριοποιήθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Το ερωτηματολόγιο ως προς το περιεχόμενό του, χωρίζεται σε δυο θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις με τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη θέση υπηρεσίας, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη και τους τίτλους σπουδών.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελείται από δέκα ειδικές ερωτήσεις. Η *πρώτη ερώτηση* αναφερόταν στην προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση. Η *δεύτερη*, αφορούσε στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το βαθμό πληροφόρησης που είχαν αναφορικά με τα νέα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και, τις σχετικές πηγές ενημέρωσής τους. Η *τρίτη* ερώτηση αφορούσε στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το βαθμό της γενικότερης επιμόρφωσης που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Η *τέταρτη*, αφορούσε στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το βαθμό της επιμόρφωσης που είχαν πάνω στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Η *πέμπτη ερώτηση* αναφερόταν σε δηλώσεις των εκπαιδευτικών για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Η *έκτη ερώτηση* αναφερόταν σε δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τις ασκήσεις – εργασίες (συνεργασίας, ανοικτού τύπου, κλπ.), που προτείνονται από τα νέα σχολικά

εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Η *έβδομη*, αναφερόταν σε δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Στην *όγδοη* ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα δύο πρώτα πλεονεκτήματα και τα δύο πρώτα μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Η *ένατη* ερώτηση αναφερόταν σε δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Τέλος, στη *δέκατη* ερώτηση δίνονταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις παρατηρήσεις τους ή τις προτάσεις τους για τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

## 6.5 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 53 άνδρες (ποσοστό 33,1%) και 107 γυναίκες (ποσοστό 66,9%).

Στον πίνακα 1 βλέπουμε το φύλο των ατόμων της έρευνας.

*Πίνακας 1*

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο.

<i>Φύλο</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Άνδρες	53	33,1
Γυναίκες	107	66,9
Σύνολο	160	100,0

Ως προς τη θέση υπηρεσίας, οι 156 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 97,5%) είναι διορισμένοι και οι 4 (ποσοστό 2,5%) είναι αναπληρωτές.

Στον πίνακα 2 βλέπουμε τη θέση υπηρεσίας των υποκειμένων της έρευνας.

*Πίνακας 2*

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση υπηρεσίας.

<i>Θέση υπηρεσίας</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Μόνιμος/η	156	97,5
Αναπληρωτής/τρια	4	2,5
Σύνολο	160	100,0

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, 21 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,1%) δήλωσαν 1-5 έτη, 57 (ποσοστό 35,6%) δήλωσαν 6-15 έτη, 54 (ποσοστό 33,8%) 16-25 έτη, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 25 έτη υπηρεσίας ήταν 28 (ποσοστό 17,5%).

Στον πίνακα 3 βλέπουμε τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των χρόνων υπηρεσίας των ατόμων της έρευνας.

*Πίνακας 3*

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας.

<i>Έτη υπηρεσίας</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 – 5	21	13,1
6 – 15	57	35,6
16 – 25	54	33,8
25>	28	17,5
Σύνολο	160	100,0

Ως προς τα χρόνια διδασκαλίας που έχουν στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, οι 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20%) δήλωσαν 1 έτος, οι 38 (ποσοστό 23,8%) 2 έτη, οι 42 (ποσοστό 26,3%) 3 έτη, οι 16 (ποσοστό 10%) 4 έτη, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 4 έτη διδασκαλίας στην Δ' τάξη ήταν 32 (ποσοστό 20%).

Στον πίνακα 4 βλέπουμε τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των χρόνων διδασκαλίας στην Δ' τάξη των ατόμων της έρευνας.

*Πίνακας 4*

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη.

<i>Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	32	20,0
2	38	23,8
3	42	26,3
4	16	10,0
4>	32	20,0
Σύνολο	160	100,0

Όσον αφορά στους τίτλους σπουδών, 89 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 55,6%) έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 40 (ποσοστό 25%) έχουν κάνει μετεκπαίδευση και μόνο ένας (ποσοστό 0,6%) δήλωσε ότι έχει διδακτορικό δίπλωμα.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, 113 (ποσοστό 70,6%) είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενώ 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,6%) έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (master). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν και άλλο πτυχίο είναι 14 (ποσοστό 8,8%).

*Πίνακας 5*

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών.

<i>Τίτλοι σπουδών</i>	<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>		<i>Σύνολο</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	89	55,6	71	44,4	160	100,0
Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε.	113	70,6	47	29,4	160	100,0
Διδασκαλείο Δ.Ε.	40	25,0	120	75,0	160	100,0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	17	10,6	143	89,4	160	100,0
Διδακτορικό δίπλωμα	1	0,6	159	99,4	160	100,0
Άλλος	14	8,8	146	91,3	160	100,0

## **6.6 Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου**

Μετά την κατασκευή και δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η επίσημη χορήγησή τους στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η επίδοση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα των μηνών Ιανουαρίου – Μαρτίου του 2009. Στο νομό Ρεθύμνης μερίμνησε η ίδια η ερευνήτρια, ενώ στους υπόλοιπους νομούς της Κρήτης και της υπόλοιπης Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Σαλαμίνα, Λάρισα), συνέβαλαν συνάδελφοι, καθώς και πρόσωπα από το άμεσο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον της.

Το ερωτηματολόγιο είχε επιμελημένη εξωτερική και εσωτερική εμφάνιση. Συμπεριλάμβανε ένα συνοδευτικό σημείωμα, στο οποίο με συνοπτικό τρόπο δινόταν η περιγραφή του θέματος της έρευνας, υπήρχε η προτροπή για τη συμβολή των υποκειμένων στην ερευνητική αυτή προσπάθεια, η διαβεβαίωση για την ανωνυμία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, οι εκ των προτέρων ευχαριστίες για το χρόνο που θα διέθεταν τα υποκείμενα της έρευνας καθώς και, τα στοιχεία της ερευνήτριας.

Μετά το συνοδευτικό σημείωμα, ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε σαφή και όσο γινόταν περιεκτική διατύπωση και προσεγμένη δομή και διάρθρωση τόσο στα ερευνητικά ερωτήματα όσο και στις δηλώσεις.

Στην διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ανταποκρίθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με θετική διάθεση και συναδελφικότητα. Το

αποτέλεσμα ήταν η έγκαιρη επιστροφή του μεγαλύτερου μέρους των ερωτηματολογίων που είχαν αρχικά επιδοθεί.

## **6.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας**

Το επόμενο στάδιο μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα του δείγματος, ήταν η κωδικοποίηση των εννοιών και η μετατροπή τους σε μεταβλητές, ώστε να μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα και να διασαφηνιστούν με όρους μετρήσιμους. Η μετατροπή αυτή ονομάζεται λειτουργικοποίηση. Οι λειτουργικοί ορισμοί αποτελούν αναπαραστάσεις των εννοιών, οι οποίες μέσω της διαδικασίας αυτής αποκτούν ερευνητική σημασία (Μακράκης:2005:36).

Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις (ανοικτές και κλειστές). Η κωδικοποίηση στις κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν παρουσίαζε δυσκολία, επειδή οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας ήταν ήδη κατηγοριοποιημένες. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως ήδη αναφέρθηκε, ακολουθήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Οι απαντήσεις των υποκειμένων κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν για να είναι δυνατή η στατιστική τους επεξεργασία. Στη συνέχεια, τα ερευνητικά δεδομένα εισήχθησαν σε Η/Υ με τη βοήθεια του προγράμματος εισαγωγής Dbase. Η προτίμηση αυτού του προγράμματος επιλέχτηκε για δύο κυρίως λόγους: την οικονομία των πληκτρολογήσεων και την εμφάνιση ενός μόνο ερωτηματολογίου στην οθόνη του Η/Υ, αποτρέποντας με αυτό τον τρόπο την δημιουργία λαθών κατά την εισαγωγή των κωδικοποιημένων απαντήσεων. Ορίστηκαν κατά περίπτωση οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο ως κατηγορικές, ποιοτικές, ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

Τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται περιγραφικά και επαγωγικά. Όπως σχολιάζουν οι Ρούσσοι & Τσαούσης (2006:43), στόχος της περιγραφικής στατιστικής είναι να παρέχει μία πρώτη εικόνα των αποτελεσμάτων μιας έρευνας είτε σε μορφή πίνακα, είτε σε μορφή γραφικής αναπαράστασης, ή ακόμη και σε αριθμητική μορφή. Η επαγωγική στατιστική αναφέρεται σε μια ομάδα στατιστικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με έναν πληθυσμό, από τα δεδομένα που έχουμε συλλέξει από ένα δείγμα πληθυσμού.

Το σύνολο των ερευνητικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου διαιρέθηκε σε ποιοτικές και σε ποσοτικές, ανάλογα με τον τρόπο μεταβολής των μεταβλητών. Επίσης, η κάθε μεταβλητή ανάλογα με τη θέση της στο στατιστικό μοντέλο διακρίθηκε σε ανεξάρτητη και σε εξαρτημένη. Ανεξάρτητη θεωρείται όταν έχει εισαχθεί για να εκτιμηθεί η επίδρασή της πάνω σε άλλη μεταβλητή και, εξαρτημένη, όταν η τιμή της επηρεάζεται από τις μεταβολές που συμβαίνουν στην ανεξάρτητη ή τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Δαφέρμος, 2005:22-24).

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί πίνακες με τις συχνότητες κατανομής των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά στις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. φύλο, θέση και χρόνια υπηρεσίας). Σχετικά με τις ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται στατιστικοί δείκτες οι οποίοι συνοψίζουν τα δεδομένα του δείγματος: ως δείκτης κεντρικής τάσης χρησιμοποιείται ο μέσος όρος (μ.ό.), ο οποίος αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική τιμή της κατανομής. Ως δείκτης διασποράς χρησιμοποιείται η τυπική απόκλιση (τ.α.). Ο δείκτης αυτός αντιπροσωπεύει τις αποκλίσεις μιας ομάδας τιμών από το μέσο όρο.

Αντίστοιχα, σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόζεται κατά περίπτωση το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το οποίο κρίνεται ως κατάλληλο στην περίπτωση που τα δεδομένα της έρευνας είναι κατηγορικά και είτε επιδιώκεται η ερμηνεία της συχνότητας των κατηγοριών που προέρχονται από ένα δείγμα, είτε επιδιώκεται ο έλεγχος της ανεξαρτησίας μεταξύ δύο μεταβλητών, δηλαδή η σύγκριση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα δείγματα, για να εξεταστεί αν οι συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών μπορούν να προκύψουν τυχαία ή είναι συστηματικές (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2006:358-359). Στην παρούσα εργασία το συγκεκριμένο στατιστικό κριτήριο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται ανάμεσα στα χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη (1-3 χρόνια και περισσότερα από 4 χρόνια) και στους τίτλους σπουδών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγική Ακαδημία).

Παράλληλα, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann – Whitney (U). Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που εξετάζεται μία κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες σε σχέση με μία ποιοτική σε διατακτική κλίμακα με μονό ή ζυγό αριθμό κατηγοριών. Ο σκοπός εφαρμογής του κριτηρίου είναι να διαπιστωθεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε σχέση με τις διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

Στην ανάλυση των πινάκων αναφέρεται το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μια επιλογή που είναι υποχρεωμένος να κάνει ο ίδιος ο ερευνητής και δεν καθορίζεται από κάποιους στατιστικούς κανόνες. Το ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που υιοθετήθηκε ήταν το 5% ( $p = .05$ ). Αυτό σημαίνει ότι η πιθανότητα το τελικό μας αποτέλεσμα να έχει προέλθει από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 5% και είναι το ανώτερο επιτρεπτό όριο στις κοινωνικές επιστήμες (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2006:142).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 7.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης θα είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση. Αμέσως μετά, ακολουθούν τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν στο βαθμό πληροφόρησης που είχαν οι εκπαιδευτικοί πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, καθώς και, στις πηγές ενημέρωσης σχετικά με την πληροφόρηση. Στη συνέχεια, εμφανίζεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη γενικότερη επιμόρφωση που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Ύστερα, εμφανίζεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη γενικότερη επιμόρφωση που είχαν πάνω στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Ακολουθούν τα αποτελέσματα που αφορούν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης. Εξετάζονται, ακόμη, τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συμφωνία ή τη διαφωνία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ασκήσεις – εργασίες (συνεργασίας, ανοικτού τύπου, κλπ.), που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης. Στη συνέχεια, εμφανίζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης. Αμέσως μετά, ακολουθούν οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των σημαντικότερων

πλεονεκτημάτων ή μειονεκτημάτων του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Το ενδιαφέρον εστιάζεται, τέλος, στη μελέτη των δηλώσεων που αφορούσαν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το περιγραφικό επίπεδο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τις τελικές παρατηρήσεις ή προτάσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ.α) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι, οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα σε τετράβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο:

- Πολύ/Συμφωνώ απόλυτα = 4,
- Αρκετά/Συμφωνώ αρκετά = 3,
- Λίγο/Διαφωνώ αρκετά = 2,
- Καθόλου/Διαφωνώ απόλυτα = 1

Έτσι, μ.ο: 3,14 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά μέσο όρο συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά σημαντικό ή το δήλωσαν αρκετά.

## **7.2 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση**

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί, εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των 160 εκπαιδευτικών του δείγματος για καθεμιά δήλωση σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση. Από την γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και δεν ξεπερνούν συνολικά το 1,3 % του δείγματος.

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο. για τις δεκαεννιά εκτιμήσεις, διαπιστώνεται η ικανοποιητική ένταση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με όλες σχεδόν από αυτές (μ.ο.:2,62 – 3,30). Εξαίρεση αποτελούν δύο μόνο εκτιμήσεις, όπου η τιμή



του μέσου όρου κυμάνθηκε από 1,67 έως και 1,99 μονάδες, δηλώνοντας έτσι την απόλυτα ή αρκετά θετική στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις δηλώσεις της διαθεματικής προσέγγισης.

Από την αναλυτική εξέταση των τιμών του μ.ο. προκύπτει ότι τις δύο πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων και μάλιστα με τις ίδιες μονάδες (μ.ο.:3,30) καταλαμβάνουν η δυσκολία εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης των σχολικών μονάδων (κτιριακά προβλήματα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κλπ.) και, η συμβολή της στην ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών με έμφαση σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος. Όσον αφορά στην πρώτη δήλωση το 48,1% συμφωνεί απόλυτα, το 37,5% αρκετά, ενώ μικρά είναι τα ποσοστά για τις κατηγορίες «Διαφωνώ αρκετά» και «Διαφωνώ απόλυτα» (10,6% και 3,8% αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη δήλωση το 34,4% συμφωνεί απόλυτα, το 61,3% αρκετά, ενώ μόνο το 4,4% διαφωνεί αρκετά. Στις δύο

Πίνακας 6

Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, η διαθεματική προσέγγιση:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μ.ο	τ.α
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων (κτιριακά προβλήματα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κλπ.).	77	48,1	60	37,5	17	10,6	6	3,8	0	0,0	3,30	0,807
Συμβάλλει στην ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών, δίνοντας έμφαση σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος.	55	34,4	98	61,3	7	4,4	0	0,0	0	0,0	3,30	0,547
Συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και της φαντασίας των μαθητών.	54	34,2	90	57,0	13	8,2	1	0,6	2	1,3	3,25	0,625
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας (οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτικό λογισμικό, κλπ.).	58	36,3	82	51,3	20	12,5	0	0,0	0	0,0	3,24	0,659
Συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.	46	28,8	102	63,8	12	7,5	0	0,0	0	0,0	3,21	0,565
Καθιστά τους μαθητές κριτικά ικανούς απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.	49	30,6	94	58,8	17	10,6	0	0,0	0	0,0	3,20	0,612
Υποβοηθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές.	41	25,9	102	64,6	14	8,9	1	0,6	2	1,3	3,16	0,592
Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.	42	26,3	99	61,9	18	11,3	1	0,6	0	0,0	3,14	0,619
Οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.	40	25,3	101	63,9	15	9,5	2	1,3	2	1,3	3,13	0,619
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης, προσεγγίζοντας την με ολιστικό τρόπο.	49	30,8	84	52,8	20	12,6	6	3,8	1	0,6	3,11	0,760
Προσδίδει παγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση.	35	21,9	107	66,9	17	10,6	1	0,6	0	0,0	3,10	0,585
Διευκολύνει την ένταξη των αδύνατων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.	28	17,5	99	61,9	31	19,4	2	1,3	0	0,0	2,96	0,648
Αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	26	16,3	102	63,8	29	18,1	3	1,9	0	0,0	2,94	0,647
Συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.	19	12,0	106	67,1	33	20,9	0	0,0	2	1,3	2,91	0,569
Μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	22	13,8	82	51,6	52	32,7	3	1,9	1	0,6	2,77	0,702
Δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της ύλης.	26	16,4	71	44,7	50	31,4	12	7,5	1	0,6	2,70	0,833
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών μιας τάξης.	23	14,6	62	39,2	63	39,9	10	6,3	2	1,3	2,62	0,811
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε επουσιώδη θέματα, αποδιοργανώνοντας τη σκέψη του παιδιού.	6	3,8	30	18,8	80	50,0	44	27,5	0	0,0	1,99	0,785
Αποτελεί έναν ανούσιο νεωτερισμό για την εκπαίδευση.	1	0,6	19	11,9	66	41,3	74	46,3	0	0,0	1,67	0,707

επόμενες θέσεις και με πολύ μικρή διαφορά στις μονάδες του μέσου όρου, «συμβαδίζει» το επιχείρημα ότι η διαθεματική προσέγγιση συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και της φαντασίας των μαθητών (μ.ο.:3,25/ 34,2% συμφωνούν απόλυτα και 57,0% συμφωνούν αρκετά) και ότι, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας, όπως τα οπτικοακουστικά μέσα, το εκπαιδευτικό λογισμικό, κλπ. (μ.ο.:3,24/ 36,3% συμφωνούν απόλυτα και 51,3% συμφωνούν αρκετά). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά με τις δηλώσεις που βρίσκονται στην πέμπτη και έκτη θέση της ιεράρχησης αντίστοιχα. Συγκεκριμένα η διαθεματική προσέγγιση συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (μ.ο.:3,21/ 28,8% συμφωνούν απόλυτα και 63,8% συμφωνούν αρκετά). Επίσης, καθιστά τους μαθητές κριτικά ικανούς απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (μ.ο.:3,20/ 30,6% συμφωνούν απόλυτα και 58,8% συμφωνούν αρκετά). Ακόμη, συμφωνούν ότι συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές (μ.ο.:3,16/ 25,9% συμφωνούν απόλυτα και 64,6% συμφωνούν αρκετά), ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα στην τάξη (μ.ο.:3,14/ 26,3% συμφωνούν απόλυτα και 61,9% συμφωνούν αρκετά) και έτσι, οι μαθητές οδηγούνται σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (μ.ο.:3,13/ 25,3% συμφωνούν απόλυτα και 63,9% συμφωνούν αρκετά). Ακολουθούν οι δηλώσεις/εκτιμήσεις ότι, η διαθεματική προσέγγιση διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης με ολιστικό τρόπο (μ.ο.:3,11/ 30,8% συμφωνούν απόλυτα και 52,8% συμφωνούν αρκετά), ενώ προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση (μ.ο.:3,10/ 21,9% συμφωνούν απόλυτα και 66,9% συμφωνούν αρκετά). Στη συνέχεια, στη δωδέκατη θέση, εμφανίζεται ο ικανοποιητικός βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για την πιο εύκολη/ομαλή ένταξη των αδύνατων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης (μ.ο.:2,96/ 17,5% συμφωνούν απόλυτα και 61,9% συμφωνούν αρκετά). Κάποιοι, μάλιστα, θεωρούν ότι, όχι μόνο αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μ.ο.:2,94/ 16,3% συμφωνούν απόλυτα και 63,8% συμφωνούν αρκετά), αλλά ότι συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (μ.ο.:2,91/ 12,0% συμφωνούν απόλυτα και 67,1% συμφωνούν αρκετά). Μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (μ.ο.:2,77/ 13,8% συμφωνούν απόλυτα και 51,6% συμφωνούν αρκετά), δημιουργεί άγχος στους

εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της ύλης (μ.ο.:2,70/ 16,4% συμφωνούν απόλυτα και 44,7% συμφωνούν αρκετά) ενώ, κυρίως, η εφαρμογή της δυσχεραίνεται από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης (μ.ο.:2,62/ 14,6% συμφωνούν απόλυτα και 39,2% συμφωνούν αρκετά). Στις δύο τελευταίες θέσεις της ιεράρχησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε συμφωνούν ότι η διαθεματική προσέγγιση αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε επουσιώδη θέματα, αποδιοργανώνοντας έτσι τη σκέψη του παιδιού (μ.ο.:1,99/ 50,0% διαφωνούν αρκετά και 27,5% διαφωνούν απόλυτα), καθώς και ότι αποτελεί έναν ανούσιο νεωτερισμό για την εκπαίδευση (μ.ο.:1,67/ 41,3% διαφωνούν αρκετά και 46,3% διαφωνούν απόλυτα).

### 7.3 Βαθμός πληροφόρησης των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια – Πηγές ενημέρωσης

Ο πίνακας 7 αντιστοιχεί στην κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό πληροφόρησης που είχαν στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό πληροφόρησής τους για τα νέα σχολικά εγχειρίδια

<i>Βαθμός πληροφόρησης πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ναι, Πολύ	9	5,6
Ναι, Αρκετά	54	33,8
Ναι, Μέτρια	55	34,4
Όχι, Λίγο	27	16,9
Όχι, Καθόλου	14	8,8
Σύνολο	159	100,0
Δεν έχω γνώμη	1	0,6
Δεν απάντησαν	0	0,0

Από τα στατιστικά στοιχεία του πίνακα 7 προκύπτει σε μια πρώτη ανάγνωση ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που δεν είχαν γνώμη ή δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος νιώθει ικανοποιημένο από την πληροφόρηση που είχε πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, 34,4% νιώθει «μέτρια ικανοποιημένο», 33,8% «αρκετά ικανοποιημένο», ενώ 5,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος «πολύ

ικανοποιημένο». Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι με την πληροφόρηση που είχαν, κυμάνθηκε σε χαμηλά ποσοστά (16,9% «λίγο ικανοποιημένοι» και μόλις, 8,8% «καθόλου ικανοποιημένοι»).

Στον πίνακα 8 που ακολουθεί εμφανίζονται οι πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών καθώς και η κατανομή των απαντήσεων για καθεμιά από αυτές.

*Πίνακας 8*

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις πηγές ενημέρωσης για τα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου

<i>Πηγές ενημέρωσης</i>	<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Συζητήσεις με συναδέλφους	98	83,1	20	16,9
Επιμορφωτικά σεμινάρια	91	77,1	27	22,9
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	76	64,4	42	35,6
Βιβλία-άρθρα	74	62,7	44	37,3
Internet	58	49,2	60	50,8
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	46	39,0	72	61,0
Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης	30	25,4	88	74,6
ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι.	18	15,3	100	84,7
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	13	11,0	105	89,0
Κάποια άλλη	5	4,2	113	95,8

Από τη μελέτη των στοιχείων του πίνακα 8 προκύπτουν ότι, οι κύριες πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι οι συζητήσεις με συναδέλφους (ποσοστό 83,1%) και τα επιμορφωτικά σεμινάρια (ποσοστό 77,1%), οι συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο (ποσοστό 64,4%), καθώς και η προσωπική ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών από βιβλία και επιστημονικά άρθρα (ποσοστό 62,7%). Το διαδίκτυο (Internet), τα συνέδρια – ημερίδες – διαλέξεις, οι εφημερίδες – περιοδικά – μέσα μαζικής ενημέρωσης, εμφανίζονται με μέτρια ποσοστά και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συνιστούν μια μεσαία κατηγορία ως προς τα ποσοστά εκπροσώπησης των πηγών ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Τα ποσοστά αυτά κατά φθίνουσα σειρά ιεράρχησης κυμαίνονται από 49,2% έως και 25,4%. Η τελευταία κατηγορία των πηγών πληροφόρησης των εκπαιδευτικών αποτελεί το ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. με ποσοστό 15,3% και οι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς με ποσοστό 11,0%. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (4,2%) ενημερώθηκε σχετικά από κάποιο μάθημα στο Πανεπιστήμιο,

τη Μετεκπαίδευση, διάφορα βοηθητικά βιβλία, συζητήσεις με τους συγγραφείς και από ομάδες εργασίας Κέντρου Μαρξιστικών Ιδεών.

#### **7.4 Βαθμός αποτελεσματικότητας της γενικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου**

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας της γενικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.

*Πίνακας 9*

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητας ως προς τη γενικότερη επιμόρφωση που είχαν στα νέα σχολικά εγχειρίδια

<i>Βαθμός ικανοποίησης από γενικότερη επιμόρφωση στα νέα σχολικά εγχειρίδια</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ναι, Πολύ	1	0,6
Ναι, Αρκετά	25	15,6
Ναι, Μέτρια	69	43,1
Όχι, Λίγο	29	18,1
Όχι, Καθόλου	36	22,5
Σύνολο	160	100,0
Δεν έχω γνώμη	0	0,0
Δεν απάντησαν	0	0,0

Από τα στοιχεία του πίνακα 9 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν απέφυγαν να πάρουν θέση απέναντι στο ζήτημα της γενικότερης επιμόρφωσης που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια, αφού τόσο το ποσοστό εγκατάλειψης της ερώτησης όσο και η κατηγορία «δεν απαντώ-δεν έχω γνώμη» συγκέντρωσαν μηδενικά ποσοστά (0,0%). Η κατανομή των απαντήσεών τους, αποδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό αισθάνεται «μέτρια ικανοποίηση» (43,1%). Ακολουθεί εκείνο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι «λίγο» ή «καθόλου ικανοποιημένοι» από τη γενικότερη επιμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων (22,5% «όχι, καθόλου» και 18,1% «όχι, λίγο»). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που νιώθει «αρκετά ικανοποιημένοι» από την επιμόρφωση των νέων βιβλίων ανέρχεται στο 15,6%, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός (0,6%) είναι «πολύ ικανοποιημένος» από την επιμόρφωση που είχε.

## 7.5 Βαθμός αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης που είχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πάνω στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητας ως προς την επιμόρφωση που είχαν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης

<i>Βαθμός ικανοποίησης από επιμόρφωση στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ναι, Πολύ	1	0,6
Ναι, Αρκετά	24	15,3
Ναι, Μέτρια	55	35,0
Όχι, Λίγο	48	30,6
Όχι, Καθόλου	29	18,5
Σύνολο	157	100,0
Δεν έχω γνώμη	2	1,3
Δεν απάντησαν	1	0,6

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 10 συνάγεται ότι, το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που δεν είχαν γνώμη (1,3%) ή δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση (0,6%) είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Η κατανομή των απαντήσεών τους φαίνεται να «διχάζει», αφού ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (35,0%) είναι «μέτρια ικανοποιημένο» και, αντίστοιχα ένα μεγάλο ποσοστό (30,6%) θεωρεί ότι η επιμόρφωση που είχαν, ήταν «λίγη». Το 18,5% των εκπαιδευτικών αισθάνεται «καθόλου ικανοποιημένο» από την επιμόρφωση, ενώ, αντίθετα, το 15,3% «αρκετά». Μόνο ένας εκπαιδευτικός (0,6%) είναι «πολύ ικανοποιημένος» από την επιμόρφωση των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

## 7.6 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για δηλώσεις που αφορούν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης

Στην ερώτηση πέντε του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η δήλωση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας τους αναφορικά με τις είκοσι επτά δηλώσεις για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στον πίνακα 11 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των

απαντήσεων των ερωτώμενων στις είκοσι επτά προτεινόμενες δηλώσεις για το καινούργιο βιβλίο.

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των τιμών του μ.ο. για τις είκοσι επτά συνολικά δηλώσεις, είναι η ικανοποιητική ένταση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με όλες σχεδόν από αυτές (μ.ο.: 2,76-3,29). Με εξαίρεση τέσσερις μόνο δηλώσεις, όπου η τιμή του μέσου όρου βρέθηκε μικρότερη από 2,45 μονάδες, στις υπόλοιπες είκοσι τρεις περιπτώσεις η τιμή κυμάνθηκε από 2,76 έως 3,29 μονάδες, δηλώνοντας έτσι τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.



Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκρίλαμη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μ.ο	τ.α
Παρουσιάζει την κάθε ενότητα με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της.	53	33,1	100	62,5	7	4,4	0	0,0	0	0,0	3,29	0,542
Χρησιμοποιεί κείμενα χρηστικού περιεχομένου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά.	46	28,8	96	60,0	16	10,0	2	1,3	0	0,0	3,16	0,643
Διαθέτει συμπληρωματικά στοιχεία (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, επεξηγηματικά σύμβολα, κλπ.) που συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες και όρους που παρατίθενται.	42	26,3	95	59,4	22	13,8	1	0,6	0	0,0	3,11	0,644
Δίνει έμφαση σε λειτουργικά σύνολα (προτάσεις, εκφράσεις) και όχι μόνο στην ίδια τη λέξη.	35	21,9	108	67,5	16	10,0	1	0,6	0	0,0	3,11	0,578
Έχει συμβατή θεματολογία με τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ.	23	14,6	128	81,0	7	4,4	0	0,0	2	1,3	3,10	0,425
Παρουσιάζει διάφορα είδη του λόγου (καθημερινός, προφορικός, επιστημονικός, κλπ.), με συνέπεια να αναπτύσσονται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος των μαθητών.	37	23,4	101	63,9	15	9,5	5	3,2	2	1,3	3,08	0,673
Διαθέτει πλούσια εικονογράφηση.	30	18,8	113	70,6	17	10,6	0	0,0	0	0,0	3,08	0,538
Υπηρετεί τους επιμέρους στόχους των διδακτικών ενοτήτων.	25	15,6	119	74,4	16	10,0	0	0,0	0	0,0	3,06	0,505
Προωθεί την ευελιξία και το μεράκι του εκπαιδευτικού.	41	25,8	85	53,5	29	18,2	4	2,5	1	0,6	3,03	0,737
Δίνει προτεραιότητα σε ομαδικές δραστηριότητες και συλλογικές μορφές μάθησης.	33	20,9	97	61,4	27	17,1	1	0,6	2	1,3	3,03	0,638
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.	20	12,5	127	79,4	10	6,3	3	1,9	0	0,0	3,03	0,513
Υποβοηθεί στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος.	15	9,7	124	80,0	15	9,7	1	0,6	5	3,1	2,99	0,470
Στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.	21	13,3	114	72,2	22	13,9	1	0,6	2	1,3	2,98	0,547
Έχει ως στόχο τους όχι μόνο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αλλά και των νοητικών τους δεξιοτήτων (επίλυση προβληματικών καταστάσεων, αυτοαξιολόγηση, κλπ.).	23	14,4	111	69,4	20	12,5	6	3,8	0	0,0	2,94	0,647
Θυμίζει και λίγο κόμικς και έτσι οι μαθητές χαίρονται περισσότερο το διάβασμα.	27	16,9	97	60,6	36	22,5	0	0,0	0	0,0	2,94	0,627

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇔)

Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μ.ο	τ.α
Στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και αποτελεί συνέχεια των θεμάτων του βιβλίου της Γλώσσας της Γ' τάξης.	23	14,5	107	67,3	26	16,4	3	1,9	1	0,6	2,94	0,619
Έχει διάφορες τυπολογίες κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές.	24	15,0	100	62,5	35	21,9	1	0,6	0	0,0	2,92	0,624
Συμβάλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση.	11	6,9	121	76,1	22	13,8	5	3,1	1	0,6	2,87	0,564
Ανολώνει επαρκώς τους γραμματικούς όρους και τα γραμματικά φαινόμενα που παρατίθενται.	30	18,8	80	50,0	47	29,4	3	1,9	0	0,0	2,86	0,734
Έχει ως βασικό στόχο την υποστήριξη των μαθητών, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.	20	12,5	103	64,4	30	18,8	7	4,4	0	0,0	2,85	0,684
Είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.	22	13,8	93	58,1	42	26,3	3	1,9	0	0,0	2,84	0,672
Παρουσιάζει εναλλακτικές διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών.	17	10,6	106	66,3	32	20,0	5	3,1	0	0,0	2,84	0,640
Είναι αραιογραμμένο και με μεγάλες γραμματοσειρές, ώστε να μην κουράζει και να μην απογοητεύει τους μαθητές.	14	8,8	99	62,3	40	25,2	6	3,8	1	0,6	2,76	0,660
Είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο.	6	3,8	67	41,9	80	50,0	7	4,4	0	0,0	2,45	0,642
Διοθέτει ισορροπία ανάμεσα στην έκταση των περιεχομένων και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.	10	6,3	64	40,0	69	43,1	17	10,6	0	0,0	2,42	0,765
Έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, πράγμα που το καθιστά δύσχηστο.	14	8,8	49	30,8	71	44,7	25	15,7	1	0,6	2,33	0,846
Έχει λεπτό και ευτελές χαρτί, με αποτέλεσμα να σκίζεται εύκολα.	16	10,1	42	26,4	76	47,8	25	15,7	1	0,6	2,31	0,856
Κάτι άλλο. Τι;												

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 11 διαπιστώνεται ότι την πρώτη θέση στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνει η παρουσίαση της κάθε ενότητας με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της (μ.ο.:3,29). Στη δεύτερη θέση βρίσκεται η χρησιμοποίηση κειμένων χρηστικού περιεχομένου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά (μ.ο.:3,16). Στις δύο επόμενες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων και μάλιστα με την ίδια ακριβώς τιμή (μ.ο.:3,11), καταλαμβάνουν τα συμπληρωματικά στοιχεία που διαθέτει το βιβλίο (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, επεξηγηματικά σύμβολα, κλπ.), που συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες ή όρους που παρατίθενται (26,3% συμφωνούν απόλυτα και 59,4% συμφωνούν αρκετά), καθώς, επίσης, η έμφαση που δίνει σε λειτουργικά σύνολα της γλώσσας (προτάσεις, εκφράσεις) και όχι μόνο στην ίδια τη λέξη (21,9% συμφωνούν απόλυτα και 67,5% συμφωνούν αρκετά). Πέμπτη σε προτιμήσεις έρχεται η δήλωση της συμβατής θεματολογίας με τη φιλοσοφία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. (μ.ο.:3,10). Στην έκτη και έβδομη θέση στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων και, μάλιστα με την ίδια ακριβώς τιμή (μ.ο.:3,08), βρίσκεται η δήλωση για την παρουσίαση των διαφόρων ειδών του λόγου (καθημερινός, προφορικός, επιστημονικός, κλπ.), ώστε να αναπτύσσονται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος των μαθητών (23,4% συμφωνούν απόλυτα και 63,9% συμφωνούν αρκετά), καθώς και η πλούσια εικονογράφηση που διαθέτει το βιβλίο (18,8% συμφωνούν απόλυτα και 50,0% συμφωνούν αρκετά). Η δήλωση ότι το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης υπηρετεί τους επιμέρους στόχους των διδακτικών εννοιών, έρχεται στην όγδοη θέση (μ.ο.:3,06%). Στις επόμενες τρεις θέσεις και μάλιστα με την ίδια ακριβώς τιμή (μ.ο.:3,03%), ακολουθούν η προώθηση της ευελιξίας και το μεράκι του εκπαιδευτικού (25,8% συμφωνούν απόλυτα και 53,5% συμφωνούν αρκετά), η προτεραιότητα που δίνεται σε ομαδικές δραστηριότητες και συλλογικές μορφές μάθησης (20,9% συμφωνούν απόλυτα και 61,4% συμφωνούν αρκετά) και, τέλος, η ανταπόκριση του βιβλίου στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (12,5% συμφωνούν απόλυτα και 79,4% συμφωνούν αρκετά).

Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν και οι δηλώσεις που αφορούν στη βοήθεια της υλοποίησης των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος (μ.ο.:2,99) και στο γεγονός ότι στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (μ.ο.:2,98). Με μ.ο.:2,94 συγκεντρώνουν ενδιαφέρον οι

παρακάτω δηλώσεις, εφόσον υπάρχει μεγάλο ποσοστό συμφωνίας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, που αναφέρονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και των νοητικών τους δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, η αυτοαξιολόγηση, κλπ. (14,4% συμφωνούν απόλυτα και 69,4% συμφωνούν αρκετά), στη χαρά που νιώθουν διαβάζοντας, αφού θυμίζει και λίγο κόμικς (16,9% συμφωνούν απόλυτα και 60,6% συμφωνούν αρκετά), στο ότι στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και αποτελεί συνέχεια των θεμάτων του βιβλίου της Γλώσσας της Γ΄ τάξης (14,5% συμφωνούν απόλυτα και 67,3% συμφωνούν αρκετά). Στη δέκατη έβδομη θέση βρίσκεται η ύπαρξη διαφόρων τυπολογιών κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές (μ.ο.:2,92). Ακολουθούν η συμβολή στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση (μ.ο.:2,87), η επαρκής ανάλυση των γραμματικών όρων και των γραμματικών φαινομένων που παρατίθενται (μ.ο.:2,86) και, η υποστήριξη των μαθητών, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που είναι και ο βασικός στόχος (μ.ο.:2,85). Με μ.ο.:2,84 συγκεντρώνουν ενδιαφέρον οι παρακάτω δηλώσεις, που αναφέρονται στην προσαρμογή των βιβλίων στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (13,8% συμφωνούν απόλυτα και 58,1% συμφωνούν αρκετά) και στην παρουσίαση εναλλακτικών διαδικασιών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών (10,6% συμφωνούν απόλυτα και 66,3% συμφωνούν αρκετά), ενώ με μ.ο.:2,76 ακολουθεί η δήλωση ότι είναι αραιογραμμένο και με μεγάλες γραμματοσειρές, ώστε να μην κουράζει και να μην απογοητεύει τους μαθητές (8,8% συμφωνούν απόλυτα και 62,3% συμφωνούν αρκετά).

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν και οι τέσσερις τελευταίες τιμές του μέσου όρου (μ.ο.: 2,31-2,45), στις οποίες εμφανίζεται η ικανοποιητική ένταση του βαθμού διαφωνίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε συμφωνούν με τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βιβλίο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης:

- είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο (μ.ο.:2,45/ 50,0% διαφωνούν αρκετά και 4,4% διαφωνούν απόλυτα),
- διαθέτει ισορροπία ανάμεσα στην έκταση των περιεχομένων και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο (μ.ο.:2,42/ 43,1% διαφωνούν αρκετά και 10,6% διαφωνούν απόλυτα),

- έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, πράγμα που το καθιστά δύσχρηστο (μ.ο.:2,33/44,7% διαφωνούν αρκετά και 15,7% διαφωνούν απόλυτα),

- έχει λεπτό και ευτελές χαρτί, με αποτέλεσμα να σκίζεται εύκολα (μ.ο.:2,31/47,8% διαφωνούν αρκετά και 15,7% διαφωνούν απόλυτα).

Συνοψίζοντας όλες τις προηγούμενες διαπιστώσεις, θα μπορούσε ίσως να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ικανοποιημένοι με τα κύρια χαρακτηριστικά του βιβλίου του μαθητή της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (διαφορετικό χρώμα ενοτήτων, χρηστικά κείμενα, συμπληρωματικά στοιχεία, λειτουργικά σύνολα γλώσσας) και, θεωρούν ότι ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

### **7.7 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για δηλώσεις που αφορούν στις ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί, εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή για καθεμιά από τις δηλώσεις που αφορούν στις ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, η κατανομή των απαντήσεων των 160 εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από την γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στις διάφορες δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες (συνεργασίας, ανοικτού τύπου, κλπ.), του βιβλίου της Γλώσσας, διαπιστώνεται η ικανοποιητική ένταση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με όλες σχεδόν από αυτές. Με εξαίρεση δύο μόνο δηλώσεις όπου η τιμή του μέσου όρου βρέθηκε λίγο μεγαλύτερη από 3 μονάδες, στις υπόλοιπες επτά περιπτώσεις η τιμή κυμάνθηκε από 2,57 έως και 2,96 μονάδες, δηλώνοντας έτσι την απόλυτα ή αρκετά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δηλώσεις που αφορούν στις ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου.

Πίνακας 12

Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάληψη δέγωσις		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μ.ο	τ.α
Εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.	23	14,5	126	79,2	10	6,3	0	0,0	1	0,6	3,08	0,450
Ωθούν τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει περισσότερες πηγές.	36	22,5	101	63,1	17	10,6	6	3,8	0	0,0	3,04	0,695
Είναι λειτουργικές και συμβάλλουν στην επεξεργασία των πληροφοριών, αφού οι μαθητές επιλέγουν, ψάχνουν, δημιουργούν.	18	11,3	117	73,1	25	15,6	0	0,0	0	0,0	2,96	0,518
Βοηθούν τον εκπαιδευτικό, ώστε να διευρύνει δημιουργικά τη διδασκαλία του.	29	18,2	100	62,9	22	13,8	8	5,0	1	0,6	2,94	0,723
Παρέχουν στον εκπαιδευτικό ευελιξία στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του.	26	16,6	99	63,1	29	18,5	3	1,9	3	1,9	2,94	0,653
Δίνουν στον εκπαιδευτικό κίνητρα μάθησης, ώστε να τα μεταφέρουν στους μαθητές και να τα αξιοποιούν μόνοι τους.	19	11,9	110	69,2	26	16,4	4	2,5	1	0,6	2,91	0,614
Προωθούν τον αυτοσχεδιασμό του εκπαιδευτικού.	25	15,9	88	56,1	38	24,2	6	3,8	3	1,9	2,84	0,730
Παρουσιάζονται σε διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες).	8	5,0	108	67,5	43	26,9	1	0,6	0	0,0	2,77	0,540
Δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει προηγούμενες γνώσεις.	9	5,7	83	52,2	57	35,8	10	6,3	1	0,6	2,57	0,698
Κάτι άλλο. Τι;												

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 12 διαπιστώνεται ότι η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τις ασκήσεις – εργασίες που υπάρχουν στο βιβλίο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι, τις δύο πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι δηλώσεις για ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (μ.ο. 3,08) και η προώθηση του εκπαιδευτικού να αναζητήσει περισσότερες πηγές (μ.ο. 3,04). Όσον αφορά στην πρώτη δήλωση το 14,5% συμφωνεί απόλυτα, το 79,2% αρκετά, ενώ πολύ μικρά είναι τα ποσοστά για τις κατηγορίες «*Διαφωνώ αρκετά*» και «*Διαφωνώ απόλυτα*» (6,3% και 0,0% αντίστοιχα). Αναφορικά με τη δεύτερη δήλωση το 22,5% συμφωνεί απόλυτα, το 63,1% αρκετά, ενώ το 10,6% διαφωνεί αρκετά και το 3,8% απόλυτα.

Τρίτη σε σημαντικότητα βρίσκεται η δήλωση για τη λειτουργικότητα και τη συμβολή τους στην επεξεργασία των πληροφοριών, με μ.ο 2,96 (11,3% συμφωνούν απόλυτα, 73,1% συμφωνούν αρκετά και 15,6% διαφωνούν αρκετά). Τέταρτη σε προτιμήσεις και μάλιστα με την ίδια ακριβώς τιμή (μ.ο. 2,94) έρχεται η βοήθεια που προσφέρουν στον εκπαιδευτικό, ώστε να διευρύνει δημιουργικά τη διδασκαλία του (18,2% συμφωνούν απόλυτα και 62,9% συμφωνούν αρκετά, 13,8% διαφωνούν αρκετά και 5,0% διαφωνεί απόλυτα), καθώς και το γεγονός ότι του παρέχουν ευελιξία στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του (16,6% συμφωνούν απόλυτα, 63,1% συμφωνούν αρκετά, 18,5% διαφωνούν αρκετά και 1,9% διαφωνούν απόλυτα).

Έκτη σε σειρά ιεράρχησης έρχεται η δήλωση που αναφέρεται στην προσφορά κινήτρων μάθησης στον εκπαιδευτικό, ώστε να τα μεταφέρει στους μαθητές και να τα αξιοποιούν μόνοι τους με μ.ο 2,91 (11,9% συμφωνούν απόλυτα, 69,2% συμφωνούν αρκετά, 16,4% διαφωνούν αρκετά, 2,5% διαφωνούν απόλυτα). Η προώθηση αναφορικά με τον αυτοσχεδιασμό του εκπαιδευτικού βρίσκεται στην έβδομη θέση στις προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος με μ.ο 2,84 (15,9% συμφωνούν απόλυτα, 56,1% συμφωνούν αρκετά, 24,2% διαφωνούν αρκετά και 3,8% διαφωνούν απόλυτα), ενώ στην όγδοη ακολουθεί η παρουσίαση των ασκήσεων – εργασιών σε διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες) με μ.ο 2,77% (5,0% συμφωνούν απόλυτα, 67,5% συμφωνούν αρκετά, 26,9% διαφωνούν αρκετά και μόλις 0,6% διαφωνεί απόλυτα).

Τέλος, η δήλωση ότι οι συγκεκριμένες ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει προηγούμενες γνώσεις καταλαμβάνει την τελευταία θέση με μ.ο. 2,57% (5,7% συμφωνούν απόλυτα, 52,2% συμφωνούν αρκετά, 35,8% διαφωνούν αρκετά και 6,3% διαφωνούν απόλυτα).

### **7.8 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με δηλώσεις που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο διαπιστώνεται η ικανοποιητική ένταση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με όλες σχεδόν από αυτές, αφού η τιμή του μέσου όρου κυμάνθηκε από 2,14 έως και 3,01 μονάδες, δηλώνοντας έτσι την απόλυτα ή αρκετά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας.

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 13 διαπιστώνεται ότι η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με το βιβλίο δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι τις δύο πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι δηλώσεις για παροχή περισσότερων πληροφοριών στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών (μ.ο. 3,01) και η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για το περιεχόμενο, τη δομή και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή (μ.ο. 2,86).

Τρίτη σε προτιμήσεις και μάλιστα με την ίδια ακριβώς τιμή (μ.ο 2,82), βρίσκεται η δήλωση ότι το βιβλίο του δασκάλου είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ, για να διδάξει το μάθημα (14,6% συμφωνούν απόλυτα και 55,7% συμφωνούν αρκετά, 26,6% διαφωνούν αρκετά και 3,2% διαφωνούν απόλυτα), καθώς επίσης, ότι δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια (13,8% συμφωνούν απόλυτα, 56,3% συμφωνούν αρκετά, 28,1% διαφωνούν αρκετά και 1,9% διαφωνούν απόλυτα). Πέμπτη σε σημαντικότητα βρίσκεται η δήλωση που αναφέρει ότι το βιβλίο είναι λίγο ασαφές και περιορισμένο, επειδή δεν υπάρχουν ορθές απαντήσεις των ασκήσεων (μ.ο. 2,74).



Πίνακας 13

Κατανομή των απαντήσεων των εκπ/κών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Δηλώσεις για το βιβλίο του δασκάλου:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάληψη δύσως		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μο	τα
Θα έπρεπε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών.	43	27,0	76	47,8	38	23,9	2	1,3	1	0,6	3,01	0,751
Ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για το περιεχόμενο, τη δομή και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή.	17	10,7	109	68,6	27	17,0	6	3,8	1	0,6	2,86	0,641
Είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ για να διδάξει το μάθημα.	23	14,6	88	55,7	42	26,6	5	3,2	2	1,3	2,82	0,712
Δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια.	22	13,8	90	56,3	45	28,1	3	1,9	0	0,0	2,82	0,681
Είναι λίγο ασαφές και περιορισμένο, επειδή δεν υπάρχουν ορθές απαντήσεις των ασκήσεων.	23	14,4	81	50,6	47	29,4	9	5,6	0	0,0	2,74	0,773
Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχετικά με το χρονικό του προγραμματισμό, ως προς την κάλυψη και διαχείριση της ύλης.	13	8,1	83	51,9	58	36,3	6	3,8	0	0,0	2,64	0,685
Είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα που θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός.	8	5,0	83	52,2	58	36,5	10	6,3	1	0,6	2,56	0,690
Προσφέρει άμεση βοήθεια στον εκπαιδευτικό, ως προς την προετοιμασία του, προτείνοντάς του δημιουργικές ιδέες.	11	6,9	73	45,6	66	41,3	10	6,3	0	0,0	2,53	0,717
Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τυχόν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο.	8	5,0	71	44,7	64	40,3	16	10,1	1	0,6	2,45	0,743
Χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες προκειμένου να τις αξιοποιήσει σε συνδυασμό με τις γνώσεις του και το μαθητικό δυναμικό της τάξης.	11	7,0	63	40,1	67	42,7	16	10,2	3	1,9	2,44	0,771
Είναι χρήσιμο μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.	7	4,5	36	23,2	84	54,2	28	18,1	5	3,1	2,14	0,760
Κάτι άλλο. Τι;												

Έκτη σε σειρά ιεράρχησης έρχεται η δήλωση που αναφέρεται στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σχετικά με το χρονικό του προγραμματισμό, ως προς την κάλυψη και τη διαχείριση της ύλης (μ.ο. 2,64). Στην έβδομη θέση στις προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος με μ.ο 2,56, βρίσκεται η δήλωση που αναφέρει ότι το βιβλίο του δασκάλου είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα, ενώ στην όγδοη ακολουθεί η άμεση βοήθεια που προσφέρει στον εκπαιδευτικό, ως προς την προετοιμασία του, προτείνοντάς του δημιουργικές ιδέες με μ.ο 2,53%.

Στις τρεις τελευταίες θέσεις σε σημαντικότητα ιεράρχησης, ίσως, οι απόψεις να δίστανται όσον αφορά στην άμεση βοήθεια που παρέχει το βιβλίο του δασκάλου στην πράξη. Συγκεκριμένα, στην ένατη θέση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τυχόν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο (μ.ο. 2,45). Ακολουθεί η θεώρηση ότι χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, προκειμένου να τις αξιοποιήσει σε συνδυασμό με τις γνώσεις του και το μαθητικό δυναμικό της τάξης του (μ.ο. 2,44). Τέλος, αναφέρονται ότι είναι χρήσιμο μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (μ.ο. 2,14/ 4,5% συμφωνούν απόλυτα, 23,2% συμφωνούν αρκετά, 54,2% διαφωνούν αρκετά και 18,1% διαφωνούν απόλυτα).

### **7.9α Σημαντικότερα πλεονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Η όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου ανήκει στην κατηγορία των ανοικτών ερωτήσεων και χωρίζεται σε δύο υποερωτήματα. Το πρώτο υποερώτημα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν συνοπτικά τα δύο πρώτα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν 4 κατηγορίες συνηθέστερων απαντήσεων με τις συγκεκριμένες λέξεις ή συνώνυμά τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. Θεματολογία – Κείμενα (75)
2. Ασκήσεις (γραμματικές – συντακτικές) – Πίνακες – Πηγές (51)
3. Διαθεματική προσέγγιση – Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία – Σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (43)
4. Εικονογράφηση (35)

### **7.9β Σημαντικότερα μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Το δεύτερο υποερώτημα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν συνοπτικά τα δύο πρώτα σημαντικότερα μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν 2 κατηγορίες συνηθέστερων απαντήσεων με τις συγκεκριμένες λέξεις ή συνώνυμά τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. Ασκήσεις (γραμματικές – συντακτικές) – Ομαδικές δραστηριότητες – Ύλη (92)
2. Κείμενα – Λεξικό – Ορθογραφία – Πηγές – Κάλυψη αδύνατων μαθητών (73)

### **7.10 Χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η άποψή τους για καθεμιά από τις είκοσι οκτώ δηλώσεις που αφορούσαν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στον πίνακα 14 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων.

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των τιμών του μ.ο. για τις είκοσι οκτώ συνολικά δηλώσεις, είναι η ικανοποιητική ένταση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με όλες από αυτές (μ.ο.: 2,86-3,85), δηλώνοντας έτσι τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό για τη σύγχρονη θεματολογία (μ.ο.: 3,85), την ύπαρξη τετραδίου Εργασιών του μαθητή (μ.ο.: 3,84), την υποστήριξη της προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων μαθημάτων (μ.ο.: 3,78), τη σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών (μ.ο.: 3,75), την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (μ.ο.: 3,73), την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (μ.ο.: 3,71), την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας (μ.ο.: 3,67), την αξιοποίηση κειμενικών ειδών από μαθητές και εκπαιδευτικό (μ.ο.: 3,65), την κάλυψη σύγχρονων αναγκών των μαθητών (μ.ο.: 3,64), την ανάπτυξη της δημιουργικής

ικανότητας των μαθητών (μ.ο.: 3,62), τη μεταγλωσσική προσέγγιση, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα κείμενα (μ.ο.: 3,61), την αισθητική απόλαυση των μαθητών (μ.ο.: 3,60), την πλούσια εικονογράφηση (μ.ο.: 3,58). Στη δέκατη τέταρτη θέση, οι δηλώσεις που αναφέρονται στη δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών και ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, παρουσιάζουν την ίδια τιμή στο μέσο όρο (μ.ο.: 3,56). Ακολουθούν η αναζήτηση λέξεων σχετικών με το κείμενο (μ.ο.: 3,55), η δυνατότητα ευελιξίας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (μ.ο.: 3,53), η ποιότητα ερωτήσεων και ασκήσεων (μ.ο.: 3,52), η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών (μ.ο.: 3,51), η απαίτηση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο (μ.ο.: 3,49), ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων (μ.ο.: 3,28), ο μικρός αριθμός κλασσικών λογοτεχνικών κειμένων (μ.ο.: 3,11), η ευχρηστία (μ.ο.: 3,03), η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών φαινομένων (μ.ο.: 2,96), η συνέχεια της ύλης από την προηγούμενη τάξη (μ.ο.: 2,93), η προσαρμογή σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο (μ.ο.: 2,88), οι αναφορές κειμένων μόνο σε αστικά περιβάλλοντα και όχι σε επαρχία ή περιφέρεια (μ.ο.: 2,87) και, τέλος, η κάλυψη πολλής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα (μ.ο.: 2,86).

Πίνακας 14

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας την Δ' τάξης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας Δ' τάξης:	Κυρίως στο παλιό		Κυρίως στο νέο		Και στα δυο		Σε κανένα από τα δυο		Δεν σπανιώς Δεν έχω γνώμη		Εγκατάληψη δόξης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μο	τα
Σύγχρονη θεματολογία.	1	0,6	141	88,1	13	8,1	4	2,5	1	0,6	0	0,0	3,85	0,466
Ύπαρξη Τετραδίου Εργασιών του μαθητή.	0	0,0	134	84,8	19	12,0	3	1,9	2	1,3	2	1,3	3,84	0,417
Υποστήριξη της προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων μαθημάτων.	0	0,0	131	81,9	18	11,3	8	5,0	3	1,9	0	0,0	3,78	0,523
Σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών.	2	1,3	126	79,2	23	14,5	5	3,1	3	1,9	1	0,6	3,75	0,575
Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.	0	0,0	126	79,2	19	11,9	12	7,5	2	1,3	1	0,6	3,73	0,595
Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.	1	0,6	121	76,1	24	15,1	9	5,7	4	2,5	1	0,6	3,71	0,603
Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.	3	1,9	120	75,5	23	14,5	10	6,3	3	1,9	1	0,6	3,67	0,685
Αξιοποίηση κειμενικών ειδών από μαθητές και εκπαιδευτικό.	2	1,3	117	73,6	27	17,0	11	6,9	2	1,3	1	0,6	3,65	0,669
Κάλυψη σύγχρονων αναγκών των μαθητών.	4	2,5	122	77,2	18	11,4	13	8,2	1	0,6	2	1,3	3,64	0,743
Ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.	0	0,0	111	69,8	30	18,9	15	9,4	3	1,9	1	0,6	3,62	0,657
Μεταγλωσσική προσέγγιση, άμεσα συνδεδεμένη με τα κείμενα.	4	2,5	114	71,7	22	13,8	13	8,2	6	3,8	1	0,6	3,61	0,754
Αισθητική απόλαυση των μαθητών.	1	0,6	110	69,2	30	18,9	15	9,4	3	1,9	1	0,6	3,60	0,689
Πλούσια εικονογράφηση.	3	1,9	111	69,4	31	19,4	13	8,1	2	1,3	0	0,0	3,58	0,725
Δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών.	8	5,0	115	72,3	22	13,8	11	6,9	3	1,9	1	0,6	3,56	0,836
Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές.	3	1,9	104	65,4	38	23,9	11	6,9	3	1,9	1	0,6	3,56	0,712

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇒)

Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας Δ' τάξης	Κυρίως στο παλιό		Κυρίως στο νέο		Και στα δυο		Σε κανένα από τα δυο		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίλαμη δέωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	%	ν	ν	%	μ.ο.	τ.α.
Ανοιχτήση λέξεων σχετικών με το κείμενο.	2	1,3	105	65,6	37	23,1	14	8,8	2	1,3	0	0,0	3,55	0,710
Δυνατότητα ευελιξίας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.	7	4,4	108	67,9	31	19,5	11	6,9	2	1,3	1	0,6	3,53	0,813
Ποιότητα ερωτήσεων και ασκήσεων.	7	4,4	106	66,7	32	20,1	11	6,9	3	1,9	1	0,6	3,52	0,815
Ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.	0	0,0	85	53,1	68	42,5	5	3,1	2	1,3	0	0,0	3,51	0,561
Απαιτήση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο.	4	2,5	96	61,1	38	24,2	14	8,9	5	3,2	3	1,9	3,49	0,772
Αυξημένος βαθμός δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων.	13	8,2	90	56,6	28	17,6	21	13,2	7	4,4	1	0,6	3,28	0,999
Μικρός αριθμός κλασικών λογοτεχνικών κειμένων.	22	13,8	73	45,6	48	30,0	12	7,5	5	3,1	0	0,0	3,11	1,054
Ευχρηστία.	27	16,9	72	45,0	44	27,5	13	8,1	4	2,5	0	0,0	3,03	1,115
Συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών φαινομένων.	18	11,3	61	38,4	46	28,9	32	20,1	2	1,3	1	0,6	2,96	1,027
Συνέχεια της ύλης από την προηγούμενη τάξη.	23	14,6	47	29,7	73	46,2	12	7,6	3	1,9	2	1,3	2,93	0,988
Προσαρμογή σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο.	18	11,3	60	37,7	36	22,6	42	26,4	3	1,9	1	0,6	2,88	1,053
Αναφορές κειμένων μόνο σε αστικά περιβάλλοντα και όχι σε επαρχία ή περιφέρεια.	9	5,8	42	27,1	52	33,5	43	27,7	9	5,8	5	3,1	2,87	0,904
Κάλυψη πολλής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα.	23	14,6	55	34,8	46	29,1	30	19,0	4	2,5	2	1,3	2,86	1,067

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

#### 8.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η μελέτη του ερωτήματος αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που περιγράφηκαν προηγουμένως, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τον τίτλο σπουδών που έχουν: πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η κατανόηση και η ερμηνεία των στοιχείων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, κρίνεται χρήσιμη, επειδή θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της συζήτησης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Στην ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τίτλο σπουδών που έχουν.

Για τη μελέτη των αποτελεσμάτων, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U, εφόσον οι μεταβλητές που εξετάστηκαν είναι ποιοτικές σε διαβαθμιστική κλίμακα με ζυγό αριθμό κατηγοριών (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ αρκετά, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ απόλυτα) και κατηγορικές με δύο κατηγορίες (εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί των Παιδαγωγικών Ακαδημιών). Επίσης, εφαρμόστηκε το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  στις κατηγορικές μεταβλητές, που αναφέρονταν στην γενική πληροφόρηση των νέων σχολικών εγχειριδίων και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

#### 8.2 Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση

Στον πίνακα 15 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας στις 19 δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση. Στη δεξιά

Πίνακας 15

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις της διαθεματικής προσέγγισης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Δηλώσεις για τη διαθεματική προσέγγιση:	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων (κτιριακά προβλήματα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κ.λπ.).	3,33	0,773	3,23	0,890	-0,416	.677
Συμβάλλει στην ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών, δίνοντας έμφαση σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος.	3,31	0,552	3,28	0,540	-0,375	.708
Συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και της φαντασίας των μαθητών.	3,27	0,632	3,19	0,613	-0,819	.413
Συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.	3,27	0,551	3,09	0,583	-1,774	.076
Καθιστά τους μαθητές κριτικά ικανούς απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.	3,24	0,602	3,11	0,634	-1,208	.227
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας (οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτικό λογισμικό, κ.λπ.).	3,23	0,668	3,26	0,642	-0,174	.862
Υποβοηθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές.	3,19	0,625	3,07	0,495	-1,444	.149
<b>Προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση.</b>	<b>3,18</b>	<b>0,586</b>	<b>2,91</b>	<b>0,545</b>	<b>-2,719</b>	<b>.007</b>
Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.	3,17	0,625	3,06	0,604	-1,064	.287
Οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.	3,13	0,605	3,15	0,659	-0,347	.729
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης, προσεγγίζοντάς την με ολιστικό τρόπο.	3,12	0,768	3,09	0,747	-0,377	.706
Διευκολύνει την ένταξη των αδύνατων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.	3,03	0,633	2,79	0,657	-1,909	.056
Συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.	2,90	0,571	2,94	0,567	-0,360	.719
Αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	2,89	0,646	3,06	0,639	-1,407	.159
Μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	2,84	0,730	2,62	0,610	-1,749	.080
Δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της ύλης	2,71	0,832	2,66	0,841	-0,523	.601
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών μιας τάξης.	2,59	0,846	2,68	0,726	-0,584	.559
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε επουσιώδη θέματα, αποδιοργανώνοντας τη σκέψη του παιδιού.	1,94	0,805	2,11	0,729	-1,477	.140
Αποτελεί ένα ανούσιο νεωτερισμό για την εκπαίδευση.	1,63	0,697	1,77	0,729	-1,127	.260



πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα 15 προκύπτει ότι σε 1 μόνο από τις 19 δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, που έχουν πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στις υπόλοιπες 18 περιπτώσεις δηλώσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τη δήλωση «προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση», όπου ο μέσος όρος για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης βρέθηκε 3,18, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών είναι 2,91 ( $p=.007$ ).

### 8.3 Πηγές ενημέρωσης σχετικά με την πληροφόρηση των νέων σχολικών εγχειριδίων

Στον πίνακα 16 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης για την αποτελεσματική πληροφόρηση που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 16

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις αποτελεσματικές πηγές πληροφόρησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πηγές ενημέρωσης	Τίτλος σπουδών				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		$\chi^2$	df	p
	Ναι (%)	Όχι(%)	Ναι (%)	Όχι(%)			
Βιβλία, άρθρα	62,4	37,6	63,6	36,4	0,017	1	.897
Επιμορφωτικά σεμινάρια	75,3	24,7	81,8	18,2	0,573	1	.449
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	40,0	60,0	36,4	63,6	0,132	1	.716
Εφημερίδες, περιοδικά, Μ.Μ.Ε.	22,4	77,6	33,3	66,7	1,512	1	.219
<b>Διαδίκτυο</b>	<b>56,5</b>	<b>43,5</b>	<b>30,3</b>	<b>69,7</b>	<b>6,513</b>	<b>1</b>	<b>.011</b>
Συζητήσεις με συναδέλφους	81,2	18,8	87,9	12,1	0,759	1	.384
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	64,7	35,3	63,6	36,4	0,012	1	.913
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	12,9	87,1	6,1	93,9	1,148	1	.284
<b>ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.</b>	<b>20,0</b>	<b>80,0</b>	<b>3,0</b>	<b>97,0</b>	<b>5,295</b>	<b>1</b>	<b>.021</b>

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στο 1/4 περίπου των πηγών αποτελεσματικής ενημέρωσης και πιο συγκεκριμένα σε 2 από τις 9.

Οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης σημείωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών τις πηγές *διαδίκτυο* και *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.* Πιο αναλυτικά, το 56,5% των εκπαιδευτικών των Π.Τ.Δ.Ε. δήλωσαν την πηγή ενημέρωσης *διαδίκτυο* έναντι 30,3% των εκπαιδευτικών των Π.Α. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $p=.011$ . Η πηγή ενημέρωσης που αναφέρεται στο *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.* δηλώθηκε από το 20,0% των εκπαιδευτικών των Π.Τ.Δ.Ε. έναντι 3,0% για τους εκπαιδευτικούς των Π.Α. ( $p=.021$ ).

#### **8.4 Χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ' τάξης**

Στον πίνακα 17 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ' τάξης.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των δυο πτυχίων διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε 1 από τα 27 χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη δήλωση «*να παρουσιάζει την κάθε ενότητα με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της*». Σε αυτή τη δήλωση, οι μέσοι όροι είναι 3,35 και 3,13 αντίστοιχα. Η διαφορά των 0,22 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.019$ .

Πίνακας 17

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
<b>Παρουσιάζει την κάθε ενότητα με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της.</b>	<b>3,35</b>	<b>0,533</b>	<b>3,13</b>	<b>0,536</b>	<b>-2,341</b>	<b>.019</b>
Χρησιμοποιεί κείμενα χρηστικού περιεχομένου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά.	3,19	0,625	3,09	0,686	-1,028	.304
Διαθέτει συμπληρωματικά στοιχεία (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, επεξηγηματικά σύμβολα, κ.λπ.) που συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες και όρους που παρατίθενται.	3,15	0,671	3,02	0,571	-1,315	.189
Δίνει έμφαση σε λειτουργικά σύνολα (προτάσεις, εκφράσεις) και όχι μόνο στην ίδια τη λέξη.	3,12	0,585	3,06	0,567	-0,488	.626
Παρουσιάζει διάφορα είδη του λόγου (καθημερινός, προφορικός, επιστημονικός, κλπ.), με συνέπεια να αναπτύσσονται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος των μαθητών.	3,10	0,694	3,02	0,621	-0,853	.394
Υπηρετεί τους επιμέρους στόχους των διδακτικών ενοτήτων.	3,10	0,481	2,96	0,550	-1,567	.117
Διαθέτει πλούσια εικονογράφηση.	3,09	0,544	3,06	0,528	-0,274	.784
Έχει συμβατή θεματολογία με τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ.	3,08	0,427	3,15	0,420	-0,946	.344
Προωθεί την ευελιξία και το μεράκι του εκπαιδευτικού.	3,08	0,737	2,89	0,729	-1,430	.153
Δίνει προτεραιότητα σε ομαδικές δραστηριότητες και συλλογικές μορφές μάθησης.	3,03	0,636	3,02	0,649	-0,101	.919
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.	3,02	0,567	3,04	0,359	-0,170	.865
Στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.	3,01	0,561	2,91	0,509	-1,109	.268
Υποβοηθεί στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος.	3,00	0,447	2,95	0,526	-0,666	.505
Στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και αποτελεί συνέχεια των θεμάτων του βιβλίου της Γλώσσας της Γ' τάξης.	2,99	0,622	2,83	0,601	-1,327	.185
Έχει ως στόχο τους όχι μόνο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αλλά και των νοητικών τους δεξιοτήτων (επίλυση προβληματικών καταστάσεων, αυτοαξιολόγηση, κλπ.).	2,97	0,674	2,87	0,575	-1,216	.224
Έχει διάφορες τυπολογίες κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές.	2,97	0,619	2,79	0,623	-1,590	.112
Θυμίζει και λίγο κόμικς κι έτσι οι μαθητές χαίρονται περισσότερο το διάβασμα.	2,95	0,625	2,94	0,639	-0,103	.918
Είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.	2,90	0,626	2,68	0,755	-1,871	.061
Συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση.	2,88	0,569	2,85	0,556	-0,787	.431
Έχει ως βασικό στόχο την υποστήριξη των μαθητών, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.	2,88	0,717	2,77	0,598	-1,316	.188

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇔)

Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
Αναλύει επαρκώς τους γραμματικούς όρους και τα γραμματικά φαινόμενα που παρατίθενται.	2,83	0,755	2,91	0,686	-0,761	.447
Είναι αραιογραμμμένο και με μεγάλες γραμματοσειρές, ώστε να μην κουράζει και να μην απογοητεύει τους μαθητές.	2,76	0,698	2,76	0,565	-0,035	.972
Είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο.	2,45	0,627	2,45	0,686	-0,036	.972
Διαθέτει ισορροπία ανάμεσα στην έκταση των περιεχομένων και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.	2,37	0,770	2,53	0,747	-1,546	.122
Έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, πράγμα που το καθιστά δύσχρηστο.	2,35	0,904	2,28	0,688	-0,418	.676
Έχει λεπτό και ευτελές χαρτί, με αποτέλεσμα να σκίζεται εύκολα.	2,34	0,906	2,23	0,729	-0,549	.583

### 8.5 Οι ασκήσεις – εργασίες της Γλώσσας της Δ' τάξης

Στον πίνακα 18 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικών Ακαδημιών για καθεμιά από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι και στις 9 δηλώσεις που αφορούν στις ασκήσεις – εργασίες της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Οι ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
Ωθούν τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει περισσότερες πηγές.	3,10	0,668	2,91	0,747	-1,411	.158
Εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.	3,10	0,442	3,04	0,469	-0,667	.505
Παρέχουν στον εκπαιδευτικό ευελιξία στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του.	3,00	0,627	2,80	0,701	-1,617	.106
Είναι λειτουργικές και συμβάλλουν στην επεξεργασία των πληροφοριών, αφού οι μαθητές επιλέγουν, ψάχνουν, δημιουργούν.	2,99	0,526	2,87	0,494	-1,311	.190
Βοηθούν τον εκπαιδευτικό, ώστε να διευρύνει δημιουργικά τη διδασκαλία του.	2,96	0,709	2,89	0,759	-0,506	.613
Δίνουν στον εκπαιδευτικό κίνητρα μάθησης, ώστε να τα μεταφέρουν στους μαθητές και να τα αξιοποιούν μόνοι τους.	2,90	0,582	2,91	0,694	-0,292	.771
Προωθούν τον αυτοσχεδιασμό του εκπαιδευτικού.	2,84	0,702	2,84	0,805	-0,002	.998
Παρουσιάζονται σε διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες).	2,79	0,558	2,72	0,498	-0,699	.485
Δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει προηγούμενες γνώσεις.	2,57	0,718	2,59	0,652	-0,377	.706

## 8.6 Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, εντοπίστηκαν σε 2 από τις 11 συνολικά δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας.

Πιο αναλυτικά, η δήλωση «να δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια», εμφάνισε μέσο όρο για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων 2,88, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ανέρχεται σε 2,66. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $p=.031$ . Η δήλωση «είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα

που θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός», συγκεντρώνει μέσο όρο 2,49 στους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων και 2,72 στους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ( $p=.035$ ).

### Πίνακας 19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
Θα έπρεπε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών.	3,00	0,756	3,02	0,745	-0,226	.821
<b>Δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια.</b>	<b>2,88</b>	<b>0,691</b>	<b>2,66</b>	<b>0,635</b>	<b>-2,161</b>	<b>.031</b>
Είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ για να διδάξει το μάθημα.	2,86	0,746	2,72	0,621	-1,194	.232
Ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για το περιεχόμενο, τη δομή και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή.	2,85	0,603	2,89	0,729	-0,456	.648
Είναι λίγο ασαφές και περιορισμένο, επειδή δεν υπάρχουν ορθές απαντήσεις των ασκήσεων.	2,80	0,781	2,60	0,742	-1,554	.120
Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχετικά με το χρονικό του προγραμματισμό, ως προς την κάλυψη και τη διαχείριση της ύλης.	2,59	0,663	2,77	0,729	-1,771	.077
Προσφέρει άμεση βοήθεια στον εκπαιδευτικό, ως προς την προετοιμασία του, προτείνοντας του δημιουργικές ιδέες.	2,51	0,696	2,57	0,773	-0,630	.529
<b>Είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα που θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός.</b>	<b>2,49</b>	<b>0,671</b>	<b>2,72</b>	<b>0,713</b>	<b>-2,111</b>	<b>.035</b>
Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τυχόν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο.	2,45	0,733	2,45	0,775	-0,039	.969
Χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, προκειμένου να τις αξιοποιήσει σε συνδυασμό με τις γνώσεις του και το μαθητικό δυναμικό της τάξης.	2,42	0,769	2,48	0,781	-0,325	.745
Είναι χρήσιμο μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.	2,10	0,796	2,23	0,666	-1,241	.215

### **8.7 Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Στον πίνακα 20 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των πτυχιούχων εκπαιδευτικών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών του δείγματος για καθένα από τα χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας εντοπίστηκαν σε 3 από τις 28 συνολικά δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

Αναλυτικότερα, η *«απαίτηση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο»*, εμφάνισε μέσο όρο για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης 2,08, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ανέρχεται σε 2,39. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας βρίσκεται σχεδόν στην κρίσιμη τιμή του ορίου σημαντικότητας  $p=.049<.05$ . Η δεύτερη δήλωση, *«δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών»* εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των εκπαιδευτικών που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (2,38 έναντι 1,93 με  $p=.046$ ). Η δήλωση, *«ευχρηστία»* συγκέντρωσε μέσο όρο 1,74 στην περίπτωση των πτυχιούχων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ στους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ο μέσος όρος είναι 2,04. Η διαφορά των 0,30 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.038$ .

Πίνακας 20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Π.Τ.Δ.Ε.		Π.Α.		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.	2,42	0,504	2,29	0,488	-0,616	.538
Ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.	2,38	0,492	2,23	0,439	-0,920	.358
Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.	2,35	0,487	2,00	0,447	-1,855	.064
Αναφορές κειμένων μόνο σε αστικά περιβάλλοντα και όχι σε επαρχία ή περιφέρεια.	2,33	0,661	2,32	0,548	-0,257	.797
Αισθητική απόλαυση των μαθητών.	2,32	0,548	2,28	0,461	-0,366	.714
Υποστήριξη της προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων μαθημάτων.	2,32	0,478	2,29	4,88	-0,145	.885
Μεταγλωσσική προσέγγιση, άμεσα συνδεδεμένη με τα κείμενα.	2,31	0,549	2,08	0,760	-0,926	.354
Αξιοποίηση κειμενικών ειδών από μαθητές και εκπαιδευτικό.	2,25	0,441	2,17	0,718	-0,252	.801
Αναζήτηση λέξεων σχετικών με το κείμενο.	2,24	0,495	2,19	0,544	-0,327	.744
Σύγχρονη θεματολογία.	2,21	0,579	2,00	0,000	-0,813	.416
Προσαρμογή σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο.	2,20	0,771	2,34	0,725	-0,888	.375
Κάλυψη σύγχρονων αναγκών των μαθητών.	2,17	0,717	2,42	0,515	-0,906	.365
Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές.	2,17	0,507	2,13	0,500	-0,281	.778
Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.	2,14	0,655	2,27	0,458	-0,511	.609
Πλούσια εικονογράφηση.	2,14	0,525	2,32	0,582	-1,095	.274
Σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών.	2,11	0,583	2,08	0,289	-0,229	.819
Συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών φαινομένων.	2,09	0,702	2,30	0,724	-1,337	.181
<b>Απαίτηση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο.</b>	<b>2,08</b>	<b>0,539</b>	<b>2,39</b>	<b>0,502</b>	<b>-1,969</b>	<b>.049</b>
Ύπαρξη Τετραδίου Εργασιών του μαθητή.	2,08	0,289	2,20	0,422	-0,776	.438
Ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών	2,07	0,258	2,06	0,250	-0,107	.915
Δυνατότητα ευελιξίας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.	2,06	0,591	2,14	0,663	-0,465	.642
Αυξημένος βαθμός δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων.	2,05	0,764	2,30	0,657	-1,218	.223
Κάλυψη πολλής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα.	2,02	0,718	2,18	0,758	-1,061	.289
Ποιότητα ερωτήσεων και ασκήσεων.	2,00	0,594	2,27	0,594	-1,442	.149
<b>Δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών.</b>	<b>1,93</b>	<b>0,663</b>	<b>2,38</b>	<b>0,650</b>	<b>-1,996</b>	<b>.046</b>
Συνέχεια της ύλης από την προηγούμενη τάξη.	1,86	0,612	1,97	0,446	-1,055	.291
Μικρός αριθμός κλασσικών λογοτεχνικών κειμένων.	1,80	0,650	2,04	0,587	-1,623	.105
<b>Ευχρηστία.</b>	<b>1,74</b>	<b>0,720</b>	<b>2,04</b>	<b>0,518</b>	<b>-2,079</b>	<b>.038</b>



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ Δ΄ ΤΑΞΗ

#### 9.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η μελέτη του ερωτήματος αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που περιγράφηκαν προηγουμένως, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τα χρόνια διδασκαλίας που έχουν στην Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η κατανόηση και η ερμηνεία των στοιχείων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, κρίνεται χρήσιμη, επειδή θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της συζήτησης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Στην ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια διδασκαλίας που έχουν στην Δ΄ τάξη.

Για τη μελέτη των αποτελεσμάτων, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U, εφόσον οι μεταβλητές που εξετάστηκαν είναι ποιοτικές σε διαβαθμιστική κλίμακα με ζυγό αριθμό κατηγοριών (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ αρκετά, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ απόλυτα) και κατηγορικές με δύο κατηγορίες (εκπαιδευτικοί που έχουν 1-3 χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη και εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 3 χρόνια διδασκαλίας). Επίσης, εφαρμόστηκε το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  στις κατηγορικές μεταβλητές, που αναφέρονταν στην γενική πληροφόρηση των νέων σχολικών εγχειριδίων και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

#### 9.2 Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση

Στον πίνακα 21 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τα χρόνια διδασκαλίας που έχουν στην Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (1=1-3 χρόνια και 2=4και πάνω), σχετικά με τις 19 δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική

Πίνακας 21

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις της διαθεματικής προσέγγισης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Δηλώσεις για τη διαθεματική προσέγγιση:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4 & πάνω		z	p
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α		
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων (κτιριακά προβλήματα, έλλειψη υλικοτε-χνικής υποδομής, κ.λπ.).	3,33	0,740	3,23	0,951	-0,181	.856
Συμβάλλει στην ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών, δίνοντας έμφαση σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος.	3,27	0,553	3,38	0,531	-1,085	.278
Συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και της φαντασίας των μαθητών.	3,23	0,630	3,29	0,617	-0,558	.577
Συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.	3,23	0,569	3,17	0,559	-0,686	.493
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας (οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτικό λογισμικό, κ.λπ.).	3,21	0,646	3,31	0,689	-1,039	.299
Καθιστά τους μαθητές κριτικά ικανούς απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.	3,21	0,617	3,19	0,607	-0,189	.850
Υποβοηθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές.	3,21	0,587	3,04	0,595	-1,467	.143
Προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση.	3,15	0,557	2,98	0,635	-1,547	.122
Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.	3,13	0,645	3,17	0,559	-0,259	.796
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης, προσεγγίζοντάς την με ολιστικό τρόπο.	3,11	0,779	3,10	0,722	-0,106	.916
Οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.	3,10	0,602	3,21	0,657	-1,238	.216
Διευκολύνει την ένταξη των αδύνατων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.	2,96	0,670	2,94	0,598	-0,153	.879
Αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	2,92	0,617	3,00	7,15	-0,771	.441
Συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.	2,89	0,564	2,96	0,582	-0,675	.500
Μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	2,83	0,712	2,65	0,668	-1,518	.129
Δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της ύλης	2,71	0,845	2,68	0,810	-0,230	.818
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών μιας τάξης.	2,65	0,806	2,54	0,824	-0,587	.557
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε επουσιώδη θέματα, αποδιοργανώνοντας τη σκέψη του παιδιού.	1,95	0,769	2,08	0,821	-1,027	.304
Αποτελεί ένα ανούσιο νεοτερισμό για την εκπαίδευση.	1,71	0,680	1,58	0,767	-1,345	.179

προσέγγιση. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα 21 προκύπτει η συμφωνία των εκπαιδευτικών και στις 19 δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση, αφού δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, που έχουν είτε από 1 έως 3 χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη είτε περισσότερα από 4.

### 9.3 Πηγές ενημέρωσης σχετικά με την πληροφόρηση των νέων σχολικών εγχειριδίων

Στον πίνακα 22 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν διδάξει στην Δ' τάξη είτε από 1-3 χρόνια είτε περισσότερα από 4, σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης για την αποτελεσματική πληροφόρηση που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις αποτελεσματικές πηγές πληροφόρησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πηγές ενημέρωσης	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω		$\chi^2$	df	p
	Ναι (%)	Όχι(%)	Ναι (%)	Όχι(%)			
Βιβλία, άρθρα	63,9	36,1	60,0	40,0	0,156	1	.692
Επιμορφωτικά σεμινάρια	72,3	27,7	88,6	11,4	3,699	1	.054
<b>Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις</b>	<b>32,5</b>	<b>67,5</b>	<b>54,3</b>	<b>45,7</b>	<b>4,899</b>	<b>1</b>	<b>.027</b>
Εφημερίδες, περιοδικά, Μ.Μ.Ε.	22,9	77,1	31,4	68,6	0,946	1	.331
Διαδίκτυο	49,4	50,6	48,6	51,4	0,007	1	.935
Συζητήσεις με συναδέλφους	80,7	19,3	88,6	11,4	1,077	1	.299
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	61,4	38,6	71,4	28,6	1,070	1	.301
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	10,8	89,2	11,4	88,6	0,009	1	.926
ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.	13,3	86,7	20,0	80,0	0,867	1	.352

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 4 χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν από 1 έως 3 χρόνια, σε 1 από τις 9 αποτελεσματικές

πηγές ενημέρωσης-πληροφόρησης, που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει περισσότερα από 4 χρόνια στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, σημείωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει στην ίδια τάξη από 1 έως 3 χρόνια, την πηγή που αναφέρεται σε *συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις*.

Πιο αναλυτικά το 54,3% των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 4 χρόνια διδασκαλίας δήλωσαν τη συγκεκριμένη πηγή ενημέρωσης *συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις*, έναντι 32,5% των εκπαιδευτικών με 1-3 χρόνια διδασκαλίας. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $p=.027$ .

#### **9.4 Χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας**

Στον πίνακα 23 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν διδάξει στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου είτε από 1-3 χρόνια είτε περισσότερα από 4, σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ' τάξης.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει από 1-3 χρόνια διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε 5 από τα 27 χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας.

Αναλυτικότερα, η *«παρουσίαση της κάθε ενότητας με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της»*, εμφάνισε μέσο όρο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1-3 χρόνια διδασκαλίας 3,35, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 4 χρόνια ανέρχεται σε 3,15. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας βρίσκεται σχεδόν στην κρίσιμη τιμή του ορίου σημαντικότητας  $p=.047<.05$ . Η δεύτερη δήλωση, *«υποβοηθεί στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος»* εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των εκπαιδευτικών που έχουν 1-3 χρόνια διδασκαλίας σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν 4 και πάνω χρόνια διδασκαλίας (3,05 έναντι 2,85 με  $p=.024$ ). Η δήλωση, *«έχει διάφορες τυπολογίες κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές»* συγκέντρωσε μέσο όρο 3,03 στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με 1-3 χρόνια διδασκαλίας, ενώ στους εκπαιδευτικούς με 4 και πάνω χρόνια διδασκαλίας ο μέσος

Πίνακας 23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω		z	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
<b>Παρουσιάζει την κάθε ενότητα με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της.</b>	<b>3,35</b>	<b>0,515</b>	<b>3,15</b>	<b>0,583</b>	<b>-1,991</b>	<b>.047</b>
Χρησιμοποιεί κείμενα χρηστικού περιεχομένου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά.	3,21	0,621	3,04	0,683	-1,487	.137
Διαθέτει συμπληρωματικά στοιχεία (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, επεξηγηματικά σύμβολα, κ.λπ.) που συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες και όρους που παρατίθενται.	3,13	0,622	3,06	0,697	-0,482	.630
Διαθέτει πλούσια εικονογράφηση.	3,12	0,549	3,00	0,505	-0,348	.728
Δίνει έμφαση σε λειτουργικά σύνολα (προτάσεις, εκφράσεις) και όχι μόνο στην ίδια τη λέξη.	3,10	0,600	3,13	0,531	-0,158	.875
Έχει συμβατή θεματολογία με τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ.	3,09	0,438	3,13	0,397	-0,474	.635
Προωθεί την ευελιξία και το μεράκι του εκπαιδευτικού.	3,09	0,682	2,88	0,841	-1,290	.197
Υπηρετεί τους επιμέρους στόχους των διδακτικών ενοτήτων.	3,07	0,479	3,02	0,565	-0,548	.584
Παρουσιάζει διάφορα είδη του λόγου (καθημερινός, προφορικός, επιστημονικός, κλπ.), με συνέπεια να αναπτύσσονται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος των μαθητών.	3,05	0,675	3,13	0,672	-0,746	.456
<b>Υποβοηθεί στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος.</b>	<b>3,05</b>	<b>0,439</b>	<b>2,85</b>	<b>0,515</b>	<b>-2,576</b>	<b>.024</b>
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.	3,03	0,528	3,02	0,483	-0,066	.947
<b>Έχει διάφορες τυπολογίες κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές.</b>	<b>3,03</b>	<b>0,607</b>	<b>2,67</b>	<b>0,595</b>	<b>-3,257</b>	<b>.001</b>
Δίνει προτεραιότητα σε ομαδικές δραστηριότητες και συλλογικές μορφές μάθησης.	3,01	0,628	3,06	0,665	-0,640	.522
Στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.	3,00	0,556	2,94	0,528	-0,771	.441
Στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και αποτελεί συνέχεια των θεμάτων του βιβλίου της Γλώσσας της Γ' τάξης.	2,98	0,585	2,85	0,691	-0,801	.423
Θυμίζει και λίγο κόμικς κι έτσι οι μαθητές χαίρονται περισσότερο το διάβασμα.	2,96	0,635	2,92	0,613	-0,348	.728
Έχει ως στόχο τους όχι μόνο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αλλά και των νοητικών τους δεξιοτήτων (επίλυση προβληματικών καταστάσεων, αυτοαξιολόγηση, κλπ.).	2,96	0,629	2,90	0,692	-0,408	.684

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇔)

Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω		z	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.	2,94	0,605	2,60	0,765	-2,716	.007
Συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση.	2,94	0,527	2,71	0,617	-2,576	.010
Έχει ως βασικό στόχο την υποστήριξη των μαθητών, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.	2,88	0,659	2,79	0,743	-0,626	.532
Αναλύει επαρκώς τους γραμματικούς όρους και τα γραμματικά φαινόμενα που παρατίθενται.	2,85	0,725	2,88	0,761	-0,213	.831
Παρουσιάζει εναλλακτικές διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών.	2,85	0,633	2,83	0,663	-0,038	.970
Είναι αραιογραμμμένο και με μεγάλες γραμματοσειρές, ώστε να μην κουράζει και να μην απογοητεύει τους μαθητές.	2,81	0,651	2,64	0,673	-1,385	.166
Διαθέτει ισορροπία ανάμεσα στην έκταση των περιεχομένων και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.	2,47	0,782	2,29	0,713	-1,311	.190
Είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο.	2,42	0,639	2,52	0,652	-0,996	.319
Έχει λεπτό και ευτελές χαρτί, με αποτέλεσμα να σκίζεται εύκολα.	2,37	0,863	2,17	0,834	-1,309	.190
Έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, πράγμα που το καθιστά δύσχρηστο.	2,33	0,898	2,31	0,719	-0,036	.971

όρος είναι 2,67. Η διαφορά των 0,36 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0.001$ . Στην τέταρτη δήλωση «είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών», οι μέσοι όροι είναι 2,94 και 2,60 αντίστοιχα. Η διαφορά των 0,34 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0.007$ . Η πέμπτη και τελευταία δήλωση «συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση», εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των εκπαιδευτικών που έχουν 1-3 χρόνια διδασκαλίας σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν 4 και πάνω χρόνια διδασκαλίας (2,94 έναντι 2,71 με  $p=0.010$ ).

## 9.5 Οι ασκήσεις – εργασίες της Γλώσσας της Δ' τάξης

Στον πίνακα 24 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν διδάξει στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου είτε από 1-3 χρόνια είτε περισσότερα από 4, για καθεμιά από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι και στις 9 δηλώσεις που αφορούν στις ασκήσεις – εργασίες της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από τις δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Οι ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω			
	μ.ο.	τ.α	μ.ο.	τ.α	z	p
Εμπλέκουν ενεργά της μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.	3,08	0,427	3,09	0,503	-0,099	.921
Ωθούν τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει περισσότερες πηγές.	3,07	0,694	2,98	0,699	-0,662	.508
Βοηθούν τον εκπαιδευτικό, ώστε να διευρύνει δημιουργικά τη διδασκαλία του.	2,99	0,681	2,83	0,808	-0,912	.362
Παρέχουν στον εκπαιδευτικό ευελιξία στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του.	2,96	0,607	2,90	0,751	-0,195	.845
Είναι λειτουργικές και συμβάλλουν στην επεξεργασία των πληροφοριών, αφού οι μαθητές επιλέγουν, ψάχνουν, δημιουργούν.	2,95	0,551	2,98	0,437	-0,398	.691
Δίνουν στον εκπαιδευτικό κίνητρα μάθησης, ώστε να τα μεταφέρουν της μαθητές και να τα αξιοποιούν μόνοι της.	2,94	0,561	2,83	0,724	-0,394	.694
Προωθούν τον αυτοσχεδιασμό του εκπαιδευτικού.	2,85	0,719	2,83	0,761	-0,085	.932
Παρουσιάζονται σε διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας (από της πιο εύκολες της πιο δύσκολες).	2,75	0,545	2,81	0,532	-0,599	.549
Δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει προηγούμενες γνώσεις.	2,60	0,678	2,50	0,744	-0,387	.698

## 9.6 Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν είτε από 1 έως 3 χρόνια διδασκαλίας στην Δ΄ τάξη είτε 4 και περισσότερα χρόνια ,σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει στην ίδια τάξη από 1 έως 3 χρόνια διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει 4 και περισσότερα χρόνια, σε 1 από τις 11 δηλώσεις που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του βιβλίου του δασκάλου της Δ΄ τάξης.

Πιο αναλυτικά, η δήλωση *«είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. για να διδάξει το μάθημα»*, εμφάνισε μέσο όρο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1-3 χρόνια διδασκαλίας 2,90, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 4 χρόνια ανέρχεται σε 2,63. Η διαφορά των 0,27 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.036$ .



Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από της δηλώσεις για το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω		z	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Θα έπρεπε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών.	3,01	0,780	3,00	0,684	-0,180	.857
<b>Είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ για να διδάξει το μάθημα.</b>	<b>2,90</b>	<b>0,703</b>	<b>2,63</b>	<b>0,703</b>	<b>-2,098</b>	<b>.036</b>
Ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για το περιεχόμενο, τη δομή και της μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή.	2,86	0,653	2,85	0,618	-0,041	.967
Δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για της ενότητες και όχι για τα κεφάλαια.	2,83	0,670	2,79	0,713	-0,367	.714
Είναι λίγο ασαφές και περιορισμένο, επειδή δεν υπάρχουν ορθές απαντήσεις των ασκήσεων.	2,75	0,765	2,71	0,798	-0,325	.745
Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχετικά με το χρονικό του προγραμματισμό, ως της την κάλυψη και τη διαχείριση της ύλης.	2,62	0,674	2,71	0,713	-0,833	.405
Προσφέρει άμεση βοήθεια στον εκπαιδευτικό, ως της την προετοιμασία του, προτείνοντας του δημιουργικές ιδέες.	2,54	0,684	2,52	0,799	-0,037	.971
Είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα που θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός.	2,52	0,712	2,65	0,635	-1,103	.270
Χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, προκειμένου να της αξιοποιήσει σε συνδυασμό με της γνώσεις του και το μαθητικό δυναμικό της τάξης.	2,45	0,749	2,43	0,827	-0,141	.888
Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τυχόν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο.	2,41	0,718	2,54	0,798	-1,096	.273
Είναι χρήσιμο μόνο για της νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.	2,15	0,750	2,13	0,789	-0,158	.875

## 9.7 Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης

Στον πίνακα 26 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν είτε από 1 έως 3 χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη είτε 4 και περισσότερα χρόνια, για καθένα από τα χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι και στις 28 δηλώσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμιά από της δηλώσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας της Δ' τάξης:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω		z	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.	2,40	0,503	2,36	0,505	-0,196	.845
Μεταγλωσσική προσέγγιση, άμεσα συνδεδεμένη με τα κείμενα.	2,32	0,557	2,07	0,730	-1,059	.290
Αισθητική απόλαυση των μαθητών.	2,31	0,549	2,30	0,470	-0,134	.894
Ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.	2,31	0,471	2,38	0,506	-0,460	.646
Σύγχρονη θεματολογία.	2,30	0,483	2,00	0,535	-1,191	.234
Υποστήριξη της προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων μαθημάτων.	2,29	0,463	2,40	0,548	-0,488	.626
Αναφορές κειμένων μόνο σε αστικά περιβάλλοντα και όχι σε επαρχία ή περιφέρεια.	2,28	0,673	2,43	0,504	-0,860	.390
Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.	2,25	0,532	2,20	0,422	-0,333	.739
Πλούσια εικονογράφηση.	2,23	0,652	2,19	0,402	-0,437	.662
Σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών.	2,22	0,428	1,92	0,515	-1,663	.096
Προσαρμογή σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο.	2,20	0,728	2,37	0,809	-1,204	.229
Κάλυψη σύγχρονων αναγκών των μαθητών.	2,20	0,696	2,33	0,617	-0,536	.592

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇔)

Χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας της Δ' τάξης:	Χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	1=1-3 χρόνια		2=4&πάνω			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	z	p
Συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών φαινομένων.	2,19	0,701	2,03	0,731	-0,997	.319
Αξιοποίηση κειμενικών ειδών από μαθητές και εκπαιδευτικό.	2,17	0,539	2,36	0,505	-0,979	.327
Αναζήτηση λέξεων σχετικών με το κείμενο.	2,16	0,501	2,38	0,500	-1,379	.168
Απαιτήση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο.	2,15	0,573	2,27	0,458	-0,655	.513
Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές.	2,13	0,475	2,21	0,579	-0,572	.567
Ύπαρξη Τετραδίου Εργασιών του μαθητή.	2,13	0,352	2,14	0,378	-0,059	.953
Αυξημένος βαθμός δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων.	2,11	0,745	2,18	0,728	-0,298	.766
Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.	2,08	0,572	2,45	0,522	-1,784	.074
Δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών.	2,07	0,663	2,08	0,760	-0,046	.963
Ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών	2,06	0,240	2,09	0,288	-0,421	.674
Κάλυψη πολλής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα.	2,03	0,712	2,14	0,772	-0,754	.451
Ποιότητα ερωτήσεων και ασκήσεων.	2,03	0,595	2,17	0,618	-0,772	.440
Δυνατότητα ευελιξίας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.	2,00	0,603	2,27	0,594	-1,419	.156
Συνέχεια της ύλης από την προηγούμενη τάξη.	1,92	0,571	1,86	0,550	-0,509	.610
Μικρός αριθμός κλασσικών λογοτεχνικών κειμένων.	1,82	0,630	2,00	0,645	-1,143	.253
Ευχρηστία.	1,78	0,696	1,96	0,611	-1,205	.228

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 10.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν – μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας – τα ευρήματα που προέκυψαν και από τις δύο αναλυτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, η συζήτηση αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή των Δ.Ε.Π.Π.Σ.–Α.Π.Σ. και των νέων αναθεωρημένων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, στη μεταξύ τους σύγκριση αναφορικά με τον τίτλο σπουδών που κατέχουν (Π.Τ.Δ.Ε. – Π.Α.), καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν στην Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, στη συζήτηση τίγονται: ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση, τις δηλώσεις για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας, τις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται, το βιβλίο του δασκάλου και, τα χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων. Περιλαμβάνει, ακόμα, το βαθμό αποτελεσματικότητας που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στην αξιολόγηση της πληροφόρησης που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, τη γενικότερη επιμόρφωση και την επιμόρφωση στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης.

#### 10.2 Απόψεις για τη διαθεματική προσέγγιση

Αναφορικά με τις απόψεις για τη διαθεματική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά με τις δεκαεπτά από τις δεκαεννιά εκτιμήσεις.

Πιο αναλυτικά: προκύπτει η δυσκολία εφαρμογής της εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης των σχολικών μονάδων (κτιριακά προβλήματα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κλπ.) και, η συμβολή της στην ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών με έμφαση σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος. Παράλληλα, το επιχείρημα ότι η διαθεματική προσέγγιση συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και της φαντασίας των μαθητών και ότι, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας, όπως τα οπτικοακουστικά μέσα, το εκπαιδευτικό λογισμικό, κλπ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν

στο γεγονός ότι η διαθεματική προσέγγιση συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και ότι καθιστά τους μαθητές κριτικά ικανούς απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ακόμη, συμφωνούν ότι συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα στην τάξη και έτσι, οι μαθητές οδηγούνται σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο, η διαθεματική προσέγγιση διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης με ολιστικό τρόπο, ενώ προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση. Παράλληλα γίνεται πιο εύκολη/ομαλή η ένταξη των αδύνατων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Κάποιοι, μάλιστα, θεωρούν ότι, όχι μόνο αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Όμως, επειδή μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της ύλης, ενώ, κυρίως, η εφαρμογή της δυσχεραίνεται από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης.

Εξάιρεση στα προηγούμενα αποτελούν δύο μόνο εκτιμήσεις. Συγκεκριμένα: οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συμφωνούν ότι η διαθεματική προσέγγιση αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε επουσιώδη θέματα, αποδιοργανώνοντας έτσι τη σκέψη του παιδιού, καθώς επίσης και ότι αποτελεί έναν ανούσιο νεωτερισμό για την εκπαίδευση.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση σε γενικές γραμμές συμπίπτουν και δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς τον τίτλο σπουδών που κατέχουν, εκτός από τη δήλωση που αναφέρει ότι *«προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση»*.

Τέλος, προκύπτει η συμφωνία των εκπαιδευτικών και στις 19 δηλώσεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση, αφού δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, που έχουν είτε από 1 έως 3 χρόνια διδασκαλίας στην Δ' τάξη είτε περισσότερα από 4.

### **10.3 Βαθμός αποτελεσματικότητας της πληροφόρησης στα νέα σχολικά εγχειρίδια**

Οι τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν από αρκετά αποτελεσματική έως πολύ σημαντική την πληροφόρηση που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Μάλιστα, οι σημαντικές πηγές πληροφόρησής τους αναφέρονται σε συζητήσεις με συναδέλφους, επιμορφωτικά σεμινάρια, συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο και βιβλία – άρθρα. Αντίστοιχα, το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος τη θεωρεί μέτρια, ενώ το ένα τέταρτο θεωρεί «λίγο» έως «καθόλου» αποτελεσματική την πληροφόρηση που είχε.

### **10.4 Βαθμός αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στα νέα σχολικά εγχειρίδια**

Τα τρία πέμπτα των εκπαιδευτικών του δείγματος αισθάνονται «μέτρια ικανοποίηση» από την επιμόρφωση που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Αντίθετα, τα υπόλοιπα δύο πέμπτα αισθάνονται «λίγο» ή «καθόλου ικανοποιημένοι» από τη γενικότερη επιμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων.

### **10.5 Βαθμός αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Οι μισοί από το δείγμα των εκπαιδευτικών αισθάνονται από «μέτρια» έως «αρκετά ικανοποίηση» από την επιμόρφωση που είχαν πάνω στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Αντίστοιχα, το ένα τρίτο θεωρεί ότι η επιμόρφωση που είχε, ήταν «λίγη», ενώ δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς δεν αισθάνεται «καθόλου ικανοποιημένο».

### **10.6 Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των είκοσι επτά συνολικά δηλώσεων, είναι η ικανοποιητικά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται στον τρόπο παρουσίασης της κάθε ενότητας με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να

ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της, στη χρησιμοποίηση κειμένων χρηστικού περιεχομένου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, στα συμπληρωματικά στοιχεία που διαθέτει το βιβλίο (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, επεξηγηματικά σύμβολα, κλπ.), που συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες ή όρους που παρατίθενται, στην έμφαση που δίνει σε λειτουργικά σύνολα της γλώσσας (προτάσεις, εκφράσεις) και όχι μόνο στην ίδια τη λέξη. Επίσης, γίνεται λόγος για τη συμβατή θεματολογία με τη φιλοσοφία των Δ.Ε.Π.Π.Σ., την παρουσίαση των διαφόρων ειδών του λόγου (καθημερινός, προφορικός, επιστημονικός, κλπ.), ώστε να αναπτύσσονται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος των μαθητών, καθώς και την πλούσια εικονογράφηση που διαθέτει το βιβλίο. Ακόμα, το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης υπηρετεί τους επιμέρους στόχους των διδακτικών ενοτήτων, εξυπηρετεί την προώθηση της ευελιξίας και το μεράκι του εκπαιδευτικού, δίνει προτεραιότητα σε ομαδικές δραστηριότητες και συλλογικές μορφές μάθησης και, τέλος, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται στη βοήθεια της υλοποίησης των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος, αφού στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και των νοητικών τους δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, η αυτοαξιολόγηση, κλπ., και στη χαρά που νιώθουν διαβάζοντάς το, επειδή θυμίζει και λίγο κόμικς. Κάποιοι μάλιστα θεωρούν ότι, στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και αποτελεί συνέχεια των θεμάτων του βιβλίου της Γλώσσας της Γ΄ τάξης. Επιπλέον, αναφέρεται η ύπαρξη διαφόρων τυπολογιών κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές, η συμβολή στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση, η επαρκής ανάλυση των γραμματικών όρων και των γραμματικών φαινομένων που παρατίθενται και, η υποστήριξη των μαθητών, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που είναι και ο βασικός στόχος. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τόσο στην προσαρμογή των βιβλίων στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και στην παρουσίαση εναλλακτικών διαδικασιών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών, όσο και στο γεγονός ότι είναι αραιογραμμένο και με μεγάλες γραμματοσειρές, ώστε να μην κουράζει και να μην απογοητεύει τους μαθητές.

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν και τέσσερις δηλώσεις από τις οποίες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συμφωνούν. Αναλυτικότερα: θεωρούν ότι το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης δεν είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο, δεν διαθέτει ισορροπία ανάμεσα στην έκταση των περιεχομένων και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, πράγμα που το καθιστά δύσχρηστο, και τέλος, δεν έχει λεπτό και ευτελές χαρτί, με αποτέλεσμα να σκίζεται εύκολα.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται ως μια σχετικά ομοιογενής ομάδα, καθώς οι απόψεις τους αναφορικά με τα είκοσι επτά χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας, δε φαίνεται να επηρεάζονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τον τίτλο σπουδών που κατέχουν, με μία μόνο εξαίρεση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη δήλωση που αναφέρεται *«στην παρουσίαση της κάθε ενότητας με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της»*.

Μεγαλύτερη υπήρξε η διάσταση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στα είκοσι επτά προτεινόμενα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, ανάλογα με τα έτη διδασκαλίας που έχουν στην Δ΄ τάξη (1-3 χρόνια και περισσότερα από 4 χρόνια).

Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι πέντε δηλώσεις παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα: η *«παρουσίαση της κάθε ενότητας με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της»*, να *«υποβοηθεί στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος»*, να *«έχει διάφορες τυπολογίες κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές»*, να *«είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών»*, και τέλος, να *«συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση»*.

### **10.7 Οι ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ερώτηση πέντε του ερωτηματολογίου σημείωσαν το βαθμό συμφωνίας με τις διάφορες δηλώσεις για τις ασκήσεις – εργασίες (συνεργασίας, ανοικτού τύπου, κλπ.), του βιβλίου της Γλώσσας. Η ανάλυση



των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά και με τις εννιά προτεινόμενες απόψεις του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τις ασκήσεις – εργασίες που υπάρχουν στο βιβλίο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, αναφέρονται τόσο στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στην προώθηση του εκπαιδευτικού να αναζητήσει περισσότερες πηγές. Επίσης, συμφωνούν με τη λειτουργικότητα και τη συμβολή τους στην επεξεργασία των πληροφοριών, τη βοήθεια που προσφέρουν στον εκπαιδευτικό, ώστε να διευρύνει δημιουργικά τη διδασκαλία του, καθώς και στο γεγονός ότι του παρέχουν ευελιξία στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του. Ακόμα, κάνουν λόγο για την προσφορά κινήτρων μάθησης στον εκπαιδευτικό, ώστε να τα μεταφέρει στους μαθητές και να τα αξιοποιούν μόνοι τους, για την προώθηση αναφορικά με τον αυτοσχεδιασμό του εκπαιδευτικού, καθώς και την παρουσίαση των ασκήσεων – εργασιών σε διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας. Τέλος, θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες ασκήσεις – εργασίες του βιβλίου της Γλώσσας δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει προηγούμενες γνώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με τον τίτλο σπουδών ή ανάλογα με τα χρόνια διδασκαλίας που έχουν στην Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, συμφωνούν αρκετά και με τις εννέα δηλώσεις που αναφέρονται στις ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται στη Γλώσσα της Δ΄ τάξης και δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

## **10.8 Το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο διαπιστώνεται η απόλυτα ή αρκετά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλες σχεδόν στις δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας.

Πιο αναλυτικά, η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με το βιβλίο δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, ανέδειξε τόσο τις δηλώσεις για παροχή περισσότερων πληροφοριών στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών, όσο και την ενημέρωσή του για το περιεχόμενο, τη δομή και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή. Επίσης, θεωρούν ότι το βιβλίο του δασκάλου είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός

θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ, για να διδάξει το μάθημα, καθώς και ότι δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια. Αναφέρουν, μάλιστα, ότι είναι λίγο ασαφές και περιορισμένο, επειδή δεν υπάρχουν ορθές απαντήσεις των ασκήσεων. Ακόμα, θεωρούν ότι τους διευκολύνει σχετικά με το χρονικό προγραμματισμό, ως προς την κάλυψη και τη διαχείριση της ύλης, είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα και, γενικά, προσφέρει άμεση βοήθεια, ως προς την προετοιμασία τους, αφού τους προτείνει δημιουργικές ιδέες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται, τέλος, στο συμβουλευτικό χαρακτήρα που έχει το βιβλίο, για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μαθησιακό επίπεδο και το έναυσμα που αποτελεί για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, προκειμένου να τις αξιοποιήσει σε συνδυασμό με τις γνώσεις του και το μαθητικό δυναμικό της τάξης του, ενώ μερικοί θεωρούν ότι είναι χρήσιμο μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με τον τίτλο σπουδών που κατέχουν (Π.Τ.Δ.Ε. ή Π.Α.) διαφοροποιούνται σε δύο από τις έντεκα δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας. Πιο αναλυτικά, αναφερόμαστε στη δήλωση «να δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια» και στη δήλωση να «είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα που θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με τα έτη διδασκαλίας στην Δ' τάξη (1 έως 3 χρόνια και 4 και πάνω χρόνια) διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε μία μόνο από τις έντεκα δηλώσεις που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του βιβλίου του δασκάλου της Δ' τάξης. Συγκεκριμένα αναφέρονται στο γεγονός ότι, το βιβλίο «είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. για να διδάξει το μάθημα».

## **10.9 Σημαντικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος αναφέρονται σε διάφορα πλεονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Συγκεκριμένα, οι συνηθέστερες απαντήσεις τους σχετίζονται με τη θεματολογία και τα κείμενα, τις ασκήσεις (γραμματικές – συντακτικές), τους πίνακες και τις πηγές, τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις όπως είναι η διαθεματική προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και, τέλος, με την εικονογράφηση.

Αντίστοιχα, αναφέρονται και σε διάφορα μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Πιο αναλυτικά, οι συνηθέστερες απαντήσεις τους αναφέρονται στις ασκήσεις (γραμματικές – συντακτικές), στις διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, στην κάλυψη της ύλης, στα κείμενα, στο Λεξικό που υπάρχει στο βιβλίο, στον τρόπο εκτέλεσης της Ορθογραφίας, στις Πηγές του βιβλίου και στον τρόπο κάλυψης των αδύνατων μαθητών.

## **10.10 Χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η άποψή τους για καθεμιά από τις είκοσι οκτώ δηλώσεις που αφορούσαν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των απαντήσεων των είκοσι οκτώ συνολικά δηλώσεων, είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρακτηριστικά του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα: οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε πολύ μεγάλο ικανοποιητικό βαθμό για τη σύγχρονη θεματολογία, την ύπαρξη τετραδίου Εργασιών του μαθητή, την υποστήριξη της προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων μαθημάτων, τη σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών, την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, την αξιοποίηση κειμενικών ειδών από μαθητές και εκπαιδευτικό, την

κάλυψη σύγχρονων αναγκών των μαθητών, την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, τη μεταγλωσσική προσέγγιση, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα κείμενα, την αισθητική απόλαυση των μαθητών, την πλούσια εικονογράφηση. Επιπλέον, αναφέρονται στη δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών και ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, η αναζήτηση λέξεων σχετικών με το κείμενο, η δυνατότητα ευελιξίας που τους παρέχεται στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, η ποιότητα ερωτήσεων και ασκήσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Κάνουν, όμως, λόγο και για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο, τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων καθώς και το μικρό αριθμό κλασσικών λογοτεχνικών κειμένων. Τέλος, αναφέρονται στην ευχρηστία, τη συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών φαινομένων, τη συνέχεια της ύλης από την προηγούμενη τάξη, την προσαρμογή σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο, τις αναφορές κειμένων μόνο σε αστικά περιβάλλοντα και όχι σε επαρχία ή περιφέρεια και, τέλος, στην κάλυψη πολλής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα.

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των απόψεων των πτυχιούχων εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον τίτλο σπουδών που έχουν (Π.Τ.Δ.Ε ή Π.Α.) αναφορικά με τα χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης, διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά σε τρεις από τις είκοσι οχτώ συνολικά δηλώσεις. Αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η *«απαίτηση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο»*, η *«δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών»* και η *«ευχρηστία»* του βιβλίου.

Αντίστοιχα, από τη στατιστική ανάλυση των απόψεων των πτυχιούχων εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα έτη διδασκαλίας στην Δ' τάξη (1 έως 3 χρόνια και 4 και πάνω χρόνια), προκύπτει ότι και στις είκοσι οχτώ δηλώσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά σύγκρισης παλιών και νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

### **10.11 Προτάσεις και παρατηρήσεις για τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης**

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφερόταν σε τυχόν παρατηρήσεις ή προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη Γλώσσα της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι ένα πολύ καλό βιβλίο παρά τις όποιες δυσκολίες του, οι οποίες στις επόμενες γενιές των μαθητών, μάλλον, θα εξαλειφθούν. Για αυτό τονίζουν την πληθώρα των ασκήσεων, την κάλυψη της πολλής ύλης, την απουσία των λογοτεχνικών/ανθρωπιστικών κειμένων και τη λογική της χρηστικής γλώσσας στην οποία στηρίζονται, με αποτέλεσμα ο γλωσσικός μας πλούτος να «αποστεώνεται» και να χάνεται, επειδή έτσι οι μαθητές θα οδηγηθούν στον αναλφαβητισμό και τα παιδιά μας σε λίγα χρόνια θα ξέρουν μόνο να δίνουν οδηγίες. Προτείνουν, λοιπόν, τα εξής:

- μείωση του όγκου των ασκήσεων και της ύλης ανά μάθημα,
- μεγαλύτερη ανάλυση γραμματικών φαινομένων με έμφαση σε συντακτικούς κανόνες,
- περισσότερα κείμενα που διαπλάθουν χαρακτήρες και δίνουν πρότυπα (παροιμίες, γνωμικά, δημοτικά τραγούδια, μύθοι του Αισώπου, αναφορές στη λαϊκή σοφία και τον πολιτισμό, κείμενα μεγάλων μορφών της πεζογραφίας μας και της ποίησής μας, κείμενα με προσανατολισμό στα κοινωνικά προβλήματα και την ειρήνη) και,
- ετήσια ανανέωση/εμπλουτισμό με την προσθήκη κειμένων της τοπικής Ιστορίας του κάθε τόπου.

## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Προσπάθεια της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από ένα σύνολο ερωτημάτων σχετικών με την εφαρμογή των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. και των νέων αναθεωρημένων σχολικών εγχειριδίων. Βασικότερο στοιχείο μελέτης αποτέλεσε ο βαθμός συμφωνίας τους για την εφαρμογή των νέων βιβλίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, ανάλογα με τους τίτλους σπουδών και των ετών διδασκαλίας στη συγκεκριμένη τάξη.

Συνοπτικά, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

♦ Στο βαθμό εκτίμησης για τη διαθεματική προσέγγιση αποδείχτηκε από το συγκεκριμένο δείγμα μελέτης ότι, δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συνολικά καταγράφεται ότι οχτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι, παρόλες τις δυσκολίες στον τρόπο εφαρμογής της, τα οφέλη αναφέρονται σε πολλά επίπεδα, όπως δημιουργική αυτοέκφραση, άντληση και συλλογή πληροφοριών, ταξινόμηση, αξιολόγηση και κριτική αξιοποίησή τους, καλλιέργεια θετικής αυτοεκτίμησης, ανάπτυξη αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και ομαδικότητας, επαγωγικός τρόπος σκέψης.

♦ Οι συζητήσεις με συναδέλφους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σημαντικότερο βαθμό ως πηγή άντλησης πληροφοριών για τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

♦ Έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν αποτελεσματική τη γενικότερη επιμόρφωση που είχαν πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, ενώ οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν αποτελεσματική την επιμόρφωση που είχαν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

♦ Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε απόψεις υπέρ του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Δηλαδή το συγκεκριμένο βιβλίο της Γλώσσας, «παρουσιάζει την κάθε ενότητα με διαφορετικό χρώμα, και για αυτό το λόγο οι μαθητές μπορούν και ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της», «χρησιμοποιεί κείμενα χρηστικού περιεχομένου»

και «διαθέτει συμπληρωματικά στοιχεία, τα οποία συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες και όρους που παρατίθενται».

♦ Οι εννέα από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος φαίνεται ότι συμφωνούν με την άποψη ότι οι ασκήσεις – εργασίες (συνεργασίας, ανοικτού τύπου, κλπ.), που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, «εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία».

♦ Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε απόψεις για το βιβλίο του δασκάλου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης. Δηλαδή, το συγκεκριμένο βιβλίο «θα έπρεπε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών» και όχι να «δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια».

♦ Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ τάξης αποτελεί η θεματολογία και τα αντίστοιχα κείμενα, ενώ ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα είναι ο μεγάλος αριθμός των ασκήσεων (γραμματικών και συντακτικών) της ύλης που πρέπει να καλυφθεί και, οι οποίες πρέπει να υλοποιηθούν μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων.

♦ Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου όπως, «σύγχρονη θεματολογία», «ύπαρξη τετραδίου εργασιών μαθητή», «υποστήριξη προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων», «σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών», «ανάπτυξη συνεργασίας μαθητών».

## **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ**

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει ερέθισμα και προβληματισμό για περαιτέρω ερευνητικές ενέργειες, δεδομένου ότι μέσα από μια σειρά συσχετίσεων διαφάνηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μερική ικανοποίηση για την επιμόρφωση που είχαν στα νέα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Ας μην ξεχνάμε, όμως, ότι τα

βιβλία της Γλώσσας της Δ΄ μαζί με της Ιστορίας της Στ΄ τάξης ήταν τα μόνα που άλλαξαν με καθυστέρηση ενός χρόνου από τα υπόλοιπα, οπότε η επιμόρφωση (όποια και αν ήταν αυτή και από όποιους και αν έγινε) δεν πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο συστηματικό τρόπο. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη που αισθάνονται για συστηματική επιμόρφωση, η οποία πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας.

Αξιοπρόσεκτο, επίσης, είναι και το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών είναι ευχαριστημένος με τα καινούργια βιβλία, αφού η συγκεκριμένη αλλαγή ήταν χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών και έπρεπε να είχε υλοποιηθεί πολλά χρόνια πριν. Οι ίδιοι, μάλιστα, εντοπίζουν την τωρινή τους αδυναμία για τη δυνατότητα που τους δίνεται από το νέο Α.Π. και τα καινούργια βιβλία, σχετικά με την προσωπική επιλογή κειμένων, ασκήσεων, εργασιών, δραστηριοτήτων, κλπ., αφού δεν την αξιολογούν όπως πρέπει.

Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι αυτή η αλλαγή θα έπρεπε να γίνει με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή, θα ήταν προτιμότερο να αφορούσε μόνο μία τάξη (την Α΄ Δημοτικού), οπότε τα αντίστοιχα αποτελέσματα θα φαίνονταν κάθε χρόνο, αφού θα ήταν πιο εύκολο για τους μαθητές να συνηθίσουν την όλη φιλοσοφία των βιβλίων. Αντίστοιχα, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων και κυρίως της Στ΄ τάξης δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν, να ακολουθήσουν και να υιοθετήσουν τον τρόπο σκέψης και εργασίας των καινούργιων σχολικών εγχειριδίων.

Τα προβλήματα των μαθητών, όμως, δεν αφήνουν ανεπηρέαστους και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δυσκολεύονται το ίδιο ή και σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές στο να διαχειριστούν τα νέα βιβλία, αφού δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τη φιλοσοφία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. και υπερτονίζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.

Τέλος, θεωρούν ότι τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια «δουλεύονται» άψογα σε ένα σχολείο με την ύπαρξη της κατάλληλης υποδομής. Όμως, τι προτείνεται για ένα σχολείο με απουσία Η/Υ, όπου οι μαθητές σπανίως έχουν στο σπίτι τους Η/Υ, εγκυκλοπαίδεια ή έστω περιοδικά; Θα έπρεπε, τα νέα βιβλία γενικότερα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά, να συνοδεύονται από την απαραίτητη υποδομή. Διαφορετικά θα οδηγήσουν στη δημιουργία μαθητών δεύτερης κατηγορίας, οι οποίοι δε θα έχουν άλλη επιλογή παρά να γίνουν πολίτες δεύτερης κατηγορίας αργότερα.



## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης, Σ. (2002β). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-11. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6>.

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

Βάμβουκας, Μ. (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.

Βάμβουκας, Μ. (χ.χ.). *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Επιμ: Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ., 116-122.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Βασιλαράκης, Ι. (1999). Γραπτός λόγος, Παιδαγωγικές προκαταβολές για μια γραμματική του κειμένου, *Γλώσσα*, 37, 46-57.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 40-60.

Βέρδης, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 97-106.

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: "Art of Text".

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα:Μεταίχμιο.

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 23-39.

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (2007). Προγράμματα Σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: Έννοιες και Όροι. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, Ανακτημένο στις 13-11-2007, από το δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/ksohelis/2.htm>.

Δημητριάδου, Α. (2004). Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. *Μακεδόν*, 12, 94-103.

Δημητριάδου, Κ. (2007). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, 72-80.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Έξαρχος, Ι. (2002). Σκέψεις και απόψεις για την εκλογή του καταλληλότερου σχολικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 140-144.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, δεκάξι δείκτες ποιότητας*.

Francois-Geiger, D. (2001). *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.  
Ιβρίντελη, Μ. (1998). *Ο 'κόσμος' στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Ρέθυμνο, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.

Ιορδανίδου, Α. (2003). Επικοινωνιακές προτάσεις γλωσσικής διδασκαλίας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος*. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, (Α.Π.Θ.), Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, 89-106.

Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων – Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.

Καβουκόπουλος, Φ. (2002). Το πρόγραμμα σπουδών Γλώσσας του δημοτικού και η γραμματική της ελληνικής. *Γλώσσα*, 54, 76-79.

Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, 52-65.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία – Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, τόμος Β'.* Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καψάλης, Αχ. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κόνσολας, Μ. (2004). Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο *18<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση – Το δημόσιο σχολείο στο νέο περιβάλλον»*. Ρόδος: 14 – 15 Απριλίου 2004, 134-145.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοτσαλίδου, Ε. (2003). Τα ιδεολογικά πρότυπα μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. *Θέματα Παιδείας*, 12, 23-39.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση – Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). Εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. *Νέα Παιδεία*, 116, 30-44.

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Kress, G. (2002). Γλώσσα και εκπαίδευση στο νέο επικοινωνιακό τοπίο. *Γέφυρες*, 3, 32-57.

Κρίκας, Ε. (2007). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αποτίμηση της Διαδικασίας Αξιολόγησης του Επιδιωκόμενου Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ. (2003). *Η Πληροφοριακή – Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, 37-51.

Κωστούλη, Τ. (2001). Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 12 – 14 Μαΐου 2000*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τομέας Γλωσσολογίας, 359-370.

Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιοσάτου, Ε. (2002). Μια διδακτική πρόταση για την ενιαία διδασκαλία Αρχαίων και Νέων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία*, 103, 42-47.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στα νέα Προγράμματα Σπουδών. *Διαβάζω*, 466, 54-56.

Μανταδάκη, Σ. (1999). *Η ολική γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση – Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (1997-98). Σχολείο και Εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-19.

Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Δεδομένα, Προϋποθέσεις και Προτάσεις. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 12, 3-10.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.

Παπαρίζος, Χ. (2004). *Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63.

Παρρά, Β. & Οικονόμου, Β. (2004). Παραγωγή προφορικού λόγου στο γλωσσικό μάθημα: αφορμές που παρέχονται από τα γλωσσικά εγχειρίδια και τρόποι αξιοποίησης από το δάσκαλο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 90-91, 25-26, 27-32.

Πασχάλης, Α. (2000). Η διαθεματική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Η μελέτη μιας επιλεγμένης περίπτωσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 53, 40-43.

Πετρούνιας, Ε. (1999). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση – Μέρος Α΄: Θεωρία* (3<sup>η</sup> έκδ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρτου, Ε. (1999). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 99, 38-43.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (Α. Τσάπελης, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Τσοπάνογλου, Α. (2007). Οι στόχοι ως πυρήνας Εκπαιδευτικού Προγράμματος. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2. Ανακτημένο στις 13-11-2007, από το δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/tsopanoglou/2.htm>.

UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι..

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπίδης, Α. (2000). Συνοπτική παρουσίαση της πρότασης για τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο Α. Χαραλαμπίδης & Τ. Κωστούλη (Επιστημ. Υπεύθυνοι), *Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 12-30.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μια ολιστική – οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Προγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος*. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, (Α.Π.Θ.), Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, 189-196.

Χριστιάς, Ι. (2005). Ενιαία Διδασκαλία και Διαθεματικότητα. *Μακεδόν*, 14, 47-63.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*. New York: Oxford University Press.

Bradley, L. (2004). *Curriculum Leadership: Beyond Boilerplate Standards*. Scarecrow Education: Lanham-Maryland.

Brown, G. (2002). The spoken language. In R. Carter (Ed.), *Linguistics and the teacher*. London: Routledge, 75-87.

Burton, N., Middlewood, D., Blatchford, R. (2001). Models of Curriculum Organization. In D. Middlewood, N. Burton (Eds.), *Managing the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, 18-34.

Chafe, W. (1995). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 105-123.

Cohen, D. (1990). Reshaping the Standards Agenda. In P. Broadfoot, R. Murphy, H. Torrance (Eds.), *Changing Educational Assessment: International Perspectives and Trends*. London: Routledge, 32-52.

Cousins, J. & Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. In E. Whitmore (Ed.), *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 5-23.

Dewey, J. (1990). *The School and Society and the Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

Erickson, L. (1995). *Stirring the head, heart and soul*, (1<sup>st</sup> ed.). Thousand Oakes, CA: Corwin Press.

Harris, K. & Graham, S. (1998). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation of the writing process*. Cambridge, MA: Bookline.

Henderson, J. & Hawthorne, R. (2000). *Transformative Curriculum Leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Prentice Hall.

Hodge, R. & Kress, G. (1998). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Multiliteracies as a Framework for Action. In Kalantzis, M. & Cope, B. (Eds.), *Transformations in Language and Learning*. Australia: Common Ground, 122-134.

King, J. (2005). Education Evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 121-122.

- Kliebard, H., (1995). *The struggle for the American Curriculum (1893-1958)*. New York: Routledge.
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (eds) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Littlewood, W. (2001). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (2001). *Language as Discourse, Perspective for Language Teaching*, London: Longman.
- Mertens, D. (2003). The Inclusive View of Evaluation: Visions for the New Millennium. In S. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluation Social Programs and Problems: Visions for thne new Millennium*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 91-107.
- Meyer, G. (1995). *Evaluer: Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette Education.
- Pennycook, D. (1990). The Introduction of Continuous Assessment Systems at Secondary Level in Developing Countries. In P. Broadfoot, R. Murphy, H. Torrance (Eds.), *Changing Educational Assessment: International Perspectives and Trends*. London: Routledge, 106-118.
- Pinar, W. et al. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Preedy, M. (2001). Curriculum Evaluation: Measuring what we value. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, 89-103.
- Preskill, H. & Russ-Eft, D. (2005). *Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Richards, U. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, S. (2001). *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. N.Y. Oxford: Oxford University Press.
- Rossi, P. & Freeman, H. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Sanders, J. (2000). *Evaluating School Programs: An educator's guide*. Newbury Park:CA, Corwing Press.
- Schalock, R. (2001). *Outcome – Based Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: SAGE Publications.



Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 15-30.

Shadish, W. (1998). Evaluation Theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 1-19.

Shadish, W., Cook, T. & Leviton, L. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park: SAGE Publications.

UNICEF, (2000). *Curriculum Report Card*. New York: United Nations Children's Fund.

Walker, D., & Soltis, J. (1997). *Curriculum and aims*. New York and London: Columbia University, Teachers College.

Widdowson, H. (2000). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.

Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

Young, M. (1999): *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. London: University of London, Institute of Education Publications.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

# ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

( α ν ώ ν υ μ ο )

Αγαπητέ Συνάδελφε,  
Αγαπητή Συναδέλφισσα,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τις **«απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων»**. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στη μελέτη της εφαρμογής των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. και των νέων αναθεωρημένων σχολικών εγχειριδίων και, συγκεκριμένα, **των βιβλίων της Γλώσσας της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου**. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μεταπτυχιακής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών υπό την εποπτεία του επίκουρου καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσαμε, ακόμη, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζουμε, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στη επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση  
Αγγελική Παπαρσένη  
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
e-mail: [paparsenia@edc.uoc.gr](mailto:paparsenia@edc.uoc.gr)

## ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- > **ΦΥΛΟ:**  Άνδρας  Γυναίκα  
 > **ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**  Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια  
 > **ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**  1-5  6-15  16-25  πάνω από 25  
 > **ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ Δ' ΤΑΞΗ:**  0  1  2  3  4  πάνω από 4  
 > **ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:**  
 Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας  Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.  
 Διδασκαλείο Δ.Ε.  Μεταπτυχιακό δίπλωμα  
 Διδακτορικό δίπλωμα  Άλλος. Ποιος; .....

## ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. **Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, η διαθεματική προσέγγιση:** (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας σας, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.				
Μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.				
Αποτελεί ένα ανούσιο νεωτερισμό για την εκπαίδευση.				
Οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.				
Συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.				
Καθιστά τους μαθητές κριτικά ικανούς απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.				
Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.				
Συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης και της φαντασίας των μαθητών.				
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών μιας τάξης.				
Υποβοηθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές.				
Προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία και προκαλεί τους μαθητές για δράση.				
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης, προσεγγίζοντάς την με ολιστικό τρόπο.				
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε επουσιώδη θέματα, αποδιοργανώνοντας τη σκέψη του παιδιού.				
Συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.				
Διευκολύνει την ένταξη των αδύνατων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.				
Δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της ύλης				
Συμβάλλει στην ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών, δίνοντας έμφαση σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος.				
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας (οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτικό λογισμικό, κ.λπ.).				
Δυσχεραίνεται η εφαρμογή της από τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων (κτιριακά προβλήματα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κ.λπ.).				

2. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την πληροφόρηση που έχετε πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου;

Ναι, πολύ  Ναι, αρκετά  Ναι, μέτρια  Όχι, λίγο  Όχι, καθόλου  Δεν έχω γνώμη

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, από ποιες πηγές αντλήσατε ή αντλείτε την ενημέρωσή σας; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Βιβλία, άρθρα                 | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με συναδέλφους             |
| <input type="checkbox"/> Επιμορφωτικά σεμινάρια        | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο        |
| <input type="checkbox"/> Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς |
| <input type="checkbox"/> Εφημερίδες, περιοδικά, Μ.Μ.Ε. | <input type="checkbox"/> ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι.                        |
| <input type="checkbox"/> Διαδίκτυο                     | <input type="checkbox"/> Κάποια άλλη. Ποια; .....              |

3. Πόσο αποτελεσματική ήταν, κατά τη γνώμη σας, η γενικότερη επιμόρφωση που είχατε πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου;

Ναι, πολύ  Ναι, αρκετά  Ναι, μέτρια  Όχι, λίγο  Όχι, καθόλου  Δεν έχω γνώμη

4. Πόσο αποτελεσματική ήταν, κατά τη γνώμη σας, η επιμόρφωση που είχατε πάνω στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου;

Ναι, πολύ  Ναι, αρκετά  Ναι, μέτρια  Όχι, λίγο  Όχι, καθόλου  Δεν έχω γνώμη

5. Το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ' τάξης: (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.				
Έχει συμβατή θεματολογία με τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ.				
Έχει ως βασικό στόχο την υποστήριξη των μαθητών, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.				
Υπηρετεί τους επιμέρους στόχους των διδακτικών ενοτήτων.				
Προωθεί την ευελιξία και το μεράκι του εκπαιδευτικού.				
Χρησιμοποιεί κείμενα χρηστικού περιεχομένου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά.				
Είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.				
Είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο.				
Έχει ως στόχο τους όχι μόνο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αλλά και των νοητικών τους δεξιοτήτων (επίλυση προβληματικών καταστάσεων, αυτοαξιολόγηση, κ.λπ.).				
Στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.				
Υποβοηθεί στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και των διδακτικών σκοπών του μαθήματος.				
Συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και των ικανοτήτων τους για μάθηση.				
Στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και αποτελεί συνέχεια των θεμάτων του βιβλίου της Γλώσσας της Γ' τάξης.				
Δίνει προτεραιότητα σε ομαδικές δραστηριότητες και συλ-λογικές μορφές μάθησης.				

(η συνέχεια της ερώτησης στην απέναντι σελίδα ➤)

(συνέχεια)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Παρουσιάζει εναλλακτικές διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών.				
Έχει διάφορες τυπολογίες κειμένων, τα οποία είναι κατανοητά και δεν κουράζουν τους μαθητές.				
Παρουσιάζει διάφορα είδη του λόγου (καθημερινός, προφορικός, επιστημονικός, κ.λπ.), με συνέπεια να αναπτύσσονται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος των μαθητών.				
Δίνει έμφαση σε λειτουργικά σύνολα (προτάσεις, εκφράσεις) και όχι μόνο στην ίδια τη λέξη.				
Αναλύει επαρκώς τους γραμματικούς όρους και τα γραμματικά φαινόμενα που παρατίθενται.				
Διαθέτει ισορροπία ανάμεσα στην έκταση των περιεχομένων και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.				
Έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, πράγμα που το καθιστά δύσχηστο.				
Έχει λεπτό και ευτελές χαρτί, με αποτέλεσμα να σκίζεται εύκολα.				
Είναι αραιογραμμένο και με μεγάλες γραμματοσειρές, ώστε να μην κουράζει και να μην απογοητεύει τους μαθητές.				
Διαθέτει πλούσια εικονογράφηση.				
Θυμίζει και λίγο κόμικς κι έτσι οι μαθητές χαίρονται περισσότερο το διάβασμα.				
Παρουσιάζει την κάθε ενότητα με διαφορετικό χρώμα, έτσι ώστε οι μαθητές να ξεχωρίζουν ευκολότερα την ολοκλήρωσή της.				
Διαθέτει συμπληρωματικά στοιχεία (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, επεξηγηματικά σύμβολα, κ.λπ.) που συμπληρώνουν και επεξηγούν κείμενα, γραμματικά φαινόμενα, έννοιες και όρους που παρατίθενται.				
Κάτι άλλο. Τι; .....				

**6. Οι ασκήσεις – εργασίες που προτείνονται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης (συνεργασίας, ανοικτού τύπου, κ.λπ.):** (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.				
Παρουσιάζονται σε διαβαθμιστική κλίμακα δυσκολίας (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες).				
Είναι λειτουργικές και συμβάλλουν στην επεξεργασία των πληροφοριών, αφού οι μαθητές επιλέγουν, ψάχνουν, δημιουργούν.				
Παρέχουν στον εκπαιδευτικό ευελιξία στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του.				
Βοηθούν τον εκπαιδευτικό, ώστε να διευρύνει δημιουργικά τη διδασκαλία του.				
Δίνουν στον εκπαιδευτικό κίνητρα μάθησης, ώστε να τα μεταφέρουν στους μαθητές και να τα αξιοποιούν μόνοι τους.				
Προωθούν τον αυτοσχεδιασμό του εκπαιδευτικού.				
Δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει προηγούμενες γνώσεις.				
Ωθούν τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει περισσότερες πηγές.				
Κάτι άλλο. Τι; .....				

7. **Το βιβλίο του Δασκάλου της Γλώσσας της Δ' τάξης:** (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Προσφέρει άμεση βοήθεια στον εκπαιδευτικό, ως προς την προετοιμασία του, προτείνοντάς του δημιουργικές ιδέες.				
Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχετικά με το χρονικό του προγραμματισμό, ως προς την κάλυψη και τη διαχείριση της ύλης.				
Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τυχόν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο.				
Ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για το περιεχόμενο, τη δομή και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή.				
Είναι χρήσιμο μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.				
Χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, προκειμένου να τις αξιοποιήσει σε συνδυασμό με τις γνώσεις του και το μαθητικό δυναμικό της τάξης.				
Είναι αρκετά κατατοπιστικό, αφού αναφέρει γενικά τα γραμματικά φαινόμενα που θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός.				
Δίνει μόνο γενικές οδηγίες για κάθε ενότητα και στη συνέχεια μια γενική κατεύθυνση για τις ενότητες και όχι για τα κεφάλαια.				
Είναι λίγο ασαφές και περιορισμένο, επειδή δεν υπάρχουν ορθές απαντήσεις των ασκήσεων.				
Είναι αρκετά χρήσιμο αλλά λίγο αξιοποιήσιμο, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει το γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ για να διδάξει το μάθημα.				
Θα έπρεπε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με την αποσαφήνιση των σχετικών με το μάθημα εννοιών.				
Κάτι άλλο. Τι; .....				
.....				

8. **Αν σας ζητούσαν να περιγράψετε συνοπτικά ποια είναι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα και ποια είναι τα σημαντικότερα μειονεκτήματα του νέου σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ' τάξης, ποια είναι τα δύο πρώτα που θα αναφέρατε;**

α) **Σημαντικότερα πλεονεκτήματα:** .....

.....

.....

.....

β) **Σημαντικότερα μειονεκτήματα:** .....

.....

.....

.....

9. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν σε χαρακτηριστικά σύγκρισης των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σημειώστε την άποψή σας για καθένα χαρακτηριστικό. (Βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Κορίσις στο παλιό	Κορίσις στο νέο	Και στα δύο	Σε κανένα από τα δύο	Δεν έχω γνώμη
Σύγχρονη θεματολογία.					
Σύνδεση σχολικής γνώσης με εμπειρίες, βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών.					
Ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές.					
Προσαρμογή σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο.					
Κάλυψη σύγχρονων αναγκών των μαθητών.					
Συνέχεια της ύλης από την προηγούμενη τάξη.					
Δυνατότητα ευελιξίας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.					
Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.					
Κάλυψη πολλής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα.					
Απαίτηση για υψηλό επίπεδο στήριξης τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο.					
Δομημένη ύλη σε ενότητες κοντά στις εμπειρίες των μαθητών.					
Υποστήριξη της προσέγγισης ενός μαθήματος μέσω άλλων μαθημάτων.					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών					
Ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών					
Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.					
Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.					
Αισθητική απόλαυση των μαθητών.					
Πλούσια εικονογράφηση.					
Ευχρηστία.					
Ποιότητα ερωτήσεων και ασκήσεων.					
Αναζήτηση λέξεων σχετικών με το κείμενο.					
Αξιοποίηση κειμενικών ειδών από μαθητές και εκπαιδευτικό.					
Αναφορές κειμένων μόνο σε αστικά περιβάλλοντα και όχι σε επαρχία ή περιφέρεια.					
Συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών φαινομένων.					
Μεταγλωσσική προσέγγιση, άμεσα συνδεδεμένη με τα κείμενα.					
Μικρός αριθμός κλασικών λογοτεχνικών κειμένων.					
Αυξημένος βαθμός δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων.					
Υπαρξη Τετραδίου Εργασιών του μαθητή.					

10. Έχετε να κάνετε κάποια παρατήρηση ή πρόταση για τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης; .....

.....  
 .....  
 .....  
 .....