

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ Ν. ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ



ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2010

Στο εξώφυλλο απεικονίζονται τα σχολικά βιβλία των τεσσάρων τάξεων που μελετήθηκαν στη διατριβή.

Διδακτορική Διατριβή

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Του
Αναστάσιου Ν. Ξανθόπουλου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Ντίνας <i>Επόπτης</i>	Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αργύρης Κυρίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σωφρόνιος Χατζησαββίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Ντίνας	Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αργύρης Κυρίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σωφρόνιος Χατζησαββίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Δημήτριος Σουλιώτης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Γεώργιος Γρόλλιος	Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αθανάσιος Αϊδίνης	Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σταύρος Καμαρούδης	Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Υποστηρίχθηκε στη Φλώρινα στις 9 Ιουνίου 2010 και βαθμολογήθηκε ομόφωνα άριστα

«Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου»

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται από τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται αυστηρά η αντιγραφή, ανατύπωση και διανομή της παρούσας εργασίας για εμπορικούς σκοπούς. Επιτρέπεται η αντιγραφή, ανατύπωση και διανομή για σκοπούς μη κερδοσκοπικούς, εκπαιδευτικούς ή ερευνητικούς, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικούς σκοπούς πρέπει να απευθύνονται στο συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται στην παρούσα διατριβή εκφράζουν το συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σε όσους "τολμούν να διδάσκουν" γλώσσα ελληνική.

*Where is the life we have
lost in the living, where
is the wisdom we have lost
in the knowledge, and where
is the knowledge we have
lost in the information.*

T.S. Eliot

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα.....	6
Πρόλογος.....	8
Ευχαριστίες	9
Περίληψη/Λέξεις-κλειδιά.....	10
Abstract/Key words.....	11
Συνομογραφίες.....	12
Ευρετήριο Πινάκων και Σχημάτων.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 0: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

0.1 Το αντικείμενο της διατριβής	18
0.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	20
0.3 Η συμβολή στο επιστημονικό πεδίο.....	24
0.4 Η δομή της διατριβής.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου <i>σχολικό εγχειρίδιο</i>	28
1.2 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου	40
1.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των σχολικών εγχειριδίων	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

2.1 Ιστορική αναδρομή στην διεθνή έρευνα του σχολικού εγχειριδίου.....	86
2.2 Φιλοσοφικές επιρροές στην έρευνα του σχολικού εγχειριδίου.....	96
2.3 Μέθοδοι έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων.....	105
2.4 Ο ερευνητής των σχολικών εγχειριδίων	138
2.5 Έρευνα και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα.....	139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1 Από το Ενιαίο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.....	174
3.2 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)	178
3.3 Τα ερευνητικά προβλήματα	181

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ο σκοπός της έρευνας.....	202
4.2 Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	202

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

5.1 Το ερευνητικό υλικό.....	205
5.2 Τα Αναλυτικά Προγράμματα	206
5.3 Τα υπό έρευνα σχολικά εγχειρίδια	206

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Η ταυτότητα της έρευνας.....	225
6.2 Η ερευνητική μεθοδολογία.....	228

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1 Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων.....	264
7.2 Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων	312

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων.....	338
8.2 Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων	354

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1 ΑΠΣ και διδακτικά βιβλία: Συγκλίσεις και αποκλίσεις.....	373
9.2 Όρια και δυνατότητες των σχολικών εγχειριδίων: η πρότασή μας.....	377
9.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	382

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	384
---------------------	------------

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΚΥΡΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	425
----------------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	436
------------------	------------

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*Εκπαίδευση δεν είναι το γέμισμα ενός δοχείου· είναι το άναμμα μιας φωτιάς.
(W.B. Yeats)*

Το έτος 2006 αποτέλεσε ένα σημείο καμπής για τα εκπαιδευτικά πράγματα της πατρίδας μας γιατί έπειτα από περίπου ένα τέταρτο του αιώνα άρχισε η αντικατάσταση των διδακτικών εγχειρίδιων του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Η αλλαγή των βιβλίων είχε δρομολογηθεί ήδη από το 2003 όταν τέθηκε σε ισχύ ένα καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλώσσα στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ. Η συγγραφή των νέων βιβλίων έγινε με ευθύνη του ΠΙ, στηρίχθηκε στα ευρωπαϊκά κονδύλια του ΕΠΕΑΕΚ και υλοποιήθηκε με πρωτόγνωρες και συχνά αμφιλεγόμενες διαδικασίες σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς να επηρεαστεί η διαδικασία από την ενδιάμεση κυβερνητική αλλαγή. Από την πρώτη στιγμή της κυκλοφορίας τους ΔΕΠΠΣ και διδακτικά βιβλία έγιναν αντικείμενο ενθουσιωδών σχολίων αλλά και σφοδρών επικρίσεων.

Ως δάσκαλος που εργάζεται σε δημοτικό σχολείο και διδάσκει γλώσσα, αλλά και ως μεταπτυχιακός φοιτητής με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γλωσσική εκπαίδευση, οι παραπάνω εξελίξεις μου κέντρισαν την περιέργεια να μελετήσω διεξοδικότερα το "ποιόν" των βιβλίων αυτών. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας μου παρείχε την ευκαιρία να συστηματοποιήσω τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά μου για το θέμα, να τα διευρύνω και να προχωρήσω στην εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

Η μελέτη εστιάζει τόσο σε ένα πρόβλημα που πιθανά δεν θα λύσουμε ποτέ, αυτό της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Τσολάκης, 1995, σ. 48), όσο και σε εκείνο της «ασυμβατότητας, αναντιστοιχίας, ασυμμετρίας, ασυνέχειας» μεταξύ αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειρίδιων (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007) που κατατρώχει την ελληνική εκπαιδευτική σκηνή για δεκαετίες. Η φιλοδοξία μου ήταν να συμβάλλω στην κατανόηση και ορθότερη διαχείριση των παραπάνω προβλημάτων, ώστε δάσκαλοι και μαθητές να μην γίνονται θύματα επιλογών για τις οποίες την ευθύνη φέρουν άλλοι.

*Αναστάσιος Ξανθόπουλος
Άργος Ορεστικό, 10/5/2010*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επόπτη της διατριβής μου Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ντίνα. Η συμβολή του σε όλα τα στάδια της διατριβής, από το σχεδιασμό και την υλοποίηση ως στην ολοκλήρωσή της ήταν καθοριστική. Χωρίς την αυστηρή επιστημονική του καθοδήγηση, τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις, τις διορθώσεις, τις εύστοχες επισημάνσεις, την προθυμία του να ξεδιαλύνει τις όποιες απορίες μου και τον άφθονο χρόνο που αφιέρωσε αφειδώς στη μεταξύ μας συνεργασία, το παρόν έργο δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Στο πρόσωπό του βρήκα έναν έντιμο άνθρωπο και έναν αξεπέραστο και άοκνο μέντορα. Του είμαι ευγνώμων.

Ευχαριστίες εκφράζω και για τον Καθηγητή κ. Αργύρη Κυρίδη, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Μεγάλο μέρος του μεθοδολογικού τμήματος της εργασίας μου υλοποιήθηκε μέσω δικών του υποδείξεων, ενώ με την συμπαράστασή του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σε κρίσιμες στιγμές της έρευνας βοήθησε τα μέγιστα στην ταχύτερη ολοκλήρωσή της. Δίπλα του, εκτός των άλλων, πήρα και κάποια πολύτιμα μαθήματα ακαδημαϊκού ήθους.

Ειλικρινά ευχαριστώ και το έτερο μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον Καθηγητή κ. Σωφρόνιο Χατζησαββίδη. Η ευρυμάθειά του, η σοβαρότητα με την οποία προσέγγιζε τα γραπτά μου, η ετοιμότητά του να συμβάλλει στην ευόδωση της προσπάθειάς μου όποτε του ζητήθηκε και, κυρίως, οι οξυδερκείς συμβουλές του επιβεβαιώνουν το ακαδημαϊκό του κύρος. Θεωρώ εύνοια της τύχης ότι συνεργάστηκα μαζί του.

Ιδιαίτερα χρήσιμες θεωρώ και τις ύστατες παρατηρήσεις των ακαδημαϊκών Δημήτρη Σουλιώτη, Γεώργιου Γρόλλιου, Αθανάσιου Αϊδίνη και Σταύρου Καμαρούδη που συμμετείχαν στην επταμελή εξεταστική επιτροπή της διατριβής. Τους είμαι υπόχρεος για τη θετική συμβολή τους στην τελική μορφή του παρόντος πονήματος.

Θα ήταν ασυγχώρητη παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τα μέλη του ΑΠΥΣΠΕ Δυτικής Μακεδονίας το οποίο μου χορήγησε εκπαιδευτική άδεια για δύο έτη προκειμένου να ολοκληρώσω απρόσκοπτα τις διδακτορικές μου σπουδές.

Τέλος, ευγνωμοσύνη χρωστώ για την τόση καρτερικότητά τους στη σύζυγό μου Φανή και τις κόρες μου Ζαχαριέλα και Μάρα τις οποίες στερήθηκα πολλάκις για χάρη των επιστημών. Ας με συγχωρήσουν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα διδακτικά βιβλία θεωρητικά πρέπει να συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, γιατί μόνο τότε οι γενικοί αφηρημένοι σκοποί των προγραμμάτων παίρνουν τη μορφή διδάξιμων στόχων. Ωστόσο, το εγχείρημα μιας τέτοιου είδους μεταγραφής του αναλυτικού προγράμματος σε σχολικό βιβλίο είναι όντως εξαιρετικά περίπλοκο με αποτέλεσμα πολύ συχνά να διαπιστώνεται ασυμμετρία στόχων και περιεχομένων μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Ο σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να διαπιστώσει το βαθμό συμφωνίας των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' του δημοτικού σχολείου για το γλωσσικό μάθημα με το αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ώστε να αξιολογήσει την ποιότητα και καταλληλότητά τους ως μέσων διδασκαλίας. Η έρευνα εστιάζει στην ανάλυση, ταξινόμηση και αξιολόγηση δύο βασικών δομικών χαρακτηριστικών των διδακτικών βιβλίων των κείμενων και των ασκήσεων μέσα από ένα πλήθος κριτηρίων. Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε τόσο στις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργούν τα εγχειρίδια όσο και στις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Συνολικά αναλύθηκαν 1278 κείμενα και 2046 ασκήσεις με τη χρήση ενός ποσοτικού εργαλείου που σχεδιάστηκε ειδικά για να καλύψει τις ερευνητικές ανάγκες της μελέτης. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι τα εγχειρίδια δεν καταφέρνουν παρά σε ένα μέτριο βαθμό να ανταποκριθούν στις πρόνοιες του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, τόσο η επιλογή και χρήση των κειμένων όσο και η διδακτική μεθοδολογία που προτείνουν φαίνεται να μην λαμβάνουν υπόψη τους στον επιθυμητό βαθμό πολλές από τις πιο καινοτόμες προτάσεις του αναλυτικού προγράμματος, όπως η χρήση πολλών αυθεντικών κειμένων, η ομαδική διδασκαλία, η αυτοαξιολόγηση, η προτεραιότητα στη διδασκαλία της γραμματικής του κειμένου, η διδασκαλία του γραπτού λόγου ως διαδικασίας ενταγμένης σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Εντούτοις, αρκετά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνονται στα εγχειρίδια. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ύπαρξη ενός αρκετά σημαντικού φάσματος κειμενικών ειδών αναφορικού και κατευθυντικού λόγου που προέρχονται από διάφορες πηγές δημοσίευσης και έχουν συγγραφεί σχετικά πρόσφατα. Ακόμη σε θετική κατεύθυνση βρίσκεται η αναλογία ασκήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, καθώς και η αναλογία ασκήσεων δομής και λόγου. Η παραγωγή γραπτού λόγου, επίσης, εμπλέκει τους μαθητές στην συγγραφή πολλών διαφορετικών κειμενικών τύπων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι περισσότεροι διδακτικοί στόχοι που περιγράφει το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προσεγγίζονται επαρκώς μέσω των εγχειριδίων.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αναλυτικό πρόγραμμα, γλωσσικές ασκήσεις, κείμενα, σχολικό βιβλίο

ABSTRACT

Textbooks are written accordingly to the highly abstract and vague educational ideals and scopes of the official curriculum so as to “translate” them to learning material and goals easily accessible and comprehensible to both teachers and students. However, more often than not, textbooks writers fail to accomplish such a challenging task which, sometimes, results in wild accusations and heated debates about the “quality, usefulness or appropriateness” of the content of schoolbooks. The aim of this Ph.D. thesis is to evaluate how and to which extent the textbooks (Student’s and Activity Books) for the teaching of Greek language in the Greek primary school (grades 3 to 6) incorporate the official state curriculum guidelines. The research scheme focuses to two fundamental components of every textbook: texts quota and language activities. These components are, separately, analyzed, classified and finally assessed through a wide list of criteria and factors. The primary concern was to document the language skills (speaking, listening, reading, writing, vocabulary, grammar) and the teaching methodology which are employed through the textbooks. We designed ad hoc and implemented a quantitative tool so as to examine and analyze 1278 different texts and 2046 activities. We argue that our findings reveal that textbooks are not in accordance with many of the curriculum proposals. In other words, textbooks only in a very moderate or average manner are connected with the state curriculum. On the one hand, many features of the textbooks do not follow, at least not to the desired degree, the teaching and learning methods which are especially promoted by the official curriculum like the extended use of non-fiction texts, teaching in groups, self-assessment, genre and communicative approach, teaching writing as process. On the other hand, the ratio between genres of speech or between close and open-ended activities and the wide spectrum of text types which are used in the reading and writing activities as well as the proven variety of the resources of the texts and their contemporary vocabulary are in close contact with what the curriculum prescribes. Yet, language arts textbooks do not live up to the undisputedly many and challenging educational objectives of the state curriculum since they are proven to be insufficient to transform them effectively to everyday classroom practice.

Key words: curriculum, evaluation, textbook, texts, language activities

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α΄	Πρώτη τάξη του δημοτικού
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Β΄	Δεύτερη τάξη του δημοτικού
ΒΔ	Βιβλίο Δασκάλου
ΒΜ	Βιβλίο Μαθητή
Γ΄	Τρίτη τάξη του δημοτικού
Γ_{ΒΜ1}	Το πρώτο γράμμα ορίζει την τάξη (Γ΄, Δ΄, Ε΄ ή ΣΤ΄), ο δείκτης το είδος βιβλίου (ΒΜ, ΤΕ ή ΒΔ) και ο αριθμός το τεύχος (1ο, 2ο ή 3ο).
ΓΛ	Γραπτός Λόγος
Δ΄	Τέταρτη τάξη του δημοτικού
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε΄	Πέμπτη τάξη του δημοτικού
ΕΠΠΣ	Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΣΥΠ	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΘΕ	Θεματική ενότητα
ΚΕΕ	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική/ές Οργάνωση/εις
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας ή Ενημέρωσης
ΟΕΔΒ	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
ΠΔ	Προεδρικό διάταγμα
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΛ	Προφορικός Λόγος
ΣΤ΄	Έκτη τάξη του δημοτικού
ΣΟ	Συγγραφική Ομάδα
ΤΕ	Τετράδιο Εργασιών
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1	Κατανομή των ερευνών στα προ του 2006 εγχειρίδια	149
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2	Κατανομή των ερευνών στα μετά του 2006 εγχειρίδια.....	162
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3	Κατανομή του συνόλου των ερευνών στα σχολικά εγχειρίδια	173
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4	Θεματική κατανομή των ερευνών στα γλωσσικά εγχειρίδια	173
ΣΧΗΜΑ 2.1	Οι φιλοσοφικές σχολές στην έρευνα του σχολικού εγχειριδίου.....	98
ΣΧΗΜΑ 2.2	Γενικά μοντέλα επιστημονικής διαδικασίας κατά Hrehoncik.....	111
ΣΧΗΜΑ 2.3	Δομικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων.....	112
ΣΧΗΜΑ 2.4	Απόσπασμα του ταξινομικού μοντέλου του Μπονίδη	116

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1	Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο	182
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2	Η κατανομή των στόχων του ΑΠΣ κατά τάξεις και γλωσσική δεξιότητα	193

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΧΗΜΑ 4.1	Η διάταξη των στόχων της έρευνας σύμφωνα με τις ερευνητικές διαστάσεις	204
-----------	------------------------------------------------------------------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1	Βασικές πληροφορίες για τα υπό έρευνα διδακτικά εγχειρίδια	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2	Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της Γ' τάξης.....	213
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3	Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της Δ' τάξης	216
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4	Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της Ε' τάξης.....	220
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5	Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της ΣΤ' τάξης.....	223
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6	Κατανομή των εικονιδίων όλων των τάξεων σε σχέση με το τι αφορούν	224

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1	Κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης του ερευνητικού μοντέλου	235
ΣΧΗΜΑ 6.1	Γενική ταξινόμηση της ερευνητικής μεθόδου	225
ΣΧΗΜΑ 6.2	Ειδική ταξινόμηση της ερευνητικής μεθόδου	227
ΣΧΗΜΑ 6.3	Βασικές παράμετροι του υβριδικού μοντέλου ποσοτικής ανάλυσης.....	230
ΣΧΗΜΑ 6.4	Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης των κείμενων	236
ΣΧΗΜΑ 6.5	Αντιστοίχιση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με τις ερευνητικές κατηγορίες των κείμενων.....	237
ΣΧΗΜΑ 6.6	Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης των ασκήσεων	238
ΣΧΗΜΑ 6.7	Αντιστοίχιση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με τις ερευνητικές κατηγορίες των ασκήσεων.....	239

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1	Κατανομή των κειμένων κατά τάξη και τεύχος βιβλίου	264
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.2	Κατανομή των κειμένων με ή χωρίς εικονίδιο-σύμβολο	265
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.3	Κατανομή των κειμένων ως προς το μέγεθός τους κατά τάξη	265
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.4	Κατανομή των κειμένων ως προς τη θέση τους κατά τάξη	266
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.5	Κατανομή των κειμένων ως προς την παράθεση της πηγής τους	267
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.6	Κατανομή των παράλληλων κειμένων ως προς την παράθεση της πηγής τους	268
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.7	Κατανομή των κύριων κειμένων ως προς την παράθεση της πηγής τους	268
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.8	Κατανομή των κειμένων ως προς το μέσο δημοσίευσής τους	269
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.9	Τα βιβλία που παρατίθενται στη Γ' τάξη	270
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.10	Τα βιβλία που παρατίθενται στη Δ' τάξη	271
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.11	Τα βιβλία που παρατίθενται στην Ε' τάξη	273
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.12	Τα βιβλία που παρατίθενται στη ΣΤ' τάξη	275
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.13	Κατανομή των κείμενων των περιοδικών/ενθέτων κατά τάξη	277
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.14	Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στη Γ' τάξη	277
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.15	Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στη Δ' τάξη	278
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.16	Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στην Ε' τάξη	278
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.17	Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στη ΣΤ' τάξη	279
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.18	Κατανομή των κείμενων των εφημερίδων κατά τάξη	280
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.19	Οι εφημερίδες που παρατίθενται στα εγχειρίδια κατά τάξη	281
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.20	Οι ιστοσελίδες που παρατίθενται στα εγχειρίδια κατά τάξη	282
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.21	Κατανομή των κείμενων των εγκυκλοπαιδειών κατά τάξη	283
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.22	Κατανομή των κείμενων Σχολικού βιβλίου κατά τάξη	283
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.23	Κείμενα που δεν αναφέρουν πηγή εκτός του συγγραφέα κατά τάξη	284
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.24	Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της Γ' τάξης	285
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.25	Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της Δ' τάξης	285
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.26	Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της Ε' τάξης	286
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.27	Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της ΣΤ' τάξης	286
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.28	Κατανομή των κειμένων ως προς τον τόπο έκδοσής τους	287
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.29	Κατανομή των κειμένων ως προς τον χρόνο έκδοσής τους	287
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.30	Κατανομή των κειμένων ως προς τον εκδότη κατά τάξη	288
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.31	Κατανομή των κειμένων ως προς τον εκδότη κατά τάξη	289
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.32	Κατανομή των κειμένων ως προς τον συγγραφέα τους	290
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.33	Κατανομή των συγγραφέων ως προς το φύλο και την καταγωγή	291
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.34	Οι συγγραφείς με περισσότερα από ένα κείμενα κατά τάξη	292
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.35	Συγγραφείς κειμένων μόνο της Γ' τάξης	293

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.36	<i>Συγγραφείς κειμένων μόνο της Δ' τάξης</i>	293
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.37	<i>Συγγραφείς κειμένων μόνο της Ε' τάξης</i>	294
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.38	<i>Συγγραφείς κειμένων μόνο της ΣΤ' τάξης</i>	294
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.39	<i>Τα διασκευασμένα κείμενα κατά τάξη και μέσο δημοσίευσης</i>	295
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.40	<i>Τα διασκευασμένα κείμενα ως ποσοστό για κάθε μέσο δημοσίευσης</i>	295
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.41	<i>Κατανομή των κειμένων με ή χωρίς μεταφραστική κατά τάξη</i>	296
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.42	<i>Κατανομή των κειμένων ως προς το γένος του λόγου</i>	297
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.43	<i>Κατανομή των κειμένων του αναφορικού λόγου ως προς το είδος τους</i>	297
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.44	<i>Κατανομή των κειμένων του κατευθυντικού λόγου ως προς το είδος τους</i>	297
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.45	<i>Κατανομή των κειμένων ως προς το κειμενικό τους είδος</i>	298
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.46	<i>Κατανομή των λογοτεχνικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	299
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.47	<i>Κατανομή των ειδησεογραφικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	300
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.48	<i>Κατανομή των πραγματολογικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	300
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.49	<i>Κατανομή των χρηστικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	301
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.50	<i>Κατανομή των ιδιωτικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	301
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.51	<i>Κατανομή των διαφημιστικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	302
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.52	<i>Κατανομή του είδους βιογραφικό ως προς τον κειμενικό του τύπο</i>	302
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.53	<i>Κατανομή των επίσημων κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	302
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.54	<i>Κατανομή του είδους συζήτηση ως προς τον κειμενικό του τύπο</i>	302
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.55	<i>Κατανομή των κειμένων χωρίς παράθεση πηγής ως προς τον κειμενικό τύπο</i>	303
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.56	<i>Κατανομή των κειμένων των ΣΟ ως προς τον κειμενικό τους τύπο</i>	304
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.57	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων ως προς τη θέση τους</i>	305
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.58	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των παράλληλων κειμένων κατά τάξη</i>	305
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.59	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κύριων κειμένων κατά τάξη</i>	305
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.60	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των γραμματικών κανόνων κατά τάξη</i>	306
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.61	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων ως προς το είδος τους</i>	306
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.62	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της Γ' τάξης ως προς το είδος τους</i>	307
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.63	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της Δ' τάξης ως προς το είδος τους</i>	307
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.64	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της Ε' τάξης ως προς το είδος τους</i>	308
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.65	<i>Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της ΣΤ' τάξης ως προς το είδος τους</i>	308
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.66	<i>Κατανομή των γραμματικών κανόνων κατά γλωσσικό επίπεδο και κατηγορία</i>	310
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.67	<i>Κατανομή των κανόνων της πραγματολογίας κατά κειμενικό είδος/τύπο</i>	311
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.68	<i>Κατανομή των ασκήσεων κατά τάξη και τεύχος βιβλίου</i>	312
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.69	<i>Αρίθμηση και σήμανση των ασκήσεων</i>	312
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.70	<i>Τα συχνότερα χρησιμοποιούμενα ρήματα στις εκφωνήσεις των ασκήσεων</i>	313
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.71	<i>Η κατανομή των ασκήσεων ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες</i>	314

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.72	<i>Η κατανομή των ασκήσεων με αναγωγή των σύνθετων κατά δεξιότητα</i>	314
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.73	<i>Καταχωρίσεις ασκήσεων Προφορικού λόγου κατά διδακτικό στόχο και τάξη</i>	316
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.74	<i>Οι διδακτικοί στόχοι του Προφορικού λόγου που δεν εξετάστηκαν.....</i>	316
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.75	<i>Καταχωρίσεις ασκήσεων της Ανάγνωσης κατά διδακτικό στόχο και τάξη.....</i>	318
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.76	<i>Οι διδακτικοί στόχοι της Ανάγνωσης που δεν εξετάστηκαν.....</i>	318
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.77	<i>Καταχωρίσεις ασκήσεων Γρ.-Παραγωγής ΓΛ κατά διδακτικό στόχο και τάξη.....</i>	320
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.78	<i>Οι διδακτικοί στόχοι της Γραφής και Παραγωγής ΓΛ που δεν εξετάστηκαν</i>	321
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.79	<i>Καταχωρίσεις ασκήσεων Λεξιλογίου κατά διδακτικό στόχο και τάξη.....</i>	322
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.80	<i>Οι διδακτικοί στόχοι του Λεξιλογίου που δεν εξετάστηκαν</i>	322
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.81	<i>Καταχωρίσεις ασκήσεων Γραμματικής κατά διδακτικό στόχο και τάξη.....</i>	324
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.82	<i>Οι διδακτικοί στόχοι της Γραμματικής που δεν εξετάστηκαν.....</i>	325
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.83	<i>Η κατανομή των διαθεματικών ασκήσεων κατά κριτήριο και τάξη</i>	325
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.84	<i>Η κατανομή του τρόπου εργασίας των μαθητών κατά τάξη</i>	326
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.85	<i>Η κατανομή των ασκήσεων Δομής και Λόγου κατά τάξη</i>	327
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.86	<i>Η κατανομή του τρόπου εξάσκησης των ασκήσεων Δομής.....</i>	327
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.87	<i>Κατανομή των ασκήσεων Δομής κατά γλωσσικό επίπεδο και κατηγορία</i>	329
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.88	<i>Η κατανομή των ασκήσεων Γραπτής και Προφορικής μορφής κατά τάξη.....</i>	330
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.89	<i>Η κατανομή των ασκήσεων Ανοιχτού και Κλειστού τύπου κατά τάξη</i>	330
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.90	<i>Η κατανομή των ασκήσεων ως προς τις υποκατηγορίες τους κατά τάξη</i>	331
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.91	<i>Οι ασκήσεις της Παραγωγής Γραπτού Λόγου κατά τάξη.....</i>	332
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.92	<i>Κατανομή των κειμένων Παραγωγής ΓΛ ως προς το γένος του λόγου.....</i>	333
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.93	<i>Κατανομή των κειμένων Αναφορικού λόγου ως προς τον τύπο κειμένου.....</i>	333
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.94	<i>Κατανομή των κειμένων Κατευθυντικού λόγου ως προς τον τύπο κειμένου</i>	334
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.95	<i>Η κατανομή των παραμέτρων της επικοινωνιακής περίπτωσης κατά τάξη</i>	335
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.96	<i>Η κατανομή των σταδίων παραγωγής κατά τάξη</i>	336
ΠΙΝΑΚΑΣ 7.97	<i>Η κατανομή του τρόπου αξιολόγησης των ασκήσεων κατά τάξη</i>	337

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.1	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της Γ΄ τάξης</i>	437
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.2	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων εννοτήτων του ΤΕ της Γ΄ Τάξης.....</i>	438
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.3	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων εννοτήτων του ΤΕ της Γ΄ Τάξης.....</i>	439
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.4	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων εννοτήτων του ΤΕ της Γ΄ Τάξης.....</i>	440
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.5	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της Δ΄ τάξης.....</i>	441

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.6	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Δ΄ Τάξης.....</i>	442
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.7	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Δ΄ Τάξης.....</i>	443
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.8	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Δ΄ Τάξης.....</i>	444
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.9	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της Ε΄ τάξης.....</i>	445
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.10	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Ε΄ Τάξης.....</i>	446
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.11	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Ε΄ Τάξης.....</i>	447
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.12	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Ε΄ Τάξης.....</i>	448
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.13	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της ΣΤ΄ τάξης.....</i>	449
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.14	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της ΣΤ΄ Τάξης.....</i>	450
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.15	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της ΣΤ΄ Τάξης.....</i>	451
ΠΙΝΑΚΑΣ Π.16	<i>Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της ΣΤ΄ Τάξης.....</i>	452

Κεφάλαιο 0: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

0.1 Το αντικείμενο της διατριβής

Η παρούσα διατριβή, όπως ήδη δηλώνεται στον τίτλο της, εστιάζει το ενδιαφέρον της στα διδακτικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος για το δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ερευνά τα ΒΜ και τα ΤΕ των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, Γ', Δ', Ε', και ΣΤ' τα οποία κυκλοφόρησαν και διδάσκονται μετά το Σεπτέμβριο του 2006. Αντικείμενό της είναι να αξιολογήσει, να διαπιστώσει με κάποια κριτήρια το πόσο πιστά τα εγχειρίδια αυτά υλοποίησαν τους σκοπούς και στόχους του ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Για το σκοπό αυτό περιγράφει, αναλύει και ταξινομεί δύο βασικά δομικά χαρακτηριστικά τους, τα κείμενα και τις ασκήσεις επικεντρώνοντας σε δύο κρίσιμες λειτουργίες τους τη *γνωστική-πληροφοριακή*, που έχει σχέση με το τι διδάσκουμε στο γλωσσικό μάθημα και ποιες δεξιότητες καλλιεργούμε και την *παιδαγωγική-διδακτική* που απαντά στο *πώς* διδάσκουμε γλώσσα, με ποια μεθοδολογία και ποιες γλωσσικές αλληλεπιδράσεις προωθούμε τους στόχους μας (βλ. Κεφ. 4).

Τα διδακτικά βιβλία στη χώρα μας θεωρούνται «βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης και συγγράφονται σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών» (Ν. 1566/85, παρ.3· Ν. 2525/97, άρθρ.7), εν προκειμένω σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, ενώ εγκρίνονται από τα οικεία τμήματα του ΠΙ και διανέμονται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ (Ν. 1566/85, άρθρα 2 & 60). Στην κατηγορία των διδακτικών βιβλίων εντάσσονται όλα τα βιβλία, κύρια και βοηθητικά, που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και όλα τα έντυπα ή τεχνικά μέσα (π.χ. κασέτες και ταινίες) που υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό στο έργο του και προβλέπονται από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα (Ν. 1566/85, άρθρ. 60).

Δεν αποτελεί έκπληξη, επομένως, το γεγονός ότι στις «προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων» που εξετάζουμε ορίζεται με κατηγορηματικό τρόπο ότι τα σχολικά βιβλία «πρέπει να είναι συμβατά με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου και το αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ [και] με τις αρχές της διαθεματικότητας» (ΦΕΚ 304/τ.Β΄, 2003, σ. 4348).

Από τι στιγμή που τα διδακτικά βιβλία στη χώρα μας γράφονται υποχρεωτικά σύμφωνα με τα εκάστοτε ΑΠΣ, βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι τα εγχειρίδια πρέπει να βρίσκονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό συνάφειας και συμφωνίας με το ΑΠΣ το οποίο πραγματώνουν σε «διδασκτέα ύλη». Όσο εγκυρότερη αξιολογηθεί ότι είναι η μετάφραση των θεωρητικών παραδοχών του ΑΠΣ σε διδακτικές πράξεις που αποτυπώνονται στα περιεχόμενα των βιβλίων τόσο πιο αξιόπιστα, καλύτερα και ποιοτικά, αντίστοιχα, θα αξιολογηθούν και τα σχολικά βιβλία.

Εν ολίγοις, εδώ δεν μας απασχολεί κατά βάση πόσο "ποιοτικό" είναι το ΑΠΣ με την έννοια το εάν παρακολουθεί ή όχι τα διάφορα σύγχρονα γλωσσοδιδασκτικά ρεύματα, ούτε εισερχόμαστε αναλυτικά σε ζητήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης ΑΠ. Θεωρούμε το ΑΠΣ της γλώσσας ως ένα οριστικά δεδομένο προϊόν που έχει εγκρίνει η Ελληνική Πολιτεία και αποδέχτηκαν οι ΣΟ των εγχειριδίων να του δώσουν τη μορφή του διδακτικού βιβλίου. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας αξιολογούμε με οδηγό τις πρόνοιες του ΑΠΣ και όχι τα κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας που μπορεί να θέτει ένα άλλο αφηρημένο διδακτικό μοντέλο ή προσέγγιση που μας είναι γνωστό από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία (π.χ. παραδοσιακή μέθοδος, δομιστική, λειτουργική, επικοινωνιακή ή κειμενοκεντρική προσέγγιση, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, κ.ά.) στοιχεία των οποίων το ΑΠΣ δεν αποκλείεται να ενσωματώνει. Έτσι, ένα διδακτικό βιβλίο μπορεί να κρίνεται από παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς επιστήμονες ως «ακατάλληλο», αλλά ταυτόχρονα, από τη σκοπιά της συνάφειας του με ένα ΑΠΣ, να είναι «εξαιρετικό» και το αντίστροφο.

Έχοντας ως κείμενο αναφοράς το ΑΠΣ της γλώσσας, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής είναι τα εξής:

- Τα νέα διδακτικά βιβλία της γλώσσας σε ποιο βαθμό συμφωνίας, συνάφειας και συμμόρφωσης βρίσκονται σε σχέση με το ΑΠΣ;
- Πώς μπορεί να διαπιστωθεί, να «μετρηθεί», αυτός ο βαθμός συνάφειας και συμφωνίας;
- Όλα τα βιβλία έχουν τον ίδιο βαθμό συνάφειας με το ΑΠΣ;

0.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η ανάγκη αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, και δη των γλωσσικών, τεκμηριώνεται από μια σειρά λόγων που υπαγορεύονται αφενός από τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και, αφετέρου, από άλλες ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με το εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας γενικά και την χρήση του στη χώρα μας ειδικά.

Ο ρόλος της γλώσσας στο σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας, γιατί αποτελεί συγχρόνως *αντικείμενο* και *μέσο* διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2009β). Ως *αντικείμενο* διδασκαλίας η μητρική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται για να εκπαιδευτεί το παιδί στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) και τη χρήση του *επεξεργασμένου κώδικα* (Bernstein, 1991· Labov, 1972β)· για να επεκτείνει το εύρος του λεξιλογικού του πλούτου και των γραμματικών δομών και, κυρίως για να βελτιώσει το βαθμό κατοχής της επικοινωνιακής δεξιότητας· την επιτυχή προσαρμογή της γλώσσας του στα εκάστοτε δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 56). Ως *μέσο* διδασκαλίας η αξία της γλώσσας μοιάζει αυταπόδεικτη. Δεν θα ήταν λάθος να δεχτούμε ότι κατά μία έννοια «όλα τα μαθήματα είναι γλωσσικά μαθήματα» (Κουτσογιάννης, 2009α), εφόσον η γλώσσα διαμεσολαβεί ως κυρίαρχος σημειωτικός τρόπος (mode) στη διδακτική πράξη. Περαιτέρω, αποτελεί κοινό τόπο ότι οι μαθητές του *περιορισμένου κώδικα* αδικούνται συστηματικά στο σχολείο και έχουν αναγκαστικά χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα, αφού με την είσοδο τους στο σχολείο καλούνται ταυτόχρονα και την παραλλαγή τη μητρικής γλώσσας που κατέχουν να απορρίψουν ως λανθασμένη και να υιοθετήσουν τη γλώσσα του σχολείου ως τη μόνη ορθή γλωσσικά ποικιλία (Νημά, 2004, σ. 28· Φραγκουδάκη, 1987, σ. 127). Συνεπώς, ο μαθητής που δεν μαθαίνει να χειρίζεται επαρκώς τη σχολική εκδοχή ή ύφος (register) της μητρικής του γλώσσας αποτυγχάνει διπλά και στο γλωσσικό και στα υπόλοιπα μαθήματα και ως εκ τούτου ορθά υποστηρίζεται ότι «η σχολική αποτυχία είναι πρωταρχικά γλωσσική αποτυχία» (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 34). Αν στον καμβά αυτό προσθέσουμε και την ούτως ή άλλως «προβληματική ιστορία» (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004· Χατζησαββίδης, 1992α· Χοντολίδου, 1997β, σ. 113) της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στον τόπο μας που μας κληρονόμησε το γλωσσικό ζήτημα και η αρνητική παράδοση της διδασκαλίας μιας τεχνητής γλώσσας (καθαρεύουσας) ή της αρχαίας ελληνικής (Τσολάκης, 1995, σ. 1), τότε αντιλαμβανόμαστε ότι δεν μπορεί να μας αφήνει αδιάφορους ο τρόπος κατασκευής των κυριοτέρων μέσων γλωσσικής διδασκαλίας, των εγχειριδίων.

Άλλωστε, έρευνες που έγιναν στα παλαιότερα γλωσσικά εγχειρίδια έδειξαν ότι όχι μόνο αυτονόητη δεν είναι η συμμόρφωσή τους προς το ΑΠ που υλοποιούν αλλά συχνά καταγράφεται και σημαντική απόκλιση ή και υπονόμηση των πιο προοδευτικών στοιχείων του ΑΠ (Μήτσης, 2001, σσ. 169-184· Παπαρίζος, 1989, σσ. 87-88· 1990, σσ. 11-12· Σιλιγάρης, 1992· Χαραλαμπάκης, 1994, σσ. 17-23· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σσ. 27-29· Χατζησαββίδης, 1992α, σσ. 135-140).

Κατ' αναλογία και για τα νέα εγχειρίδια που ερευνούμε στην διατριβή, οι απόψεις για τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά και πώς στοιχίζονται με το ΑΠΣ δίστανται από την πρώτη στιγμή της κυκλοφορίας τους [βλ. Αγγελάκος, 2006· Δανιηλίδου, 2007· Διαβάζω, 466, σσ. 54-59· Μιχάλης, 2007· Μοσχονάς, 2006β· Μπέσιος, 2007α, 2007β· Παπαρίζος, 2005α, 2005β· Τα Νέα, 16-09-2006· Η Καθημερινή της Κυριακής, 15-10-2006· Σύγχρονη Εκπαίδευση, 147, σσ. 35-92· Σχινά, 2006· Τσολάκης, 2006, καθώς και πλήθους άλλων δημοσιευμάτων σε άλλες εφημερίδες (π.χ. *Αυγή*, *Ελευθεροτυπία*), εκπαιδευτικά περιοδικά (π.χ. *Γλώσσα*) και σε διάφορες ιστοσελίδες και ιστολόγια εκπαιδευτικού περιεχομένου (π.χ. www.alfanita.gr)]. Ενδεικτικά παραθέτουμε δύο κρίσεις ακαδημαϊκών που αναφέρονται κατά βάση στα ίδια εγχειρίδια (Γλώσσα Ε' τάξης). Η πρώτη ανήκει στην ακαδημαϊκό Α. Ιορδανίδου (2006) συγγραφέα των διδακτικών βιβλίων των τάξεων Ε' και ΣΤ'.

Άλλη σημαντική διαφοροποίηση από τα προηγούμενα βιβλία αποτελεί η διδασκαλία της γραμματικής. Η γραμματική αρχίζει να διδάσκεται συστηματικά, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διεθνή πρακτική, στην Γ' Δημοτικού και ολοκληρώνεται στην ΣΤ' τάξη. Έμφαση πλέον δίνεται στη λειτουργία των γραμματικών φαινομένων (π.χ. τη λειτουργία των ρηματικών χρόνων στα αφηγηματικά κείμενα, τον ρόλο των επιθέτων στα περιγραφικά κείμενα, των εγκλίσεων στις οδηγίες) και όχι στην αναγνώριση και χρήση γραμματικών τύπων και γραμματικής ορολογίας. Η ανάδειξη της λειτουργικής – κειμενικής διάστασης της γραμματικής αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη διδακτική. Ιδιαίτερα για μια γλώσσα όπως η νέα ελληνική, με αμφισβητούμενους τρόπους γραμματικής περιγραφής (πεπαλαιωμένη σχολική ορολογία, αναντιστοιχία με σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες), το ζήτημα γίνεται ακανθώδες. Οι συγγραφείς των βιβλίων έπρεπε να περιγράψουν τα γραμματικά φαινόμενα με έγκυρη επιστημονικά και παιδαγωγικά μέθοδο, χωρίς όμως να εισαγάγουν σημαντικές αλλαγές που θα αποθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς. Έπρεπε, επίσης, να πείσουν για την αναγκαιότητα της μετάθεσης του κέντρου βάρους από τη διδασκαλία της γραμματικής στη διδασκαλία του κειμένου.

Η δεύτερη είναι του καθηγητή του ΑΠΘ Α. Χαραλαμπόπουλου (2006):

Στο επίκεντρο της διδασκαλίας δεν είναι η επικοινωνία. Έχουμε να κάνουμε με διδασκαλία για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα και όχι διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας και μέσω αυτής της κατανόησης της λειτουργίας της. Η απόκτηση όμως γνώσεων για τη γλώσσα δεν συνεπάγεται και ανάπτυξη της ικανότητας αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας. Το αντίθετο όμως ισχύει: μέσα από τη χρήση της γλώσσας μπορεί να κατανοηθεί και η λειτουργία του μηχανισμού της για να υπάρξει επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Επί της ουσίας η προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος με τα νέα βιβλία

της γλώσσας παραμένει γραμματοκεντρική. Οι χαρακτηρισμοί «επικοινωνιακή», «λειτουργική», «κειμενοκεντρική», κτλ. που χρησιμοποιούνται δεν αντιστοιχούν σε αυτό που πραγματικά γίνεται. Επομένως έχουμε νέα βιβλία, όχι όμως και νέα προσέγγιση.

Στο παρασκήνιο των δύο αυτών αντικρουόμενων αναγνώσεων των εγχειριδίων υπονοούνται ουσιαστικά διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδακτική αναπλαισίωση του ίδιου ΑΠΣ: στην πρώτη δηλώνεται ρητά η συμμόρφωση με αυτό, ενώ στη δεύτερη ότι όχι μόνο δεν υλοποιείται αλλά ότι υπάρχει αναντιστοιχία λόγων και έργων.

Περαιτέρω, το ίδιο το ΠΙ που ήταν θεσμικά υπεύθυνο για την παραγωγή και αξιολόγηση των νέων εγχειριδίων παραδέχεται εμμέσως πλην σαφώς ότι: «Η πρόσφατη εμπειρία της "μαζικής" παραγωγής και αξιολόγησης των νέων βιβλίων της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε τόσο μικρό διάστημα έδειξε ότι ίσως δεν ήταν αυτός ο πλέον ενδεδειγμένος προγραμματισμός συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων» (ΠΙ, 2007, σ. 49). Πιο αυστηρά κρίνεται η μέθοδος αξιολόγησης των βιβλίων η οποία έγινε μόνο από «επιτροπές κρίσης» που συγκρότησε το ΠΙ και χωρίς να γίνει πιλοτική αξιολόγηση των βιβλίων στην σχολική τάξη πριν εισαχθούν στα σχολεία όπως ορίζει η διεθνής πρακτική. Οι επιτροπές αυτές, όμως, όπως αποκαλύπτουν οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σ. 377):

[...] επελέγησαν από τον ίδιο κύκλο προσώπων τα οποία παροικούν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επωφελούνται από τα κονδύλια του ΕΠΕΑΕΚ. Για αυτό ακούγονται τα συνήθη παράπονα για έλλειψη διαφάνειας και αντικειμενικότητας κατά τις διαδικασίες κρίσης και έγκρισης σχολικών εγχειριδίων.

Οι επιτροπές αυτές εργάστηκαν με βάση την ολική μέθοδο κρίσης και με μια κατά το μάλλον ή ήττον ιμπρεσιονιστική προσέγγιση του κρινόμενου έργου. Και αυτό επειδή εκτός από τις προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων δεν δόθηκαν ούτε σε συγγραφείς ούτε σε μέλη των κριτικών επιτροπών εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια, μολονότι το ίδιο το ΥΠΕΠΘ (πάλι μέσα στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ) είχε συστήσει επιτροπή η οποία διατύπωσε προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων και μεταξύ αυτών και σχολικών εγχειριδίων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Επομένως κάθε αξιολογητής έφερε στην αξιολόγησή του τις δικές του απόψεις για το «ιδεώδες» σχολικό εγχειρίδιο. Επειδή όμως δεν μπορούμε σήμερα στην πλουραλιστική κοινωνία να πάρουμε ως αφετηρία μια συναίνεση όσον αφορά βασικές δεξιότητες και μεθοδολογικές αποφάσεις (εξάλλου είναι συζητήσιμο αν πρέπει και αν είναι επιθυμητή μια τέτοια συναίνεση), δεν μπορούν να έχουν μεγάλη εγκυρότητα οι αξιολογήσεις των επιτροπών κρίσεων.

Επιπρόσθετα, η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο υλοποιούν και συντονίζονται τα διδακτικά εγχειρίδια με τα ΑΠΣ (Καψάλης, 1995) είναι καίριας σημασίας καθώς τυχόν «αντιφάσεις, ανακολουθίες και ασυνέχειες» μεταξύ αυτών των δύο —κατά τα άλλα αλληλοσυμπληρούμενων— παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρούνται σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτει η επίσημη Πολιτεία (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007). Αν λάβει, ακόμη, κανείς υπόψη του τον

κεντρικό ρόλο που κατέχει στη διδασκαλία η χρήση των σχολικών βιβλίων, διεθνώς και ειδικά στη χώρα μας (Μπονίδης, 2004, σ. 1-2· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 113-120), την εμμονή εκπαιδευτικών και μαθητών στην «εξάντληση της διδακτέας ύλης», στη σχολαστική διδασκαλία όλων των ενοτήτων και ασκήσεων των βιβλίων αυτών και στην απομνημόνευση ολόκληρων χωρίων τους ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία στο σχολείο και την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, αντιλαμβάνεται ότι είναι περίπου υποχρεωτική η αξιολόγησή τους ως των πιο κρίσιμων μέσων διδασκαλίας.

Είναι επίσης γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αλλά και διεθνώς «δεν ενδιαφέρονται και δεν ανατρέχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού έχουν μπροστά τους πάντα την πηγή του, το σχολικό εγχειρίδιο» (Βρεττός & Καψάλης, 1997, σ. 21), γιατί οι σκοποί στο ΑΠ είναι συνήθως διατυπωμένοι με ένα πολύ αφηρημένο τρόπο για να έχουν οποιαδήποτε χρηστική αξία στον δάσκαλο της πράξης. Έτσι, τη διδασκαλία την κατευθύνει στην πραγματικότητα το εγχειρίδιο και όχι το ΑΠ με αποτέλεσμα η αξιολόγηση του εγχειριδίου να είναι μεγαλύτερης αξίας και πιο αποκαλυπτική του τι πράγματι διδάσκεται στο σχολείο και τι «προτίθεται το κράτος να διδάξει στη νέα γενιά» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 277) από ότι εκείνη του ΑΠ (βλ. Κεφ. 1.2).

Ο Frietzsche (παρατίθεται στο Μπονίδης, 2004, σ. 196) ορίζει ευρύτερα έξι λόγους για τους οποίους η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων «είναι σημαντική»:

- A. πληροφορεί τις ομάδες αποδοχής για την ποιότητα των βιβλίων και περαιτέρω για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- B. αποτελεί τη βάση για την αναθεώρηση και βελτίωση των υφισταμένων βιβλίων,
- Γ. παράγει ιδέες και δίνει προτάσεις για τη μελλοντική μορφή τους και για το περιεχόμενό τους,
- Δ. διαφωτίζει μια ορισμένη κοινωνική και πολιτική περίοδο,
- E. ενημερώνει για τις συνθήκες παραγωγής τους και την επίδραση των συνθηκών αυτών στο περιεχόμενό τους,
- ΣΤ. αποκαλύπτει το μέγεθος της επίδρασης που ασκούν.

Τέλος, οι Καψάλης & Θεοδώρου (2002, σ. 198), διαφωτίζουν ειδικότερα γιατί οι έρευνες που εστιάζουν στην διδακτική και παιδαγωγική λειτουργία των βιβλίων και στη συμμόρφωσή τους με το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως ακριβώς η παρούσα, είναι «πολύ σημαντικές»:

[...] μας δίνουν πληροφορίες για το βαθύτερο περιεχόμενο, το οποίο μεταφέρεται από το σχολικό εγχειρίδιο στους μαθητές. Αφού με το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται κυρίως η σχολική εργασία και μέσω αυτού πρωτίστως επιδιώκεται η επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης και της αγωγής, είναι προφανές ότι έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουν τόσο οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και οι συντελεστές της (εκπαιδευτικοί, γονείς, κλπ.) τη μορφή, τον τύπο και την ουσία της εκπαίδευσης και

της μόρφωσης η οποία δίνεται στα παιδιά μέσω του σχολείου και του σχολικού εγχειριδίου. Το ζήτημα είναι πολύ σοβαρό και δεν πρέπει να αφήνεται στις καλές προθέσεις του κάθε συγγραφέα σχολικών εγχειριδίων ή ακόμα στην τύχη.

Έχει λεχθεί ότι στο τωρινό παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών, της εκρηκτικής παραγωγής νέων γνώσεων και της αστραπιαίας διάδοσης της πληροφορίας, το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές «για επαγγέλματα που σήμερα δεν υπάρχουν και για μια τεχνολογία που δεν έχει ακόμη εφευρεθεί». Στις προκλήσεις αυτές πρέπει να ανταποκριθούν τα σχολικά βιβλία ή με τη σημερινή τους έντυπη μορφή ή με την όποια ηλεκτρονική ή άλλη μελλοντική τους, καθώς και το πάσης φύσεως υλικό που εισαγάγουμε στο σχολείο ως εκπαιδευτικό. Επομένως, έρευνες οι οποίες στοχεύουν να εξασφαλίσουν ότι δάσκαλοι και μαθητές έχουν στα χέρια τους τα καλύτερα δυνατά παιδαγωγικά εφόδια για την επίτευξη στόχων τόσο δύσκολων που μοιάζουν ουτοπικοί, θα είναι πάντα αναγκαίες, απαραίτητες, επίκαιρες και κάποτε επείγουσες. Άλλωστε, η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη εκείνη που διακηρύσσει αυτό που φαντάζει ως ουτοπία ότι, δηλαδή, η ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών είναι εφικτή (Τσιάκαλος, 2003).

0.3 Η συμβολή στο επιστημονικό πεδίο

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην πατρίδα μας θεωρείται —και εν πολλοίς είναι— ελάχιστα αναπτυγμένη, καθώς δεν έτυχε της δέουσας προσοχής ερευνητών και ακαδημαϊκών για μια σειρά από λόγους που αναλύονται διεξοδικά αλλού (βλ. Κεφ. 2.5). Η συμβολή της παρούσας διατριβής στην προαγωγή του επιστημονικού πεδίου της έρευνας και αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων είναι διττή.

- Πρώτον, είναι λίγες σχετικά οι έρευνες που αναλύουν τα σχολικά εγχειρίδια, και δη τα γλωσσικά, από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, όπως η παρούσα (βλ. Κεφ. 2.5). Με την εκπόνηση της ανά χείρας διατριβής αποπειρόμαστε την κάλυψη του ερευνητικού αυτού κενού και ειδικότερα της αξιολόγησης των γλωσσικών εγχειριδίων ως μέσων διδασκαλίας και μάθησης.
- Δεύτερον, οι μέθοδοι έρευνας και αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται διεθνώς δεν είναι ιδιαίτερα εκλεπτυσμένοι (βλ. Κεφ. 2.3). Στην χώρα μας, το πρόβλημα αυτό μεγεθύνεται, γιατί χρησιμοποιούνται ελάχιστα από τα διεθνώς γνωστά εργαλεία έρευνας (προτιμάται κυρίως η ποσοτική ανάλυση

περιεχομένου) (βλ. Κεφ. 2.5). Η απουσία έγκυρων μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία θα μπορούσαν να καλύψουν τις πολλαπλές πτυχές ή τα κριτήρια με τα οποία είναι δυνατόν να αξιολογήσουμε ένα βιβλίο (Μπονίδης, 2004, σ. 6) γίνεται ακόμη πιο εμφανής όταν εστιάζουμε στη διερεύνηση της σχέσης βιβλίων και ΑΠ που εδώ μας ενδιαφέρει. Επίσης, καινοτομίες που εισηγείται το ΔΕΠΠΣ, όπως η διαθεματική προσέγγιση, η αυτοαξιολόγηση, και η ενιαιοποίηση της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης καθιστούν αποτρεπτική την προσφυγή σε παλαιότερα εργαλεία και μεθόδους που δεν λάμβαναν υπόψη τους αυτά τα δεδομένα. Η έρευνα έρχεται να προτείνει νέα μεθοδολογικά εργαλεία για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, εφόσον για τη διεκπεραίωσή της απαιτήθηκε η δόμηση ενός ποσοτικού εργαλείου.

Η διατριβή, ωστόσο, ουσιαστικά έρχεται να διευρύνει τον προβληματισμό, να θέσει νέες ερωτήσεις παρά να δώσει απαντήσεις για το πώς γράφονται τα ΑΠΣ και τα σχολικά βιβλία, καθώς και το πότε πρέπει να θεωρήσουμε ότι η διδασκαλία της γλώσσας αποτυπώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια με τον τρόπο που αυτή περιγράφεται στα ΑΠΣ.

0.4 Η δομή της διατριβής

Το κυρίως μέρος της διατριβής αποτελείται από δέκα κεφάλαια: την *Εισαγωγή* και άλλα εννέα. Πριν την παράθεση των κεφαλαίων αυτών, προτάσσεται ένα εισαγωγικό κομμάτι που περιλαμβάνει, τα *Περιεχόμενα*, τον *Πρόλογο*, τις *Ευχαριστίες*, τις *Περιλήψεις*, τις *Συνομογραφίες* και το *Ευρετήριο πινάκων και σχημάτων*. Μετά την παράθεση των κεφαλαίων ακολουθεί σε χωριστή ενότητα η *Βιβλιογραφία* με τις πλήρεις παραπομπές οι οποίες έγιναν βάσει του αγγλοσαξωνικού μοντέλου *APA citation style*. Ακολουθεί το *Ευρετήριο κυρίων ονομάτων* και τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με τους πίνακες του *Παραρτήματος*.

Το πρώτο κεφάλαιο της έρευνας με τίτλο «Το σχολικό εγχειρίδιο» διαπραγματεύεται μια σειρά από θεωρητικά ζητήματα που άπτονται του βασικού ερευνητικού αντικειμένου της διατριβής. Μεταξύ αυτών γίνεται μια προσπάθεια ορισμού του όρου *σχολικό εγχειρίδιο* και εντοπισμού του ειδικού του ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και των ειδικών του χαρακτηριστικών και λειτουργιών οι οποίες το διακρίνουν από τα υπόλοιπα είδη βιβλίων. Ακολουθεί μια ανάλυση των βασικών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του σχολικού βιβλίου σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του ως διδακτικού μέσου, τον

τρόπο που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό, την ιδεολογία που αναπαράγει, το πώς συγγράφεται, πώς αλλάζει από τον ανταγωνισμό που υφίσταται από τα νέα ψηφιακά μέσα και πού πλεονεκτεί ή μειονεκτεί σε σχέση με αυτά.

Το δεύτερο κεφάλαιο, η «Έρευνα και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων», ξεκινά με μια επισκόπηση της διεθνούς έρευνας των σχολικών εγχειριδίων από τα τέλη του 19ου αιώνα και εντεύθεν. Στη συνέχεια, αναλύονται διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα που επηρέασαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν ακόμη τον προσανατολισμό και τη μεθοδολογία των ερευνών γύρω από το σχολικό βιβλίο. Ακολουθεί, μια παρουσίαση των μεθόδων έρευνας και αξιολόγησης που συναντούμε στη σχετική βιβλιογραφία, αφού έχει προηγηθεί μια συζήτηση γύρω από την αποσαφήνιση του όρου *αξιολόγηση* και άλλων σχετικών εννοιών που χρησιμοποιούνται στην διατριβή. Παρατίθενται, μεταξύ άλλων, ταξινομήσεις ερευνών και μεθόδων σε διάφορες κατηγορίες και παρουσιάζονται αρκετές λίστες κριτηρίων με βάση τα οποία μπορούμε να αξιολογήσουμε ένα διδακτικό εγχειρίδιο. Γίνεται ακόμη περιγραφή του προφίλ, των προσόντων που πρέπει να έχει κάποιος για να ασχοληθεί με την έρευνα σχολικών βιβλίων. Τέλος, γίνεται εκτενής αναφορά στην έρευνα και αξιολόγηση σχολικών βιβλίων στην πατρίδα μας και ακολουθεί μια επισκόπηση ερευνών από τα τέλη του 1970 έως τις αρχές του 2010.

«Η ερευνητική προσέγγιση», τιτλοφορείται το τρίτο κεφάλαιο το οποίο αναλύει και περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ γενικά και της γλώσσας ειδικά. Ωστόσο, στο μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου γίνεται μια λεπτομερής παρουσίαση των μεθοδολογικών προβλημάτων με τα οποία βρεθήκαμε αντιμέτωποι κατά την εκπόνηση της διατριβής. Θέματα, όπως γιατί επιλέξαμε να ερευνήσουμε τα βιβλία αυτά, πώς διερευνάται η διαθεματικότητα και η ενιαιοποίηση σε ένα βιβλίο, πώς προσεγγίζονται οι ερευνητικοί στόχοι, πώς ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, συζητιούνται σε βάθος στο κεφάλαιο αυτό.

Το τέταρτο κεφάλαιο, μολονότι μικρής έκτασης, είναι από τα πιο κρίσιμα της διατριβής, καθώς σε αυτό τίθενται με σαφήνεια, συντομία και ενάργεια ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, όπως είναι και ο τίτλος του.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται επιγραμματικά οι ενότητες εκείνες του ΔΕΠΠΣ που χρησίμευσαν ως κείμενα αναφοράς για την εξαγωγή των ερευνητικών μεταβλητών και διεξοδικά τα μορφολογικά κυρίως χαρακτηριστικά των βιβλίων που μελετήσαμε κατά τάξη. Ταυτόχρονα, καταγράφουμε και τις τυχόν ομοιότητες ή διαφορές που εντοπίσαμε στα χαρακτηριστικά αυτά των εγχειριδίων.

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά περιγράφεται η ταυτότητα της έρευνας, το πού τοποθετείται στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Έπειτα, αναλύεται ο τρόπος δόμησης του ποσοτικού εργαλείου, το πώς έγινε ο έλεγχος της αξιοπιστίας του και παρουσιάζονται λεπτομερειακά οι κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης των κειμένων και των ασκήσεων. Το κεφάλαιο κλίνει με την παρουσίαση της ποιοτικής μεθόδου που συναρθρώνουμε με την ποσοτική για τις ανάγκες των ερευνητικών μας στόχων.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του ποσοτικού εργαλείου στα νέα βιβλία. Πρώτα παρουσιάζουμε τα εξαγόμενα της έρευνας για τα κείμενα και έπειτα για τις ασκήσεις. Τα αποτελέσματα δίνονται καταχωρημένα κατά κατηγορία ανάλυσης ή ταξινόμησης και κατά τάξη, ενώ γίνονται οι ανάλογες συγκρίσεις και στατιστικές αναλύσεις.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται στο κεφάλαιο οχτώ και ακολουθεί τη σειρά με την οποία αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την κατάθεση της τελικής αξιολογικής κρίσης στην οποία κατέληξε η έρευνά μας για τα περιεχόμενα των νέων βιβλίων.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο της «Συζήτησης», όπου συνοψίζονται οι κρισιμότερες θετικές και αρνητικές πλευρές των εγχειριδίων. Ακολουθεί μια πρόταση για το πώς μπορούμε να συγγράψουμε καλύτερα σχολικά βιβλία, αξιοποιώντας την εμπειρία που αποκομίσαμε από την αξιολόγηση των εγχειριδίων. Τέλος, προτείνουμε για περαιτέρω διερεύνηση κάποια θέματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της διατριβής και με τα οποία κρίνουμε ότι αξίζει να ασχοληθεί κανείς διεξοδικότερα.

Κεφάλαιο 1: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *σχολικό εγχειρίδιο*

Η παράθεση του παρόντος κεφαλαίου δεν αποσκοπεί στο να ορίσει επακριβώς το τι είναι το σχολικό βιβλίο ή το διδακτικό εγχειρίδιο όσο στο να συμβάλλει στη συζήτηση των σχετικών όρων με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου, της δομής και των ιδιαίτερων λειτουργιών αυτού μέσω της ανάδειξης των χαρακτηριστικών εκείνων που το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είδη βιβλίων¹.

1.1.1 Ιστορική αναδρομή των ορισμών για το σχολικό εγχειρίδιο

Οι όροι *σχολικό εγχειρίδιο*, *διδακτικό εγχειρίδιο*, *σχολικό βιβλίο* και *διδακτικό βιβλίο* χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να αναφερθούμε συνήθως στα βιβλία εκείνα που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στην εκπαίδευση. Ενδεικτικό της συνώνυμης αυτής χρήσης είναι οι τίτλοι συνεδρίων και βιβλίων που αναφέρονται σε αυτού του είδους τα βιβλία: Το *Σχολικό Βιβλίο* (1990), συνέδριο των εκδόσεων Πατάκη· *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Βιβλία* (1995), συνέδριο των εκπαιδευτηρίων «Ο Πλάτων»· *Σχολικά Εγχειρίδια* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, 2008)· *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων* (ΠΙ, 1999α)². Επίσης, ο μοναδικός πανεπιστημιακός φορέας της χώρας με αντικείμενο το σχολικό διδακτικό βιβλίο τιτλοφορείται *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και*

-
1. Στην παρούσα εργασία οι όροι *σχολικό εγχειρίδιο*, *διδακτικό εγχειρίδιο*, *σχολικό βιβλίο* και *διδακτικό βιβλίο* χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως ταυτόσημοι. Ωστόσο, και αποκλειστικά για λόγους συνήθειας, χρησιμοποιούμε συχνότερα μάλλον τον όρο *σχολικό βιβλίο* ως δηλωτικό όλων των παραπάνω όρων.
 2. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ακόμη, αποτελεί η μετονομασία του κρατικού εκδοτικού φορέα των σχολικών εγχειριδίων της χώρας μας από *Οργανισμό Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων* (ΟΕΣΒ) σε *Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων* (ΟΕΔΒ) το 1963.

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΔΙΒΕ) (<http://web.auth.gr/kesbide>). Οι παραπάνω όροι είναι ισοδύναμοι κυρίως του αγγλικού *textbook* αλλά και άλλων συναφών όπως *schoolbook* και *course book* που συναντούμε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Ωστόσο, για την αποσαφήνιση των παραπάνω όρων —που οι σημασίες τους δεν συμπίπτουν απόλυτα (βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 113-114)— πρέπει να ορίσουμε επακριβέστερα ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να πληροί ένα βιβλίο ή εγχειρίδιο για να χαρακτηριστεί ως σχολικό ή διδακτικό.

Ο όρος *textbook*, σύμφωνα με το λεξικό *Merriam-Webster Online Dictionary*, αναφέρεται για πρώτη φορά το 1779 (βλ. *textbook*, 2009) και ο όρος *schoolbook* (ερμηνευμένο ως: *a school textbook*) το 1634 (βλ. *schoolbook*, 2009). Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά του ότι ο 16ος και ιδιαίτερα ο 17ος αιώνας, που θεωρείται «ο χρυσός αιώνας των σχολικών εγχειριδίων, των *curricula* και της διδακτικής» (Hamilton, 1990), αποτελούν σταθμούς στην γέννηση και εξέλιξη του σχολικού βιβλίου όπως το γνωρίζουμε σήμερα. Εκείνη την εποχή, το 1658, ο John Amos Comenius εκδίδει το έργο του *Orbis Sensualium Pictus* (Εικονογραφημένος Κόσμος), ένα βιβλίο για τη διδασκαλία της γλώσσας το οποίο χαρακτηρίστηκε «ως μεγαλοφυές διδακτικό εγχειρίδιο, που συνένωνε την πληρότητα, το βάθος και την απλότητα και που χρησιμοποιούσε συστηματικά εικόνες για τη διδασκαλία» (Reble, 1990, σ. 170). Το εν λόγω εγχειρίδιο, χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα στα σχολεία της κεντρικής Ευρώπης για αιώνες ενώ η επιρροή του ήταν, κατά κάποιο τρόπο, παγκόσμια, καθώς μεταφράστηκε σε 14 γλώσσες (Gomes de Matos, 2000) και εξαιρετικά διαρκής, αφού υποστηρίζεται ότι ακόμη και σήμερα «γράφονται βιβλία (κυρίως βέβαια λεξικά) με βάση τις αρχές του» (Westbury, 1990, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 123). Ο Comenius κάνοντας μια ευφυή χρήση των δυνατοτήτων της τυπογραφίας, που ο Gutenberg είχε εφεύρει σχεδόν δύο αιώνες νωρίτερα³, τόσο με την παραγωγή εικονογραφημένων βιβλίων με λεζάντες όσο και με την χρήση, υποσημειώσεων, αριθμήσεων, και άλλων τεχνικών (Hoskin, 1990), παράγει για πρώτη φορά «γλωσσικά διδακτικά εγχειρίδια [...] σύμφωνα με την ηλικιακή βαθμίδα των παιδιών και που είναι προσιτά για κάθε παιδί [...] [περιέχοντας μια] βαθιά παιδαγωγική σοφία» (Reble, 1990, σ. 176).

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι το σχολικό εγχειρίδιο, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, στα πρώιμα στάδια της εμφάνισής του συνδέεται τόσο με την

3. Ο ίδιος ο Johannes Gutenberg είχε εκδώσει ένα σχολικό βιβλίο· τη λατινική γραμματική του Aelius Donatus, *Ars Minor* (βλ. Wikipedia, 2010).

ανάπτυξη της τυπογραφίας (βλ. Wikipedia, 2009) όσο και με την πρόοδο της παιδαγωγικής και ειδικότερα της διδακτικής «τέχνης», μιας και είναι πρόωρο ακόμη το 18ο αιώνα να θεωρούμε τα πεδία αυτά ως επιστήμες. Το σχολικό βιβλίο εντάσσεται, επομένως, στην «κουλτούρα» του γραπτού έντυπου λόγου (Richards & Mahoney, χ.χ., σσ. 41-42)⁴ και διαφοροποιείται από τα άλλα βιβλία, όχι γιατί χρησιμοποιείται στα πλαίσια του σχολικού θεσμού ή της εκπαίδευσης ευρύτερα, αλλά για το ότι γράφεται με κάποια «παιδαγωγικά» ή «διδακτικά κριτήρια» (Hamilton, 1990· Michael, 1990). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα πρώτα σχολικά βιβλία, σε αντίθεση με τα τωρινά, δεν παράγονται ως απόρροια κάποιου προγράμματος σπουδών, αλλά αποτελούν αυτοτελείς οντότητες που δύναται να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον σχολικό ή εξωσχολικό.

Παρόλα αυτά, βιβλία ή κείμενα γραμμένα επίτηδες για εκπαιδευτικούς σκοπούς που συνέβαλλαν ή υποβοηθούσαν τη διδασκαλία υπήρχαν από την αρχαιότητα (Wikipedia, 2009) ασχέτως του μέσου εκτύπωσής τους που συνήθως ήταν ο πάπυρος⁵. Η *Γραμματική Τέχνη* του Διονύσιου του Θρακός (τέλος 2ου αιώνα π.Χ.), και το συντακτικό του Απολλώνιου του Δύσκολου (2ος αιώνας μ.Χ.) (Lyons, 2002, σ. 38) είναι χαρακτηριστικά παράδειγμα εγχειριδίων που επηρέασαν βαθύτατα τον τρόπο μελέτης και διδασκαλίας της γλώσσας κατά την Ελληνιστική περίοδο και μετέπειτα, αν και είχαν γραφεί για «σκοπούς φιλολογικούς» (Μήτσης, 2001, σ. 52) και όχι διδακτικούς. Αργότερα, στη Βυζαντινή περίοδο και το Μεσαίωνα, μαρτυρείται τρομερή έλλειψη βιβλίων και εξαιρετικά υψηλές τιμές για την απόκτησή τους (Mango, 2002, σ. 281). Απόρροια των παραπάνω «σκοτεινών χρόνων» υπήρξε «η συνήθεια να χρησιμοποιούν το Ψαλτήρι σαν πρώτο αναγνωστικό των μαθητών, συνήθεια που παρέμεινε ακλόνητη στις επόμενες περιόδους» (Mango, 2002, σ. 163)⁶ συμπεριλαμβανομένης της Τουρκοκρατίας (Πατρινέλης, 1989) και των πρώτων δεκαετιών μετά την απελευθέρωση και τη σύσταση του «Ελληνικού Βασιλείου» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 2).

-
4. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν μπορούν να θεωρηθούν «απαραίτητα» ως άμεσο αποτέλεσμα της «τυπογραφικής επανάστασης», εφόσον προϋπήρχαν χρονικά της εφεύρεσης της τυπογραφίας (Hoskin, 1990). Στο πλαίσιο αυτό, ο ισχυρισμός ότι ο ορισμός που υιοθετεί ο κάθε επιστήμονας για το τι είναι σχολικό βιβλίο απαντά στο ερώτημα «Πότε εμφανίστηκε το σχολικό βιβλίο;» (Hamilton, 1990) φαίνεται να είναι ορθός.
 5. Η λέξη βιβλίο, άλλωστε, προέρχεται από τη φοινικική πόλη *Βύβλο* στην οποία παράγονταν ο κατεργασμένος πάπυρος (βλ. Μπαμπινιώτης, 2004).
 6. Είναι ενδιαφέρον ότι στην ίδια πηγή μνημονεύεται κατά τον 8ο αιώνα η ύπαρξη μιας «εξαιρετικά δημοφιλούς γραμματικής που βασιζόταν στο Ψαλτήρι» με συγγραφέα το Γεώργιο Χοιροβοσκό. Η συγγραφή μιας γραμματικής με βάση το Ψαλτήρι θα μπορούσαμε να πούμε ότι, τηρουμένων των αναλογιών, αποτελεί μια πρώιμη περίπτωση «βιβλίων αναφοράς» στη γλωσσική διδασκαλία.

Φαίνεται πως ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί το σχολικό από τα υπόλοιπα είδη βιβλίων είναι ότι πρόκειται για ένα βιβλίο που «ορατά αντανακλά παιδαγωγικές θεωρήσεις [...] και συνειδητά έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί με σκοπό να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης» (Hamilton, 1990). Η εμφάνισή του τη χρονική περίοδο που προαναφέραμε συνδέεται με την ανάδυση ενός ευρύτερου φιλοσοφικού ρεύματος —που μπορεί να αναχθεί στον Αριστοτέλη— σύμφωνα με το οποίο η γνώση μπορεί να «χαρτογραφηθεί και να ταξινομηθεί σύμφωνα με τη “φύση”» (Hamilton, 1990). Με βάση την παραπάνω θεώρηση της γνώσης μπορούμε να εξηγήσουμε όχι μόνο την εμφάνιση των σχολικών βιβλίων αλλά και των προγραμμάτων σπουδών και της ίδιας ακόμη της διδακτικής που ταυτόχρονα αναπτύσσονται εκείνη την περίοδο.

Ο παραπάνω ορισμός αποκλείει από την έννοια του σχολικού βιβλίου που έχουν παιδαγωγικούς προσανατολισμούς, αλλά δεν χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του σχολικού θεσμού. Για παράδειγμα, το 18ο και 19ο αιώνα ειδικά στην Αγγλία —αλλά και αλλού στην Ευρώπη— συγγράφονταν βιβλία που προορίζονταν για την «κατ’ οίκον» εκπαίδευση των κοριτσιών (Michael, 1990). Παρομοίως, στις μέρες μας κυκλοφορούν στο εμπόριο πολλά βιβλία που τιτλοφορούνται ως «εκπαιδευτικά», «διδακτικά» ή «σχολικά βοηθήματα» και απευθύνονται σε μαθητές και δασκάλους. Τα παραπάνω βιβλία ακόμη και αν θεωρηθεί ότι έχουν γραφτεί επί τη βάσει παιδαγωγικών αρχών και διδακτικών στόχων η χρήση τους έξω από το σχολείο τα καθιστά αυτόματα μη σχολικά —όχι πάντως και μη διδακτικά.

Αντίθετα, η *Ιλιάδα* και η *Οδύσσεια* που διδάσκονται στο γυμνάσιο ή αποκόμματα εφημερίδων και αποσπάσματα εγκυκλοπαιδειών που ο δάσκαλος χρησιμοποιεί στη σχολική τάξη, αν και επιτελούν το ρόλο των σχολικών εγχειριδίων, όπως και το Ψαλτήρι παλιότερα, δεν συγγράφτηκαν εξ αρχής ως τέτοια. Επομένως το ερώτημα που τίθεται είναι «αν κάθε βιβλίο που χρησιμοποιείται με παιδαγωγική πρόθεση στα πλαίσια του εκάστοτε εκπαιδευτικού θεσμού αποτελεί ταυτόχρονα και σχολικό εγχειρίδιο;» (Michael, 1990). Σύμφωνα με το ορισμό του Hamilton, που παραθέσαμε παραπάνω, βιβλία σαν αυτά ικανοποιούν μόνο τη συνθήκη του παιδαγωγικού περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, καθώς δεν γράφτηκαν εξ αρχής με προσανατολισμό την επίτευξη των σκοπών της επίσημης εκπαίδευσης. Ο Hamilton (1990) επιμένει να διακρίνει αυστηρά τα σχολικά βιβλία (textbooks) από τα κάθε είδους βιβλία που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (schoolbooks). Αντίθετα, ο Chorpin (1993, σ. 9, παρατίθεται στο Μαδεμλής, 2008, σ. 56) ορίζει ως σχολικά εγχειρίδια «όλα τα βιβλία, με αποκλειόμενα τα περιοδικά, τα οποία άλλοτε περισσότερο

και άλλοτε λιγότερο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση». Οι Καψάλης & Χαραλάμπους (1995) επίσης, δεν περιλαμβάνουν στα σχολικά εγχειρίδια βιβλία όπως «λογοτεχνικές ανθολογίες, ιστορικές πηγές, λεξικά, κ.τ.λ.» (σ. 114) που συναντούμε στις σχολικές αίθουσες. Παρόλα αυτά, αν ορίσουμε το σχολικό εγχειρίδιο ως «ένα βιβλίο που χρησιμοποιείται για διδακτικούς σκοπούς, ειδικά σε σχολεία και πανεπιστήμια» (Harris & Hodges, 1995) ή «κάθε τυπωμένο υλικό, δομημένο και προορισμένο για χρήση σε μια διαδικασία μάθησης» (Richandeanu, 1979, παρατίθεται στο Δαπόντες, 2005), τότε υποστηρίζεται ότι «οριακά, κάθε τυπωμένο κείμενο (εφημερίδα, λογοτεχνικό έργο, τεχνικό εγχειρίδιο, επιστημονικό ή φιλοσοφικό) μπορεί να παίξει το ρόλο του εγχειριδίου» (Δαπόντες, 2005).

Ακριβώς εξαιτίας του ό,τι η σύνδεση του διδακτικού εγχειριδίου με το σχολικό θεσμό και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής είναι καθοριστικής σημασίας για την ίδια την εξέλιξη και μορφοποίησή του, θεωρήθηκε ότι ο 19ος αιώνας αποτελεί ένα ορόσημο για το σχολικό βιβλίο⁷. Η καθιέρωση και επέκταση του θεσμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετατρέπει το σχολικό εγχειρίδιο σε «βασικό όργανο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος και στήριξης της διδασκαλίας» (Westbury, 1990, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 125). Η εργαλειακή αυτή χρήση του σχολικού βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας που αντανακλά και υποβοηθά την επίτευξη κάποιων σαφώς προδιαγεγραμμένων εκπαιδευτικών σκοπών θα το χαρακτηρίζει έως τις μέρες μας. Η στροφή στην ευρεία χρήση του σχολικού βιβλίου από το 19ο αιώνα και μετά ερμηνεύεται και από την εισαγωγή των «γραπτών εξετάσεων» και της «αριθμητικής κλίμακας» στην αξιολόγηση των μαθητών, που, επίσης, τότε πρωτοεμφανίζονται κυρίως στα πανεπιστήμια (Hoskin, 1990). Οι μαθητές θα έπρεπε πια να μάθουν το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου προκειμένου να ανταγωνιστούν και να βαθμολογηθούν με έναν «αντικειμενικό» τρόπο. Συνεπακόλουθα και τα βιβλία θα έπρεπε να γράφονται σε πιο κατανοητή για το «μέσο» μαθητή γλώσσα ώστε να τον προετοιμάσει για εξετάσεις πράγμα που μεταφράζεται στο ότι οι συγγραφείς των βιβλίων θα έπρεπε πια να λαμβάνουν πια υπόψη τους και κάποιες «ψυχολογικές» αρχές (Hoskin, 1990). Εδώ εντοπίζεται μια δεύτερη μεγάλη στροφή στο διδακτικό βιβλίο που το διακρίνει από τα προγενέστερα του Comenius και των άλλων πρωτοπόρων του είδους, στροφή που δείχνει ότι τα βιβλία παρακολουθούν στενά τις εξελίξεις της παιδαγωγικής και

7. Η Hoskin (1990), μάλιστα, προτείνει ως πιθανή ημερομηνία "εφεύρεσης" του σχολικού βιβλίου τα χρόνια γύρω από το 1800, οπότε και θεωρεί ότι τότε διαμορφωθήκαν τα βασικότερά του γνωρίσματα που το διακρίνουν ως σήμερα.

της ψυχολογίας· η αναγνώριση των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών του μαθητή. Τα σχολικά βιβλία δεν εστιάζουν πια απλώς στην εποπτική παρουσίαση των περιεχομένων τους, περιμένοντας το μαθητή να «ακολουθήσει αυτόματα», αλλά αναγνωρίζουν το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hoskin, 1990). Παράλληλα, τα σχολικά βιβλία αρχίζουν να διαμορφώνουν και άλλα χαρακτηριστικά που θα τα διακρίνουν ως ξεχωριστά "γένη" λόγου· συγγράφονται αποκλειστικά για κάθε έναν σχολικό μάθημα και διακρίνονται για την ομοιομορφία τους από τάξη σε τάξη, ενώ αρχίζουν να εμφανίζονται τα «συνοδευτικά» του βασικού εγχειριδίου, όπως τετράδια εργασιών και τεστ ή άλλο υλικό (Hoskin, 1990). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι το σχολικό βιβλίο έρχεται ως απόκοτο όχι της τυπογραφίας αλλά της παιδαγωγικής, που αναδεικνύει πια τη «μάθηση μέσω της εξέτασης», και η εμφάνισή του σηματοδοτεί «ιστορικά έναν νέο τρόπο μάθησης “το να μάθεις πώς να μαθαίνεις”» (Hoskin, 1990). Το σχολικό βιβλίο, ουσιαστικά, αναλαμβάνει από την εποχή αυτή —πέρα από το να παρουσιάζει γνώσεις και πληροφορίες στους μαθητές— και τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών.

Επιπρόσθετα, τα σχολεία στο Δυτικό κόσμο αρχίζουν να οργανώνονται συστηματικότερα και να αποκτούν τα πρώτα προγράμματα σπουδών, που αρχικά εμφανίζονται ως κατάλογοι περιεχομένων και ωρολόγια προγράμματα (syllabus), ενώ σταδιακά από τις αρχές του 20ου αιώνα, και, κυρίως, μετά τα μέσα του, μορφοποιούνται σε Αναλυτικά Προγράμματα (curriculum), με περιεχόμενα, σκοπούς, διδακτικούς στόχους, μεθοδολογία και αξιολόγηση για κάθε μάθημα του σχολείου (Dewey, 1991· McNeil, 1996, 2006· Muller, 2000· Pinar, 2004· Posner, 2004· Tyler, 1949· Wiles & Bondi, 2006· Φλουρής, 2005· Χατζηγεωργίου, 2004). Η εξέλιξη αυτή επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο συγγραφής των σχολικών βιβλίων, γιατί τα περιεχόμενα τους θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις επιταγές του εκάστοτε ΑΠ. Αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλίο αποτελούν ένα δίπολο με το οποίο οργανώνεται και μεθοδεύεται η διδασκαλία σε ένα πιο αφηρημένο στάδιο με το πρώτο και σε ένα πιο συγκεκριμένο και πιο πρακτικό με το δεύτερο. Το ΑΠ θα παρέχει σταδιακά ένα όλο και πιο συγκεκριμένο πλαίσιο οδηγιών για την παραγωγή των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ειδικά στα συμφραζόμενα του curriculum. Παρόλο, όμως, που τα ΑΠ εμφανίστηκαν μετά την εφεύρεση των διδακτικών βιβλίων, καθόρισαν σε τέτοιο βαθμό τον τρόπο παραγωγής και συγγραφής τους, ώστε φτάσαμε στο σημείο να ορίζουμε το σχολικό βιβλίο ακριβώς μέσω της ειδικής του σχέσης με το ΑΠ.

Από τα μέσα του 20ου αιώνα και μετά θα μπορούσαμε, επομένως, να θεωρήσουμε ως διδακτικό ή σχολικό εγχειρίδιο «κάθε βιβλίο που εκδίδεται με σκοπό να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της οργανωμένης εκπαίδευσης για τη διδασκαλία καθενός από τα μαθήματα τα οποία προβλέπει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα» (Τοκατλίδου, 1994, σ. 34). Το σχολικό εγχειρίδιο συχνότατα, ακόμη, ορίζεται ως «μέσο διδασκαλίας» —μάλιστα, ως το *κυριότερο* και *σημαντικότερο*— που «ασκεί μια σειρά λειτουργιών», «υλοποιεί» ή «ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος [...] και είναι γραμμένο με τρόπο που να συνεπικουρεί το μαθητή στην προσπάθεια του για μάθηση» (Dove, 1998· ΕΣΥΠ, 2006· Καψάλης & Θεοδώρου, 1995, σ. 113· Μπονίδης, 2004, σ. 195).

1.1.2 Το σχολικό εγχειρίδιο ως *κειμενικό είδος*

Οι παραπάνω ορισμοί και η έως εδώ προσπάθεια άρθρωσης ενός πλαισίου για το τι είναι τελικά σήμερα το σχολικό βιβλίο και πώς καταλήξαμε σε αυτό παραμένουν σε ένα επιφανειακό περιγραφικό επίπεδο με την έννοια ότι εστιάζουν πρωτίστως στις λειτουργίες που επιτελεί, και στο θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και χρησιμοποιείται και δευτερευόντως στη σχέση του με τις επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, στο κοινό που απευθύνεται, στη μορφή και τα φυσικά του χαρακτηριστικά. Εντούτοις, το σχολικό εγχειρίδιο δεν καθορίζεται ως διακριτό είδος βιβλίου μόνο από τα ανωτέρω χαρακτηριστικά του. Για να αποκτήσουμε μια σφαιρικότερη εικόνα γύρω από το θέμα μας πρέπει να εμβαθύνουμε στο σχολικό βιβλίο με σκοπό να εντοπίσουμε τη *γραμματική του παιδαγωγικού του λόγου*— με την έννοια του *pedagogic discourse* του Bernstein (1991, 1996)— καθώς και να διακρίνουμε τα ιδιαίτερα *κειμενικά είδη* που πραγματώνουν και συγκροτούν την ταυτότητα αυτού του ειδικού λόγου. Ωστόσο, σταδιακά θα περιορίζουμε την οπτική μας στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα τα τελευταία χρόνια στα σχολεία μας, αφενός γιατί αυτά μας ενδιαφέρουν πρώτιστα στην παρούσα διατριβή και, αφετέρου, γιατί οι λόγοι και τα επιμέρους *κειμενικά είδη* που συναντούμε στα γλωσσικά εγχειρίδια διαφέρουν σημαντικά από τα εγχειρίδια άλλων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, το σχολικό εγχειρίδιο δεν νοείται —ήδη από τη δεκαετία του '80 στη χώρα μας— ως ένα και μοναδικό βιβλίο που απευθύνεται στο μαθητή, αλλά ως «διδακτικό πακέτο» (*learning packet*, *textbook 'system'*, *textbook 'program'*) που περιλαμβάνει υλικό και για το μαθητή και για τον εκπαιδευτικό τόσο σε έντυπη μορφή, όπως *βιβλία μαθητή, βιβλίο δασκάλου, τετράδια εργασιών, λεξικά, γραμματικές,*

ανθολόγια, κασέτες, βίντεο όσο και σε ηλεκτρονική, όπως *CD, DVD* και *εκπαιδευτικό λογισμικό* (Brown, 1997· Richards, χ.χ· Sewall, 1987· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 285· ΠΙ, 2009, σ. 8· Φλουρής, 2005, σ. 29). Συνεπώς, πρέπει να ορίσουμε ότι παρακάτω αναλύουμε τη δομή του βιβλίου του μαθητή και σε αυτό αναφερόμαστε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο *σχολικό εγχειρίδιο* ή *συνώνυμά του*, εφόσον αυτό αποτελεί το βασικό κορμό γύρω από τον οποίο δομείται η γλωσσική διδασκαλία.

Τα δομικά εκείνα στοιχεία που, σύμφωνα με τους Καψάλη & Χαραλάμπους (1995, σσ. 149-159) «δίνουν στο εγχειρίδιο μια συγκεκριμένη και χαρακτηριστική δομή, ώστε, μόλις το ανοίξουμε, να καταλαβαίνουμε αμέσως ότι πρόκειται για σχολικό εγχειρίδιο» είναι: η παρουσίαση της ύλης (κείμενα, εικονογράφηση, στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης, πηγές, πειράματα, επιστημονικά σύμβολα και τύποι)· τα μέλη εντύπωσης (έμφαση, υπογραμμίσεις, γραμματοσειρές, έγχρωμα κουτιά)· οι εργασίες και ασκήσεις· οι οδηγίες για τον τρόπο εργασίας· οι χρηστικές διευκολύνσεις (πίνακες περιεχομένων, γλωσσάρια, παραπομπές, προκαταβολικοί οργανωτές).

Ο Φλουρής (2005, σσ. 167-169), επίσης, μελετώντας τη δομή των σχολικών εγχειριδίων στη χώρα μας (πριν το 2000) κάνει λόγο για απουσία σχεδιασμού με βάση τα «διδασκτικά γεγονότα», ώστε αφενός να βοηθηθούν οι μαθητές στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην ήδη προϋπάρχουσα νοητική δομή τους και, αφετέρου, να ενεργοποιηθούν τα κίνητρά τους για μάθηση. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι ο τρόπος που διατάσσουν την ύλη τους ευνοεί την «εκθετική διδασκαλία», δηλαδή, την παράθεση πληθώρας πληροφοριών και όχι την «διερευνητική» ή «στοχαστοκριτική» (reflective). Αναδεικνύει με τον τρόπο αυτό χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης κειμενικής δομής των σχολικών βιβλίων ως ξεχωριστού κειμενικού είδους.

Αν εξετάσουμε το σχολικό βιβλίο από τη θεωρητική σκοπιά του Bernstein (1996) θα πρέπει να σταθούμε σε δύο σημεία. Το πρώτο αφορά την λειτουργία της *αναπλασίωσης* (recontextualization) της γνώσης που επιτελείται μέσω του σχολικού βιβλίου. Τα σχολικά εγχειρίδια κάθε γνωστικού μαθήματος περιλαμβάνουν την γνώση του υπερκείμενου επιστημονικού τους πεδίου όχι όπως αυτή αυτούσια παράγεται από τους ειδικούς, αλλά μια *επιλογή* της και, μάλιστα, *απλοποιημένη* για τις ανάγκες της διδασκαλίας και του παιδαγωγικού πλαισίου του σχολείου (Moore, 2004). Ακόμη τα σχολικά εγχειρίδια πραγματώνουν ταυτόχρονα δύο παιδαγωγικούς λόγους (α) το «διδασκτικό», που απαντά στο τι της διδασκαλίας και αναφέρεται στα περιεχόμενα του σχολικού βιβλίου, τον οποίο

συνήθως τον εκχωρούμε στην αρμοδιότητα των εκάστοτε εξειδικευμένων επιστημόνων (γλωσσολόγους ή φιλολόγους για τη Γλώσσα, ιστορικούς για την Ιστορία, κ.ο.κ.) και (β) τον «ρυθμιστικό» που απαντά στο πώς της διδασκαλίας και επαφίεται στην αρμοδιότητα των παιδαγωγών (Κουτσογιάννης, 2009α, 2009β).

Για τα γλωσσικά εγχειρίδια οι επιδράσεις των παραπάνω λόγων και λειτουργιών είναι σημαντικότερες. Η αναπλαισίωση αναδεικνύει με καταλυτικό τρόπο πόσο αλλάζει η «αξία» των κειμένων, όταν τα αποκολλούμε από το φυσικό τους χώρο, το *συγκείμενο* (contex), για να τα εντάξουμε στη διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2009α). Από την άλλη, στη διδασκαλία της γλώσσας η μεθόδευση του πώς θα διδάξουμε γλώσσα είναι σημαντικότερη από το τι θα διδάξουμε και «αποτελεί τον πυρήνα της γλωσσικής εκπαίδευσης» (Κουτσογιάννης, 2009α). Κατά συνέπεια, τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα διδασκαλίας και, κυρίως, ως διακριτά *κείμενα* αποσκοπούν μέσω της αναπλαισιωμένης γνώσης «να οδηγήσουν τους μαθητές σε μια πορεία μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη, δική τους συμβολική αναπαράσταση της πραγματικότητας» (Κελεπούρη, 2006, σ. 78). Η ιδιαιτερότητα του κειμενικού είδους *σχολικό εγχειρίδιο* από αυτήν την σκοπιά έγκειται στο ότι πρόκειται για ένα είδος που χρησιμοποιείται με σκοπό τη διδασκαλία άλλων κειμενικών ειδών.

Ο όρος «κείμενο» (text), αν εκληφθεί ως «σύνθεση – συγκρότηση σημείων (γραμμάτων, εικόνων, σχεδίων, χρωμάτων, κλπ.) σε ένα συνεκτικό σύνολο το οποίο μεταφέρει πληροφορίες και μηνύματα» (Γιαννικόπουλος & Πανάρετου, 2007, σ. 29) και ως κάθε *γλωσσικό προϊόν* γραπτού ή προφορικού λόγου (δεν ενδιαφέρει, δηλαδή, αν είναι υψηλή λογοτεχνία ή απλή αίτηση, επίσημο γραπτό κείμενο, σχολικό εγχειρίδιο ή απλό SMS) που παράγεται μέσα σε κάποια δεδομένα κοινωνικά πλαίσια (π.χ. εκπαιδευτικός θεσμός) με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. διδασκαλία) (Kress & Hodge, 1981· Fairclough, 1992, 2003), τότε αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε καλύτερα την κειμενική φύση των σχολικών εγχειριδίων.

Τα σχολικά βιβλία, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι υπάγονται και πραγματώνουν το σχολικό επίπεδο ύφους (register) που ο Halliday (2007, σσ. 296-297, παρατίθεται στο Κουτσογιάννης, 2009β) το θεωρεί ως μια ιδιαίτερη γλωσσική ποικιλία την οποία τη χαρακτηρίζει η στενή σχέση της γλώσσας του σχολείου με τον «κόσμο της γραφής». Για τη σχέση σχολικών βιβλίων και έντυπου λόγου έχουμε ήδη αναφερθεί, όμως, αυτή η σχέση δεν έμεινε αμετάβλητη στο χρόνο με την έννοια ότι τα βιβλία δεν συγγράφονται ή «δομούνται» με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε όλη την ιστορική τους διαδρομή, εξαιτίας κυρίως της επιρροής των διαφόρων παιδαγωγικών ρευμάτων και των εκάστοτε θεωριών

μάθησης. Έτσι, μέσω της επίδρασης των ιδεών του Dewey (1916) και του προστάγματος για μάθηση μέσω της πράξης (learning by doing), και αργότερα με την ανακαλυπτική μέθοδο του Bruner (1996, 1986) τα βιβλία «μετατρέπονται από μεταδότες γνώσεων σε εργαλεία εργασίας» (Yglesias, 1999· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 210 & 289). Η αλλαγή αυτή αποτυπώνεται και από σχετικές έρευνες που έχουν καταγράψει τον τρόπο που μεταβάλλονται τα βιβλία διαχρονικά και διαφοροποιούνται συγχρονικά με άλλα κειμενικά είδη (Κουτσογιάννης, 2008).

Οι Bezemer και Kress (2007) για παράδειγμα μελετώντας τα σχολικά βιβλία από το 1930 και μετά διαπιστώνουν ότι η μονομέρεια του γραπτού λόγου ως τρόπου μετάδοσης της γνώσης και της πληροφορίας στα σχολικά βιβλία υποχωρεί σε όφελος της εικόνας. Ταυτόχρονα και ο τρόπος χρήσης της εικόνας στα βιβλία μεταβάλλεται και δεν είναι πια καθαρά διακοσμητικός (illustrative) αλλά γίνεται όλο και πιο πληροφοριακός (informative) (Kress & Van Leeuwen, 1996· Μωραϊτή, 2008) αλλάζοντας δραστικά τον τρόπο με το οποίο αλληλεπιδρά με το γραπτό κείμενο. Αυτό που διαπιστώνεται, δηλαδή, είναι η σταδιακή μεταμόρφωση των σχολικών βιβλίων από *μονοτροπικά* ή *συνεχή* ή *γραμμικά* κείμενα σε *πολυτροπικά* (multimodal) ή *μη-συνεχή* ή *μη-γραμμικά*, καθώς όλο και συχνότερα πίνακες, χάρτες, σχήματα, διαγράμματα και άλλοι σημειωτικοί τρόποι αντικαθιστούν ή ορθότερα συμπληρώνουν το γραπτό κείμενο (Γιαννικόπουλος & Πανάρετου, 2007). Σε άλλη έρευνα των Dimopoulos, Koulaïdis, & Sklaveniti (2003) διαπιστώνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια των θετικών επιστημών περιέχουν δέκα φορές περισσότερες εικόνες από ό,τι τα άρθρα του ημερήσιου τύπου σε θέματα επιστήμης και τεχνολογίας, ενώ, όπως και η γλώσσα, το οπτικό υλικό γίνεται πιο αφηρημένο, καθώς ανεβαίνουμε τις τάξεις. Οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σ. 251) αναφέρουν επίσης ότι «σήμερα υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια στα οποία η εικονογράφηση καταλαμβάνει το 40% με 50% της έκτασής τους» και ότι ο αριθμός των εικόνων αφενός αυξάνεται διαρκώς και, αφετέρου, περιορίζεται η «πολυπλοκότητά τους». Βεβαίως, η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων διαφέρει ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, περισσότερες εικόνες συναντούμε, για παράδειγμα, στα μαθήματα της Φυσικής και της Γεωγραφίας και λιγότερες στη γλώσσα ως αποτέλεσμα, φυσικά, των διαφορετικών στόχων του κάθε μαθήματος (Βρεττός, 1994, 1999· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 269).

Ενώ το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αλλάζει δραστικά καθώς αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση σε διδακτέα ύλη, συγχρόνως οι γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες ασκούν τη

δική τους επίδραση στον παιδαγωγικό λόγο των εγχειριδίων μεταβάλλοντας καταλυτικά τις μέθοδους διδασκαλίας που υιοθετούν. Στην χώρα μας, για παράδειγμα, οι εξελίξεις αυτές αποτυπώνονται στον τρόπο που περάσαμε το 1982 από τον παραδοσιακό λόγο των *Αναγνωστικών* ως των μόνων σχολικών εγχειριδίων στο γλωσσικό μάθημα —μαζί, ίσως, με το βιβλίο της γραμματικής και το Ανθολόγιο— στο *διδασκτικό πακέτο* του γλωσσικού μαθήματος και στη *δομιστική προσέγγιση* (Μήτσης, 2001· Χατζησαββίδης, 1992α) ή *skill discourse* κατά Ivanič (2004). Ωστόσο, ενώ μετά το 1982 παρατηρούνται διάφορες εξελίξεις στις γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες, όπως η *επικοινωνιακή προσέγγιση*, η *κειμενοκεντρική προσέγγιση* αργότερα και πιο πρόσφατα η *παιδαγωγική των πολυγραμματισμών* (Αρχάκης, 2005· Γεωργακόπουλος, & Γούτσος, 1999· Κωστούλη, 2009· Μήτσης, 2001· Ματσαγγούρας, 2001· Παπαρίζος, 1990· Παπάς, 2000· Χατζησαββίδης, 2003· Χαραλαμπόπουλος, 1999α· Χαραλαμπόπουλος, & Χατζησαββίδης, 1997), τα σχολικά βιβλία δεν μπορούμε να πούμε ότι ενσωματώνουν τους παραπάνω λόγους καθώς παραμένουν τα ίδια μέχρι το 2006. Αντίθετα, στον παιδαγωγικό λόγο των νέων βιβλίων περιμένουμε να βρούμε στοιχεία από τις παραπάνω διδακτικές μεθόδους ή προσεγγίσεις και να ελέγξουμε πώς χαράσσουν την «πορεία της Γλωσσοδιδασκτικής από την επικοινωνία στο γραμματισμό» (Χατζησαββίδης, 2007) και τη μετάβαση «από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς» (Χατζησαββίδης, 2005).

Ο Κουτσογιάννης (2008) μας παρέχει ένα πλαίσιο να αναγνώσουμε το κειμενικό είδος σχολικό βιβλίο. Θεωρώντας ότι τα σχολικά εγχειρίδια ενσωματώνουν και διαπερνώνται από «λόγους, που αποτελούν γνώσεις για το τι σημαίνει διδασκαλία της γλώσσας στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο τόπο», όπως αυτούς που μόλις περιγράψαμε, επιχειρεί να διερευνήσει τα επιμέρους κειμενικά είδη που πραγματώνουν τους λόγους αυτούς. Για να το επιτύχει αυτό, εξετάζει τη μονάδα *κεφάλαιο* του σχολικού εγχειριδίου υπό το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο των Αυστραλών Chrisite (1999, 2002) και Martin (1997), σύμφωνα με το οποίο, όπως η διδασκαλία αποτελεί ένα ξεχωριστό κειμενικό είδος, έτσι και το κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως «διδασκτικό μακροκειμενικό είδος». Η έννοια μακροκειμενικό είδος (*macrogenres*) επινοήθηκε για να περιγράψει την πληθώρα των κειμενικών τύπων (αναφορές, αφηγήσεις, εξηγήσεις, κ.λπ.) που συναντούμε στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων (ο Martin ερεύνησε βιβλία των φυσικών επιστημών). Η Christie περαιτέρω, θεωρεί ότι η κάθε διδακτική ενότητα μπορεί να προσεγγιστεί ως μακροκειμενικό είδος, ως «*curriculum macrogenre*, το οποίο συγκροτείται από μια

συγκεκριμένη αλυσίδα κειμενικών ειδών (τα αποκαλεί *curriculum genres*)». Έτσι, ο Κουτσογιάννης (2008) συνοψίζει την ερευνητική του πρόταση ως εξής:

Το σχολικό κεφάλαιο των βιβλίων της γλώσσας έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Θεωρούμε, καταρχήν, ότι είναι *κειμενικό είδος*, γιατί έχει τα βασικά χαρακτηριστικά τους, με την έννοια ότι είναι μια σταδιακή (staged) και στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα (Martin, 1997). Είναι σταδιακή, γιατί έχει πάντα συγκεκριμένη αρχή, ξεδιπλώνεται με συγκεκριμένο τρόπο και έχει συγκεκριμένο τέλος. Είναι στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, γιατί στοχεύει στη διδασκαλία. Η κύρια ιδιαιτερότητά του ως διδακτικού μακροκειμενικού είδους έγκειται στην ιδιαιτερότητα του ίδιου του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο συμπεριλαμβάνει και τη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, όπως περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία κ.λπ. (Πολίτης, 2007).

Το αποτέλεσμα είναι να περιγράψει τη μονάδα κεφάλαιο των γλωσσικών εγχειριδίων του γυμνασίου τριών διαφόρων περιόδων, που έχει πολλές αναλογίες με το αντίστοιχο του δημοτικού, με βάση διάφορες κανονικότητες που περιέχουν τα κεφάλαιά τους στην παρουσίαση της ύλης και των δραστηριοτήτων τους. Εκκινώντας από ένα τριπολικό σχήμα που το ονομάζει *Προσφορά-Ζήτηση-Σύνοψη (π-ζ-σ)*, σύμφωνα με το οποίο το κάθε κεφάλαιο παρέχει σε κάθε στάδιό του κάποια κείμενα στο μαθητή (προσφορά) (offering information) μετά περνά στην παραγωγή λόγου από το μαθητή ή στην αναπαραγωγή γνώσεων (demanding information) (ζήτηση) και τέλος συνοψίζει (συνόψη) (summary) τη νέα γνώση με κάποιο πλαίσιο ή σε πίνακες, διαγράμματα, κανόνες. Εννοείται ότι κάποιο από τα στάδια μπορεί να παραληφθεί ή να αλλάξει σειρά. Στη συνέχεια εντοπίζει σε κάθε κεφάλαιο τα βασικά του μέρη, την εισαγωγική ενότητα, τότε ζητούνται γνώσεις για τη γλώσσα τότε άλλες γνώσεις (τις ονομάζει γνώσεις για τον κόσμο) και τότε ζητείται παραγωγή λόγου. Ολοκληρώνει την παρουσίαση του μακροκειμενικού είδους *κεφάλαιο* δίνοντας τη σειρά των μερών του κάθε κεφαλαίου συνοδευόμενη από το τριπολικό του σχήμα, όπως την εντοπίζει σε κάθε μέρος του κεφαλαίου [εισαγωγική ενότητα (π-ζ-σ), γνώσεις για τη γλώσσα(π-ζ-σ), λεξιλόγιο (π-ζ-σ), γνώσεις για τον κόσμο(π-ζ-σ), παραγωγή λόγου(π-ζ-σ), δραστηριότητες (π-ζ-σ)].

Η εργασία του Κουτσογιάννη είναι ενδεικτική του πώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε πρώτα και να αναγνώσουμε έπειτα τον παιδαγωγικό λόγο των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας και τις επιμέρους του κειμενικές πραγματώσεις μέσω της έννοιας του μακροκειμένου. Είναι σημαντική για τα συμφραζόμενα αυτού του κεφαλαίου, γιατί μας επιτρέπει να αντιληφθούμε την ιδιαίτερη δόμηση των σχολικών εγχειριδίων, και, μάλιστα, σε επίπεδο διδακτικής ενότητας ή κεφαλαίου, ολοκληρώνοντας τη θεώρηση των σχολικών

εγχειριδίων ως βιβλίων με τα δικά τους χαρακτηριστικά και λειτουργίες που τα διαφοροποιούν από όλα τα υπόλοιπα είδη βιβλίων.

1.2 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου

Πολλές έρευνες, κυρίως διεθνείς, που διεξήχθησαν ως επί το πλείστον μετά τη δεκαετία του '70 επικεντρώθηκαν στην μέτρηση του χρόνου που καταλαμβάνει η εργασία με το σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να αποφανθούν για τον *κεντρικό* και *κυρίαρχο* ρόλο του μέσου αυτού στη διδασκαλία. Πράγματι, κάποιες πρώιμες έρευνες στις ΗΠΑ έδειξαν ότι η ενασχόληση των μαθητών με τα σχολικά βιβλία φτάνει το 90% του χρόνου που αφιερώνουν για μελέτη στο σπίτι τους και το 75% έως το 90% —ανάλογα με την τάξη— του σχολικού διδακτικού χρόνου (Applebee, Langer & Mullis, 1987, παρατίθεται στο Lavere, 2008· EPIE, 1974, παρατίθεται στο Armbuster & Ostartag, 1989 και στο Dove, 1998· Talmage & Each, 1979, παρατίθεται στο Φλουρής, 2005, σ. 167). Σε μια μεταγενέστερη του 1988 των Freeman & Porter βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το 1/3 του διδακτικού χρόνου στα βιβλία και το 80% στην αναζήτηση θεμάτων μέσα από αυτά (παρατίθεται στο Μπονίδης, 2004, σ. 1). Ανάλογες έρευνες των Eden (1984) και Weiss (1988) (παρατίθενται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 114) δείχνουν αντίστοιχα ότι το 90% με 95% του διδακτικού χρόνου οι δάσκαλοι κάνουν χρήση διαφόρων ειδών διδακτικού υλικού και ότι το «70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο διδακτικό υλικό». Πιο πρόσφατες έρευνες που έγιναν σε άλλες χώρες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα καθώς δείχνουν ότι το 60% του χρόνου διδασκαλίας αφιερώνεται σε εργασία που γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο (Mikk 2000, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 200). Ενδιαφέρον είναι ότι ο χρόνος ενασχόλησης εκπαιδευτικών και μαθητών με τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι μεγαλύτερος από το χρόνο που αλληλεπιδρούν μαθητές και εκπαιδευτικοί και ανεξάρτητος από τον τύπο του σχολείου και το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε χώρα (Johnsen, 1993, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 200-201) καθιστώντας τα λίγο πολύ ως αναντικατάστατα μέσα διδασκαλίας.

Δεν είναι έκπληξη επομένως το ότι σε μια δημοσκόπηση του Roper (1987, παρατίθεται στο Sewall, 1987, σ. 8) Αμερικάνοι έφηβοι μεταξύ 12 και 17 ετών θεώρησαν σε ποσοστό 40% πως η βελτίωση των σχολικών βιβλίων μπορεί να συμβάλλει περισσότερο στη βελτίωση της εκπαίδευσης από ότι οι καλοί δάσκαλοι που συγκέντρωσαν το 37%. Ωστόσο,

αν και η έρευνα αυτή είναι ενδεικτική της σπουδαιότητας που αποδίδουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στα σχολικά βιβλία, από τη γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στα βιβλία δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Το ελληνικό παράδειγμα της καταστροφής ή της καύσης των βιβλίων από τους μαθητές στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς μαρτυρά την αποστροφή των μαθητών απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο και όχι μόνο (Μαυρογιώργος, 1986). Ο Τσιάκαλος (1990, σ. 26) επισημαίνοντας εύστοχα τα βαθύτερα αίτια της πρακτικής αυτής ομολογεί ταυτόχρονα και την αποτυχία των σχολικών βιβλίων να μεταβάλλουν το μαθητή από παθητικό καταναλωτή σε ενεργητικό παραγωγό της γνώσης:

Τα σχολικά βιβλία και η σχέση των μαθητών και μαθητριών με αυτά αντικατοπτρίζουν τη σχέση της συγκεκριμένης κοινωνίας με τη γνώση, σχέση αποκλειστικά καταναλωτή και όχι παραγωγού. Με αυτή την έννοια δεν είναι τυχαίο και δεν είναι έξω από τη λογική της κοινωνίας μας το φαινόμενο της μαζικής καταστροφής των σχολικών βιβλίων από μαθητές και μαθήτριες μετά το τέλος των εξετάσεων: τα σχολικά βιβλία αποτελούν το περιτύλιγμα ενός προϊόντος που έχει ήδη καταναλωθεί.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου δεν παύει να είναι κεντρικός αφού εκτός από το να αποτελεί το «μέσο προς το οποίο αναφέρονται και προσανατολίζονται» (Τσιάκαλος, 1990, σ. 23) μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι και η «κύρια πηγή άντλησης της πληροφορίας» εντός και εκτός σχολείου γι' αυτούς (Μπονίδης, 2004, σ. 2).

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα, φαίνεται να εμφανίζουν παραδοσιακά μια έντονη προσκόλληση στο διδακτικό βιβλίο. Σε μια έρευνα του 1970 στη Γερμανία το 84% των εκπαιδευτικών θεωρούσε το βιβλίο «αναντικατάστατο», το 75% δήλωνε ότι άλλαζε τη διδασκαλία του μετά την εισαγωγή ενός νέου βιβλίου και το 25% ότι την άλλαζε «ριζικά» (Τσιάκαλος, 1990, σ. 24). Πρόσφατες έρευνες στην πατρίδα μας αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν στάση ανάλογη με εκείνη των Γερμανών ομολόγων τους απέναντι στο σχολικό βιβλίο.

Σε έρευνα του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) της ΟΛΜΕ το 2008 το «σύστημα του πολλαπλού βιβλίου» υποστηρίζεται από το 34,8% των ερωτηθέντων, ενώ το 54,6% θέλει «ένα βιβλίο με πολλαπλή πρόσβαση στη γνώση» (π.χ. σχολικές βιβλιοθήκες, χρήση των ΤΠΕ, κτλ.) και το 10,6% παραμένει σταθερά προσηλωμένο στο μοναδικό εγχειρίδιο όπως το γνωρίζουμε σήμερα (ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ, 2008). Ουσιαστικά, δηλαδή, το σώμα των εκπαιδευτικών της έρευνας μόνο ανεπιφύλακτα δεν υιοθετεί το θεσμό του πολλαπλού βιβλίου που είναι μια εναλλακτική πρόταση που του τίθεται. Συγχρόνως, ενώ

απορρίπτει την παραδοσιακή πρακτική και χρήση του μοναδικού βιβλίου, ταυτόχρονα δεν φαίνεται ότι επιθυμεί να επιλέγει το εγχειρίδιο αλλά να έχει μόνο «ένα» εγκεκριμένο εκ των προτέρων για το μάθημα που διδάσκει —χρησιμοποιώντας το βέβαια ευέλικτα σε συνδυασμό με άλλα μέσα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης σε ποσοστό 56,1% συμφωνούν με την άποψη η επιλογή του βιβλίου στο σύστημα του πολλαπλού βιβλίου να γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το 26,4% σε επίπεδο περιφέρειας και το 17,4% σε επίπεδο Διεύθυνσης εκπαίδευσης (συνήθως ταυτίζεται με τα διοικητικά όρια του νομού). Παρότι το ποσοστό αυτών που επιθυμούν η επιλογή του βιβλίου να γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι υψηλό (56%) και δείχνει μια ετοιμότητα από ένα σημαντικό κομμάτι των εκπαιδευτικών να αναλάβει —ουσιαστικά προσωπικά— την καίρια αυτή παιδαγωγική ευθύνη, δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητο το 44% περίπου εκείνων που θέλουν η επιλογή να μη γίνεται άμεσα από τους ίδιους αλλά να υπαγορεύεται από θεσμικά ανώτερα όργανα (περιφέρεια ή νομό), όπου η προσωπική ευθύνεται αμβλύνεται σημαντικά αν δεν εξαφανίζεται εντελώς.

Έρευνα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών (ΙΠΕΜ) της ΔΟΕ που δημοσιεύτηκε το 2009 και διερευνούσε τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα νέα σχολικά βιβλία είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται, χρησιμοποιούν και επηρεάζονται από τα διδακτικά βιβλία οι εκπαιδευτικοί αυτοί (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009). Το 74,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι *δεσμεύεται/μάλλον δεσμεύεται* από το σχολικό βιβλίο στη «διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης» και το 70,5% ότι επίσης *δεσμεύεται/μάλλον δεσμεύεται* στην «επίτευξη των διδακτικών στόχων». Είναι καθαρή η επίδραση που ασκεί το σχολικό βιβλίο τόσο στο τι θα διδάξει ο εκπαιδευτικός στην ύλη που πρέπει να «βγάλει» — ο Μοσχονάς (2006α) αποκαλεί τη σχετική αγωνία των εκπαιδευτικών να καλύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όλη την ύλη των βιβλίων ως «το φάντασμα της ύλης»— όσο και στο ποιους στόχους θα πρέπει να επιτύχει. Πράγματι, ίσως για πρώτη φορά στη χώρα μας να προκύπτει με εμπειρικά στοιχεία και με έναν κατηγορηματικό τρόπο, κάτι που πολλοί επιστήμονες και παιδαγωγοί το υποψιάζονταν ή ήταν σίγουροι ότι υφίσταται (βλ. Βρεττός & Καψάλης, 1999, σ. 21· Ματσαγγούρας, 2006· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Φλουρής, 2005)· το πώς και πόσο καθοριστικά το σχολικό βιβλίο υποσκελίζει το υπερκείμενό του ΑΠΣ στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αν ερμηνεύουμε σωστά τα παραπάνω στοιχεία, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι «η διδασκαλία δεν προσανατολίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως

πολλοί θέλουν να εθελουφλούν, αλλά στα σχολικά βιβλία» (Τσιάκαλος, 1990, σ. 23). Εν ολίγοις, τα στοιχεία της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ έρχονται να επικυρώσουν τους ισχυρισμούς ότι τα σχολικά εγχειρίδια «δεν αποτελούν απλώς μέσα διδασκαλίας αλλά “υποστασιοποιούν” ή και υποκαθιστούν τα αναλυτικά προγράμματα» (Ματσαγγούρας, 2006, σ. 71) και ταυτόχρονα ότι «οι εκπαιδευτικοί σπάνια συνήθως καταφεύγουν στα αναλυτικά προγράμματα για οποιαδήποτε ενημέρωση, αλλά χρησιμοποιούν ως πυξίδα της καθημερινής τους εργασίας τα σχολικά εγχειρίδια» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 273). Αυτό συμβαίνει και εξαιτίας του ότι οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν για λόγους οικονομίας χρόνου και δυνάμεων αλλά και ασφάλειας στην αυθεντία του σχολικού βιβλίου ως έναν έτοιμο πρακτικό οδηγό για την εφαρμογή του ΑΠΣ. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, «δεν κατανοούν με ακρίβεια τι απαιτείται και τι επιδιώκεται από το ΑΠ [...] [και] πολλές φορές καταφεύγουν ακόμα και στους ίδιους τους μαθητές, προκειμένου να λύσουν τις απορίες τους» (Goodland, 1970 και Tyler, 1979, παρατίθενται στο Φλουρής 2005, σ. 69). Συνεπώς, προτιμούν να μένουν στο σχολικό βιβλίο, γιατί δεν κατανοούν τα κείμενα των ΑΠΣ.

Ενδιαφέρον είναι ότι αυτή η προσκόλληση των δασκάλων στο σχολικό βιβλίο εκδηλώνεται —σύμφωνα πάντα με την παραπάνω έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ— παρά το ότι σε ποσοστό 70,9% απαντούν ότι δεν θα «αντιμετώπιζαν πρόβλημα αν χρησιμοποιούσαν το βιβλίο με εναλλακτικό τρόπο»⁸. Με άλλα λόγια, ενώ γνωρίζουν ότι μπορούν ή και ενθαρρύνονται από το ίδιο το ΑΠΣ μάλιστα (ίσως και από άλλα θεσμικά όργανα όπως σχολικούς συμβούλους ή διευθυντές) να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά το βιβλίο — αντικαθιστώντας, για παράδειγμα, κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων με αυθεντικό υλικό σε ποσοστό 25% (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3773)— μένουν σχεδόν θρησκευτικά προσηλωμένοι στην ύλη και τους στόχους που το σχολικό βιβλίο θέτει⁹.

Σε άλλη ερώτηση της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ που αφορούσε το κατά πόσο τα σχολικά βιβλία της γλώσσας ήταν «κάτι καινούργιο σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία των

8. Παρόμοια τάση προσκόλλησης στο σχολικό εγχειρίδιο έδειξε και η μεταπτυχιακή εργασία του συγγραφέα της παρούσας διατριβής σύμφωνα με την οποία το 42% των 326 δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε ότι δεν παραλείπει ποτέ κομμάτια της διδακτέας ύλης του γλωσσικού εγχειριδίου ακόμα και αν τα θεωρεί «ακατάλληλα ή περιττά», σε αντιδιαστολή με το 20% που παραλείπει συχνά και το 38% μερικές φορές. Ενώ η παρατήρηση της διδασκαλίας 13 εκπαιδευτικών για 78 διδακτικές ώρες αποκάλυψε ότι δεν εξαιρέθηκε ποτέ από τη διδασκαλία ούτε μία άσκηση των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος (Ξανθόπουλος, 2005, σσ. 97 & 133).

9. Ωστόσο, αν η ερώτηση ήταν διατυπωμένη διαφορετικά και ζητούσε όχι το εάν θα αντιμετώπιζαν πρόβλημα αν χρησιμοποιούν το βιβλίο με εναλλακτικό τρόπο αλλά αν όντως χρησιμοποιούν το βιβλίο με τέτοιο τρόπο οι απαντήσεις τους δυνητικά θα διαφώτιζαν ευρύτερα το θέμα που μας απασχολεί.

εκπαιδευτικών και αν απαιτούσαν αλλαγές στον τρόπο που είχαν συνηθίσει να κάνουν μάθημα», οι δάσκαλοι απαντούν σε ποσοστά που κυμαίνονται κατά τάξη από 60,4% έως 67,5% ότι κάτι τέτοιο *ισχύει/μάλλον ισχύει* (κατά μέσο όρο το 25% περίπου δηλώνει κατηγορηματικά ότι *ισχύει*). Άρα φαίνεται ότι «τα νέα σχολικά βιβλία της γλώσσας λειτούργησαν ως μοχλός αλλαγής του τρόπου με τον οποίο είχαν συνηθίσει να κάνουν μάθημα» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009, σ. 44). Βλέπουμε λοιπόν ότι, όπως στην Γερμανία έτσι και στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αλλάξουν τον τρόπο που διδάσκουν ως αποτέλεσμα της εισαγωγής νέων βιβλίων κάτι που μαρτυρά την ισχυρή επίδραση που ασκούν τα σχολικά εγχειρίδια στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώνει τον κεντρικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πράγματι, δύσκολο να εντοπίσουμε στη βιβλιογραφία άλλο παράγοντα που να επιδρά με έναν τέτοιο κατηγορηματικό τρόπο τόσο κατακλυσμαία και μαζικά στο πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί πλην του σχολικού εγχειριδίου.

Ανακεφαλιώνοντας, ας κρατήσουμε ότι τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας (α) το σχολικό εγχειρίδιο όντως παίζει ένα κεντρικό ρόλο στην σχολική τάξη και (β) ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί αποδέχονται το ρόλο αυτό και τη σπουδαιότητά του στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παραπάνω, εντούτοις, πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε επιφυλακτικά ως ενδείξεις του πόσο αποτελεσματικά μπορεί να είναι τα βιβλία και όχι ως αποδείξεις. Ο πολύς χρόνος, δηλαδή, που αφιερώνουμε στην ενασχόληση με τα σχολικά βιβλία ή η προσήλωση των εκπαιδευτικών σε αυτά δε σημαίνει αυτόματα και ότι είναι αποτελεσματικά. Ή ακόμη και αν είναι αποτελεσματικά δεν ξέρουμε αν μας είναι «απαραίτητα» (Shanahan & Knight, 1991, σ. 5), εφόσον εκπαίδευση —και μάλιστα υψηλού επιπέδου (π.χ. Αρχαία Ελλάδα, Κίνα, Ινδία)— υπήρχε και σε εποχές που κυριαρχούσε ο προφορικός λόγος, πριν την εμφάνιση των έντυπων μέσων όπως τα σχολικά βιβλίων. Η όποια, τέλος, δυνητική επίδραση των εγχειριδίων φαίνεται να βρίσκεται σε τέτοια στενή εξάρτηση από τη χρήση που τους κάνει ο εκπαιδευτικός, ώστε υποστηρίζεται πως ασκείται τότε «μόνον εφόσον το θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός» (Johnsen, 1993, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 225).

1.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των σχολικών εγχειριδίων

- Μολονότι κανείς εκπαιδευτικός δεν είναι τελείως ικανοποιημένος με το σχολικό βιβλίο που χρησιμοποιεί πολύ λίγοι είναι ικανοί να διδάξουν χωρίς αυτό. (Skierso, 1991, σ. 432)
- Μπορούμε να βελτιώσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε μια βραδιά, αν απαλλαγούμε από όλα τα σχολικά βιβλία. (Postman, 1996, σ. 115)

Ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης το σχολικό εγχειρίδιο έχει να επιδείξει —ή του αποδίδονται— πολλά πλεονεκτήματα. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να δεχτούμε ότι η μακροχρόνια σχέση των διδακτικών βιβλίων με την εκπαίδευση δεν είναι τυχαία και θα ήταν δυσεξήγητο να ερμηνευτεί η προνομιακή τους σχέση με οποιοδήποτε άλλο μέσο διδασκαλίας, αν όντως τα εγχειρίδια δεν πληρούσαν κάποια ανάγκη. Υποστηρίζεται ότι «οι μαθητές προφανώς μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά από τα σχολικά εγχειρίδια [...] [άλλωστε] τον τελευταίο αιώνα οι περισσότεροι μαθητές διδάσκονται μέσω αυτών και οι επιδόσεις τους είναι υψηλότερες από ποτέ» (Shanahan & Knight, 1991, σ. 5).

Από την άλλη, υπάρχουν και παιδαγωγοί που απορρίπτουν συλλήβδην το σχολικό εγχειρίδιο, όπως ο C. Freinet ή του ασκούν έντονη κριτική, όπως παλαιότερα ο J. J. Rousseau, που δήλωνε ότι μισεί τα βιβλία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 209 & 310) και ο Pestalozzi, που μας προειδοποιεί ότι δεν μπορούμε να πάρουμε από αυτά εκείνο το οποίο δεν έχουν να μας δώσουν (Τσιάκαλος, 1990, σ. 27). Τα σημεία τριβής στα οποία μπορούμε να εντοπίσουμε συνηθέστερα διχογνωμίες και αντιπαραθέσεις στη σχετική βιβλιογραφία αφορούν σχεδόν κάθε πλευρά των σχολικών εγχειριδίων. Σταχυολογήσαμε και παρουσιάζουμε παρακάτω μερικά από αυτά.

1.3.1 Η αποτελεσματικότητα των σχολικά εγχειριδίων

Ενώ γενικά είναι παραδεκτό ότι το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας επιτελεί μια σειρά από λειτουργίες όπως: «πηγή πληροφοριών για εκπαιδευτικούς και μαθητές, παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή, καθοδήγηση της διδασκαλίας, δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, εμπέδωση και αξιολόγηση, κοινωνικοποίηση» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 127-147· Μπονίδης, 2004, σσ. 1-5), δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο για το πόσο αποτελεσματικά διεκπεραιώνει τις λειτουργίες αυτές. Η σχετική συζήτηση για τη σπουδαιότητα, χρησιμότητα, αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών βιβλίων έχει ως αφετηρία της το ότι τα βιβλία ως μέσα διδασκαλίας είναι τα «παλαιότερα» και

«σημαντικότερα» ακόμη μέσα «διδασκαλίας και μάθησης» (Μπονίδης, σ. 1 & 195) τα οποία «συνεχίζουν να παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρ' όλη την ανάπτυξη εποπτικών μέσων και νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών» (Τσιάκαλος, 1990, σ. 23) ακριβώς ως αποτέλεσμα των προαναφερθέντων λειτουργιών τους και όχι, μάλλον, ως αποτέλεσμα σχετικών επιστημονικών ερευνών. Ο Fritzsche (1992, σ. 179) γράφει σχετικά: «Μολονότι ξεκινούν όλοι από την υπόθεση ότι τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν σημαντική επίδραση στις στάσεις, στον προσανατολισμό και τις αξίες των μαθητών, εντούτοις δεν έχουμε σχεδόν καθόλου επιστημονικά δεδομένα που να τη στηρίζουν». Έτσι, ο Μπονίδης (2004) ενώ παραθέτει ένα σχήμα με το πλήθος των περιοχών και κατευθύνσεων της επίδρασης του σχολικού βιβλίου στον αναγνώστη, αναφέρει ότι υπάρχει η «πεποίθηση ότι αυτό επιδρά» (σ. 3) μέσω των λειτουργιών του στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα του αναγνώστη χωρίς να παραθέτει έρευνες για το βαθμό αυτής της επίδρασης. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις για να αποδειχτεί ότι τα βιβλία είναι αποτελεσματικά γίνεται προσφυγή στην αυθεντία κάποιων μελετητών που δηλώνουν ότι τα βιβλία είναι «πολύ αποτελεσματικά», όπως κάνει Dove (1998) που επικαλείται την παραπάνω ρήση του Arthur Kuhn και όχι σε ερευνητικά δεδομένα.

Από την παραπάνω σκοπιά φαίνεται ότι τα επιχειρήματα που τροφοδοτούν την άποψη ότι το σχολικό βιβλίο είναι: «αδιαμφισβήτητο το πιο βασικό όργανο μάθησης και μόρφωσης. Έχει τεράστιες δυνατότητες ως προς την παροχή *σχολικών δεξιοτήτων* [...] αλλά και *κοινωνικών δεξιοτήτων* [...] [που] μπορούν να αξιοποιηθούν αλλά και να περιοριστούν από ένα πλήθος παραγόντων που έχουν σχέση πρωταρχικά με τα *δομικά και λειτουργικά στοιχεία του*» (η έμφαση από το πρωτότυπο, Κολιάδης, 1990, σ. 41), δεν αντλούνται από στέρεα ερευνητικά δεδομένα προς την κατεύθυνση αυτή όσο από «ενδείξεις». Οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σσ. 234-235), για παράδειγμα, ενώ δηλώνουν ότι «το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αναμφισβήτητο ένα βασικό εργαλείο» της κοινωνικοποίησης των νέων (βλ. Ξωχέλλης, 1995, σ. 120) επισημάνουν και αυτοί ότι «πολύ λίγα γνωρίζουμε μέχρι σήμερα για την αποτελεσματικότητα της επίδρασης αυτής», γιατί αυτοί που ασχολούνται με αυτήν την πτυχή των εγχειριδίων δέχονται αξιωματικά τη θέση ότι «τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν σημαντική επίδραση [...] χωρίς ωστόσο να προσκομίζουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία να τη στηρίζουν». Παρομοίως, και ο Sewall (1987, σ. 67) προειδοποιεί ότι «ο ακριβής βαθμός στον οποίο τα βιβλία ιστορίας και κοινωνικών σπουδών [των ΗΠΑ] επηρεάζουν το τι μαθαίνουν και συγκρατούν οι μαθητές για παρελθόν του έθνους είναι

άγνωστος» και συμπληρώνει ότι «επειδή η άμεση και έμμεση επιρροή των βιβλίων είναι αβέβαιη πολλοί ειδικοί της εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι είναι ελάχιστη». Πραγματικά, σε πολλές έρευνες που ερευνούν φυλετικά, σεξιστικά ή άλλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά της γλώσσας του δημοτικού, το σκεπτικό είναι τα βιβλία ασκούν μεγάλη επίδραση σε σχέση με αυτά άλλων μαθημάτων εξαιτίας του ότι καταλαμβάνουν πολύ χρόνο στο σχολικό πρόγραμμα και απευθύνονται σε μικρά παιδιά, χωρίς να παρατίθενται σχετικές έρευνες για το βαθμό και το είδος της επίδρασης. Το ίδιο, όμως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συμβαίνει και με την επίδραση του βιβλίου ως «εκπαιδευτικού και πληροφοριακού μέσου» (Μπονίδης, 2004, σ. 4-5 & 195), καθώς και εδώ λείπουν οι αναφορές σε σχετικές έρευνες. Ένας βασικός λόγος που μπορεί να συμβαίνει αυτό συνοψίζεται εύγλωττα ως εξής:

Δεν πρέπει να λησμονούμε εξάλλου ότι η οποιαδήποτε επίδραση είναι ενταγμένη σε ένα ευρύτερο διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο και για αυτό είναι μεθοδολογικά δύσκολο να διαχωρίσουμε την ιδιαίτερη επίδραση του σχολικού εγχειριδίου από την επίδραση άλλων παραγόντων οι οποίοι συναπαρτίζουν αυτό το πλαίσιο. Η στήριξη της υπόθεσης αυτής περιορίζεται λοιπόν μέχρι στιγμής σε βάσιμες ενδείξεις. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 234)

Παράλληλα, και ο Marlow (2000, σ. 8) προκειμένου να στηρίξει το επιχειρήμά του ότι τα βιβλία δεν είναι «ούτε καλά ούτε κακά» είναι «ουδέτερα» υποστηρίζει ότι:

Κάποτε οι ερευνητές βρίσκουν ότι το πλάνο διδασκαλίας Α είναι καλύτερο από το Β σε επίπεδα της τάξης του .05. Αυτό σημαίνει, άραγε, ότι η νέα διδακτική προσέγγιση πρέπει να υιοθετηθεί, αφού τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν μια σταθερή υπεροχή του σχεδίου Α από το Β; Οπωσδήποτε όχι! Υπάρχουν ακόμη πολλοί μαθητές που τα πήγαν καλύτερα με το πλάνο Β σε σχέση με το Α. Υπάρχουν πάρα πολλές μεταβλητές που πρέπει να λαμβάνεις υπόψη σου στην διδακτική πράξη.

Ο Mikk (2002), που εφάρμοσε την πειραματική μέθοδο στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, μας επισημαίνει ότι αυτή είναι η πιο περίπλοκη μέθοδος έρευνας των σχολικών εγχειριδίων και χρειάζεται πολύ λεπτομερή, πολύ προσεκτικό, χρονοβόρο και δαπανηρό σχεδιασμό, ενώ, από τη στιγμή που είναι σχεδόν απίθανο να επιτύχουμε τις ιδανικές πειραματικές συνθήκες, όσο περισσότερο αποκλίνουμε από αυτές τόσο λιγότερο έγκυρα θα είναι τα αποτελέσματά μας. Εξαιτίας τέτοιων «περιορισμών» στην εμπειρική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, υποστηρίζεται ότι εξακολουθούμε να μη γνωρίζουμε πολλά για τα αποτελέσματα της χρήσης τους (Weinbrenner 1992, παρατίθεται στο Nicholls, 2003, σ. 8). Η έλλειψη αποδείξεων για το βαθμό επίδρασης των εγχειριδίων σχετίζεται με την ίδια τη «φύση» των κοινωνικών ερευνών και της διδασκαλίας ειδικότερα που ως ένα κοινωνικό φαινόμενο είναι πολυπαραγοντικό, μοναδικό και ανεπανάληπτο και δύσκολα

επιδέχεται έρευνας με καθαρά πειραματικές μεθόδους. Ως εκ τούτου, είναι σχεδόν αδύνατο να δημιουργήσουμε συνθήκες που θα επέτρεπαν την απομόνωση των επιμέρους μεταβλητών που απαρτίζουν τη διδασκαλία (π.χ. δάσκαλος, μαθητής, διδακτικά και εποπτικά μέσα, γλώσσα, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, κτλ.) για τη διαπίστωση της επίδρασης που ασκεί το σχολικό βιβλίο στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή προς την επιθυμητή κάθε φορά κατεύθυνση (Bernard, 2000· Cohen & Manion, 2008· Βάμβουκας, 2000, σσ. 169-170).

Ταυτόχρονα, και εν μέρει εξαιτίας της ανυπαρξίας ερευνών που θα θεμελιώναν με έναν κατηγορηματικό τρόπο την αναγκαιότητα ή αποτελεσματικότητα των σχολικών βιβλίων, υπάρχουν, όπως είδαμε παραπάνω, και απόψεις που θέλουν το σχολικό βιβλίο ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας να είναι ουδέτερο —ούτε καλό ούτε κακό— μεταφέροντας τη σχετική συζήτηση στον πώς χρησιμοποιείται το σχολικό βιβλίο από δασκάλους και μαθητές (Shanahan & Knight, 1991· Marlow, 2000· Swan, 1992). Το βασικό επιχείρημα όσων ενστερνίζονται την παραπάνω θέση είναι ότι ένα εργαλείο (το βιβλίο) για να είναι αποτελεσματικό πρέπει αυτοί που το χρησιμοποιούν (δάσκαλοι και μαθητές) να γνωρίζουν καλά τη χρήση του. «Όσο καλά γραμμένο και αν είναι ένα βιβλίο δεν μπορεί να εγγυηθεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση», δηλώνουν οι Shanahan & Knight (1991, σ. 8), γιατί το βιβλίο είναι ένα εργαλείο και η χρήση του καθορίζεται «από την κρίση και την ευφυΐα των δασκάλων και των μαθητών». Το βιβλίο αφ' εαυτού του δεν είναι ούτε καλό ούτε κακό· είναι η χρήση του εκείνη που θα το καταστήσει καλό ή κακό, αφού «η ποιοτική διδασκαλία εδράζεται στο είδος της χρήσης των βιβλίων από δημιουργικούς δασκάλους και μαθητές μέσα στα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα» (Marlow, 2000, σ. 11). Άλλωστε, η χρήση των σχολικών βιβλίων από μόνη της δεν προκαλεί αυτόματα ούτε όμως αποτρέπει την εκδήλωση στην τάξη μιας σειράς αρνητικών φαινομένων όπως: «η αποστήθιση και η απομνημόνευση, η παθητική μάθηση, οι αδιάφοροι μαθητές, η ομοιομορφία των ασκήσεων, η διδασκαλία ως διάλεξη, το απολυταρχικό στιλ διδασκαλίας, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η επικέντρωση στη γνώση και η παράλειψη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, αδιάφοροι δάσκαλοι και άκαμπτες απαιτήσεις, μάθηση χωρίς νόημα» (Marlow, 2000, σ. 6). Η εν λόγω θεώρηση του σχολικού βιβλίου ανοίγει το τεράστιο κεφάλαιο της σχέσης των εκπαιδευτικών με τα σχολικά εγχειρίδια αποδίδοντας, μάλιστα, στους πρώτους την κύρια ευθύνη για το κατά πόσο τα δεύτερα θα φανούν χρήσιμα για το σκοπό για τον οποίο γράφτηκαν.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι δεν υπάρχουν βάσιμα εμπειρικά στοιχεία που να δείχνουν ότι η ύπαρξη του εγχειριδίου μπορεί να εγγυηθεί διδασκαλία και μάθηση υψηλού επιπέδου. Συνεπώς, πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί με το κατά πόσο η χρήση των σχολικών βιβλίων έχει μόνο θετικό ή μόνο αρνητικό αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό χώρο και να υιοθετήσουμε μια κριτική ματιά απέναντι στο όλο ζήτημα της αποτελεσματικότητάς τους ως εκπαιδευτικών εργαλείων. Σίγουρο είναι ότι το πεδίο αυτό των σχολικών βιβλίων χρήζει περαιτέρω έρευνας.

1.3.2 Η συμβολή των σχολικών εγχειριδίων στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών
Ένα βασικό επιχείρημα όσων τάσσονται υπέρ της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων είναι ότι αυτά συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και, μάλιστα, ότι συμβάλλουν περισσότερο και από τους εκπαιδευτικούς. Οι Heyneman, Farrell & Sepulveda-Stuardo (1981) παραθέτουν συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα ερευνών που διενεργήθηκαν σε λιγότερο βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες για λογαριασμό της Παγκόσμιας Τράπεζας αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των δασκάλων και της μαθητικής επίδοσης από τις οποίες προκύπτει ότι σε σύνολο 24 οι 13 (54%) διαπιστώνουν θετική σχέση οι 9 (34%) δεν καταλήγουν σε κάποιο συμπέρασμα και οι 2 υποδηλώνουν αρνητική σχέση. Αντίθετα, οι ίδιοι ερευνητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα 18 ερευνών σε δέκα αναπτυσσόμενες χώρες από τα οποία προκύπτει ότι σε 14 (83%) η σχέση μεταξύ της διαθεσιμότητας, της ύπαρξης δηλαδή ή όχι σχολικών βιβλίων στο σχολείο και μαθητικής επίδοσης είναι θετική, ενώ σε δύο είναι αρνητική και σε μία ουδέτερη. Συνεπώς, φαίνεται τα σχολικά εγχειρίδια να επιδρούν καθοριστικότερα από τους εκπαιδευτικούς στη επίδοση των μαθητών σε ένα περιβάλλον, βεβαίως, όπως αυτό των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών, στο οποίο άλλοι εκπαιδευτικοί και μαθησιακοί πόροι είναι σχεδόν ανύπαρκτοι.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών της Παγκόσμιας Τράπεζας. Στις Φιλιππίνες το 1970 η αύξηση της αναλογίας μαθητών-βιβλίων από 10 προς 1 σε 2 προς 1 στις πρώτες τάξεις του δημοτικού οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της επίδοσης όσων χρησιμοποιούσαν τα βιβλία. Στη Νικαράγουα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν βιβλία μαθηματικών επέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις εν συγκρίσει με εκείνους που δεν είχαν βιβλία (Montagnes, 1999, σ. 1). Παρομοίως, σε σχολεία αγροτικών περιοχών της Βραζιλίας το 1980 οι μαθητές που

στερούνταν αρχικά σχολικών βιβλίων μαθηματικών, αλλά απέκτησαν αργότερα, πέτυχαν εντυπωσιακή βελτίωση στα αντίστοιχα τεστ επίδοσης. Ακόμη, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία το 1970 βρήκε ότι οι μαθητές που είχαν στη διάθεση τους διάφορα βιβλία και άλλες σχολικές παροχές, όπως και καλούς δασκάλους είχαν αυξημένες επιδόσεις (World Bank, 1995, παρατίθεται στο Surjadi, 1999).

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες —και μάλιστα των ίδιων οργανισμών— που δείχνουν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Σε έρευνα των Glewwe, Kremer & Moulin, (1998) στην Κένυα, που τελούσε υπό την αιγίδα της Παγκόσμιας Τράπεζας και διερευνούσε τη σχέση μεταξύ σχολικών βιβλίων και επιδόσεων στα διάφορα τεστ αξιολόγησης, παρατηρήθηκε «μεγάλη διαφορά» με τα αποτελέσματα άλλων ανάλογων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, «κατά μέσο όρο δεν εντοπίστηκε σημαντική επίδραση των βιβλίων πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα» (σ. 126), όμως, φαίνεται να ευνοήθηκαν πολύ οι καλοί μαθητές. Οι συγγραφείς, μάλιστα, αμφισβητούν την εγκυρότητα προηγούμενων ερευνών και προτείνουν να εφαρμοστούν νέες «οικονομικές τεχνικές» για την αξιολόγηση και την επίδραση των βιβλίων.

Οι Shanahan & Knight (1991, σ. 5), επίσης, υποστηρίζουν ότι «αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα βιβλία δεν είναι απαραίτητα για τη σχολική επίδοση» και ότι η σύγκριση βιβλίων με άλλες δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας δεν βρίσκει γενικά να υπάρχει μια υπεροχή των βιβλίων σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών στα τεστ αξιολόγησης. Συνοψίζουν την επισκόπηση των ερευνών που επικαλούνται υπογραμμίζοντας ότι: «Οι μαθητές χωρίς βιβλία μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά με όσους έχουν βιβλία ή όσες φορές βρέθηκε σε διάφορες έρευνες τα σχολικά εγχειρίδια να υπερτερούν άλλες τόσες βρέθηκε και να υστερούν» (σ. 5).

1.3.3 Η συμβολή των σχολικών εγχειριδίων στο έργο των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν ότι τα σχολικά βιβλία είναι πολύτιμοι αρωγοί στο έργο του εκπαιδευτικού και παραθέτουν μια σειρά από επιχειρήματα γι' αυτό. Πρώτον, λέγεται ότι το βιβλίο με το να παρέχει στο δάσκαλο έτοιμο διδακτικό υλικό «υψηλής ποιότητας» τον βοηθά να εξοικονομήσει χρόνο, ενέργεια και κόπο από την καθημερινή προετοιμασία του μαθήματος και να τον διαθέσει στη διδασκαλία ή σε άλλους πιο σημαντικούς στόχους από την παραγωγή και προετοιμασία διδακτικού υλικού (Litz, 2005· Richards, χ.χ· Sewall, 1987· Westbury, 1990). Δεύτερον, το βιβλίο διευκολύνει περαιτέρω, το δάσκαλο με το να

του δίνει οδηγίες για το τι θα διδάξει (περιεχόμενο) και πώς θα το διδάξει (μεθοδολογία). Έτσι, τα βιβλία παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις που πραγματικά λίγοι δάσκαλοι κατέχουν και διατάσσουν και διαιρούν τη διδακτέα ύλη σε θεματικές ενότητες δίνοντας της μια κατεύθυνση και μια λογική σειρά, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να τη «χωνέψει» και να την αντιληφθεί (Sewall, 1987, σ. 68· Westbury, 1990). Ταυτόχρονα, το όλο διδακτικό «πακέτο» που απαρτίζει το μοντέρνο σχολικό βιβλίο με τα τετράδια εργασιών, τα λεξικά, τις γραμματικές και τα ψηφιακά μέσα πιστεύεται ότι παρέχει μια ποικιλία μαθησιακών πόρων στο δάσκαλο με την οποία καθίσταται εφικτή η καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως η λήψη αποφάσεων (Richards, χ.χ· Sewall, 1987). Το βιβλίο, ακόμη, λειτουργεί υποστηρικτικά στον εκπαιδευτικό και συμβάλλει στην καινοτομία στην εκπαίδευση σε περιόδους «ενοχλητικών και απειλητικών εκπαιδευτικών αλλαγών», όπου νέες πρωτόγνωρες μεθοδολογίες εισάγονται, με το να «δημιουργεί την σκαλωσιά πάνω στην οποία οι δάσκαλοι θα οικοδομήσουν από μόνοι τους μια πιο καινοτόμο μεθοδολογία» (Hutchinson & Torres, 1994, παρατίθεται στο Litz, 2005). Τρίτον, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σχολικό βιβλίο, ως ένα «μέσο αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης» για να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι, ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι στη δουλειά τους (Litz, 2005· Richards, χ.χ.). Τέταρτον, το βιβλίο για όλους τους παραπάνω λόγους παρέχει μια σημαντική ψυχολογική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό κάνοντάς τον να αισθανθεί αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ασφάλεια για το έργο που επιτελεί (Litz, 2005· Richards & Mahoney, χ.χ., σ. 41· Sewall, 1987, σ. 68· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 221). Αναμφίβολα, τέλος, υπάρχουν και μια σειρά και από άλλες καθοδηγητικές ή διευκολυντικές λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό, όπως το να παρέχει εργασίες για το σπίτι ή τεστ για το σχολείο, να αξιολογεί, να καθοδηγεί τη συζήτηση στην τάξη, να ανακεφαλαιώνει ό,τι έχει διδαχτεί και να βοηθά στην επανάληψη γνώσεων που αξίζει να συγκρατήσουν ή δυσκολεύουν τους μαθητές, να αποτελεί πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων, να λειτουργεί ως ένα μίνι αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) με το να παρέχει στο εκπαιδευτικό προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους για κάθε ενότητα (Litz, 2005· Richards, χ.χ· Richards & Mahoney, χ.χ· Westbury, 1990).

Ωστόσο, για να συνεπικουρήσει το σχολικό βιβλίο τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τα παραπάνω απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκμεταλλεύεται αυτά του τα πλεονεκτήματα. Οι έρευνες που μελετούν όμως, τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί «χρησιμοποιούν τα βιβλία κατά τον σχεδιασμό και

την εκτέλεση της διδασκαλίας [...] [έδειξαν] ότι ο τρόπος αυτός διαφέρει ουσιωδώς από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από μάθημα σε μάθημα» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 224). Η Studolsky, επίσης, (1989, παρατίθεται στο Richards & Mahoney, χ.χ., σσ. 46-47) ισχυρίζεται ότι «πολύ λίγη προσοχή έχει δοθεί στο πώς οι δάσκαλοι πραγματικά χρησιμοποιούν τα βιβλία και επισημαίνει ότι "το τι ακριβώς σηματοδοτεί η παρουσία των βιβλίων στην τάξη για τη χρήση τους δεν έχει επαρκώς μελετηθεί και αναλυθεί"» (βλ. και Ajayi, 2005). Επιπρόσθετα, παραθέτει τα αποτελέσματα ανάλογης δικής της έρευνας όπου διαπιστώνει ότι η χρήση των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς «διαφέρει σημαντικά», με τους δεύτερους να μην είναι αυστηρά προσηλωμένοι στο εγχειρίδιο αλλά να κάνουν επιλεκτική χρήση αυτού σύμφωνα με τις προσωπικές πεποιθήσεις και προτιμήσεις τους, το σχολικό περιβάλλον, την τάξη, τους μαθητές τους και άλλους παράγοντες. Υπάρχουν και έρευνες (Woodward, 1993, παρατίθεται στο Richards & Mahoney, χ.χ., σ. 46) που αποκαλύπτουν ότι οι λιγότερο εξειδικευμένοι και πεπειραμένοι δάσκαλοι τείνουν να στηρίζονται περισσότερο στο βιβλίο. Οι Psaharopoulos & Woodhall (1985, σ. 221) παρατηρούν, όμως, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί —και κυρίως οι αρχάριοι που θα είχαν να ωφεληθούν περισσότερο από ένα προσεγμένο σχολικό εγχειρίδιο— αισθάνονται απειλούμενοι από τα βιβλία και είναι συχνά λιγότερο πρόθυμοι να τα χρησιμοποιήσουν από ό,τι οι έμπειροι συνάδερφοί τους. Αν και η βιβλιογραφία είναι σχετικά ανεπαρκής για το πώς τα βιβλία χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και συνεπώς στο πώς και πόσο τους βοηθούν στο έργο τους, είναι φανερό ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που μένουν στενά προσκολλημένοι στα βιβλία και ιδιαίτερα οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί (Dove, 1998). Είναι κρίσιμο να γνωρίζουμε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τις υποδείξεις και τις οδηγίες των βιβλίων, γιατί τα επιχειρήματα όσων διαφωνούν με το ότι το βιβλίο διευκολύνει το δάσκαλο στηρίζονται ακριβώς στην παραδοχή ότι υπάρχει πλήρης συμμόρφωση και υποταγή των διδασκόντων στην αυθεντία του σχολικού βιβλίου.

Οι Newton & Newton (2006, σ. 31), για παράδειγμα, αν και δέχονται τη βοήθεια που προσφέρει το εγχειρίδιο στον άπειρο εκπαιδευτικό, πιστεύουν ότι το να στηρίζεσαι αποκλειστικά στο βιβλίο «ισοδυναμεί με το να αναμεταδίδεις την άγνοια σου, την τεμπελιά σου ή και τα δύο». Έτσι, η ύπαρξη του σχολικού βιβλίου, δικαιολογείται από όσους στέκονται κριτικά απέναντι του, από το γεγονός ότι απευθύνεται και διευκολύνει περισσότερο τους δασκάλους παρά τους μαθητές, λειτουργώντας ως «παιδαγωγικό

δεκανίκι» για «υπο-εκπαιδευμένους και αδαείς» εκπαιδευτικούς (Litz, 2005· Montagnes, 1999, σ. 1· Sewall, 1987, σ. 67). Παράλληλα, οι Shanahan & Knight (1991, σ. 4) παρατηρούν ότι πολλοί διευθυντές σχολείων αναγκάζονται να στηριχθούν αποκλειστικά στα βιβλία ούτως ώστε να «ξεπεράσουν την αξιοθρήνητα περιορισμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Γενικώς, υπάρχει η άποψη ότι «όσο λιγότερο καλά εκπαιδευμένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο στηρίζει τη διδασκαλία του στο σχολικό εγχειρίδιο» (Hummel, 1988, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 235). Από αυτή τη σκοπιά δεν εκπλήσσει η δήλωση του Sewall (1987, σ. 62) ότι τα σχολικά βιβλία «δομούνται και γράφονται σαν να προορίζονταν κυρίως για τους δάσκαλους». Οι παραπάνω απόψεις έχουν ως κοινό παρονομαστή το ότι το σχολικό βιβλίο μας είναι απαραίτητο εξαιτίας της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών να εκπληρώσουν ικανοποιητικά τα επαγγελματικά τους καθήκοντα και όχι τόσο εξαιτίας της ίδιας της μορφωτικής ή παιδευτικής του αξίας.

Πολλοί ειδικοί και ερευνητές, και στη χώρα μας ακόμη, επισημαίνουν τον κίνδυνο το σχολικό βιβλίο να «χειραγωγήσει» τον εκπαιδευτικό και να του περιορίσει τις δυνατότητες που έχει για δημιουργική παρέμβαση στο μάθημα και διαφοροποιημένη διδασκαλία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 43). Πραγματικά, η υπερβολική εξάρτηση του δασκάλου από το εγχειρίδιο έχει θεωρηθεί ότι συμβάλλει στην απώλεια της αίσθησης ευθύνης του δασκάλου για αυτά που διδάσκει από τη στιγμή που δεν παρήγαγε αυτός το διδακτικό υλικό (Richards & Mahoney, χ.χ.).

Άλλοι ειδικοί παρατηρούν ότι υπάρχει μια τάση «εξιδανίκευσης» (reification) του σχολικού βιβλίου από τον εκπαιδευτικό κόσμο που οδηγεί αφενός στην άκριτη αποδοχή των περιεχομένων και των μεθόδων του και αφετέρου στην αυτολογοκρισία των εκπαιδευτικών, γιατί τείνουν να θεωρούν «τις διδακτικές επιλογές των σχολικών βιβλίων και των βιβλίων του δασκάλου ως ανώτερες και εγκυρότερες από αυτές που θα μπορούσαν να κάνουν οι ίδιοι» (Richards & Mahoney, χ.χ.). Η εξήγηση του παραπάνω φαινομένου της ανάδειξης του εγχειριδίου ως «μυθικού αντικειμένου» και της «αναιτιολόγητης απόδοσης» σε αυτό ποιοτικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών επιχειρείται με δύο τρόπους. Πρώτον, υπάρχει μια γενική πεποίθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών —που υποδαυλίζεται συστηματικά από τους εκδοτικούς οίκους— ότι τα βιβλία έχουν σχεδιαστεί και παραχθεί προσεκτικά ως αποτέλεσμα της συνεργασίας ειδικών επιστημόνων, ερευνητών και εκπαιδευτικών, έχουν δοκιμαστεί στην πράξη και συνεπώς οι ασκήσεις και δραστηριότητες που περιέχουν πετυχαίνουν το σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκαν (Richards & Mahoney,

χ.χ.). Ακόμη χειρότερα, γίνονται τα πράγματα όταν το κράτος εμπλέκεται στην παραγωγή και έγκριση των εγχειριδίων, όπως για παράδειγμα στη χώρα μας, γιατί «μολονότι αναγράφεται στο εξώφυλλο το όνομα του συγγραφέα (ή των συγγραφέων), το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι συνήθως ένα έργο που φέρει την προσωπική σφραγίδα, του(ς), αλλά οι διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην έγκρισή του από το ΥΠΕΠΘ το καθιστούν πλέον προϊόν κρατικής αξιοπιστίας, επίσημης ουδετερότητας και απρόσωπης αυθεντίας» (E.B. Johnsen, 1993, 173 κ.κ., παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 202).

Δεύτερον, το βιβλίο ως ένα έντυπο μέσο περιβάλλεται από την γοητεία και την άλω που ασκεί σε πολλούς ο γραπτός λόγος. Η επίδραση αυτή είναι τόσο ισχυρή ώστε κάθε πληροφορία, επεξήγηση και αξία που προβάλλεται από το συγγραφέα του εγχειριδίου να θεωρείται αυτοδίκαια ως ορθή και αδιαμφισβήτητη και συνεπώς να μην αναγνωρίζεται στο δάσκαλο ούτε το δικαίωμα ούτε η γνώση που απαιτείται προκειμένου να το τροποποιήσει ή να το διασκευάσει (Richards & Mahoney, χ.χ.). Στην περίπτωση, μάλιστα των σχολικών εγχειριδίων η αυθεντία του γραπτού λόγου, που ταυτίζεται με την αλήθεια, είναι «επαυξημένη», γιατί η γνώση παρουσιάζεται «με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση» συμβάλλοντας ακόμη πιο πολύ στην εμπέδωση από την κοινωνία της ταύτισης των εννοιών «"σχολικό εγχειρίδιο" και "μόρφωση"» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 201).

Μια τέτοια εξιδανίκευση οδηγεί, όμως, και σε άλλες στρεβλώσεις. Παρατηρήθηκε ότι το εγχειρίδιο από μέσο διδασκαλίας γίνεται στα χέρια των εκπαιδευτικών *αντικείμενο* διδασκαλίας (Μήτσης, 2001, σ. 109), καθώς ως «βασικός σκοπός της διδασκαλίας εκλαμβάνεται η αναπαραγωγή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων» (Engestrom, 1999b, παρατίθεται στο Rezat, 2006)¹⁰. Ο John McNeil (1996, παρατίθεται στο Dove, 1998), θεωρητικός του curriculum, διαφωτίζει περισσότερο το θέμα αυτό λέγοντας ότι: «Η μαθητική επίδοση —το τι αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία— αντικατοπτρίζει σε έναν σημαντικότατο βαθμό το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων». Επίσης, άλλη μια παρανόηση που συνδέεται με την υποτιθέμενη ανωτερότητα των βιβλίων έναντι των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με το γεγονός ότι πολλά βιβλία τείνουν να γράφονται με σκοπό να υποκαταστήσουν το δάσκαλο αντί να τον βοηθήσουν (Rezat, 2006). Η τάση αυτή να «γράφει κανείς το σχολικό εγχειρίδιο σαν μια "μέθοδο άνευ διδασκάλου"» παραβλέποντας τη διαμεσολάβηση των «συμφραζομένων της διδασκαλίας» αποκαλύπτει πώς το βιβλίο

10. Βέβαια, από μια άλλη σκοπιά, αυτή του κριτικού γραμματισμού στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η αντιμετώπιση των σχολικών βιβλίων ως αντικειμένων διδασκαλίας θεωρείται καλοδεχούμενη, αλλά είναι ένα ζήτημα τελείως διαφορετικής τάξης από αυτό που συζητάμε εδώ (βλ. Rezat, 2006)

μπορεί να παρεμποδίσει τελικά τον εκπαιδευτικό στο παιδαγωγικό του έργο αντί να τον διευκολύνει (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008, σ. 223).

Επιπρόσθετα, έχει επισημανθεί ότι η υπερβολική προσκόλληση του εκπαιδευτικού στα βιβλία και η παραχώρηση σε αυτά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων που κανονικά ανήκουν στη σφαίρα των καθηκόντων του, τον μετατρέπει σε απλό «τεχνίτη» (Richards, χ.χ.: Richards & Mahoney, χ.χ.) ή «εφαρμοστή των διδακτικών εγχειριδίων» (Τοκατλίδου, 1994, σ. 89). Ο υποβιβασμός του δασκάλου από επιστήμονα σε τεχνίτη του οποίου ο «βασικός ρόλος είναι να παρουσιάζει υλικό που ετοιμάστηκε από άλλους» (Richards, χ.χ.) οδηγεί βαθμιαία στο φαινόμενο που είναι γνωστό με το όρο "απο-δεξιοποίηση" (deskilling) του εκπαιδευτικού (Shannon, 1987: Apple & Jungck, 1990, παρατίθενται στο Richards & Mahoney, χ.χ., σ. 43). Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την παραπάνω επιχειρηματολογία, χάνει τις δεξιότητες που κατείχε ή απέκτησε κατά τη διάρκεια των σπουδών του με το να μην τις χρησιμοποιεί κατά την άσκηση του επαγγέλματός του. Η μαθησιακή διαδικασία, κατά το πρότυπο της γραμμής παραγωγής στα εργοστάσια συναρμολόγησης αυτοκινήτων, τεμαχίζεται σε μικρά κομμάτια που απαιτούν μια αυτοματοποιημένη διαδικασία εκτέλεσης αυστηρά καθορισμένη σε κάθε στάδιο της. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός, όπως κάθε εργαζόμενος, χάνει την συνολική εποπτεία της διαδικασίας παραγωγής ενός προϊόντος (βλ. μόρφωση): δεν γνωρίζει τι προηγείται και τι έπεται του σταδίου στο οποίο ενεργεί, δεν συμμετέχει στο σχεδιασμό του προϊόντος, αγνοεί την όλη διαδικασία παραγωγής και δεν έχει την ικανοποίηση να δει το έργο του ολοκληρωμένο. Πρόκειται για το φαινόμενο του «διαχωρισμού της ιδέας (προϊόντος) από την εκτέλεση» (Richards & Mahoney, χ.χ.): ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται από εντολέα σε εντολοδόχο αποφάσεων που πήραν άλλοι για αυτόν. Με τον τρόπο αυτό καταλήγουμε στο να «ατροφήσουν» οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, στην από-δεξιοποίησή του η οποία με τη σειρά της προκαλεί άλλες ανεπιθύμητες παρενέργειες στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Εάν κάποιες από τις βασικές δεξιότητες για διδασκαλία χαθούν, όπως αυτή της παιδαγωγικής αιτιολόγησης με σκοπό την παραγωγή διδακτικού υλικού, τότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού συρρικνώνεται και περιθωριοποιείται περίπου σε αυτόν του τεχνίτη. Η δουλειά του είναι πια να μελετά το βιβλίο του δασκάλου και να ακολουθεί τις διαδικασίες που περιγράφονται εκεί. Αντί να αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μια γνωστική διαδικασία η οποία είναι από τη φύση της αλληλεπιδραστική, τη βλέπει ως κάτι το οποίο μπορεί να προσχεδιαστεί από άλλους αφήνοντας το δάσκαλο να εκτελεί ελάχιστα περισσότερα από τις προκαθορισμένες διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τοιουτοτρόπως, μικρό έλεγχο πάνω στους στόχους και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας ενώ ο διδακτικός χρόνος όλο και συχνότερα αναλώνεται από τους μαθητές στην συμπλήρωση των εργασιών των βιβλίων και στην εργασία τους με αυτό υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Αν οι δάσκαλοι επιτρέπουν στο εγχειρίδιο να λαμβάνει τις περισσότερες αποφάσεις γι' αυτούς και αντιλαμβάνονται

τον πρωταρχικό τους ρόλο ως αυτό του καθοδηγητή των μαθητών μέσα στο διδακτικό υλικό, τότε υποστηρίζεται ότι η εμπλοκή τους στην διδασκαλία περιορίζεται σε ένα πολύ επιφανειακό επίπεδο. (Richards & Mahoney, χ.χ., σ. 45-46)

Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός νοείται ως «ο δέκτης μιας προαποφασισμένης διαδικασίας και ο πομπός της» και το σχολικό βιβλίο ως ο «άψυχος επιτηρητής του εκπαιδευτικού και ο αντιπρόσωπος των παραγόντων που έχουν εμπλακεί στη διαδικασία αποφάσεων» (Κυριακού, 2006). Ο «αβάσταχτος βιβλιοκεντρισμός¹¹ στη σχολική τάξη», που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση, ερμηνεύεται έτσι ως αποτέλεσμα της έλλειψης «εμπιστοσύνης» της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς και «αποβλέπει στην χειραγώγηση και δέσμευση του εκπαιδευτικού ώστε να υλοποιεί απλά κάποιες αποφάσεις που παίρνουν άλλοι σε ανώτερο επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός έχει καταντήσει ένα εκτελεστικό όργανο αποφάσεων που παίρνονται ερήμην του» (Τριλιανός, 1995, σ. 321). Μέσα σε ένα κάθετα ιεραρχημένο και δομημένο διοικητικό σύστημα εκπαίδευσης που επιδιώκει την «ομοιομορφία» διδακτικών μέσων και την πρόσδεση των εκπαιδευτικών στο εγχειρίδιο και το ΑΠ, το σχολείο δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται πρώτιστα για τη μάθηση αλλά «για τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στο βιβλίο, ως εάν το μαθησιακό αποτέλεσμα προέκυπτε αυτομάτως μέσα από μια τέτοια συμμόρφωση» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009, σ. 9).

Εν συντομία, το σχολικό βιβλίο έχει τη δυναμική τόσο να βοηθήσει και να προσανατολίσει τον εκπαιδευτικό όσο και να τον υπονομεύσει και να τον αποπροσανατολίσει. Ο τρόπος που θα το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός θα καθορίσει και το αποτέλεσμα. Ή όπως το θέτουν οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σ. 386): «Το θέμα δεν είναι η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού με την αποδέσμευσή του από το σχολικό εγχειρίδιο αλλά η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής αυτονομίας του με νέα, "κατάλληλα" σχολικά εγχειρίδια».

11. Για το θέμα του «βιβλιοκεντρισμού και της απομνημόνευσης» και το πώς αυτές οι παράμετροι υποσκάπτουν και «αναιρούν» τους πιο φιλόδοξους στόχους των ΑΠ και άλλων εν ισχύ νομικών κειμένων της Ελληνικής Πολιτείας, όπως η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, βλ. Φλουρής, 2005, σσ. 180-181. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι «είναι πιθανό ένα ποσοστό τουλάχιστον της αποτυχίας» των Ελλήνων μαθητών στους διεθνείς διαγωνισμούς PISA «να οφείλεται στο εγχειριδιοκεντρικό χαρακτήρα της συντελούμενης μάθησης στα ελληνικά σχολεία — από το Δημοτικό μέχρι το Πανεπιστήμιο» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009, σ. 9).

1.3.4 Η συμβολή των σχολικών εγχειριδίων στην παροχή κινήτρων για μάθηση

Υποστηρίζεται ότι «τα σχολικά βιβλία επηρεάζουν σοβαρά όχι μόνο το τι μαθαίνουν οι μαθητές, αλλά και την ίδια τους την στάση απέναντι στη μάθηση» (Sewall, 1987, σ. 68), έτσι ένα βαρετό βιβλίο Ιστορίας, για παράδειγμα, μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στο συμπέρασμα ότι η ίδια η επιστήμη της Ιστορίας είναι βαρετή και το αντίθετο· ένα ενδιαφέρον βιβλίο να κινητροδοτήσει το μαθητή να ασχοληθεί περισσότερο με την Ιστορία. Εξαιτίας αυτής της κινητροδοτικής λειτουργίας του σχολικού βιβλίου —που για ορισμένους ερευνητές είναι η πιο σημαντική λειτουργία των βιβλίων (Mikk, 2000, σ. 17)— έχει πιστωθεί στα θετικά του το ότι: (α) «συμβάλλει σε μια γενικότερη και μονιμότερη αγάπη για το βιβλίο πράγμα πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία και γενικότερα την πνευματική ζωή του παιδιού» και (β) στο ότι μέσω αυτού «ο μαθητής όχι μαθαίνει μόνο να διαβάζει, αλλά μαθαίνει να διαβάζει ώστε να μαθαίνει» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 228). Με τον τρόπο καλλιεργείται στους μαθητές η κρίσιμη μεταγνωστική δεξιότητα του να μάθουν πώς να μαθαίνουν, ώστε μελλοντικά να είναι ικανοί να δράσουν ως αυτόνομα υποκείμενα σε ένα περιβάλλον δια βίου μάθησης και επαγγελματικής αστάθειας.

Στα υπέρ του σχολικού εγχειριδίου για τους μαθητές καταγράφεται, ακόμη, η ψυχολογική σιγουριά που τους προσφέρει καθώς η απόδοσή τους μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια μέσω αυτών και να συγκριθεί με εκείνη άλλων συνομηλίκων τους, ώστε να διαπιστώσουν την πρόοδο τους με έναν σχετικά αντικειμενικό και συγκρίσιμο τρόπο (Haycroft, 1998, παρατίθεται στο Litz, 2005· Richards, χ.χ.). Επίσης, καθώς οι προσδοκίες των μαθητών από τα βιβλία είναι γενικά υψηλότερες έναντι του υλικού που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός (Sheldon, 1988, παρατίθεται στο Litz, 2005), το βιβλίο φαίνεται να έλκει περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Τα σχολικά βιβλία θεωρείται ότι «γενικά είναι ευαίσθητα στις ανάγκες των μαθητών», καθώς σχεδιάστηκαν ειδικά γι' αυτούς, τους βοηθούν να εξοικονομήσουν χρόνο και είναι ή πρέπει να είναι ανοιχτά για διασκευή και βελτίωση σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (O'Neil, 1982, παρατίθεται στο Litz, 2005).

Άλλα πλεονέκτημα του σχολικού εγχειριδίου είναι ότι επιτρέπει στο μαθητή να συνεχίσει τη μελέτη και έξω από τη σχολική τάξη σε χρόνο και χώρο που βολεύει τον ίδιο (Richards & Mahoney, χ.χ., σ. 41) και το ότι η εξωτερική του εμφάνιση και η εικονογράφηση του συνήθως γοητεύει μαθητές και δασκάλους (Richards, χ.χ.· Βρεττός, 1999). Μάλιστα, σε μια επισκόπηση 155 ερευνών βρέθηκε ότι «οι εικόνες βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης των καλών μαθητών κατά 23% και των αδυνάτων κατά 44%» (Mikk, 2000, σ.

299, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 256). Στα σύγχρονα συμφραζόμενα, μάλιστα, των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας η εικονογράφηση των βιβλίων αποκτά νέα βαρύτητα και λειτουργίες, καθώς έρχεται να ασκήσει τους μαθητές «στη γραμματική του οπτικού κειμένου» καθώς και στην κατανόηση και παραγωγή νέων σημειωτικών, πολυτροπικών ή μη γραμμικών κειμένων (βλ. Κουτσογιάννης, 2008· Μπονίδης, 2004, σ. 200). Πολύ σημαντική είναι η προσφορά των βιβλίων στο τομέα της «διαμεσολάβησης» του μαθητή με τον πραγματικό κόσμο, καθώς πολλές φορές είναι αδύνατο να παρέχουμε τη γνώση στο μαθητή με έναν άμεσο βιωματικό τρόπο (π.χ. Ιστορία) ή άλλες φορές η άμεση εμπειρία με τα πράγματα και τα φαινόμενα είναι απλά «ανεπαρκής» για να «εξηγήσει» στο μαθητή το τι συμβαίνει πραγματικά (π.χ. η δημιουργία του κεραυνού ή ο τρόπος που λειτουργεί μια μηχανή). Έτσι, τα βιβλία «επεκτείνουν» ή «υποκαθιστούν» ανάλογα την άμεση εμπειρία και ωθούν το μαθητή να προχωρήσει πέρα από το επιφανειακό επίπεδο της εποπτείας των πραγμάτων και των λειτουργιών στο βαθύτερο και ουσιαστικότερο «κόσμο της αφαίρεσης, του συλλογισμού και της φαντασίας» (Sprink, 1989, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 209-210), ώστε να καταφέρει να ερμηνεύσει τελικά τα φαινόμενα και τον κόσμο γύρω.

Για όλα τα παραπάνω, όμως, έχει αναπτυχθεί και ένας ισχυρός αντίλογος. Επιχειρείται να καταδειχτεί ότι τα παιδιά όχι μόνο δεν μαθαίνουν μέσω των εγχειρίδιων, αλλά και ότι τα ίδια τα εγχειρίδια αποτελούν «τεράστια εμπόδια» για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και, έτσι, το όλο "σύστημα" του σχολικού εγχειριδίου φτάνει να χαρακτηρίζεται ως «φιάσκο» (Tyson, 1988, 1997· Tyson & Woodward, 1989). Τα βιβλία δεν θεωρείται ότι είναι ικανά να εξατομικεύσουν και να διαφοροποιήσουν αισθητά τη σχολική εργασία, γιατί επιβάλλουν σε όλους τους μαθητές τον ίδιο ρυθμό μάθησης και εκλαμβάνουν λανθασμένα ως δεδομένο ότι «όλοι έχουν την ίδιο υπόβαθρο και την διαθέτουν την ίδια γλωσσική υποδομή» (Richards, χ.χ.· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 208-209 & 230-232· Μήτσης, 2001, σ. 111). Δεν συμβάλλουν περαιτέρω στην αυτενεργό μάθηση και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2006) ούτε προωθούν σε ικανοποιητικό βαθμό «σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και κοινωνικές μορφές σχολικής εργασίας», όπως οι ομαδοσυνεργατικές, γιατί γράφονται «με βασικό άξονα την υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός καθορίζει τι θα κάνουν οι μαθητές» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 286-287).

Το εγχειρίδιο επειδή είναι κατά βάση ένα «πεπερασμένο και στατικό» αντικείμενο, δεν μπορεί να υποστεί καμία τροποποίηση ή αλλαγή εκ μέρους του δασκάλου ή του μαθητή και

τα περιεχόμενα του γρήγορα καθίστανται ανεπίκαιρα και αδιάφορα για τους μαθητές (Μήτσης, 2001, σ. 111· Χόνδρης, 2008, σ. 18). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, καταστρατηγείται μια βασική αρχή της διδασκαλίας αυτή της *επικαιρότητας* που «διεγείρει τα ενδιαφέροντα του μαθητή, προάγει την αυτενέργεια, την κοινωνικότητα, την συνεργασία και συμβάλλει στον προβληματισμό του μαθητή» για τον κόσμο (Χατζηδήμου, 1987, σ. 65). Για το γλωσσικό μάθημα, η επικαιρότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί στην επικοινωνία «αυτό που είναι σωστό σήμερα αύριο μπορεί να είναι λάθος» (Τοκακλίδου, 1994, σ. 62). Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια αργούν να ενσωματώσουν την νέα γνώση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται από τη σκοπιά των ειδικών επιστημόνων «ως αναχρονιστικά και πεπαλαιωμένα τόσο ως προς τα δεδομένα όσο και ως προς τις ερμηνείες τους» (Westbury, 1990, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 218). Έτσι, κατηγορούνται συχνά ότι με τις «λανθασμένες και αποσπασματικές πληροφορίες» που περιέχουν και με τις «βαρετές» τους παρουσιάσεις, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του «συνολικού μεγέθους της άγνοιας των μαθητών» (Tyson & Woodward, 1989, σ. 14, παρατίθεται στο Shanahan & Knight, 1991, σ. 1). Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο αδυνατεί να δώσει στο μαθητή μια συνολική, σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας γιατί του παρέχει τη γνώση αποσπασματικά τεμαχισμένη σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα και όχι στην ολότητά της, όπως είναι στην πραγματικότητα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 220· Ματσαγγούρας, 2002, 2003α), παραβιάζοντας και την διδακτική αρχή της *συνολικότητας* (Χατζηδήμου, 1987, σ. 65).

Μια άλλη μομφή εναντίον των σχολικών βιβλίων και ειδικά αυτών του γλωσσικού μαθήματος είναι ότι η γλώσσα των κειμένων που περιέχουν δεν είναι αυθεντική ή αντιπροσωπευτική της πραγματικής γλωσσικής χρήσης (Richards, χ.χ· Shanahan & Knight, 1991· Μήτσης, 2001, σ. 110· Τοκακλίδου, 1994) είναι υπεραπλουστευμένη και οι διάλογοι «αφύσικοι και ακατάλληλοι» για επικοινωνιακή διδασκαλία (Litz, 2005).

Δριμεία κριτική έχουν δεχτεί τα βιβλία και για την εικονογράφησή τους. Έχει παρατηρηθεί ότι έγινε τέτοια κατάχρηση των εικόνων από τα σχολικά βιβλία, ώστε φτάσαμε στο σημείο το εγχειρίδιο «να γίνει συνώνυμο με την απόσταση από την πραγματικότητα» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 208). Αν και «η έρευνα διαπιστώνει ότι η καλή εικονογράφηση επιτρέπει καλύτερα την μεταφορά πληροφοριών και γνώσεων», δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι ο μαθητής "βλέπει" κάθε φορά στην εικόνα αυτό που θέλουμε να δει και άρα δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι «μαθαίνει αυτό που

θέλουμε να μάθει» (Van Leeuwen, 1992, σ. 36, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 252). Ο μαθητής, επομένως, θα πρέπει πρώτα να διδαχτεί πώς να "διαβάζει" τις εικόνες ως προϋπόθεση επιτυχούς χρήσης αυτών. Επιπρόσθετα, για να είναι να επιτελέσει τον παιδαγωγικό της ρόλο η εικονογράφηση των εγχειριδίων θα πρέπει να πληροί και μια σειρά από άλλα κριτήρια, όπως συμφωνία με το κείμενο και με τους σκοπούς της διδασκαλίας, και να μην υπερβαίνει κάποια όρια στο σχολικό βιβλίο: «25% της σελίδας για τα εγχειρίδια των θετικών επιστημών και 10%-15% για αυτά των ανθρωπιστικών» θεωρούνται ιδανικά (Mikk, 2000, σ. 296, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 252).

Εξάλλου, οι εικόνες μπορούν τόσο να διεγείρουν το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση του μαθητή όσο και να «περισπάσουν την προσοχή του», ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, όπως κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι «όχι μόνο δε βοηθούν αλλά και δυσχεραίνουν την προσπάθεια του μαθητή» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 254-255). Η υπερβολική χρήση, για παράδειγμα, έγχρωμων φωτογραφιών και κουτιών, χαρτών, διαγραμμάτων, πινάκων, σχεδίων, σκίτσων και άλλων διακοσμητικών τεχνικών, αποδόθηκε στο ότι τα βιβλία θέλησαν να «ανταγωνιστούν την τηλεόραση» και παραμέλησαν έτσι το κείμενο ως το βασικό σκελετό κάθε μαθήματος. Τα αποτελέσματα, όμως, δεν ήταν τα επιθυμητά, καθώς αποδείχτηκε τελικά ότι παρεμποδίζεται με αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη της σκέψης και των ιδεών των μαθητών. Ως εκ τούτου, για κάποιους δεν είναι καλοδεχούμενος αυτός ο νέος τρόπος δόμησης των σύγχρονων βιβλίων (που χαρακτηρίζεται και ως «άθλος των καλλιτεχνών της γραφιστικής τέχνης»), γιατί, υποστηρίζουν, «το εγχειρίδιο δεν είναι μια βουβή τηλεόραση να το απολαμβάνουμε μαζί με κόκα-κόλα και ποπ-κόρν» (Sewall, 1987, σ.76).

Ο Παρίσης (2007) βλέπει την παραπάνω νέα αισθητική των σχολικών βιβλίων να είναι παρούσα στον τρόπο που γράφτηκαν τα βιβλία που κυκλοφόρησαν μετά το 2006 στη χώρα μας. Κριτικάρει το ότι το κείμενο περιορίστηκε αισθητά σε όφελος της εικόνας και παραλληλίζει τα νέα βιβλία με σελίδες περιοδικών ευρείας κυκλοφορίας ή ιστοσελίδων του διαδικτύου —κάτι που παρατηρεί και ο Κουτσογιάννης (2008)— για να συμπεράνει ότι:

Τα νέα βιβλία απευθύνονται περισσότερο στο μάτι παρά στο νου [...] Φτιάχνουμε βιβλία δήθεν πιο ελκυστικά στη ουσία όμως απλοϊκά, για να κάνουμε το ελληνικό σχολείο ακόμη πιο χαμηλών απαιτήσεων από ό,τι είναι σήμερα! Αν προεκτείνουμε τη λογική αυτή στο μέλλον οι επόμενες γενιές μαθητών θα πρέπει αντί για βιβλία να έχουν κόμικς! Ποιος είπε ότι αν σε λίγες γραμμές ιστορικής αφήγησης προσθέσω μια φωτογραφία, μια λεζάντα, ένα παράθεμα ή ένα σκίτσο, ο μαθητής θα μάθει

Ιστορία και μάλιστα χωρίς να κουρασθεί; Η αλήθεια είναι πολύ απλή και σκληρή: αν δεν κουρασθεί, δεν θα μάθει απολύτως τίποτε...

Είναι, συνεπώς, ψευδαίσθηση, για όσους δεν αποδέχονται το συγκεκριμένο τρόπο εικονογράφησης, να πιστεύουμε ότι με την προσθήκη μιας εικόνας ή ενός σκίτσου ο μαθητής διευκολύνεται στη διαδικασία της μάθησης. Φυσικά, το ζήτημα της εικονογράφησης είναι περίπλοκο και δεν το εξαντλούμε εδώ.

Έχει αμφισβητηθεί, όμως, και η θέση που θέλει το βιβλίο να ασκεί μια θετική επίδραση στον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής και στην σχέση με τα βιβλία και τον κόσμο της γραφής γενικότερα. Σε μια έρευνα, για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι τα βιβλία του δασκάλου δεν παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, ώστε αυτός με τη σειρά του να βοηθήσει τους μαθητές του να γίνουν «στρατηγικοί αναγνώστες», δηλαδή, αυτόνομοι αναγνώστες που δεν μένουν στην επιφάνεια του κειμένου αλλά μπορούν να το κατανοήσουν πλήρως και να αποκτήσουν μια κριτική στάση απέναντι του (Kragler, Walker, & Martin, 2005). Παράλληλα, άλλες έρευνες δείχνουν ότι (α) όσο ο μαθητής μεγαλώνει τόσο λιγότερο χρόνο αφιερώνει για διάβασμα κειμένων που επέλεξε ο ίδιος από προσωπικό ενδιαφέρον ή για ευχαρίστηση (από 44% στις ηλικίες μεταξύ 8-10 σε 27% στις ηλικίες 11-14 και σε 26% στις ηλικίες 15-18) και (β) ότι οι έφηβοι, και κυρίως τα αγόρια, προτιμούν να διαβάζουν περιοδικά και εφημερίδες παρά βιβλία (Newkirk, 2008). Για αυτήν την αποστροφή των νέων προς το διάβασμα ένοχα κρίνονται τα σχολικά βιβλία τα οποία έχουν μετατρέψει το διάβασμα από απόλαυση σε εργασία. Ο Newkirk (2008) δηλώνει χωρίς περιστροφές ότι «τα σχολικά βιβλία είναι εξαιρετικά μέσα για την παραγωγή εταιρικών κερδών αλλά πολύ λίγα για την δημιουργία αναγνωστών» και εστιάζει την κριτική του σε τέσσερα σημεία: τη συγγραφή (authorship), την πλοκή (form), το πεδίο (venue) και τη διάρκεια (duration) των σχολικών βιβλίων.

Επικαλούμενος τη ρήση της Frances Fitzgerald, που είναι πολύ γνωστή στην Αμερική για την κριτική της στα σχολικά βιβλία Ιστορίας (βλ. Fitzgerald, 1979), ότι «τα σχολικά βιβλία δεν "γράφονται" πια αλλά, όπως λένε οι άνθρωποι της βιομηχανίας, "δομούνται" και αυτή είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει πολλούς ανθρώπους και πολλούς συμβιβασμούς» και το έργο της Diane Ravitch *Language Politics*, (βλ. Ravitch, 2003), όπου εξηγεί την δήθεν πολιτική ουδετερότητα των σχολικών βιβλίων, προχωρεί στην κριτική του για τον τρόπο συγγραφής τους. Υποστηρίζει ότι λίγα δημοφιλή βιβλία (όχι σχολικά) έχουν γραφτεί από πολλούς συγγραφείς και πως λείπει από τα σχολικά βιβλία ένα σημείο αναφοράς μια

«άποψη για τα πράγματα» που θα βοηθούσε τον αναγνώστη να αναγνωρίσει την "φωνή", τον άνθρωπο, το συγγραφέα που βρίσκεται πίσω από τις λέξεις και να ταυτιστεί ή να διαφωνήσει μαζί του. Στα σχολικά βιβλία φαίνεται ότι κάτι ανάλογο είναι αδύνατο να συμβεί. Έτσι, τα διδακτικά εγχειρίδια μοιάζουν, σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, ως συγκολλήσεις ετερόκλητων κειμένων που παράχθηκαν από διαφορετικούς συγγραφείς και γι' αυτό δεν συγκροτούν ένα ενιαίο δομημένο σύνολο με εσωτερική συνοχή, συνέχεια και λογική ή ιδεολογία. Ιδιαίτερα αξίζει να σταθούμε στο ότι στέκεται κριτικά απέναντι στις πολυμελείς συγγραφικές ομάδες των σχολικών βιβλίων, μια πρακτική που ακολουθήθηκε και στη συγγραφή των νέων σχολικών εγχειρίδιων στη χώρα μας και που θεωρήθηκε ότι είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, γιατί «σύμφωνα τόσο με την διεθνή εμπειρία όσο και με την κοινή λογική δεν μπορεί ένα άτομο όσο καταξιωμένο και να είναι στην περιοχή της επιστήμης και της εκπαίδευσης να διεκπεραιώσει το δύσκολο αυτό έργο με επιτυχία» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 283)¹².

Αυτό που κάνει ένα βιβλίο ενδιαφέρον για τον αναγνώστη, συνεχίζει ο Newkirk (2008) είναι η πλοκή του, οι συγκρούσεις των χαρακτήρων, η αγωνία για αυτό που θα συμβεί, ενώ

12. Το ζήτημα των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων και του πώς η προσωπικότητά τους και το γενικότερο επιστημονικό και κοινωνικό τους status επηρεάζει τον τρόπο που συγγράφουν και τα κίνητρα να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι ευρύτερο και αρκετά ενδιαφέρον. Ιδωμένο στην ιστορική του προοπτική διαπιστώνουμε ότι το επάγγελμα του «συγγραφέα σχολικών βιβλίων» φθίνει συνεχώς εξαιτίας του ότι οι αυστηρές και διαρκώς αυξανόμενες προδιαγραφές συγγραφής αυτών των εγχειρίδιων έχουν περιορίσει «την αυτονομία εργασίας και τη δημιουργικότητά του» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 312). Σπάνια επικαλείται πια κανείς το επάγγελμά του συγγραφέα σχολικών βιβλίων και ακόμη σπανιότερα έχει κάποιος μόνο αυτήν την ιδιότητα. Οι περισσότεροι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων είναι παράλληλα και εκπαιδευτικοί ή πανεπιστημιακοί καθηγητές ή ερευνητές ή έχουν κάποια άλλη επαγγελματική ιδιότητα που σχετίζεται με την εκπαίδευση. Σήμερα, η ιδιότητα του συγγραφέα σχολικών εγχειρίδιων έχει αλλάξει με αυτή του «μέλους της συγγραφικής ομάδας» —στην οποία κάποιοι περιλαμβάνουν και αυτούς που σχεδιάζουν και εικονογραφούν το βιβλίο (το δημιουργικό-σχεδιαστικό τμήμα του βιβλίου) (Κουτσογιάννης, 2008, σ. 3)— με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε περισσότερα για τις ομάδες συγγραφής παρά για τους ίδιους τους συγγραφείς (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 313). Εξετάζοντας, περαιτέρω, τους συγγραφείς από τη σκοπιά της *κοινωνικής σημειωτικής*, όπως την αναλύει ο Κουτσογιάννης (2008, σ. 3), μπορούμε να τους αντιμετωπίσουμε «ως δρώντα υποκείμενα με δημιουργικότητα, την οποία μπορούμε να κατανοήσουμε με βάση τα διαθέσιμα στην εποχή τους σχέδια (λόγους, κείμενα, ταυτότητες, τεχνολογίες, κλπ.)». Όμως, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η δημιουργικότητά των συγγραφέων είναι προδιαγεγραμμένη τόσο από τον τρόπο που κοινωνικοποιήθηκαν μέσα σε ένα δεδομένο ιστορικό, επιστημονικό, κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο — και κυρίως— από το ότι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν τις επιταγές του εκάστοτε ΑΠ κατά τη συγγραφή γεγονός που περιορίζει δραστικά τα όρια των πρωτοβουλιών τους. Ωστόσο, έχουν κάποια περιθώρια να ενεργήσουν όχι ως απλοί εντολοδόχοι των συντακτών του ΑΠ αλλά ως "συντάκτες" εντολών οι ίδιοι ξεπερνώντας τους περιορισμούς των ΑΠ. Στην περίπτωση της Ελλάδας, αντίθετα με ότι συμβαίνει στις άλλες χώρες, τα μέλη των συγγραφικών ομάδων είναι συνήθως και μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας με αυξημένο κύρος (status) και ως εκ τούτου έχουν ένα «ιδιαιτερό ενδιαφέρον» να παρουσιάσουν το υλικό τους στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας. Έτσι, μέσω της συγγραφής των βιβλίων έχουν έναν διττό στόχο αφενός να «ανταποκριθούν στις απαιτήσεις» των ΑΠ και των μαθητών ως δυνάμει αναγνωστών τους και, αφετέρου, «να τοποθετηθούν στις αντιπαλότητες και στα ποικίλα ρεύματα του συγκεκριμένου πεδίου [επιστημονικού ή γλωσσολογικού] που ανήκουν» (Κουτσογιάννης, 2008, σσ. 7-8).

και στα πετυχημένα επιστημονικά βιβλία ένα είδος πλοκής πάλι διαφαίνεται μέσω της πρόκλησης ερωτημάτων, της παράθεσης πειραμάτων και έξυπνων ή περίεργων ιστοριών. Τα σχολικά βιβλία με τόσα πολλά που έχουν να καλύψουν σπάνια χαρακτηρίζονται από την δυναμική της πλοκής. Αντίθετα, συχνά οι σελίδες τους είναι τόσο φορτωμένες με φωτογραφίες, σκίτσα υπότιτλους, που «μοιάζουν με σελίδες του περιοδικού *People*, γεμάτα με διάφορες ιστοριούλες που διαγκωνίζονται να τραβήξουν την προσοχή του αναγνώστη». Τελικά, συμπεραίνει ο Newkirk (2008), το πιθανότερο είναι ο μαθητής να μπει στον πειρασμό και να αφήσει το βασικό κείμενο για να μεταβεί στα άλλα στοιχεία της σελίδας, χάνοντας έτσι την ευκαιρία μιας «ολοκληρωμένης αναγνωστικής εμπειρίας».

Με την έννοια *πεδίο* (venue) ο Newkirk (2008) εννοεί το μέσο που δημοσιεύεται, το που βρίσκεται αρχικά τοποθετημένο το κείμενο, πριν "αναπλαισιωθεί" για σχολική χρήση. Θεωρεί πολύ σημαντική την απόσπαση ενός κειμένου από το "φυσικό" ή αρχικό του πεδίο (π.χ. βιβλίο, φυλλάδιο, εφημερίδα, διαδίκτυο, κ.ά.) και την ένταξη του σε μια σχολική ανθολογία ή ένα τεστ, ακόμη και εάν το κείμενο δεν έχει διασκευαστεί, εξαιτίας του ότι είναι πολύ διαφορετική η εμπειρία που αποκομίζει ο αναγνώστης από ένα κείμενο που το συναντά στο αυθεντικό του πεδίο. Κρίνει, περαιτέρω, ότι οι σχολικές ανθολογίες —όσο ποιοτικές και αν αυτοσυστήνονται— είναι από τα πιο σπάνια βιβλία στις προθήκες των βιβλιοπωλείων και ευδοκιμούν μόνο στα σχολεία, όπου είναι χρήσιμες για τη μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας. Επισημαίνει εύστοχα, ότι η αλλαγή πεδίου ενός κειμένου συνοδεύεται στο σχολικό βιβλίο και από ένα πλήθος διδακτικών ασκήσεων' κατανόησης, παραγωγής γραπτού λόγου, λεξιλογίου, που μετατρέπει τελικά την «ανάγνωση από εμπειρία σε στόχο». Ο αναγνώστης του σχολικού βιβλίου δεν βιώνει την αυτονομία που αισθάνεται όταν διαβάζει το ίδιο κείμενο στο φυσικό του πεδίο και με τους δικούς του όρους. Έξω από το σχολείο, για παράδειγμα, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου γίνεται συνήθως για λόγους προσωπικής ευχαρίστησης και των οδηγιών χρήσης μιας ηλεκτρικής συσκευής για να τη θέσουμε σε λειτουργία, και όχι για να εξεταστούμε σε διάφορα γλωσσικά φαινόμενα συμπληρώνοντας τις ασκήσεις που συνοδεύουν συνήθως τέτοια κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια.

Η *διάρκεια*, τέλος, αναφέρεται στο χρόνο που διαθέτουν οι αναγνώστες για να διαβάσουν ένα βιβλίο και που συνήθως κυμαίνεται από μερικές ημέρες έως μερικές εβδομάδες. Ο Newkirk (2008) μνημονεύει πόσο γρήγορα και παθιασμένα διάβαζαν τα παιδιά το δημοφιλές *Harry Potter*, για να μας δείξει πόσο δυνατό κίνητρο είναι το αίσθημα

της πλήρωσης που βιώνει ο αναγνώστης όταν φτάνει στην τελευταία σελίδα του αγαπημένου του βιβλίου. Στα σχολικά βιβλία, όμως, σχολιάζει, η μόνη απόλαυση που αποκομίζει ο μαθητής είναι ίσως η ανακούφιση που αισθάνεται όταν στο τέλος της χρονιάς τα επιστρέφει πίσω στο σχολείο. Είναι φανερό ότι οι ρυθμοί της ανεξάρτητης ανάγνωσης και της ανάγνωσης των σχολικών βιβλίων διαφέρουν ριζικά.

Ο Newkirk (2008) κλείνει επιχειρώντας να εξηγήσει που οφείλεται η στροφή που παρατηρείται στις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών στα χρόνια του γυμνασίου: «Είναι κρίσιμο πιστεύω, να δούμε την απόρριψη αυτή του διαβάσματος των βιβλίων όχι ως αποτέλεσμα του ελαττωματικού χαρακτήρα των μαθητών, αλλά ως μια λογική επιλογή να αναζητήσουν αλλού [π.χ. περιοδικά, διαδίκτυο, ηλεκτρονικά παιχνίδια] την αφηγηματική απόλαυση, γιατί το διάβασμα καθεαυτό έγινε εργασία». Τα σχολικά βιβλία, με άλλα λόγια, δεν παρέχουν στους μαθητές το κίνητρο της απόλαυσης για ανάγνωση και γι' αυτό δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι συμβάλλουν ιδιαίτερα στο να αγαπήσει ο μαθητής το βιβλίο γενικά και να αποκτήσει ακολούθως μια μονιμότερη σχέση μαζί του ή με τη μάθηση ευρύτερα, όπως είδαμε στην αρχή αυτής ενότητας.

1.3.5 Το σχολικό εγχειρίδιο ως *ιδεολογικό και εμπορικό προϊόν*

Έχουμε αναφερθεί ήδη εκτενώς στη θεώρηση του σχολικού βιβλίου ως ενός «κυρίαρχου παιδαγωγικού εργαλείου» (ΕΣΥΠ, 2006) εφαρμογής του ΑΠ που γράφεται βάσει κάποιων παιδαγωγικών αρχών με σκοπό να συμβάλλει στην επίτευξη των πολλαπλών στόχων της σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολικού βιβλίου, που αντανακλούν αναγκαστικά εκείνες του εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 213-214), δεν είναι σίγουρο ότι εκπληρώνονται στον επιθυμητό βαθμό διαμέσου των εγχειριδίων. Ή, για να το θέσουμε αλλιώς, διεκπεραιώνονται με όλες τις αντιφάσεις, τις αδυναμίες και τις στρεβλώσεις που και το σχολείο επιτελεί τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο.

Πιο συγκριμένα, το σχολείο θεωρήθηκε ως ένας «ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους» (Althusser, 1971, 1983) δηλαδή, μηχανισμός που λειτουργεί με ιδεολογία —όχι με βία, όπως για παράδειγμα ο στρατός ή τα σώματα ασφαλείας— προκειμένου να πετύχει τη συναίνεση (με την έννοια του consensus κατά τον Gramsci, 1972, 1973) στην εκμετάλλευση των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων από τους κατόχους των μέσων παραγωγής. Έχει δεχτεί σφοδρή κριτική για τον ρόλο του αυτό στα πλαίσια του

καπιταλιστικού συστήματος αλλά και για άλλους πολύ κρίσιμους, όπως η κοινωνική επιλογή και κατανομή των θέσεων μέσα στο κοινωνικό σύνολο, που δεν διασφαλίζει την κοινωνική κινητικότητα ιδιαίτερα για τα παιδιά των εργατικών οικογενειών (Willis, 1977). Κρίνεται, έτσι, ως ένας «συντηρητικός θεσμός» (Ξωχέλλης, 1999, σ. 13,) που στοχεύει στην διαιώνιση και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και της ιδεολογίας των μέσων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Apple, 2001· Bernstein, 1990, 1991· Bourdieu, 1979· Giroux, 1983). Δεδομένης της ιδεολογικής αυτής (δυσ)λειτουργίας της «σχολικής κοινωνικοποίησης» ως μέρους της «δευτερογενούς» κοινωνικοποίησης του ατόμου (Ξωχέλλης, 1999, σσ. 11-23· Χατζηδήμου, 1987, σσ. 24-26) η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση των σχολικών εγχειριδίων αμβλύνεται σημαντικά, ελέγχεται και αμφισβητείται βάσιμα.

Υπό το πρίσμα αυτό ο Renner (1997) θεωρεί τα σχολικά βιβλία ως «εργαλεία που διατηρούν και υποστηρίζουν την καταπίεση», αφού, για παράδειγμα, τα σχολικά βιβλία ιστορίας δεν είναι τίποτα περισσότερο από παράθεση μαχών που γράφονται από την πλευρά του νικητή· η λογοτεχνία παρουσιάζει τους συγγραφείς σε ένα «αποστειρωμένο» περιβάλλον και αποφεύγει να αναφερθεί στις ιδεολογικές και σεξουαλικές τους προτιμήσεις· η πολιτική οικονομία είναι αφοσιωμένη στην ωραιοποίηση του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος που διατηρεί το «78% του πληθυσμού στη φτώχεια» και τα βιβλία ξένων γλωσσών έχουν στην «κρυφή τους ατζέντα» την παγκοσμιοποίηση της Δυτικού τύπου κουλτούρας της κατανάλωσης (Phillipson, 1992, παρατίθεται στο Litz, 2005).

Ωστόσο, «σχολική διδασκαλία και κοινωνικοποίηση», όπως επισημαίνει ο Ξωχέλλης (1999) δεν σημαίνει απλά προσαρμογή της νέας γενιάς στις αξίες της προηγούμενης ούτε συντήρηση και μετάδοση των «παραδεδομένων». Το σχολείο λειτουργώντας στο αντιφατικό πλαίσιο της καπιταλιστικής οικονομίας και καλλιεργώντας την «κριτική σκέψη και δημιουργικότητα του μαθητή [...] εκτελεί μια διπλή αποστολή, συντήρηση και ανανέωση, και βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό σύνολο, αποτελώντας προϊόν και ταυτόχρονα παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης» (σ. 21). Κατ' αναλογία και η παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία «είναι φορείς ιδεολογίας, με βάση τους οποίους επιδιώκεται η μεταβίβαση της "επίσημης" γνώσης στους μαθητές» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 234), δεν μπορεί να απορριφθεί συλλήβδην, γιατί ακριβώς κουβαλά συγχρόνως μέσα της τα σπέρματα της κοινωνικής αλλαγής και της συντήρησης. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι τα σχολικά βιβλία είναι σημαντικά «όχι μόνον

επειδή περιέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες και γνώσεις, αλλά κυρίως, επειδή σ' αυτά εκφράζεται με τρόπο έμμεσο αλλά ισχυρό ένας ιδεολογικός προσανατολισμός που είναι επιθυμητός για τους μαθητές» (ΕΣΥΠ, 2006, σ. 18). Όμως, για να πραγματοποιηθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών με βάση τις εκάστοτε «επιθυμητές» ιδεολογικές αρχές της κοινωνίας θα πρέπει να έχουν «τα βιβλία ανοιχτά τα ιδεολογικά τους χαρτιά και όχι βιβλία "ουδέτερα"», βιβλία που θα αποφεύγουν μεν «αμφισβητούμενα» θέματα για την κοινωνία (π.χ. ευθανασία) αλλά που θα δεν θα «σιωπούν» για το ρατσισμό και την ξеноφοβία, δεν θα συντηρούν στερεότυπα σεξισμού και σκοταδισμού, θα μιλούν για την αντίθεση περιφέρειας-κέντρου και θα «έχουν μια σαφή θετική στάση» σε ζητήματα δημοκρατίας, προστασίας της ετερότητας, γυναικείας ταυτότητας και πολυπολιτισμικότητας (ΕΣΥΠ, 2006, σ. 19). Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή δεν «επιτρέπεται» στα σχολικά βιβλία να διαπραγματεύονται «επείγοντα, επίκαιρα και αμφιλεγόμενα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από κοινωνικές διαδικασίες» οι μαθητές χάνουν την ευκαιρία «να διαμορφώσουν "μεταγνωστικές" σκέψεις και στάσεις που θα εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή» (Φλουρής, 2005, σ. 170).

Το σχολικό βιβλίο δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό και πληροφοριακό μέσο, «δεν είναι μόνο ένα παιδαγωγικό εργαλείο: αποτελεί επίσης και δημιουργήμα κοινωνικών ομάδων και εθνικών ομάδων, οι οποίες μέσω αυτού επιδιώκουν να διαιωνίσουν την ταυτότητά τους, τις αξίες τους, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό τους» (Chorpin, 1997, σ. 5, παρατίθεται στο Μαδεμλής, 2008, σ. 66). Είναι κατά βάση όπως γράφει ο Μπονίδης (2004, σ. 195) ένα «πολιτικό προϊόν» και συμπληρώνει:

- A. Τα περιεχόμενα του είναι συνάρτηση τόσο των ιδεωδών και της φιλοσοφίας αγωγής που κυριαρχούν την περίοδο κατά την οποία συγγράφεται και χρησιμοποιείται όσο και των ιδεολογικών και πολιτισμικών και άλλων πολιτικών επιλογών που λαμβάνονται ευρύτερα στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.
- B. Δεδομένης της επίδρασής του στους/-ις μαθητές/-τριες, επιχειρείται η μετατροπή των πολιτικών προθέσεων σε κοινωνική πράξη μέσω της επιλεκτικής παράθεσης πληροφοριών, λόγου ή εικόνας. Έτσι, και το σχολικό βιβλίο ως μέρος του σχολείου είναι δυνατόν να αποβλέπει, κοινωνικοποιώντας αναλόγως τους/-ις νέους/-ες, εκάστοτε, στην οπισθοδρόμηση, στη συντήρηση, ή και στη μακροπρόθεσμη αλλαγή του κοινωνικού συστήματος.

Σχολείο και σχολικό βιβλίο, συνεπώς, βρίσκονται σε συγχорδία αναφορικά με τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό, τους ρόλο (εκλαμβάνόμενος είτε ως τροχοπέδη είτε ως καταλύτης κοινωνικής αλλαγής) ο οποίος ετεροκαθορίζεται από τις ισχυρότερες δυνάμεις της οικονομίας και της πολιτικής και αντανακλάται στο όποιο ιδεολογικό τους φορτίο.

Ο ετεροκαθορισμός, όμως, του σχολικού βιβλίου από τις δυνάμεις της αγοράς δεν γίνεται μόνο σε ένα έμμεσο επίπεδο μέσω, για παράδειγμα, του ελέγχου των διαδικασιών της συγγραφής και έπειτα της έγκρισης των βιβλίων από ειδικές κρατικές επιτροπές πριν αυτά φτάσουν στα σχολεία, ώστε να διασφαλιστεί ότι η ιδεολογική κατεύθυνσή τους είναι η επιθυμητή. Υπάρχει και ένα πολύ πιο άμεσο επίπεδο επιρροής της αγοράς στα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου εξαιτίας του γεγονότος ότι αποτελεί πέρα από παιδαγωγικό εργαλείο και πολιτικό προϊόν και ένα καθαυτό *εμπορικό* προϊόν που παράγεται από μεγάλες επιχειρήσεις με σκοπό πρώτιστα το κέρδος και έπειτα όλα τα άλλα¹³. Ο Sewall (1987, σ. 19) είναι αποκαλυπτικός, διαφωτιστικός και ξεκάθαρος για το θέμα αυτό:

Οι εκδότες των σχολικών εγχειριδίων δεν εργάζονται για διασκέδαση ούτε για κάποια αφηρημένη ιδέα περί κοινού καλού. Το κέρδος μετράει. «Από πολλές απόψεις η εκδοτική βιομηχανία των σχολικών βιβλίων είναι σαν οποιαδήποτε άλλη επιχείρηση που παράγει καταναλωτικά προϊόντα», σημειώνει η *The Wall Street Journal* το 1985. «Εκεί που διαφέρει είναι στο ότι τα σχολικά βιβλία διαμορφώνουν ζωές και πεποιθήσεις και γι' αυτό κριτικάρονται συχνότερα από άλλα καταναλωτικά προϊόντα».

Οι εκδότες πρέπει να παράγουν προϊόντα που θα πουληθούν εύκολα. Το κύριο τους μέλημα είναι το καθαρό εισόδημα που θα αποκομίσουν και όχι η ποιότητα των βιβλίων. Η εκπαιδευτική αναλύτρια Raymond English έχει πει για την εκδοτική βιομηχανία: «Το κέρδος είναι ο σκοπός, και το κέρδος, όταν λειτουργείς σε μια ημι-μονοπωλιακή αγορά, παράγεται τόσο με το να ικανοποιείς γραφειοκράτες και πολιτικούς όσο και με το να αποφεύγεις όσο μπορείς οτιδήποτε μπορεί να προκαλέσει διάφορους οργανωμένους φορείς συμφερόντων.»

Η καθιέρωση της ανάθεσης συγγραφής του σχολικού βιβλίου σε ιδιωτικούς ομίλους μέσω του καθεστώτος του πολλαπλού εγχειριδίου αφενός ανταποκρίνεται στο φιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης της αγοράς μέσω της «προσφοράς και της ζήτησης» και του ελεύθερου ανταγωνισμού και, αφετέρου, πιστώνεται ότι «συμβάλλει στην καλή ποιότητά του, αλλά και αντιστρόφως η καλή ποιότητα συνέβαλε και συμβάλλει στην καθιέρωση του πολλαπλού εγχειριδίου» (Mikk, 2000, σ. 37, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 379). Ωστόσο, υπάρχουν και ενστάσεις στην παραπάνω λογική: η εκδοτική βιομηχανία θεωρείται πως επιβάλλει περιορισμούς στην ανάπτυξη του εγχειριδίου ως παιδαγωγικού μέσου (Love

13. Η χώρα μας, που μέχρι το 2006 παρήγαγε και διακινούσε μέσω του κρατικού ΟΕΔΒ τα σχολικά εγχειρίδια και έτσι δεν ενέπλεκε τις ιδιωτικές εκδοτικές επιχειρήσεις στην παραγωγή του σχολικού βιβλίου, άλλαξε πολιτική και διάφοροι εκδοτικοί οίκοι μοιράστηκαν τις αναθέσεις συγγραφής των νέων διδακτικών πακέτων που διδάσκονται σήμερα στα σχολεία. Το φαινόμενο της εμπορικής εκμετάλλευσης του σχολικού βιβλίου, λοιπόν, ύστερα και από το μακροχρόνιο έμπρακτο ενδιαφέρον των ιδιωτών εκδοτών (Πατάκης, 1990), άγγιξε την ελληνική εκπαίδευση, ενώ εικάζεται ότι μελλοντικά με την διαφαινόμενη εισαγωγή του πολλαπλού εγχειριδίου, που εισηγούνται εγχώριοι θεσμικοί παράγοντες κύρους όπως το ΠΙ (2009α, σ. 6) και το ΕΣΥΠ (2006, σ. 19), θα αποκτήσει εξαιρετική δυναμική. Άρα η σχετική συζήτηση μόνο αδιάφορη δεν πρέπει να αφήνει την εγχώρια εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα.

& Pimm, 1996, παρατίθεται στο Rezat, 2006), γιατί πρόκειται για επιχειρήσεις οι οποίες προκειμένου να επιβιώσουν πρέπει να λάβουν υπόψη τους «πελάτες-καταναλωτές» (που δεν είναι μόνο οι μαθητές, οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί, αλλά ένα ολόκληρο γραφειοκρατικό πλέγμα), οι οποίοι επιλέγουν τα βιβλία αυτά (Center for Educational Reform 2001· Chambliss & Calfee, 1998, παρατίθεται στο Rezat, 2006).

Ποιοι περιορισμοί, όμως, έχουν επισημανθεί στα σχολικά βιβλία και αποδίδονται στο ότι αποτελούν εμπορικά προϊόντα; Θα αναλύσουμε δύο μειονεκτήματα των εγχειριδίων που στη βιβλιογραφία συνδέονται με την παραγωγή τους από ιδιωτικούς κερδοσκοπικούς εκδοτικούς ομίλους. Το πρώτο είναι γνωστό με τον όρο «the dumped-down textbook phenomenon» ή το φαινόμενο της «απλοποίησης» (Bennetta, 1997· Dove, 1998· Stotsky 1999· Sykes, 1995· Tobin & Ubarra, 2008) και αναφέρεται στη διαδικασία του «ξαναγραψίματος» των βιβλίων με σκοπό να γίνουν ευκολότερα αναγνώσιμα και κατανοητά από τους μαθητές. Το δεύτερο αναφέρεται στην «αυτολογοκρισία» (Dove 1998· Ravitch, 2003· Sewall, 1987· Γεωργουσόπουλος, 1990) των εγχειριδίων σε μια σειρά αμφιλεγόμενων θεμάτων που γίνεται με πρόσχημα την αποφυγή της ιδεολογικής μονομέρειας και την τήρηση μιας αυστηρής «ουδετερότητας», ώστε να αποφευχθεί η χειραγώγηση μαθητών και εκπαιδευτικών προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

Το φαινόμενο της απλοποίησης των σχολικών βιβλίων υιοθετήθηκε από την εκδοτική βιομηχανία με σκοπό να συμπεριληφθεί στο καταναλωτικό της κοινό (target group) ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός μαθητών από τους πιο αδύνατους έως τους πιο καλούς (Dove, 1998). Η αιτιολόγηση του φαινομένου στηρίχθηκε στο ευρύ κοινό με το παιδαγωγικό επιχείρημα ότι τα σχολικά βιβλία είναι δυσνόητα και κακογραμμένα, ενώ ειδικά εργαλεία σχεδιάστηκαν, οι κλίμακες αναγνωσιμότητας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 362-370) προκειμένου οι επιτροπές έγκρισης και αξιολόγησης των βιβλίων στις διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ να έχουν ένα μέτρο σύγκρισης (Sewall, 1987). Όμως, τις ίδιες κλίμακες χρησιμοποιούσαν και οι εκδότες κατά τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων με σκοπό να μετρήσουν το μήκος των προτάσεων, το μήκος των λέξεων με βάση τον αριθμό των συλλαβών και το λεξιλόγιο με αναφορά σε μια εγκεκριμένη λίστα λέξεων, (Bennetta, 1997· Sewall, 1987) προκειμένου τα βιβλία τους να τύχουν της θετικής κρίσης των επιτροπών. Το ιστορικό και τα αποτελέσματα της επιχείρησης απλοποίησης των σχολικών βιβλίων με βάση αυτές τις κλίμακες περιγράφονται εν συντομία από ένα συγγραφέα σχολικών βιβλίων που

εργαζόταν σε γνωστό εκδοτικό οίκο πριν και μετά την ευρεία χρήση των κλιμάκων ανάγνωσης:

Ένας φημισμένος εκπαιδευτικός και ψυχολόγος, ο Edward Lee Thorndike, δημιούργησε μια λίστα με διάφορες λέξεις και με τη συχνότητα με την οποία αυτές εμφανίζονται στην καθημερινή ζωή της Αμερικής: εφημερίδες, δημοφιλή βιβλία, διαφημίσεις, κ.ά. Από αυτή τη λίστα δημοσιοποίησε μια άλλη, αυστηρά περιορισμένη, η οποία καθόριζε ποιες λέξεις έπρεπε να χρησιμοποιούνται σε κείμενα που απευθύνονταν σε παιδιά. Αν, για παράδειγμα η λέξη *πάρε* βρισκόταν στην λίστα του, μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στα σχολικά βιβλία. Αν η λέξη *αποδοκιμάζω* δεν υπήρχε, δεν έπρεπε να χρησιμοποιηθεί, γιατί το βιβλίο θα γινόταν πολύ δύσκολο για τα παιδιά.

Οι συντάκτες εργαστήκαμε τότε κάτω από την τυραννία της λίστας αυτής και μάλιστα υπερηφανευόμασταν για το ότι τα σχολικά μας βιβλία συμμορφώνονταν με τη λίστα του Thorndike. Κατά τη γνώμη, όμως, αυτό ήταν η αρχή μιας συνεχούς διαδικασίας γνωστής ως "dumping down the curriculum" [απλοποίηση του ΑΠ]. Πριν τον Thorndike είχα βοηθήσει στην έκδοση μιας σειράς επιτυχημένων βιβλίων στα οποία είχα χρησιμοποιήσει μια ευρεία γκάμα λεξιλογίου, αλλά όταν περιορίστηκα από τον Thorndike, είδα το βιβλίο που κάποτε είχα βοηθήσει να γραφτεί για την έκτη τάξη σταδιακά να απευθύνεται στους μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων. Βιβλία που αρχικά τα προορίζαμε για τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού [middle grades] ξαφνικά εγκρίθηκαν ως κατάλληλα για το γυμνάσιο [high school] και αυτά που προορίζονταν για το γυμνάσιο εγκρίνονταν πια για το λύκειο [college]. Όλη η εκπαιδευτική διαδικασία κινούνταν καθοδικά σε όλα τα επίπεδα. (Michener, 1996, παρατίθεται στο Bennetta, 1997)

Το φαινόμενο απασχόλησε ιδιαίτερα την αμερικανική εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα μετά το 1983, όταν στην έκθεση *A Nation at Risk* επισημαινόταν ότι το περιεχόμενο των εγχειριδίων χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνοχής με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μην μπορεί να συνδέσει τα διάφορα κομμάτια του κειμένου και να του είναι αδύνατο να το κατανοήσει (Dove, 1998). Με την απαλοιφή ή τον περιορισμό σε έκταση και βάθος ιδεών που θεωρούνται πεπαλαιωμένες ή ότι απαιτούν έντονη πνευματική προσπάθεια για να γίνουν αντιληπτές από το μαθητή, με τον περιορισμό του λεξιλογίου μέσω της εξάλειψης των πολυσύλλαβων λέξεων, με την απλοποίηση του στίλ εξαιτίας του περιορισμού δύσκολων συντακτικών δομών και το "σπάσιμο" των μεγάλων σε έκταση προτάσεων, με την συντόμευση των παραγράφων και τέλος με την αντικατάσταση του κειμένου από φωτογραφίες που έχουν κυρίως διακοσμητικό ρόλο, τα εγχειρίδια αντί να γίνουν πιο κατανοητά και αναγνώσιμα, έγιναν ακριβώς το αντίθετο· δυσκολότερα στην ανάγνωση και πιο δυσνόητα (Bennetta, 1997· Sewall, 1987). Ιδιαίτερα κατακρίθηκε το ότι τα βιβλία της γλώσσας (βλ. *αναγνωστικά*) τις τελευταίες δεκαετίες συστηματικά αποστερούν τους μαθητές από κλασικά λογοτεχνικά κείμενα σε όφελος άλλων με "ευκολότερη" γλώσσα (π.χ. κείμενα με οδηγίες ή συνταγές) και γι' αυτό τους οδηγούν σε μειωμένες αναγνωστικές επιδόσεις στα διάφορα εθνικά και διεθνή τεστ (π.χ. PISA) (Stotsky, 1999). Τα σχολικά βιβλία χαρακτηρίστηκαν, ως εκ τούτου, ως «ένα μίλι πλατιά και μια ίντσα βαθιά» (Tyson, 1997),

γιατί συμπεριλαμβάνουν στα περιεχόμενά τους πάρα πολλά θέματα και τα παρουσιάζουν με ένα πολύ επιφανειακό τρόπο που δεν έχει καμία παιδαγωγική λογική (Dove, 1998). Η Ravitch (2003), βλέπει όλο αυτό να αντανakλάται στην εξάσκηση μέσω των εγχειριδίων μόνο κάποιων ελάχιστων βασικών δεξιοτήτων και σε μια έκπτωση των προσδοκιών για αυτό που αναμένουμε να αποκτήσουν οι μαθητές από αυτά.

Η υποχώρηση του επιπέδου των βιβλίων λόγω της «εξομάλυνσης» τους για παιδαγωγικούς λόγους σε δήθεν πιο ανεκτά επίπεδα «αναγνωσιμότητας» και «κατανοησιμότητας» (Πι, 1999β), στην ουσία έφτασε να αντιφάσκει με την ίδια την Παιδαγωγική. Θεωρήθηκε τελικά ότι με τον τρόπο αυτό συγγραφής των σχολικών βιβλίων οι εκδότες απέφευγαν την κοστοβόρα παραγωγή πολλών διαφορετικών εγχειριδίων ανάλογα τις δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών, πράγμα που θα έδινε μια πραγματικά παιδαγωγική προοπτική στο έργο τους και δεν θα καταδίκαιζε καλούς και κακούς μαθητές να χρησιμοποιούν το ίδιο διδακτικό υλικό —με το πρόσχημα συχνά της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επειδή, μάλιστα, προτιμήθηκε η εύκολη λύση της απλοποίησης του περιεχομένου των βιβλίων, το διαφημιστικό σλόγκαν ότι «το βιβλίο απευθύνεται σε όλους του μαθητές» κρίθηκε πως μπορεί να μεταφραστεί ως ότι απευθύνεται στους «λιγότερο ικανούς και τους χειρότερα προετοιμασμένους μαθητές» (Bennetta, 1997). Οι εκδότες προσπάθησαν να ανταποκριθούν στο αίτημα της αμερικανικής κοινωνίας να δει τα παιδιά της να τα καταφέρνουν στο σχολείο και έτσι παραδέχτηκαν (και ρητά ακόμη) ότι απλοποίησαν τα βιβλία, ώστε οι μαθητές να φανούν εξυπνότεροι από ό,τι πραγματικά ήταν (Bennetta, 1997). Συμπερασματικά, φαίνεται πως η έκδοση των σχολικών βιβλίων από κερδοσκοπικούς ομίλους δεν έγινε πάντα σε όφελος της ποιότητάς τους και γι' αυτό πριν σπεύσουμε να κατηγορήσουμε τους μαθητές για τις χαμηλές τους επιδόσεις και την αδιαφορία τους θα πρέπει πρώτα να ελέγξουμε τους εκδότες για τον τρόπο που συγγράφουν τα σχολικά εγχειρίδια (May, 1994, παρατίθεται στο Dove, 1998).

Το δεύτερο μειονέκτημα που συζητούμε, η «ιδεολογική ουδετερότητα» των σχολικών βιβλίων, είναι πολύ πιο κεφαλαιώδους σημασίας ζήτημα για τους εκδοτικούς οίκους, γιατί η επιλογή των βιβλίων από τις διάφορες επιτροπές αξιολόγησης γίνεται επί τη βάσει πολιτικών και όχι «ποιοτικών», διδακτικών ή παιδαγωγικών κριτηρίων και αφηρημένων «εκπαιδευτικών αξιών» (Apple, 1979, 1986· Apple & Christian-Smith, 1991· Delfattore, 1992, σσ. 175-176· Westbury, 1990, 1992). Η "πολιτική" των σχολικών εγχειριδίων (*The Politics of the Textbooks*, βλ. Apple & Christian-Smith, 1991), επομένως, για να ερμηνευτεί θα πρέπει

να ιδωθεί αφενός από τη σκοπιά εκείνων που την χαράσσουν, εν προκειμένω των εκδοτών, και, αφετέρου, εκείνων προς τους οποίους απευθύνεται άμεσα μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, σχολικές επιτροπές, επιτροπές έγκρισης αλλά και έμμεσα όπως πολιτικούς, κόμματα, εκκλησία, και κάθε οργανωμένη ομάδα πίεσης που θεωρεί ότι έχει ή θα έπρεπε να έχει κάποιο λόγο για τα περιεχόμενα των βιβλίων.

Το παράδειγμα των ΗΠΑ είναι διαφωτιστικό για τη συζήτησή μας, γιατί σε αυτό συναντούμε μεγάλους εκδοτικούς οίκους να δραστηριοποιούνται στο σχολικό βιβλίο και διαφορετικούς τρόπους στην επιλογή τους από τις επιμέρους Πολιτείες, ενώ μπορεί να μας προϊδεάσει, ως ένα βαθμό για ανάλογες εξελίξεις που δρομολογούνται και στη χώρα μας. Στις ΗΠΑ υπάρχουν δύο συστήματα επιλογής των βιβλίων, που με διάφορες παραλλαγές είναι και τα κυρίαρχα στον ευρωπαϊκό χώρο. Το πρώτο είναι η τελείως ανοιχτή (open territory) διαδικασία επιλογής των βιβλίων όπου χοντρικά κάθε σχολείο είναι ελεύθερο να επιλέγει οποιοδήποτε από τα εγχειρίδια κυκλοφορεί στο εμπόριο. Σύμφωνα με το δεύτερο, η επιλογή γίνεται μέσα από μια λίστα προεγκεκριμένων βιβλίων (adoption state) από κάποιες γραφειοκρατικές επιτροπές της εκάστοτε Πολιτείας που είναι επιφορτισμένες με το έργο του «φιλτραρίσματος», ώστε να «διασφαλίζεται η ποιότητά τους» (π.χ. επιλέγεις ένα από τα τρία εγχειρίδια γλώσσας που προέγκρινε ως κατάλληλα η κρατική επιτροπή από τα 10 που της είχαν υποβληθεί για κρίση) (Sewall, 1987, σ. 20). Εν πρώτοις, τα παραπάνω συστήματα δεν φαίνεται να δημιουργούν κάποιο πρόβλημα και σίγουρα δείχνουν "ανοιχτά" στην άμιλλα των εκδοτικών επιχειρήσεων. Η λειτουργία, όμως, του συστήματος στην πράξη αποκάλυψε ένα πλήθος αδυναμιών που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της επιθυμίας των εκδοτών να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη τους με το να συρράψουν σε ένα "ποιοτικό" σχολικό βιβλίο τελείως αντιφατικές απόψεις για τις αξίες με τις οποίες πρέπει να γαλουχηθεί η νέα γενιά.

Πιο συγκεκριμένα, το χώρο των σχολικών βιβλίων στις ΗΠΑ τον μοιράζονται ουσιαστικά τέσσερις μεγάλες εκδοτικές επιχειρήσεις (The Big Four, όπως είναι γνωστές) οι οποίες κατέχουν το 70% της σχετικής αγοράς. Πρόκειται για άλλη μια κλασική περίπτωση ολιγοπωλιακής κατάστασης στην καπιταλιστική οικονομία, που μετριάξει, αν δεν καταπνίγει, κάθε ανταγωνισμό για τιμές και ποιότητα μέσω της λειτουργίας των καρτέλ και «των προσυμφωνημένων πρακτικών» σε βάρος των καταναλωτών (Center for Educational Reform 2001: The textbook oligarchs, 2003). Από την άλλη, το «καταναλωτικό κοινό» δεν είναι τόσο ευρύ, αφού τρεις πολιτείες (Καλιφόρνια, Τέξας και Φλόριδα), που ακολουθούν

το σύστημα της προεγκεκριμένης λίστας, αγοράζουν το 30% περίπου του συνόλου των σχολικών βιβλίων στις ΗΠΑ (η Νέα Υόρκη είναι επίσης σημαντική για τους εκδότες αλλά λιγότερο από τις άλλες λόγω του ότι δεν ακολουθεί το ίδιο σύστημα έγκρισης) και επηρεάζουν καθοριστικά το τι θα επιλέξουν και οι υπόλοιπες πολιτείες, άρα έχουμε μια "ολιγοφωνιακή" αγορά που δημιουργεί επιπλέον στρεβλώσεις στο σύστημα (Center for Educational Reform 2001· Sewall, 1987, σ. 25· Tyson, 1997· The textbook oligarchs, 2003)¹⁴. Εδώ αρχίζουν τα προβλήματα για τους εκδότες, γιατί με δεδομένο τον πολιτικό χαρακτήρα των κριτηρίων επιλογής των βιβλίων θα πρέπει να ικανοποιήσουν τόσο το "συντηρητικό και θρησκευόμενο" νότο των ΗΠΑ (Τέξας και Φλόριδα) όσο και την "προοδευτική" Καλιφόρνια, πρόκειται για δύο κόσμους με τελείως διαφορετικές ιδεολογικές αντιλήψεις. Οι εκδότες βρίσκονται μεταξύ σφύρας και άκμονος ερχόμενοι αντιμέτωποι με μια ποικιλία επίδοξων διορθωτών-λογοκριτών που προέρχονται και από τα δύο άκρα του πολιτικού φάσματος τόσο από τη Δεξιά όσο και από την Αριστερά (Dove, 1998· Ravitch, 2003· The textbook oligarchs, 2003). Οι συντηρητικοί κύκλοι (ευαγγελιστές, πεντακοστιανοί, υπερεθνικιστές κ.ά.) χρεώνουν στα βιβλία υπερβολική απεικόνιση της βίας, φτωχά Αγγλικά, προώθηση ενός κοσμικού ουμανισμού, αντιχριστιανικό και αντιαμερικανικό πνεύμα, ρατσισμό, προώθηση λανθασμένων ηθικών αξιών και διδασκαλία της θεωρίας της εξέλιξης αντί αυτής του "δημιουργισμού" (creationism) (Dove, 1998· Sewall, 1987, σ. 21· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 379). Από την άλλη, αριστερές ομάδες πίεσης, όπως οικολόγοι, φιλειρηνιστές, διεθνιστές, αλλά και φεμινίστριες, ομοφυλόφιλοι, άθεοι, μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες και άλλες μειονοτικές ομάδες θέλουν τα σχολικά βιβλία να προωθούν πιο φανερά την πολιτική τους ατζέντα και να αντιπροσωπεύονται περισσότερο σε αυτά (Sewall, 1987, σ. 21-22).

Συνεπώς, όπως, επισημαίνει ο Westbury (1992) «οι εκδότες έρχονται αντιμέτωποι με ένα κλασικό πολιτικό πρόβλημα· πώς θα συνθέσουν αντικρουόμενα συμφέροντα», γιατί δεν θα ρίσκαραν, για παράδειγμα, να απορριφθούν τα βιβλία τους από την Καλιφόρνια ή το Τέξας εξαιτίας της θεωρίας της εξέλιξης. Η λύση που επιλέγεται —η κατά τον Westbury (1992) «η μη λύση»— είναι να υποχωρούν συνήθως στις πιέσεις των εκάστοτε θιγομένων ομάδων και να αυτολογοκρίνουν τα βιβλία τους αφαιρώντας ή προσθέτοντας ό,τι τους ζητείται. Είναι

14. Το ανάλογο ελληνικό παράδειγμα —που εξέτασε ως ερευνητική υπόθεση και η έρευνα του ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ (2008)— θα ήταν το σχολικό βιβλίο να επιλεγόταν κατά εκπαιδευτικές περιφέρειες, τότε καταλαβαίνουμε τη βαρύτητα των επιλογών που θα έκαναν η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη για εκδότες και εκπαιδευτικούς σε όλη την επικράτεια.

ενδεικτικό της υποχωρητικότητας που δείχνουν ότι το διάστημα 1994-1995 από τις 458 απαιτήσεις για «διορθώσεις» που αξίωσε μόνο ένα οργανωμένο σωματείο (το *People for the American Way*, βλ. Dove, 1998) ενέδωσαν στις μισές. Το φαινόμενο εξηγείται εύκολα γιατί οι εκδότες είναι επιχειρηματίες και όχι ιδεολόγοι ή πολιτικοί για να θυσιάσουν κέρδη πλέον των 3,3 δις δολαρίων το χρόνο (τα στοιχεία αναφέρονται στο έτος 1998) που αντιπροσωπεύει η αγορά των σχολικών βιβλίων δημοτικού και γυμνασίου (K-12) στις ΗΠΑ (Center for Educational Reform 2001· Dove, 1998· Sewall, 1987, σ. 28) για οποιαδήποτε ιδεολογία ακόμη και αν αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα μακροπρόθεσμα επιχειρηματικά τους συμφέροντα (άλλη μια από τις κλασικές αντιφάσεις της καπιταλιστικής οικονομίας).

Έτσι, ο Sewall (1987, σσ. 22-23) διαπιστώνει ότι τα βιβλία Ιστορίας γράφονται με ένα στεγνό, αφηρημένο, και δήθεν "αντικειμενικό" και ουδέτερο τρόπο, ώστε να δείχνουν περισσότερο ακριβή και λιγότερο προκατειλημμένα, μιμούμενα ανεπιτυχώς το νέο κοινωνικοιστορικό στιλ συγγραφής της Ιστορίας (τύπου Fernand Braudel, βλ. Braudel, 2003). Μάλιστα, θεωρεί ότι η συγγραφή των βιβλίων δεν γίνεται από τους συνήθως επώνυμους και αναγνωρισμένους κύρους συγγραφείς που υπογράφουν τα σχολικά εγχειρίδια αλλά από "συνεργάτες" των εκδοτικών οίκων. Οι εκδότες ουσιαστικά "αγοράζουν" το όνομα που θα γοητεύσει τις επιτροπές αξιολόγησης των βιβλίων τους ή τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια δεν απαιτούν από το "συγγραφέα" παρά να έχει μια γενική εποπτεία στο σχεδιασμό και στον έλεγχο του τελικού προϊόντος Sewall (1987, σσ. 26-27). Η Ravitch (2003), που μελέτησε εκτενώς το ζήτημα αυτό της «μαζικής αυτολογοκρισίας» των σχολικών βιβλίων, διαπιστώνει ότι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας και Γλώσσας του γυμνασίου δεν γίνεται αναφορά σε διαζύγια, ναρκωτικά, ομοφυλοφιλία, δεινοσαύρους (εξελικτική θεωρία), από τη μια μεριά, αλλά ούτε και σε θρησκεία, νοικοκυρές, δουλεία, ανισότητα κτλ. από την άλλη για να καταλήξει ότι τελικά έχει εξαιρεθεί οτιδήποτε «αληθινό, ενδιαφέρον και ιστορικά ακριβές». Η εμπειρία των ΗΠΑ δείχνει ότι λίγες επιχειρήσεις ελέγχουν το χώρο του σχολικού βιβλίου και παράγουν «ομογενοποιημένα» εγχειρίδια (βλ. αναλυτικότερα για το θέμα με παραπομπές σε σχετικές έρευνες στο Κασβίκης, 2004, σ. 60) με «πολλές εικόνες και λίγες αυθεντικές πληροφορίες, αποδυναμώνοντας, έτσι, τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία και στηρίζονται συχνότατα σε αυτά» (Allen Jeanne, παρατίθεται στο *The textbooks oligarchs*, 2003).

Τελικά, η όλη εμπλοκή των εκδοτικών οίκων στην παραγωγή του σχολικού βιβλίου αδυνατεί να διαχειριστεί με σύνεση το περίπλοκο πλέγμα των πολιτικών και ιδεολογικών

διακυβευμάτων γύρω από αυτό· αδυνατεί να αντισταθεί στις ποικίλες και αλληλοσυγκρουόμενες «κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που καθορίζουν την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων» (Done, 1998). Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι όλα τα παραπάνω αποκαλύπτουν πως ο "πλουραλισμός" και η "ελεύθερη" επιλογή των "πολλαπλών" σχολικών βιβλίων του εμπορίου, που παιδαγωγικά στηρίζεται στο επιχείρημα ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να επιλέγει το βιβλίο που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό τους στρώμα, τη γεωγραφική τους προέλευση, το γλωσσικό τους επίπεδο και τις εκπαιδευτικές τους ιδιαιτερότητες (Εκδόσεις Πατάκη, χ.χ.: ΠΙ, 2009α), δεν λειτουργεί πάντα κατ' αυτόν τον τρόπο. Αντίθετα, παρατηρούμε ότι οι παιδαγωγικά κρίσιμες επιλογές της σημαντικότερης για πολλούς λειτουργίας του σχολικού βιβλίου της, κοινωνικοποιητικής, έχουν ήδη γίνει όταν αυτό φτάνει στα χέρια του εκπαιδευτικού για "επιλογή" ή διδασκαλία. Αυτό που μας παρέχει μια ολιγοπωλιακή αγορά λέγεται ότι δεν είναι παρά «κλωνοποιημένες εκδόσεις του ίδιου κενού, παραφορτωμένου με εικόνες σχολικού εγχειριδίου, ώστε η επιλογή να καθίσταται τελικά κάθε άλλο παρά επιλογή» (The textbooks oligarchs, 2003: Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 309).

Παρόλα αυτά, μάλλον θα ήταν άδικο να θεωρήσουμε τα παραπάνω μειονεκτήματα του σχολικού βιβλίου ως απόκοτα της έκδοσής τους από ιδιωτικούς εκδοτικούς ομίλους. Οι ιδεολογικές αγκυλώσεις των βιβλίων, η ιδεολογική τους μονομέρεια ή ουδετερότητα, και οι συνακόλουθες προσπάθειες να λογοκριθούν κάθε άλλο παρά απουσιάζουν και στα συστήματα της κρατικής παραγωγής των βιβλίων, όπως το ελληνικό (Γεωργουσόπουλος, 1990). Ίσα ίσα έχει υποστηριχθεί ότι η σύσταση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937 από τον δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά έγινε με σκοπό ακριβώς τον «ιδεολογικό έλεγχο του σχολικού βιβλίου» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 152). Η «κακοποίηση» του σχολικού βιβλίου, όπως ονομάζει ο Μαυρογιώργος (1986) τις διάφορες προσπάθειες κρατικής λογοκρισίας του, έχει συμβεί συχνότατα στη χώρα μας· από το «να καώσι» των βιβλίων της μεταρρύθμισης του 1917, στο «προς πολτοποίηση» των βιβλίων της μεταρρύθμισης του 1964 και στην «απάλειψη» των «ιδεολογικών μονομερειών» και «λαθών» των βιβλίων της μεταρρύθμισης του 1982-'84, ενώ πολλές φορές αποσύρθηκαν ή τυπώθηκαν και δεν κυκλοφόρησαν ποτέ βιβλία που κρίθηκαν με ιδεολογικούς όρους (βλ. την περίοδο της χούντας 1967-1974, το 1990 το βιβλίο «Ιστορία του Ανθρώπινου Γένους» και πιο πρόσφατα, το 2008, το βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ' δημοτικού «Στα νεότερα και

σύγχρονα χρόνια») (Δημαράς, 1983· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 154· Μπουζάκης, 2002).

Εν ολίγοις, η ανάθεση της παραγωγής των σχολικών εγχειριδίων είτε σε ιδιωτικούς εκδοτικούς ομίλους είτε σε κρατικούς φορείς δεν δύναται από μόνης της να εγγυηθεί την παιδαγωγική τους ποιότητα και αρτιότητα, ενώ και η ιδέα του πολλαπλού εγχειριδίου «δεν είναι πανάκεια», καθώς είναι αρκετά παλιά και δοκιμασμένη ακόμα και στη χώρα μας και δεν στηρίζεται σε στέρεα εμπειρικά δεδομένα που θα επέτρεπαν την ανεπιφύλακτη αποδοχή της (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 308-309).

1.3.6 Έντυπο σχολικό εγχειρίδιο και σύγχρονα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά μέσα

Αν και σύμφωνα με τους Καψάλη & Χαραλάμπους (2008 σσ. 210-211) μετά τα τέλη του 20ου αιώνα βρισκόμαστε στην τρίτη περίοδο του σχολικού εγχειριδίου κατά την οποία «έχει [το εγχειρίδιο] να ανταγωνιστεί την πρόκληση πολλών και διαφόρων μέσων μαζικής επικοινωνίας και άλλων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της μικροηλεκτρονικής», η συζήτηση για το μέλλον του εγχειριδίου σε ένα περιβάλλον ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων είχε ήδη ξεκινήσει από τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Ο Yglesias, (1999), ένας γνωστός συγγραφέας σχολικών βιβλίων, αναρωτιόταν ήδη από το 1966 για τη θέση και το μέλλον των έντυπων βιβλίων δίπλα στην τηλεόραση, τις «διδασκτικές μηχανές» και την «προγραμματισμένη μάθηση» —που βρισκόταν σε άνθηση εκείνο το διάστημα— και δίπλα στα διάφορα «μη βιβλία» (nonbooks) όπως ονόμαζε το διδακτικό υλικό που στηριζόταν στις νέες τεχνολογίες της εποχής (Χόνδρης, 2008, σσ. 46-47). Μισό περίπου αιώνα μετά τα έντυπα βιβλία εξακολουθούν να υπάρχουν ή να συνυπάρχουν με ένα πλήθος άλλων τεχνολογιών (νοούμενες τόσο ως hardware όσο και ως software) που αναπτύχθηκαν εν τω μεταξύ και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ή και για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως, οι προσωπικοί υπολογιστές, το ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book και e-textbook) το internet, οι ψηφιακοί δίσκοι (CDs και DVDs), εκπαιδευτικά λογισμικά και λογισμικά γενικών εφαρμογών.

Το 1988 αναφέρεται για πρώτη φορά στο λεξικό Merriam-Webster ο όρος ηλεκτρονικό βιβλίο ή e-book (βλ. e-book, 2009), για να δηλώσει «ένα βιβλίο που δημιουργήθηκε ή μετατράπηκε σε ψηφιακή μορφή», ώστε να μπορεί να αναγνωστεί στην οθόνη του υπολογιστή ή σε άλλες φορητές ψηφιακές συσκευές. Είκοσι ένα χρόνια αργότερα, το 2009, το ΠΙ δίνει ένα αρκετά ευρύτερο ορισμό του ηλεκτρονικού βιβλίου —που τώρα πια το

συναντούμε και με τους όρους ψηφιακό βιβλίο (digital textbook) και διαδικτυακό βιβλίο (web book, online textbook ή open textbook για βιβλία που το περιεχόμενο τους παρέχεται δωρεάν μέσω του διαδικτύου)— καθώς η τεχνολογική πρόοδος και κυρίως το διαδίκτυο εξελίσσουν ακόμα πιο δυναμικά το ηλεκτρονικό αυτό μέσο. Έτσι, ως:

[...] «ηλεκτρονικό βιβλίο» δεν πρέπει να εννοούμε μόνο την ψηφιακή έκδοση ενός βιβλίου αλλά το δυναμικό και διαδραστικό μέσο μάθησης και που λειτουργεί ως πολυμεσικό εργαλείο γνώσης. Με την έννοια αυτή, ο όρος δε συνδέεται απλώς με τη δυνατότητα πρόσβασης του χρήστη σε κείμενα, ήχους και εικόνες. Αντιθέτως, το «ηλεκτρονικό βιβλίο» συνιστά ένα σύνθετο και δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Η πρόσβαση του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε πολλαπλές πηγές μάθησης μέσω υπερσυνδέσμων, καθώς και η δυνατότητα διάδρασης, μπορούν να καταστήσουν το μέσο αυτό ποιοτικό εργαλείο, όχι μόνο όσον αφορά στην άντληση πληροφοριών αλλά και όσον αφορά στην κατάκτηση και τη σύνθεση της νέας γνώσης. (ΠΙ, 2009β, σσ. 3-4)

Η διεισδυτικότητα του ηλεκτρονικού βιβλίου —είτε το εκλαμβάνουμε με την στενή του έννοια είτε με την ευρεία— φάνηκε το Μάιο του 2009 όταν η πολιτεία της Καλιφόρνιας υιοθέτησε, για οικονομικούς λόγους, την πρόταση ορισμένα βιβλία να παρέχονται στους μαθητές της μόνο σε ηλεκτρονική μορφή και προσκάλεσε όσους συγγραφείς επιθυμούν να υποβάλλουν σχετικό ψηφιακό περιεχόμενο (βλ. το επίσημο δελτίο τύπου της πολιτείας στη διεύθυνση <http://gov.ca.gov/press-release/12225/> και Lewin, 2009). Μέχρι τότε το ηλεκτρονικό βιβλίο βρισκόταν μόνο σε πιλοτικό ή πειραματικό στάδιο εφαρμογής σε διάφορα πολιτείες και πανεπιστήμια των ΗΠΑ (ΠΙ, 2009β). Βλέπουμε, λοιπόν για πρώτη φορά στην ιστορία, το έντυπο σχολικό βιβλίο να χάνει το προβάδισμα που είχε έναντι οποιουδήποτε άλλου διδακτικού μέσου από τότε που πρωτοεμφανίστηκε. Και οι λόγοι που παρατηρείται η αλλαγή αυτή, όπως ήδη τονίσαμε, δεν είναι καθαρά παιδαγωγικοί ή διδακτικοί, δηλαδή, τα νέα ψηφιακά μέσα καθιερώνονται όχι γιατί είναι απαραίτητα καλύτερα ή αποδοτικότερα από τα κλασικά σχολικά βιβλία, άλλωστε μάλλον λείπουν σχετικές εμπειρικές έρευνες που θα θεμελιώναν τη θέση αυτή, αλλά γιατί εκπληρώνουν και άλλες κοινωνικές ή οικονομικές ανάγκες. Παράλληλα, την επιρροή των νέων τεχνολογιών μπορούμε να τη δούμε και στον τρόπο που σχεδιάζονται και εικονογραφούνται τα έντυπα διδακτικά βιβλία καθώς μπορούμε να διακρίνουμε σαφείς αναλογίες στον τρόπο δόμησης και σύνθεσης της *σελίδας* τους με αυτές της *ιστοσελίδας* και στον σταδιακό μετασχηματισμό των κειμένων των βιβλίων από μονοτροπικά σε πολυτροπικά (Κουτσογιάννης, 2008, σσ. 16-21).

Αναλυτικότερα, μπορούμε να πούμε ότι το ηλεκτρονικό βιβλίο ή ευρύτερα τα ηλεκτρονικά συστήματα μάθησης πλεονεκτούν εν συγκρίσει με το έντυπο εγχειρίδιο σε αρκετά σημεία, όπως (Christianakis, 2002· Gillard, 2007, 2008· Lewin, 2009· The Varsavsky Foundation 2005· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 210-212· Κολιάδης, 1990, σ. 48· Πι, 2009β· Παγανός, 1990, σ. 74· Ράπτης & Ράπτη, 1998· Χόνδρης, 2008, σσ. 16-85):

- Επικαιροποίηση

Τα ηλεκτρονικά μέσα μπορούν να επικαιροποιούν το περιεχόμενό τους και έτσι να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να μην καθίστανται βαρετά ή ξεπερασμένα. Η δομή τους είναι ανοιχτή και γι' αυτό εύκολα το περιεχόμενό τους μπορεί να διασκευαστεί, να τροποποιηθεί ή να αλλάξει τελείως ανάλογα με τις εξελίξεις και τις διδακτικές ανάγκες.

- Πολυσυλλεκτικότητα

Οι ηλεκτρονικές πηγές παρέχουν μια εύκολα προσβάσιμη και μεγάλη δεξαμενή αναζήτησης πληροφοριών εξασφαλίζοντας μας τη σφαιρική κάλυψη ενός θέματος και τη δυνατότητα αποθήκευσης αυτών για περαιτέρω μελέτη και ανάλυση. Η γνώση είναι πια άπειρη και όχι πεπερασμένη και καταγεγραμμένη στις σελίδες ενός βιβλίου. Το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι ουσιαστικά όχι ένα βιβλίο αλλά κυριολεκτικά μια βιβλιοθήκη στα χέρια του μαθητή. Έτσι, καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς τους παρουσιάζονται πολλές διαφορετικές απόψεις για να τις αξιολογήσουν και όχι μόνο η άποψη εκείνου ή εκείνων που συνέγραψαν το σχολικό εγχειρίδιο.

- Αλληλεπίδραση

Μέσω των ηλεκτρονικών μέσων καθίσταται ευχερέστερη η επικοινωνία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς μπορεί να ξεπεράσει τα όρια του σχολικού χώρου και χρόνου. Ο δάσκαλος μπορεί να απευθύνεται όχι σε 15 αλλά σε 150 μαθητές ταυτόχρονα σε χρόνο σύγχρονο ή ασύγχρονο (offline ή online), ενώ οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο και να επικοινωνούν μεταξύ τους 24 ώρες την ημέρα 7 ημέρες την εβδομάδα. Μπορούν να εργάζονται και να μελετούν ομαδικά χωρίς να ενοχλούν ή να ενοχλούνται από τους γύρω τους στη σχολική βιβλιοθήκη. Μπορούν να εκφράζουν, και να συζητούν ελεύθερα τις απόψεις τους για τις γνώσεις και τις πληροφορίες που τους παρέχονται. Συνεπώς, έχουμε και μεγαλύτερη εμπλοκή της οικογένειας στην μαθησιακή διαδικασία, εφόσον ο μαθητής μπορεί να μελετά στο σπίτι περισσότερο. Οι νέες δυνατότητες του διαδικτύου με τα blogs και τα wikis για συνεργατική μάθηση και παραγωγή διαφόρων συνθετικών εργασιών μεταξύ, ουσιαστικά, όσων μαθητών το

επιθυμούν είναι εντυπωσιακές και ασυναγώνιστες. Πολύ σημαντικό είναι, για τη διδασκαλία της γλώσσας ιδιαίτερα, το γεγονός ότι τα ψηφιακά μέσα παρέχουν ένα πραγματικά αυθεντικό περιβάλλον για γλωσσική αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα να αποκτά νόημα η επικοινωνία μέσα στην τάξη. Οι μαθητές συνομιλούν με άλλους μαθητές και άλλα πρόσωπα έξω από τη σχολική τάξη, όπως κάνουν στον κοινωνικό τους χώρο, δημοσιεύουν ηλεκτρονικό περιεχόμενο και γενικά δέχονται και παράγουν λόγο με έναν διάλογο που τους είναι οικείος και μέσα σε ένα πλούσιο επικοινωνιακό πλαίσιο όπου είναι διακριτοί οι ρόλοι του πομπού, του δέκτη και του σκοπού της επικοινωνίας.

- Ανατροφοδότηση

Τα ηλεκτρονικά συστήματα μάθησης μπορούν να πληροφορήσουν το μαθητή για τις επιδόσεις του με πολλούς τρόπους: να του δώσουν άμεσα τη βαθμολογία του τεστ, να το υποδείξουν που έκανε λάθος για να ξαναπροσπαθήσει, να του παρέχουν επιπλέον βοήθεια ή πληροφορίες, να του παρέχουν επιπλέον εξάσκηση εκεί που επιθυμεί, όποτε το επιθυμεί ακόμη και εκτός σχολείου.

- Πολυμεσικότητα/Πολυτροπικότητα

Η γνώση επικοινωνείται στο μαθητή με ένα πλήθος σημειακών συστημάτων, εικονικών ηχητικών, γλωσσικών με αποτέλεσμα να ικανοποιούνται περισσότερα μαθησιακά στίλ αφού διεγείρονται περισσότερες αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή). Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα να απευθυνθείς ευκολότερα και αποτελεσματικότερα σε μικρότερες ηλικίες στις οποίες η ανάγνωση δεν είναι ακόμη στις επιλογές τους για την προσπέλαση της πληροφορίας.

- Μη γραμμικότητα

Τα ηλεκτρονικά βιβλία παρέχουν τη δυνατότητα μέσω των υπερσυνδέσεων για προσπέλαση της γνώσης σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, χωρίς να απαιτούν την αυστηρή αλληλουχία της από σελίδα σε σελίδα εξαντλητικής παρουσίασης των πληροφοριών. Ο μαθητής είναι ελεύθερος να εστιάσει την προσοχή του εκεί που αυτός θέλει, να αφιερώσει το χρόνο που θέλει και να επανέλθει όποτε το επιθυμεί ή να παραλείψει πληροφορίες που του είναι ασήμαντες. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής γίνεται σταδιακά αυτόνομος στη μαθησιακή διαδικασία και μαθαίνει να παίρνει αποφάσεις που καθορίζουν τον τρόπο που μαθαίνει, άρα μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

- Εξατομικευμένα, ενεργητική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση

Η μάθηση μέσω του υπολογιστή μπορεί να γίνει σαφώς πιο εξατομικευμένη και πιο στοχευμένη στο στυλ, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς το υλικό μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί ως προς το επίπεδο δυσκολίας του και ως προς το ρυθμό με τον οποίο ανταποκρίνεται ο κάθε μαθητής. Ειδικά οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν πολλαπλά των νέων ψηφιακών δυνατοτήτων, όπως με το να ακούσουν στην ένταση που επιθυμούν ένα κείμενο αντί να το διαβάσουν, να επιλέξουν το μέγεθος της γραμματοσειράς που επιθυμούν, να γράψουν κείμενα χωρίς τη χρήση μολυβιού μόνο με το πληκτρολόγιο ή με υπαγόρευση κ.ά. Ταυτόχρονα, ο μαθητής από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργητικός πρωταγωνιστής στην αναζήτηση, την εύρεση και την αξιολόγηση των πληροφοριών μέσω της σκαλωσιάς (μηχανές αναζήτησης, ψηφιακά λεξικά, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εγκυκλοπαίδειες, κ.ά.) που του παρέχουν τα ψηφιακά μέσα. Συμμετέχει προσωπικά στη δόμηση της γνώσης και βιώνει τη διαδικασία, άρα εμπεδώνει καλύτερα και συγκρατεί περισσότερες πληροφορίες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

- Προσαρμογή και μάθηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών

Οι μαθητές επωφελούνται και σε ένα άλλο επίπεδο γραμματισμού μέσω των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών τεχνολογιών, αυτό του τεχνολογικού. Ασχολούμενοι δηλαδή με τα διάφορα ψηφιακά μέσα για να μάθουν τα περιεχόμενα του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου μαθαίνουν ταυτόχρονα και πώς να χειρίζονται τα μέσα αυτά. Η δεξιότητα αυτή είναι εκ των ων ουκ άνευ για τους αυριανούς πολίτες και η κατοχή της αποτελεί μέσο κοινωνικής ανέλιξης ενώ η απουσία της κοινωνικού αποκλεισμού, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις παραδοσιακές δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αρίθμησης.

- Άλλα πλεονεκτήματα

Εκτός από τα αμιγώς εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα που μας παρέχουν τα νέα ηλεκτρονικά μέσα, όπως τα ανωτέρω, μπορούμε να εντοπίσουμε και μια σειρά από άλλα που έχουν ευρύτερο ενδιαφέρον. Τέτοια είναι:

(α) Η περιβαλλοντική ωφέλεια που προκύπτει από τη χρήση ηλεκτρονικών εντύπων. Η παραγωγή των έντυπων βιβλίων απαιτεί όχι μόνο την κοπή χιλιάδων δέντρων για την παραγωγή χαρτιού αλλά και τη χρήση χημικών, πετρελαίου και άλλων τοξικών για την περαιτέρω επεξεργασία και μεταφορά τους. Στον ηλεκτρονικό κόσμο όλα αυτά μπορούν να αποφευχθούν ή να περιοριστούν κατά πολύ.

(β) Τα ηλεκτρονικά βιβλία κοστίζουν πολύ φθηνότερα από τα έντυπα. Πραγματικά, η τιμή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου στα διαδικτυακά βιβλιοπωλεία είναι περίπου στο ένα τρίτο

ή και λιγότερο της αντίστοιχης τους έντυπης. Επιπρόσθετα, πολλά βιβλία που δεν υπόκεινται σε περιορισμούς πνευματικών δικαιωμάτων (π.χ. έργα Ελλήνων κλασικών φιλόσοφων και τραγωδών ή του Dewey) διατίθενται δωρεάν για "κατέβασμα" από το διαδίκτυο σε όλο και πιο μεγάλους αριθμούς και σε διάφορες γλώσσες.

(γ) Τα ηλεκτρονικά έντυπα δεν έχουν τον όγκο και το βάρος των συμβατικών. Αν ο Έλληνας μαθητής είχε τα βιβλία του σε ψηφιακή μορφή, το μόνο που θα έπρεπε να κουβαλάει μαζί του θα ήταν ή ο προσωπικός του υπολογιστής ή κάποια συσκευή ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων (e-book reader), μειώνοντας σημαντικά το βάρος και τον όγκο της σχολικής του τσάντας. Αν πάλι σκεφτούμε το πόσα βιβλία δυνητικά μπορεί να "κουβαλάει" με τον ηλεκτρονικό του υπολογιστή, τότε αντιλαμβανόμαστε πραγματικά την ωφέλεια και τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού εντύπου.

Ωστόσο, τα ψηφιακά μέσα δεν είναι χωρίς ατέλειες. Η εμπειρική έρευνα δεν μας παρέχει ακόμα στέρεα δεδομένα, ώστε να δεχτούμε ή να απορρίψουμε τα νέα αυτά μέσα, καθώς δεν αποδεικνύεται πάντα ότι επιδρούν θετικά ή θετικότερα από τα έντυπα βιβλία στην επίδοση των μαθητών (Bauerlein, 2008· Gillard, 2008· Αλαχιώτης, 2009· Πι, 2009β). Υπάρχουν, εύλογα επομένως, πολλές ενστάσεις προκειμένου να τα αποδεχούμε ανεπιφύλακτα και, πόσο μάλλον, να αντικαταστήσουμε με αυτά ένα δοκιμασμένο εργαλείο όπως το έντυπο βιβλίο.

Πρώτα από όλα, για να χρησιμοποιήσεις το ψηφιακό υλικό, εκτός από το ότι πρέπει να έχεις παροχή ηλεκτρικού ρεύματος που σε πολλά μέρη του κόσμου δεν έχουν, χρειάζονται δύο ακόμη προϋποθέσεις (α) να έχεις το απαραίτητο hardware, όπως ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής ή μια συσκευή ανάγνωσης ηλεκτρονικών εγγράφων εφοδιασμένες με το κατάλληλο λογισμικό (software) και (β) να έχεις την τεχνολογική επάρκεια, τις γνώσεις, να τα χρησιμοποιήσεις όλα αυτά. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτεις συνήθως και άλλο τεχνολογικό υλικό που θα σου επιτρέπει να έχεις πρόσβαση στο διαδίκτυο με υψηλές ταχύτητες και να εκτυπώνεις ή να επεξεργάζεσαι ενίοτε το υλικό σου. Όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα σημαντικό κόστος που δεν μπορούν να αντέξουν όλες οι οικογένειες. Αυτός ο τεχνολογικός εξοπλισμός, ακόμη, συνήθως δεν είναι πλήρως λειτουργικός μετά την παρέλευση πενταετίας και πρέπει να αντικατασταθεί. Υποστηρίζεται, έτσι, ότι οι νέες τεχνολογίες έρχονται να μεγαλώσουν την απόσταση που χωρίζει τους φτωχούς από τους πλούσιους δημιουργώντας ένα νέο πεδίο εκπαιδευτικής ανισότητας την ψηφιακή (digital

divide) (Christianakis, 2002), που γνωρίζουμε ότι θα έχει ως επακόλουθο την κοινωνική-οικονομική.

Δεύτερον, υπάρχει το πολύ σημαντικό θέμα της ασφάλειας στο διαδίκτυο. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να προφυλάγουν τόσο τους εαυτούς τους από διάφορους κακόβουλους χρήστες (παιδεραστές, ψηφιακούς "νταήδες" και κλέφτες), όπως και τις εργασίες, το υλικό τους, τα προσωπικά τους δεδομένα, τις ιστοσελίδες τους και κάθε ψηφιακό περιεχόμενο από "ιούς" και άλλο επικίνδυνο λογισμικό. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε τέτοια θέματα και να γνωρίζουν πώς θα πρέπει να τα αντιμετωπίσουν. Σε κάθε περίπτωση, οι κίνδυνοι του διαδικτύου δεν θα πρέπει να υποτιμηθούν όχι όμως και να υπερτιμηθούν.

Τρίτον, υπάρχει το θέμα της αξιοπιστίας των πηγών που παρέχουν ψηφιακό περιεχόμενο. Στο διαδίκτυο και σε άλλα ανοιχτά ψηφιακά περιβάλλοντα καθένας μπορεί να δημοσιεύσει ό,τι θέλει και ό,τι πιστεύει. Επομένως, το ψηφιακό περιεχόμενο πρέπει να ελέγχεται και να διασταυρώνεται, ως προς την αξιοπιστία της πηγής του πριν υιοθετηθεί για εκπαιδευτική χρήση. Οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στο πώς να φιλτράρουν τις πληροφορίες που συναντούν και να μην θεωρούν ως δεδομένο ότι ό,τι δημοσιεύεται στο διαδίκτυο είναι και ορθό. Ουσιαστικά, η επαφή με τα ψηφιακά μέσα απαιτεί από το μαθητή να μετατραπεί από παθητικός δέκτης σε κριτικό αποδέκτη, αναγνώστη και παραγωγό ψηφιακού υλικού.

Τέταρτον, ό,τι είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο και σε άλλα ψηφιακά μέσα δεν μας ανήκει. Κείμενα, βιβλία, εικόνες, ταινίες, τραγούδια, ηχογραφημένο περιεχόμενο (podcasts) και οτιδήποτε υπάρχει στο διαδίκτυο συνήθως προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα και νόμους και είναι ιδιοκτησία τρίτων. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να κάνουν ενδεδειγμένη χρήση των δυνατοτήτων αποθήκευσης και διαμοιρασμού της πληροφορίας και του περιεχομένου χωρίς να παραβαίνουν τους κανόνες τόσο του κράτους όσο και της επιστημονικής δεοντολογίας. Θα πρέπει, εν ολίγοις, να γνωρίζουν πώς να αποφεύγουν τη λογοκλοπή (plagiarism) (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008, σσ. 153-159) ένα φαινόμενο που φαίνεται ότι έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στον μαθητικό πληθυσμό λόγω της ευκολίας με την οποία μπορούμε να ανακτήσουμε και να παρουσιάσουμε για δική μας την εργασία κάποιου τρίτου που βρήκαμε στο διαδίκτυο ή σε κάποιο ηλεκτρονικό βιβλίο. Οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν να εργάζονται με επιστημονικό τρόπο και να καλλιεργήσουν τις τεχνικές της σωστής παραπομπής σε πηγές που χρησιμοποιούν, καθώς και του πότε και πώς

μπορούν να παραφράσουν κείμενα άλλων για να αποφύγουν την κατηγορία της λογοκλοπής.

Πέμπτον, οι μαθητές πολύ συχνά δε μένουν εστιασμένοι στη μελέτη τους, όταν έχουν τον προσωπικό υπολογιστή ή άλλη ψηφιακή συσκευή στα χέρια τους. Ο πειρασμός την ώρα του μαθήματος να ελέγξουμε το ηλεκτρονικό μας ταχυδρομείο, να επισκεφτούμε κάποιο ηλεκτρονικό κατάστημα ή να συνομιλήσουμε με τους συμμαθητές, να δούμε κάποιο βίντεο και φωτογραφίες ή να κατεβάσουμε μουσική και να παίξουμε κάποιο παιχνίδι είναι πράγματι μεγάλος και υπαρκτός. Τα ψηφιακά μέσα μπορούν να διασπάσουν ευκολότερα την προσοχή των μαθητών και να ανατρέψουν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού.

Έκτον, ο Αλαχιώτης (2009) θεωρεί ότι παρά την ευκολία στην επικοινωνία και την πληθώρα των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης που μας παρέχουν οι νέες τεχνολογίες μάλλον οδηγούμαστε «σε μια ηλεκτρονική μοναξιά» και έτσι «αναμφίβολα υποβαθμίζεται η καλλιέργεια της κοινωνικής δεξιότητας». Ταυτόχρονα, παραθέτει την άποψη ότι μέσω της «ηλεκτρονικής γραφής δεν αναπτύσσεται σωστά η μάθηση της γλώσσας· γι' αυτό ακόμη και πολύ καλοί μαθητές/φοιτητές κάνουν σοβαρά ορθογραφικά λάθη· φτωχαίνει ακόμη το λεξιλόγιό τους και οδηγεί πολλούς νέους να επικοινωνούν συνθηματικά, να μην κατανοούν πλήρως μιαν αφήγηση και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους. [...] Η κατάχρηση του υπολογιστή βρέθηκε επίσης να σχετίζεται με όχι ικανοποιητικές επιδόσεις στα μαθηματικά». Ο Bauerlein (2008), επίσης, συνδέει τις χαμηλές επιδόσεις των νέων Αμερικάνων στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, την αποχή τους από την πολιτική και τις εκλογές και την επιπόλαιη και ανεύθυνη στάση τους ως εργαζομένων στο ότι σπαταλούν πολύ χρόνο στην τηλεόραση και σε διαδικτυακές ασχολίες που ουσιαστικά δεν προάγουν τη μάθηση αλλά την διασκέδαση —όπως η κοινωνική δικτύωση (social networking), τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και το "ανέβασμα" ή "κατέβασμα" ταινιών, μουσικής και άλλου μη εκπαιδευτικού υλικού.

Τέλος κάποιοι τεχνικοί περιορισμοί καθιστούν δυσχερή τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Για παράδειγμα, η οθόνη του υπολογιστή ή των άλλων ψηφιακών συσκευών κουράζει τους περισσότερους ανθρώπους εν συγκρίσει με το έντυπο βιβλίο του οποίου η ανάγνωση είναι μια πιο ευχάριστη και ξεκούραστη διαδικασία. Ακόμη, ενώ το έντυπο βιβλίο μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε οπουδήποτε θέλουμε, οποτεδήποτε το θέλουμε και οσοδήποτε το θέλουμε, καθώς δεν χρειαζόμαστε ενέργεια, μπαταρίες, πρίζες,

φορτιστές και καλώδια για να το θέσουμε σε λειτουργία, το ηλεκτρονικό απέχει ακόμα πολύ από αυτό το βαθμό αυτονομίας στη χρήση του (Χόνδρης, 2008, σ. 27-28).

Ωστόσο, τα παραπάνω μειονεκτήματα των νέων εκπαιδευτικών μέσων δεν αρκούν για την εξήγηση της αντοχής που δείχνει το έντυπο βιβλίο ανταγωνιζόμενο αυτά τα ψηφιακά μέσα. Η απάντηση πιθανά να βρίσκεται στα «πλεονεκτήματα» που χαρακτηρίζουν ένα έντυπο βιβλίο και το κάνουν να υπερέχει —τουλάχιστον ακόμη— σε σχέση με τα ψηφιακά. Τα πλεονεκτήματα αυτά —ασχέτως του κατά πόσο κανείς τα αποδέχεται ως τέτοια ή όχι— είναι, όπως συνοψίζονται από τον Johnson (1990, σσ. 8-9, παρατίθεται στο Χόνδρης, 2008, σσ. 25-26), τα εξής:

1. Παρέχουν στους μαθητές κοινές και ενιαίες πηγές πληροφοριών.
2. Περιέχουν μια οργανωμένη και γραμμική προσέγγιση στην εκμάθηση ενός αντικειμένου.
3. Περιέχουν γραφικά, εικόνες, χάρτες και διαγράμματα που σχετίζονται με το αντικείμενό τους.
4. Παρουσιάζουν αποδοτικά μεγάλο όγκο πληροφοριών.
5. Είναι οργανωμένα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορείς να αναπτύξεις το πρόγραμμα των μαθημάτων σου (syllabus) σε συσχετισμό με τα κεφάλαια του βιβλίου.
6. Μπορούν να συντελέσουν στην παροχή κινήτρων αν η ύλη τους παρουσιάζεται με ενδιαφέρον τρόπο.
7. Παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν την κατανόησή τους για το αντικείμενο αν ο συγγραφέας έχει ενσωματώσει τις κατάλληλες ερωτήσεις.
8. Μειώνουν το χρόνο που χρειάζεται μέσα στην τάξη για την ενσωμάτωση όλου του περιεχομένου επιτρέποντας την εφαρμογή, ανάλυση και επίλυση προβλημάτων.

Επίσης οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σ. 211) παραθέτουν μια δική τους λίστα με τα «πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες» των έντυπων εγχειριδίων που δεν συναντούμε σε άλλα μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας:

- αποτελούν βάση του υλικού που προσφέρουν τα άλλα μέσα,
- προσφέρουν στον μαθητή μια ολοκληρωμένη συλλογή υλικού, την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει και να επεξεργασθεί χωρίς τις δυσκολίες που προϋποθέτει η τεχνολογία,
- τα σχολικά εγχειρίδια δίνουν τον τόνο και προδιαγράφουν τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν τα άλλα μέσα,
- μπορούν να χρησιμοποιηθούν ενεργητικά, καθώς ο μαθητής μπορεί να καθορίζει ο ίδιος το ρυθμό χρήσης τους,
- αποτελούν τα πιο προσιτά βοηθήματα στα οποία μπορεί εύκολα να ανατρέξει ο μαθητής για να ελέγξει, να διαπιστώσει και να επαναλάβει μια πληροφορία ή μια γνώση κλπ.

Πέρα από αυτά τα σχολικά εγχειρίδια

- είναι προσιτά στην τιμή
- μεταφέρονται και διατηρούνται εύκολα
- χρησιμοποιούνται εξατομικευμένα
- είναι πάντα στη διάθεση του μαθητή (πρβλ. και Institut für Bildungsmedien, 1982)

Ο Αλαχιώτης (2009) —παραθέτοντας και ιατρικά δεδομένα— υποστηρίζει ότι η «προσωπική σχέση» και η «αμεσότητα» που προϋποθέτει η «γραφή με το μολύβι και

ανάγνωση με το βιβλίο» συμβάλλουν στην «συστηματοποιημένη οργάνωση της σκέψης», στη «σφαιρικότερη εξάσκηση του εγκεφάλου, σε σχέση με τη διάχυτη πληροφορία του υπολογιστή», στην «ενδυνάμωση της μνήμης» και αποτελούν «το ικανότερο εργαλείο της καλλιέργειας μια άλλης εγγενούς ικανότητας [...] της τεχνολογικής, η οποία λειτουργεί υποστρωματικά για την ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας, μετά της γλωσσικής, ακόμη και της αριθμητικής/θεωρητικής».

Μια άλλη εκδοχή για την αντοχή στο χρόνο των έντυπων βιβλίων, και μάλιστα των γλωσσικών, δίνει ο Χόνδρης (2008, σ. 85):

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα σημερινά ψηφιακά εγχειρίδια, παρά την πληθώρα των δυνατοτήτων που παρέχουν στο τελικό χρήστη, εξακολουθούν να μη λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορετικότητα των μαθητών, να προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες διάδρασης και ενεργής βοήθειας, να μη διευκολύνουν τη μάθηση εκτός σχολείου, να μη βασίζονται σε στόχους, να παρουσιάζουν γραμμικά την ύλη τους, να μη διευκολύνουν τη μάθηση του λεξιλογίου μέσα στα συμφραζόμενα και γενικότερα να μην ευνοούν την αυθεντική επικοινωνία. Ταυτόχρονα, δεν μπορούν να καλύψουν κανένα από τα πλεονεκτήματα των έντυπων εγχειριδίων, καθώς παραμένουν κουραστικά στη χρήση τους, πολύ πιο ακριβά και δύσχρηστα από αυτά, ενώ παράλληλα απαιτούν ειδικό εξοπλισμό, καθώς εξειδικευμένες γνώσεις και χώρους για τη λειτουργία τους.

Τα αποτελέσματα είναι να μην αναπτύσσουν στο βαθμό που θα μπορούσαν την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών ούτε να μπορούν να αντικαταστήσουν ή έστω να συμπληρώσουν τα έντυπα εγχειρίδια. Κατά συνέπεια, τα υπάρχοντα ψηφιακά εγχειρίδια δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης διδασκαλίας.

Η παραπάνω οπτική αφήνει να εννοηθεί ότι δεν αρκεί να βελτιωθούν τα ψηφιακά μέσα για να ξεπεράσουν τα έντυπα από τεχνολογικής απόψεως μόνο, αυτό που απαιτείται στην πραγματικότητα είναι να συνδυαστεί η χρήση τους με μια «εντελώς νέα παιδαγωγική προσέγγιση» (Richardson, 2007, παρατίθεται στο Gillard, 2007· Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας, 2003· Μειϊμάρης, 1990, σ. 58· Ράπτης & Ράπτη, 1998). Συγχρόνως, πρέπει να επιδιωχθεί η «αρμονική συμβίωση» έντυπου και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο και την οικογένεια, ώστε οι μαθητές να επωφεληθούν των πλεονεκτημάτων και των δύο μέσων (Αλαχιώτης, 2009). Οι προκλήσεις αυτές αφορούν άμεσα τους εκπαιδευτικούς και η επιτυχής αντιμετώπισή τους δεν είναι καθόλου βέβαιη με δεδομένο ότι κάθε άλλο παρά ευεπίφοροι είναι οι εκπαιδευτικοί σε καινοτομίες και αλλαγές στον επαγγελματικό τους χώρο. Όσο, μάλιστα, αγνοούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών ή, χειρότερα, τη θεωρούν και ως απειλή για το έργο και τις επαγγελματικές τους συνήθειες και η πολιτεία αργεί να τους επιμορφώσει και εξοικειώσει με το νέο περιβάλλον τόσο το έντυπο βιβλίο θα διαιώνίζεται ως το αναντικατάστατο και κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, το συμβατικό σχολικό εγχειρίδιο δεν φαίνεται ακόμα να κινδυνεύει από τις νέες εκπαιδευτικές

τεχνολογίες που το απειλούν όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι λειτουργώντας επικουρικά με τα ηλεκτρονικά μέσα εκπαίδευσης και επικοινωνίας ο ρόλος του αναβαθμίζεται, εμπλουτίζεται («επανατοποθετείται») και αυξάνει η αποτελεσματικότητά του (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 212· Μειμάρης, 1990, σσ. 58-59), όμως, αυτό μένει να αποδειχτεί.

Κεφάλαιο 2: ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

2.1 Ιστορική αναδρομή στην διεθνή έρευνα του σχολικού εγχειριδίου

2.1.1 Η περίοδος από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι το 1945

Οι περισσότεροι ερευνητές εντοπίζουν τις απαρχές της συστηματικής ενασχόλησης με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων στην δεκαετία του 1920, αμέσως μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αν και ήδη από το 1899 τίθεται επίσημα το θέμα της «αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων» από τους εκπροσώπους του *Κινήματος για την Ειρήνη* του 19ου αιώνα (Fritzsche, 1992· Nicholls, 2003· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 315· Μπονίδης, 2004, σ. 17). Ο σκοπός των πρώτων αυτών ερευνών ήταν εν ολίγοις να εξετάσουν υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων —κυρίως Ιστορίας και Αναγνωστικών— ώστε να εντοπίσουν σε αυτά εθνικιστικές και σοβινιστικές αναφορές που δεν συνέβαλαν στην αλληλοκατανόηση, συνεργασία και φιλία μεταξύ των λαών και γι' αυτό θα έπρεπε να απαλειφθούν. Την πρωτοβουλία για τις έρευνες αυτές αναλαμβάνει η τότε νεοσύστατη *Κοινωνία των Εθνών* ενώ συμπράττουν άλλοι δεκατέσσερις διεθνείς οργανισμοί και αρκετά ευρωπαϊκά κυρίως κράτη (Μπονίδης, 2004, σ. 18).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα του ενδιαφέροντος αυτού γύρω από τα σχολικά βιβλία είναι μάλλον πενιχρά, αφού παρά τον αρχικό ενθουσιασμό και το πλήθος συνεδρίων και δημοσιεύσεων που ακολούθησαν μόνο στη Γαλλία αναφέρεται η απόσυρση ή αναθεώρηση 26 βιβλίων Ιστορίας και Αναγνωστικών με εθνικιστικό περιεχόμενο μέχρι την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να υποτιμούμε τη συμβολή αυτής της πρώιμης περιόδου στην έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων καθώς τότε για

πρώτη φορά το σχολικό βιβλίο τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και αρχίζει να αναλύεται και με έναν μεθοδικό και κριτικό τρόπο από εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, ενώ, ταυτόχρονα, έστω και αμυδρά αρχίζει η συζήτηση για τις «τεχνικές συγκριτικής μελέτης των βιβλίων» (Schroder, 1961, παρατίθεται στο Μπονίδης, 2004, σ. 20) τη μεθοδολογία, δηλαδή, που είναι κατάλληλη για το νέο αυτό πεδίο της έρευνας.

Γενικότερα θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η έρευνα για τα σχολικά βιβλία ξεκινά, παραδόξως ίσως, με επίκεντρο την κοινωνικοποιητική τους λειτουργία και όχι την παιδαγωγική ή την διδακτική που είναι η καθεαυτού τους λειτουργία. Το περιεχόμενο του βιβλίου προσεγγίζεται αρχικά ως ένα *πολιτικό* προϊόν, όχι ως ένα διδακτικό μέσο, και ως εκ τούτου αξιολογείται με διάφορα κριτήρια πρώτιστα η ιδεολογία και οι αξίες που αυτό εμπεριέχει και μεταβιβάζει —και αυτό είναι μια κληρονομιά που ακολουθεί την έρευνα των εγχειριδίων έως τις μέρες μας.

2.1.2 Η περίοδος από το 1945 και μετά

2.1.2.1 Η συμβολή της UNESCO

Το νήμα της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων πιάνει ξανά μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ένας παγκόσμιος φορέας, ο *Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών*, μέσω της UNESCO (Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό) με σκοπό να εκπονήσει έναν «υποδειγματικό άξονα για την ανάλυση και βελτίωση των σχολικών βιβλίων στο πνεύμα μιας διεθνούς κατανόησης» (Μπονίδης, 2004, σ. 21). Τα βιβλία Ιστορίας βρίσκονται κατά βάση και πάλι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Αξίζει να αναφέρουμε, πέρα από τη διοργάνωση συνεδρίων και πολλών σχετικών εκδόσεων που υποστήριξε και υποστηρίζει η UNESCO, την προσπάθεια που ανέλαβε για τη συγγραφή μιας παγκόσμιας ιστορίας, την *Ιστορία της Ανθρωπότητας*, η οποία αν και ολοκληρώθηκε το 1976 δεν έτυχε ποτέ της ευρύτερης αποδοχής των επιμέρους εθνών ως ένα έργο αναφοράς το οποίο θα μπορούσαν να έχουν ως πυξίδα για τη συγγραφή των δικών τους χωριστών σχολικών βιβλίων Ιστορίας. Από το 1970 το ενδιαφέρον της UNESCO, όμως, δεν επικεντρώνεται μόνο σε τοπικές διενέξεις και σε επίλυση συγκρούσεων πρώην εχθρικών κρατών, αλλά, καθώς η παγκόσμια πολιτική και οικονομική κρίση ξεπροβάλλει, εστιάζει στα βιβλία με μια πιο πολύπλευρη και παγκοσμιοποιημένη προοπτική (Pingel, 1999, σσ. 9-16). Παράλληλα, και κυρίως από το 1980 και εντεύθεν, τα ενδιαφέροντα της UNESCO αρχίζουν να διευρύνονται και να ξεφεύγουν από τα στενά πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Το

σχολικό βιβλίο εξετάζεται ευρύτερα ως ένα παιδαγωγικό μέσο από τη σκοπιά της Σχολικής Παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής έρευνας για να αναδειχτεί η σχέση του τόσο με το πρόγραμμα διδασκαλίας —που μετά το Sprutnik shock του 1960 γνωρίζεται ως curriculum εξαιρετική ανάπτυξη στα Δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα και κυρίως στις ΗΠΑ (Χατζηγεωργίου, 2004)— όσο και με τα υπόλοιπα μέσα και τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές. Η UNESCO έχει συμπύξει από το 1992 ένα δίκτυο 150 ερευνητικών κέντρων για το σχολικό βιβλίο, το International Textbook Research Network, στο οποίο συμμετέχουν ερευνητικά ινστιτούτα, πανεπιστήμια, ΜΚΟ, και μεμονωμένοι ερευνητές από όλο τον κόσμο (Nicholls, 2003· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 342· Ξωχέλλης, 2002). Εξαιρετικής σημασίας και ενδεικτικό της προόδου που έχει συντελεστεί εντωμεταξύ στον τομέα έρευνας των σχολικών βιβλίων είναι το γεγονός της έκδοσης από την UNESCO οδηγιών και κριτηρίων για τον τρόπο που θα πρέπει να γράφουμε αλλά και κυρίως να ερευνούμε τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων (Pingel, 1999· UNESCO, 1989· Μπονίδης, 2004, σσ. 24-25).

2.1.2.2 Η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης

Παράλληλα με την UNESCO στην έρευνα των σχολικών βιβλίων δραστηριοποιήθηκε και το Συμβούλιο της Ευρώπης που ιδρύθηκε το 1949. Το ενδιαφέρον του Συμβουλίου, που επικεντρώνεται κυρίως στην μελέτη και βελτίωση των βιβλίων Ιστορίας και Γεωγραφίας των ευρωπαϊκών χωρών, εκδηλώνεται με τη διοργάνωση πλήθους πανευρωπαϊκών διασκέψεων και σχετικών εκδόσεων μερικές εκ των οποίων στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους συγγραφείς αυτών των βιβλίων να αποφύγουν την αναπαραγωγή «στερεοτύπων και προκαταλήψεων» (Nicholls, 2003). Σταθμοί στην ιστορική διαδρομή του Συμβουλίου θεωρούνται το 1965, όταν ιδρύει το Διεθνές Ινστιτούτο Σχολικών Βιβλίων το οποίο σηματοδοτεί την στροφή στην διεθνή έρευνα και λειτουργεί ως «ευρωπαϊκή τράπεζα δεδομένων» για θέματα σχετικά με σχολικά βιβλία των κρατών-μελών του, το 1983, οπότε συστήνει επιτροπή της οποίας έργο ήταν μεταξύ άλλων και η έρευνα των βιβλίων από τη σκοπιά της «ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης» (Μπονίδης, 2004, σ. 27) και το 1990, χρονιά που εγκαινιάζει την πρωτοβουλία *Learning and Teaching about History of Europe in the 20th Century* (Nicholls, 2003). Στα πλαίσια της προαναφερθείσας πρωτοβουλίας είναι σημαντικό ότι το Συμβούλιο στρέφει την προσοχή και σε μεθοδολογικά ζητήματα έρευνας

και αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, όπως φαίνεται από κάποιες δημοσιεύσεις του (Stradling, 2001).

Η δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης, μολονότι σημαντική και πρωτοπόρα για την εποχή της, είναι περιορισμένη σε συγκεκριμένα εγχειρίδια, συγκεκριμένων ευρωπαϊκών κατά βάση χωρών τα οποία τα αναλύει με το ίδιο πνεύμα που το κάνει και η UNESCO. Ωστόσο, η συμβολή του στην βελτίωση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων Ιστορίας και Γεωγραφίας της Ευρώπης, αναγνωρίζεται ως «σημαντική» και αξιολογείται θετικά (Nicholls, 2003· Μπονίδης, 2004, σ. 27).

2.1.2.3 Το Ινστιτούτο George Eckert για τη Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων

Ο Γερμανός ιστορικός και εκπαιδευτικός George Eckert ίδρυσε το 1951 το Διεθνές Ινστιτούτο Βελτίωσης Σχολικών Εγχειριδίων (Διεθνές Ινστιτούτο Σχολικών Εγχειριδίων, από το 1953) στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του Braunschweig της Γερμανίας. Το Ινστιτούτο αυτό, που το 1975 ένα χρόνο μετά το θάνατο του Eckert, μετονομάστηκε σε: «Ινστιτούτο George Eckert για την Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων», έμελε να αναδειχτεί σε ένα από τα σημαντικότερα κέντρα για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων παγκοσμίως (Fritzsche, 1992· Nicholls, 2003).

Σκοπός του Ινστιτούτου ήταν αρχικά «η προσπάθεια για αμοιβαία απάλειψη του εχθρικού πνεύματος από τα σχολικά εγχειρίδια της Γερμανίας και των πρώην πολεμικών της αντιπάλων» και επικεντρώθηκε κυρίως στα βιβλία Ιστορίας, Γεωγραφίας και λίγο πιο μετά σε αυτά της Αγωγής του Πολίτη. Τα όρια του ερευνητικού ενδιαφέροντος του Ινστιτούτου είναι σαφώς προδιαγεγραμμένα: «Προσανατολίζεται στα κείμενα και ενδιαφέρεται λιγότερο για τα κοινωνικά και παιδαγωγικά τους συμφραζόμενα. Δεν κάνει δηλ. ούτε διδακτική έρευνα ούτε σχεδιασμό και ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων» (Fritzsche, 1992, σ. 174).

Ενδεικτικό της επιρροής και του κύρους του Ινστιτούτου είναι ότι συνεργάστηκε στενά και με τους δύο προαναφερθέντες διεθνείς οργανισμούς: την UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης λειτουργώντας τρόπον τινά ως ένας καταλύτης διάχυσης της έρευνας σχολικών βιβλίων σε παγκόσμιο επίπεδο. Με την UNESCO συνεργάστηκε για την δημιουργία του International Textbook Research Network και αποτελεί την έδρα του, ενώ συνδιοργάνωσε μαζί της πλήθος συνεδρίων (Nicholls, 2003). Το 1985 η UNESCO τίμησε το Ινστιτούτο απονέμοντας του το Βραβείο Ειρήνης. Με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ινστιτούτο

συνεργάζεται ήδη από το 1960 αποτελώντας το *Κέντρο Σχολικών Εγχειριδίων του Συμβουλίου* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 343· Ξωχέλλης, 2002, σ. 93).

Ανακεφαλαιώνοντας, το Ινστιτούτο δεν φαίνεται να εντάσσει στις άμεσες επιδιώξεις του την αξιολόγηση των βιβλίων από τη σκοπιά της διδακτικής και παιδαγωγικής τους διάστασης. Είναι προσανατολισμένο και αυτό στην κοινωνικοποιητική λειτουργία των εγχειριδίων και στην επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση των αξιών που πρέπει να ενστερνιστεί η νέα γενιά. Επιπρόσθετα, από το 1970 και μετά οι ερευνητές του Ινστιτούτου άρχισαν να καταπιάνονται και με μεθοδολογικά ζητήματα έρευνας των σχολικών εγχειριδίων αναζητώντας τρόπους εφαρμογής των «εργαλείων των κοινωνικών επιστημών» στο πεδίο αυτό (Nicholls, 2003· Pingel, 1999· Μπονίδης 2004, σ. 31). Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην ευρύτερη επιστημονική αναζήτηση για παραγωγή κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων στην ανάλυση των σχολικών βιβλίων, διευρύνοντας το ιδιαίτερο πεδίο των αναζητήσεών του και βοηθώντας ερευνητές που πιθανά να ενδιαφέρονται να αναλύσουν τα βιβλία και από άλλες πλευρές οι οποίες δεν εμπίπτουν στις άμεσες προτεραιότητές του.

2.1.2.4 Η συμβολή της Παγκόσμιας Τράπεζας

Ενδιαφέρον στην αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων έχει επιδείξει και η Παγκόσμια Τράπεζα κυρίως στα εγχειρίδια χωρών του αναπτυσσόμενου κόσμου, όπως της Αφρικής και της Ασίας. Ωστόσο, το ενδιαφέρον της κινείται σε τελείως άλλη κατεύθυνση από αυτή των οργανισμών που προαναφέραμε, καθώς επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα των βιβλίων ως εκπαιδευτικών μέσων και στο πώς επιδρούν στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Glewwe, Kremer, & Moulin, 1998· Supriadi, 1999). Έχει χρηματοδοτήσει την έκδοση πολλών σχετικών εκδόσεων για τα εγχειρίδια διάφορων χωρών, ενώ έχει βοηθήσει στην παροχή εκπαιδευτικών βιβλίων σε μαθητές υπανάπτυκτων περιοχών. Το έργο της στην αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων είναι σημαντικό γιατί μας διαφωτίζει αφενός για το πώς και πόσο επιδρούν αυτά στην καλυτέρευση των επιδόσεων των μαθητών και, αφετέρου, για τη μεθοδολογία —κυρίως ποσοτική— που μπορούμε να ακολουθήσουμε σε ανάλογες έρευνες (βλ. <http://www.worldbank.org>).

2.1.2.5 Η συμβολή των ευρωπαϊκών χωρών

Πέρα από τους παραπάνω διεθνείς και πανευρωπαϊκούς οργανισμούς στην έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων εμπλέκονται και εθνικοί οργανισμοί, κέντρα ή

ιστιτούτα και ερευνητές σε πάρα πολλά κράτη της Ευρώπης. Το κύριο μέλημα των περισσότερων από τα επιμέρους αυτά κέντρα επικεντρώνεται στην έρευνα των σχολικών βιβλίων των κρατών στα οποία κατά βάση εδρεύουν, αν και, όπως θα δούμε, δεν λείπει σε κάποια από αυτά και το ενδιαφέρον για τη διεθνή έρευνα του πεδίου. Παρακάτω θα αναφέρουμε εν συντομία σε ποια κράτη δραστηριοποιούνται κέντρα και ερευνητές σχολικών εγχειριδίων και σε ποια κατεύθυνση κινούνται τα ενδιαφέροντά τους.

—Γερμανία

Στη χώρα αυτή η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων είναι πολύ ανεπτυγμένη και έχει να επιδείξει εξαιρετικά επιτεύγματα και αξιόλογους ερευνητές. Εκτός από Ινστιτούτο George Eckert, σημαντική ήταν η συμβολή του *Ινστιτούτου Σχολικών Βιβλίων της Σχολής του Duisburg* από τις αρχές του 1970 έως το 1990 οπότε και διέκοψε την λειτουργία του. Το Ινστιτούτο εστίασε την έρευνα των σχολικών βιβλίων (Αναγνωστικά, Αλφαβητάρια, Μαθηματικών, Θρησκευτικών, Μουσικής, Βιολογίας και Ιστορίας) στην πολιτική λειτουργία των βιβλίων και διερεύνησε το ιδεολογικό τους φορτίο αλλά και το ζήτημα της ειρήνης και της παρουσίας των Εβραίων στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς οι δύο κύριοι εκπρόσωποι και ιδρυτές του H. E. Schallenberger και G. Stein ήταν καθηγητές Πολιτικών Επιστημών (Μπονίδης, 2004, σσ. 36-37).

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων ήταν επίσης αναπτυγμένη και στην πρώην Ανατολική Γερμανία, όπου λειτουργούσε το κέντρο σχολικών βιβλίων του Wolfgang-Ratke στο Kothen το οποίο επανιδρύθηκε το 1990 μετά την επανένωση της Γερμανίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 343). Το πεδίο έρευνας του κέντρου αυτού αποσκοπούσε στην μελέτη των εγχειριδίων ως διδακτικών μέσων, και μελετούσε «ζητήματα μάθησης μέσω των βιβλίων κατανόησης και αναγνωσιμότητας» (Μπονίδης, 2004, σ. 35).

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η ομάδα του καθηγητή Peter Weinbrenner του Πανεπιστημίου του Bielfield που συστάθηκε στις αρχές του 1980. Η ιδιαιτερότητά της συνίσταται στο ότι ασχολείται συστηματικά με το πρόβλημα της μεθοδολογίας στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων (Nicholls, 2003· Weinbrenner, 1992· Μπονίδης, 2004, σσ. 37-38).

—Γαλλία

Από το 1789 την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει αναλάβει με μεγάλη επιτυχία το *Εθνικό Ινστιτούτο για την Παιδαγωγική Έρευνα*. Παράλληλα, σημαντική είναι η δραστηριότητα της Εταιρείας Πληροφόρησης για τα Σχολικά Βιβλία και Μέσα Διδασκαλίας,

όπως και άλλων μεμονωμένων ερευνητών (A. Choppin) (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 343· Μπονίδης, 2004, σ. 35).

—Μεγάλη Βρετανία

Η έρευνα του σχολικού βιβλίου στη χώρα αυτή δεν θεωρείται ιδιαίτερα αναπτυγμένη. Ωστόσο, το 1988 ιδρύθηκε το *Colloquium για τα Σχολικά Βιβλία, το Σχολείο και την Κοινωνία* το οποίο, αν κρίνουμε από τη διαδικτυακή παρουσία του περιοδικού του Paradigm, (βλ. <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm>) έχει συμβάλει τα μέγιστα στην προώθηση πολλών θεωρητικών, και μεθοδολογικών προβλημάτων της επιστημονικής ανάλυσης των εγχειριδίων. Επίσης, και το *Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Λονδίνου* έχει εμπλακεί στην αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων (Pingel, 1999· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 343· Μπονίδης, 2004, σ. 35).

—Ρωσία

Στα πλαίσια της πρώην Σοβιετικής Ένωσης η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων χρονολογείται από το 1950, ενώ ακμάζει τις δεκαετίες του 1960 και '70. Σημαντική προσωπικότητα υπήρξε ο διευθυντής του κρατικού οργανισμού εκδόσεων σχολικών βιβλίων Dmitri Sujew, ο οποίος επηρέασε με το έργο του ευρύτερα την έρευνα των εγχειριδίων κυρίως στο γερμανόφωνο χώρο. Η *Σοβιετική Ακαδημία Επιστημών* ενδιαφερόταν, επίσης, για την βελτίωση των σχολικών βιβλίων. Η έρευνα των βιβλίων αποτελεί σήμερα έργο του Ινστιτούτου για την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Μέσων που εδρεύει στη Μόσχα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 343· Μπονίδης, 2004, σ. 35).

—Αυστρία, Ολλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Δανία, Εσθονία

Με την έρευνα των σχολικών βιβλίων στις παραπάνω χώρες είναι επιφορτισμένα διάφορα Ινστιτούτα ή Κέντρα μελέτης σχολικών εγχειριδίων με επικεφαλής γνωστούς καθηγητές (R. Bamberger, S. Selander, E.B. Johnsen) (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 342· Μπονίδης, 2004, σ. 34) ή δραστηριοποιούνται γνωστοί ερευνητές (π.χ. J. Mikk στην Εσθονία).

—Άλλες ευρωπαϊκές χώρες

Αναμφισβήτητα στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχουν εμπλακεί ερευνητές σχεδόν από όλες τις χώρες της Ευρώπης οι οποίοι ασχολούνται είτε με τα εγχειρίδια των κρατών από τα οποία κατάγονται είτε με τα εγχειρίδια άλλων κρατών είτε κάνοντας συγκριτικές έρευνες εγχειριδίων. Τελείως ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων υπάρχουν δημοσιεύσεις σε Ισπανία (Arias, Campo, &

Zuluaga, 2001· Collado & Atxurra, 2005), Ιταλία (Renner, 1997) και Τουρκία. Οι Τούρκοι ερευνητές ειδικά φαίνεται να επιδεικνύουν την τελευταία δεκαετία μια σημαντική δραστηριοποίηση στο πεδίο ερευνώντας σχεδόν κάθε είδους εγχειρίδιο (Ιστορίας, Φυσικών, Νέων Τεχνολογιών, κ.ά.) από πολλές πλευρές τους (ιδεολογία, επίτευξη σκοπών και στόχων, συμφωνία με το αναλυτικό πρόγραμμα, κ.ά.) και με χρήση ποικίλων μεθόδων (ανάλυση περιεχομένου, κλίμακες αξιολόγησης, ποιοτικές μεθόδους) (Cayir, 2009· Dede, 2006· Keser, & Aydin, 2007· Ogan-Bekiroglou, 2007· Vural & Ozuyanik, 2008· Yasar, 2009). Παράλληλα, και στην Κύπρο το θέμα της ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων φαίνεται να απασχολεί την εκεί ακαδημαϊκή κοινότητα, ενώ αρκετοί Ελληνοκύπριοι φοιτητές έχουν εκπονήσει έρευνες σχολικών βιβλίων της χώρας τους σε ελληνικά Πανεπιστήμια (βλ. Χαραλάμπους, 2007· Χρυσοστόμου, 2007).

2.1.2.6 Η συμβολή των ΗΠΑ

Στις ΗΠΑ δραστηριοποιούνται πολλοί ερευνητές και ένα πλήθος ιδιωτικών ή δημόσιων φορέων που ασχολούνται με το θέμα της έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Αναφέρουμε το *American Textbook Council*, του οποίου προΐσταται ο Gilbert T. Sewall και το οποίο ασχολείται κυρίως με τα βιβλία Ιστορίας (ή κοινωνικών επιστημών) που εκδίδονται και διδάσκονται στις ΗΠΑ (βλ. <http://www.historytextbooks.org>). Η έρευνα του για την αναπαράσταση του Ισλάμ σε εφτά ευρέως διαδεδομένα βιβλία Ιστορίας, προκάλεσε μετά το 2003 μεγάλη συζήτηση στα ΜΜΕ αλλά και στην ακαδημαϊκή και πολιτική σκηνή των ΗΠΑ. Σταθμό στον τομέα της έρευνας των σχολικών βιβλίων Ιστορίας, από την πλευρά πάντα του τρόπου που κοινωνικοποιούν τους μαθητές, αποτέλεσε, πάντως, παλαιότερη έρευνα της Fitzgerald (1979).

Σε τελείως άλλη κατεύθυνση κινείται η οργάνωση *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) που από το 1985 ασχολείται με την αξιολόγηση των εγχειριδίων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών (Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας, Γεωλογίας). Μέσω της πρωτοβουλίας της *Project 2061* (βλ. <http://www.project2061.org>) έχει εκπονήσει αρκετές έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εγχειριδίων ως εκπαιδευτικών μέσων και τη σχέση τους με τα ΑΠ αναπτύσσοντας σχετικά μεθοδολογικά εργαλεία (Haury, 2000· Roseman, Kesidou, Stern & Caldwell, 1999)

Άλλοι φορείς που ασχολούνται με το διδακτικό βιβλίο είναι το *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων* του Πανεπιστημίου του Harvard, το *Hoover Institution on War Revolution and*

Peace στο Πανεπιστήμιο του Stanford και το *Ινστιτούτο Ανταλλαγής Πληροφοριών για τα Εκπαιδευτικά Μέσα*, που σκοπό έχει περισσότερο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το καταλληλότερο βιβλίο και όχι τόσο την καθεαυτό έρευνά των εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004, σ. 42). Το Πανεπιστήμιο του Illinois φαίνεται να ξεχωρίζει στο πεδίο της ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων καθώς εκεί εκδίδεται το περιοδικό *Journal of Curriculum Studies* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 342). Ενδιαφέρον είναι ότι μέλη του εν λόγω Πανεπιστημίου έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της γλώσσας σε συνεργασία με το *National Council of Teachers of English* και έχουν σχεδιάσει ειδικές κλίμακες αξιολόγησης (Shanahan, & Knight, 1991).

Η έρευνα των σχολικών βιβλίων στις ΗΠΑ έχει να επιδείξει μεγάλη πρόοδο σε δύο κυρίως διαστάσεις: (α) την μέτρηση της αναγνωσιμότητας των εγχειριδίων και (β) τις κλίμακες αξιολόγησης. Αιτία υπήρξε η μεγάλη πίεση προς τους ερευνητές από εκπαιδευτικούς και σχολικές επιτροπές, λόγω του συστήματος επιλογής των σχολικών βιβλίων (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), προκειμένου να τους υποδείξουν έναν σχετικά εύκολο και αξιόπιστο τρόπο, ώστε να συγκρίνουν πολλά βιβλία μεταξύ τους για να διαλέξουν το καταλληλότερο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 362-379). Το αποτέλεσμα είναι να έχουμε να στη διάθεσή μας πολλά εργαλεία για να μετρήσουμε το πόσο κατανοητό είναι ένα κείμενο από τους μαθητές και πολλές κλίμακες ανάλογα με το είδος του βιβλίου που πρέπει να επιλέξουμε.

Ωστόσο, και παρά το πλήθος των αξιολογών δημοσιεύσεων και διατριβών για το σχολικό βιβλίο στις ΗΠΑ, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στο έργο του Michael Apple (1979, 1980, 1986, 1991, 2001) που από το 1970¹ και μετά «έχει, σε ένα βαθμό, κυριαρχήσει στην σχετική ατζέντα» (Westubury, 1992· Nicholls, 2003). Ο Apple εξέτασε τα βιβλία από μια καθαρά ιδεολογική νεομαρξιστική θεώρηση, αλλά έμεινε μάλλον σε ένα θεωρητικό επίπεδο χωρίς να τον ασχοληθεί με μεθοδολογικά ερευνητικά ζητήματα, κάτι που για κάποιους Ευρωπαίους είναι μόνιμο αρνητικό χαρακτηριστικό και της αμερικανικής έρευνας στα σχολικά εγχειρίδια (Nicholls, 2003· Westubury, 1992).

1. Η δεκαετία του 1970 θεωρείται ορόσημο στην έρευνα του σχολικού εγχειριδίου, ακριβώς γιατί τότε διευρύνεται σημαντικά το ερευνητικό της πεδίο (π.χ. θέματα αναπαράστασης των φύλων στα εγχειρίδια) και προτείνονται νέες μέθοδοι ανάλυσης και αξιολόγησης (Μπονίδης, 2004, σσ. 4-5), ως αποτέλεσμα της επιρροής διαφόρων φιλοσοφικών τάσεων (Nicholls, 2003).

2.1.2.7 Η συμβολή των Καναδά, Αυστραλίας, Ιαπωνίας, Ινδίας και Κορέας

Ο Μπονίδης (2004, σσ. 33-43) αναφέρει ότι και στις παραπάνω χώρες υπάρχουν θεσμικοί φορείς που ασχολούνται αποκλειστικά με την έρευνα και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων.

2.1.2.8 Έρευνες σχολικών εγχειριδίων σε άλλες χώρες

Με την παραπάνω ιστορική αναδρομή σαφώς και δεν δίνουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της διεθνούς έρευνας των σχολικών εγχειριδίων και των τάσεων της σε όλα τα σημεία του πλανήτη. Αναφερθήκαμε αδρομερώς μόνο σε όσες χώρες μπορέσαμε να αντλήσουμε στοιχεία από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και συνεπώς δεν σημαίνει ότι όσες χώρες απουσιάζουν από την επισκόπησή μας απουσιάζει από αυτές και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αντιθέτως, το πεδίο είναι τόσο διευρυμένο, ώστε και εάν μία χώρα δεν έχει αναπτύξει κάποιο κέντρο για τη μελέτη των βιβλίων της ή της λείπουν ακόμη και οι μεμονωμένοι ερευνητές, είναι σχεδόν βέβαιο ότι το έργο θα το αναλάβει κάποιος άλλος ερευνητής ή Ινστιτούτο από το εξωτερικό (βλ. μια ενδιαφέρουσα ανασκόπηση ερευνών σχολικών βιβλίων σε διάφορες χώρες στο Montagnes, 1999, σσ. 6-7). Ενδεικτικά θα αναφέρουμε ορισμένες μελέτες που έγιναν σε εγχειρίδια χωρών στις οποίες δεν αναφερθήκαμε προηγουμένως και που αφορούν κατά βάση το γλωσσικό μάθημα.

Η μελέτη της Ann Low-Beer (2001) για τα σχολικά βιβλία του νεοσύστατου κράτους της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης ερευνά τον τρόπο που η πολιτική επηρεάζει τον τρόπο που δομούνται τα ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως της γλώσσας και των κοινωνικών επιστημών (Ιστορία, Γεωγραφία, κ.τ.ο.). Τα βιβλία Ιστορίας των τριών εθνικών συνιστωσών (Βόσνιων Σέρβων, Βόσνιων Κροατών και Βόσνιων) του ίδιου κράτους διερευνά για τα στερεότυπα στην εικόνα του «άλλου» που αναπαράγουν μέσα από μια εθνικιστική οπτική η Φιλανδή Pilvi Torsti (2007).

Η Αμερικανίδα ακαδημαϊκός Iveta Silova (1996) καταγράφει τον τρόπο που άλλαξε η αναπαράσταση των σοβιετικών σύμβολων και ιδεωδών στα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της Λιθουανίας μετά την απόσχισή της από την Σοβιετική Ένωση. Πρόκειται για μια συγκριτική αξιολόγηση των βιβλίων που διδάσκονταν τη δεκαετία του 1980 στη χώρα αυτή και των αναθεωρημένων εκδόσεων τους μετά το 1994.

Οι Αμερικανίδες ερευνήτριες Weninger & Williams (2005) διερευνούν πώς οι μειονότητες (π.χ. Ρομά) παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα και στις εικόνες των βιβλίων του γλωσσικού

μαθήματος και της λογοτεχνίας στην *Ουγγαρία* χρησιμοποιώντας την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Ο ερευνητής του Πανεπιστημίου της Σιγκαπούρης, Yongbing Liu (2005) διερευνά με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης λόγου τα γλωσσικά εγχειρίδια της *Κίνας*. Σημειώνουμε ότι η χώρα αυτή έχει κρατικό μονοπώλιο στα σχολικά βιβλία παρόμοιο με το ελληνικό. Ερευνώντας τα κείμενα των βιβλίων για να ελέγξει ποιες ιδεολογικές τα διατρέχουν και ποιες πολιτισμικές ταυτότητες αναπαράγουν με τους "λόγους" τους, συμπεραίνει ότι η κύρια προτεραιότητά τους είναι ο κοινωνικός έλεγχος και όχι οι ανάγκες των μαθητών.

Ο M. Ayaz Nassem (2006) από το Πανεπιστήμιο του Μόντρεαλ εστιάζει στα σχολικά βιβλία Γλώσσας και Κοινωνικών Επιστημών του *Πακιστάν* με μια μεταδομιστική (post-structuralist analysis) ποιοτική μέθοδο, ώστε να εντοπίσει πώς οι γυναίκες και κάποιες μειονότητες προετοιμάζονται ως αυριανοί πολίτες (citizenship). Θεωρεί ότι οι δύο ομάδες αποκλείονται γενικά στα εγχειρίδια από τους "λόγους" εκείνους που θα τους επέτρεπαν μια ακώλυτη μελλοντική συμμετοχή στα κοινά.

Τέλος, τα εγχειρίδια Γλώσσας, Ξένης Γλώσσας (Αγγλικών), Μαθηματικών, και Κοινωνικών Επιστημών του *Νεπάλ*, ερευνούν για τον ρόλο που επιφυλάσσουν στη γυναίκα οι Govinda Prasad Joshi και Jean Anderson (1994). Αναλύουν κείμενα και εικόνες των βιβλίων με ποσοτικές μεθόδους προκειμένου να εντοπίσουν πόσο συχνά απαντάται το πρότυπο του άντρα στα σχολικά βιβλία σε αντιδιαστολή με εκείνο της γυναίκας και προχωρούν σε συστάσεις για την βελτίωσή τους.

2.2 Φιλοσοφικές επιρροές στην έρευνα του σχολικού εγχειριδίου

Η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, όπως σε κάθε εκπαιδευτική έρευνα δεν γίνεται ποτέ σε κάποιο θεωρητικό ή ιδεολογικό «κενό». Ο ερευνητής πριν προχωρήσει σε οποιαδήποτε ανάλυση των εγχειριδίων, συνειδητά ή ασυνείδητα, είναι φορέας συγκεκριμένων φιλοσοφικών ρευμάτων τα οποία καθορίζουν αποφασιστικά τόσο το τι επιλέγει να μελετήσει από τα περιεχόμενα των βιβλίων όσο και πώς θα το κάνει αυτό· με ποια μέθοδο και εργαλεία θα εργαστεί. Οι φιλοσοφικές επιρροές που έχει δεχτεί και αποδεχτεί ο ερευνητής είναι εμφανείς σε δύο τουλάχιστον επίπεδα: το *επιστημολογικό* και το *οντολογικό*. Το πρώτο, απαντά στο ερώτημα τι πραγματικά είναι η *γνώση*, τι μπορούμε να μάθουμε και τι όχι, τι σημαίνει γνωρίζω κάτι. Το δεύτερο, αφορά ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη του ίδιου του ερευνητή ως ανθρώπινου όντος και του τρόπου που

αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του και τη θέση του στον κόσμο (Usher, 1996). Παραδόξως, εντούτοις, πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα «οι αξίες, οι προκαταλήψεις, και το επιστημολογικό πλαίσιο του ερευνητή» θεωρούνται «άσχετα με το σχεδιασμό της έρευνας» (Usher, 1996). Η παραδοξότητα συνίσταται στο ότι σύμφωνα με τον Nicholls, (2005, σ. 24):

Όπως όλοι οι τύποι της έρευνας, η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων βασίζεται στην καταγραφή και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών και στην πραγματοποίηση συγκρίσεων. Όμως, η κριτική ανάλυση των πληροφοριών που παρουσιάζονται διαφέρει ανάλογα με τη φιλοσοφική θεμελίωση της εκάστοτε έρευνας. Το τι ακριβώς θα θεωρηθεί κάθε φορά σημαντική πληροφορία ή γνώση μέσα στα βιβλία ή το τι θα απορριφθεί ως ασήμαντη, εξαρτάται από τις φιλοσοφικές παραμέτρους που θέτει ο κάθε ερευνητής. Αντίστοιχα, και η σχέση του ερευνητή με τα ερευνώμενα βιβλία και η σημασία που αποδίδεται στο ευρύτερο συγκείμενο που αυτά τοποθετούνται εξαρτάται από τις επιστημολογικές και οντολογικές του θέσεις.

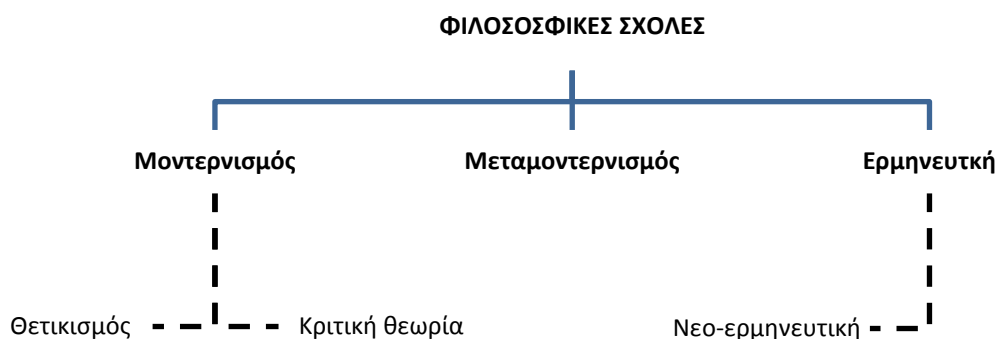
Χωρίς, συνεπώς, να γνωρίζουμε τις φιλοσοφικές αφετηρίες της κάθε έρευνας είναι δύσκολο να αντιληφθούμε το πώς και γιατί ο κάθε ερευνητής πραγματοποιεί την ανάλυση των βιβλίων και γιατί επιλέγει να δουλεύει με μια συγκεκριμένη μέθοδο.

Στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων παρατηρείται, ωστόσο, μια διόγκωση αυτής της τάσης για παράβλεψη του γενικότερου φιλοσοφικού πλαισίου στα συμφραζόμενα του οποίου λαμβάνει χώρα η εκάστοτε έρευνα. Οι ερευνητές των εγχειριδίων θεωρείται ότι όχι μόνο δεν ασχολούνται γενικά με ερωτήματα όπως τα προηγούμενα αλλά τους είναι και εν πολλοίς «άγνωστα» με συνέπεια το πεδίο να παραμένει ελλιπές όσον αφορά την φιλοσοφική του υποστήριξη (Nicholls, 2005). Το φαινόμενο εν μέρει εξηγείται από το ότι στην έρευνα των σχολικών βιβλίων —υπό την κηδεμονία των διεθνών οργανώσεων (UNESCO και Συμβούλιο της Ευρώπης) που προαναφέραμε— κυριάρχησε η «ανθρωπιστική παρά η ακαδημαϊκή ατζέντα» με αποτέλεσμα να μην έχουμε επεξεργαστεί μέχρι σήμερα μια «θεωρία για το σχολικό βιβλίο» (Weinbrenner, 1992), η οποία θα μας οδηγούσε με τη σειρά της στη δόμηση στέρεων μεθοδολογικών εργαλείων. Ουσιαστικά, το ελλιπές θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο του πεδίου που μελετούμε αλληλεπιδρά τόσο με το «μεθοδολογικό πρόβλημα», το οποίο συνίσταται στην αποτυχία να συμφωνήσουμε στο σχηματισμό ενός συνόλου «κριτηρίων αξιολόγησης» των σχολικών βιβλίων, όσο και με το «εμπειρικό», εξαιτίας του οποίου γνωρίζουμε ελάχιστα για το βαθμό επίδρασης των εγχειριδίων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Weinbrenner, 1992· Μπονίδης, 2004, σ. 6).

Παρόλα αυτά, ο Nicholls (2005) υποστηρίζει ότι μπορούμε να διακρίνουμε —πιο πολύ μέσω της μεθοδολογίας των διαφόρων ερευνών παρά της άμεσης παραδοχής τους από τους ίδιους τους ερευνητές— πέντε κυρίαρχες φιλοσοφικές σχολές στην έρευνα των

σχολικών εγχειριδίων: το *Θετικισμό* (positivism), την *Κριτική θεωρία* (critical theory), το *Μεταμοντερνισμό* (postmodern), την *Ερμηνευτική* (hermeneutics) και τη *Νεο-ερμηνευτική* (neo-hermeneutics), τις οποίες και παρουσιάζουμε παρακάτω. Οι δύο πρώτες, παρά τις διαφορές τους, εντάσσονται στη παράδοση του Μοντερνισμού, στον αντίποδα του οποίου βρίσκεται ο Μεταμοντερνισμός, ενώ η Ερμηνευτική μαζί με την Νεο-ερμηνευτική (μια παραλλαγή ή πιο επεξεργασμένη εκδοχή της Ερμηνευτικής) επιχειρούν να ξεπεράσουν τα αδιέξοδα του δίπολου μοντερνισμός-μεταμοντερνισμός. Το Σχήμα 2.1 που ακολουθεί δείχνει αυτές ακριβώς τις σχέσεις.

ΣΧΗΜΑ 2.1 Οι φιλοσοφικές σχολές στην έρευνα του σχολικού εγχειριδίου



2.2.1 Ο Θετικισμός

Το φιλοσοφικό ρεύμα του θετικισμού, που ως γνωστόν ακμάζει κατά το 19ο αιώνα μετά τη Διαφωτισμό και την Γαλλική Επανάσταση εισάγει ουσιαστικά τις μεθόδους των φυσικών επιστημών σε αυτές των κοινωνικών. Ο κόσμος, η φύση, η γνώση νοούνται ως μια χωριστή οντότητα με πεπερασμένα μετρήσιμα όρια που υπάρχουν ανεξάρτητα και πέρα από τον ερευνητή. Ο σκοπός του ερευνητή είναι μέσω της επιστημονικής μεθόδου, που θεωρείται a priori ως ουδέτερη και αντικειμενική, να ανακαλύψει τις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων που υπάρχουν στη φύση. Το υποκείμενο, ο ερευνητής, συνεπώς, δεν βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο που πρέπει να μελετήσει, γιατί νοείται ως ένας ουδέτερος ή παθητικός παράγοντας που δρα με σκοπό να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία του κόσμου για το κοινό καλό. Στο πλαίσιο αυτό το σχολικό βιβλίο αντιμετωπίζεται ως ένα «πεπερασμένο μετρήσιμο αντικείμενο» το οποίο πρέπει να περιέχει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τον «πραγματικό κόσμο που βρίσκεται εκεί έξω», ίσως σαν μια μορφή εγκυκλοπαίδειας. Ερευνητής και εγχειρίδιο δεν έχουν μεταξύ τους καμία δυναμική αλληλεπίδραση και το κοινωνικοοικονομικό,

πολιτισμικό, πολιτικό και χωρικό συγκείμενο στο οποίο εντάσσονται «δεν θεωρείται παρά μόνο λίγο παραπάνω από παρασιτικές μεταβλητές που είναι σημαντικές μόνο γιατί πρέπει να απομονωθούν από την έρευνα άμεσα» (Nicholls, 2005, σ. 25).

Στο παράδειγμα της σχολής του θετικισμού μπορούν να κατηγοριοποιηθούν όλες οι αποκλειστικά ποσοτικές έρευνες των σχολικών εγχειριδίων, όπως οι πειραματικές έρευνες, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, οι κλίμακες αξιολόγησης και αναγνωσιμότητας και άλλα μοντέλα αξιολόγησης που παράγουν αποκλειστικά ποσοτικά δεδομένα. Σε έρευνες αυτού του τύπου (βλ. Keser & Aydin, 2007· Ketchum, 1982· Mikk, 2002) συνήθως σπάνια συζητούνται θέματα που αναφέρονται στη σχέση ερευνητή και εγχειριδίου ούτε αιτιολογείται επαρκώς η επιλογή του ποσοτικού εργαλείου οδηγώντας, τελικά, σε μια αδυναμία να ερμηνεύσουν κριτικά τα αποτελέσματά τους (Nicholls, 2005).

2.2.2 Η Κριτική θεωρία

Η κριτική θεωρία, έλκει την καταγωγή της από τη μαρξιστική θεωρία και τον τρόπο που αυτή διαμορφώθηκε κατά τον 20ο αιώνα από διάφορους φιλοσόφους και νεομαρξιστές (Althusser, 1971, 1983· Gramsci, 1972, 1973· Marcuse, 1986). Δεν διαφέρει ουσιαστικά από τους θετικιστές στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο ή τη φύση, εφόσον και γι' αυτή αποτελεί μια αντικειμενική οντότητα που μπορεί να εξηγηθεί βάση παγκόσμιων νόμων καθολικής ισχύος μέσω της λογικής και της αιτιολόγησης (Muller, 2000). Ωστόσο, θεωρεί ότι τα άτομα πρέπει να αποκτήσουν συνείδηση της ταξικής τους θέσης (*ποιος είμαι και τι πρέπει να κάνω*) μέσα σε ένα κόσμο ανισότητας και εκμετάλλευσης ως προϋπόθεση για να αποκτήσουν την ελευθερία και ανεξαρτησία τους. Οι σχέσεις των ατόμων στον καπιταλιστικό κόσμο χαρακτηρίζονται από καταπίεση, αποξένωση και έχουν ως κοινό παρονομαστή την «πάλη των τάξεων». Ως εκ τούτου, η σχέση υποκειμένου-ερευνητή και αντικειμένου-εγχειριδίου κάθε άλλο παρά ουδέτερη και αντικειμενική μπορεί να χαρακτηριστεί. Σε πλήρη αντίθεση με τον θετικισμό, από τη σκοπιά της κριτικής θεωρίας, το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό, ιδεολογικό, χωρικό και χρονικό πλαίσιο επιδρά καθοριστικά στη σχέση ερευνητή και εγχειριδίου. Τα βιβλία εντάσσονται και αυτά στα ευρύτερα συμφραζόμενα του καπιταλιστικού κράτους με σκοπό την συντήρηση και αναπαραγωγή των άνισων κοινωνικών σχέσεων (Apple, 1979, 1986) και στην καταπίεση της εργατικής τάξης λειτουργώντας ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός (βλ. Κεφ. 1.3.5). Ο σκοπός του ερευνητή που ασπάζεται την κριτική θεωρία έχει έναν έντονο ηθικό στοιχείο: να

διαφωτίσει την κοινωνία και να την απαλλάξει από την καταπίεση των κατόχων των μέσων μαζικής παραγωγής "ξεσκεπάζοντας" την κρυφή ιδεολογική ατζέντα των εγχειριδίων που "φυσικοποιεί" την κοινωνική ανισότητα, την καταπίεση των γυναικών και των μειονοτήτων και καλλιεργεί την υποταγή και τη συμμόρφωση των λαϊκών μαζών στις απαιτήσεις του κεφαλαίου (Nicholls, 2005).

Κλασικό παράδειγμα ανάλυσης των εγχειριδίων υπό το πρίσμα της κριτικής θεωρίας αποτελούν οι μελέτες του M. Apple στις οποίες επιχειρεί να αναδείξει το πώς το «καπιταλιστικό σύστημα» ελέγχει τους εκπαιδευτικούς και καθορίζει το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία περιλαμβάνουν ό,τι θεωρείται αξιόλογη γνώση και νομιμοποιούν τις πολιτισμικές αξίες που θα πρέπει να μεταβιβαστούν στη νέα γενιά (Apple, 1986). Ακόμη, στην κατηγορία αυτή μπορούμε να εντάξουμε όλες εκείνες τις έρευνες που εστιάζουν στο ιδεολογικό και πολιτικό περιεχόμενο των βιβλίων και θίγουν θέματα ρατσισμού, οικολογίας, φύλου, μειονοτήτων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων, πολιτικο-ιδεολογικών χειραγωγήσεων, αλλά και θεμάτων παραγωγής και διακίνησης του βιβλίου (Nicholls, 2005· Ravitch, 2003· Μπονίδης, 2004, σ. 5).

2.2.3 Ο Μεταμοντερνισμός

Μολονότι δεν είναι εύκολο να ορίσουμε το Μεταμοντερνισμό ως ένα φιλοσοφικό κίνημα με ένα θετικό τρόπο λέγοντας τι είναι όσο με ένα αρνητικό αναδεικνύοντας το τι δεν είναι (το αντίθετο, ίσως, του Μοντερνισμού) ή να ορίσουμε επακριβώς το πότε εμφανίζεται, μπορούμε με σχετική βεβαιότητα να διακρίνουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στη σκέψη όσων τον ασπάζονται (Aronowitz & Giroux, 1991· Doll, 1993· Lyotard, 1984· Usher & Edwards, 1994). Ο μεταμοντερνισμός έρχεται να αμφισβητήσει ορισμένες θεμελιώδεις αρχές τόσο του θετικισμού όσο και της κριτικής θεωρίας. Κατ' αρχήν, οι μεταμοντερνιστές δεν δέχονται την αιώνια αλήθεια και την ύπαρξη παγκόσμιων νόμων που κυβερνούν το σύμπαν ούτε δέχονται την επιστημονική μέθοδο ως τη μόνη ορθή· τη θεωρούν ως μία ανάμεσα σε άλλες. Έπειτα, εστιάζουν στην «πολιτική της γνώσης» (politics of knowledge) και στο ρόλο της εξουσίας στην νομιμοποίηση της γνώσης αντιστρέφοντας το επιχείρημα του Διαφωτισμού ότι η γνώση είναι δύναμη καθώς γι' αυτούς η εξουσία καθορίζει τι μπορούμε να μάθουμε. Εκκινώντας από τη θέση του Νίτσε ότι «δεν υπάρχουν αιώνια γεγονότα, όπως δεν υπάρχουν απόλυτες αλήθειες», ο μεταμοντερνισμός θεωρεί την πραγματικότητα ως κάτι επιφανειακό, ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο ή τυχαίο. Κατά

συνέπεια η σχέση ερευνητή και εγχειριδίου δεν μπορεί παρά να είναι σχετική, πολλαπλή και μεταβαλλόμενη. Ο ερευνητής που εμφορείται από τη θεωρία του μεταμοντερνισμού ψάχνει να εντοπίσει στα κείμενα και να ερμηνεύσει ό,τι διέλαβε της προσοχής ή εσκεμμένα περιθωριοποιήθηκε από τις σχολές του μοντερνισμού χαρακτηριζόμενο ως *διαφορετικό* ή *άλλο* από ό,τι αυτές αυταρχικά όριζαν ως αληθινό και παγκόσμιο. Προσπαθεί να εστιάσει την προσοχή στις πολλαπλές «φωνές και ταυτότητες» που εμπεριέχουν τα βιβλία και απορρίπτει κατηγορηματικά τα βιβλία ως εγκυκλοπαιδικά μέσα γεμάτα με γεγονότα, γνώση και αλήθειες. Η έμφαση δίνεται στην υποκειμενικότητα του περιεχομένου των εγχειριδίων και στις άπειρες ερμηνείες που μπορούν να δώσουν σε αυτό ερευνητές και μαθητές (Nicholls, 2005).

Ένα παράδειγμα εργασίας που φιλοσοφικά στηρίζεται στο μεταμοντερνισμό μας δίνει η Naomi Silverman (1991) η οποία ως συγγραφέας σχολικών βιβλίων μας περιγράφει πώς πρέπει να είναι γραμμένο ένα "μεταμοντέρνο" βιβλίο. Υπογραμμίζει, σε αντίθεση με το μοντερνισμό, την υποκειμενικότητα της γνώσης και δέχεται ότι ένα βιβλίο δεν μπορεί ποτέ να είναι και ουδέτερο και αντικειμενικό και πλήρες: θα είναι πάντα ένα υποκειμενικό, μολονότι αυθεντικό προϊόν σοφίας, και ποτέ δεν θα είναι αντικειμενικό. Υπερασπίζεται την ανάγκη τα βιβλία να περιέχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις και να χρησιμοποιούνται ως μια πηγή γνώσης μεταξύ άλλων, κάτι που καταρχάς είναι θετικό, αφού δίνουμε μια πιο σφαιρική εικόνα των πραγμάτων. Ταυτόχρονα, όμως, αυτή η εμμονή του μεταμοντερνισμού για διαφορετικότητα ή πολλαπλότητα οδηγεί αναπόδραστα σε σύγχυση δασκάλους και μαθητές, γιατί είναι αδύνατον να διακρίνουν, τελικά, ποιο βιβλίο είναι καλύτερο ή δυσκολότερο από το άλλο και ποια ανάλυση πιο εκλεπτυσμένη από την άλλη. Θεωρώντας ότι όλες οι εκδοχές έχουν μια κάποια σχετική αξία υπονομεύεται η ίδια η έρευνα των σχολικών βιβλίων, γιατί με αυτόν τον τρόπο κάθε αξιολόγηση καθίσταται ολοκληρωτικά υποκειμενική (Nicholls, 2005).

2.2.4 Η Ερμηνευτική σχολή

Η σχολή αυτή τίθεται κάπου ενδιάμεσα του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού, ως μια εναλλακτική θεωρία, αν και έχει θεωρηθεί ως «προπομπός» του μεταμοντερνισμού από τη στιγμή που οι θεωρητικοί της (βλ. Bleicher, 1980· Gadamer, 1989· Ricoer, 1981) προκρίνουν τον «ιστορικό λόγο» των κοινωνικών επιστημών έναντι του «καθαρού λόγου» των θετικών, του ατόμου έναντι της φύσης, και γενικά αναζητούν «μια θέση για το

"υποκειμενικό"» (Nicholls, 2005, σ. 29· Μπονίδης, 2004, σ. 84). Παρόλα αυτά, δεν απορρίπτουν την ιδέα της *αντικειμενικότητας*, αλλά προειδοποιούν ότι «για να γίνει κατανοητή η αντικειμενική πραγματικότητα πρέπει να αναγνωριστεί πρώτα η υποκειμενική διάσταση όλων των ερμηνειών της πραγματικότητας» (Gadamer, 1989, σ. 426, παρατίθεται στο Nicholls, 2005, σ. 29). Με τον τρόπο αυτό, αρνούνται αφενός τη μια και μόνη «καθολική αλήθεια» ή έναν «αντικειμενικό κόσμο» που υπάρχει πέρα και ανεξάρτητα από το πώς τον κατανοούν τα άτομα, που πρεσβεύουν οι μοντερνιστές, και, αφετέρου, τη μεταμοντέρνα θεώρηση ότι η αντικειμενικότητα είναι μια ουτοπική απαίτηση. Για τους "ερμηνευτικούς", αντίθετα, η αναζήτηση του νοήματος της πραγματικότητας είναι μια αέναη κυκλική (σπειροειδής) διαδικασία (*ερμηνευτικός κύκλος της κατανόησης*) (Μπονίδης, 2004, σσ. 86-87) κατά την οποία από το *μερικό* κινούμαστε στο *ολικό* και το αντίστροφο, γιατί το μερικό και το ολικό μόνο μαζί αποκτούν σημασία, όπως, για παράδειγμα, «το νόημα ενός βιβλίου εξαρτάται από τα επιμέρους κεφάλαιά του έτσι και το νόημα του κάθε κεφαλαίου εξαρτάται από το συνολικό νόημα του βιβλίου» (Usher, 1996, σ. 19· παρατίθεται στο Nicholls, 2005, σ. 29). Ωστόσο, εκεί που πραγματικά διαφέρουν οι "ερμηνευτικοί" από τις τρεις σχολές που προαναφέραμε είναι στο ότι ρίχνουν το βάρος της ανάλυσής τους στην οντολογία και όχι στην επιστημολογία. Εστιάζουν στη γλώσσα και στο άτομο, γιατί θεωρούν ότι η γλώσσα είναι, σύμφωνα με τον Heidegger, «το σπίτι του Όντος» και ότι «δεν υπάρχει κόσμος έξω από τη γλώσσα». Υπό το πρίσμα αυτό η γλώσσα δεν νοείται απλά ως ένα ουδέτερο εργαλείο για να εκφράσουμε κάτι που αντιληφθήκαμε «εξω-γλωσσικά» (*pre-linguistically*), αλλά ως η απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον κόσμο (Bleicher, 1980, σσ.115-116· παρατίθεται στο Nicholls, 2005, σ. 29).

Η έρευνα σχολικών εγχειριδίων στα συμφραζόμενα της ερμηνευτικής σχολής έχει εμπλουτιστεί σημαντικά καθώς έχει αναδειχτεί ότι κάθε ανάλυση των εγχειριδίων γίνεται αναγκαστικά κάτω από το πρίσμα των ιδεολογικών, πολιτικών, πολιτιστικών και άλλων ιδεών και προκαταλήψεων που φέρει συνειδητά ή ασυνείδητα ο κάθε ερευνητής και συνεπώς δεν διεκδικεί από μόνη της την επιστημονική αντικειμενικότητα. Η ίδια, άλλωστε, η ερευνητική διαδικασία δεν νοείται ως μια πεπερασμένη και κλειστή διεκπεραίωση στόχων αλλά ως μια συνεχής, κυκλική επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος μεταξύ του ερευνητή και του εγχειριδίου. Ο ερευνητής γνωρίζει συνειδητά ότι δεν μπορεί να κατανοήσει πλήρως το ερευνητικό του αντικείμενο και ότι σε καμία περίπτωση δεν είναι

δυνατόν να μάθει «τι εννοούσε ο συγγραφέας», γιατί, τελικά, «η ερμηνευτική διαφορά» μεταξύ του συγγραφέα και του ερευνητή είναι αδύνατον να εξαλειφθεί (Μπονίδης, 2004, σ. 89). Ο ερευνητής θα καταθέσει τη δική του (υποκειμενική) κατανόηση των περιεχομένων του εγχειριδίου, όχι ως μια τελική, οριστική και αδιαμφισβήτητη ετυμολογία αποδοχής ή καταδίκης, αλλά ως μια συνεισφορά σε ένα ευρύτερο, σύνθετο και συνεχές debate για την (αντικειμενική) πραγματικότητα (Nicholls, 2005). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνάς του «διατυπώνονται ως υποθέσεις, οι οποίες πρέπει να ελεγχθούν περαιτέρω και ενδεχομένως να διορθωθούν» (Μπονίδης, 2004, σσ. 89-90).

Μολονότι υποστηρίζεται ότι η *ερμηνευτική* προσέγγιση των σχολικών βιβλίων είναι ιδιαίτερα δημοφιλής καθώς πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι στηρίζουν τη μεθοδολογία τους σε αυτό το φιλοσοφικό ρεύμα, η επισκόπηση των ερευνών δείχνει ότι λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί ακολουθώντας πιστά το ερμηνευτικό παράδειγμα (Nicholls, 2005, σ. 30· Μπονίδης, 2004, σ. 84). Η εργασία του Stradling (2001) στα βιβλία Ιστορίας, που εξέδωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης, είναι ένα παράδειγμα έρευνας που στηρίζεται κατά βάση στην ερμηνευτική σχολή σκέψης. Ο Stradling δεν εστιάζει το ερευνητικό του ενδιαφέρον στο «ιδανικό» βιβλίο όσο στο είδος της αναλυτικής μεθοδολογίας που πρέπει να υιοθετήσουμε. Στη βάση αυτή, προτάσσεται η οντολογική διάσταση της έρευνας και όχι η επιστημολογική, εξαιτίας της υιοθέτησης πολλαπλών ερμηνειών, τρόπων σκέψεως, επιλογής και εξέτασης των εγχειριδίων αντί μιας άκαμπτης, αυστηρής, μεθοδολογικής ανάλυσης. Όμως, οι επιμέρους διαφορετικές ερμηνείες και απόψεις δεν εκλαμβάνονται ως δόγματα αλλά ως «τα κομμάτια ενός παζλ» τα οποία μαζί τοποθετημένα μας αποκαλύπτουν την σύνθετη εικόνα της πραγματικότητας. Η έρευνα γίνεται τόσο εγκυρότερη όσο διευρύνουμε το ερευνώμενο υλικό και όσο εμπλεκόμαστε ξανά και ξανά σε ερμηνείες αυτού. Υπό το πρίσμα αυτό, η ίδια η διδασκαλία θα μπορούσε να νοηθεί ως μια ερευνητική-ερμηνευτική διαδικασία κατανόησης του περιεχομένου των βιβλίων με τους «μαθητές σε ρόλο ερευνητών σχολικών εγχειριδίων» να ανακαλύπτουν, να αντιπαραθέτουν ή να συνθέτουν τα κρυφά και φανερά νοήματα αυτών (Nicholls, 2005).

2.2.5 Η Νεο-ερμηνευτική σχολή

Η ερμηνευτική σχολή που όχι μόνο ανέδειξε επιτυχημένα τα προβλήματα τόσο του μοντερνισμού όσο και του μεταμοντερνισμού αλλά προσπάθησε και να τα ξεπεράσει, από το 1970 και εντεύθεν βρέθηκε και η ίδια στο επίκεντρο της κριτικής από οπαδούς και των

δύο αυτών ρευμάτων. Από την πλευρά της κριτικής θεωρίας όπως αυτή γονιμοποιήθηκε από τους νεομαρξιστές μέχρι το 1990, αλλά και από τον Habermas (1979, 1984, 1987) η ερμηνευτική σχολή θεωρήθηκε ότι αποτελεί περισσότερο «άλλη μια μορφή κατανόησης παρά μια αυθεντική πλατφόρμα από την οποία μπορεί να ασκηθεί κοινωνική κριτική» (Bleicher, 1980, σσ. 3-4· παρατίθεται στο Nicholls, 2005, σ. 31). Οι μεταμοντερνιστές από την άλλη αρνούνται κάθε μορφή οικουμενικής αλήθειας και ως εκ τούτου απορρίπτουν την οικουμενικότητα της «ερμηνείας του νοήματος» που πρεσβεύει η ερμηνευτική (Lyotard, 1984, σσ. xxiii-iv, παρατίθεται στο Nicholls, 2005, σ. 31). Στα πλαίσια αυτά οι εργασίες του Foucault (1972, 1980, 1991, 1995), που αρχικά θεωρήθηκε ότι κινείται στο πνεύμα του μεταμοντερνισμού, δίνουν νέα ώθηση στην κατανόηση της δυναμικής σχέσης ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία μέσω του ερμηνευτικού οντολογικού κύκλου. Από τις εξελίξεις αυτές προέκυψε το ρεύμα της Νεο-ερμηνευτικής σχολής σκέψης.

Η έρευνα του σχολικού βιβλίου από την πλευρά της νεο-ερμηνευτικής οφείλει να πληροί ταυτόχρονα δύο προϋποθέσεις: (α) να είναι ευαίσθητη στις διαφορές, στην ποικιλία των απόψεων και (β) να στέκεται με κριτική ματιά έναντι των ποικιλιών που καταγράφει. Ο ερευνητής που εμφορείται από τις ιδέες της Νεο-ερμηνευτικής, δεν περιμένει να αποκαλύψει ούτε αιώνιες και αδιαμφισβήτητες αλήθειες (μοντερνισμός) ούτε σχετικοποιεί όλες τις διαφορές σε τέτοιο βαθμό που να τις καθιστά χωρίς ταυτότητα ή σκοπό (μεταμοντερνισμός). Εμπλεκόμενος με την ανάλυση των εγχειρίδιων προσπαθεί συνεχώς να ανοίξει νέους δρόμους στην εύρεση της αλήθειας γνωρίζοντας ότι όντως δεν είναι αλάθητος και ότι δεν είναι τελικά δυνατή η «πλήρης και αντικειμενική γνώση» του αντικειμένου που διερευνά. Ωστόσο, εκεί που καινοτομεί η νέο-ερμηνευτική σε αντιδιαστολή με την ερμηνευτική, είναι ότι αντιλαμβάνεται τον ερευνητή των βιβλίων ως έναν παράγοντα κριτικής παρέμβασης στο έργο του ο οποίος διερευνά τις γνώσεις και τις πληροφορίες των εγχειρίδιων που αναλύει υπό το πρίσμα «της πολιτικής της γνώσης», δηλαδή, της ιδεολογίας που τα διαπερνά (Nicholls, 2005).

Παράδειγμα νεο-ερμηνευτικής προσέγγισης στην έρευνα των σχολικών εγχειρίδιων αποτελεί η εργασία του Nicholls (2004) στα εγχειρίδια σχολικής Ιστορίας της Αγγλίας, της Ιταλίας και της Δανίας με σκοπό να εξετάσει τον τρόπο που αναπαριστούν τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο συγγραφέας υιοθετώντας την νεο-ερμηνευτική μέθοδο αποφεύγει να περιορίσει την εργασία του σε μια απλή παράθεση ομοιοτήτων και διαφορών. Αντίθετα, προσπαθεί να εντοπίσει όχι μόνο το πόσες διαφορετικές απόψεις υπάρχουν στα βιβλία

αλλά το πώς αυτά προσεγγίζουν κριτικά την κάθε ιστορική πλευρά, από τη στιγμή που «η ποικιλία από μόνη της» δεν συνιστά λύση στην αποφυγή εθνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Η επιλογή του κρίνεται πολύ επιτυχημένη καθώς τον βοηθά να αναδείξει τους τρόπους που διαπλέκεται η αλήθεια, η γνώση και η πολιτική σε κάθε σχολικό βιβλίο που μελετά (Nicholls 2005).

2.3 Μέθοδοι έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων

Στην ενότητα που ακολουθεί περνούμε από το ιστορικό και θεωρητικό υπόστρωμα της έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων σε πιο πρακτικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην μελέτη των εγχειριδίων.

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι παρά τις σημαντικές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για τη βελτίωση των μεθόδων έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων το πεδίο αυτό παραμένει γενικώς προβληματικό και υποανάπτυκτο (Nicholls, 2003· Weinbrenner, 1992). Εργασίες όπως, των Fetsko (1992), Mikk (2000), Pingel (1999), Stradling (2001), Weinbrenner (1992), αλλά και πιο εξειδικευμένες στο τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας ως μητρικής και ως ξένης (Γ2) όπως των Cunningsworth (1984, 1995), McGrath (2002), Hrehoncik (2002), Kiely & Rea-Dickins (2005), Skierso (1991) και Tomlinson (1998, 2003) αποτελούν μάλλον την εξαίρεση στον κανόνα που θέλει να μη συζητούνται γενικώς μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν «τα ακριβή όργανα που χρησιμοποιούνται κατά την έρευνα των εγχειριδίων» (Karamoosian & Riazi, 2008· Nicholls, 2003). Επισημάναμε ήδη ότι το φαινόμενο οφείλεται εν πολλοίς στην απουσία μιας θεωρητικής βάσης, μιας «θεωρίας για το σχολικό βιβλίο» που θα μας παρείχε τη βάση του τι θεωρείται «καλό» σχολικό βιβλίο, ώστε έπειτα να δομήσουμε τα κριτήρια με τα οποία θα αναλύαμε και θα αξιολογούσαμε το κάθε εγχειρίδιο. Σήμερα, είναι γεγονός ότι τα αξιολογικά κριτήρια με τα οποία κρίνουν τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμη και ειδικοί επιστήμονες «παρουσιάζουν τέτοιας έκτασης ποικιλία, ώστε να μην είναι αυτονόητη η πορεία και η κατεύθυνση της βελτίωσης προς την οποία αποβλέπουν» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 350). Παράλληλα, «η έλλειψη οποιουδήποτε είδους θεωρητικής αιτιολόγησης» σχετικά με την επιλογή των ερευνητικών μεθόδων κατηγορείται ότι συμβάλλει τόσο στη δημιουργία «πολύ γενικών κριτηρίων με περιορισμένη αποτελεσματικότητα» όσο και σε «μονόπλευρες αξιολογήσεις» στις οποίες το αποτέλεσμα θεωρείται προδιαγεγραμμένο (Hrehoncik, 2002, σσ. 227-228).

Παρόλα αυτά, μπορούμε να εντοπίσουμε στη βιβλιογραφία διάφορες κατευθύνσεις και τυπολογίες στη μεθοδολογία της έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και αρκετούς τρόπους ταξινόμησής τους. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε ταξινομίες του πεδίου που προτείνουν διάφοροι ερευνητές σχολικών εγχειριδίων κατηγοριοποιημένες γύρω από τρεις βασικούς άξονες: (α) τη *θεματική* των ερευνών, δηλαδή, ως προς το ειδικότερο αντικείμενο, τη λειτουργία ή την περιοχή των βιβλίων που εστιάζουν· (β) με ποια *αξιολογικά κριτήρια* διερευνούμε το περιεχόμενο αυτών και (γ) με ποιες επιμέρους *μεθόδους* γίνεται η διερεύνηση αυτή. Επισημαίνουμε ότι οι παραπάνω άξονες είναι απλά μια σύμβαση· σχεδιάστηκαν για λόγους αποκλειστικά πρακτικούς και εποπτικούς, γιατί στην πραγματικότητα οι ερευνητές δεν διαχωρίζουν το θεματικό πεδίο από το μεθοδολογικό ή από τα κριτήρια αξιολόγησης, αλλά αντίθετα επιχειρούν να τα διαπλέξουν με επιτυχία, ώστε η μεθοδολογία τους να ανταποκρίνεται στην θεματική και τους στόχους τους και το αντίστροφο.

Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των μεθόδων είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε πώς χρησιμοποιούμε στα συμφραζόμενα της παρούσας διατριβής κάποιους όρους που συναντούμε συχνά στην αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων, όπως *αξιολόγηση, έλεγχος, ανάλυση*, κ.ά.

2.3.1 Εννοιολογικές διευκρινίσεις για την *αξιολόγηση* και άλλους συναφείς όρους

Ο ορισμός της έννοιας *αξιολόγηση* (evaluation) φαίνεται να έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες στη σχετική βιβλιογραφία (Kiely & Rea-Dickins, 2005· Sax, 1989· Scriven, 1991· Δημητρόπουλος, 1998, 1999· Κασσωτάκης, 1998). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει σήμερα ένας γενικά αποδεκτός όρος για την αξιολόγηση· υπάρχουν πολλοί ορισμοί με ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους από τους οποίους μπορεί κανείς να επιλέξει εκείνον ή εκείνους που ταιριάζουν με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα (Φλουρής, 2005, σ. 223). Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι ούτε καν διεθνείς οργανισμοί (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, κ.ά.) που εμπλέκονται με διαδικασίες αξιολόγησης δεν αντιλαμβάνονται και ορίζουν με τον ίδιο τρόπο την έννοια της αξιολόγησης (Βεργίδης, 2000, 2001).

Μια γενική αλλά αρκετά σαφής ιδέα για το τι εννοούμε ως *αξιολόγηση* μπορούμε να βρούμε στα λεξικά. Ο όρος *αξιολόγηση* ερμηνεύεται στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη* ως «ο προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια» (βλ. αξιολόγηση, 2006). Με ανάλογο

τρόπο και ο Μπαμπινιώτης (2004) ορίζει την αξιολόγηση ως «εκτίμηση της αξίας (κάποιου) με συγκεκριμένα κριτήρια [...] τη συνολική αποτίμηση μια κατάστασης». Οι παραπάνω ορισμοί δείχνουν ότι η αξιολόγηση εμπλέκεται ευθέως με την απόδοση κάποιας αξίας σε κάποιο πρόσωπο, θεσμό ή αντικείμενο με κριτήρια που έχουμε ορίσει εκ των προτέρων.

Η αξιολόγηση, ενώ ως πρακτική μας είναι γνωστή από αρχαιότατων χρόνων (Ζυγούρη, 2005, σ. 36), ως όρος που σχετίζεται με την εκπαίδευση εμφανίζεται σχετικά αργά, το 1930 στις ΗΠΑ στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ μετά το 1970 αρχίζει και να καθιερώνεται και στον εκπαιδευτικό χώρο της Ευρώπης (Kiely & Rea-Dickins, 2005, σ. 17-23· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007β, σ. 354). Αν και έχει γίνει προσπάθεια η αξιολόγηση να αυτονομηθεί ως επιστήμη ή ως ένα διεπιστημονικό πεδίο (Scriven, 1991) μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει εφικτό να αρθρωθεί μια γενικώς αποδεκτή «θεωρία αξιολόγησης» (Hrehoncik, 2002· Kiely & Rea-Dickins, 2005, σ. 3), που θα περιγράφει ένα διακριτό αντικείμενο έρευνας και θα προτείνει τις δικές της μεθόδους έρευνας (Δημητρόπουλος, 1998). Η αξιολόγηση παραμένει μια «εργαλιακή» επιστήμη, μια «αναλυτική διαδικασία-κλειδί με τη δική της ταυτότητα» στην υπηρεσία των άλλων κοινωνικών επιστημών (Ζυγούρη, 2005, σ. 37). Κατ' αναλογία και η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, και ειδικότερα εκείνων της γλώσσας, δεν μπορεί να αυτονομηθεί από το υπερκείμενο πεδίο της *εφαρμοσμένης γλωσσολογίας* και να αποτελέσει ξεχωριστό πεδίο. Εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της *εκπαιδευτικής αξιολόγησης*, γιατί υιοθετεί και εφαρμόζει μεθοδολογικές αρχές ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιούμε γενικά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Hrehoncik, 2002).

Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζουμε «το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος» (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 304). Τα σχολικά εγχειρίδια ως κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος («μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας») και μάλιστα ως εξειδικευμένο κομμάτι τους που συγκεκριμενοποιεί σε καθημερινό επίπεδο («μικροεπίπεδο») τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα περιεχόμενα των ΑΠ υπάγεται άμεσα στα ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Φλουρής, 2005).

Ειδικότερα, ως αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων μπορούμε να θεωρήσουμε την «συστηματική ανάλυση των εγχειριδίων με σκοπό την αναγνώριση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων παραμέτρων τους μέσα από ένα σύστημα

αντικειμενικών κριτηρίων (αξιολογικών δεικτών)» (Hrehovcik, 2002, σ. 219). Η *αποτελεσματικότητα* νοείται, συνεπώς, εδώ πολυδιάστατα και μπορεί να αναφέρεται σε ένα πλήθος λειτουργιών ή παραμέτρων του σχολικού εγχειριδίου (π.χ. πληροφοριακή, παιδαγωγική, πολιτική-ιδεολογική, συμφωνίας με το ΑΠ, κινητροδοτική, διδακτική, κοινωνικοποιητική, κ.ά.) Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια με τα οποία θα αναλύσουμε και θα αξιολογήσουμε τα διδακτικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος είναι δυνατόν να αντληθούν από τις επιστήμες της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, τις θεωρίες μάθησης και την κοινωνιολογία αλλά και άλλων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του ερευνητή (Cunningsworth, 1984· Hrehovcik, 2002).

Με τον όρο *ανάλυση* εννοούμε σύμφωνα με το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* «το διαχωρισμό των στοιχείων από τα οποία αποτελείται ένα όλο, με σκοπό την επισήμανση και τη μελέτη τους [...] τη συλλογιστική μέθοδο με την οποία απομονώνονται τα επί μέρους στοιχεία ενός φαινομένου ή ενός πνευματικού προϊόντος, για να μελετηθούν χωριστά και να ερμηνευτούν» (βλ. *ανάλυση*, 2006). Η *ανάλυση* των σχολικών εγχειριδίων δεν αποκλίνει σημαντικά από τον παραπάνω ορισμό καθώς αποσκοπεί στο να εντοπίσει και να καταγράψει «αυτό που ήδη υπάρχει στα βιβλία». Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια διαδικασία η οποία εκβάλλει στην «αντικειμενική περιγραφή» του περιεχομένου των βιβλίων και πραγματοποιείται πριν την αξιολόγησή τους (McGrath, 2002, σ. 22).

Για τον McGrath (2002) η αξιολόγηση των βιβλίων συνίσταται από το εάν τελικά αυτό που αναζητούσαμε στα εγχειρίδια υπήρχε ή όχι και από την απόδοση ακολούθως κάποιας αξίας ή τιμής στα αποτελέσματά μας. Συνεπώς, η αξιολόγηση είναι κατά βάση *υποκειμενική* εφόσον συνεπάγεται και εμπεριέχει «αξιολογικές κρίσεις» (Sax, 1989) για τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης που προηγήθηκε από τη μεριά του ερευνητή-αξιολογητή.

Η *αξία*, φυσικά, που αποδίδουμε στα δεδομένα μας δεν είναι κάτι αφηρημένο ή αόριστο στα συμφραζόμενα της αξιολόγησης· έχει πάντα σημείο αναφοράς τα κριτήρια, τους δείκτες με βάση τους οποίους εξ αρχής σχεδιάστηκε και εκτελέστηκε το ερευνητικό σχέδιο. Όσο τα δεδομένα συγκλίνουν με τα αξιολογικά κριτήρια τόσο μεγαλώνει η αξία που τους αποδίδεται και το αντίστροφο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο επισημαίνεται ότι ιδιαίτερα κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση ο ερευνητής οφείλει να προσδιορίζει επακριβώς το αντικείμενό του, τις μεθόδους που εφαρμόζει και τα κριτήρια αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1998).

Ακόμη πιο ευδιάκριτη είναι η διαφορά ανάμεσα στη *μέτρηση* (measurement) και την αξιολόγηση. Η μέτρηση έχει σχέση με την απόδοση μιας αριθμητικής τιμής (μονάδα μέτρησης) σε κάποια αντικείμενα «σύμφωνα με ορισμένους λογικά αποδεκτούς κανόνες» με σκοπό την «εκμετάλλευση των ιδιοτήτων των αριθμών για την περιγραφή των αντικειμένων, τη συμπύκνωση των πληροφοριών που έχουν σχέση με τις ιδιότητές τους και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων» (Βάμβουκας, 2000, σ. 135). Η μέτρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση διάφορες αριθμητικές κλίμακες (ονοματικές, τακτικές, ισοδιαστημικές, αναλογικές) ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του ερευνητή και το είδος δεδομένων που επιθυμεί να συλλέξει (Βάμβουκας, 2000). Ενώ η αξιολόγηση είναι καθορισμός αξίας, η μέτρηση είναι πιο πολύ «συστηματική συλλογή, ποσοτικοποίηση και ταξινόμηση δεδομένων» με τη χρήση ενός εργαλείου ή μιας φόρμας καταχώρισης (Payne, 1992· Ζυγούρη, 2005, σ. 43).

Ωστόσο, πολύ πιο προβληματική είναι η σχέση ανάμεσα στον έλεγχο και την αξιολόγηση, εξαιτίας του ότι συχνά αυτοί οι δύο χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με έναν καταχρηστικό τρόπο (Τσοπάνογλου, 1988, σ. 47). Ο έλεγχος, όμως, είναι μία σαφώς πιο περιορισμένη και οριοθετημένη διαδικασία από ό,τι η αξιολόγηση. Το παρακάτω απόσπασμα είναι διαφωτιστικό των εννοιών που συζητούμε εδώ:

Αναφερόμενοι στη διαδικασία αξιολόγησης του Jacques Adroino και Guy Berger (Adroino, Berger, 1989) ο διαχωρισμός της αξιολόγησης από τον έλεγχο συνίσταται στο γεγονός ότι ο **έλεγχος** επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διαπίστωση και στην επαλήθευση του αξιολογούμενου αντικειμένου, αναζητώντας τη συμβατότητα ή την απόκλιση από αυτό που υπάρχει ή από αυτό που θα έπρεπε να υπάρχει (μοντέλο ή νόρμα).

Αντίθετα, η **αξιολόγηση** αποβλέπει στην κατανόηση σημασιών μιας πραγματικότητας που απαρτίζεται από σύνθετα στοιχεία, και τα οποία θέλουμε να συγκροτήσουμε και να ερμηνεύσουμε.

Όπως επισημαίνει ο Jacques Adroino, μια αξιολόγηση μπορεί να εγκλείει μια ελεγκτική διαδικασία, Αντίθετα, ένας έλεγχος δεν ενσωματώνει ποτέ μια αξιολόγηση. Όταν μια αξιολογική διαδικασία επιδιώκει να διακρίνει τα δεδομένα μιας κατάστασης, τις διαφορετικές όψεις μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται ένα αντικείμενο για να αποτιμήσει ή να εκτιμήσει την αξία τους, εμπεριέχει τον έλεγχο και κατά συνέπεια την «πρόθεση όπως και την ικανότητα μέτρησης που την συνοδεύουν» (Adroino, 1993). (Η έμφαση από το πρωτότυπο) (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007β, σ. 355)

Ο έλεγχος επομένως, σύμφωνα με τον Demunter (2001, σ. 27) γίνεται με βάση κάποιο μοντέλο αναφοράς ή την ύπαρξη μια νόρμας και προϋποθέτει ένα εργαλείο μέτρησης. Άρα είναι μια κανονιστική διαδικασία κλειστή, κυρωτική, μηχανιστική και αυτόματη που «στηρίζεται στην αποσύνθεση μιας ζωντανής πραγματικότητας σε στοιχεία απλά και διακριτά (στην παιδαγωγική, μιλάμε για καθορισμό μικρο-στόχων άμεσα παρατηρήσιμων

κατά τρόπο που να ελέγχονται δίχως την παρέμβαση του ελεγκτή, ο οποίος ονομάζεται, καταχρηστικά κάποτε, αξιολογητής). Η προσέγγιση του ελέγχου είναι κατά συνέπεια κατεξοχήν αναλυτική» (Demunter, 2001, σ. 27) Από φιλοσοφική σκοπιά, ο έλεγχος υπονοεί την ύπαρξη σχέσεων σταθερών στο χρόνο, απαράλλακτων από τις κοινωνικές μεταβολές, σχέσεων που χαρακτηρίζονται από «συνοχή και ομοιογένεια», γιατί στην ιδανική του μορφή πρέπει ανεξαρτήτως, τόπου, χρόνου και ελεγκτή το αποτέλεσμα των μετρήσεων του να είναι το ίδιο.

Αντίθετα, η αξιολόγηση είναι μια συνθετική διαδικασία, που αποζητά το νόημα και τη σημασία, χωρίς να παραμελεί το εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς το οποίο έχει ως αφετηρία ο έλεγχος. Στην περίπτωση της αξιολόγησης, όμως, ο αξιολογητής συνδιαλέγεται με το πλαίσιο αναφοράς και το μεταβάλλει, αναζητά και λαμβάνει υπόψη του τις «“σκοτεινές” περιοχές του συστήματος, τις αντιφάσεις, τις συγκρούσεις και τα διακυβεύματα που οι τελευταίες δημιουργούν» (Demunter, 2001, σ. 27). Βάσει της παραπάνω ανάλυσης ο Demunter (2001, σ. 28) ορίζει τον έλεγχο και την αξιολόγηση ως εξής:

Ελέγχω σημαίνει επαληθεύω εάν ο στόχος, ο οποίος είχε τεθεί, επιτεύχθηκε και/ή μετρώ την απόκλιση μεταξύ αποτελέσματος και αρχικού μοντέλου.

Αξιολογώ σημαίνει επίσης επαληθεύω εάν οι στόχοι, που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν, γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τους εξελίξει. Αξιολογώ σημαίνει επιπλέον διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότερη στην περίπτωση της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό αναζητούμε αξιολογητή και όχι ελεγκτή. (Η έμφαση από το πρωτότυπο.)

Εντούτοις, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε τον έλεγχο και την αξιολόγηση ως τα δύο άκρα του κλασικού δίπολου των επιστημών όπου το πρώτο ταυτίζεται με την *αντικειμενικότητα* και το δεύτερο με την *υποκειμενικότητα*. Ο λόγος είναι ότι:

[...]κάθε αξιολόγηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών που στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων, την ταξινόμηση, τη μέτρηση και την ανάλυσή τους, ώστε να μην καταλήξουμε σε κάποιες αυθαίρετες κρίσεις. Οι κρίσεις αυτές, αν και αξιολογικές κρίσεις, θα τεκμηριωθούν. Θα στηριχτούν στο υλικό που προέρχεται από την ανάλυση. Θα φωτιστούν κατά συνέπεια από την επιστημονική διερεύνηση. (Demunter, 2001, σ. 29)

Οι αξιολογικές κρίσεις, που αποτελούν τελικά την ειδοποιό διαφορά της αξιολόγησης από όλες τις άλλες έννοιες που εν συντομία παρουσιάσαμε, δεν είναι αυθόρμητες, διαισθητικές

ή αυθαίρετες, αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένες κρίσεις οι οποίες προϋποθέτουν κατά τον Demunter (2001, σ. 39):

- α. Συστηματική σύγκριση μεταξύ δεδομένων που συνελέγησαν και αναμενομένων αποτελεσμάτων.
- β. Εάν το αντικείμενο της αξιολόγησης έχει εξελιχθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι αλλαγές θα πρέπει να έχουν συζητηθεί και να έχουν παρουσιασθεί κατάλληλα τεκμηριωμένες κατά τη συζήτηση.
- γ. Η διατύπωση κρίσεων πρέπει να γίνει σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν ορισθεί.
- δ. Η τελική κρίση είναι συνθετική και αξιολογεί την αντίστοιχη βαρύτητα θετικών/αρνητικών στοιχείων, των ορθών/μη ορθών, κ.λπ.
- ε. Η τελική κρίση λαμβάνει υπόψη το νόημα που ο ερευνητής θα έχει προσδώσει στις διαπιστώσεις του.
- στ. Η όλη διαδικασία οδηγεί λογικά στη διατύπωση προτάσεων που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του πλέγματος παρέμβασης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αξιολόγηση δεν γίνεται απλά προκειμένου να αποδώσει κάποια αξία στα αντικείμενα που αναλύει, αλλά να μας παρέχει πληροφορίες για τη λήψη κάποιων αποφάσεων με στόχο τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξή τους. Αυτό είναι ένα ακόμη σημείο που διαφοροποιεί την αξιολόγηση από την έρευνα στα πλαίσια άλλων κοινωνικών επιστημών και όχι η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί (Ζυγούρη, 2005, σ. 40). Ενώ η έρευνα ενδιαφέρεται για την *αλήθεια* και την *απόδειξη* αποφεύγοντας τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, η αξιολόγηση στοχεύει στη *δράση*, στη συγκέντρωση δεδομένων, στην θεώρηση της αξίας ή της ποιότητας μιας ενέργειας ή ενός προϊόντος και στην αξιοποίηση των πληροφοριών για πρακτικούς σκοπούς (Cohen & Manion, 2008· Δημητρόπουλος, 1998).

Η αξιολόγηση, κατά συνέπεια, θεωρείται το τελευταίο στάδιο μιας επιστημονικής διαδικασίας που αποτελείται από την *πρόθεση* (intention), το *πρόγραμμα* (programme), την *εφαρμογή* (implementation) και την *αξιολόγηση* (evaluation). Το Σχήμα 2.2 που ακολουθεί δείχνει δύο μοντέλα εφαρμογής της διαδικασίας που περιγράψαμε, ένα πειραματικό και ένα "τεχνολογικό", τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντίστοιχα μοντέλα σχεδιασμού και στην αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων.

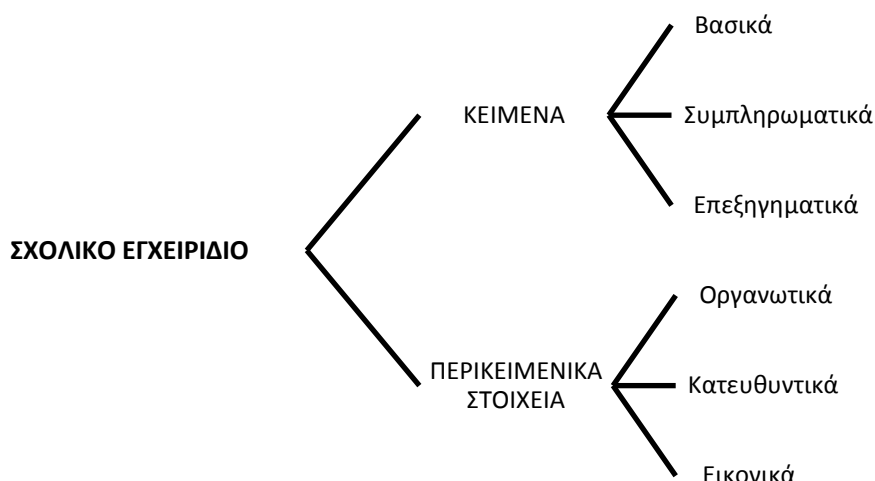
ΣΧΗΜΑ 2.2 Γενικά μοντέλα επιστημονικής διαδικασίας κατά Hrehoncik

ΠΡΟΘΕΣΗ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ	ΠΕΙΡΑΜΑ	ΣΥΓΚΡΙΣΗ: ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕ ΠΕΙΡΑΜΑ
ΣΧΕΔΙΟ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ	ΠΡΟΪΟΝ	ΣΥΓΚΡΙΣΗ: ΣΧΕΔΙΟ ΜΕ ΠΡΟΪΟΝ

Με βάση το πρώτο σχέδιο μπορεί να αξιολογηθεί μέσω ενός πειράματος η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού βιβλίου που τότε νοείται ως επαλήθευση ή απόρριψη των αρχικών υποθέσεων. Με βάση το δεύτερο, έχουμε να αξιολογήσουμε το πώς "φαντάστηκε" ή σχεδίασε μια συγγραφική ομάδα ένα βιβλίο με το τελικό προϊόν που προέκυψε από τη συγγραφή.

Όταν λέμε, όμως, ότι αξιολογούμε ένα σχολικό βιβλίο με ποια δομικά στοιχεία των βιβλίων ακριβώς ασχολούμαστε; Μολονότι το «σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται μια σύνθετη δομή επιμέρους κομματιών και στοιχείων, τα οποία έχουν μια συγκεκριμένη διδακτική λειτουργία» (Hrehoncik, 2002), τα μέρη αυτά είναι πεπερασμένα και διακριτά. Μια ταξινόμηση αυτών των στοιχείων πολύ περιεκτική και διαφωτιστική για το πού είναι δυνατόν να επικεντρώσει ο ερευνητής το ενδιαφέρον του δίνεται στο Σχήμα 2.3 (Zujev, 1983, σ. 106, παρατίθεται στο Hrehoncik, 2002, σ. 220).

ΣΧΗΜΑ 2.3 Δομικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων



Με τον όρο *κείμενα* (texts) αναφερόμαστε στη «λεκτική αναπαράσταση» του διδακτικού υλικού, του περιεχομένου της διδασκαλίας, με άλλα λόγια, σε τρεις κυρίως μορφές: (α) τα *βασικά κείμενα*, δηλαδή, τα κείμενα που δίνουν τον πυρήνα των νέων γνώσεων σε κάθε διδακτική ενότητα και αποτελούν το επίκεντρο της διδασκαλίας· (β) τα *συμπληρωματικά* (supplementary), όπως για παράδειγμα, κείμενα που έχουν προαιρετικό χαρακτήρα ή συνοδεύουν δραστηριότητες όπως οι ιστορικές πηγές, τα παραρτήματα και άλλα αποσπάσματα που δίνουν επιπλέον πληροφορίες· (γ) τα *επεξηγηματικά* (explanatory), όπως οι γραμματικοί κανόνες, τα κλιτικά παραδείγματα, τα γλωσσάρια και κάθε άλλο παράθεμα με εξηγήσεις. Με τον όρο *περικείμενικά στοιχεία* (extratextual components)

εννοούμε συνήθως τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύεται η διδασκαλία, πώς διδάσκουμε, και διακρίνονται σε: (α) *οργανωτικά*, όπως ασκήσεις, ερωτήσεις, οδηγίες, σχέδια εργασίας, προοργανωτές που έχουν σκοπό να διεγείρουν το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον κατευθύνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να εργάζεται αυτόνομα· (β) *κατευθυντικά* (orientational), όπως οι πίνακες περιεχομένων, η βιβλιογραφία, τα βιογραφικά των συγγραφέων και οι κάθε είδους παραπομπές· (γ) *εικονικά* (illustrational), όπως φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, διαγράμματα, κ.ά. (Hrehoncik, 2002, σ. 220).

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση, νοούμενη ως κομμάτι της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων και ευρύτερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, είναι μια επιστημονική ερευνητική δραστηριότητα που επικεντρώνεται στα περιεχόμενα των εγχειριδίων με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικών μέσων. Στην ενότητα που ακολουθεί συζητούμε τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται συνήθως κατά την έρευνα και αξιολόγηση των εγχειριδίων.

2.3.2 Το θεματικό πεδίο της έρευνας και αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων

Στις ταξινομίες που ακολουθούν οι τρεις πρώτες αφορούν γενικά τα θεματικά πεδία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, ενώ οι δύο τελευταίες εστιάζουν τόσο στη θεματική όσο και στη μεθοδολογία έρευνας ειδικά των γλωσσικών εγχειριδίων.

2.3.2.1 Η ταξινόμηση του Weinbrenner

Μια πολύ γνωστή τυπολογία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων έχει γίνει από την ομάδα του καθηγητή Weinbrenner στο γερμανικό Πανεπιστήμιο του Bielefeld (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002, σσ. 196-200· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 326-330· Μπονίδης, 2004, σσ. 172-177). Σύμφωνα με αυτή, μπορούμε να διακρίνουμε την έρευνα σε τρεις θεματικούς πυλώνες:

— Έρευνα διαδικασίας παραγωγής σχολικών εγχειριδίων.

Η έρευνα αυτή αφορά τη διαδικασία παραγωγής και έγκρισης του εγχειριδίου ή τον «κύκλο της ζωής» του και αφορά τον τρόπο συγγραφής του, την προώθηση στην αγορά, την εμπλοκή των εκδοτικών οίκων κ.λπ.

— Φαινομενολογία των σχολικών εγχειριδίων.

Πρόκειται για το δημοφιλέστερο είδος ερευνών σχετικά με το σχολικό βιβλίο καθώς οι περισσότερες υπάγονται σε αυτήν την κατηγορία. Εξετάζει το βιβλίο «ως προϊόν, ως μέσον

διδασκαλίας, ως μέσον επικοινωνίας» εστιάζοντας «στα δομικά χαρακτηριστικά, στους ρόλους και στις λειτουργίες των εγχειρίδιων στα πλαίσια της διδασκαλίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 326). Η φαινομενολογία διακρίνεται σε 5 επιμέρους διαστάσεις ανάλυσης και σε 25 κατηγορίες:

- Θεωρία της Επιστήμης (π.χ. σχηματισμός εννοιών, αξίες και πρότυπα, κ.ά.)
 - Μορφή (π.χ. εξωτερική μορφή, τυπογραφικά στοιχεία, χρώματα, γραφικά)
 - Ειδική επιστήμη (π.χ. επιστημονική ορθότητα, ποικιλία απόψεων, κ.ά.)
 - Ειδική διδακτική (π.χ. συμμόρφωση προς τα αναλυτικά προγράμματα)
 - Παιδαγωγική (π.χ. διδακτικές και μεθοδολογικές λειτουργίες, τύποι κειμένων)
- Έρευνα επίδρασης των σχολικών εγχειριδίων.

Εκκινώντας από τη θέση ότι το βιβλίο επιτελεί μια εξόχως σημαντική κοινωνικοποιητική λειτουργία εξετάζει τα περιεχόμενά του από τη σκοπιά της επίδρασής τους σε τέσσερις κατηγορίες:

- Επίδραση στον μαθητή (π.χ. είναι προσαρμοσμένο στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών;).
- Επίδραση στον εκπαιδευτικό (π.χ. αποτελεί για τον εκπαιδευτικό πηγή γνώσης και μάθησης;).
- Επίδραση στην κοινή γνώμη (π.χ. γονείς, ΜΜΕ, πολιτικά κόμματα, εκκλησιά κ.ά. ασκούν πίεση για αλλαγή του περιεχομένου του βιβλίου ή απόσυρσή του;)
- Επίδραση στις διεθνείς σχέσεις (π.χ. πώς παρουσιάζονται οι άλλες χώρες, λαοί, φυλές, μειονότητες στα εγχειρίδια; Υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα που διαστρέφουν την πραγματικότητα².

Με βάση την παραπάνω τυπολογία οι περισσότερες έρευνες στην χώρα μας κατατάσσονται στην τρίτη κατηγορία ελάχιστες στην δεύτερη και σχεδόν καμία στην πρώτη (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002, σ. 198· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 331).

2.3.2.2 Η ταξινόμηση του Uhe

Μια δεύτερη κατηγοριοποίηση των ερευνών για το σχολικό εγχειρίδιο με κριτήριο αυτή τη φορά τα κίνητρα και τις προθέσεις του ερευνητή έχει κάνει ο Ε. Uhe (1979, παρατίθεται στο

2. Για μια αναλυτική παρουσίαση της παραπάνω τυπολογίας βλ. Καψάλης & Θεοδώρου (2002, σσ. 196-200) και Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σσ. 326-330).

Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 334). Η ταξινόμηση γίνεται πάλι σε τρεις θεματικές κατηγορίες:

—Έρευνες που αναλύουν τα βιβλία για να διακρίνουν τυχόν προκαταλήψεις, στερεότυπα, εικόνες του εχθρού, ώστε μέσω της απάλειψής τους να συμβάλλουν στην αγωγή της ειρήνης και στην αλληλοκατανόηση των λαών (βλ. Παιδαγωγική της Ειρήνης).

—Έρευνες ανάλυσης και κριτικής του ιδεολογικού περιεχομένου του βιβλίου όπως αξίες, θεσμοί, στερεότυπα.

—Έρευνες που αναλύουν τα βιβλία με βάση επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ως εκπαιδευτικών μέσων διδασκαλίας.

Οι έρευνες στην χώρα μας σύμφωνα με την ταξινόμηση αυτή υπάγονται κυρίως στην πρώτη κατηγορία, λίγες στην δεύτερη και σχεδόν καθόλου στην τρίτη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 334).

2.3.2.3 Η ταξινόμηση του Μπονίδη

Ο Μπονίδης (2004, σσ. 9-11) σε ένα πρωτοποριακό βιβλίο για την έρευνα των σχολικών εγχειρίδιων τόσο για τη χώρα μας όσο και διεθνώς, καθώς ανάλογα βιβλία που καταπιάνονται αποκλειστικά με μεθοδολογικά ζητήματα και μάλιστα με τη μορφή οδηγού με παραδείγματα ορθής εφαρμογής σπανίζουν από το πεδίο, προχωρεί σε μια αρκετά περιεκτική ταξινόμηση της θεματικής των ερευνών. Μάλιστα, συνδέει τα ερευνητικά πεδία με ανάλογες μεθόδους προτείνοντας για καθένα από αυτά συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία. Ωστόσο, όπως και ο ίδιος επισημαίνει, τα περισσότερα από τα εργαλεία που προτείνει δεν έχουν δοκιμαστεί στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, ενώ στο βιβλίο του δεν αναλύει παρά τις «πλέον χρησιμοποιούμενες μεθόδους έρευνας» (σ. 12) από αυτές που αναφέρει. Η διάκριση που κάνει αφορά τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες στις οποίες η επιρροή της ταξινομίας του Weinbrenner είναι εμφανής:

- A. Διαδικασία παραγωγής του βιβλίου και η εισαγωγή του στη διδακτική πράξη.
- B. Το βιβλίο ως προϊόν.
- Γ. Το βιβλίο ως τμήμα του προγράμματος διδασκαλίας – Βιβλίο και «πραγματικό» πρόγραμμα – Έρευνα για τη διδασκαλία.
- Δ. Οι αναθεωρήσεις και η κατάργηση του βιβλίου.

Για κάθε μια από τις ανωτέρω κατηγορίες διακρίνει: (α) τα επιμέρους *Πεδία ερευνάς*· (β) τις *Τεχνικές συλλογής του ερευνώμενου υλικού*· (γ) το *Υλικό της ανάλυσης* και (δ) τις

Μεθόδους ανάλυσης. Στο Σχήμα 2.4 που ακολουθεί δίνουμε ένα απόσπασμα του μοντέλου ταξινόμησης που επεξεργάστηκε ο Μπονίδης (2004, σ. 10) το οποίο έχει άμεση συνάφεια με το ερευνητικό σκέλος της παρούσας διατριβής, γιατί δείχνει ακριβώς που τοποθετείται έρευνά μας σύμφωνα με το μοντέλο του.

ΣΧΗΜΑ 2.4 Απόσπασμα του ταξινομικού μοντέλου του Μπονίδη

Γ. Το βιβλίο ως τμήμα του προγράμματος διδασκαλίας – Βιβλίο και «πραγματικό» πρόγραμμα

Πεδία έρευνας	Τεχνικές συλλογής του ερευνώμενου υλικού	Υλικό της ανάλυσης	Μέθοδοι ανάλυσης (επιλογή μεθόδου ή σύνθεση μεθόδων)
Σχέση προγράμματος διδασκαλίας και σχολικού βιβλίου	Συλλογή προγραμμάτων διδασκαλίας και σχολικών βιβλίων εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας	Το πρόγραμμα διδασκαλίας και το σχολικό βιβλίο	-Σύγκριση προγράμματος διδασκαλίας και σχολικού βιβλίου βάσει συγκριτικών μονάδων -Φαινομενολογική μέθοδος -Ερμηνευτική μέθοδος -Ανάλυση περιεχομένου -Ανάλυση λόγου -Ανάλυση εικονογράφησης

2.3.2.4 Η ταξινόμηση του Hrehoncik

Ο Hrehoncik (2002) ασχολήθηκε με την αξιολόγηση των βιβλίων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Γ2) εκκινώντας από τη θέση ότι, παρά την πρόοδο που παρατηρείται μετά το 1990 στο σχετικό πεδίο, υπάρχει ακόμα η ανάγκη να επεξεργαστούμε κανόνες για μία όσο το δυνατόν πιο «ευέλικτη και ακριβής πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας του διδακτικού υλικού σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα». Δεν ενδιαφέρεται να προτείνει κάποια φόρμα κριτηρίων για την αξιολόγηση των σχετικών εγχειριδίων όσο να διασαφηνίσει διάφορα μεθοδολογικά ζητήματα (π.χ. ορισμό της αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου, λειτουργίες εγχειριδίου, μέθοδοι και κριτήρια αξιολόγησης), τα οποία πρέπει να έχουμε υπόψη πριν προχωρήσουμε στην αξιολόγησή τους. Προτείνει μια διαίρεση των μεθόδων σε τρεις άξονες:

- Μέθοδοι θεωρητικής ανάλυσης
 - Η θεωρητική αναλυτική μέθοδος (π.χ. η εξακρίβωση της συμφωνίας μεταξύ εγχειριδίου και ΑΠ – συγκριτική μελέτη)
 - Η ειδική αναλυτική μέθοδος (π.χ. ανάλυση με βάση ένα σύνολο εσωτερικών διδακτικών κριτηρίων)
 - Η συγκριτική ανάλυση εγχειριδίων (π.χ. συγκρίνονται δύο ή περισσότερα βιβλία)
- Εμπειρική αναλυτική μέθοδος

- Πειραματική εξέταση της χρήσης του εγχειριδίου
 - Δημόσια έρευνα των εκπαιδευτικών
 - Δημόσια έρευνα των μαθητών
- Στατιστικές (ποσοτικές) μέθοδοι

2.3.2.5 Η ταξινόμηση του McGrath

Ο McGrath (2002), αφού περιγράφει πρώτα τρεις γενικές μεθόδους αξιολόγησης των βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος, στη συνέχεια, προτείνει άλλη μια δική του τριμερή ταξινόμηση. Οι μέθοδοι που προσδιορίζει είναι οι εξής:

- Η μέθοδος της δοκιμασίας (*trialog*)

Ο καλύτερος τρόπος για να διαπιστώσουμε την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού βιβλίου είναι να δοκιμάσουμε πώς λειτουργεί μέσα στην τάξη με αληθινούς μαθητές. Στην πιο εξειδικευμένη και αυστηρή του μορφή θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη μέθοδο αυτή ως μια πειραματική μέθοδο αξιολόγησης των βιβλίων (βλ. Mikk, 2000).

- Η μέθοδος της συνέντευξης ή του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ανατρέχουμε στους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές που χρησιμοποιούν τα βιβλία για να διαπιστώσουμε πώς τα αξιολογούν ή παρατηρούμε πώς χρησιμοποιείται το βιβλίο στην τάξη.

- Η μέθοδος της αξιολόγησης της πολυθρόνας (*armchair evaluation*)

Μπορούμε να την εφαρμόσουμε όταν οι δύο προηγούμενες μέθοδοι είναι αδύνατον να εφαρμοστούν και απαιτεί την προσεκτική ανάλυση και αξιολόγηση του βιβλίου.

Οι μέθοδοι που προτείνει είναι:

- Η ιμπρεσιονιστική μέθοδος (*impressionistic method*)

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην αξιολόγηση του εγχειριδίου στη βάση μιας γενικής εντύπωσης που μπορεί να αποκομίσουμε διαβάζοντας τα περιεχόμενα, την εισαγωγή, το οπισθόφυλλο του βιβλίου και φυλλομετρώντας τα κεφάλαια του για να δούμε τη δομή του την εικονογράφησή του και την όλη θεματολογία και οργάνωση των περιεχομένων του. Ωστόσο, επισημαίνει ότι από μόνη της η μέθοδος αυτή είναι ανεπαρκής και προτείνει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις επόμενες δύο μεθόδους.

- Οι κλίμακες αξιολόγησης (*checklist method*)

Μολονότι και αυτή τη μέθοδο τη θεωρεί από μόνη της ανεπαρκή, της αναγνωρίζει ορισμένα πλεονεκτήματα σε σχέση με τις άλλες δύο μεθόδους που προτείνει:

- Είναι *συστηματική*, άρα εγγυάται ότι καθετί που κρίνεται σημαντικό θα ελεγχθεί με συγκεκριμένα κριτήρια σε μια συγκεκριμένη διάταξη.
- Είναι *κατανοητή*, γιατί παρέχει ένα κοινό πλαίσιο κατηγοριών που μπορούν όλοι όσοι εμπλέκονται στην αξιολόγηση να το καταλάβουν και να το χρησιμοποιήσουν.
- Είναι *ιδανική* η μορφή της για τη *σύγκριση* πολλών διαφορετικών βιβλίων.
- Είναι *σχετικά οικονομική* σε χρήμα, χρόνο και προσπάθεια.

Παρότι η μέθοδος αυτή είναι όντως πολύ δημοφιλής στην αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων για τη διδασκαλία της γλώσσας (μητρικής και ξένης) (Brown, 1997· Ciborowski, 1988· Cunningsworth, 1984· Karamoosian & Riazi, 2008· Litz, 2005· Santa, 1988· Tomlinson, 1998) πρέπει να γνωρίζουμε ότι κάθε κλίμακα περιέχει κάποιες υπονοούμενες προϋποθέσεις για το πώς ο συντάκτης της επιθυμεί ή φαντάζεται το ιδανικό βιβλίο κάτι που είναι αμφιλεγόμενο και περιορίζει ταυτόχρονα τα πεδία εφαρμογής της.

— Η μέθοδος της σε βάθος ανάλυσης (*in-depth method*)

Αντίθετα από την ιμπρεσιονιστική, η μέθοδος της σε βάθος ανάλυσης ενδιαφέρεται μέσω της ενδελεχούς εξέτασης των βιβλίων να βρει τι κρύβεται πίσω από τις δηλώσεις συγγραφέων και εκδοτών. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να ερευνά ποια θεωρία για τη γλώσσα και τη διδασκαλία υπονοείται μέσα από το εξεταζόμενο υλικό, καθώς και ποιες αξίες και πρότυπα, ποια ιδεολογία και ποια κουλτούρα αναπαράγεται και διδάσκεται μαζί με τη γλώσσα μέσα από κάθε βιβλίο. Τέλος, η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη και για να συγκρίνουμε το κατά πόσο οι διακηρύξεις των παραγωγών του υλικού συμφωνούν με το τελικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, το πρόβλημα με τη μέθοδο αυτή είναι ότι η επιλογή του υλικού που κάνουμε από τα βιβλία, το δείγμα μας με άλλα λόγια, μπορεί να μην είναι ενδεικτικό, αντιπροσωπευτικό των περιεχομένων του βιβλίου που εξετάζουμε.

Ο McGrath (2002, σ. 31), θεωρώντας δεδομένο ότι και οι τρεις μέθοδοι που προτείνει δεν στερούνται μειονεκτημάτων, προκρίνει στις έρευνες να γίνεται μια συνδυαστική χρήση αυτών ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας και το διερευνώμενο υλικό. Παράλληλα, ξεκαθαρίζει ότι τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούμε το υλικό δεν μπορεί να είναι πάντα τα ίδια αλλά να τροποποιούνται κάθε φορά και, επειδή είναι δύσκολο να τα επιλέξεις, υποδεικνύει να τα διακρίνουμε σε *γενικά*, όσα είναι απαραίτητα για κάθε είδους βιβλίου, και σε *ειδικά*, όσα σχετίζονται με εγχειρίδια συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

2.3.3 Τα κριτήρια αξιολόγησης των βιβλίων

Τα κριτήρια αξιολόγησης των εγχειριδίων προσδιορίζονται τόσο από τις λειτουργίες που προσδοκούμε ότι αυτά επιτελούν όσο και από τα δομικά τους χαρακτηριστικά (Armbuster, & Anderson, 1990). Με δεδομένη την ασυμφωνία κοινών κριτηρίων αξιολόγησης στην έρευνα των σχολικών βιβλίων, στην ενότητα αυτή θα παραθέσουμε απλά ορισμένες λίστες κριτηρίων που προτείνουν διάφοροι φορείς και ερευνητές στη χώρα μας και διεθνώς. Ασφαλώς, δεν επιχειρούμε μια εξαντλητική παρουσίαση των κριτηρίων που επισκοπήσαμε από τη σχετική βιβλιογραφία και δεν αποσκοπούμε σε κάποιου είδους αξιολογικής αποτίμησής τους, καθώς κάτι τέτοιο ξεπερνά τα όρια της παρούσας διατριβής. Περισσότερο πρόθεσή μας είναι να αναδείξουμε τα αξιολογικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται στο πεδίο για να γίνει καλύτερα κατανοητό πώς διαμέσου πολλαπλών δεικτών επιχειρείται η ανάλυση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των εγχειριδίων (Κολιάδης, 1990· Μπονίδης, 2005· Ξωχέλλης, 2005). Ωστόσο, ένας ερευνητής δεν μπορεί να στηριχθεί εξ ολοκλήρου σε αυτά τα γενικά κριτήρια, γιατί είναι μάλλον απίθανο να ικανοποιήσουν τους εξειδικευμένους κάθε φορά στόχους μιας εργασίας. Αντίθετα, προτείνεται να σχεδιάσει το αναλυτικό του εργαλείο με τέτοιο τρόπο, ώστε οι κατηγορίες και τα κριτήρια που θα επιλέξει να συντονίζονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό με τους ερευνητικούς του σκοπούς και στόχους, γιατί «ο χρόνος που θα επενδύσει στο σχεδιασμό του θα του αποφέρει πολύ μεγαλύτερα οφέλη στη συνέχεια της διαδικασίας» (Fetsko, 1992, σ. 133· Nicholls, 2003).

2.3.3.1 Τα κριτήρια αξιολόγησης της UNESCO του 1989

Η UNESCO (1989) προτείνει ένα πλαίσιο αξιολόγησης με βάση τα εξής αρκετά γενικά κριτήρια (Fritzsche, 1992· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 351-362):

- Επιστημονικής εγκυρότητας: τα βιβλία ανταποκρίνονται επαρκώς στα επιστημονικά δεδομένα της επιστήμης που θεραπεύουν;
- Κοινωνικής εγκυρότητας: παρουσιάζουν μια πραγματική εικόνα της κοινωνίας με τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις της;
- Παιδαγωγικής και διδακτικής εγκυρότητας: λαμβάνονται υπόψη τα δεδομένα των θεωριών μάθησης, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών;
- Συμφωνίας με το αναλυτικό πρόγραμμα: το βιβλίο συντονίζεται και συμφωνεί με το ΑΠ τόσο στα περιεχόμενα διδασκαλίας όσο και στη μεθοδολογία;

- Διαφάνειας των προθέσεων: ποιες είναι οι υπονοούμενες αξίες, ιδεολογίες και παραδοχές που καθοδηγούν τους συγγραφείς των βιβλίων;
- Αυτενέργειας των μαθητών: συμβάλλει στην αυτενέργεια των μαθητών;
- Καλαίσθητης εμφάνισης: είναι το βιβλίο από αισθητικής άποψης (χρώμα, μέγεθος, εικονογράφηση, κ.λπ.) ικανό να διεγείρει τα κίνητρα για μάθηση;
- Προσπελασιμότητας: το βιβλίο φτάνει έγκυρα στους μαθητές;
- Επανατροφοδότησης: το βιβλίο είναι ευεπίφορο σε μελλοντικές υποδείξεις για βελτίωσή – τροποποίηση των περιεχομένων του;
- Χρηστικότητας και λειτουργικότητας: είναι το βιβλίο από τυπογραφικής πλευράς (π.χ. δομή σελίδας, γραμματοσειρές, μέγεθος γραμμάτων, μήκος σειρών, περιθώρια σελίδας, κ.λπ.) κατάλληλο για του μαθητές στους οποίους απευθύνεται;

2.3.3.2 Τα κριτήρια αξιολόγησης της UNESCO του 1999 κατά Pingel

Ο Pingel (1999, σ. 48) στον πολύ χρήσιμο μεθοδολογικό οδηγό για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων προτείνει συνειδητά μια αρκετά γενική «Λίστα Κριτηρίων Ανάλυσης», γιατί θεωρεί ότι η εξειδίκευση θα πρέπει να γίνεται στα πλαίσια του κάθε ερευνητικού πλάνου. Η λίστα του αποτελείται από πέντε διαστάσεις με τις επιμέρους υποκατηγορίες τους:

- Γενικά στοιχεία για το βιβλίο
 - Εκπαιδευτικό σύστημα
 - Αναλυτικό Πρόγραμμα/Άλλες οδηγίες
 - Διαδικασίες έγκρισης
 - Εκδοτικοί οίκοι
- Κριτήρια μορφής
 - Βιβλιογραφικές παραπομπές
 - Μαθητές που αφορά (τάξη και εκπαιδευτική βαθμίδα)
 - Τρόποι διάχυσης της γνώσης
- Τύποι κειμένων/ τρόποι παρουσίασης
 - Οι προθέσεις του συγγραφέα (αν ορίζονται)
 - Περιγραφικά κείμενα του συγγραφέα (αφήγηση)
 - Εικόνες/Φωτογραφίες/χάρτες
 - Πίνακες/στατιστικά
 - Πηγές

- Ασκήσεις
- Ανάλυση των περιεχομένων
 - Ακρίβεια στοιχείων/πληρότητα/λάθη
 - Επικαιροποιημένες αναπαραστάσεις
 - Επιλογή θεμάτων/ έμφαση (ισορροπία)/αντιπροσωπευτικότητα
 - Βαθμός διαφοροποίησης
 - Αναλογία γεγονότων και απόψεων/ερμηνειών
- Η προοπτική της παρουσίασης
 - Συγκριτική/αντιθετική προσέγγιση
 - Προσανατολισμένη στα προβλήματα
 - Λογική/επίκληση συναισθημάτων

2.3.3.3 Τα κριτήρια αξιολόγησης του Uhe

Ένα αρκετά δημοφιλές και περιεκτικό πλαίσιο αξιολόγησης, ειδικά στο γερμανικό χώρο, το οποίο αν και χρονολογείται από τη δεκαετία του 1970, παραμένει σχετικά επίκαιρο είναι αυτό του E. Uhe (Uhe, 1979, σ. 158, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 370-372). Δομείται από πέντε διαστάσεις και 42 επιμέρους κατηγορίες. Ωστόσο, το κύριο βάρος δίνεται ξεκάθαρα στην κατηγορία *Διδακτική – μεθοδολογική διάσταση*, γιατί αυτή περιλαμβάνει τις 28 από τις 42 υποκατηγορίες της κλίμακας αξιολόγησης.

- Γενικά (π.χ. το βιβλίο ανταποκρίνεται στο ΑΠ;)
- Περιεχόμενο (π.χ. ανταποκρίνεται στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα;)
- Διδακτική – μεθοδολογική διάσταση (π.χ. δίνει κίνητρα στους μαθητές; Παραπέμπει σε άλλα κεφάλαια και σχολικά εγχειρίδια;)
- Εξωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. είναι η εκτύπωση καλή, το χαρτί ποιοτικό και το δέσιμο αξιόπιστο;)
- Πρόσθετο υλικό (π.χ. υπάρχει βιβλίο δασκάλου ή άλλο υλικό που συνοδεύει το βιβλίο;)

2.3.3.4 Τα κριτήρια αξιολόγησης του Hartley

Ο Hartley (1994, σ. 163, παρατίθεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 370-372) σχεδίασε μια κλίμακα αξιολόγησης που αποτελείται από δύο διαστάσεις και 25 κατηγορίες κριτηρίων.

- Εξωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ. αναγνωσιμότητα, αντοχή, μέγεθος, σελιδοποίηση, εικονογράφηση, ποιότητα χαρτιού, καταλληλότητα επικεφαλίδων και κεφαλαίων)
- Οργάνωση και περιεχόμενο (π.χ. συμφωνία με το ΑΠ, επιστημονική εγκυρότητα, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, πρόκληση ενδιαφέροντος, καταλληλότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία, καταλληλότητα της ποσότητας και της ποιότητας των προτεινόμενων εργασιών)

2.3.3.5 Τα κριτήρια αξιολόγησης των Shanahan & Knight

Με σκοπό να βοηθήσουν πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το καταλληλότερο βιβλίο για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας παρά για καθαρά ακαδημαϊκούς σκοπούς οι Αμερικάνοι Shanahan & Knight (1991) προτείνουν μια κλίμακα αξιολόγησης αποτελούμενη από οχτώ διαστάσεις και 22 κατηγορίες:

- Εστίαση στη γλώσσα του παιδιού (π.χ. το βιβλίο διευκολύνει το μαθητή να χρησιμοποιήσει ενεργά τη γλώσσα, ως ακροατής, ομιλητής, αναγνώστης και συγγραφέας;)
- Εστίαση στην κοινωνική χρήση της γλώσσας (π.χ. οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε αυθεντικές ή σε τεχνητές γλωσσικές δραστηριότητες;)
- Ολιστική προσέγγιση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής (π.χ. προωθείται μια συνολική και συνδυασμένη χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων ή δίνεται έμφαση σε διακριτές κάθε φορά δεξιότητες)
- Το εύρος της ανάπτυξης των γλωσσικών στόχων (π.χ. οι στόχοι παρουσιάζουν συνέχεια και σταθερότητα στην παρουσία τους διαμέσου του διδακτικού υλικού;)
- Αξιολόγηση του μαθητή (π.χ. παρέχεται βοήθεια στους μαθητές, ώστε να αξιολογήσουν τον τρόπο που κατανοούν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα;)
- Διέγερση της σκέψης (π.χ. η δυναμική φύση της γλώσσας προκύπτει μέσα από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που προτείνονται;)
- Ισόρροπη παρουσίαση των πολιτισμικών διαφορών (π.χ. οι μαθητές ενημερώνονται για τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα επιδρά τόσο στη διαμόρφωση της δικής τους γλώσσας όσο και στη γλώσσα των άλλων;)
- Η κεντρική θέση της γλώσσας στη μάθηση (π.χ. δίνεται η δυνατότητα οι γλωσσικές δεξιότητες να καλλιεργηθούν μέσω άλλων μαθημάτων; Θεωρείται η γλώσσα ως θεμέλιο για τη μάθηση γενικά;)

2.3.3.6 Τα κριτήρια αξιολόγησης της Santa

Η Santa (1988) έχει εκπονήσει, επίσης, ένα πολύ ενδιαφέρον εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών εγχειριδίων της μητρικής γλώσσας, που μπορεί να εφαρμοστεί και σε ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, από τη σκοπιά του πόσο κατάλληλα είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ενεργοί παράγοντες στη διαδικασία της μάθησης μέσω κυρίως της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένου. Η κλίμακα αξιολόγησης που σχεδίασε έχει δέκα διαστάσεις και ένα πλήθος επιμέρους κατηγοριών, επιπλέον, η εργασία της συνοδεύεται και από ένα πλήθος παραδειγμάτων για το πώς μπορούμε να διδάξουμε αποτελεσματικά ανάγνωση και κατανόηση κειμένου μέσω των βιβλίων των μαθηματικών ή της βιολογίας.

- Συνολική δομή του βιβλίου (π.χ. υπάρχει πίνακας περιεχομένων, γλωσσάριο, παράρτημα, ευρετήριο)
- Συνολική εικόνα του περιεχομένου (π.χ. υπάρχει ένα κατάλληλο μείγμα κειμενικών τύπων;)
- Οργάνωση των εννοιών (π.χ. επιχειρείται η σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών με αυτές που πρόκειται να διδαχτούν; Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια του λεξιλογίου;)
- Ανάπτυξη των παραγράφων (π.χ. υπάρχει μια κατηγορηματική διατύπωση της κεντρικής ιδέας; Οι λεπτομέρειες είναι επαρκείς και σχετικές με την κεντρική ιδέα;)
- Το προτασιακό επίπεδο (π.χ. είναι οι προτάσεις σύντομες και απλές; τα ρήματα είναι στην ενεργητική φωνή; Χρησιμοποιούνται τρόποι να τονιστούν οι λέξεις που υποδεικνύουν σημαντικές ιδέες;)
- Εικονογράφηση (π.χ. υπάρχει επαρκής εικονογράφηση; Είναι η εικονογράφηση κατάλληλα τοποθετημένη; Είναι απαλλαγμένη από φυλετικά και σεξιστικά στερεότυπα;)
- Ανάπτυξη αρχών/ιδεών (π.χ. οι νέες ιδέες συνδέονται με τις προϋπάρχουσες; Γίνεται κατάλληλη επεξήγηση των ιδεών; Ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις ιδέες;)
- Πυκνότητα λεξιλογίου (π.χ. αν σε ένα δείγμα 1000 λέξεις θεωρηθεί ότι πάνω από 30 θα είναι άγνωστες στους μαθητές εικάζεται ότι υπάρχει πρόβλημα)
- Στοιχεία του συγκεκριμένου (π.χ. πώς οι συγγραφείς του βιβλίου επιλέγουν να διευκρινίσουν —αν το κάνουν— την έννοια άγνωστων ή δύσκολων λέξεων, με παραδείγματα, με απευθείας ορισμούς, με επαναδιατυπώσεις;)

- Δομή των λογοτεχνικών αποσπασμάτων (μικρές ιστορίες και νουβέλες) (π.χ. το κείμενο προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών; το στυλ του συγγραφέα είναι κατανοητό; Οι συμβολισμοί, η ειρωνεία και η σάτιρα γίνονται αντιληπτοί από τους μαθητές;)

2.3.3.7 Τα κριτήρια αξιολόγησης του Litz

Ο Litz (2005) κατασκεύασε, σχετικά πρόσφατα, μια κλίμακα αξιολόγησης των βιβλίων — τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου— για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης (Γ2). Ωστόσο, τα περισσότερα κριτήριά της μπορούν να εφαρμοστούν και για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων της μητρικής γλώσσας. Η κλίμακα που αξιολογεί τα βιβλία του μαθητή αποτελείται από επτά διαστάσεις και 25 επιμέρους κατηγορίες .

- Πρακτικά θέματα (π.χ. η τιμή του βιβλίου κρίνεται συμφέρουσα;)
- Εμφάνιση και σχεδίαση (π.χ. ο σχεδιασμός είναι ικανοποιητικός;)
- Δραστηριότητες (π.χ. υπάρχουν ατομικές και ομαδικές εργασίες; Η εισαγωγή στα γραμματικά και λεξιλογικά φαινόμενα γίνεται με τρόπο που παρακινεί τους μαθητές να συμμετάσχουν; Υπάρχει ισορροπία ασκήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου;)
- Δεξιότητες (π.χ. οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται ισορροπία;)
- Τύπος γλώσσας (π.χ. τα κείμενα είναι αυθεντικά; Αντιπροσωπεύονται διάφορα διαλεκτικά και υφολογικά είδη; Η ανάπτυξη των γραμματικών φαινομένων είναι κατάλληλη; Γίνεται μέσω σύντομων και εύκολων παραδειγμάτων και εξηγήσεων;)
- Περιεχόμενο και θεματολογία (π.χ. το υλικό είναι ενδιαφέρον; Υπάρχει ποικιλία στη θεματολογία; Υπάρχουν αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις;)
- Γενική εικόνα (π.χ. μου προκαλεί ενδιαφέρον για τη γλώσσα; Θα το επέλεγα ξανά;)

2.3.3.8 Τα κριτήρια αξιολόγησης της Κουτσελίνη-Ιωαννίδου,

Στον ελληνικό χώρο η βιβλιογραφία γύρω από τα κριτήρια αξιολόγησης των εγχειριδίων δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη. Τα περισσότερα επεξεργασμένα πλαίσια με μια μεθοδική και ταξινομημένη παρουσίαση των κριτηρίων τους εμφανίζονται μετά τα μέσα 1990 με το ΠΙ να πρωτοστατεί στον τομέα. Θα παρουσιάσουμε κάποια από αυτά με πρόθεση να αναδείξουμε το πρίσμα κάτω από το οποίο η εκπαιδευτική και επιστημονική ερευνητική κοινότητα αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση των βιβλίων στη χώρα μας. Ας

έχουμε υπόψη ότι όλα τα πλαίσια κριτήριων αξιολόγησης, που παραθέτουμε με χρονολογική σειρά, δεν σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση εγχειριδίων συγκεκριμένων μαθημάτων π.χ. μόνο των γλωσσικών ή της Ιστορίας αλλά, θεωρητικά, επιδίωξή τους ήταν να έχουν εφαρμογή σε κάθε σχολικό βιβλίο.

Η Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1996) σχεδίασε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που διακρίνεται σε δύο ειδών κριτήρια και σε επτά κατηγορίες με βάση τα δομικά τους χαρακτηριστικά. Μια εφαρμογή του πώς μπορούμε να εργαστούμε εφαρμόζοντας τους παραπάνω άξονες κριτηρίων αξιολόγησης βρίσκουμε στην εργασία των Ερωτοκρίτου-Σταύρου & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2006) όπου αξιολογείται το κυπριακό βιβλίο Ιστορίας της Α΄ Λυκείου.

<ul style="list-style-type: none"> • Εξωτερικά κριτήρια <ul style="list-style-type: none"> ○ Παιδαγωγικά ○ Επιστημονικά ○ Αναλυτικού Προγράμματος ○ Αισθητικά ○ Οικονομικά ○ Πολιτιστικά-κοινωνικά 	<ul style="list-style-type: none"> • Εσωτερικά κριτήρια <ul style="list-style-type: none"> ○ Συνάφεια ○ Συνέχεια ○ Συνέπεια ○ Πληρότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατηγορίες Αξιολόγησης <ul style="list-style-type: none"> ○ Μορφή-Φόρμα ○ Περιεχόμενο ○ Δραστηριότητες ○ Γλώσσα ○ Οργάνωση ○ Μέθοδοι-στρατηγικές ○ Αξιολόγηση
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.3.3.9 Τα κριτήρια αξιολόγησης του ΠΙ κατά Τριλιανό

Το ΠΙ εξέδωσε το 1999 (ΠΙ, 1999α) ένα πλαίσιο αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων που προλογίζεται από τον Α. Τριλιανό. Την ίδια χρονιά το ΠΙ (ΠΙ, 1999β) εξέδωσε και ένα άλλο ενδιαφέρον βιβλίο με προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων. Τα δύο αυτά βιβλία, αν και δεν συνδέονται άμεσα, μπορούν να θεωρηθούν ως προδρομικά για τις επόμενες εκδόσεις του θεσμικού αυτού οργάνου που προηγήθηκαν της συγγραφής, αξιολόγησης και έγκρισης των νέων σχολικών βιβλίων. Σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης του ΠΙ (1999α, σσ. 14 & 28) τα διδακτικά εγχειρίδια αξιολογούνται με βάση τέσσερις διαστάσεις και 21 επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες αξιολόγησης οι οποίες αναφέρονται τόσο στη δομή όσο και στις λειτουργίες των σχολικών βιβλίων:

— Περιεχόμενο

- Επιστημονική εγκυρότητα
- Κοινωνικοποιητική λειτουργία

- Τρόπος παρουσίασης
 - Παρουσίαση ύλης
 - Γενικά στοιχεία μορφής του διδακτικού εγχειριδίου
 - Κείμενο
 - Εικονογράφηση
 - Άλλα στοιχεία ανάλογα με το μάθημα
 - Χρηστικές διευκολύνσεις
- Διδακτική και μεθοδολογική διάσταση
 - Επιλογή και διάταξη της ύλης
 - Επιλογή της ύλης
 - Διάταξη της ύλης
 - Τρόποι μεταφοράς της πραγματικότητας
 - Διδακτική μεθοδολογία των εγχειριδίων
 - Γλώσσα – βαθμός αναγνωσιμότητας – ορολογία
 - Αξιολόγηση του μαθητή
 - Βαθμός καθοδήγησης της διδασκαλίας
- Άλλα αξιολογικά κριτήρια
 - Συνάφεια του διδακτικού εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ)
 - Σκοποί και στόχοι του ΠΣ
 - Βασικές αρχές του ΠΣ
 - Περιεχόμενα διδασκαλίας
 - Διδακτικές μέθοδοι και δραστηριότητες
 - Τρόπος αξιολόγησης των μαθητών
 - Δυνατότητες για ανατροφοδότηση
 - Ρόλος που ανατίθεται στον εκπαιδευτικό
 - Ρόλος που ανατίθεται στο μαθητή

Όπως φαίνεται παραπάνω το ΠΙ συμπεριλαμβάνει στα αξιολογικά κριτήριά του τη συνάφεια σχολικού βιβλίου και ΑΠ (το αναφέρει ως *Π.Σ.*, Πρόγραμμα Σπουδών), γιατί αυτοί οι δύο παράγοντες «πρέπει να λειτουργούν παράλληλα αλληλοσυμπληρώνοντας το ένα το άλλο» (ΠΙ, 1999α, σ. 28· Φουντοπούλου, 1995, σ. 50). Ωστόσο, δεν εξειδικεύει και δεν αναλύει περισσότερο πώς μπορεί κάθε ένας από τους άξονες συνάφειας που προτείνει να αναλυθεί σε επιμέρους υποκατηγορίες, ώστε να αξιολογηθεί. Συνεπώς, στο σημείο αυτό

τουλάχιστον, το πλαίσιο του ΠΙ δεν είναι πολύ χρήσιμο για τον ερευνητή που θέλει να εστιάσει, να εμβαθύνει στη σχέση ΑΠ και σχολικού βιβλίου παρά μόνο σε ένα πολύ αφηρημένο επίπεδο.

2.3.3.10 Τα κριτήρια αξιολόγησης του ΠΙ κατά Κωνσταντίνου

Ως μέλος του ΠΙ ο Χ. Κωνσταντίνου εκπόνησε μια έρευνα με ερωτηματολόγιο (3.367 συμμετέχοντες) με σκοπό την αξιολόγηση 141 βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Καρατζιά, 2002). Τα κριτήρια αξιολόγησης που έθεσε αφορούσαν τόσο την εξωτερική εμφάνιση των βιβλίων όσο και τις λειτουργίες τους. Αναλυτικά οι ερωτήσεις του σχετίζονταν με:

- Την τυπογραφική εμφάνιση
- Την επιστημονική και παιδαγωγική τους διάσταση
 - Περιεχόμενο
 - Γλώσσα
 - Δομή
 - Διδακτική προσέγγιση

2.3.3.11 Τα κριτήρια αξιολόγησης του ΠΙ για την έγκριση των βιβλίων (2003)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κριτήρια αξιολόγησης με τα οποία το ΠΙ (2003α, σσ. 44-65) αξιολόγησε όλα τα νέα βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που κυκλοφόρησαν μετά το 2006. Ειδικότερα για τα διδακτικά βιβλία το ΠΙ διαμόρφωσε κριτήρια αξιολόγησης για το *Βιβλίο του Μαθητή*, το *Τετράδιο του Μαθητή*, και το *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού* χωρίς να τα εξειδικεύει ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που αφορά το κάθε εγχειρίδιο (π.χ. άλλα κριτήρια για τα εγχειρίδια της γλώσσας και άλλα για των Μαθηματικών)³. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε μόνο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνταν το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο του Μαθητή, καθώς με την αξιολόγηση αυτών των εγχειριδίων εμπλεκόμαστε σε τούτη τη διατριβή. Η αξιολόγηση καθενός από παραπάνω εγχειρίδια γινόταν με τη βαθμολόγηση κάθε ξεχωριστού τομέα κριτηρίων, ενώ ο τελικός βαθμός, που προέκυπτε από το άθροισμα των βαθμών κάθε επιμέρους τομέα, είχε άριστα το εκατό. Αναλυτικότερα, τα κριτήρια αξιολόγησης του Βιβλίου του Μαθητή είναι ταξινομημένα σε πέντε κατηγορίες

3. Εξαιρέση αποτελούν τα Ανθολόγια, τα Λεξικά, και η Γραμματική του Δημοτικού, καθώς και ο Εργαστηριακός Οδηγός, το Λεξικό, το Συντακτικό και η Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής του Γυμνασίου, για τα οποία εκπονήθηκαν ειδικότερα αξιολογικά κριτήρια. Με ειδικότερα κριτήρια αξιολογήθηκαν, επίσης, και άλλα εκπαιδευτικά υλικά, όπως αφίσες, γεωγραφικοί χάρτες, εκπαιδευτικό λογισμικό, ταινίες και ιστορικοί άτλαντες (βλ. ΠΙ, 2003α, σσ. 4-65).

και σε 33 υποκατηγορίες, ενώ του Τετραδίου του Μαθητή διακρίνονται σε έξι κριτήρια ως εξής:

A. Κριτήρια αξιολόγησης Βιβλίου του Μαθητή

— Περιεχόμενο (Μονάδες 30)

- Επιλογή αξιόλογης και ουσιαστικής γνώσης.
- Επιστημονική ορθότητα.
- Διάχυση της διαθεματικότητας με τη αξιοποίηση των θεμελιωδών εννοιών και επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας.
- Προώθηση ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων για αυτόνομη μάθηση.
- Σύνδεση με το περιβάλλον, την τεχνολογία και την καθημερινή ζωή.
- Συμβατότητα ερωτήσεων, ασκήσεων και δραστηριοτήτων με την αντίστοιχη θεματική ενότητα.

— Δομή – Οργάνωση (Μονάδες 15)

- Διαβάθμιση και συνοχή των ενοτήτων, κεφαλαίων καθώς και οργάνωση και κατανομή τους στο βιβλίο ανάλογα με το διδακτικό χρόνο.
- Σύνδεση με την προηγούμενη γνώση με βάση τα ΑΠΣ.
- Συνοχή των επιμέρους στοιχείων (κείμενα, εικόνες, παραθέματα, ασκήσεις, δραστηριότητες).
- Κατάλληλος αριθμός ερωτήσεων και ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας.
- Προώθηση της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

— Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα (Μονάδες 30)

- Αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική.
- Σαφήνεια των στόχων.
- Αρμονική κάλυψη γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών, κοινωνικών και αξιακών τομέων.
- Τρόπος αξιοποίησης της προϋπάρχουσας εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών.
- Διαβάθμιση δραστηριοτήτων-εργασιών για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη μάθηση (ΑΜΕΑ, προικισμένα παιδιά, αλλοδαποί, κ.λπ.).
- Μέθοδοι διδασκαλίας πολλαπλές και εναλλακτικές με έμφαση στις συλλογικές και διερευνητικές.

- Δραστηριότητες και εργασίες διαθεματικά αξιόλογες και υλοποιήσιμες στο διαθέσιμο χρόνο.
- Γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα.
- Χρήση επιπέδων γλώσσας ανάλογα με την ηλικία.

— **Λειτουργικότητα και αισθητική του εικαστικού μέρους** (Μονάδες 15)

- Αισθητική παρουσία και ελκυστικότητα απεικονίσεων.
- Κατάλληλη και συνεπής χρήση χρωμάτων.
- Κατάλληλη συσχέτιση κειμένου με απεικονίσεις.
- Απεικονίσεις που διευκολύνουν τη μάθηση όλων των μαθητών.
- Καταλληλότητα τίτλων στις απεικονίσεις.
- Παράθεση και αξιοποίηση εικόνων σκαπανέων των επιστημών και των τεχνών.

— **Τεχνική αρτιότητα** (Μονάδες 10)

- Τρόπος παρουσίασης: α) Στόχων κάθε ενότητας στην αρχή της υπό τη μορφή προκαταβολικών οργανωτών β) εννοιών και λέξεων κλειδιών γ) περιλήψεων στο τέλος των ενοτήτων.
- Επαρκής και σαφής διάκριση των ενοτήτων.
- Σαφής και συνεπής κωδικοποίηση των επιπέδων των τίτλων.
- Αναγραφή τίτλου κεφαλαίου σε κάθε σελίδα.
- Σαφής και συστηματική οργάνωση περιεχομένου σελίδας.
- Έναρξη κεφαλαίου σε νέα σελίδα.
- Ύπαρξη παραρτήματος με βασικούς πίνακες (περιοδικός πίνακας, πίνακας θεμελιωδών μεγεθών και μονάδων, πίνακας σταθερών, γλωσσαρίων, χρονολογίου, κ.λπ.).

B. Κριτήρια αξιολόγησης Τετραδίου του Μαθητή

-
- Πληρότητα και άμεση σύνδεση με το βιβλίο του μαθητή, τον εργαστηριακό οδηγό (όπου υπάρχει) και το βιβλίο του εκπαιδευτικού. (Μονάδες 15)
 - Σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωση. (Μονάδες 10)
 - Ποικιλία εργασιών για εξάσκηση, εμπέδωση και εφαρμογή της νέας γνώσης σε ανάλογες και διαφοροποιημένες καταστάσεις. (Μονάδες 15)
 - Ύπαρξη διαφοροποιημένων ασκήσεων και υποστηρικτικού υλικού κατάλληλου για διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας τόσο για το σχολείο όσο και για το σπίτι. Ύπαρξη

κατάλληλων πινάκων για την καταγραφή, παρατηρήσεων, μετρήσεων, υπολογισμών, συμπερασμάτων, κ.λπ. (Μονάδες 20)

- Καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της συνεργατικότητας, καθώς και ενεργοποίηση κινήτρων ουσιαστικής και βιωματικής εμπλοκής. (Μονάδες 20)
- Αισθητική εμφάνιση, ελκυστικότητα και παιδαγωγική λειτουργικότητα των απεικονίσεων. (Μονάδες 15)

Τα παραπάνω κριτήρια, μολονότι ικανοποιητικά δομημένα και στοχευόμενα σε αρκετές λειτουργίες των εγχειριδίων, παραμένουν πολύ γενικά για να οδηγήσουν σε μια εξαντλητική ανάλυση και επιστημονικά τεκμηριωμένη αξιολόγηση των εγχειριδίων και, συνεπώς, αφήνουν μεγάλο περιθώριο για υποκειμενικές κρίσεις εκ μέρους των αξιολογητών. Με άλλα λόγια, ενώ διατυπώνεται το περιεχόμενο της αξιολόγησης με τη μορφή κριτηρίων, δεν προσδιορίζεται με ακρίβεια πότε θα πρέπει ο αξιολογητής να θεωρήσει και σε ποιο βαθμό ότι το εγχειρίδιο του ικανοποιεί τα κριτήρια αυτά, ώστε στη συνέχεια να το βαθμολογήσει ανάλογα.

2.3.3.12 Τα κριτήρια αξιολόγησης του Ματσαγγούρα

Ο Ματσαγγούρας (2006) παρουσίασε μια κλίμακα αξιολόγησης των βιβλίων που στηρίζεται στις τρεις βασικές κατά τον ίδιο παιδαγωγικές λειτουργίες του βιβλίου, την *γνωσιακή*, την *διδασκτική* και τη *μαθησιακή*. Με βάση την γνωσιακή διάσταση μας ενδιαφέρει να δούμε πώς αναπλαισιώνεται στα σχολικά βιβλία η επιστημονική γνώση σε σχολική γνώση, με τη διδασκτική, αν τα βιβλία υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και με τη μαθησιακή, αν οι μαθητές κατανοούν τη διδακτέα ύλη και τους δίνονται κίνητρα για να ασχοληθούν με αυτή. Οι λειτουργίες αυτές διερευνώνται σε δύο επίπεδα, το *μακρο-επίπεδο* και το *μικρο-επίπεδο*. Με το πρώτο επίπεδο αξιολογούμε το βιβλίο ως συνολικό προϊόν και με το δεύτερο εστιάζουμε στις επιμέρους ωριαίες διδακτικές του ενότητες. Τα επίπεδα μαζί με τους 12 επιμέρους τομείς ταξινομούνται ως εξής:

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Μακρο-επίπεδο βιβλίου <ul style="list-style-type: none"> ο Συμβατότητα με το ΑΠ ο Δόμηση ο Ελκυστικότητα ο Χρηστικότητα ο Τυπο-εκδοτικές προδιαγραφές | <ul style="list-style-type: none"> • Μικρο-επίπεδο του κειμένου της διδακτικής ενότητας <ul style="list-style-type: none"> ο Διαδικασίες αναπλαισίωσης που εφαρμόζει το κείμενο ο Κειμενογλωσσολογικές προδιαγραφές του κειμένου ο Διδακτικές διαδικασίες που ενσωματώνει και στηρίζει το κείμενο ο Μαθησιακές διαδικασίες που ενεργοποιεί το κείμενο ο Διαδικασίες αξιολόγησης που ενεργοποιεί το κείμενο ο Εικονογράφηση του κειμένου της διδακτικής ενότητας. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ο Ματσαγγούρας προβλέπει περαιτέρω για κάθε τομέα επιμέρους υποτομείς με βάση τους οποίους γίνεται η τελική αξιολόγηση του βιβλίου. Ωστόσο, όπως και σε άλλες κατηγορίες κριτηρίων, ενώ δεν απουσιάζει η αξιολόγηση της σχέσης εγχειριδίων και ΑΠ παραμένει ξανά σε ένα γενικό επίπεδο που, αν δεν εξειδικευτεί από τον ερευνητή, μάλλον θα οδηγήσει σε επιφανειακή-περιγραφική αποτίμηση της συνάφειας των δύο παραγόντων.

2.3.4 Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων
 Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζουμε ουσιαστικά τις μεθόδους έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στους κλασικούς άξονες του ποσοτικού και του ποιοτικού παραδείγματος στην εκπαιδευτική έρευνα.

2.3.4.1 Ποσοτικές μέθοδοι

Ήδη, στις παραπάνω δύο ταξινομίες έγινε αναφορά στο ποσοτικό παράδειγμα των ερευνών στη έρευνα των σχολικών εγχειριδίων το οποίο έχει την αφετηρία του στο θετικισμό και στον τρόπο που εφαρμόστηκε τον 20ο κυρίως αιώνα στις κοινωνικές επιστήμες. Ως χαρακτηριστικά παραδείγματα ποσοτικών μεθόδων στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων μπορούμε να απαριθμήσουμε τις παρακάτω:

- Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων με τη μέθοδο της *ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου* (Berelson, 1971· Weber, 1990) εφαρμόζεται κατά κόρον από το 1960 διεθνώς αλλά και στη χώρα μας αποτελώντας για πολλούς τη δημοφιλέστερη ποσοτική μέθοδο στο πεδίο (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002, σ. 200· Μπονίδης, 2004, σ. 48) και εν μέρει δικαιολογημένα, αφού αφορά κυρίως τα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια (Βάμβουκας, 2000, σ. 264)

στα οποία εμπίπτουν και τα σχολικά βιβλία. Η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται από τον Berelson (παρατίθεται στο Βάμβουκας, 2000, σ. 264) ως «τεχνική έρευνας που έχει ως αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική, και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία». Ωστόσο, από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι υπάρχει και ένα λανθάνον ή «άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας» το οποίο η ανάλυση περιεχομένου έχει τη δυνατότητα και επιδιώκει να το ανακαλύψει μελετώντας τα χαρακτηριστικά του κειμένου, το συγκείμενό, και να αποκαλύψει τις προθέσεις του συγγραφέα μέσα από τις απουσίες θεμάτων, τις παραλείψεις του, και τα υπονοούμενά του (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002, σ. 201). Η μέθοδος αυτή προτιμάται, συνεπώς, από ερευνητές που επιδιώκουν να μελετήσουν το «ρητό» και «άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας» έχοντας κατά νου μια «εκ των προτέρων ξεκαθαρισμένη θεωρία» (Holsti, 1969· Krippendorff, 2004α· Neuendorf, 2002· Βάμβουκας, 2000, σσ. 263-281). Με την ανάλυση περιεχομένου εστιάζουμε στα κείμενα αλλά και στις εικόνες των εγχειριδίων επιχειρώντας να εντοπίσουμε τις «αξίες» που προβάλλουν, την αναπαραγωγή φυλετικών, εθνικιστικών και σεξιστικών προκαταλήψεων μέσα από αυτά, καθώς και πλήθους άλλων θεμάτων τα οποία ο ερευνητής επιθυμεί να προσεγγίσει μέσω της ποσοτικοποίησης των χαρακτηριστικών τους (Collado & Atxurra 2005· Fukkink 2009· Keser & Aydin, 2007)⁴.

Όμως, έχουν διατυπωθεί αρκετές ενστάσεις στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής, όπως για «“θετικιστική μυωπία” που οδηγεί στην επιλογή δευτερευόντων ερευνητικών στόχων και κατ’ αυτόν τον τρόπο στον υποβιβασμό της ανάλυσης περιεχομένου σε μια καθαρώς περιγραφική μέθοδο» η οποία αφήνει «έξω από την ερευνητική διαδικασία μεμονωμένα και μοναδικά χαρακτηριστικά» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 320). Παράλληλα, η αξιολόγηση της «κατεύθυνσης των αναφορών» (δηλαδή, αν είναι *θετικές*, *αρνητικές* ή *ουδέτερες*) στην ανάλυση περιεχομένου θεωρείται ως το «κυριότερο πρόβλημά» της (Ξωχέλλης, 2000, σ. 100), γιατί υπεισέρχεται σε μεγάλο βαθμό η υποκειμενική κρίση των κωδικογράφων.

- Πειραματική μέθοδος

Αναφερθήκαμε ήδη στην πειραματική μέθοδο επισημαίνοντας ότι πρόκειται για την δυσκολότερη από τις μεθόδους έρευνας των σχολικών εγχειριδίων και προσδιορίζοντας τις

4. Για μια αναλυτική περιγραφή της ιστορικής εξέλιξης αλλά και του τρόπου εφαρμογής της μεθόδου αυτής βλ. Μπονίδης, 2004, σσ. 47-80.

αιτίες για αυτό. Στη βιβλιογραφία εντοπίσαμε ελάχιστες αναφορές στο τρόπο που σχεδιάζουμε ένα πείραμα για να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα των εγχειριδίων και ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογής τέτοιων πειραμάτων (Mikk, 2000, 2002). Μολονότι δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημοφιλής μέθοδος, αν σχεδιαστεί και εκτελεστεί σωστά, είναι δυνατόν να μας παράσχει πληροφορίες τόσο έγκυρες και αξιόπιστες όσο και τα άλλα ερευνητικά εργαλεία που δανείστηκαν οι κοινωνικές επιστήμες από τις θετικές.

- Δομημένο ερωτηματολόγιο

Σε πολλές έρευνες γύρω από το σχολικό βιβλίο ζητούμε να μάθουμε μέσω της συμπλήρωσης κάποιου ερωτηματολογίου με κλειστού συνήθως τύπου ερωτήσεις τις απόψεις (βαθμό συμφωνίας με κάποιες δηλώσεις με τη χρήση κάποιας αριθμητικής κλίμακας) εκπαιδευτικών, κυρίως, αλλά και μαθητών, γονέων ή άλλων ομάδων για αυτά. Τη μέθοδο αυτή αναφέρει και περιγράφει εκτός από το McGrath (2002) και ο Mikk (2000, σσ. 25-46) ως μια δόκιμη μέθοδο στην έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Οι έρευνες που πραγματοποίησαν οι ελληνικές ομοσπονδίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μέλη τους για τα νέα σχολικά βιβλία υπάγονται στο παράδειγμα αυτό (βλ. 1.2), όπως και των Κωνσταντίνου & Καρατζιά (2002) (βλ. 2.3.3.9), ενώ στη βιβλιογραφία υπάρχουν σχετικές έρευνες που απευθύνονται σε μαθητές (βλ. Landrum & Clarc 2006· Weiten, Guadagno & Beck, 1996).

- Κλίμακες αναγνωσιμότητας

Πρόκειται για ποσοτικές τεχνικές μέτρησης διαφόρων χαρακτηριστικών των κειμένων (π.χ. η καταμέτρηση της έκτασης των προτάσεων και του αριθμού των συλλαβών ή των σύνθετων λέξεων) με σκοπό να εντοπίσουμε πόσο κατάλληλα η κατανοητά είναι αυτά από τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται⁵. Στη βιβλιογραφία είναι πολλές οι κλίμακες και τα τεστ αναγνωσιμότητας που μπορούμε να εντοπίσουμε, καθώς στην Αμερική χρησιμοποιούνται ευρύτατα. Οι φόρμουλες μέτρησης, ωστόσο, των Flesch, Gunning, Fry και η τεχνική της «Ολοκλήρωσης Ελλιπών Κειμένων» (close text) κατατάσσονται μεταξύ των δημοφιλέστερων (Hartley, 1994· Βάμβουκας, 1994· Ερωτοκρίτου-Σταύρου, & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006). Ωστόσο, το πρόβλημα με τις κλίμακες αυτές είναι η αξιοπιστία τους γιατί η εφαρμογή διαφορετικών κλιμάκων στο ίδιο κείμενο μας δίνει συχνά διαφορετικά αποτελέσματα (Mikk, 2000, σσ. 109-138· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006).

5. Αναλυτικότερα για τις κλίμακες και το έλεγχο αναγνωσιμότητας στα σχολικά εγχειρίδια βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 362-370.

- Κλίμακες αξιολόγησης

Έως τώρα αναφερθήκαμε στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που έχουν οι κλίμακες αξιολόγησης (βλ. 2.3.4.2) και στα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε κάποιες από αυτές (βλ. 2.3.3.5, 2.3.3.6, 2.3.3.7, 2.3.3.8, 2.3.3.11 & 2.3.3.12). Οι κλίμακες αυτές χρησιμοποιούν κατά κόρον, και σε διάφορες παραλλαγές αριθμητικές κλίμακες μέτρησης (πενταβάθμια τύπου Likert, τετραβάθμια, τριβάθμια και δεκαβάθμια) (Karamoosian & Riaz, 2008· Βάμβουκας, 2000, σ. 315) που αποσκοπούν στο να αποδώσουν (ερευνητές, εκπαιδευτικοί ή μαθητές) μια αριθμητική τιμή στο κάθε εγχειρίδιο βάσει ενός συνόλου κριτηρίων (Litz, 2005· Mauch & McDermott, 2007· Ogan-Bekiroglou, 2007· Olivares-Cuhat, 2002· Su, 1997· Ur, 1996· Wang, 1996). Με τον τρόπο αυτό, πετυχαίνουν είτε να διαπιστώσουν το βαθμό συμφωνίας των βιβλίων προς ένα θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο δόμησαν την κλειδα αξιολόγησής τους είτε να συγκρίνουν εγχειρίδια μεταξύ τους, ώστε να αποφανθούν για το ποιο είναι το καλύτερο ή το καταλληλότερο σύμφωνα με τα κριτήρια που επέλεξαν (Ciborowski, 1988· McNeely, 1997· Santa, 1988, σσ. 10-31· Shanahan & Knight, 1991· Washington Office..., 1996). Βασικό μειονέκτημά τους είναι ότι οι «τακτικές (ordinal) κλίμακες μέτρησης» που υιοθετούν (Βάμβουκας, 2000, σ. 313), αφήνουν πολλά περιθώρια στην υποκειμενική κρίση των ερευνητών, καθώς ίδια χαρακτηριστικά των εγχειριδίων βαθμολογούνται ή διατάσσονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το ποιος είναι κάθε φορά ο ερευνητής.

2.3.4.2 Ποιοτικές μέθοδοι

Οι ποιοτικές μέθοδοι είδαμε ότι έγιναν ιδιαίτερα επίκαιρες κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα υπό την επιρροή των φιλοσοφικών ρευμάτων του Μεταμοντερνισμού, της Ερμηνευτικής και της Νέο-ερμηνευτικής (βλ. 2.2). Οι ποσοτικές μέθοδοι, αν και ιδιαίτερα χρήσιμες στην ανάλυση μεγάλων δειγμάτων και στον προσδιορισμό της *συχνότητας* με την οποία εμφανίζονται διάφορα χαρακτηριστικά των εγχειριδίων ή του *χώρου* που καταλαμβάνουν στο κείμενο, δεν μας αποκαλύπτουν πολλά για το πού δίνουν την έμφαση τα βιβλία, για τις αξίες που προωθούν και τελικά δεν βοηθούν στην πληρέστερη κατανόησή τους (Pingel, 1999, σ. 45). Αυτό το "βάθος" που λείπει από την ανάλυση των εγχειριδίων με το ποσοτικό παράδειγμα έρχεται να καλύψει η έρευνα με ποιοτικά εργαλεία. Μέθοδοι ποιοτικών ερευνών που προτείνονται από τη βιβλιογραφία είναι οι παρακάτω:

- Ερμηνευτική μέθοδος ή ανάλυση.

Έχουμε αναφερθεί εκτενώς στις καταβολές και στον τρόπο εργασίας με τη μέθοδο αυτή (ερμηνευτικός κύκλος με στόχο την κατανόηση), όταν αναλύσαμε το αντίστοιχο φιλοσοφικό ρεύμα (βλ. 2.2.4). Η μέθοδος αυτή είναι από τις πλέον χρησιμοποιούμενες στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και στοχεύει τόσο στην ανάλυση των κειμένων όσο και των εικόνων με σκοπό την «αποκάλυψη μη σαφώς δεδηλωμένων μηνυμάτων» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 321), ενώ με τη μέθοδο αυτή εργαζόμαστε κάποτε και στην κατανόηση ποσοτικών δεδομένων (Pingel, 1999· Μπονίδης, 2004, σσ. 84-99).

- Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Σύμφωνα με το Μπονίδη (2004, σ. 99) τη μέθοδο αυτή εισηγήθηκε ο Γερμανός P. Mayring στις αρχές της δεκαετίας του 1983 με σκοπό να ξεπεράσει τις αδυναμίες της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, της ερμηνευτικής αλλά και της γλωσσολογικής ανάλυσης κειμένου. Πρόκειται για μια αυστηρά δομημένη διαδικασία που ακολουθεί μια συγκεκριμένη ερευνητική πορεία, κατά τη διάρκεια της οποίας, όπως και στην ποσοτική ανάλυση, ταξινομείται το υλικό σε διάφορα συστήματα κατηγοριών αλλά στη συνέχεια αναλύεται με βάση τρεις ποιοτικές προσεγγίσεις την *συγκεφαλαίωση*, την *εξήγηση* και την *δόμηση*. Με βάση την πρώτη επιχειρούμε να εντοπίσουμε τα ουσιαστικά μηνύματα του περιεχομένου την κεντρική ιδέα θα λέγαμε του κειμένου περιορίζοντας συνεχώς το υλικό μας. Με τη δεύτερη, στοχεύουμε στην αποσαφήνιση αόριστων ή αμφιλεγόμενων σημείων, εννοιών προτάσεων του κειμένου προσφεύγοντας στο συγκεκριμένο του εγχειριδίου και σε επιπλέον υλικό. Με τη τρίτη, που θεωρείται και η βασικότερη τεχνική, εστιάζουμε σε επιμέρους πτυχές του υλικού με σκοπό την αξιολόγηση του υλικού με συγκεκριμένα κριτήρια. Ουσιαστικά, οι τεχνικές αυτές αποτελούν τρία διαδοχικά στάδια εμβάθυνσης στο ερευνώμενο υλικό (Μπονίδης, 2004, σσ. 99-140).

- Η γλωσσολογική ανάλυση (*linguistic analysis*).

Με βάση την ανάλυση αυτή εξετάζουμε λέξεις και ορολογία που έχουν αμφιλεγόμενη σημασία (Pingel, 1999· Nicholls, 2003· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 321).

- Η διαπολιτισμική ανάλυση (*cross-cultural analysis*).

Δύο οι περισσότερες πολιτισμικές ομάδες, σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα καλούνται να αναλύσουν αμοιβαία τα εγχειρίδια για να ανακαλύψουν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Pingel, 1999· Nicholls, 2003· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 321).

- Η ανάλυση λόγου (*discourse analysis*).

Συνίσταται στην αποδόμηση του περιεχομένου του βιβλίου με σκοπό την αναγνώριση της σημασίας που αποδίδει ο συγγραφέας σε συγκριμένες ομάδες ή γεγονότα (Pingel, 1999· Nicholls, 2003· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 321).

- Η κριτική ανάλυση λόγου (*critical discourse analysis* ή CDA).

Πρόκειται για μια μέθοδο που γνώρισε σημαντική ανάπτυξη στην έρευνα των χειριδίων μετά το 1990, καθώς υιοθετήθηκε από πολλούς ερευνητές (βλ. Liu, 2005· Shardacona & Pavlenco, 2009). Εστιάζει στη σχέση γλώσσας – κειμένων και ιδεολογίας αντιμετωπίζοντας κάθε κείμενο ως φορέα ιδεολογικών μηνυμάτων τα οποία αποτυπώνονται στις δομές, στα γεγονότα και τις παραδοχές που ενστερνίζεται και αναπαράγει, ώστε είτε να δικαιωνίσει είτε να υπονομεύσει τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας (Chouliaraki & Fairclough, 1999· Fairclough, 1989, 1992, 2003, 2005). Οι θεωρητικές της καταβολές αν και είναι πολλές (σημειωτική, μεταμοντερνισμός, κοινωνιολογία, κοινωνιογλωσσολογία, ψυχολογία, κ.ά.), φαίνεται να έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από την κριτική θεωρία και τους νεομαρξιστές, καθώς και από τις εργασίες των Foucault (1972, 1980, 1991, 1995)· Habermas (1979, 1984, 1987, 2003)· Bakhtin (1986) και της Σχολής της Φραγκφούρτης (Μπονίδης, 2004, σσ. 140). Αφετηρία της μεθόδου αυτής είναι η θέση ότι οι κυρίαρχοι ιδεολογικοί-γλωσσικοί λόγοι ή σχηματισμοί έχουν την ικανότητα να «φυσικοποιούν» τις ιδεολογίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, ώστε αυτές καμουφλαρισμένες να γίνονται ευκολότερα αποδεκτές από τις καταπιεζόμενες ομάδες ως «κοινή λογική» παρά ως ιδεολογία.

Έτσι, η κριτική ανάλυση λόγου, συνιστώντας ένα παράδειγμα κριτικού γραμματισμού, έχει ως έργο της την εξέταση του τρόπου με τον οποίο αναπαράγονται η δύναμη, οι σχέσεις εξουσίας και η κυρίαρχη ιδεολογία μέσω του λόγου, και αποβλέπει στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών στις κοινωνικές διαδικασίες, προσφέροντας ένα εργαλείο ανάλυσης και κριτικής της ιδεολογίας, με τον τρόπο αυτό αναλαμβάνει, αφενός, έναν απελευθερωτικό ρόλο, καθώς έχει στόχο να επέμβει προς όφελος των αδικημένων ομάδων (Fairclough 1989, 1992, 1997, Potter & Wetherell 1987, Riggins, 1997 και, αφετέρου, τη δημιουργία των προϋποθέσεων για αλλαγή. (Μπονίδης, 2004, σ. 152)

- Η οπτική ανάλυση (*visual analysis*)

Εφαρμόζεται για την αξιολόγηση του τρόπου με το οποίο χρησιμοποιούνται εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, γραφήματα, πίνακες και άλλο ανάλογο υλικό στα βιβλία (Nicholls, 2003). Μια πιο επεξεργασμένη μορφή της μεθόδου αυτής αποτελεί, ίσως, το μεθοδολογικό εργαλείο των Kress & Van Leeuwen (1996) για την *ανάλυση πολυτροπικών κειμένων* που

στηρίζεται στις αρχές της «γραμματικής» του οπτικού κειμένου ή σχεδιασμού (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 262-266· Μπονίδης, 2004, σσ. 159-168).

- Η ανάλυση ερωτήσεων (*question analysis*)

Αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης των ερωτήσεων ή των δραστηριοτήτων που περιέχουν τα εγχειρίδια με σκοπό να διαπιστώσει μεταξύ άλλων και το εάν αυτά αποσκοπούν στην καλλιέργεια της απομνημόνευσης ή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Nicholls, 2003).

- Η σημειωτική ανάλυση (*semiotic analysis*)

Έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο την εργασία του Roland Barthes (1976, παρατίθεται στο Nicholls, 2003) η ανάλυση αυτή έχει στόχο να αναγνωρίσει σημάδια και σύμβολα μέσα στα εγχειρίδια για να κάνει πιο ορατό το άρρητο περιεχόμενό τους.

- Η μέθοδος ανάλυσης του Weinbrenner

Η τυπολογία των ερευνών του Weinbrenner που παρουσιάσαμε προηγουμένως (βλ. 2.3.2.1) αποτελεί ταυτόχρονα και τη βάση για ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας του περιεχομένου των βιβλίων σε πολλά επίπεδα με σκοπό τη βελτίωσή του. Ουσιαστικά, παρέχει τις βασικές κατηγορίες για την έρευνα και αξιολόγηση των βιβλίων στα τρία πεδία τα οποία διαιρείται (παραγωγή του βιβλίου, το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας, επίδραση των βιβλίων) (Μπονίδης, 2004, σ. 172-177) και χρειάζεται αρκετή εξειδίκευση πριν εφαρμοστεί.

Ασφαλώς, σήμερα είναι γενικά παραδεκτό ότι «η ποσοτική ανάλυση δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς ποιοτικά στοιχεία» και η «ποιοτική ανάλυση δεν μπορεί να αποδεσμευτεί πλήρως από την ποσοτικοποίηση» με αποτέλεσμα στις σύγχρονες έρευνες σχολικών εγχειριδίων να προτιμάται ο συνδυασμός των δύο μεθόδων (γνωστός και ως *τριγωνοποίηση, μεικτή ή υβριδική μεθοδολογία, κ.ά.*) (Bernard, 2000· Creswell, 2007, 2008· Mertens, 2005· Κασίδου, 2008· Καψάλης & Θεοδώρου, 2002, σ. 201· Μπονίδης, 2004, σ. 199· Μπονίδης & Χοντουλίδου, 1997· Ξωχέλλης, 2000, σ. 110). Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι δεν θεωρούνται πια ανταγωνιστικές μεταξύ τους αλλά συμπληρωματικές, καθώς θεωρείται ότι βρίσκονται στα άκρα του ίδιου «ερευνητικού συνεχούς» (Creswell, 2009· Lunch, 2003· Δραγώνα, 1990) και ο τρέχων προβληματισμός δεν αφορά πλέον την εγκυρότητα και αξιοπιστία της κάθε μεθόδου παρά την καταλληλότητά της σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους και το ερευνητικό υλικό (Creswell & Plano, 2007· Tashakkori & Teddie, 2009). Στο πνεύμα αυτό ερμηνεύεται η παρουσίαση από τον Pingel (1999) μιας νέας

μεθόδου (*contingency analysis*) που συναρθρώνει ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές για την ανάλυση τόσο κειμένων όσο και εικόνων η οποία, αν και κρίνεται ως «εξαιρετικά αόριστη» (Nicholls, 2003), δείχνει που μας οδηγεί ο νέος οδικός χάρτης της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων.

2.4 Ο ερευνητής των σχολικών εγχειριδίων

Στην ενότητα 2.2 αναφερθήκαμε εκτενώς στο πώς επηρεάζεται από τις φιλοσοφικές του παραδοχές το πρόσωπο που εμπλέκεται στην έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων. Ωστόσο, πέρα από την απάντηση που οφείλει να δώσει ο ερευνητής σε «θεμελιώδη ερωτήματα» που αφορούν το γιατί εμπλέκεται στην έρευνα των εγχειριδίων και πάνω σε ποιο έδαφος δομεί την ανάλυση και την κριτική του, είναι απαραίτητο να κατέχει κάποιες γνώσεις και προσόντα τα οποία θα διασφαλίσουν την ποιότητα του έργου του. Αν αναλογιστούμε ότι τα σχολικά βιβλία αποτελούν πλέον πνευματικά προϊόντα συλλογικής και μεθοδευμένης προσπάθειας στην οποία συμβάλλουν με τις γνώσεις και την εμπειρία τους ειδικοί από διάφορα πεδία (βλ. 1.3.5), τότε αντιλαμβανόμαστε και το μέγεθος της πρόκλησης που συνιστά η αξιολόγησή τους για τον κάθε ερευνητή. Ο Montagnes (1999, σ. 6) συνοψίζει χαρακτηριστικά τις δυσκολίες της συγγραφής των σχολικών βιβλίων που μας οδήγησαν σταδιακά στο πέρασμα από τον συγγραφέα στις συγγραφικές ομάδες σχολικών εγχειριδίων ως εξής:

Η μετάφραση των πολλαπλών και γενικόλογων οδηγιών ενός curriculum σε σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι απλή υπόθεση. Το βιβλίο πρέπει να γράφεται σύμφωνα με το αντιληπτική ικανότητα, το λεξιλόγιο και τα περιεχόμενα που είναι κατάλληλα για την πλειονότητα των μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης και, ιδανικά, με έναν τρόπο που θα διεγείρει την προσοχή και τα κίνητρά τους. Πρέπει να είναι συνεπές ως προς την προσέγγιση, τη μέθοδο και τις ερμηνείες που παραθέτει. Θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον λιγότερο καταρτισμένο εκπαιδευτικό αλλά να επιτρέπει, ταυτόχρονα, στον καλό δάσκαλο να προχωρήσει πέρα από αυτό. Η συγγραφή ενός καλού εγχειριδίου καθώς απαιτεί τις δεξιότητες ενός ειδικού του εκάστοτε επιστημονικού πεδίου [π.χ. γλωσσολόγου, ιστορικού], ενός ειδικού του ΑΠ [ή του διδακτικού υλικού εν γένει], ενός καλού δασκάλου με διδακτική εμπειρία και ενός ευφάνταστου συγγραφέα μετατρέπεται σταδιακά σε μια ομαδική προσπάθεια.

Κατ' αναλογία, ο κάθε επίδοξος ερευνητής (ή η κάθε ερευνητική ομάδα) πριν προχωρήσει στην ανάλυσή του, θα πρέπει να κατέχει ένα ελάχιστο παρονομαστή προσόντων που θα διασφαλίζει ότι μπορεί να ανταποκριθεί, να χειριστεί, να κατανοήσει και να αξιολογήσει ένα συλλογικό και τόσο σύνθετο έργο όπως το σχολικό εγχειρίδιο. Ο Hrehoncik (2002, σ.

229) σκιαγραφεί το προφίλ του ερευνητή γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων περιγράφοντας πέντε ιδιότητες που θα πρέπει ιδανικά να κατέχει:

- εκτεταμένη γνώση της ερευνητικής μεθοδολογίας και άλλων τεχνικών ανάλυσης δεδομένων·
- κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και των μοναδικών ιδιοτήτων του αξιολογούμενου αντικειμένου·
- εκτεταμένη γνώση της γλωσσολογίας και της διδακτικής της, καθώς και άλλων σχετικών επιστημονικών κλάδων·
- επαρκή εμπειρία στη διδασκαλία της γλώσσας·
- ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο να μπορεί να διαπλέξει όλες τις παραπάνω ικανότητες.

Εν κατακλείδι, όσο το επίπεδο της συγγραφής των σχολικών βιβλίων αυξάνει από άποψη επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και ακόμη τεχνική-τυπογραφική τόσο θα αυξάνει και το επίπεδο των προκλήσεων για την έρευνα και την αξιολόγησή τους, και όσο μεγαλύτερο είναι το ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό status των μελών των συγγραφικών ομάδων τόσο αυξημένα θα πρέπει να διασφαλίζουμε ότι είναι και τα προσόντα των ερευνητών.

2.5 Έρευνα και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το πεδίο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτο μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Μπονίδης, 2004, σσ. 38-41). Το γεγονός αυτό, αν και εκ πρώτης όψεως μοιάζει παράδοξο με δεδομένο τόσο τον κεντρικό χαρακτήρα του εγχειριδίου στη διδασκαλία όσο και το ότι ειδικά τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος, τα *Αναγνωστικά*, βρέθηκαν συχνά στο επίκεντρο πολιτικών και ακαδημαϊκών αντιπαραθέσεων με φόντο το *Γλωσσικό Ζήτημα* μέχρι το 1975 (και για άλλους μετά τη δεκαετία του 1980) (βλ. 1.3.5), έχει την εξήγησή του. Σύμφωνα με τους Καψάλη & Χαραλάμπους (2008, σ. 204) δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι που διαπιστώνεται η υπανάπτυξη αυτή του ερευνητικού πεδίου στην πατρίδα μας:

- α. Δεν συνειδητοποιήθηκε επαρκώς από την επιστημονική κοινότητα η σημασία του σχολικού εγχειριδίου ως δομικού στοιχείου διδασκαλίας και ως κοινωνικοποιητικού παράγοντα με συνέπεια [...] το σχολικό εγχειρίδιο να παραμένει στο περιθώριο απλώς της σχετικής έρευνας [...].
- β. Η έκδοση του από το κράτος και η δωρεάν διανομή του στους μαθητές το έχει καταστήσει όχι μόνο ουσιαστικό αλλά και αδιαμφισβήτητο στοιχείο της εκπαίδευσης, το οποίο βρίσκεται υπεράνω υπονοιών και επιφυλάξεων, με τις οποίες συνήθως αντιμετωπίζονται τα προϊόντα της ελεύθερης αγοράς. Καθώς, δηλ. βρίσκεται κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο, υποτίθεται ότι γράφεται και

γενικότερα παράγεται υπεράνω συμφερόντων και σύμφωνα με αμιγώς επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια.

Ο πρώτος λόγος, μολονότι έχει να κάνει με τις ανεπάρκειες ή τις λανθασμένες προτεραιότητες της εγχώριας ακαδημαϊκής διανόησης, δεν είναι άσχετος με την γενικότερη υπανάπτυξη του πεδίου σε διεθνές επίπεδο όπως αυτή αντανακλάται στην απουσία μιας στερεής θεωρητικής βάσης για το σχολικό εγχειρίδιο και τη μεθοδολογία της έρευνάς του (βλ. 2.2). Ο δεύτερος λόγος έχει ήδη αναλυθεί επαρκώς και εξηγηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία υπό τον όρο της *εξιδανίκευσης* (βλ. 1.3.3) που συνοψίζει τις αιτίες του φαινομένου της άκριτης αποδοχής του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.

Ωστόσο, οι στρεβλώσεις ή οι ιδιαιτερότητες του πεδίου δεν σταματούν εδώ. Υπάρχουν ακόμη αρκετά στοιχεία που πρέπει να έχουμε υπόψη για την έρευνα και αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα (Koulouri & Venturas, 1994· Καψάλης & Θεοδώρου, 2002· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 335· Μπονίδης, 2004, σ. 41· ΠΙ, 1999, σ. 5).

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών αφορούν τα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του δημοτικού σχολείου, ακολουθούν εκείνα του γυμνασίου και έπειτα του λυκείου.
- Οι περισσότερες έρευνες αφορούν τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος, της Ιστορίας και γενικότερα των εγχειριδίων των Κοινωνικών επιστημών. Στα εγχειρίδια των Θετικών επιστημών (Μαθηματικών, Μελέτης του Περιβάλλοντος, Φυσικής, Χημείας, Γεωγραφίας, Βιολογίας) οι έρευνες σπανίζουν.
- Η θεματολογία των περισσότερων ερευνών, όπως άλλωστε και στο εξωτερικό, αναφέρεται κατά βάση στην κοινωνικοποιητική λειτουργία των εγχειριδίων, καθώς περιστρέφεται γύρω από την ιδεολογία που εκφράζουν τα εγχειρίδια μέσα από τις αξίες, τα πρότυπα, τις φυλετικές και σεξιστικές τους παραδοχές, τις εθνικιστικές τους αναφορές με τις οποίες επιδιώκουν να διαπαιδαγωγήσουν τη νέα γενιά. «Πολύ λίγες είναι προς το παρόν οι αξιολογικές προσπάθειες που διερευνούν τα διδακτικά εγχειρίδια από επιστημονική και παιδαγωγική άποψη, προκειμένου να ελεχθεί η καταλληλότητα τους ως μέσων διδασκαλίας» (ΠΙ, 1999, σ. 5) (βλ. 2.3.2.1 & 2.3.2.2).
- Υπάρχει μια μεθοδολογική μονομέρεια στο ερευνητικό πεδίο με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες να είναι μακράν η πιο δημοφιλής μέθοδος μεταξύ των ερευνητών, αν και τις τελευταίες δύο δεκαετίες χρησιμοποιούνται όλο και συχνότερα και άλλα ερευνητικά εργαλεία.

Ύστερα από τα παραπάνω φαίνεται δικαιολογημένη η επισήμανση «ότι η έρευνα των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα διανύει την προδρομική ακόμη φάση της, παρά τη σημαντική παραγωγή στον ερευνητικό χώρο τα τελευταία χρόνια» (Μπονίδης, 2004, σ. 41), και μας δείχνει το μέγεθος της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλλουμε για να συμβαδίσουμε με τις εξελίξεις στο διεθνή χώρο.

Πριν παρουσιάσουμε τις σχετικές έρευνες που εντοπίσαμε στο ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, θα αναφερθούμε σε διάφορους συλλογικούς φορείς που έχουν ως αντικείμενό τους το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και διάφορα συνέδρια που έχουν διοργανωθεί μετά το 1990 από αυτούς τους φορείς (ή και από αυτούς) με επίκεντρο το σχολικό βιβλίο.

2.5.1 Φορείς, συνέδρια και συλλογικοί τόμοι για το σχολικό εγχειρίδιο

Πέρα από το ΠΙ, που θεσμικά είναι επιφορτισμένο με το έργο της παραγωγής και έγκρισης των διδακτικών εγχειριδίων, η ιδέα για τη δημιουργία ενός επίσημου φορέα σχετικά ανεξάρτητου από το κράτος που θα ασχολείται συστηματικά με το σχολικό και ευρύτερα το παιδικό βιβλίο πρωτοεμφανίζεται το 1978 από έναν διακεκριμένο παιδαγωγό και ερευνητή, το Χρήστο Φράγκο, οποίος προτείνει προς το Υπουργείο Παιδείας την ίδρυση *Κέντρου Μελέτης Παιδικού και Σχολικού Βιβλίου*. Η πρότασή του δεν γίνεται ποτέ θετικά αποδεκτή παρότι επανήλθε σε αυτή αρκετές φορές τα επόμενα χρόνια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 222· Φράγκος, 1986, σσ. 293-301)

Ο πρώτος ακαδημαϊκός φορέας που εντοπίσαμε να σχετίζεται με την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην χώρα μας ήταν η *Ομάδα Γυναικείων Σπουδών* του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), της οποίας η ίδρυση χρονολογείται στα 1983. Το 1986 ιδρύεται από τη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ το *Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη* το οποίο συνεργάζεται τότε με την UNESCO και ερευνά τα εγχειρίδια από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εφαρμόζοντας «κυρίως, την περιγραφική και ερμηνευτική μέθοδο και ελάχιστα την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και την ανάλυση λόγου» (Μπονίδης, 2004, σ. 39). Τα πορίσματα των ερευνών του εν λόγω Ινστιτούτου, όπως παρουσιάστηκαν σε συνέδρια και ημερίδες, έχουν εκδοθεί σε συλλογικό τόμο (βλ. Παπαδοπούλου, 1988). Τη δεκαετία του 1980, παράλληλα, η χώρα μας συμμετέχει σε διάφορες διαβαλκανικές συσκέψεις (το 1986 στην Κωνσταντινούπολη, το 1988 στην Πάτρα, το 1990 στην Αθήνα) με αντικείμενο τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων επί τη βάση των συστάσεων της UNESCO οι οποίες οδήγησαν στην υιοθέτηση

κάποιων γενικών αρχών κατά τη συγγραφή των εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004, σ. 39). Οι πρωτοβουλίες αυτές, αν και δεν συνιστούν έρευνα σχολικών βιβλίων, μπορούν να θεωρηθούν ως προδρομικές φάσεις των ερευνών που έλαβαν χώρα στη Βαλκανική χερσόνησο την επόμενη δεκαετία με στόχο την αλληλοκατανόηση των λαών και την άμβλυση της μισαλλοδοξίας μέσω της βελτίωσης των εγχειριδίων.

Τη δεκαετία του 1990 το τοπίο άλλαξε άρδην. Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων και η συνακόλουθη βελτίωση και συστηματοποίηση των ερευνητικών εργαλείων των κοινωνικών επιστημών (Κουλουρί & Venturas, 1994) σε συνδυασμό με τις πολιτικές εξελίξεις που οδηγούν σταδιακά στο αίτημα για "φιλελευθεροποίηση" της παραγωγής και διακίνησης του σχολικού βιβλίου μέσω της κατάργησης του κρατικού μονοπωλίου είναι κάποιοι από τους καταλύτες της αλλαγής.

Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται —και ίσως εξηγείται— μια αξιοπρόσεκτη κινητικότητα ιδιωτικών παραγόντων (εκδοτικών οίκων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων) γύρω από το σχολικό βιβλίο. Το 1990 διοργανώνεται υπό την αιγίδα των *Εκδόσεων Πατάκη* και του *Γαλλικού Ινστιτούτου* ένα διήμερο συνέδριο με συμμετοχή αξιολογών Ελλήνων (Κ. Γεωργουσόπουλος, Μ. Κολιάδης, Γ. Τσιάκαλος, κ.ά.) και Γάλλων ακαδημαϊκών και ερευνητών στο οποίο τίθενται επί τάπητος πολλά κρίσιμα ζητήματα γύρω από το σχολικό βιβλίο (βλ. Το σχολικό βιβλίο, 1990). Το 1994, είναι η σειρά των ιδιωτικών εκπαιδευτήριων «*Ο Πλάτων*» να διοργανώσουν ένα πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή με αντικείμενό τα ΑΠ και τα διδακτικά βιβλία στο οποίο δίνουν το παρόν έγκριτοι Έλληνες ακαδημαϊκοί (Α. Καψάλης, Π. Ξωχέλλης, Α. Τριλιανός, κ.ά.) (βλ. Αναλυτικά προγράμματα και..., 1995).

Παράλληλα, το 1992 και κατόπιν πολυετούς προεργασίας του καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη ιδρύεται με απόφαση της συγκλήτου του ΑΠΘ, η *Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου* (ΜΟΕΣΒΙ), που υπάγεται στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής. Το 1999, η ΜΟΕΣΒΙ, που είχε ήδη ενταχθεί στο δίκτυο μελέτης σχολικών βιβλίων της UNESCO μετονομάζεται σε *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (ΚΕΣΔΙΒΕ). Βασικός στόχος του ΚΕΣΔΙΒΕ είναι η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων των βαλκανικών κρατών και χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με «κύριο στόχο τη διαπίστωση των στάσεων που καλλιεργούν και τη σκιαγράφηση της εικόνας που διαμορφώνουν για άλλους —κυρίως γειτονικούς— λαούς, αλλά και για κοινωνικές ομάδες και μειονότητες, κ.λπ.» (Ξωχέλλης, 2002, σσ. 95-96). Συγχρόνως, στοχεύει και στη

συγκρότηση αρχείου σχολικών εγχειριδίων, στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη «σωστή χρήση» των εγχειριδίων, στην παροχή συμβουλευτικού έργου σε όσους εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων (Ξωχέλλης, 1995, 2002). Το ΚΕΣΔΙΒΕ ερεύνησε κυρίως σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας και άλλων βαλκανικών χωρών και προχώρησε σε συγκριτικές αντιπαραθέσεις μεταξύ τους. Οι ερευνητές του Κέντρου χρησιμοποίησαν κατά την εκπόνηση των αναλύσεών τους «ένα μεθοδολογικό εργαλείο, στο οποίο επιχειρείται η σύζευξη της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 346· Μπονίδης, 2004, σ. 40). Ωστόσο, «το Κέντρο δεν προδιαγράφει και δεν προτιμά μια συγκεκριμένη μέθοδο» και κάθε ερευνητής «έχει την ευχέρεια να επιλέξει την μέθοδο της προτίμησής του» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 346). Το ενδιαφέρον του Κέντρου για τα μεθοδολογικά προβλήματα της έρευνας των εγχειριδίων αποτυπώθηκε σε ημερίδα που διοργάνωσε το 2000 στη Θεσσαλονίκη (βλ. Μπονίδης, 2000). Το ΚΕΣΔΙΒΕ διοργάνωσε και συμμετείχε σε συνέδρια και ημερίδες (Θεσσαλονίκη 1994 & 1998, Έδεσσα 2001) με στόχο την δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών του προσπαθειών (βλ. Ισμουρλιάδου, Λουκίδου & Χατζησαββίδης, 1995· Καψάλης, Μπονίδης & Σιπητάνου, 2000· περ. *Μακεδόν*, τευχ. 10, 2002), τα οποία επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προκαταλήψεων και εθνικών στερεοτύπων στα σχολικά βιβλία όλων των χωρών που ερευνήθηκαν. Μολονότι σημαντικότερο το έργο του παραπάνω Κέντρου, δεν περιλαμβάνει στην οπτική του τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση των βιβλίων.

Στις ίδιες γραμμές με το παραπάνω Κέντρο και στον ίδιο περίπου γεωγραφικό χώρο κινούνται και οι πρωτοβουλίες, κυρίως γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, του *Κέντρου για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοδυτική Ευρώπη* (ΚΔΣΝΔΕ ή CDRSEE) που ιδρύθηκε το 1998 και εδρεύει στη Θεσσαλονίκη. Σκοπός του μη-κρατικού, μη-κερδοσκοπικού αυτού οργανισμού είναι η «ενδυνάμωση της δημοκρατίας, του πλουραλισμού και της ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ των λαών της νοτιοανατολικής Ευρώπης», από την Κύπρο έως την Ουγγαρία. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Κέντρου εντάσσεται η πρωτοβουλία *Southeastern European Joint History Project* καρπός της οποίας υπήρξε ένας συλλογικός τόμος με έρευνες στα βιβλία Ιστορίας και Θρησκευτικών των χωρών της εν λόγω περιοχής (βλ. Kouliouri, 2002). Οι ερευνητές στον τόμο αυτό φαίνεται να εργάστηκαν κυρίως με ποιοτικές ιστοριογραφικές μεθόδους διερεύνησης του περιεχομένου των βιβλίων αναδεικνύοντας τα εθνικιστικά στερεότυπα που αναπαράγουν

τα εγχειρίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από την έρευνα προχώρησαν και στην παραγωγή εκπαιδευτικών βιβλίων για τη διδασκαλία της ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης (Οθωμανική αυτοκρατορία, Βαλκανικοί πόλεμοι, Β' Παγκόσμιος πόλεμος, κ.ά.) (βλ. <http://www.cdsee.org>).

Τη δεκαετία του 1990 έχουμε την έκδοση δύο αξιοσημείωτων συλλογικών τόμων με αναφορά την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Ο πρώτος το 1996 διερευνά το Ισλάμ στα σχολικά εγχειρίδια της Ελλάδας και αποτελεί πόνημα του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ (βλ. Ζαχαρόπουλος & Ζιάκας, 1996). Είναι ενδιαφέρον ότι με το ίδιο θέμα καταπιάνονται έντονα οι Αμερικανοί ερευνητές σχολικών εγχειριδίων την επαύριο των τρομοκρατικών επιθέσεων της 11ης Σεπτεμβρίου του 2001 (βλ. <http://www.historytextbooks.org>). Ο δεύτερος εκδίδεται το 1997 και διερευνά πώς στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται η διαχείριση της εθνικής μας ταυτότητας αλλά και των ταυτοτήτων άλλων εθνών (βλ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Οι έρευνες του τόμου αναδεικνύουν τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα των εγχειριδίων μας, σε συμφωνία και με άλλες ανάλογες διεθνείς έρευνες.

Τη δεκαετία του 2000 μπορούμε να πούμε ότι έχουμε μια άνευ προηγουμένου κινητικότητα στο πεδίο της έρευνας σχολικών εγχειριδίων που πυροδοτήθηκε από την προκήρυξη και μαζική συγγραφή και εισαγωγή νέων εγχειριδίων σε όλες της βαθμίδες και σε όλα σχεδόν τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας. Έτσι, ενώ πραγματοποιούνται έρευνες που μελετούν ακόμη τα παλιά προ του 2006 εγχειρίδια, βλέπουν το φώς της δημοσιότητας και έρευνες που συγκρίνουν τα παλιά με τα νέα εγχειρίδια και έρευνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στα νέα.

Το συνέδριο του ΠΙ στη Θεσσαλονίκη το 2005 (βλ. ΠΙ, 2005β) εστιάζει αποκλειστικά στο διδακτικό βιβλίο και εγκαινιάζει μια αλυσίδα συνεδρίων που θα ακολουθήσουν την έκδοση των νέων βιβλίων. Στο συνέδριο αυτό συζητούνται από έγκυρους ακαδημαϊκούς και ερευνητές (Χ. Τσολάκης, Π. Ξωχέλλης, Κ. Μπονίδης, Δ. Κουτσογιάννης) και ένα πλήθος στελεχών του ΠΙ που ενεπλάκησαν με κάποιον τρόπο στην συγγραφή ή την έγκριση και αξιολόγηση των νέων βιβλίων, η σχέση των ΑΠ με τα σχολικά βιβλία, η συγγραφή και η αξιολόγησή τους και η χρήση τους από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Το 2008 το *Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας* (ΚΕΘΙ), που εδρεύει στην Αθήνα, εξέδωσε μια πολύ περιεκτική και εμπειριστατωμένη βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών γύρω από τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια (βλ.

Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Στη μελέτη αυτή γίνεται σε 90 σελίδες μια εξαντλητική παρουσίαση των σχετικών με τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων ερευνών στα σχολικά εγχειρίδια από τη δεκαετία του 1980 έως το 2008. Επισκοπούνται έρευνες σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο που εστιάζουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο και αφορούν τα περισσότερα από τα διδασκόμενα εγχειρίδια, αν και εκείνα της Γλώσσας είναι αυτά που ελκύουν το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών. Αν και εξόχως ενδιαφέρουσα η παραπάνω εργασία, καθώς εκτός από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνών αναδεικνύει και τα κενά της ελληνικής βιβλιογραφίας, είναι χρήσιμη πιο πολύ σε όσους εστιάζουν στα εγχειρίδια από την οπτική της ισότητας των δύο φύλων.

Τα συνέδρια, επίσης, των δύο εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΟΛΜΕ και ΔΟΕ το 2008 στα Χανιά και το 2009 στο Καρπενήσι αντίστοιχα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, γιατί σε αυτά παρουσιάστηκαν οι απόψεις των μελών τους για τα νέα σχολικά βιβλία, όπως τις κατέγραψαν έρευνες που εκπόνησαν το ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ και το ΙΠΕΜ-ΔΟΕ αυτών των ομοσπονδιών (βλ. 1.2). Η αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου *in vivo* από εκπαιδευτικούς που το έχουν διδάξει κρίνεται ότι «παρουσιάζει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα έναντι της αφηρημένης αξιολόγησης» από ειδικούς ή άλλους που δεν το έχουν διδάξει. Αυτό συμβαίνει γιατί ο μάχιμος εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να συλλάβει την «αντίδραση των μαθητών απέναντι στα βιβλία» και να την αποτιμήσει ως βιωμένη εμπειρία, κάτι που «απουσιάζει ως γεγονός» από τις *in vitro* αξιολογήσεις των ειδικών (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009, σ. 31). Οι έρευνες και των δύο ομοσπονδιών έγιναν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και με τη χρήση κατά βάση κλειστών ερωτήσεων τετραβάθμιας κλίμακας.

Στην έρευνα του ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ συμμετείχαν 1475 εκπαιδευτικοί που απαντούσαν πρώτα σε ερωτήσεις δημογραφικού τύπου και σε άλλες γενικές για όλους (15 ερωτήσεις) και έπειτα αξιολογούσαν τρία βιβλία των μαθημάτων της ειδικότητάς τους τα οποία είχαν διδάξει (βλ. ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ, 2008). Δυστυχώς, το Κέντρο έχει δημοσιεύσει μόνο τα αποτελέσματα του γενικού μέρους του ερωτηματολογίου και έτσι δεν γνωρίζουμε πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν χωριστά τα νέα βιβλία. Πολύ ενδιαφέρον είναι το blog του συνεδρίου (βλ. <http://dialogos-8osynedrio-olme.blogspot.com/>) στο οποίο δημοσιεύονται εκτός από απόψεις για τα νέα βιβλία και πολλές ερευνητικές απόπειρες γύρω από το περιεχόμενο αυτών.

Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ αποδελτιώθηκαν 2843 ερωτηματολόγια τα οποία διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα νέα βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού σε έξι μαθήματα: Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης του Περιβάλλοντος, Ιστορίας, Φυσικής, Γεωγραφίας (βλ. ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009). Το ερωτηματολόγιο εκτεινόταν σε 32 σελίδες και χωριζόταν σε επτά μέρη: ένα γενικό που απευθυνόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς (42 ερωτήσεις) και σε άλλα έξι που αντιστοιχούσαν στα έξι νέα βιβλία που αξιολογούσε το ερωτηματολόγιο και τα οποία συμπλήρωνε ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με το εάν τα είχε διδάξει την προηγούμενη χρονιά (32 ερωτήσεις για κάθε βιβλίο οι δύο ανοιχτού τύπου) (βλ. <http://www.ipem-doe.gr>). Στο συνέδριο της ΔΟΕ παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα εν μέρει επεξεργασμένα μόνο για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις. Γενικά, φάνηκε να υπάρχει μια θετική αποδοχή των νέων βιβλίων από τους συμμετέχοντες δασκάλους με τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης να συγκεντρώνουν τα περισσότερα αρνητικά σχόλια. Ενδιαφέρον είναι ότι στην γενική ερώτηση (δεν υπάρχει αντίστοιχη μόνο για τα γλωσσικά εγχειρίδια) για το ποια σχέση υπάρχει μεταξύ βιβλίου και ΑΠ οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,1% θεωρούν ότι το βιβλίο ακολουθεί πιστά το ΑΠ, και σε ποσοστό 65,8% ότι είναι απλώς προσανατολισμένο στο ΑΠ. Αντίθετα, μόλις το 3,2% θεωρεί ότι δεν υπάρχει σχέση και το 10,9% διαπιστώνει χαλαρή σχέση. Γενικώς, φαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις οι δάσκαλοι να διαπιστώνουν κάποια συνάφεια μεταξύ βιβλίων και ΑΠ. Ωστόσο, το μέγεθος της συνάφειας κρίνεται από το κατά πόσο ερμηνεύουμε την απάντηση απλώς προσανατολισμένο ως ενδεικτική ενός ικανοποιητικού βαθμού συνάφειας.

Το στοιχείο εκείνο που κάνει τις αξιολογήσεις των δύο ομοσπονδιών να διαφέρουν από σχεδόν όλες τις έρευνες σχολικών εγχειριδίων που παρουσιάσαμε ως τώρα είναι ότι εστιάζουν ξεκάθαρα στη διδακτική λειτουργία των βιβλίων. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία των εγχειριδίων εξετάζεται πολύ περιορισμένα, ενώ το εγχειρίδιο ως διδακτικό μέσο προσεγγίζεται μέσω πολλαπλών ερωτήσεων που εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας της γλώσσας, των ασκήσεων και των παραδειγμάτων, τον επιστημονικό χαρακτήρα των βιβλίων και τη διαθεματικότητα, τον όγκο της ύλης, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, κ.ά. Η συμβολή των ερευνών αυτών θεωρούμε ότι είναι καθοριστική στη διερεύνηση της κρισιμότητας διδακτικής παραμέτρου των βιβλίων και δείχνει ξεκάθαρα το προς ποια κατεύθυνση επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να στραφεί η σχετική έρευνα στη χώρα μας. Βεβαίως, οι παραπάνω έρευνες είναι ποσοτικού τύπου και φέρουν όλα τα μειονεκτήματα

αυτού του μεθοδολογικού παραδείγματος. Ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για βαθύτερες ποιοτικές αναλύσεις και συγκριτικές μελέτες. Θα ήταν, τέλος, ενδιαφέρουσα μια από κοινού έρευνα των δύο ομοσπονδιών στα πλαίσια του «ενιαίου πλαισίου» για τον τρόπο που αυτό πραγματώθηκε στα περιεχόμενα των εγχειρίδιων και λειτουργεί στην εκπαιδευτική πράξη από το 2006 και εντεύθεν.

Η *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος* (ΠΕΕ) διοργάνωσε το 2009 στα Ιωάννινα το 13ο Συνέδριο της με τίτλο: «*Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*», όπου παρουσιάστηκαν πλήθος ερευνητικών εργασιών που αφορούσαν κατά βάση τα νέα σχολικά βιβλία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η θεματολογία των περισσότερων ερευνών που παρουσιάστηκαν ακολουθεί την πεπατημένη των παλαιότερων με τον κοινωνικοποιητικό και ιδεολογικό ρόλο των βιβλίων να διερευνάται συχνότερα από το διδακτικό.

Σαφέστατα, στο χρονικό διάστημα που μελετήσαμε διοργανώθηκαν από πανεπιστήμια και άλλους φορείς πλήθος εκδηλώσεων και έγιναν αρκετές εκδόσεις για το σχολικό βιβλίο. Ωστόσο, πρόθεσή μας δεν ήταν μια λεπτομερή καταγραφή αυτών όσο μια σταχυολόγηση όσων από αυτές θεωρήσαμε πιο σημαντικές και ενδεικτικές της ερευνητικής δραστηριότητας και του σχετικού προβληματισμού γύρω από το σχολικό εγχειρίδιο στη χώρας μας.

Με την ίδια λογική παρουσιάζουμε αμέσως παρακάτω και ένα πλήθος ερευνών που εντοπίσαμε στη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ, στις ψηφιακές βιβλιοθήκες διαφόρων Πανεπιστημίων της χώρας μας (Καποδιστριακό, Αριστοτέλειο, Ιωαννίνων, Πατρών, Κρήτης, κ.ά.) σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή σε περιοδικά που εκδίδουν διάφοροι φορείς, καθώς και σε πρακτικά διαφόρων συνεδρίων. Όμως, δεν προχωρούμε στην αναλυτική παρουσίαση όλων όσων παραθέτουμε· σχολιάζουμε εκτενέστερα μόνο όσες έρευνες εξετάζουν διδακτικά εγχειρίδια των γλωσσικών μαθημάτων από τη διδακτική, κυρίως, λειτουργία, γιατί αυτές θεωρήσαμε ότι εφάπτονται περισσότερο με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας διατριβής. Για πρακτικούς λόγους χωρίσαμε τις έρευνες σε δύο χρονικούς άξονες· αυτές που ερευνούν όσα εγχειρίδια είχαν κυκλοφορήσει και διδάσκονταν προ του 2006, χωρίς να μας ενδιαφέρει πόσο πίσω στο χρόνο πάνε οι ερευνητές τους, και σε όσες ερευνούν τα νέα βιβλία που κυκλοφόρησαν μετά το 2006 υλοποιώντας το ΔΕΠΠΣ του 2003. Περαιτέρω διακρίνουμε τις έρευνες κατά βαθμίδα

εκπαίδευσης κατά μάθημα και κατά θεματολογία, ενώ σε χωριστή ενότητα παρουσιάζουμε έρευνες που αναλύουν σχολικά εγχειρίδια άλλων χωρών ή συγκρίνουν ελληνικά με ξένα.

2.5.2 Έρευνες στα παλαιά (προ του 2006) σχολικά εγχειρίδια

Η παλαιότερη έρευνα σχολικών εγχειριδίων στη χώρα μας φέρεται να έγινε από το Δ. Γληνό το 1926. Αφορούσε 79 εγχειρίδια —σχεδόν το σύνολο των τότε σχολικών εγχειριδίων— και 11 παιδικών βιβλίων και περιοδικών. Εκπονήθηκε και εκδόθηκε στα πλαίσια μιας ευρύτερης διεθνούς ερευνητικής πρωτοβουλίας που καθοδηγούσε κάποια γαλλική οργάνωση με σκοπό τη διερεύνηση της καλλιέργειας του εθνικισμού μέσα από τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων. Ο Γληνός καταγράφει τη στροφή του ελληνικού εθνικισμού από τον Τούρκο κατακτητή στον "επίβουλο" Σλάβο (Βούλγαρο, Σέρβο, Ρουμάνο) σταδιακά από τα τέλη του 19ου αιώνα και μετέπειτα και σημειώνει τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 για μετριασμό του φαινομένου στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων (Ηλιού, 1993).

Από τότε και για παραπάνω από 50 χρόνια, δηλαδή έως τα τέλη της δεκαετίας του 1970, δεν φαίνεται να υπάρχει αξιολογη ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο, ενώ και οι πρώτες τότε προσπάθειες φαίνεται να παρουσιάζουν «σοβαρές μεθοδολογικές αδυναμίες» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 336). Στην επισκόπηση που ακολουθεί οι έρευνες που παρουσιάζουμε δημοσιεύτηκαν μετά το 1979 και αφορούν στην πλειονότητά τους τα εγχειρίδια που διδάσκονταν αυτήν την περίοδο στο σχολείο και κυρίως από το 1982 και μετά.

Ο Πινάκας 2.1, στον οποίο παραθέτουμε τις έρευνες που θα παρουσιάσουμε κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και είδος εγχειριδίων, δείχνει ότι το 1/3 αυτών που επισκοπήσαμε αναφέρονται στο Δημοτικό (61%), ενώ οι 72 από τις 125 αφορούν γλωσσικά εγχειρίδια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1 Κατανομή των ερευνών στα προ του 2006 εγχειρίδια

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ	N	%	ΕΙΔΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ		
			Γλωσσικά	Μη γλωσσικά	Ξένα εγχειρίδια / Συγκριτικές
Νηπιαγωγείο	1	0*	1	-	
Δημοτικό	76	61	56	20	
Γυμνάσιο	17	14	12	5	
Λύκειο	6	5	3	3	
Γυμνάσιο-Λύκειο	5	4	-	5	
Δημοτ./Γυμν./ Λυκ.	20	16	-	-	20
Σύνολο	125	100	72	33	20

*Τα ποσοστά σε όλους τους πίνακες έχουν στρογγυλοποιηθεί στη μονάδα

2.5.2.1 Έρευνες στα γλωσσικά εγχειρίδια ⁶ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν το 2006

Εντοπίσαμε συνολικά 57 έρευνες, μία για το Νηπιαγωγείο και 56 για το δημοτικό, που είτε αφορούσαν αποκλειστικά τα γλωσσικά εγχειρίδια είτε τα ανέλυαν μαζί με εκείνα άλλων μαθημάτων του δημοτικού ή του γυμνασίου.

Η εργασία της Γιαννικοπούλου (2001) για «τα αλφαβητάρια του νηπιαγωγείου» επικεντρώνεται πιο πολύ στον καθορισμό κριτηρίων για την αξιολόγησή τους και όχι τόσο καθεαυτό στην έρευνά τους.

Από τις 56 έρευνες για τα εγχειρίδια του Δημοτικού οι 34 αφορούν εκείνα που εκδόθηκαν μετά το 1982, οι υπόλοιπες 13 προγενέστερα αυτών —μεταξύ των οποίων και τα αναγνωστικά της Ρόζας Ιμβριώτη την περίοδο 1943-'44 (Kyriakidou, 1995), ενώ 9 αφορούν ειδικές κατηγορίες. Αναλυτικότερα οι έρευνες αυτές ως προς τη θεματική τους μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

A. Παιδαγωγική – διδακτική λειτουργία

Καταγράψαμε 6 έρευνες που εστιάζουν σε αυτήν την πλευρά των εγχειριδίων και τις παρουσιάζουμε με χρονολογική σειρά.

Ο Παπαρίζος (1989) σε μια ποσοτική έρευνα του ταξινομεί σε διάφορες κατηγορίες (δομής-λόγου, ανοιχτές κλειστές, κ.ά.) το 50% των ασκήσεων των βιβλίων *Η Γλώσσα μου για*

6. Πολύ συχνά συναντούμε στις έρευνες να αναφέρονται τα σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος ως *Αναγνωστικά* ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου, ακόμη και για τα σύγχρονα βιβλία. Ο όρος αυτός θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στη μορφή των γλωσσικών εγχειριδίων πριν τη μεταρρύθμιση του 1982-'84. Από τότε και ύστερα τα βιβλία αυτά αποκτούν τελείως διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα *Αναγνωστικά* που αντικατέστησαν, καθώς έχουν μια πιο «εργαστηριακή» μορφή και αποκτούν συνοδευτικά τεύχη, όπως τα επαναληπτικά τεστ και το *Βιβλίο του Δασκάλου*. Γι' αυτό θεωρούμε πιο δόκιμο τον όρο *γλωσσικά εγχειρίδια* και αυτόν χρησιμοποιούμε κατά βάση στην διατριβή.

να διαπιστώσει μεταξύ άλλων ότι τελικά αυτά τα διδακτικά εγχειρίδια «δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ΑΠ για καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής και χρήσης προτάσεων κατά την έννοια της δομικής προσέγγισης, της οποίας τις αρχές τα ίδια τα ΑΠ επικαλούνται» (σ. 88).

Ο Σιλιγάρης (1992) στην μεταπτυχιακή του εργασία εξετάζει ποια γραμματικά και συντακτικά φαινομένων καλλιεργούνται μέσα από τις ασκήσεις των βιβλίων *Η Γλώσσα μου*. Καταγράφει και ταξινομεί τις ασκήσεις όλων των βιβλίων ως προς τη γραμματική ύλη και τα γραμματικά φαινόμενα που πραγματεύονται. Πρόκειται για μια εργασία με έντονο το ποσοτικό στοιχείο που επιτρέπει τις συγκρίσεις δεδομένων τόσο μεταξύ των γραμματικών κατηγοριών που αναλύονται όσο και μεταξύ των έξι τάξεων του δημοτικού. Οι διαπιστώσεις του συμφωνούν και επαυξάνουν αυτές του Παπαρίζου, εφόσον διαπιστώνει αναντιστοιχία μεταξύ των θεωρητικών διακηρύξεων των ΑΠ και των πρακτικών εφαρμογών των σχολικών εγχειριδίων τόσο στο επίπεδο της επιλογής όσο και σε εκείνο της διάταξης της ύλης.

Ο Τελόπουλος (1998) ερευνά τον τρόπο που εξελίχθηκε η γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο λίγο πριν και μετά την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας το 1976 και τη μεταρρύθμιση του 1982. Η έρευνα του είναι ποσοτικού τύπου, καθώς χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις που απευθύνονται σε δασκάλους του νομού Θεσσαλονίκης. Δεν εστιάζει αποκλειστικά στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά ζητά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για ορισμένες πτυχές των βιβλίων «*Η Γλώσσα μου*» που κυκλοφόρησαν μετά το 1982, στο ευρύτερο πλαίσιο της διατριβής του.

Ο Κόνσολας (2000) στη διδακτορική του διατριβή μελετά κάπως ευρύτερα τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1974 έως το 1995, καθώς εστιάζει στις αλλαγές που παρατηρούνται όχι μόνο στα σχολικά βιβλία αλλά και στα αντίστοιχα ΑΠ κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Στο επίκεντρο της έρευνας του είναι η μελέτη της μεταβολής και η συγκριτική παράθεση των παιδαγωγικών, ψυχολογικών και διδακτικών παραμέτρων που διαπερνούν ΑΠ και γλωσσικά εγχειρίδια και η κριτική επισκόπηση αυτών.

Η Χατζηγεωργίου (2001, 2003) στη μεταπτυχιακή της εργασία ταξινομεί το σύνολο των ασκήσεων της σειράς *Η Γλώσσα μου* —ήτοι 3.963 ασκήσεις— σε πέντε άξονες: *μορφή* (γραπτές-προφορικές)· *τύπο* (ανοιχτές-κλειστές)· *είδος* (δομής-λόγου)· *γλωσσικό επίπεδο* (φωνητική-φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, κ.ά.)· *κατηγορία* (συμπλήρωσης, διάταξης, πολλαπλής επιλογής, επικοινωνιακής δεξιότητας, κ.ά.). Με αυτήν την εξαντλητική ποσοτική έρευνά της επιδιώκει να διαπιστώσει εάν οι ασκήσεις εκπληρώνουν τους

γλωσσικούς και παιδαγωγικούς στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκαν και εάν «συμβαδίζουν» με τις διακηρύξεις του ΑΠ. Τα συμπεράσματά της βρίσκονται σε συγχορδία με αυτά των Παπαρίζου και Σιλιγάρη, αφού θεωρεί ως «βασικότερη επισήμανση» το «ότι υπάρχει μεγάλη αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτά που προβλέπονται από τα ΑΠ των ετών 1982-1985 για τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και σε αυτά που καλούνται να υλοποιήσουν οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί με τις ασκήσεις που υπάρχουν στα εγχειρίδια». Συνεπώς, τα βιβλία της γλώσσας δε φαίνεται να λειτουργούν όπως θα περίμενε κανείς «ως αρωγοί των ΑΠ, αλλά αντίθετα, ενισχύουν παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές του παρελθόντος» (Χατζηγεωργίου, 2003, σ. 181).

Η Καποθανάση (2001), αντίθετα με ότι εξετάσαμε έως τώρα, επικεντρώνει την ερευνητική της ματιά στα κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων της σειράς *Η Γλώσσα μου*, καθώς και σε αυτά των τριών Ανθολογίων του Δημοτικού, με σκοπό να ελέγξει εάν αυτά «χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία» τέτοια που να ανταποκρίνεται στους στόχους του ΑΠ. Κατέγραψε και ταξινόμησε με ένα ποσοτικό εργαλείο 733 κείμενα —613 κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων και 120 των Ανθολογίων— ως προς την παράμετρο της γλωσσικής τους ποικιλίας και ως προς «το είδος, την έκταση και την ποιότητά τους». Η ερευνήτρια θεωρεί ότι «η παρουσία κειμένων που να αντιπροσωπεύουν τη γλωσσική ποικιλία και διαφοροποίηση είναι σχετικά μειωμένη (ποσοστό 24%, 175 στα 733 κείμενα)» και ότι τα περισσότερα κείμενα των βιβλίων είναι αποσπασματικά ή δοσμένα σε σύνοψη ή διασκευασμένα, είτε από γνωστούς συγγραφείς, είτε από την εκάστοτε συγγραφική ομάδα. Καταλήγει με τη διαπίστωση «πως οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δεν έχουν την αναγκαία και ουσιαστική επαφή με τη γλωσσική ποικιλία και παράδοση της χώρας μας».

Β. Πολιτική, ιδεολογική, κοινωνικοποιητική λειτουργία

- 10 έρευνες αφορούν τη διερεύνηση των έμφυλων στερεοτύπων (βλ. Αναγνωστοπούλου, 1997· Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1987· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1981· Κανατσούλη, 1997· Κανταρτζή, 1991, 1992, 2003· Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989· Λούβρου, 1994· Φρειδερίκου, 1995).
- 8 εξετάζουν την ιδεολογία, τις ηθικές, ιστορικές και θρησκευτικές αναφορές των βιβλίων (βλ. Kyriakidou, 1995· Ανθογαλίδου, 1983· Δημάση-Κωνσταντινίδου, 1990· Κασβίκης, 2004· Κοτσαλίδου, 2003· Νταφούλης, 1987· Ξηνταράς, 2009· Φραγκουδάκη, 1979).

- 4 αναλύουν, τον εθνικισμό, την εικόνα του εθνικού εαυτού και «άλλου» στις εικόνες των εγχειριδίων και το περιεχόμενο τους υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (βλ. Μπονίδης, 1998α, 1998β· Φλουρής & Ιβρίντελη, 2002· Φλουρής & Καλογιαννάκη, 1996).
- 3 μελετούν το πώς παρουσιάζεται η οικογένεια (βλ. Αναγνωστοπούλου, 1995· Γεωργίου-Νίλσεν, 1980· Καραπάνου, 1982).
- 3 διερευνούν τις αξίες που προβάλλουν τα εγχειρίδια (βλ. Άχλης, 1996· Βόλτσης, 1997· Σιλιγάρης, 2001).
- 2 εστιάζουν στην «ευρωπαϊκή διάσταση» των βιβλίων (βλ. Γέρου, 2007· Καψάλης & Κεσίδου, 2002).
- 2 αναλύουν πώς παρουσιάζεται το προφίλ του εκπαιδευτικού (βλ. Άχλης & Λόππα-Γκονταρούλη, 1987· Παπάς, Οικονόμου & Σκαλιάπας, 1996).
- 2 επικεντρώνονται στην αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας (βλ. Βασιλειάδου, 2003· Μακρυνιώτη, 1986)·
- Από μία φορά εντοπίσαμε έρευνες που διερευνούν: τα ανθρώπινα δικαιώματα (βλ. Καψοκαβάδης, 2003)· την αναπαράσταση της τρίτης ηλικίας (βλ. Αναγνωστοπούλου, 1993)· την αναπαράσταση του σχολείου (βλ. Κωνσταντινίδου, 2007)· και την «μοναξιά» σε αναγνωστικά και ανθολόγια «υπό το πρίσμα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας» (βλ. Γαλανάκη, 2004)

Γ. Άλλες ερευνητικές κατευθύνσεις

Η Γελαδάκη (1998, 2002) ασχολείται στο διδακτορικό της με τα ΑΠ και τα σχολικά βιβλία κατά την καποδιστριακή περίοδο και ευρύτερα με τη «νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων κατά το 19ο αιώνα». Χρησιμοποιώντας ποιοτικές ιστοριογραφικές μεθόδους έρευνας μας περιγράφει με έναν ευσύνοπτο τρόπο το πώς παράγονταν, συγγράφονταν, εγκρίνονταν, διακινούνταν και χρησιμοποιούνταν τα σχολικά βιβλία την εν λόγω περίοδο.

Η Καυκά (2001) επιχειρεί να εντοπίσει κείμενα με ιστορικό περιεχόμενο στα γλωσσικά εγχειρίδια *Η Γλώσσα μου* και στα Ανθολόγια με πρωταρχικό σκοπό την «ανάδειξη των λειτουργικών δομών σε επίπεδο διαθεματικό ανάμεσα στους δύο διδακτικούς χώρους γλώσσας και ιστορίας». Η ερευνήτρια εργάστηκε με μια ποιοτική μέθοδο, επιλέγοντας και προτείνοντας αρκετά κείμενα του γλωσσικού μαθήματος ως κατάλληλα για την ενίσχυση της «ιστορικής περιέργειας για το παρελθόν» και της κατανόησης του «ιστορικού πλαισίου

στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα. Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο με ποια κριτήρια επιλέγει τα κείμενα αυτά.

Δ. Ειδικές κατηγορίες

Εκτός των παραπάνω 47 σταχυολογήσαμε και εννέα άλλες έρευνες σχολικών βιβλίων που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό, όπως τα βιβλία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, και εκείνα που χρησιμοποιούνται σε "ειδικούς" μαθητικούς πληθυσμούς και γι' αυτό κρίναμε καλύτερο να τις παρουσιάσουμε χωριστά. Αυτές είναι:

- Λογοτεχνία (3 έρευνες).

Για την έρευνα των βιβλίων λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίσαμε δύο διδακτορικές διατριβές (βλ. Παπαμανώλης, 1994· Στογιαννίδου, 2002) και μία έρευνα του νέου ανθολογίου των Ε΄-ΣΤ΄ τάξεων (βλ. Ακριτόπουλος, 2002).

- Ελληνόγλωση εκπαίδευση στο εξωτερικό (4 έρευνες)

Με τα βιβλία για τη διδασκαλία της γλώσσας σε Έλληνες μαθητές εκτός Ελλάδος (που δεν εκδίδει το ελληνικό κράτος) ασχολήθηκαν οι: Δημάση-Κωνσταντινίδου (1993) για τους μαθητές της Κωνσταντινούπολης· Παπαδομιχελάκης (2004) για τις ΗΠΑ· Φραντζή (2009) για τη Βρετανία, Γκόλια (2002) με την πρώην Σοβιετική Ένωση.

- Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης (2 έρευνες)

Ο Λώλης (2002) στη μεταπτυχιακή του εργασία αξιολογεί διδακτικό υλικό που αποσκοπεί στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Οι Σιμόπουλος, Κανελλοπούλου & Καϊιάφα (2006) ερευνούν στερεότυπα και αποσιωπήσεις σχετικά με την εικόνα του άλλου σε υλικό που αποσκοπεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2.5.2.2 Έρευνες στα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου πριν το 2006

Τα εγχειρίδια της σειράς *Νεοελληνική Γλώσσα* έγιναν αντικείμενο ανάλυσης σε 8 έρευνες που επισκοπήσαμε. Σε κατεύθυνση εστιασμένη στο διδακτικό περιεχόμενο των βιβλίων είναι οι πρώτες τρεις έρευνες που παρουσιάζουμε.

Η Κονσούλη (χ.χ.) εξετάζει τις εικόνες στα μετά το 2001 τεύχη της *Νεοελληνικής Γλώσσας* προσπαθώντας με μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου να εντοπίσει πώς αξιοποιείται η πολυτροπικότητα σε αυτά τα βιβλία. Τα συμπεράσματά της δείχνουν ότι παρότι μη γλωσσικοί τρόποι επικοινωνίας υπάρχουν στα βιβλία αυτοί δεν αξιοποιούνται όπως θα έπρεπε από αυτά. Για παράδειγμα, οι εικόνες έχουν σχεδόν κατά βάση «διακοσμητικό

ρόλο» και παρά τις πρόνοιες του ΔΕΠΠΣ για «εξοικείωση των μαθητών με μη γλωσσικούς κώδικες, δεν συμπεριλαμβάνει [το εγχειρίδιο] ούτε μία ενδεικτική δραστηριότητα που να συντείνει προς την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος».

Η Παπαδοπούλου (1996) ερεύνησε στο μεταπτυχιακό της τις ασκήσεις των βιβλίων *Νεοελληνική Γλώσσα*, ταξινομώντας τις σύμφωνα με το μοντέλο των B. Bloom & D. R. Karthwohl. Από την ποσοτική αυτή έρευνα προέκυψε ότι οι ασκήσεις επικεντρώνονται κατά βάση στις δεξιότητες της *γνώσης* και της *κατανόησης* έπειτα της *εφαρμογής* και πολύ λίγο στις ανώτερες δεξιότητες της *ανάλυσης*, της *σύνθεσης* και της *αξιολόγησης*.

Τέλος, η Γιαννηλέρ (2005), στην ίδια κατεύθυνση με το αντικείμενο της παρούσας διατριβής αλλά με διαφορετική μεθοδολογία επεδίωξε ρητά να ελέγξει το «βαθμό συμμόρφωσης» των εγχειριδίων με το ΑΠΣ. Εκκινώντας, όχι αβάσιμα, από τη θέση ότι το ΑΠΣ με βάση το οποίο γράφτηκαν τα βιβλία υιοθετεί κατά κύριο λόγο την *επικοινωνιακή προσέγγιση* στη γλωσσική διδασκαλία, επιχείρησε να ελέγξει κατά πόσο τα βιβλία εφαρμόζουν κάποιες βασικές διδακτικές παραδοχές της εν λόγω προσέγγισης (π.χ. τη χρήση αυθεντικών κειμένων). Παράλληλα, επιχείρησε με κάποιες κατηγορίες να διαπιστώσει και πόσο διαθεματικά είναι τα βιβλία. Εργάστηκε με ένα ποσοτικό «μη σταθμισμένο όργανο μελέτης» για να διαπιστώσει ότι τα βιβλία συμμορφώνονται σε έναν ικανοποιητικό βαθμό με κάποιες πρόνοιες του ΑΠΣ και με άλλες όχι.

Οι υπόλοιπες πέντε έρευνες κινούνται σε τομείς που δεν υπάγονται άμεσα στην διδακτική λειτουργία των βιβλίων:

Οι Αντωνίου, Μπαλαμπάνη & Μπουραντάς (2001) εξετάζουν τα εγχειρίδια με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης.

Η Κορρέ (2002) και ο Τάνης (2003) ασχολούνται με το ίδιο αντικείμενο· τη συγκριτική αντιπαραβολή δύο τευχών της σειράς *Νεοελληνική Γλώσσα* αυτής πριν το 2000 και της αναθεωρημένης της μετά 2001 με σκοπό να εντοπίσουν τα νέα στοιχεία που εισάγουν οι αναθεωρημένες εκδόσεις οι οποίες εκδόθηκαν με σκοπό να συντονίσουν καλύτερα τα εγχειρίδια με το νέο ΕΠΠΣ του 1999.

Ο Μπάρμπας (2003) και η Μνηματίδου (2005) στη μεταπτυχιακή της εργασία ασχολούνται με την ανάλυση της εικονογράφησης των γλωσσικών εγχειριδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, εντοπίσαμε τέσσερις διδακτορικές διατριβές στις οποίες ερευνούνται τα εγχειρίδια τα σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διάφορες χρονικές περιόδους. Η

Κουμπάρου-Χανιώτη (2000) ερευνά την ιδεολογία των «νεοελληνικών αναγνωσμάτων στη μέση εκπαίδευση» κατά την περίοδο 1917-1977. Πιο εκτεταμένη χρονικά (1884-1983) η έρευνα της Κουντουρά (2002) αναλύει ιστορικά πώς μεταβάλλεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας, πώς αναπλασιάζονται τα περιεχόμενα, ώστε να αποτελέσουν διδακτέα ύλη. Η Νέζη (1998) ασχολείται με την αναπαράσταση της «εφηβικής ηλικίας» στα σύγχρονα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, όπως αυτή μπορεί να σκιαγραφηθεί από τους πρωταγωνιστές των αναγνωσμάτων. Πιο πρόσφατα, η Κελεπούρη (2006) αναζητά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται ο «εθνικός εαυτός» κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και το λύκειο το διάστημα 1976-2001 εφαρμόζοντας την *κριτική ανάλυση λόγου* και την *ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*.

2.5.2.3 Έρευνες στα γλωσσικά εγχειρίδια του Λυκείου πριν το 2006

Τρεις έρευνες εντοπίσαμε στα γλωσσικά εγχειρίδια του Λυκείου. Η πρώτη είναι η διδακτορική διατριβή της Λόππα-Γκονταρούλη (1994) η οποία αναλύει την «γυναικεία παρουσία» στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Η δεύτερη είναι η μεταπτυχιακή έρευνα της Πέππα (2001) και κινείται σε τελείως άλλη κατεύθυνση από την πρώτη. Εστιάζει στις ασκήσεις δραματοποίησης των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας *Έκφραση-Έκθεση* των Α' και Β' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, ενώ ταυτόχρονα διερευνά με ερωτηματολόγιο και τις απόψεις φιλολόγων για το ζήτημα αυτό. Τέλος, η Χρυσοστόμου (2007) στο εξαιρετικά ευρηματικό και ενδιαφέρον μεταπτυχιακό της αξιολογεί το «βαθμό αντιστοίχισης» των διδακτικών στόχων των ελληνικών βιβλίων *Έκφραση-Έκθεση* των Α' και Β' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου που διδάσκονται και στην Κύπρο με το εκεί ισχύον ΑΠ. Με ένα ποσοτικό εργαλείο, μια κλείδα διπλής εισόδου, ελέγχει πόσους στόχους του ΑΠ καλύπτει κάθε μια δραστηριότητα των εγχειριδίων. Τα αποτελέσματά της έδειξαν γενικά μια θετική ανταπόκριση των βιβλίων προς τους στόχους που καλούνται θεσμικά να επιτύχουν.

2.5.2.4 Έρευνες σε μη γλωσσικά εγχειρίδια πριν το 2006

Σε τούτη την ενότητα παρουσιάζουμε 32 έρευνες σε σχολικά βιβλία κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και μάθημα που εκπονήθηκαν πριν την κυκλοφορία των νέων βιβλίων.

—Εγχειρίδια Δημοτικού (20 έρευνες)

- Ιστορίας (6 έρευνες)

Η Κουλουμπαρίτση, (1993) εξετάζει την αναγνωσιμότητα των βιβλίων Ιστορίας για να διαπιστώσει ότι έχουν σοβαρά προβλήματα στον τομέα αυτόν. Η ίδια στη διδακτορική διατριβή της (Couloubaritsis, 1994) αξιολογεί μέσω ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων σε δασκάλους και μαθητές και παρατηρήσεων μαθημάτων πώς τα βιβλία Ιστορίας εφαρμόζουν το ΑΠ, ενώ το ίδιο αντικείμενο διερευνά μαζί με την Καβούρη (βλ. Κουλουμπαρίτση & Καβούρη, 1994). Η Κωνσταντινίδου (2000) στο διδακτορικό της εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους γίνεται στα βιβλία Ιστορίας η «κατασκευή της εθνικής ταυτότητας». Η Κανταρτζή (2002) ερευνά τα στερεότυπα των φύλων στα εγχειρίδια της Ιστορίας. Ο Παληκίδης (2007β) μελέτησε τις «προσωπογραφίες των πρωταγωνιστών της Ελληνικής Επανάστασης» στα βιβλία της ΣΤ΄ τάξης το διάστημα 1950-2006.

- Μελέτης του Περιβάλλοντος (4 έρευνες)

Η Διακογεωργίου, (1999) στο διδακτορικό της μελετά με την ανάλυση περιεχομένου τα Βιβλία του *Εμείς και ο κόσμος* των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού. Ο Λουκέρης, (2000, 2002), επίσης στο διδακτορικό του μελετά με την ίδια μέθοδο τα βιβλία του *Εμείς και ο κόσμος* υποβάλλοντάς τα σε αξιολόγηση με βάση τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ταξινομώντας τους διδακτικούς στόχους των εγχειριδίων διαπιστώνει ότι το 70% περίπου αυτών ανήκουν στη *Γνώση* και την *Κατανόηση* και έτσι συμπεραίνει ότι τα βιβλία έχουν έναν έντονο «γνωσιολογικό χαρακτήρα». Οι Δώσσα & Δώσσας (2002) ερευνούν τα στερεότυπα των φύλων στις τρεις πρώτες τάξεις των ίδιων βιβλίων. Η Χατζημανώλη (2005) εξετάζει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου πώς εφαρμόζεται η «ομαδοσυνεργατική προσέγγιση» στα εγχειρίδια του *Εμείς και ο κόσμος* της Δ΄ τάξης.

- Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (2 έρευνες)

Ο Γερογιάννης (2006) και ο Σιούτας (2007) καταπιάνονται στις διδακτορικές τους διατριβές με τον τρόπο που κοινωνικοποιούνται πολιτικά οι μαθητές του δημοτικού μέσω των βιβλίων Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ο πρώτος εστιάζει στο διάστημα από το 1974 και μετά, ενώ ο δεύτερος από το 1950 έως και λίγα χρόνια μετά το 2000.

- Μαθηματικών (2 έρευνες)

Ο Μασαγγούρας (1982) μελετά πώς επιδρούν τα βιβλία των μαθηματικών στην επίδοση των μαθητριών του δημοτικού. Η Κανταρτζή (2001) ερευνά τα στερεότυπα των φύλων στα εγχειρίδια αυτά.

- Γεωγραφίας (2 έρευνες)

Η Κλωνάρη (1997) στη διδακτορική της διατριβή αναλύει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου από διδακτική σκοπιά τα βιβλία Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης από το 1913 έως τη δεκαετία του 1990. Οι Καποθανάση & Κουνέλη (2001) αξιολογούν από διδακτική σκοπιά τις ερωτήσεις του σύγχρονου βιβλίου Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης.

- Θρησκευτικών (1 έρευνα)

Ο Κανελλόπουλος (2006) μελετά τη «διαπολιτισμικότητα» στα βιβλία των Θρησκευτικών στις τέσσερις τάξεις που διδάσκονται, για να διαπιστώσει ότι αν και γενικά κινούνται σε «ορθή κατεύθυνση» μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά.

- Ιστορίας και Θρησκευτικών (1 έρευνα)

Ο Βαγιανός (1992) μελετά το θεσμό της οικογένειας στα βιβλία Ιστορίας και Θρησκευτικών.

- Φυσικών επιστημών (1 έρευνα)

Οι Παντίσκα, Παπαπάνου & Ραβανής (1997) μελετούν τους ρόλους των φύλων στα εγχειρίδια της Φυσικής.

- Ξένων γλωσσών (1 έρευνα)

Η Τελλίδου (2005) στη μεταπτυχιακή της εργασία προσεγγίζει με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου τον τρόπο που υλοποιείται η *επικοινωνιακή προσέγγιση* στα βιβλία για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό.

—Εγχειρίδια Γυμνασίου (5 έρευνες)

- Ιστορία (2 έρευνες)

Η Μπαλαμπανή (2006) στο μεταπτυχιακό της ερευνά στα βιβλία Ιστορίας την αποτύπωση των «γυναικείων ταυτοτήτων». Η Σύρου (2009) στο διδακτορικό της μελετά τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία Ιστορίας από το 1964 έως το 2004 κυρίως για τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταφέρουν.

- Θρησκευτικών (1 έρευνα)

Η Τσαγκαρλή-Διαμάντη (2002) επιχειρεί να αξιολογήσει το βιβλίο Θρησκευτικών της Β΄ γυμνασίου.

- Ξένων γλωσσών (2 έρευνες)

Ο Τσοπάνογλου (1988) στη διδακτορική του διατριβή εφαρμόζει ένα ποσοτικό εργαλείο έρευνας προκειμένου να αξιολογήσει εάν τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών (αγγλικών, γαλλικών και ιταλικών) είναι «κατάλληλα για την επιδίωξη επικοινωνιακών

στόχων». Από τα επτά εγχειρίδια που αξιολόγησε μόνο ένα ήταν του ΟΕΔΒ της Α΄ Γυμνασίου, όλα τα άλλα εκδόθηκαν από οίκους του εξωτερικού. Ο Ζέππος (2001) στο μεταπτυχιακό του προτείνει τρόπους «ποσοτικοποίησης ποιοτικών χαρακτηριστικών» των βιβλίων βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο όσους προβαίνουν σε «συγκριτική αξιολόγηση» εγχειριδίων προκειμένου να επιλέξουν το καταλληλότερο για διδασκαλία.

—Εγχειρίδια Γυμνασίου και Λυκείου (5 έρευνες)

- Ιστορίας (3 έρευνες)

Ο Δάλκος (1994) ερευνά στο διδακτορικό του τα κεφάλαια τέχνης των βιβλίων Ιστορίας του γυμνασίου και του λυκείου. Ο Παπαδόπουλος (2004) στη διδακτορική του διατριβή αναλύει την εικόνα του ηγέτη όπως αυτή σκιαγραφείται στα βιβλία γυμνασίου – λυκείου από το 1937 έως το 1998. Στο διδακτορικό του ο Παληκίδης (2007α) διερευνά με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου τις εικόνες και τις λειτουργίες τους στα βιβλία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 έως το 2000.

- Πολιτικής Αγωγής (1 έρευνα)

Ο Μπίκος (2008) αναλύει στο διδακτορικό του την «πολιτική κουλτούρα» των σχετικών με την «πολιτική διαπαιδαγώγηση» βιβλίων από το 1974 έως το 2004 και τον τρόπο που αυτή αφομοιώνεται από τους μαθητές.

- Χημείας (1 έρευνα)

Η Παππά (2006) στο μεταπτυχιακό της αξιολογεί τον παιδαγωγικό ρόλο των ερωτήσεων των βιβλίων Χημείας.

—Εγχειρίδια Λυκείου (3 έρευνες)

- Ιστορίας και Κοινωνιολογίας (1 έρευνα)

Οι Αθανασιάδου & Πετρίδου (1997) ερευνούν πώς προβάλλεται ο ρόλος της γυναίκας στα βιβλία Ιστορίας και Κοινωνιολογίας.

- Θρησκευτικών (1 έρευνα)

Η Μανή (2002) στο μεταπτυχιακό της ερευνά πώς τα βιβλία Θρησκευτικών των τριών τάξεων του ενιαίου λυκείου αναπαράγουν ιδεολογικά στερεότυπα γύρω από την «οικογένεια, τον έρωτα και τη φιλία».

- Χημείας (1 έρευνα)

Η Παραλίκα (2004) στο μεταπτυχιακό της διερευνά την αναγνωσιμότητα, την «κατανόηση των κειμένων» στα εγχειρίδια Χημείας των τάξεων Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

2.5.2.5 Έρευνες σε εγχειρίδια ξένων χωρών – συγκριτικές έρευνες

Πολλοί ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους σε εγχειρίδια ξένων χωρών με σκοπό κυρίως να τα εξετάσουν από μια πολιτική και ιδεολογική προοπτική. Οι έρευνες αυτές μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που αφορούν αποκλειστικά σχολικά εγχειρίδια άλλων χωρών και σε αυτές που συγκρίνουν ελληνικά και ξένα με βάση μια συγκεκριμένη θεματική.

—Έρευνες αποκλειστικά σε εγχειρίδια άλλων χωρών (11 έρευνες)

- Εγχειρίδια της Κύπρου (4 έρευνες)

Η Ελευθεριάδου (1997) διερευνά στο μεταπτυχιακό της πώς παρουσιάζεται η Ελλάδα στα αναγνωστικά και στα βιβλία Ιστορίας και Τοπογραφίας (γεωγραφίας) που εκδόθηκαν στην Κύπρο το διάστημα 1878-1931. Αποκλειστικά στα εγχειρίδια Ιστορίας της Κύπρου εστιάζουν δύο έρευνες. Οι Ερωτοκρίτου-Σταύρου & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2006) αξιολογούν το βιβλίο Ιστορίας Α' λυκείου με την εφαρμογή ενός ποσοτικού εργαλείου, μιας πενταβάθμιας κλείδας. Εστιάζουν κυρίως στις παιδαγωγικές-διδασκτικές λειτουργίες του βιβλίου και, αφού συμπεραίνουν ότι «δεν επιτελεί σε ικανοποιητικό βαθμό ουσιώδες λειτουργίες που θα το καθιστούσαν χρήσιμο στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και μάθησης» προτείνουν την αντικατάστασή του. Ο Χαραλάμπους (2009) στη μεταπτυχιακή του εργασία διερευνά με την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου πώς τα βιβλία γυμνασίου και λυκείου της Κύπρου αναπαριστούν τον «εθνικό "εαυτό" και τον εθνικό "άλλο"». Καταλήγει υποστηρίζοντας ότι τα εγχειρίδια δεν συμβάλλουν με τον τρόπο που είναι γραμμένα στην «οικοδόμηση ενός πλαισίου ειρήνης και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της ελληνοκυπριακής και της τουρκοκυπριακής κοινότητας» (σ. 261). Η Φιλιππίδου (2009) μελετά πώς αναπαριστάται η «Ευρώπη» στα κυπριακά ΑΠ και εγχειρίδια Γεωγραφίας.

- Εγχειρίδια της Τουρκίας (4 έρευνες)

Οι Σολταρίδης & Σαρής (1986) αναλύουν τα σχολικά εγχειρίδια των Τούρκων από άποψη πολιτική και ιδεολογική. Η Ευαγγέλου (1994) στο μεταπτυχιακό της μελετά την εικόνα των Ελλήνων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της γειτονικής χώρας. Στο μεταπτυχιακό της η Φιλιππίδου (2005) ερευνά ευρύτερα τα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Τουρκίας ως προς τις αξίες, την ιδεολογία και τα στερεότυπα που παρουσιάζουν. Ο Τσιανάκας (2006) στο διδακτορικό του ερευνά με ένα συνδυασμό ποσοτικών (ανάλυση περιεχομένου) και ποιοτικών μεθόδων την εικόνα το "άλλου" στα ΑΠ

και τα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτικής Αγωγής της Τουρκίας. Η έρευνά του έδειξε ότι κάθε άλλο παρά απουσιάζουν οι αρνητικές αναφορές έναντι των Ελλήνων.

- Εγχειρίδια βαλκανικών χωρών (3 έρευνες)

Οι Ηλιάδου, Κώστογλου, Κατσουλάκος, & Τσαντίνης (1990) μελετούν πώς παρουσιάζεται η Επανάσταση του 1821 στα βιβλία Ιστορίας των βαλκανικών χωρών. Η Βούρη (2004) εστιάζει στα ίδια εγχειρίδια κατά την κρίσιμη περίοδο 1991-1993. Η Τολούδη (2003) στο διδακτορικό της μελετά πώς παρουσιάζεται το μακεδονικό ζήτημα στα εγχειρίδια Ιστορίας της μεγαλύτερης τάξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Βουλγαρία.

—Συγκριτικές μελέτες ελληνικών με ξένα εγχειρίδια (9 έρευνες)

- Γλωσσικά εγχειρίδια (3 έρευνες)

Οι Ξωχέλλης, Καψάλης, Ισμουριάδου, Λουκίδου, Μπονίδης & Χατζησσαβίδης (1998) παρουσιάζουν σε άρθρο τους πώς σκιαγραφείται η εικόνα του "άλλου" στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Οι Λουκίδου & Θεοδοσίου (2002) επανέρχονται με δικό τους άρθρο στα πορίσματα της προηγούμενης έρευνας. Οι Μπονίδης, Αντωνίου & Μπουραντάς (2002) συγκρίνουν την εικονογράφηση των γλωσσικών εγχειριδίων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδας και Τουρκίας.

- Εγχειρίδια Ιστορίας και άλλα (3 έρευνες)

Ο Μήλλας (2001) μελετά τα εθνικά στερεότυπα στα σχολικά βιβλία (Ιστορίας, Λογοτεχνίας) Ελλάδας και Τουρκίας. Οι Ισμουριάδου & Τολούδη (2002) στην ίδια κατεύθυνση αναλύουν μόνο τα βιβλία Ιστορίας Ελλάδας και τεσσάρων άλλων βαλκανικών χωρών. Η Ιβρίντελη (2002) στο διδακτορικό της μελετά με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου τα ΑΠ και τα διδακτικά βιβλία «κοινωνικών σπουδών» (βλ. *Εμείς και ο κόσμος, Ιστορίας, Θρησκευτικών, Γεωγραφίας, Αγωγής του Πολίτη*) τριών χωρών: Ελλάδας, Αγγλίας και ΗΠΑ. Όλες οι έρευνες καταλήγουν λίγο πολύ ότι τα εγχειρίδια δεν είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους άλλους λαούς, ενώ κάποτε προάγουν και τον εθνοκεντρισμό και την επιθετικότητα.

- Εγχειρίδια της μουσουλμανικής μειονότητας (3 έρευνες)

Ο Λιάζος (2007) στη διατριβή του ερευνά με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου τα τουρκόγλωσσα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας που έχουν διδαχτεί στη μουσουλμανική μειονότητα της χώρας μας από το 1969 έως το 2007 ως προς την κοινωνικοποιητική τους λειτουργία. Τα εγχειρίδια αυτά διακρίνονται σε αυτά που στέλνει απευθείας η Τουρκία στη μειονότητα και τα οποία είναι

—με κάποιες τροποποιήσεις μετά το 2000— τα ίδια με αυτά που διδάσκονται τη μητρική γλώσσα οι μαθητές στην Τουρκία και σε αυτά που εξέδωσε ο ΟΕΔΒ στα τουρκικά γραμμένα από Έλληνες συγγραφείς και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτού του μαθητικού πληθυσμού. Ο Παυλίδης (2002) νωρίτερα σε άρθρο του είχε συγκρίνει, επίσης τα εγχειρίδια του ΟΕΔΒ με τα αμιγώς τουρκικά για την πρώτη τάξη του δημοτικού. Και οι δύο έρευνες διαπιστώνουν ότι τα εγχειρίδια της ελληνικής πλευράς έχουν περισσότερα θετικά σημεία από τα τουρκικά καθώς υιοθετούν μια πιο πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική πλατφόρμα από ό,τι τα δεύτερα. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσουμε και την μεταπτυχιακή εργασία της Αραμπατζή (2008), αν και διερευνά μόνο τα τουρκικά αναγνωστικά του δημοτικού που χρησιμοποιεί η μειονότητα μετά το 2000 ως προς το πώς παρουσιάζουν τους ρόλους ανδρών και γυναικών. Με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου διαπιστώνει ότι τα βιβλία αυτά αναπαράγουν «μορφές διάκρισης και ανισότητας των γυναικών» (σ. 177).

2.5.3 Έρευνες στα νέα (μετά το 2006) σχολικά εγχειρίδια

Οι έρευνες στα σχολικά βιβλία που διδάσκονται μετά το 2006 αφορούν μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή, το δημοτικό και το γυμνάσιο, καθώς στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ δεν περιλήφθηκε το λύκειο (βλ. 3.2) —αν και εκδόθηκαν κάποια νέα βιβλία και στη βαθμίδα αυτή όπως το εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' λυκείου το 2007. Κατά τ' άλλα η επισκόπηση των μελετών που ακολουθεί βρίσκεται σε αναλογία με την παρουσίαση που έγινε προηγουμένως. Ωστόσο, οι έρευνες που παρουσιάζονται έχουν μια σαφή ποιοτική διαφορά με τις προηγούμενες καθώς είναι κυρίως άρθρα σε περιοδικά και ανακοινώσεις συνεδρίων τα οποία πολύ συχνά αντανακλούν κάποιες απόψεις των συγγραφέων που δεν είναι πάντα αποτέλεσμα κάποιας συστηματικής ερευνητικής δουλειάς. Λίγες είναι οι μεταπτυχιακές εργασίες που εστιάζουν αποκλειστικά στα νέα βιβλία και κανένα διδακτορικό. Επισημαίνουμε ότι ήδη αναφερθήκαμε σε δύο μεγάλες έρευνες της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ που αφορούν τα νέα βιβλία (βλ. 2.5.1), ενώ στην ενότητα τούτη παραθέτουμε και όσες έρευνες αναφέρονται τυχόν συνδυαστικά και στα παλιά και στα νέα βιβλία.

Οι έρευνες που θα επισκοπήσαμε παρουσιάζονται ταξινομημένες κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και είδος εγχειριδίου στον Πίνακα 2.2. Είναι φανερό ότι οι περισσότερες αναφέρονται στα εγχειρίδια του δημοτικού (82%) και μάλιστα στα γλωσσικά εγχειρίδια αυτής της βαθμίδας (40 από τις 66).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2 Κατανομή των ερευνών στα μετά του 2006 εγχειρίδια

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ	ΕΙΔΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ				
	N	%	Γλωσσικά	Μη γλωσσικά	Ξένα εγχειρίδια / Συγκριτικές
Δημοτικό*	57	82	43	14	
Γυμνάσιο	10	15	6	4	
Δημοτ./Γυμν./ Λυκ.	2	3	-	-	2
Σύνολο	69	100	49	18	2

*Δύο έρευνες της κατηγορίας αυτής (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2008β και Βλάχου, 2009) εξετάζουν και εγχειρίδια του γυμνασίου.

2.5.3.1 Έρευνες στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου

Εντοπίσαμε συνολικά 43 έρευνες στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού (οι τρεις αφορούν τα ανθολόγια) οι οποίες αναφέρονται περίπου ισόρροπα τόσο στον κοινωνικοποιητικό-ιδεολογικό ρόλο των εγχειριδίων όσο και στον παιδαγωγικό-διδακτικό, αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στις παλαιότερες έρευνες. Αναλυτικότερα έχουμε:

A. Παιδαγωγική – διδακτική λειτουργία

Συνολικά 17 έρευνες εντάξαμε στην κατηγορία αυτή που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 2006 και 2009.

Ο Μπέσιος (2006) επιχειρεί μια σύγκριση των παλαιών με τα νέα γλωσσικά εγχειρίδια δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στον τομέα των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Διακρίνει αρκετά πλεονεκτήματα των νέων σε σχέση με τα παλιά, τόσο στην ποικιλία των κειμένων όσο και στον τρόπο παραγωγής του γραπτού λόγου. Ωστόσο, όταν προχωρεί σε μια πιο λεπτομερή εξέταση με συγκεκριμένες παραπομπές στον τρόπο που διδάσκονται κάποια γραμματικά φαινόμενα στα νέα βιβλία καταλήγει στο ότι: «η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής εξακολουθεί να βρίσκεται σε δεύτερη μοίρα».

Ο ίδιος ερευνητής (Μπέσιος, 2007α) αναλύει διεξοδικότερα τα εγχειρίδια της Γ' τάξης. Ενώ παρατηρεί ότι γενικά δεν είναι «λογικό» στα νέα βιβλία να γίνεται επεξεργασία της δομής «17 συνταγών μαγειρικής» και ούτε μια αντίστοιχη για ένα δημοτικό τραγούδι, εξαιρεί τα βιβλία της Γ' τάξης στα οποία θεωρεί ότι υπάρχει ισορροπία του «εθνικού λογοτεχνικού κανόνα» με τα «κείμενα/έντυπα καθημερινής χρήσης» και μεταξύ μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων, παραθέτοντας συγκεκριμένα παραδείγματα μέσα στα βιβλία. Παρά τις επιμέρους επιφυλάξεις του και τις προτάσεις του για ορισμένες διορθώσεις, δηλώνει ότι τα εν λόγω εγχειρίδια «έφεραν ένα νέο αέρα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο, εφαρμόζοντας νέες επιστημονικές θεωρίες

και πρακτικές δίχως να ξαφνιάσουν την ελληνική κοινωνία, δίχως να δυσκολέψουν τους μαθητές, δίχως να αιφνιδιάζουν τους εκπαιδευτικούς, απαιτώντας απ' όλους τεράστια άλματα προσαρμογής».

Αντίθετα, σε άλλη ανακοίνωσή του (Μπέσιος, 2007β) κρίνει ότι τα εγχειρίδια της Δ' τάξης σε σχέση με αυτά της Γ' οδηγούν τους μαθητές «ένα επίπεδο πίσω», γιατί παραθέτουν κατά βάση κείμενα «σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής». Γενικότερα υποστηρίζει ως προβληματική την όλη επιλογή των κειμενικών ειδών στη Δ' τάξη και την επεξεργασία που προτείνεται με παραδείγματα μέσα από τα βιβλία. Εντούτοις, θεωρεί ικανοποιητική την παρουσία ενός μεγάλου πλήθους γραμματικών φαινομένων στα εγχειρίδια της τάξης αυτής, αν και υποδεικνύει πολλές διορθώσεις που πρέπει να γίνουν στον τομέα αυτό. Κλείνει την έρευνά του, υπογραμμίζοντας ότι τα βιβλία της Δ' τάξης αν και εκδόθηκαν ένα χρόνο μετά την κυκλοφορία των αντίστοιχων της Γ' και Ε' τάξης δεν έγινε τίποτα ώστε να «παρέμβουν ομαλά, προοδευτικά και ισορροπητικά» ανάμεσα στις δύο τάξεις.

Ο Νάκας (2007) ασχολείται με ένα εξειδικευμένο γραμματικό φαινόμενο την άκλιτη μετοχή και τον τρόπο που διδάσκεται τόσο στα παλαιά και τα νέα βιβλία του δημοτικού όσο και του γυμνασίου με σκοπό «την επισήμανση και αιτιολόγηση της μεγάλης συχνότητας "λαθών" στη χρήση των μετοχών». Θεωρεί ότι στα σχολικά εγχειρίδια δεν γίνεται επαρκής αξιοποίηση των σχετικών νεότερων γλωσσολογικών εξελίξεων.

Παρομοίως και η Κρητικού (2008) στο μεταπτυχιακό της αναλύει το ίδιο γραμματικό φαινόμενο εστιάζοντας όμως αποκλειστικά στα νέα βιβλία και καταλήγει στις ίδιες περίπου διαπιστώσεις με τον Νάκα.

Οι Κουρμπέτης, Οικονόμου, Ζωγράφου, Σίμψα, & Σαρρής (2007) σε μια ενδιαφέρουσα ποσοτική έρευνα αναλύουν το «βασικό λεξιλόγιο» των γλωσσικών εγχειριδίων των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού. Σκοπός τους ήταν να καταγράψουν τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται διάφορες λέξεις στα βιβλία των τάξεων καθώς και το μέρος του λόγου που ανήκουν και να μας δώσουν τα 100, 500 και 1000 συχνότερα λήμματα.

Ο Αγγελόπουλος (2007) εξετάζει σε ανακοίνωση του το ΑΠΣ και τα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος υπό το θεωρητικό πρίσμα του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών για να διαπιστώσει ότι αυτά παράχθηκαν «με βάση τη Θεωρία των Κειμενικών Ειδών και τη Λειτουργική Γραμματική, εφαρμόζοντας τις αρχές του Γλωσσικού

Εγγραμματισμού». Ωστόσο, δεν κομίζει εμπειρικά δεδομένα από τα περιεχόμενα των βιβλίων.

Η Δανιηλίδου (2007) διερευνά τα κείμενα των εγχειριδίων των Ε' και ΣΤ' τάξεων και παραθέτει κάποια ενδεικτικά παραδείγματα μέσα από αυτά. Συμπεραίνει ότι υπάρχει μεν «γλωσσική πολυμορφία» και ποικιλία κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία, αλλά η βαρύτητα δίνεται στα «επικοινωνιακά είδη κειμένων σε αντίθεση με τα λογοτεχνικά». Περαιτέρω θεωρεί ότι τα κείμενα απευθύνονται όχι στην πλειονότητα των μαθητών αλλά μόνο σε όσους κατέχουν τον «επεξεργασμένο κώδικα» και ότι «η δομή των βιβλίων οργανώνεται ως ένας ατελείωτος κατάλογος γνώσεων και υλικού προς επεξεργασία που πρέπει να γεμίσουμε το κεφάλι του μαθητή».

Ο Μιχάλης (2007) παρουσίασε σε ανακοίνωσή του το πώς αξιολόγησε τα νέα βιβλία ως προς τη μεθοδολογία τους, τη δομή και τη διάταξη της ύλης, και τις γλωσσικές δραστηριότητες και ασκήσεις. Ειδικότερα ως προς τη διδακτική μεθοδολογία τον απασχόλησε ρητά η «συνεπής τήρηση των αρχών της εφαρμοζόμενης επικοινωνιακής προσέγγισης και του λειτουργικού μοντέλου σε σχέση με τους στόχους του ΑΠ» (σσ. 528-529). Δέχεται, δηλαδή, εξ ορισμού ως θεωρητική του αφετηρία ότι ΑΠ και βιβλία είναι γραμμένα με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση. Εφαρμόζοντας μια ποιοτική μέθοδο προσέγγισης των εγχειριδίων αλλά χωρίς να παραπέμπει ποτέ σε ακριβή σημεία τους ή τη συχνότητα με την οποία συναντάται στα βιβλία το κάθε φαινόμενο που αναλύει καταλήγει: «τα νέα εγχειρίδια εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τις απαιτήσεις των ΑΠΣ, τα οποία με τη σειρά τους απηχούν τα σύγχρονα γλωσσοεκπαιδευτικά δεδομένα, αντιλήψεις και εφαρμογές» (σ. 536).

Οι Ντίνας & Βακάλη (2007) ταξινομούν και στη συνέχεια παραθέτουν συγκριτικά τις ασκήσεις των βιβλίων Ε' και ΣΤ' τάξεων ως προς τον τύπο, το είδος τους, την κατηγορία, και τη γλωσσική δεξιότητα στην οποία εστιάζουν. Μέσω αυτής της ποσοτικής έρευνας διαπιστώνουν ότι υπάρχει «μεγάλη ποικιλία ασκήσεων» και ότι «είναι εμφανής η προσπάθεια να καλυφθούν» οι στόχοι του ΔΕΠΠΣ, αν και όχι πάντα με την ίδια «έμφαση».

Η Σελιμά (2007) συγκρίνει τα παλαιά με τα νέα βιβλία των τάξεων Γ', Ε' και ΣΤ' ως προς την καλλιέργεια της «γραπτής έκφρασης». Ταξινομεί πρώτα τις ασκήσεις ως προς μια σειρά κριτηρίων για κάθε τάξη (π.χ. κατανόηση κειμένων, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, γραμματικής-συντακτικού, συμπλήρωσης κενών, κ.ά.) και στη συνέχεια εστιάζει στο τι είδους κειμενικά είδη (π.χ. περίληψη, αφήγηση, επιχειρηματολογία, χρηστικά κείμενα,

κ.ά.) παράγουν οι μαθητές στην κατηγορία *παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου* που διερευνά. Συνοψίζει την ποσοτική της έρευνα κρίνοντας ότι «τα νέα βιβλία δίνουν στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες έκφρασης μέσα από το γραπτό λόγο» από ότι τα παλαιά. Ωστόσο, με τη μεθοδολογία που υιοθετεί οδηγείται σε κάποια τουλάχιστον αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, αφού δεν καταγράφει ούτε μία άσκηση *συμπλήρωσης κενών* στα νέα βιβλία —ενώ οι Ντίνας & Βακάλη (2007) καταγράφουν ως πρώτη αυτήν την κατηγορία ασκήσεων στα ίδια βιβλία— και εντοπίζει πολύ λιγότερες στα παλαιά εγχειρίδια από ό,τι άλλες ανάλογες έρευνες (βλ. Παπαρίζος, 1989· Χατζηγεωργίου, 2001).

Η Φτερνιάτη σε δύο δημοσιεύσεις της (2007, 2008) αναλύει τα «μεθοδολογικά χαρακτηριστικά» των νέων βιβλίων των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ αναφορικά με τις προβλέψεις του ΑΠΣ. Προσεγγίζει τα κείμενα που περιέχουν τα νέα βιβλία, το πώς διδάσκεται η γραμματική και το πώς μεθοδεύεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου, η αξιολόγηση του μαθητή και η διαθεματικότητα. Αναφέροντας κάποια μεμονωμένα παραδείγματα μέσα από τα εγχειρίδια για τις παραμέτρους που αναλύει στηρίζει την άποψη ότι τα νέα ΑΠ και βιβλία «διαπνέονται» από τις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και εστιάζουν στο να γίνει κατανοητή η «κειμενική γνώση και επικοινωνία».

Οι Αϊδίνης & Γρόλλιος (2007α, 2007β) σε δύο τους έρευνες εξετάζουν τόσο ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας των νέων εγχειριδίων Α΄ και Γ΄ τάξης όσο και ιδεολογικής κατεύθυνσης αναλύοντας τα κείμενα και τις δραστηριότητες των εγχειριδίων. Παρατηρούν για τα εγχειρίδια και της Α΄ τάξης ότι περιέχουν ένα τέτοιο πλήθος «προκατασκευασμένων» κειμένων που τα καθιστά ασύμβατα με την λειτουργική χρήση της γλώσσας αλλά και τις θεωρητικές διακηρύξεις των ίδιων των ΣΟ. Παράλληλα, καταγράφουν σημαντική κυριαρχία της ατομικής εργασίας σε βάρος της ομαδικής, έλλειψη καλλιέργειας του προφορικού και γραπτού λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο και περιορισμένη ποικιλία κειμενικών ειδών. Ανάλογες επισημάνσεις κάνουν και για τα εγχειρίδια της Γ΄ τάξης: λίγες ομαδικές εργασίες, ανυπαρξία επικοινωνιακού πλαισίου με χρήση προεπιλεγμένων από τις ΣΟ κειμένων και έμφαση στην άμεση διδασκαλία της «μεταγλώσσας», της γραμματικής. Γενικά παρατηρούν ότι τόσο στα ζητήματα διδακτικής όσο και στα ζητήματα ιδεολογίας οι ΣΟ επεδίωξαν χωρίς επιτυχία να «συμβιβάσουν ετερογενείς απόψεις με στόχο να φανούν ουδέτεροι» και να εναρμονιστούν με το ΑΠΣ.

Οι Κονσούλη & Δημητριάδου (2009) σε μια άκρως ενδιαφέρουσα ανακοίνωσή τους μελετούν ένα εντελώς νέο στοιχείο των εγχειριδίων, τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης.

Αναλύοντας με ένα συστηματικό τρόπο τους πίνακες των κριτηρίων αυτών, που συναντούμε σε κάθε τάξη και με τους οποίους ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει τον εαυτό του, επιχειρούν να αναδείξουν τις «γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες» πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η παραγωγή τους. Η ανάλυση έδειξε μια μεικτή εικόνα, καθώς υπάρχει ποικιλία «σύγχρονων λόγων», όπως της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής, αλλά και «παλαιότερων λόγων».

Η Βλάχου (2009) στο μεταπτυχιακό της ερευνά τα γλωσσικά εγχειρίδια της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού και αυτά της Α΄ γυμνασίου με σκοπό να διαπιστώσει αν γίνεται ομαλά η μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη, αν υλοποιείται με άλλα λόγια η «ενιαιοποίηση» ή αλλιώς η «κάθετη διασύνδεση» που προβλέπει το ΔΕΠΠΣ. Χωρίς να διευκρινίζει ούτε τους στόχους ούτε τη μέθοδο με την οποία εργάζεται, αφού περιγράψει τη δομή των εγχειριδίων, στη συνέχεια τα αναλύει και τα συγκρίνει ως προς οχτώ διαστάσεις: «κειμενοκεντρική μέθοδος/επικοινωνιακή μέθοδος, αυθεντικά κείμενα, προοργανωτές, γραμματική, παραγωγή γραπτού λόγου, λεξιλόγιο, αυτοαξιολόγηση, προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες» παραθέτοντας αυτούσια παραδείγματα μέσα από αυτά. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παρά τις επιμέρους «ελλείψεις» και «αδυναμίες» των εγχειριδίων, «υπάρχει συνοχή και λογική αλληλουχία ανάμεσα στα δύο βιβλία». Και αυτό οφείλεται κυρίως στο βιβλίο της ΣΤ΄ το οποίο έχει και την ευθύνη να προετοιμάσει τους μαθητές στο πέρασμά τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (έντονη γραφή και υπογράμμιση από το πρωτότυπο) (σ. 94).

Β. Πολιτική, ιδεολογική, κοινωνικοποιητική λειτουργία

Οι 13 έρευνες αυτής της κατηγορίας καλύπτουν ένα αρκετά ευρύ φάσμα των λειτουργιών αυτών που επιτελούν τα εγχειρίδια.

Εντοπίσαμε τέσσερις εργασίες που αναλύουν τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα νέα βιβλία. Η Μεταξάκη (2007) στη μεταπτυχιακή εργασία της διαπιστώνει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου πώς τα εγχειρίδια γλώσσας των Α΄, Γ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων κινούνται γενικά σε θετική κατεύθυνση στον τομέα αυτό. Αντίθετα, η Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου (2007) ερευνώντας με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της κριτικής ανάλυσης λόγου τα «ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και στην εικόνα» των βιβλίων της Γ΄ δημοτικού διαπιστώνουν ότι «δεν κατορθώνουν να απαλλαγούν ουσιαστικά από τα καθιερωμένα σχήματα του παρελθόντος και να φέρουν μια ουσιαστική τομή σε θέματα αιχμής, όπως είναι ο νέος ρόλος των δύο φύλων σε ένα κόσμο που αλλάζει» (σ.

612). Η τρίτη έρευνα, της Μαυρουσούδη (2007), που δηλώνει ότι εργάστηκε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου επικεντρώνεται μόνο στα βιβλία της Α΄ δημοτικού, χωρίς, όμως, να παρουσιάζει πουθενά τα ποσοτικά της δεδομένα. Η Παπαδοπούλου (2009) αναλύει τα επαγγελματικά στερεότυπα στα βιβλία της ΣΤ΄ δημοτικού.

Με τη «διαπολιτισμική» μάθηση και εκπαίδευση στα εγχειρίδια των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού ασχολούνται στην έρευνα τους οι Γκόβαρης & Μανούσου (2009), ενώ με το ίδιο θέμα αλλά σε όλα τα νέα βιβλία του δημοτικού εστιάζει η έρευνα της Τσένου (2010)

Η Καραμήτρου (2008) στη μεταπτυχιακή της εργασία μελετά με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου την προβολή της θρησκείας στα γλωσσικά βιβλία. Το ίδιο θέμα απασχόλησε και τους Κανταρτζή & Μαυρίδης (2009).

Η εικόνα της οικογένειας αποτελεί αντικείμενο έρευνας για τους Μπάμπαλης & Βλαχαντώνη (2009) στα βιβλία γλώσσας αλλά και στα νέα ανθολογία.

Οι Γκολώνη & Φτερνιάτη (2009) εστιάζουν στο ζήτημα της «πολιτειότητας» και του τρόπου που διαμορφώνεται η αυριανή ταυτότητα του πολίτη διαμέσου των εγχειριδίων.

Ο Ευαγγελίδης (2009) στη μεταπτυχιακή του εργασία ανέλυσε τα γλωσσικά εγχειρίδια όλων των τάξεων προκειμένου να καταγράψει τον τρόπο που σκιαγραφούν τον «θεσμό της εκπαίδευσης».

Με «πτυχές της παιδαγωγικής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» έχει σχέση η έρευνα της Μαργαρώνη (2009) στα γλωσσικά βιβλία.

Ο Ασωνίτης (2009) ασχολείται με το «εθνοκεντρικό, αισθητικό και λειτουργικό στοιχείο στην εικονογράφηση» τόσο παλαιότερων όσο και των νέων γλωσσικών εγχειριδίων από το 1974 και εντεύθεν.

Γ. Άλλες ερευνητικές κατευθύνσεις

Η Φώτου (χ.χ.) μελετά τα εγχειρίδια αναφορικά με το θέατρο σκιών, τον Καραγκιόζη και πώς τον προβάλλουν τα νέα βιβλία.

Ο Λάμπρου (2008) στο μεταπτυχιακό του εντοπίζει τα «περιβαλλοντικά ζητήματα» που προβάλλονται στα εγχειρίδια, ενώ με ανάλογο θέμα εργάστηκαν και οι Χατζημιχαήλ & Σιαφαρικά (2007).

Η Ξεφτέρη (2009) στην μεταπτυχιακή της εργασία ερευνά με τη χρήση ερωτηματολογίου τις απόψεις 148 εκπαιδευτικών για τα νέα βιβλία γλώσσας της Α΄ δημοτικού αλλά και το πώς εφαρμόζουν στην πράξη τα βιβλία αυτά. Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταλήγει: «δεν άλλαξαν και πολλά πράγματα στη διδασκαλία. Κι αν κάτι

άλλαξε έχει να κάνει με την παγίωση πλέον συντηρητικότερων αντιλήψεων, που καθιερώθηκαν άτυπα τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια μιας νεοσυντηρητικής αντίληψης που επικράτησε στη διδασκαλία» (σ. 265). Έτσι, επισημαίνει ότι με τα νέα βιβλία έχουμε μια αναθέρμανση παραδοσιακών πρακτικών, όπως η διδασκαλία της φοράς των γραμμάτων, η αντιγραφή, η πρόταση ως πλαίσιο εκμάθησης της ορθογραφίας και η απουσία ένταξης των παραπάνω σε οποιοδήποτε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η Αμαραντίδου (2009) επιχείρησε να καταγράψει τις απόψεις και τις εμπειρίες 104 εκπαιδευτικών των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού από τη διδασκαλία των νέων γλωσσικών εγχειριδίων. Χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι δάσκαλοι σύμφωνα με την έρευνά της φαίνεται να είναι «ικανοποιημένοι» από τη θεματολογία των κειμένων, την ποικιλία τους, το βαθμό δυσκολίας τους, την «απαλλαγή από στερεότυπα» και από τις δραστηριότητες. Αντίθετα, δηλώνουν «λιγότερο ικανοποιημένοι» από το «βαθμό ανταπόκρισης [των βιβλίων] στους σκοπούς του ΑΠ», τη διάταξη της ύλης, το διατιθέμενο χρόνο διδασκαλίας και τη συμβολή των δραστηριοτήτων «στην εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων και τη διαβάθμιση της δυσκολίας τους».

Η Μαρτίνου (2009) μελετά τα νέα βιβλία υπό το πρίσμα των απόψεων και των πρακτικών που υιοθετούν περίπου 30 δάσκαλοι κατά τη χρήση αυτών μέσα στη σχολική τάξη. Η έρευνα αυτή δείχνει γενικά μια θετική αποδοχή και ανταπόκριση των δασκάλων απέναντι στα νέα εγχειρίδια, όμως, το μέγεθος του δείγματός είναι μικρό για γενικεύσεις.

Οι Μουστάκα, Παυλίτσα & Παπαδοπούλου (2009) διερευνούν τη «διαθεματική διάσταση» των βιβλίων γλώσσας και άλλων μαθημάτων στις τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄. Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά διαθεματικών δραστηριοτήτων στις τάξεις αυτές σε σχέση με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (βλ. Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2006· Σελιμά, 2007).

Η Καψάλη (2009) μελετά στα πλαίσια της διαθεματικότητας τη «μουσική στα μη μουσικά εγχειρίδια του δημοτικού», όπως τα γλωσσικά, και προτείνει τρόπους διασύνδεσης της μουσικής με το γλωσσικό μάθημα.

Οι Κωνσταντάκη & Αυγητίδου (2009) παρουσιάζουν πώς προβάλλεται και αξιοποιείται ο «ρόλος του παιχνιδιού» με συγκεκριμένα παραδείγματα στα γλωσσικά εγχειρίδια.

Η Κορκοβέλου (2009) διερευνά πώς προβάλλεται η «κινηματογραφική τέχνη» στα νέα βιβλία και προχωρεί σε συγκρίσεις με το ό,τι συμβαίνει στο εξωτερικό.

Δ. Ειδικές κατηγορίες

Επιπλέον των παραπάνω 40 ερευνών παρουσιάζουμε και τρεις που αφορούν τα νέα ανθολόγια των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Οι Νιφτανίδου & Καρατάσσου (2007) ερευνούν «όψεις και λειτουργίες της αλληγορικής έκφρασης» στα ανθολόγια των Α΄-Β΄ και Γ΄-Δ΄ δημοτικού. Οι Τσιλιμένη & Γραϊκός (2007) εξετάζουν πώς διδάσκονται τα λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου των Α΄ και Β΄ τάξεων αναλύοντας και τις ασκήσεις που τα συνοδεύουν ως προς το είδος, τους στόχους και τη μεθοδολογία τους. Το ίδιο ανθολόγιο εξετάζει η Μαράκη (2009) ως προς τη «διαπολιτισμική διάστασή» του.

2.5.3.2 Έρευνες στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Μόλις τέσσερις έρευνες καταγράψαμε για τα εγχειρίδια της *Νεοελληνικής Γλώσσας* και δύο για τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*.

Ο Αγγελάκος (2005) ως μέλος της συγγραφικής ομάδας των νέων βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας, αφού πρώτα αντιπαραβάλει το ΕΠΣ με το ΔΕΠΣ του γλωσσικού μαθήματος, προχωρεί σε μια περιγραφή των χαρακτηριστικών των νέων εγχειριδίων και του τρόπου που διαφοροποιούνται από αυτά που αντικατέστησαν. Διαπιστώνει ότι τα νέα βιβλία χαρακτηρίζονται μεταξύ άλλων από ποικιλία κειμενικών ειδών, συστηματική μελέτη της πολυτροπικότητας, ανάδειξη της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, ισότιμη αντιμετώπιση του γραπτού με τον προφορικό λόγο και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Ο Κουτσογιάννης (2008) μελετά το πώς «αναπλασιώνεται» η πολυτροπικότητα στα εγχειρίδια του γυμνασίου του 1985, του 2001 και του 2006. Μετά από μια ενδιαφέρουσα ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου και των εξελίξεων στη διδακτική της γλώσσας καταλήγει: «το ενδιαφέρον συμπέρασμα εδώ είναι ότι παρά την έντονη κινητικότητα και τις σημαντικές αλλαγές που είχαμε και στο θέμα της πολυτροπικότητας, ο πυρήνας και η λογική στον τρόπο προετοιμασίας των μαθητών για τον κόσμο δεν άλλαξαν σημαντικά». Ωστόσο, επισημαίνει ότι τα νέα βιβλία, ειδικότερα τα εγχειρίδια της Α΄ γυμνασίου που ερεύνησε, είναι βελτιωμένα σε σχέση με τα προηγούμενα καθώς αφενός περιέχουν σαφώς περισσότερα πολυτροπικά κείμενα και, αφετέρου, αντιμετωπίζουν την πολυτροπικότητα ως «αντικείμενο διδασκαλίας».

Σε άλλη έρευνά του ο Κουτσογιάννης (2009γ) επιχειρεί να "διαβάσει" από μια «μεταδομιστική γλωσσολογική οπτική» τα περιεχόμενα των εγχειριδίων με βάση τρεις

άξονες, τους λόγους (discourses), τα κειμενικά είδη (genres) και τις ταυτότητες (identities). Βάση της ανάλυσης του είναι το «κάθε κεφάλαιο των εγχειριδίων» νοούμενο ως ένα «διδασκτικό μακροκειμενικό είδος» στο οποίο «αποτυπώνονται, υβριδοποιούνται ή δημιουργούνται λόγοι» οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν στην διαμόρφωση συγκεκριμένων ταυτοτήτων, συγκεκριμένων «εγγράμματων υποκειμένων».

Οι Δαδιώτη, Μάρη & Ματζουράνη (2009) αξιολογούν μια συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου της Β΄ γυμνασίου με βάση οχτώ κριτήρια. Η αξιολόγηση αφορά τόσο τα κείμενα όσο και τις ασκήσεις της ενότητας, όμως, είναι εξαιρετικά εξειδικευμένη και περιορισμένη για να προβεί κανείς σε γενικεύσεις για το σύνολο του εγχειριδίου στηριζόμενη αποκλειστικά σε αυτή.

Οι δύο έρευνες πάνω στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έχουν εντελώς διαφορετική θεματολογία. Η Αραβανή (2009) στην έρευνά της επιχειρεί μεταξύ άλλων μια ταξινόμηση (κατά Bloom) των ασκήσεων του εγχειριδίου της Α΄ γυμνασίου προκειμένου να διαπιστώσει αν οι διδακτικοί στόχοι των βιβλίων συμφωνούν με αυτούς του ΑΠΣ. Ο Θεοχαρίδης (2009) στο μεταπτυχιακό του ερευνά την «εικόνα του άντρα» στα τρία ανθολόγια του γυμνασίου.

2.5.3.3 Έρευνες στα νέα μη γλωσσικά εγχειρίδια

Συνολικά 18 έρευνες παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή 14 για το δημοτικό και 4 για το γυμνάσιο.

—Εγχειρίδια Δημοτικού (14 έρευνες)

- Ιστορίας (6 έρευνες)

Η Χατζιδάκη (2006) στο μεταπτυχιακό της μελετά το ιδεολογικό περιεχόμενο των βιβλίων Ιστορίας από το 1974 και μετά με την ανάλυση περιεχομένου και περιγραφικές αναλυτικές μεθόδους επισημαίνοντας τη διαχρονική υποχώρηση του ελληνοκεντρικού τους χαρακτήρα. Οι Ανδρέου & Κασβίκης (2007) ερευνούν τα νέα εγχειρίδια Ιστορίας του δημοτικού και διαπιστώνουν ότι με εξαίρεση το βιβλίο της ΣΤ΄ που αποσύρθηκε όλα τα άλλα, ελάχιστα έχουν διαφοροποιηθεί ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο από τα προηγούμενα. Η Κασίδου (2008) στη διατριβή της μελετά τα εγχειρίδια σχολικής Ιστορίας από το 1914 έως το 2007 με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και στόχο τη διερεύνηση του ιδεολογικού τους περιεχομένου. Ο Φελέκης (2008) αντιπαραθέτει το ΑΠΣ με το αποσυρθέν βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης για να καταλήξει ότι το βιβλίο «δεν εκπληροί τους σκοπούς και στόχους του Α.Π.Σ., καθώς επίσης ότι η μεθοδολογία του εντείνει το πρόβλημα της

δημιουργίας επαρκούς ιστορικής γνώσης, ιστορικής σκέψης και υγιούς εθνικής συνείδησης» (σ. 189). Οι Βαμβακίδου & Γκόλια (2009) ερευνούν με «τη σημειωτική ως μέθοδο οπτικής ανάλυσης» τις αναπαραστάσεις των γυναικών στις εικόνες τόσο του αποσυρθέντος βιβλίου Ιστορίας της ΣΤ΄ όσο και στο προγενέστερο αυτού. Καταλήγουν στην παρατήρηση «ότι ο πληθυσμός των εικονιδίων κυριαρχείται από άρρενες, ήρωες στρατιωτικούς και στα νεότερα χρόνια από άρρενες πολιτικούς» (σ. 94). Η Παπακώστα (2009) μελετά πώς παρουσιάζονται οι Αλβανοί στα σχολικά βιβλία Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το 1974 και μετά.

- Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (2 έρευνες)

Η Δαράκη (2007) ερευνά στα εγχειρίδια Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με τη μέθοδο της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου τον τρόπο που παρουσιάζουν τα δύο φύλα στα κείμενα και τις εικόνες τους. Οι Παλαιολόγου, Ευαγγέλου & Γεωργιάδης (2009) διερευνούν το βιβλίο της ΣΤ΄ από τη διαπολιτισμική του διάσταση και τον τρόπο που διαχειρίζεται την «ετερότητα».

- Μαθηματικών (1 έρευνα)

Η Διαμαντίδου (2008) ανέλυσε στο μεταπτυχιακό της το βιβλίο Μαθηματικών της Α΄ τάξης με βάση την ανάλυση περιεχομένου και χρήση έξι παιδαγωγικών κατηγοριών.

- Μελέτης του Περιβάλλοντος (1 έρευνα)

Η Κουλουμπαρίτση (2007) περιγράφει και αναλύει τα βασικότερα χαρακτηριστικά των βιβλίων που διδάσκονται στις τέσσερις μικρότερες τάξεις του δημοτικού.

- Φυσικών επιστημών (1 έρευνα)

Οι Αλχασίδης & Δημητριάδου (2009) ερευνούν τις λειτουργίες των εικόνων στο εγχειρίδιο *Ερευνώ και Ανακαλύπτω* της ΣΤ΄ τάξης και συμπεραίνουν ότι ο τρόπος που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως για διακόσμηση ή «επιφανειακή τεκμηρίωση του κειμένου» (σ. 161).

- Φυσικής Αγωγής (1 έρευνα)

Οι Τοσουνίδης & Παππάς (2007) αξιολογούν τα βιβλία Φυσικής Αγωγής των τάξεων Γ΄ και Δ΄ ως προς μια σειρά παραμέτρων, αλλά οι στόχοι και η μεθοδολογία που υιοθετούν δεν είναι αρκετά σαφείς.

- Θρησκευτικά και Φυσική (1 έρευνα)

Οι Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη (2008β) μελετούν πώς έγινε η εισαγωγή της διαθεματικότητας με ένα ποσοτικό εργαλείο μελετώντας τα βιβλία Θρησκευτικών και

Φυσικής της ΣΤ΄ δημοτικού αλλά και Θρησκευτικών της Γ΄ γυμνασίου. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «οι συγγραφείς έχουν αποδώσει με ικανοποιητικό τρόπο τη διάχυση της διαθεματικότητας στον νέο υλικό».

Τέλος, οι Αλχατσίδης, Αναγνωστόπουλος & Μπούσιου (2007) σε μια σπάνια έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα καταγράφουν τις εμπειρίες συγγραφέων και αξιολογητών από τη συμμετοχή τους στην παραγωγή των νέων εγχειριδίων. Στην έρευνά τους που έγινε με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης συμμετείχαν τέσσερις συγγραφείς βιβλίων του δημοτικού, δύο του γυμνασίου και ένας κριτής-αξιολογητής βιβλίων του δημοτικού και άλλος ένας του γυμνασίου. Αν και το δείγμα τους είναι μάλλον μικρό, οι απόψεις που κατέγραψαν είναι πολύ διαφωτιστικές για το κλίμα που επικρατούσε μεταξύ κριτών, συγγραφέων και ΠΙ την κρίσιμη περίοδο της παραγωγής των βιβλίων.

—Εγχειρίδια Γυμνασίου (4 έρευνες)

- Ιστορίας (2 έρευνες)

Η Καμαριώτη (2008) στη μεταπτυχιακή της εργασία ερευνά τις εικόνες των δύο φύλων στα εγχειρίδια Ιστορίας και των τριών τάξεων του γυμνασίου με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της «δεν διαπιστώθηκε κάποια αλλαγή είτε ποσοτική είτε ποιοτική του κοινωνικού ρόλου και της κοινωνικής προσφοράς της γυναίκας στην ιστορία» (σ. 120). Οι Μπόκολας, Βαμβακάρη & Αγγουράς (2009) σε ανακοίνωσή τους μελετούν την «γυναικεία» παρουσία» στα ίδια εγχειρίδια.

- Ξένων γλωσσών (2 έρευνες)

Ο Βεντούρης (2009) διερευνά τη συνάφεια των βιβλίων για τη διδασκαλία των Ιταλικών με το αντίστοιχο ΑΠ μέσω μιας κλίμακας ελέγχου-αξιολόγησης (checklist) διερευνώντας τα κείμενα και τις ασκήσεις που περιέχουν. Ο Τσιπλακίδης (2009) αξιολογεί τα βιβλία Αγγλικών της Α΄ γυμνασίου ως προς το εάν και κατά πόσο τα κείμενα και οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν συμβάλλουν στην «ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης»

2.5.3.4 Έρευνες σε εγχειρίδια ξένων χωρών – συγκριτικές έρευνες

Εντοπίσαμε δύο έρευνες στην κατηγορία αυτή που συγκρίνουν και οι δύο ελληνικά εγχειρίδια Ιστορίας με τα αντίστοιχα άλλων χωρών.

Ο Χατζόπουλος (2007) συγκρίνει όλα τα βιβλία Ιστορίας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδας και Τουρκίας με άξονα το πώς διαπραγματεύονται θέματα ελληνοτουρκικού ενδιαφέροντος. Η έρευνά του καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα

ελληνικά εγχειρίδια «είναι από τα καλύτερα των Βαλκανίων και ασκούν τους μαθητές στην κριτική σκέψη».

Η Φιλιππίδου (2009) συγκρίνει ελληνικά, ελληνοκυπριακά, τουρκικά και τουρκοκυπριακά εγχειρίδια Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο που παρουσιάζουν διάφορα ιστορικά γεγονότα.

Εν κατακλείδι, από τις 194 έρευνες σχολικών εγχειριδίων που καταγράφουμε οι 121, περίπου τα δύο τρίτα, δηλαδή, αφορούν γλωσσικά εγχειρίδια και οι 99 γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού (βλ. Πίνακα 2.3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3 Κατανομή του συνόλου των ερευνών στα σχολικά εγχειρίδια

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ			ΕΙΔΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ		
	N	%	Γλωσσικά	Μη γλωσσικά	Ξένα εγχειρίδια / Συγκριτικές
Νηπιαγωγείο	1	0	1	-	
Δημοτικό	133	68	99	34	
Γυμνάσιο	27	14	18	9	
Λύκειο	6	3	3	3	
Γυμνάσιο-Λύκειο	5	3	-	5	
Δημοτ./Γυμν./Λυκ.	22	12	-	-	22
Σύνολο	194	100	121	51	22

Ο Πίνακας 2.4 παρουσιάζει τη συνολική κατανομή των ερευνών στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού (99 έρευνες) και του γυμνασίου-λυκείου (21 έρευνες) ως προς τη θεματική τους κατεύθυνση. Οι μισές περίπου έρευνες που επισκοπήσαμε (46%) αφορούν την *Ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία* των εγχειριδίων, όμως, δεν λίγες και αυτές που εστιάζουν στην *Παιδαγωγική-διδασκτική λειτουργία* καθώς φτάνουν το 27%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4 Θεματική κατανομή των ερευνών στα γλωσσικά εγχειρίδια

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ			ΔΗΜΟΤΙΚΟ		ΓΥΜΝΑΣΙΟ/ΛΥΚΕΙΟ	
	N	%	n	%	n	%
Παιδαγωγική-διδασκτική λειτουργία	32	27	23	23	9	43
Ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία	55	46	51	52	4	19
Άλλες ερευνητικές κατευθύνσεις	15	12	13	13	2	9
Ειδικές κατηγορίες (ανθολόγια, ξένα, κ.ά.)	18	15	12	12	6	29
Σύνολο	120	100	99	100	21	100

Κεφάλαιο 3: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1 Από το Ενιαίο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Η συγγραφή των νέων βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο ολοκλήρωσε έναν σχεδόν δεκαετή κύκλο «εσωτερικής μεταρρύθμισης» (Τερζής, 1988) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας που εγκαινιάστηκε με το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΕΠΠΣ) (ΠΙ, 1998)· ένα σχέδιο αναθεώρησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) που έγινε σύμφωνα με τα όσα προβλέπονται στο Ν. 1566/85 (άρθρ. 1γ) και το Ν. 2525/97 (άρθρ. 7). Η καινοτομία του παραπάνω προγράμματος ήταν ότι προέβλεπε να συγγράφεται ένα ενιαίο ΑΠΣ για κάθε διδακτικό αντικείμενο από το Νηπιαγωγείο ως και το Λύκειο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η «κάθετη» διασύνδεση του κάθε γνωστικού αντικειμένου από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα εκπαίδευσης σε βαθμίδα εκπαίδευσης, ώστε να αποφεύγονται επικαλύψεις και κενά στα περιεχόμενα και στους σκοπούς του κάθε σχολικού μαθήματος.

Στα πλαίσια του ΕΠΠΣ εκπονείται το νέο ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό με τίτλο «Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο» και βλέπει το φώς της δημοσιότητας για πρώτη φορά το Φεβρουάριο του 1999 (ΦΕΚ 93/τ.Β', 1999, σσ. 1528-53)¹. Στο πρόγραμμα αυτό περιγράφεται ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και οι επιμέρους στόχοι και δραστηριότητες κατά γλωσσικό τομέα ή δεξιότητα όπως ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος, το λεξιλόγιο, η γραμματική και η διαχείριση της πληροφορίας. Οι τάξεις του σχολείου είναι χωρισμένες σε δύο διακριτές

1. Για μια κριτική προσέγγιση αυτού του γλωσσικού ΑΠΣ βλ. Γρόλλιος, 1999· Κωτούλας & Σύφαντος, 1999 και Χατζησαββίδης, 2000.

ομάδες με κοινούς στόχους· η μία περιλαμβάνει τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και η άλλη τις υπόλοιπες τέσσερις. Παράλληλα, περιγράφει σε ειδικό κεφάλαιο τη διδακτική προσέγγιση και τα μέσα που θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα αυτό και σε άλλο την αξιολόγηση του μαθητή στο γλωσσικό μάθημα.

Αυτό το ΑΠΣ αντικαθιστά τα ΑΠ που είχαν εκδοθεί το διάστημα 1982-'84 (ΠΔ 583/82, ΠΔ 449/83 και ΠΔ 528/84) για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο —τα οποία είχαν θεωρηθεί γενικά πρωτοπόρα και προοδευτικά για την εποχή τους (Βουγιούκας, 1994· Ειδική επιτροπή..., 1988· Μήτσης, 2001, σσ. 169-165· Τομπαΐδης, 1985· Τσολάκης, 1995· Τσοπάνογλου, 1985· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 23· Χατζησαββίδης, 1992α)— και συγκριτικά με αυτά εισηγείται αρκετές νέες καινοτομίες και έχει αρκετές διαφορές (Ταβουλάρη, 2002). Η βασικότερη, που θα χαρακτηρίζει και τα επόμενα ΑΠΣ, είναι ότι επιχειρεί μέσα από τη σύνθεση στοιχείων από πολλούς «επιστημονικούς χώρους» να ευθυγραμμίσει τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό με την «επικοινωνιακή προσέγγιση» και την «κειμενοκεντρική» διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2009α· Ματσαγγούρας, 2001· Παπαρίζος, 2005β· Χαραλαμπόπουλος, 1999· Χατζησαββίδης, 2002), σύμφωνα με τις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα αυτό².

Ωστόσο, ενώ το νέο ΑΠΣ τέθηκε σε ισχύ και στάλθηκε επίσημα στα σχολεία για εφαρμογή δεν αντικαταστάθηκαν ταυτόχρονα και τα σχολικά βιβλία. Συνεπώς έχουμε το παράδοξο να εφαρμόζεται το νέο ΑΠΣ με τα σχολικά βιβλία που υλοποιούσαν αυτό που αντικατέστησε³. Εν αναμονή των νέων βιβλίων, επιχειρήθηκε η άρση αυτού του παράδοξου με την έκδοση των «Συμπληρωματικών οδηγιών για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο» (ΠΙ, 2001). Αν και ο σκοπός της έκδοσης αυτής ήταν να προσαρμοστεί η διδασκαλία των γλωσσικών βιβλίων στο «επικοινωνιακό» πνεύμα του νέου ΑΠΣ, δεν φάνηκε να επιτυγχάνεται (Ντίνας, Δαϊκόπουλος & Κασίδου, 2003α). Η δυσαρμονία αυτή

-
2. Στο μεταγενέστερο, μάλιστα, ΑΠΣ της γλώσσας του 2001 —και μόνο σε αυτό— δηλώνεται ρητά από τους συντάκτες του ότι «το ΔΕΠΠΣ της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο ακολουθεί τις γενικές αρχές και τις πρακτικές της επικοινωνιακής προσέγγισης» (ΦΕΚ 1366/τ.Β', 2001, σ. 18456). Επίσης, η ΣΟ των νέων διδακτικών βιβλίων της Β' δημοτικού ρητά αναφέρει στο ΒΔ ότι «βασικό θεωρητικό έρεισμα του βιβλίου [για το μαθητή] αποτελεί η **επικοινωνιακή μέθοδος** και η **λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας**» (η έμφαση από το πρωτότυπο) (Γαβριηλίδου, Σφυροέρα & Μπεζέ, 2007, σ. 5). Παρομοίως, η αντίστοιχη ομάδα της Δ' τάξης δηλώνει ότι «η προσέγγιση που υιοθετείται στο βιβλίο είναι η κειμενοκεντρική εφόσον μόνο αυτή αναδεικνύει την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου» (Δ' ΒΔ, σ. 12).
 3. Το φαινόμενο δεν είναι πρωτόγνωρο στον ελληνικό χώρο καθώς έχει ξανασυμβεί «δύο στη σειρά διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα να υλοποιούνται από τα ίδια σχολικά εγχειρίδια» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 172) και, μάλιστα, στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.

ανάμεσα σε νέα ΑΠΣ και παλιά βιβλία συνεχίστηκε για οχτώ χρόνια μέχρι το Σεπτέμβριο του 2007 όποτε αντικαταστάθηκαν όλα τα παλαιά βιβλία της γλώσσας.

Δυόμισι περίπου χρόνια αργότερα, τον Οκτώβριο του 2001, όμως, αντί των νέων διδακτικών βιβλίων εκδίδεται ένα νέο ΑΠΣ για τη γλώσσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου σχεδίου συγγραφής νέων ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση που τιτλοφορείται «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ). Το νεότερο ΑΠΣ της γλώσσας αρθρώνεται τώρα σε δύο μέρη: το «ΔΕΠΠΣ – Γλωσσικών Μαθημάτων – Η Ελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό» (ΦΕΚ 1366/τ.Β', 2001, σσ. 18455-71) και το «Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας Δημοτικού» (ΦΕΚ 1373/τ.Β', 2001, σσ. 18736-81). Ακολούθησε τον Μάρτιο του 2003 και νέα αναθεώρηση του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα με τίτλο: «ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» και «ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο»⁴ (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3745-77). Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα είναι μέχρι και σήμερα το επίσημο ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα και αυτό που αποτέλεσε τη βάση συγγραφής των νέων διδακτικών βιβλίων.

Μολονότι, όμως, το αρχικό ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα του 1999 αναθεωρήθηκε και άλλαξε τίτλο δύο φορές για να ενσωματώσει ή να ενσωματωθεί στη λογική της διαθεματικότητας, ελάχιστες ουσιαστικές διαφορές έχει με το τελικό κείμενο του ΑΠΣ όπως αυτό δημοσιεύτηκε το Μάρτιο του 2003 (Ντίνας, Αλεξίου, Γαλάνη & Ξανθόπουλος, 2003β), με αποτέλεσμα να χαρακτηριστεί «ως μη δημιουργική απομίμηση του Προγράμματος του 1999» (Αγγελάκος, 2005).

Το ΠΙ ήταν ο επίσημος φορέας που εκπόνησε και αναθεώρησε όλα τα παραπάνω ΑΠΣ με τη συμμετοχή Πανεπιστημιακών, Σχολικών Συμβούλων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά και αυτός που προκήρυξε τη συγγραφή των νέων βιβλίων και που έκανε την

4. Η αλλαγή των ονομάτων στα διάφορα ΑΠ από το 1999 έως το 2003, αν δεν είναι τυχαία, αξίζει προσοχής. Η μετονομασία από ΑΠ σε ΑΠΣ ή Προγράμματα Σπουδών —όρος «που χρησιμοποιείται διεθνώς συνήθως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»— έγινε «για άγνωστους στο ευρύ κοινό των εκπαιδευτικών λόγους» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 280). Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η αλλαγή αυτή δηλώνει τον προσανατολισμό των συντακτών, μετά το 1999, στα ΑΠ τύπου *curriculum* (Κωστάκη, 1999, σ. 115). Αντίθετα, η αλλαγή του επιθέτου από «Νεοελληνική» σε «Ελληνική» στον προσδιορισμό της μητρικής γλώσσας και η εσκεμμένη ή όχι αποφυγή άλλων όρων όπως *Δημοτική*, *Νεοελληνική*, *Κοινή Νεοελληνική*, *Νεοελληνική Κοινή* ή *Νέα Ελληνική*, δεν ερμηνεύεται το ίδιο εύκολα. Επειδή οι παραπάνω όροι είναι ιδεολογικά φορτισμένοι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι και η χρήση τους υποκρύπτει κάποια ιδεολογική στάση των συντακτών απέναντι στην καθομιλουμένη γλώσσα και ειδικότερα στο λεπτό τομέα της θεώρησης της *Ελληνικής* ως «ενιαίας πρότυπης εθνικής γλώσσας» (Φραγκουδάκη, 1987, σσ. 216-234).

αξιολόγηση και την τελική επιλογή των ανάδοχων συγγραφικών ομάδων⁵. Ας σημειωθεί ότι για πρώτη φορά στη χώρα μας η συγγραφή βιβλίων έγινε με ανοιχτές προκηρύξεις (διαγωνισμό) και όχι με απευθείας αναθέσεις σε συγγραφέα ή συγγραφικές ομάδες.

Ωστόσο, στο όλο εγχείρημα της σύνταξης και αναθεώρησης των ΕΠΠΣ και ΔΕΠΠΣ διαπιστώνονται «σοβαρές ελλείψεις, ανακολουθίες και ανεπαρκείς προσανατολισμοί», όπως προκύπτει και από την «Έκθεση της επιτροπής “σοφών” για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ, 2006). Πιο συγκεκριμένα ασκείται κριτική (α) για την απουσία κατά το σχεδιασμό των ΑΠΣ επιστημόνων «από το χώρο της Διδακτικής που θα είχαν την απαραίτητη υποδομή για το συντονισμό της όλης προσπάθειας και τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης». Για το ό,τι (β) την αναθεώρηση του ΕΠΠΣ σε ΔΕΠΠΣ την έκαναν μόνο στελέχη του το ΠΙ «χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε συστηματική αξιολογική διαδικασία των ΑΠ, που είχαν εισαχθεί στην εκπαίδευση πριν δύο μόλις χρόνια» ακυρώνοντας με αυτό τον τρόπο «την προηγούμενη προσπάθεια τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη διαδικασία εκπόνησης των ΑΠ». Τέλος, (γ) τα νέα ΑΠΣ χαρακτηρίζονται «στην πλειοψηφία τους» ως «κλειστά ΑΠ τα οποία προβλέπουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και μάλιστα με αρκετή ακρίβεια τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο [και] κυρίως το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (προϊόν)» με αποτέλεσμα αφενός ο ρόλος του εκπαιδευτικού να περιορίζεται σε «τεχνοκρατικό και διεκπεραιωτικό» και, αφετέρου, «να ακυρώνονται στην πράξη οι μεθοδολογικές υποδείξεις για δημιουργικότητα, διερευνητικές διαδικασίες, ελεύθερη δράση, ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων» για το μαθητή.

Με την παραπάνω άποψη φαίνεται να συντάσσεται και ο Αγγελάκος (2005), που θεωρεί ότι ο τρόπος σύνταξης του ΔΕΠΠΣ «συντελεί στη διαμόρφωση ενός "πολύ κλειστού" στοχοθετικού προγράμματος με σοβαρές επιπτώσεις στην πρωτοβουλία και την ελευθερία του εκπαιδευτικού».

Ωστόσο, ως προς το τελευταίο σημείο, δηλαδή, τη μορφολογία και τη δομή του ΔΕΠΠΣ έχουν διατυπωθεί και άλλες απόψεις. Υποστηρίζεται ότι αυτά τα προγράμματα μοιάζουν πιο πολύ με τη μορφή των «ΑΠ τύπου curriculum» (Βεΐκου, Βαρέση & Πατούνα, 2008, σ. 92· Τσατσαρώνη & Κούρου 2007), καθώς περιγράφουν το τι πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές, με ποιο σκοπό, με ποια διδακτική μέθοδο και πώς να αξιολογηθούν, ενώ περιλαμβάνουν

5. Αναλυτικότερα για τις διαδικασίες ανάθεσης, παραγωγής, και ειδικά συγγραφής και αξιολόγησης των νέων βιβλίων βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 162-173· Μπονίδης, 2003· ΠΙ, 2003α· ΠΙ, 2003β· ΠΙ, 2003γ· ΠΙ, 2007.

ενδεικτικές οδηγίες και διδακτικά παραδείγματα, παρά με τα «παραδοσιακού» ή κλειστού τύπου *curricula* που παραθέτουν μόνο τη διδακτέα ύλη και το ωρολόγιο πρόγραμμα για κάθε διδακτικό αντικείμενο (McNeil, 2006· Nunam, 1988· Pinar, 2004· Posner, 2004· Stenhouse, 1975· Βρεττός & Καψάλης, 1997, σσ. 31-39· Χατζηγεωργίου, 2004, σσ. 107-110).

Άλλοι ταξινομούν τα νέα ΑΠΣ στα προγράμματα τύπου *τεχνοκρατικής προσέγγισης* (Μαρμαρινός, 2000, σ. 19) στα οποία η γνώση νοείται ως «αντικειμενική και ουδέτερη» και παρέχεται τεμαχισμένη κατά γνωστικό αντικείμενο σε διακριτές ενότητες και με κάποια χρονική αλληλουχία (βλ. «περιχάραξη» και «ταξινόμηση», Bernstein, 1990, 1996). Επίσης, θεωρείται ότι παρότι οι συγγραφείς του ΔΕΠΠΣ επιχείρησαν να εφαρμόσουν κατά τη σύνταξή τους το «μοντέλο διαδικασίας», όπου η έμφαση δίνεται στον «τρόπο σκέψης των μαθητών», τελικά τα προγράμματα αυτά «αποτελούν στο μεγαλύτερο μέρος τους μια σύνθεση του "μοντέλου σκοπών και στόχων" και του "μοντέλου των περιεχομένων"» (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005, σ. 23)⁶.

3.2 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)

Το ΔΕΠΠΣ, όπως προκύπτει και από τον τίτλο του, δεν ανατρέπει το προκάτοχό του, το ΕΠΠΣ, αλλά το διευρύνει εισάγοντας τη διάσταση της διαθεματικότητας. Με το ΔΕΠΠΣ επιχειρείται συνολικά η «καθετοποίηση» —μέσω του Ενιαίου— και η «οριζοντιοποίηση» —μέσω του Διαθεματικού Πλαισίου— της γνώσης μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο έως και το γυμνάσιο —το λύκειο, δεν περιλαμβάνεται στο σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ (Βεΐκου κ.ά., 2008, σ. 93).

Ως «οριζόντιο επίπεδο» εννοείται η κάθε σχολική τάξη χωριστά και το σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται σε αυτή. Στόχος του διαθεματικού πλαισίου ήταν η «οριζόντια» διασύνδεση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται ως «αυτοτελή» μαθήματα σε κάθε τάξη. Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί ουσιαστικά μια διδακτική μεθοδολογική επιλογή που επιχειρεί να «διαπλέξει» τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη σχολική τάξη, χωρίς πάντως να καταργεί την ξεχωριστή διδασκαλία κανενός από αυτά (Μακρή-Μπότσαρη, 2005· Ματσαγγούρας, 2002), ώστε ο μαθητής να αποκτήσει τελικά «μια ολιστική αντίληψη της γνώσης» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3737). Ενώ το ΕΠΠΣ διασυνέδεε, ομογενοποιούσε, τη διδασκαλία της γλώσσας από τάξη σε τάξη το

6. Αναλυτικότερα για τα μοντέλα σχεδιασμού των ΑΠ αλλά για το θέμα που μελετούμε εδώ βλ. Βρεττός & Καψάλης, 1997, σσ. 44-51· Δάλκος, 2003· Ιγνατιάδης, 2004· Χατζηγεωργίου, 2004, σσ. 150-153.

ΔΕΠΠΣ, με μια «λογική σταυρολέξου», τη διασυνδέει πια και με τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων κατά τάξη, όπως τα Μαθηματικά, τη Φυσική, την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, κ.λπ.

Το πώς θα γίνει εφικτό να «οριζοντιοποιηθεί» η γνώση περιγράφεται στο *Γενικό Μέρος* του ΔΕΠΠΣ όπου τίθενται οι «θεμελιώδεις "διαθεματικές" έννοιες», τα «"διαθεματικά" διδακτικά αντικείμενα», οι «"διαθεματικές" δραστηριότητες/εργασίες» και οι «διαθεματικές ή οριζόντιες δεξιότητες», καθώς και η δομή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3736-3740). Η πιο ορατή αλλαγή που εισάγει το ΔΕΠΠΣ σε σχέση με το ΕΠΠΣ είναι η προσθήκη για κάθε μάθημα που διδάσκεται στο δημοτικό ή το γυμνάσιο του ΔΕΠΠΣ για το συγκεκριμένο μάθημα το οποίο προτάσσεται του ΑΠΣ του μαθήματος αυτού και το συμπληρώνει με σκοπό να προωθήσει πληρέστερα τη διαθεματικότητα.

Αναλυτικότερα, για το «ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» παρατηρούμε ότι πρόκειται για ένα τετρασέλιδο κείμενο που περιγράφει αδρομερώς και για όλες τις τάξεις του δημοτικού το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, τους «Άξονες γνωστικού περιεχομένου» τους «Γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)» και τέλος τις «Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης». Ουσιαστικά, το κείμενο αυτό έρχεται να υλοποιήσει περαιτέρω τις πρόνοιες που περιγράφονται στο «Γενικό Μέρος» του ΔΕΠΠΣ και ειδικά αυτές για τη διασύνδεση των μαθημάτων μέσω της διδασκαλίας «θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3738), ορίζοντας συγκεκριμένα ποιες είναι αυτές.

Ωστόσο, το κείμενο με το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον είναι το «ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο», όχι τόσο επειδή αναλαμβάνει να εξειδικεύσει τις πρόνοιες του ΔΕΠΠΣ για τη διαθεματικότητα όσο γιατί θέτει με λεπτομερή τρόπο —σε 30 περίπου σελίδες— τις βάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Το ΑΠΣ της γλώσσας, το εκτενέστερο από τα ΑΠΣ όλων των μαθημάτων του ΔΕΠΠΣ:

- ορίζει το γενικό και τους ειδικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο·
- ορίζει το «Σκοπό», τους «Στόχους», τις «Θεματικές ενότητες» και τις «Ενδεικτικές δραστηριότητες» κατά τάξεις για κάθε γλωσσική δεξιότητα·
- ορίζει το χρόνο διδασκαλίας γλώσσας και λογοτεχνίας για κάθε τάξη·

- προτείνει διαθεματικές δραστηριότητες, διαθεματικά σχέδια εργασίας και άλλους «οριζόντιους στόχους»·
- περιλαμβάνει σε ειδικό κεφάλαιο τη «Διδακτική μεθοδολογία» που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί χωριστά για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία·
- περιγράφει σε ειδικό κεφάλαιο το πώς πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής·
- περιγράφει το διδακτικό υλικό που θα υλοποιήσει το πρόγραμμα αυτό.

Το κύριο σώμα, άλλωστε, του ΑΠΣ για τη γλώσσα αφορά ακριβώς την περιγραφή στόχων και δραστηριοτήτων, —θεματικών και διαθεματικών— κατά γλωσσική δεξιότητα. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνει το ΑΠΣ είναι:

- Προφορικός Λόγος
- Γραπτός Λόγος
 - Ανάγνωση
 - Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου
 - Λογοτεχνία
- Λεξιλόγιο
- Γραμματική
- Διαχείριση της Πληροφορίας

Οι στόχοι και οι δραστηριότητες για όλες τις παραπάνω γλωσσικές δεξιότητες δίνονται όχι για κάθε τάξη χωριστά αλλά ανά δύο τάξεις (Α'-Β', Γ'-Δ', και Ε'-ΣΤ'). Ωστόσο, εντοπίζονται ελάχιστες διαφορές στους στόχους και τις δραστηριότητες μεταξύ των ομάδων των τάξεων Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ', όπως αναλυτικότερα θα δούμε και παρακάτω.

Από τις παραπάνω δεξιότητες η *Διαχείριση της Πληροφορίας* διευκρινίζεται ότι «αποτελεί κατεξοχήν “οριζόντιο” στόχο του Προγράμματος. Γι' αυτό δεν περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3770). Πρόκειται, λοιπόν, για μια κατά βάση «διαθεματική δεξιότητα» και όχι πάντως αποκλειστικά γλωσσική.

Εν κατακλείδι, σε τούτο το ΑΠΣ είναι εμφανής η στροφή από την «παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση» (Μπαμπινιώτης, 1999) προς την επικοινωνιακή προσέγγιση, τη «λειτουργική γραμματική» και, κυρίως, την κειμενοκεντρική διδασκαλία (Αγγελάκος, 2006· Δ' _{ΒΔ}, σ. 12-3· Ιορδανίδου, 2006· Μοσχονάς, 2006β· Χατζησαββίδης, 2007). Το ΑΠΣ και τα νέα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα αυτό μπορούν να θεωρηθούν ως μια ορατή πλην καθυστερημένη χρονικά προσπάθεια στοίχισης και επικαιροποίησης της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα με τη διδασκαλία των κειμενικών

ειδών (genre approach), που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 στο εξωτερικό και συνεχίστηκε τη δεκαετία του 1990 με το ρεύμα του «γραμματισμού» (literacy) και στη συνέχεια των «πολυγραμματισμών» (multiliteracies) (Baynham, 2002· Cope & Kalantzis, 1993, 2000· Halliday & Hasan, 1985· Harris & Hodges, 1995· Gee, 1989, 1996· Kenneth & Kasper, 2001· Kist, 2001· Kress 1994· New London Group, 1996· Ong, 1997· Pappas, & Zecker, 2006· Αγγελόπουλος, 2007· Κέκια, 2003· Κωστούλη, 2009· Χατζησαββίδης, 2003, 2005, 2007).

3.3 Τα ερευνητικά προβλήματα

3.4.1 Το πρόβλημα της επιλογής των διδακτικών βιβλίων

Προκειμένου να «μετρήσουμε» το πόσο η συγγραφή των νέων βιβλίων συνάδει ή απάδει προς το ΑΠΣ είχαμε το δίλημμα ποια βιβλία να θέσουμε στη βάση της ερευνητικής διαδικασίας. Το ΑΠΣ προβλέπει τα παρακάτω βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία:

- Διδακτικό εγχειρίδιο και επιμέρους βοηθήματα για το μαθητή
- Φύλλο οδηγιών για το δάσκαλο
- Εγχειρίδιο σχολικής γραμματικής για τις τάξεις Ε' & ΣΤ'
- Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για τους κύκλους Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ'
- Λεξικό για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ'

Εντωμεταξύ, αν και δεν αναφερόταν ρητά στο ΑΠΣ, συγγράφηκε και λεξικό για τις τρεις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (βλ. <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/>) αλλά και τρεις τίτλοι λογισμικού για τις ομάδες τάξεων Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ' (βλ. <http://pi-schools.sch.gr/logismika1/dimotiko/>). Το λογισμικό, βεβαίως, υπάγεται στην κατηγορία του διδακτικού υλικού, αλλά όχι σε αυτήν του έντυπου και έτσι η αξιολόγησή του, που υπάγεται σε ειδική κατηγορία εκπαιδευτικής έρευνας, δεν αφορά την παρούσα διατριβή.

Ο πίνακας που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 3.1) δείχνει τις ποσότητες του διδακτικού υλικού που συγγράφηκε ως απόρροια του νέου ΑΠΣ για τη γλώσσα κατά τάξη ή ομάδες τάξεων. Αν αφαιρέσουμε τα 2 βιβλία της Λογοτεχνίας των τάξεων Ε'-ΣΤ', τότε διαπιστώνουμε ότι παράχθηκαν μετά το 2003 έντεκα νέοι τίτλοι βιβλίων (ένας για κάθε τάξη για τα ΒΜ, ΤΕ και ΒΔ, δύο της Λογοτεχνίας, δύο των Λεξικών και ένας για τη Γραμματική) που αποτελούνται από 42 χωριστούς τόμους (ή τεύχη). Για την παραγωγή των παραπάνω βιβλίων εργάστηκαν 11 διαφορετικές συγγραφικές ομάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1 Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο

ΤΑΞΗ	ΒΙΒΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ			ΒΙΒΛΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ		ΒΙΒΛΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ		ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ
	ΒΜ	ΤΕ	ΒΔ	Ανθολόγιο	ΒΔ	Γραμματική	Λεξικό	
Α΄	2	2	1			-		
Β΄	3	2	1	1	1	-	1	1
Γ΄	3	2	1			-		
Δ΄	3	2	1	1	1	-		1
Ε΄	3	2	1				1	
ΣΤ΄	3	2	1	1*	1	1		1
ΣΥΝΟΛΟ	17	12	6	3	3	1	2	3

*Το Ανθολόγιο (μαζί με το αντίστοιχο ΒΔ) των τάξεων Ε΄-ΣΤ΄ αν και εκδόθηκε το 2001, δηλαδή πριν το 2003 που δημοσιεύτηκε το νέο ΑΠΣ, δεν αντικαταστάθηκε. Πρόκειται για το μοναδικό διδακτικό βιβλίο για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό που γράφτηκε σύμφωνα με το ΑΠΣ του 1999, αντικαθιστώντας το παλιότερο αντίστοιχο βιβλίο.

Θεωρητικά, που θα ήταν υπό προϋποθέσεις και το ιδανικό, υπάρχει η δυνατότητα αξιολόγησης όλων των βιβλίων που περιγράφει το ΑΠΣ για όλες τις τάξεις, ώστε να σχηματίσουμε μια σφαιρική εικόνα για τον τρόπο που το ΑΠΣ μετουσιώθηκε σε διδάξιμη σχολική ύλη με τη μορφή βιβλίου. Το εγχείρημα αυτό, όμως, από έναν ερευνητή και με τόσα και τόσο διαφορετικά βιβλία, εκτός από δύσκολο και επίπονο θα ήταν και εξαιρετικά χρονοβόρο. Συνεπώς, και όχι μόνο για λόγους οικονομίας, εξαιρέσαμε αρχικά από την έρευνα τα λεξικά και τη σχολική γραμματική, τα βιβλία «αναφοράς», δηλαδή, που δεν διδάσκονται αυτοτελώς ως διδακτικά βιβλία, αλλά έχουν ένα χρηστικό-συμπληρωματικό ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς οι μαθητές μπορούν να τα συμβουλευτούν όποτε το κρίνουν σκόπιμο. Άλλωστε, αυτά τα βιβλία αναφέρονται σε εξειδικευμένους γλωσσικούς τομείς του ΑΠΣ, όπως η γραμματική και το λεξικό, ενώ το βιβλίο της γραμματικής προορίζεται για χρήση από δύο μόνο τάξεις, και άρα η έρευνά τους αφορά την αξιολόγηση σημαντικού μεν αλλά περιορισμένου δε κομματιού του ΑΠΣ.

Επίσης, δεν ασχολούμαστε με την αξιολόγηση των βιβλίων που αφορούν τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η Λογοτεχνία αποτελεί ένα διακριτό κομμάτι του νέου ΑΠΣ που υπάγεται στην ευρύτερη ενότητα του Γραπτού Λόγου. Έχει τους δικούς της σκοπούς και στόχους και, αντίθετα από τα βιβλία αναφοράς, διατίθεται χωριστή ώρα για τη διδασκαλία της στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Ακόμη, το ΑΠΣ διαχωρίζει τη διδακτική μεθοδολογία της Γλώσσας από εκείνη της Λογοτεχνίας αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων. Η παραπάνω, θα λέγαμε, προνομιακή

αντιμετώπιση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, που ενισχύεται για πρώτη φορά στο δημοτικό και με ανάλογα ΒΔ, υπαγορεύουν μια πιο εξειδικευμένη μορφή αξιολόγησης των νέων ανθολογιών που συνάπτεται πιο πολύ με τον επιστημονικό κλάδο της διδακτικής της Λογοτεχνίας και λιγότερο με αυτόν της Γλώσσας.

Επιπρόσθετα, αποκλείσαμε από την έρευνα και τα βιβλία που προορίζονται και αφορούν τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει γλώσσα. Τα βιβλία αυτά εκτάσεως περίπου 55 σελίδων το καθένα και με τίτλο κοινό για κάθε τάξη: «Βιβλίο δασκάλου-Μεθοδολογικές οδηγίες», συγγράφηκαν από τη ίδια συγγραφική που παρήγαγε και τα βιβλία για το μαθητή για κάθε τάξη. Πρόκειται για βιβλία καθαρά χρηστικού χαρακτήρα που συχνά παραθέτουν κομμάτια του ΑΠΣ ή παραπέμπουν σε αυτό· περιγράφουν τα περιεχόμενα και τη δομή των νέων βιβλίων· θέτουν τους ειδικούς διδακτικούς στόχους κάθε ενότητας ή υποενότητας· ορίζουν το χρόνο διδασκαλίας· δίνουν οδηγίες για τη διδασκαλία κειμένων και ασκήσεων και για το πότε και πόσες ώρες πρέπει να διδαχτεί το Ανθολόγιο, καθώς και άλλες διευκρινιστικές πληροφορίες⁷. Ωστόσο, όπως και τα βιβλία αναφοράς έτσι και τα ΒΔ, δεν λειτουργούν παρά συμπληρωματικά στα ΑΠΣ και στη γλωσσική διδασκαλία και μάλιστα απευθύνονται μόνο στον δάσκαλο για να διευκολύνουν τη διδασκαλία των βιβλίων του μαθητή (Δ' ΒΔ, σ. 12· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 179-181· Μήτσης, 2001, σ. 172· Μπονίδης, 2003).

Τα βιβλία που απομένουν για έρευνα είναι τα ΒΜ και τα ΤΕ για όλες τις τάξεις του δημοτικού που αποτελούν και το μεγαλύτερο μέρος του νέου διδακτικού και το πιο ενδιαφέρον, καθώς αυτά προορίζονται για το μαθητή και φέρουν το κύριο βάρος της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο όγκος αυτού του ερευνητικού υλικού που αφορά όλες τις τάξεις του δημοτικού, όμως, είναι τεράστιος· 29 τόμοι βιβλίων και παραπάνω από 2500 σελίδες.

Τελικά, από το υλικό αυτό επιλέξαμε να εστιάσουμε σε αυτό που παράχθηκε για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'. Οι λόγοι της επιλογής αυτής ήταν δύο: (α) οι τάξεις αυτές αντιμετωπίζονται στα πλαίσια του ΑΠΣ ουσιαστικά σαν μία ομάδα παρότι παρουσιάζονται χωριστά ως δύο. Οι διαφορές που υπάρχουν στα όσα προβλέπει το ΑΠΣ για τη μια και την άλλη ομάδα είναι ελάχιστες και επιτρέπουν να

7. Ο τρόπος, όμως, που συνέγραψε το ΒΔ κάθε συγγραφική ομάδα και το είδος των πληροφοριών που παρέχει διαφέρει από τάξη σε τάξη. Έτσι, στα ΒΔ των Γ' & Δ' τάξεων δίνονται οδηγίες για τα κείμενα και τις ασκήσεις για κάθε υποενότητα χωριστά και υπάρχουν πίνακες με τα βιογραφικά των συγγραφέων που έργα τους παρατίθενται στα βιβλία των μαθητών. Αντίθετα, στις τάξεις Ε' & ΣΤ', οι οδηγίες για τα κείμενα και τις ασκήσεις έχουν πιο γενικό και αφηρημένο χαρακτήρα εξαιτίας του ό,τι παρατίθενται κατά θεματική ενότητα χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένες ασκήσεις, ενώ απουσιάζουν τελείως πίνακες με τα βιογραφικά των συγγραφέων. Τέλος, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, σε κανένα ΒΔ δεν δίνονται οι ορθές απαντήσεις των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στα ΒΜ και στα ΤΕ.

αντιμετωπιστούν ερευνητικά ως μία κοινή ομάδα, δηλαδή, να αξιολογηθούν με τα ίδια κριτήρια. Άλλωστε, στο ΑΠΣ του 1999, (βλ. 3.1) οι τάξεις αυτές αντιμετωπίζονταν ως μία ομάδα, η διάσπασή τους σε δύο ομάδες έγινε με το ΔΕΠΠΣ αλλά, η φιλοσοφία του προγράμματος διατηρήθηκε (Ντίνας κ.ά., 2003β). Συνεπώς, (β) ήταν η «οικονομικότερη» επιλογή με την έννοια ότι αξιολογούμε τον τρόπο εφαρμογής του ΑΠΣ σε τέσσερις τάξεις έχοντας τα ίδια κριτήρια. Με άλλα λόγια, αφενός πετυχαίνουμε να αντιπαραβάλουμε το μεγαλύτερο μέρος του ΑΠΣ, αφού αποκλείουμε μόνο δύο τάξεις (Α' & Β') από την έρευνα και, αφετέρου, αξιολογούμε το έργο τεσσάρων ΣΟ και τον τρόπο που μετέφρασαν σε διδακτέα ύλη το ίδιο ΑΠΣ αλλά για διαφορετικές τάξεις.

Συνοπτικά, η επιλογή των διδακτικών βιβλίων που αξιολογήθηκαν σε τούτη τη διατριβή έγινε με το σκεπτικό ότι θα εργαστεί ένας ερευνητής για τη διεκπεραίωση των ερευνητικών στόχων και άρα η ποσότητα του ερευνητικού υλικού θα πρέπει να είναι τέτοια που και να επιτρέπει την επεξεργασία του σε εύλογο χρονικό διάστημα και να μην κάνει εκπτώσεις στην ποιότητα και τα αποτελέσματα του τελικού προϊόντος. Κρίθηκε ότι η αξιολόγηση 25 τόμων διδακτικών βιβλίων τεσσάρων διαφορετικών τάξεων που εκτείνονται σε 1700 σελίδες περίπου ανταποκρινόταν ικανοποιητικά στο παραπάνω σκεπτικό. Άλλωστε, κάτι ανάλογο είναι σύνηθες στις έρευνες σχολικών βιβλίων που έχουν τη μορφή διδακτικών πακέτων, καθώς παρατηρείται να επικεντρώνονται κυρίως στο ΒΜ και σπανιότερα στα άλλα «“επικουρικά” μέρη» του πακέτου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 177).

3.4.2 Το πρόβλημα της έρευνας της «διαθεματικότητας» στα νέα βιβλία

Η διαθεματική προσέγγιση εισάγεται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για πρώτη φορά με το ΔΕΠΠΣ και επομένως για πρώτη φορά συγγράφονται και βιβλία που αναμένουμε να την πραγματώνουν μέσω συγκεκριμένων διδακτικών επιλογών. Οι συγγραφείς των νέων βιβλίων ανέλαβαν το —δύσκολο ομολογουμένως— έργο να παράγουν σχολικά εγχειρίδια που θα έπρεπε να σταθούν στο σωστό σημείο του «διαθεματικού συνεχούς» (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 32), ώστε να ικανοποιούν αφενός την «ενιαιοποίηση της γνώσης» στον κατακόρυφο άξονά της (Ενιαίο) προβάλλοντας την ενδο-κλαδική συσχέτιση της γνώσης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης και, αφετέρου, στον οριζόντιο άξονά της (Διαθεματικό) με το να διασφαλίζουν, διευκολύνουν, προβάλλουν τη δια-κλαδική συσχέτιση της γνώσης (διεπιστημονικότητα) ή αλλιώς τη διασύνδεση κάθε γνωστικού αντικειμένου με τα υπόλοιπα του σχολικού προγράμματος.

Πρόκειται για το ζήτημα του «κάθετου» και «οριζόντιου συντονισμού» αντίστοιχα των διδακτικών βιβλίων σύμφωνα με τον οποίο κάθε εγχειρίδιο αποτελεί «έναν κρίκο σε μια αλυσίδα σχολικών εγχειριδίων με βάση τα οποία επιδιώκεται η πραγμάτωση των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος». Εν προκειμένω, ο τρόπος που πραγματώνεται η διαθεματικότητα στα διδακτικά βιβλία γίνεται ευκολότερα κατανοητός αν ιδωθεί από τη σκοπιά του *οριζόντιου συντονισμού*, γιατί αυτή «αναφέρεται στο συσχετισμό της διδακτέας ύλης που περιέχει ένα σχολικό εγχειρίδιο με τη διδακτέα ύλη άλλων μαθημάτων και σχολικών εγχειριδίων και τη συνδυασμένη χρήση τους για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των σκοπών των μαθημάτων και της αγωγής γενικότερα». Οι συγγραφείς, επομένως, των διδακτικών βιβλίων πρέπει μεταξύ των άλλων να συντονίζουν την ύλη και τη διδακτική μεθοδολογία κάθε συγκεκριμένου μαθήματος με τα άλλα, π.χ. του γλωσσικού με την Ιστορία και τα Μαθηματικά, και να παραπέμπουν «σε ασκήσεις και οδηγίες εργασίας που εμπεριέχονται σε άλλα μέσα διδασκαλίας ή άλλα σχολικά εγχειρίδια» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 174-176). Πώς, όμως, μπορεί να διερευνηθεί ο τρόπος υλοποίησης της διαθεματικότητας μέσω του *οριζόντιου συντονισμού* και μάλιστα στο γλωσσικό μάθημα;

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα, δυστυχώς, ελάχιστα μπορούμε να βοηθηθούμε αν καταφύγουμε στην ασφάλεια ενός δοκιμασμένου από την επιστημονική κοινότητα εργαλείου αξιολόγησης της διαθεματικότητας. Τουλάχιστον για τη χώρα μας τέτοια εργαλεία είναι σχεδόν ανύπαρκτα ενώ, όπως είδαμε, λίγες είναι και οι ανάλογες έρευνες που έχουν δημοσιευτεί για τη «μέτρηση» της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία και ειδικότερα στα βιβλία της γλώσσας. Παράλληλα, ανάλογα προβλήματα υπάρχουν και στη σχετική ξενόγλωσση ερευνητική βιβλιογραφία (Armbuster & Anderson, 1990· Johnsen, 1993· Richards, 2000· Van Lier, 1996· Wiles & Bondi, 2006), όπου η διαθεματικότητα εξετάζεται —όπου εξετάζεται— μόνο ως μία παράμετρος της αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων.

Οι δυσκολίες, όμως, δεν σταματούν εδώ. Καταρχήν, είναι προβληματική, η διερεύνηση της διαθεματικότητας μέσα από ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο. Μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα για τη μέθοδο αυτή θα προϋπέθετε να συνεξεταστούν ο τρόπος που συγγράφηκαν και δομήθηκαν τα νέα διδακτικά βιβλία για όλα τα μαθήματα σε κάθε τάξη και έτσι να διαπιστωθεί το πώς διαχύθηκε η διαθεματικότητα στα περιεχόμενα των βιβλίων και στην διδακτική πράξη. Το ΔΕΠΠΣ, άλλωστε, προνοεί για το θέμα αυτό:

Η ύλη διατάσσεται σε ενότητες κατά τάξη, είτε κλιμακωτά είτε σε επάλληλους κύκλους, με ενιαία θεώρηση. Η σπειροειδής διάταξη της ύλης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα εκπαίδευσης σε βαθμίδα εκπαίδευσης περιγράφεται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και περιττές επαναλήψεις. Επιπλέον, για τον προσδιορισμό του περιεχομένου κάθε γνωστικού αντικειμένου λαμβάνεται υπόψη και το περιεχόμενο των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να δίνονται δυνατότητες διαθεματικών προσεγγίσεων. (ΦΕΚ, 303 τ/Β', 2003, σ. 3741)

Είναι ξεκάθαρο ότι η διάταξη της ύλης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα είναι εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης. Το ΠΙ (1999, σσ. 22-23) τη θεωρεί ως μια κρίσιμη παράμετρο της «διδακτικής και μεθοδολογικής διάστασης» των σχολικών εγχειριδίων και κρίνει ότι:

Όσον αφορά στην παράλληλη διάταξη της ύλης, το διδακτικό εγχειρίδιο κρίνεται για το βαθμό ομοιογένειας που εξασφαλίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα εγχειρίδια και την προσπάθεια συντονισμού του με εκείνα των άλλων μαθημάτων. Έτσι αποφεύγεται ο κίνδυνος να αποκτήσει ο μαθητής μεμονωμένες γνώσεις και μπορεί να κάνει τις κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών αντικειμένων. Το διδακτικό εγχειρίδιο πρέπει να εξασφαλίζει την οριζόντια συνοχή του προγράμματος και να δίνει προσοχή σε θέματα συνοχής μεταξύ των μαθημάτων προωθώντας τη διαθεματική διδασκαλία. Μόνο έτσι ο μαθητής δε θα εξοικειωθεί μόνο με μια διδακτική τεχνική και ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, αλλά θα εργάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο διεπιστημονικών θεμάτων.

Ως επακόλουθο των παραπάνω η αξιολόγηση των βιβλίων ενός μόνο γνωστικού αντικειμένου υπό το πρίσμα της διαθεματότητας που θέτει το ΔΕΠΠΣ έχει τα όριά της και δεν μπορεί παρά να είναι αποσπασματική, αφού αποκαλύπτει μόνο ένα κομμάτι του παζλ και όχι τη συνολική εικόνα. Ειδικότερα, μάλιστα, για το γλωσσικό μάθημα αναφέρεται ρητά στο ΑΠΣ «ότι κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται “οριζόντιος στόχος” όλων των μαθημάτων» και γι' αυτό «ως μέσο και αντικείμενο γλωσσικής άσκησης [...] πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3775).

Η έννοια της διαθεματικότητας (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009· Θεοφιλίδης, 1997· Μασσαγγούρας, 2003α) έχει γίνει, περαιτέρω, αντικείμενο έντονων επιστημονικών συζητήσεων στη χώρα μας τόσο για την ίδια την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητά της ως διδακτικής μεθόδου (διαχωρισμός από τη διεπιστημονικότητα), όσο και για τον τρόπο εφαρμογής της (διατήρηση της διδασκαλίας αυτοτελών μαθημάτων, ασαφείς «θεμελιώδης διαθεματικές έννοιες» και σχέδια εργασίας, συγγραφή διδακτικών βιβλίων από χωριστές ομάδες) (βλ. Αλαχιώτης, 2002, 2008α· Βώρος, 2003α, 2003β· Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005· Γρόλλιος, 2003, 2006· Δάλκος, 2003·

Ματσαγγούρας, 2002· Μοσχονάς, 2006α· Μπονίδης, 2003· Νούτσος, 2003· Τζίφας, 2006· Χρονοπούλου, 2003). Έρευνες που έγιναν πάνω στα κείμενα των γλωσσικών ΑΠΣ έδειξαν ότι ελάχιστες ήταν οι «διαθεματικές προσθήκες» στο ΑΠΣ του 1999 και δεν δικαιολογούσαν τη μετονομασία του σε *διαθεματικό* το 2003 (Ντίνας κ.ά., 2003β), ενώ άλλες κάνουν λόγο για «αναντιστοιχία, ασυμβατότητα, ασυμμετρία και ασυνέχεια» ανάμεσα στο ΔΕΠΠΣ και τα επιμέρους ΑΠΣ (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007). Θεωρήθηκε ακόμη ότι «η ένταξη της διαθεματικότητας στο πρόγραμμα είναι πρόχειρη και ασαφής επειδή αντιμετωπίζεται ή ως απλή παράθεση δραστηριοτήτων ή ως προτροπή για αναζήτηση σημείων επαφής-τομών μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων του σχολείου» (Αγγελάκος, 2005). Ο Μοσχονάς (2006α) χαρακτηρίζει περαιτέρω το ΔΕΠΠΣ ως «άτεχνο και αδικαιολόγητα περίπλοκο συμπλήμα, χωρίς ενιαία λογική και χωρίς όραμα για το είδος και τους τρόπους της παιδείας που πρέπει να υπηρετήσουν τα νέα βιβλία» για να προσθέσει ότι «διαθεματική διδασκαλία δεν νοείται με αυτόνομα μαθήματα, τα βιβλία των οποίων τα γράφουν ανεξάρτητες, μη συνεργαζόμενες, ενδεχομένως και ανταγωνιστικές συγγραφικές ομάδες». Ο ίδιος ο σχεδιασμός και η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ δεν φαίνεται, λοιπόν, ότι διευκόλυναν τις ΣΟ των νέων βιβλίων στην αποτύπωση της διαθεματικότητας στο νέο διδακτικό υλικό, αν και, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, υπήρχαν οδηγίες και πρόνοιες προς την κατεύθυνση αυτή.

Παρόλα αυτά, μπορούμε να βρούμε στο ΔΕΠΠΣ συγκεκριμένες αναφορές που κάνουν λόγο για το πώς η διαθεματικότητα θα διαχυθεί στα διδακτικά βιβλία. Προβλέπεται, για παράδειγμα, ρητά τα νέα ΑΠΣ να περιλαμβάνουν (α) στις «Ενδεικτικές δραστηριότητες» τους «δραστηριότητες με χαρακτήρα διαθεματικό [...] οι οποίες, επιπλέον, διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση με τη συσχέτιση γνώσεων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα αλλά και με εμπειρίες από την καθημερινή ζωή των μαθητών» και (β) «Πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3741). Μάλιστα, για αυτές τις διαθεματικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας υπάρχει πρόβλεψη να «διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου» κάθε μαθήματος και να διαχέονται «τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις ασκήσεις (δραστηριότητες) όλων των διδακτικών ενοτήτων» (ΦΕΚ 304/τ.Β', 2003, σ. 4388).

Επιπρόσθετα, στο παράρτημα του ΔΕΠΠΣ που περιλαμβάνονται οι «Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων» κυριαρχεί σε συντριπτικό βαθμό η μεθόδευση του τρόπου με τον οποίο θα γίνει η «Διάχυση της διαθεματικότητας στο περιεχόμενο των υπό

συγγραφή βιβλίων και στις σχετικές δραστηριότητες» μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα για διάφορες τάξεις (ΦΕΚ 304/τ.Β΄, 2003, σσ. 4366-87). Ανάλογες οδηγίες δίνονταν στις ΣΟ και από το ΠΙ κατά τη συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων (ΠΙ, 2003β· ΠΙ, 2003γ).

Παράλληλα, το γλωσσικό μάθημα λόγω των κειμένων που περιέχει και των «διαθεματικών ή οριζόντων δεξιοτήτων» που εξασκεί, όπως αυτή της «επικοινωνίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003, σσ. 3739 & 3772) αλλά και του χρόνου που καταλαμβάνει στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι εύκολο να θεωρηθεί ως ένα προνομιακό πεδίο εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης σε «όλα τα αντικείμενα εξωτερικής υποκειμενικής πραγματικότητας» (Παπαρίζος, 2005β, σ. 33· Παπαρίζος & Παπαρίζου, 2007). Θα ήταν εύκολο να «βαφτιστούν» πολλές ασκήσεις ως διαθεματικές απλά επειδή δίνουν την αφορμή για διεπιστημονικές διασυνδέσεις με άλλα μαθήματα (π.χ. Μαθηματικά ή Ιστορία). Άλλωστε, στα επετειακά μαθήματα της γλώσσας, όπως η 25η Μαρτίου για παράδειγμα, οι δάσκαλοι πάντα έκαναν αναφορές στα ιστορικά γεγονότα, έτσι όμως προωθούσαν τη διαθεματικότητα; Ή το αντίστροφο· η συγγραφή της περίληψης και οι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου στα πλαίσια διδασκαλίας της Ιστορίας αποτελούν γλωσσική διδασκαλία και άρα διαθεματικότητα; Σε ένα βαθμό αυτές οι πρακτικές μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές ή ορθότερα διεπιστημονικές αλλά οι όροι συγχέονται ή και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στα συμφραζόμενα του ΔΕΠΠΣ. Αυτό, όμως, που λάνθανε παλιότερα και γινόταν τυχαία ή απρογραμματίιστα τώρα αλλάζει και αποκτά ένα συστηματικό χαρακτήρα· η διαθεματική δραστηριότητα μεταμορφώνεται σε «μια ειδικά σχεδιασμένη διδακτική ενέργεια» με συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους και δεξιότητες (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003, σ. 3772).

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι με το ΔΕΠΠΣ επιχειρείται να «χωρέσει» η διαθεματική προσέγγιση σε ένα πρόγραμμα που διατηρεί κατά βάση τον παραδοσιακό καταμερισμό της γνώσης σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας, 2002· Γρόλλιος, 2006· Μοσχονάς, 2006α· Φράγκος, 2002). Η έλλειψη έγκυρων μεθοδολογικών εργαλείων για την διερεύνηση της διαθεματικότητας, καθώς και το γεγονός ότι δεν υπάρχει προηγούμενη απόπειρα εφαρμογής της σε τέτοια έκταση όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και σε διεθνές επίπεδο (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, σσ. 52-65) δυσχεραίνουν αισθητά τη μελέτη του τρόπου εφαρμογής της. Σε ερευνητικό επίπεδο αυτό που τελικά μένει να απαντηθεί είναι ποιες δραστηριότητες είναι οι διαθεματικές στα βιβλία της γλώσσας.

3.4.3 Το πρόβλημα της έρευνας του «ενιαίου πλαισίου» στα νέα βιβλία

Μια άλλη βασική παράμετρος, που όπως μάλιστα προαναφέραμε προϋπήρχε του ΔΕΠΠΣ, είναι αυτή του «ενιαίου πλαισίου» στον τρόπο σύνταξης των ΑΠΣ. Το ενιαίο πλαίσιο συντάχθηκε με σκοπό να αντιμετωπιστεί η «ασυνέχεια της εκπαίδευσης» (ΕΣΥΠ, 2006), και ως εκ τούτου τα διδακτικά βιβλία έφεραν μια μοναδική ευθύνη και έδιναν μια ελπίδα στο να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των τάξεων και των βαθμίδων εκπαίδευσης. Παρακάτω επιχειρούμε να διερευνήσουμε πώς είναι δυνατόν να αξιολογηθούν τα διδακτικά βιβλία υπό το πρίσμα της υλοποίησης του ενιαίου πλαισίου που προβλέπει το ΑΠΣ.

Το ενιαίο πλαίσιο αφορά τον *κάθετο συντονισμό* των διδακτικών βιβλίων ενός και μόνο μαθήματος (π.χ. του γλωσσικού) από τάξη σε τάξη και από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Ο σκοπός του συντονισμού αυτού είναι τα διδακτικά βιβλία να «παρουσιάζουν μια συνέχεια και μια συνέπεια από τη μια μεριά τα περιεχόμενα και από την άλλη οι διδακτικές-μεθοδολογικές αρχές τους και με τον τρόπο αυτό να επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα και χωρίς επαναλήψεις, επικαλύψεις ή και τριβές το πλέγμα των σκοπών ενός μαθήματος» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 175). Στα πλαίσια του *κάθετου συντονισμού* οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων «είναι υποχρεωμένοι» να «συντονίσουν τα περιεχόμενα» του εκάστοτε σχολικού εγχειριδίου με τα αντίστοιχα της προηγούμενης και της επόμενης τάξης.

Αντίθετα, λοιπόν, από τη διαθεματικότητα που διαπλέκει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ορίζεται ότι:

Η Εναιοποίηση (integration) της γνώσης, που δηλώνεται με το χαρακτηρισμό του νέου προγράμματος ως «ενιαίου», αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενοτήτων και μεταξύ των ενοτήτων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Την αναγκαιότητα της εναιοποίησης υπογραμμίζουν ψυχολογικοί λόγοι, που αναφέρονται στα μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα τα οποία δημιουργεί η έλλειψή της, αλλά και επιστημολογικοί λόγοι, οι οποίοι τονίζουν ότι μόνο αν εξασφαλιστεί η εναιοποίηση στο εσωτερικό ενός διδακτικού κλάδου, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για διεπιστημονικές συνδέσεις και διαθεματικές προσεγγίσεις. (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 26)

Συνεπώς, το ενιαίο πλαίσιο ή αλλιώς η «επάλληλη διάταξη» των περιεχομένων κάθε μαθήματος προηγείται και αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή υλοποίηση του διαθεματικού. Άρα ένα σαθρό υπόβαθρο του ενιαίου πλαισίου στα ΑΠΣ και του τρόπου που αποτυπώνεται στα βιβλία μπορεί να υπονομεύσει καθοριστικά και τον τρόπο αποτύπωσης της διαθεματικής προσέγγισης ενώ ένα στέρεο να τη διευκολύνει σημαντικά.

Τι θα πρέπει, όμως, να λαμβάνει υπόψη της ο σχεδιασμός μιας έρευνας που στοχεύει στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα διδακτικά βιβλία ευθυγραμμίστηκαν προς τις επιταγές ενός ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών; Η απάντηση που δίνεται από τον πιο επίσημο φορέα για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων στη χώρα μας, το ΠΙ (1999, σ. 22), είναι η εξής:

Συγκεκριμένα, κατά την αξιολόγηση μπορεί να δει κανείς κατά πόσον έχουν ακολουθηθεί στα διδακτικά εγχειρίδια οι αρχές της επαγωγικής διάταξης της ύλης, της αλληλουχίας και της ολότητας. Το μαθησιακό υλικό πρέπει να οργανώνεται στο διδακτικό εγχειρίδιο σπειροειδώς, με τρόπο διαλεκτικό και επαγωγικό και να παρουσιάζει συνέχεια, ενότητα και συνοχή, ώστε να αποφεύγεται η αποσπασματική παράθεση της γνώσης.

Τα κριτήρια που θέτει το ΠΙ, αν και ορθά, έχουν έναν πολύ αφηρημένο και γενικό χαρακτήρα καθώς αναφέρονται σε αρχές και όχι σε συγκεκριμένα άμεσα μετρήσιμα κριτήρια. Ειδικότερα για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας που ενδιαφέρει την παρούσα διατριβή, η διερεύνηση όλων των παραπάνω αρχών καθίσταται δυσχερέστερη σε σχέση με άλλα λόγω αφενός του μεγάλου και πολύμορφου όγκου της διδακτέας ύλης και, αφετέρου, της πληθώρας και της ποικιλίας των γνωστικών και άλλων διδακτικών στόχων που περιλαμβάνονται σε αυτή.

Σε πρακτικό επίπεδο μια αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων για τη γλώσσα που φιλοδοξεί να κρίνει το βαθμό συνάφειάς τους με την λογική του «ενιαίου πλαισίου» θα πρέπει αναγκαστικά να περιλαμβάνει τα βιβλία γλώσσας τουλάχιστον δύο τάξεων ενώ σε μια ιδανική περίπτωση θα έπρεπε να συμπεριλάβει τα βιβλία γλώσσας από το Νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο. Η συνθήκη αυτή τηρείται επαρκώς στην έρευνά μας αφού μελετούμε τα βιβλία τεσσάρων διαδοχικών τάξεων. Από αυτή τη σκοπιά, η μελέτη των βιβλίων ως προς το πώς στοιχίζονται στις πρόνοιες του ενιαίου πλαισίου είναι πληρέστερη και δεν παρουσιάζει τις δυσχέρειες της μελέτης που διαπιστώσαμε για το διαθεματικό. Δεν είναι, όμως, και ευκολότερη ή λιγότερη περίπλοκη.

Τα διδακτικά βιβλία κάθε τάξης αφού πρώτα αξιολογηθούν χωριστά ως προς τον τρόπο που εφαρμόζουν τις πρόνοιες του ΑΠΣ θα πρέπει στη συνέχεια να συγκριθούν μεταξύ, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός της εσωτερικής τους συνοχής. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι ποια από τα κριτήρια που θέσαμε για να αξιολογήσουμε τα βιβλία θα επιλέξουμε για να συγκρίνουμε τα βιβλία της γλώσσας μεταξύ τους. Έχει νόημα η σύγκριση να γίνει μόνο

ανάμεσα σε λίγα από αυτά ή πρέπει να αντιπαραθέσουμε όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τάξη;

Πριν απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά ας έχουμε κατά νου ότι το ΑΠΣ προβλέπει χοντρικά για τις τέσσερις τάξεις που μελετούμε εδώ τα ίδια πράγματα, δηλαδή, τις αντιμετωπίζει εν πολλοίς ως μία τάξη γεγονός που, με έναν απλοϊκό συνειρμό, θα μας έκανε να υποθέσουμε πως και τα διδακτικά βιβλία θα πρέπει να έχουν ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους. Η υπόθεση αυτή σε γενικές γραμμές είναι ορθή· οι γνωστικοί στόχοι είναι κοινοί σε όλες τις τάξεις και η διδακτική μεθοδολογία περιγράφεται με σαφήνεια στο ΑΠΣ άρα και τα βιβλία δεν μπορεί να αποκλίνουν σημαντικά από τάξη σε τάξη. Θα ήταν όμως, λάθος και να μην αποκλίνουν καθόλου. Γνωρίζουμε από την Εξελικτική Ψυχολογία και τα στάδια του Piaget (1926, 1970) ότι οι μαθητές της Γ΄ τάξης που είναι 8 ετών (στάδιο συγκεκριμένης σκέψης) διαφέρουν σημαντικά στον τρόπο που σκέφτονται και κατανοούν την πραγματικότητα από αυτούς της Ε΄ ή της ΣΤ΄ (εμφάνιση αφαιρετικής σκέψης). Ενώ σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και τη θεωρία του εποικοδομητισμού (Ausubel, 1968· Bruner, 1966· Gagne, 1965· Vygotsky, 1978· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007α, σσ. 29-53) οι νέες γνώσεις αφομοιώνονται και απομνημονεύονται καλύτερα και γρηγορότερα όταν συνδέονται, όταν «δομούνται» πάνω σε γνώσεις και εμπειρίες που ήδη έχει κατακτήσει ή βιώσει ο μαθητής. Ως συνέπεια, οι μαθητές κάθε τάξης ως διακριτή ηλικιακή ομάδα που βρίσκονται σε συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης δικαιούνται των ανάλογων γλωσσικών και διδακτικών μέσων, ώστε να μάθουν ή να κατακτήσουν με άνεση τη μητρική τους γλώσσα. Αυτοί οι λόγοι, άλλωστε, υπαγορεύουν και την ανάγκη να γραφτούν χωριστά βιβλία για κάθε τάξη και για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003, σ. 3738). Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο τα διδακτικά βιβλία να αποκλίνουν ως απόρροια ψυχολογικών και μαθησιακών θεωριών αφού απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετική ηλικία, διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετικό βαθμό κατοχής της γλώσσας. Ταυτόχρονα, όμως, και για τους ίδιους λόγους πρέπει και να λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα στο άλλο, να αποφεύγουν επαναλήψεις και να εξασφαλίζουν μια συνοχή στα περιεχόμενά τους από τάξη σε τάξη.

Οι παραδοχές αυτές βοηθούν στο να αντιληφθούμε ότι μια απλή αντιπαραθέση των ομοιοτήτων και διαφορών που έχουν τα βιβλία δεν είναι αναγκαστικά και διαφωτιστική του βαθμού εσωτερικής συνοχής και συνάφειάς τους. Το να διαφέρουν τα βιβλία τεσσάρων διαφορετικών ΣΟ —έστω και εάν υλοποιούν το ίδιο ακριβώς ΑΠΣ— είναι αναμενόμενο, το

πόσο είναι ανεκτό να διαφέρουν και σε ποια σημεία, όμως, είναι προς εξέταση. Παράλληλα, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η ενιαιοποίηση δεν αφορά μόνο την αντιπαραβολή βιβλίων διαφορετικών τάξεων αλλά και τα περιεχόμενα του γλωσσικού εγχειριδίου μίας μόνο συγκεκριμένης τάξης.

Εν κατακλείδι, η εξακρίβωση του πώς γίνεται η υλοποίηση της ενιαιοποίησης στα νέα διδακτικά εγχειρίδια είναι ένα σύνθετο ερευνητικό εγχείρημα που απαιτεί το συγκερασμό ενός πλήθους διαφορετικών μεταβλητών που αφορούν τα βιβλία της γλώσσας πολλών διαφορετικών τάξεων και βαθμίδων εκπαίδευσης. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε εστιάζει στην αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την μελέτη των βιβλίων των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού. Ωστόσο, θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πρώτον εξαιτίας του ότι το ΑΠΣ δεν παρέχει χωριστές οδηγίες για κάθε μια τάξη που μελετούμε και έτσι δεν ευνοεί να δούμε το πώς θα έπρεπε να διαφοροποιείται η μια τάξη από την άλλη σε επίπεδο γνωστικών στόχων και σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας. Με άλλα λόγια, για το ΑΠΣ σχεδόν δεν υπάρχουν διαφορές στα περιεχόμενα στη μεθοδολογία, στην αξιολόγηση και στους στόχους που πρέπει να πετύχουν οι μαθητές της Γ΄ από αυτούς της ΣΤ΄ τάξης. Δεύτερον, γιατί η ομογενοποίηση του διδακτικού υλικού και των διδακτικών μεθόδων κατά τάξεις έχει κάποια όρια και δεν αποκλείει ένα βαθμό αποκλίσεων και διαφορών από τάξη σε τάξη. Και, τρίτον, όπως για τη διαθεματικότητα έτσι και εδώ, εξαιτίας του ότι η ενιαιοποίηση εφαρμόζεται τόσο συστηματικά πρώτη φορά δεν υπάρχουν ούτε εξειδικευμένα εργαλεία ούτε πολλές έρευνες που να εστιάζουν στο συγκεκριμένο πρόβλημα για να μας διαφωτίσουν.

3.4.4 Το πρόβλημα της επιλογής των στόχων

Η αξιολόγηση διδακτικών βιβλίων με αναφορά το βαθμό συμφωνίας τους με ένα συγκεκριμένο ΑΠΣ δεν αφήνει πολλά περιθώρια επιλογών σχετικά με το ποιοι πρέπει να είναι οι ερευνητικοί στόχοι γιατί λίγο-πολύ τους υπαγορεύει το ίδιο το ΑΠΣ. Πραγματικά, τα κριτήρια αξιολόγησης των βιβλίων δεν μπορεί να είναι διαφορετικά από τις πρόνοιες του ΑΠΣ βάσει του οποίου συγγράφηκαν. Το κρίσιμο, όμως, εδώ ζητούμενο είναι αν όλες οι πρόνοιες και οι στόχοι του ΑΠΣ μπορούν και έχει νόημα να μετασηματιστούν σε ερευνητικές μεταβλητές (βλ. ΠΙ, 1999β).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2 Η κατανομή των στόχων του ΑΠΣ κατά τάξεις και γλωσσική δεξιότητα

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ / ΤΟΜΕΙΣ	N	Γ'-Δ'	Ε'-ΣΤ'	Γ'-Δ'-Ε'-ΣΤ'***
Προφορικός λόγος	18	18	18	18
Γραπτός Λόγος*				
-Ανάγνωση	16	15	16	15
-Γραφή και Παραγωγή Γραπτού λόγου	22	21	20	19
Λεξιλόγιο	18	13	18	13
Γραμματική	22	19	21	18
Διαχείριση της Πληροφορίας	2	2	2	2
Σύνολο	80	70	77	67

*Δεν περιλαμβάνονται οι στόχοι για τη Λογοτεχνία καθώς δεν εξετάζεται στην παρούσα διατριβή.

**Αφορά τους στόχους εκείνους των δύο προηγούμενων στηλών που είναι κοινοί και στις δύο ομάδες τάξεων.

Το ΑΠΣ σε ό,τι αφορά το «σκληρό» του πυρήνα, την εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, έχει να επιδείξει πολλούς και ποικίλους στόχους. Ο Πίνακας 3.2, που προηγείται, δείχνει πόσοι στόχοι περιγράφονται για κάθε μια γλωσσική δεξιότητα/τομέα που μελετούμε κατά ομάδα τάξεων (βλ. την αριστερή στήλη του ΑΠΣ Στόχοι). Η μελέτη του πώς και πόσοι από τους παραπάνω γλωσσικούς στόχους υλοποιούνται μέσω των διδακτικών βιβλίων αποτελεί έναν κρίσιμο στόχο της έρευνάς μας που αφορά τη γνωστική διάσταση της αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων.

Ωστόσο, αν μέναμε στην αξιολόγηση των στόχων θα καλύπταμε μεν το μεγαλύτερο μέρος του ΑΠΣ που εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά θα αγνοούσαμε την άλλη πολύ καίρια παράμετρο ενός ΑΠΣ, τη μεθοδολογική, η οποία συνάπτεται άρρηκτα με την παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης των βιβλίων. Η διδακτική μεθοδολογία, που περιγράφεται τόσο στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ όσο και στο ΑΠΣ της γλώσσας παρέχει πρακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γλώσσας και προτείνει συγκεκριμένες μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή, συνεπώς ενδιαφέρει ο τρόπος και ο βαθμός που οι ΣΟ συντονίστηκαν με αυτές. Άλλωστε, αυτό που άλλαξε τις τελευταίες δεκαετίες τόσο με την επικοινωνιακή όσο και με την κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι ο τρόπος και οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας και όχι τόσο τα περιεχόμενα και οι γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής. Η αξιολόγηση αυτής της παραμέτρου, λοιπόν, πέρα από το βαθμό συμφωνίας με το ΑΠΣ θα μας αποκαλύψει και κατά πόσο εκσυγχρονισμένα και στοιχισμένα με τις σύγχρονες μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας είναι τα διδακτικά βιβλία.

Η απάντηση στο ερώτημα ποιους στόχους να θέσουμε και τι να μετρήσουμε στα βιβλία, ώστε να αξιολογήσουμε το πώς και πόσο καλά αποτύπωσαν το ΑΠΣ δόθηκε με το να επιλέξουμε (α) τους στόχους που περιέχει το ΑΠΣ αποκλειστικά για τις γλωσσικές δεξιότητες (γνωστική διάσταση) και (β) με το να εστιάσουμε στον τρόπο, στη μεθοδολογία με την οποία καλλιεργούνται αυτοί οι στόχοι (παιδαγωγική διάσταση) (βλ. Κεφ. 4). Η μελέτη του διαθεματικού και του ενιαίου πλαισίου υπάγονται στην παιδαγωγική διάσταση καθώς εμπλέκουν ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και σχετίζονται με τρόπους διάταξης της διδακτέας ύλης⁸.

3.4.5 Το πρόβλημα της διερεύνησης των στόχων

Αν το πρόβλημα του τι να μελετήσουμε στα διδακτικά βιβλία, είναι ουσιαστικά ένα ζήτημα σταχυολόγησης, καταγραφής και εντοπισμού των στόχων για τους οποίους το ίδιο το ΑΠΣ προνοεί, το ζήτημα του πώς να μελετηθούν αυτοί είναι σαφώς δυσκολότερο. Η δυσκολία έγκειται στην ποικιλία τόσο των ερευνητικών στόχων όσο και του ίδιου του ερευνητικού υλικού, των διδακτικών βιβλίων.

Το ΔΕΠΠΣ γενικά (όπως και το προγενέστερο ΕΠΠΣ, βλ. Χατζησαββίδης, 2000) έχει δεχτεί κριτική, γιατί οι σκοποί και οι στόχοι του παρουσιάζουν ασάφεια ως προς τη διατύπωσή τους, και «συνθετότητα» που «δυσχεραίνει την προσπάθεια κατάταξής τους» σύμφωνα με την ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Bloom, ενώ φαίνεται να κυριαρχούν οι γνωστικοί στόχοι (Μπονίδης, 2003, σσ. 31-32). Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό μειονέκτημα των προγραμμάτων τύπου curriculum που συνηθίζεται να θέτουν «πάρα πολλούς στόχους για διδασκαλία και αξιολόγηση» σε σημείο που το ΑΠ να μοιάζει με μια «“λίστα επιθυμιών” παρά με ένα ρεαλιστικό σύνολο επιτεύξιμων εκπαιδευτικών στόχων» (Porham, 2009α, 2009β) ή με «ευχολόγιο» (Γκότοβος, 1999). Οι Βρεττός & Καψάλης (1997, σσ. 21-22) ρητά αναφέρουν, άλλωστε, ως τη «σοβαρότερη λειτουργική αδυναμία των Αναλυτικών Προγραμμάτων της ελληνικής εκπαίδευσης» την προσκόλλησή τους «αποκλειστικά», «διεξοδικά» και «λεπτομερειακά» στα περιεχόμενα διδασκαλίας, ενώ «στην διατύπωση των σκοπών παραμένουν σε ένα επίπεδο μεγάλης γενικότητας και αφαίρεσης, ώστε ούτε στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας βοηθούν ούτε αντικειμενικό έλεγχο της

8. Σαφέστατα, η παρούσα διατριβή με την επιλογή των προαναφερθέντων στόχων δεν εξαντλεί σε καμία περίπτωση το ευρύτερο πεδίο έρευνας της συμφωνίας των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας με το ΔΕΠΠΣ. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα βιβλία μπορούν να αξιολογηθούν και ως προς τις πολλές και πολύ ενδιαφέρουσες «προδιαγραφές» που θέτει για αυτά το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 304/τ.Β', 2003, σσ. 4388-4390), στις οποίες, για παράδειγμα, περιλαμβάνεται και η «αιθητική διάστασή» τους (Βρεττός, 1999· Σιγάλας, 2002).

επιτυχίας της επιτρέπουν». Μεσά σε αυτό το πλαίσιο είναι ακόμα επίκαιρες οι επιστημόνοι του Ξωχέλλη (1999, σ. 61) που αναφέρονται ρητά στην ανάγκη οι σκοποί της αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση «να αποσαφηνιστούν κατά τρόπο συγκεκριμένο για την εκπαιδευτική διαδικασία».

Σε ό,τι αφορά τους στόχους που θέτει το ίδιο το γλωσσικό ΑΠΣ, αυτοί χαρακτηρίζονται από τους ίδιους τους συντάκτες του προγράμματος ως «στόχοι οροφής, προς τους οποίους τείνει η όλη διδασκαλία και που δεν είναι εφικτό να επιτυγχάνονται στο σύνολό τους και στον ίδιο βαθμό» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3772). Αν ερμηνεύουμε σωστά την παραπάνω υποσημείωση του ΑΠΣ, τότε οι ίδιοι οι συντάκτες δέχονται ότι οι στόχοι που θέτουν είναι υψηλοί («οροφής») και συνεπώς δύσκολοι στην επίτευξή τους «στον ίδιο βαθμό», γεγονός που δυσχεραίνει και την αξιολόγηση αυτού του βαθμού μέσα από τα διδακτικά βιβλία.

Παράλληλα, είναι πολλοί οι στόχοι του ΑΠΣ που αφορούν την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, και αναφέρονται αποκλειστικά σε γνωστικές δεξιότητες. Συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι για τους οποίους το *Γενικό Μέρος* του ΔΕΠΠΣ κάνει ειδική αναφορά (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3740) δεν περιγράφονται ρητά στο ΑΠΣ και η καλλιέργειά τους μόνο έμμεσα μάλλον ενδιαφέρει το γλωσσικό μάθημα.

Ως αποτέλεσμα, το ΑΠΣ της γλώσσας δε φαίνεται να ξεπέρασε τα προβλήματα της διατύπωσης των στόχων που είχαν διαπιστωθεί και στα ΑΠΣ των αρχών του 1980 που διαδέχτηκε. Έτσι, μπορούμε να κάνουμε και τώρα λόγο για «πολύαριθμους και πολύ φιλόδοξους στόχους» που προκαλούν σύγχυση στους δασκάλους με τον τρόπο που είναι διατυπωμένοι, ενώ «δίνουν σε πολλά σημεία την εντύπωση ότι σκοπεύουν πολύ ψηλότερα από το σημείο εκείνο στο οποίο θα μπορούσε να φτάσει πράγματι η διδασκαλία» (Μήτσης, 2001, σ. 172). Για παράδειγμα, στον Προφορικό Λόγο αναφέρεται ως στόχος: «Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: [...] Εκτιμά και απολαμβάνει αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου, όπως απαγγελίες ομιλίες, θεατρικές παραστάσεις, ομιλίες χαρακτηριστικών ομιλητών κτλ.» ή στην Ανάγνωση να «Αναπτύσσει "γλωσσικές αντιστάσεις" και κριτική στάση απέναντι στο λόγο των άλλων» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3751 & 3756).

Εν πολλοίς, οι ενστάσεις στον τρόπο διατύπωσης των διδακτικών στόχων που μόλις παρουσιάστηκαν δυσκολεύουν και τον έλεγχο του βαθμού στον οποίο υλοποιούνται από τα διδακτικά βιβλία, θέτοντας κάποια όρια στη διερεύνησή τους⁹. Ταυτοχρόνως, και ο τρόπος

9. Η δυνατότητα «μετάφρασης του Αναλυτικού Προγράμματος σε σχολικό εγχειρίδιο», θεωρείται «σημαντικό κριτήριο λειτουργικότητας» του ΑΠ, εφόσον, όσο πιο σαφής είναι η διατύπωση των στόχων στο ΑΠ τόσο

συγγραφής των βιβλίων θέτει τα δικά του όρια στη μελέτη αυτή. Η πρόκληση για το ερευνητή εδώ είναι να βρει πώς μπορεί να αντιστοιχίσει μία άσκηση ή ένα κείμενο των διδακτικών βιβλίων με έναν ή περισσότερους κάθε φορά διδακτικούς στόχους που περιγράφονται στο ΑΠΣ.

Το εγχείρημα είναι περίπλοκο καθώς θα πρέπει κάθε φορά να ερευνηθούν διάφοροι παράμετροι των κειμένων και των ασκήσεων ως προς μια ποικιλία στόχων. Για παράδειγμα, μία άσκηση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι «θεματική» ή διαθεματική ή και τα δύο, ότι «εξασκεί» ή στοχεύει σε μία ή και σε όλες από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο ΑΠΣ. Στη συνέχεια, και αφού κατηγοριοποιηθεί ως προς το είδος των γλωσσικών δεξιοτήτων που ασκεί, θα πρέπει να διερευνηθεί ποιον ή ποιους από τους επιμέρους στόχους της γλωσσικής ή των γλωσσικών δεξιοτήτων υλοποιεί.

Παράλληλα, η διερεύνησή των ασκήσεων δεν σταματά στην αντιστοίχισή τους με τους καθαρά γνωστικούς-γλωσσικούς στόχους του ΑΠΣ. Ακολουθεί η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης στην οποία πρέπει να ελέγξουμε πώς επιτελούνται οι διάφορες γλωσσικές ασκήσεις, πώς εργάζονται οι μαθητές (ατομικά ή ομαδικά), το είδος των ασκήσεων (ανοιχτές ή κλειστές) και πώς αυτές αξιολογούνται (από το δάσκαλο ή αυτοαξιολόγηση), καθώς και πώς υλοποιείται η διαθεματικότητα (ποιες και πόσες είναι οι διαθεματικές ασκήσεις). Τα κείμενα και οι ασκήσεις των διδακτικών βιβλίων πρέπει να κατηγοριοποιηθούν ως μια ποικιλία παραγόντων που το ΑΠΣ παραθέτει στα ειδικά κεφάλαια της διδακτικής μεθοδολογίας και της αξιολόγησης, αφού, όμως, πρώτα αυτοί οι παράγοντες «μεταφραστούν» σε ερευνητικές μεταβλητές.

Το πρόβλημα της μελέτης των ερευνητικών στόχων, έχει την αφετηρία του τόσο στην πληθώρα των σκοπών και στόχων που περιγράφονται στο ΑΠΣ όσο και στον τρόπο διατύπωσής τους. Επίσης, δυσχερής είναι και η μετατροπή των οδηγιών του ΑΠΣ για τη διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση σε μετρήσιμους ερευνητικούς στόχους. Ακόμη, όμως, και αν ξεπεράσουμε αυτούς τους σκοπέλους, η αντιστοίχιση κειμένων και ασκήσεων των βιβλίων με τους στόχους του ΑΠΣ παραμένει μία σύνθετη εργασία που πρέπει να λάβει ταυτόχρονα υπόψη της ένα πλήθος ερευνητικών μεταβλητών. Τοιουτοτρόπως, ανοίγει και η συζήτηση για την επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου για την διατριβή μας με

ευκολότερη γίνεται η εργασία στο σχολικό βιβλίο (βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 174· ΠΙ, 1999β) Ωστόσο, το ζήτημα αυτό είναι σύνθετο και το «μοντέλο διατύπωσης» που κάθε φορά υιοθετείται έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα (βλ. Βρεττός & Καψάλης, 1997, σ. 99-109· Ματσαγγούρας, 2003β, 2007, σσ. 201-205· Χατζηγεωργίου, 2004, σσ. 173-195· Χατζηδήμου, 1988, σ. 65-79).

σκοπό την κατά το δυνατόν πληρέστερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναλύσαμε προηγουμένως.

3.4.6 Το πρόβλημα της επιλογής της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου

Η εκλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου, των τεχνικών και των οργάνων μέτρησης καθορίζεται κατά περίπτωση από τον εκάστοτε ερευνητή σε αναλογία με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα και το είδος των δεδομένων ποσοτικών ή ποιοτικών που κρίνει ότι ταιριάζουν στην έρευνά του. Ωστόσο, τα ερευνητικά εργαλεία δεν είναι πάντα ζήτημα επιλογής από έναν ήδη δεδομένο κατάλογο που μπορούμε να ανακτήσουμε ανασκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία: πολλές φορές ο ερευνητής πρέπει να κατασκευάσει το εργαλείο κάτι που είναι σαφέστατα πιο απαιτητικό από την επιλογή (Βάμβουκας, 2000, σ. 145). Η κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων αποτέλεσε μονόδρομο και στην έρευνά μας, καθώς, υπάρχει έλλειψη ανάλογων ερευνών άρα και δοκιμασμένων εργαλείων στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Το ερευνητικό υλικό της παρούσας διατριβής είναι κατά βάση ποιοτικό, αφού ουσιαστικά διαπραγματεύεται «κείμενα» με τη μορφή ΑΠΣ και διδακτικών βιβλίων. Η μεταβαλλόμενη φύση του υλικού αυτού στο χρόνο και στο χώρο δεν ευνοεί τη χρήση άκαμπτων και αυστηρά καθορισμένων ερευνητικών μεθόδων και ειδικότερα εργαλείων έρευνας για να διαπιστώσουμε τη μεταξύ τους συνάφεια. Τα εργαλεία του 1980, για παράδειγμα, όσο αξιόπιστα και αν ήταν τότε θα ήταν ακατάλληλα για να μελετήσουμε τα γλωσσικά εγχειρίδια του σήμερα εξαιτίας του ότι δομήθηκαν έχοντας υπόψη τους ένα άλλο ΑΠΣ. Παρομοίως, το 2010 δεν μπορούμε με τα ερευνητικά εργαλεία των Γάλλων ομολόγων μας, για παράδειγμα, να κρίνουμε τα ελληνικά διδακτικά βιβλία, γιατί είναι προφανές ότι εκπονήθηκαν με ένα άλλο θεωρητικό υπόβαθρο κατά νου. Προφανώς, το να επιλέξουμε αυτούσια μια ερευνητική μέθοδο που εφαρμόστηκε στην χώρα μας ή αλλού και να χρησιμοποιήσουμε τις ίδιες τεχνικές θα ήταν μια λανθασμένη επιλογή. Αδιαμφισβήτητα, αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να δανειστούμε από παρόμοιες έρευνες του παρελθόντος ό,τι εξυπηρετεί και τη δική μας. Όμως, αυτό δεν είναι αρκετό δεδομένου του εύρους των ερευνητικών μας στόχων και των καινοτομιών που περιλαμβάνονται στα εξεταζόμενα προγράμματα και βιβλία.

Από τη μια μεριά έχουμε να διερευνήσουμε ένα ΑΠΣ που έχει τη δική του φιλοσοφία, θέτει τους δικούς του στόχους και περιγράφει μια διδακτική μέθοδο για τη διδασκαλία και

την αξιολόγηση του μαθητή που το καθιστούν μοναδικό και ξεχωριστό σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο ανάλογο κείμενο. Οι συντάκτες του ΑΠΣ, μάλιστα, φτάνουν λίγο παραπέρα: «Παρά το γεγονός ότι ένα ΑΠ συνιστά εγγενώς συνδυασμό διαφόρων στοιχείων από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους, στην προκειμένη περίπτωση [αναφέρεται στο ΔΕΠΣ και το ΑΠΣ που μελετούμε εδώ] ο αναγνώστης διαπιστώνει ότι ο συνδυασμός είναι μάλλον πρωτότυπος και το αποτέλεσμα ως σύνολο εκ των πραγμάτων εκφράζει ένα είδος αυτόνομης θεωρίας» (Παπαρίζος, 2005β, σ. 28). Στα συμφραζόμενα της παρούσας διατριβής το θεωρητικό υπόβαθρο με βάση το οποίο δομούμε τα κριτήρια ανάλυσης και αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων δεν είναι άλλο από την «αυτόνομη θεωρία» του ΑΠΣ.

Από την άλλη μεριά έχουμε τα διδακτικά βιβλία που πρέπει να αξιολογήσουμε. Αφήνοντας κατά μέρος το από πόσες πλευρές μπορούμε να μελετήσουμε κείμενα και ασκήσεις και με πόσες διαφορετικές μεθόδους, έχουμε να παρατηρήσουμε πως και για τα δύο αυτά χαρακτηριστικά υπάρχει μια αδρομερώς, τουλάχιστον, προδιαγεγραμμένη λειτουργία τους στο ΑΠΣ με βάση την οποία οφείλουν να συμμορφώνονται. Η φιλοσοφία του ΑΠΣ μετασηματίστηκε και συγκεκριμενοποιήθηκε (Ματσαγγούρας, 2007, σσ. 192-206) σε πρακτικά διδάξιμη ύλη με τη μορφή κειμένων και ασκήσεων στα διδακτικά βιβλία. Ως εκ τούτου, κάθε συζήτηση για την ποιότητά τους και την καταλληλότητά τους ανάγεται και σε συζήτηση για την ποιότητα και την καταλληλότητα του ΑΠΣ.

Το ζητούμενο στην αξιολόγηση που επιχειρούμε είναι πρώτα να ελέγξουμε, να μετρήσουμε το βαθμό που οι πρόνοιες του ΑΠΣ ενσωματώνονται στα διδακτικά βιβλία αντιπαραβάλλοντάς τες με τα περιεχόμενα των βιβλίων. Ο έλεγχος ή η ανάλυση ως απαραίτητο στοιχείο της επιχειρούμενης αξιολόγησης αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίζουμε, ως επί το πλείστον, την προσπάθεια να εξαγάγουμε ποσοτικά δεδομένα. Δεν μένουμε, όμως, εκεί· επιδιώκουμε να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα αυτά, να τα αξιολογήσουμε για να αποφανθούμε για την ορθότητα ή όχι των ερευνητικών υποθέσεων.

Εν κατακλείδι, το πρόβλημα της επιλογής της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου ανάγεται στην πραγματικότητα, στα συμφραζόμενα της παρούσας διατριβής, στην ανάγκη δόμησης ενός καινούργιου ερευνητικού εργαλείου ικανού να συμβάλει με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στην επίτευξη των ερευνητικών στόχων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα αλλά και τα ερευνητικά και μεθοδολογικά προβλήματα που ήδη περιγράψαμε προκρίναμε ως προσφορότερη οδό για την έρευνά μας την *ad hoc* κατασκευή ενός εργαλείου-οργάνου μέτρησης. Κομβικό σημείο στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

αποτέλεσε η πρόταση της ανάγκης να παραγάγουμε πρώτα ποσοτικά δεδομένα που θα επέτρεπαν να γίνουν αντιστοιχίσεις, ταξινομήσεις, συγκρίσεις και μετρήσεις για τον τρόπο συγγραφής των βιβλίων σε αναλογία με το ΑΠΣ με ένα το δυνατόν αντικειμενικό τρόπο. Έπειτα, με βάση ποιοτικές μεθόδους επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε τα ποσοτικά δεδομένα, δηλαδή να κατανοήσουμε τι ακριβώς μας αποκαλύπτουν οι αριθμοί αναφορικά με τους στόχους της έρευνας.

3.4.7 Το πρόβλημα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Ανεξάρτητα από το πόσο έγκυρο, αντικειμενικό και αξιόπιστο είναι το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσει κανείς για την διερεύνηση του κατά πόσο συμβατά είναι τα διδακτικά βιβλία με το ΑΠΣ, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που προκύπτουν αναφορικά με το πώς θα πρέπει να ερμηνευτούν τα οποιαδήποτε αποτελέσματα προκύψουν. Το ζητούμενο που μας απασχολεί εδώ είναι, συνεπώς, καίριας σημασίας, καθώς ο τρόπος ερμηνείας των αποτελεσμάτων ουσιαστικά απαντά καταφατικά ή αρνητικά στα ερευνητικά ερωτήματα ή αλλιώς επιβεβαιώνει ή απορρίπτει τις ερευνητικές υποθέσεις. Το κρίσιμο ερώτημα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι το πότε θα πρέπει να δεχτούμε ότι μια ερευνητική μεταβλητή δείχνει συμμόρφωση των βιβλίων με το ΑΠΣ και πότε όχι.

Το ΑΠΣ, όπως επανειλημμένα έχουμε τονίσει έως τώρα, μεταξύ των άλλων ορίζει τα περιεχόμενα διδασκαλίας, θέτει διδακτικούς στόχους και σκοπούς, περιγράφει τη διδακτική μεθοδολογία. Επιπρόσθετα, στο *Παράρτημα* του ΔΕΠΠΣ παρέχονται οδηγίες προς τους συγγραφείς των βιβλίων και ορίζονται, με υπερβολική κάποτε σαφήνεια¹⁰, οι προδιαγραφές των βιβλίων (ΦΕΚ 304/τ.Β', 2003, σσ. 4366-4390). Ωστόσο, δεν θα δούμε ποτέ να δίνονται ποσοστά οι αριθμοί που να αφορούν την κατανομή των ασκήσεων και των κειμένων κατά γλωσσική δεξιότητα ή τομέα ή ακόμη αναλυτικότερα κατά ειδικότερο στόχο για κάθε μια από τις παραπάνω δεξιότητες.

Για παράδειγμα, το ΑΠΣ θέτει την καλλιέργεια της δεξιότητας του γραπτού λόγου ως μια από τις συνιστώσες της γλωσσικής διδασκαλίας και ορίζει τόσο τους σκοπούς της διδασκαλίας του όσο και τη μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθηθεί. Δεν καθορίζει,

10. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά ότι «ως προς το γράμμα γ θα πρέπει η καμπύλη στο κάτω μέρος του γράμματος να είναι εμφανής» (ΦΕΚ 304/τ.Β', 2003, σ. 4390), αν και στα βιβλία που μελετήσαμε σπανιότατα χρησιμοποιείται γραμματοσειρά με το γράμμα γ με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά. Αντίθετα, ενώ ορίζει το μέγεθος που πρέπει να έχουν τα διδακτικά βιβλία σε συνάρτηση με το αν διδάσκονται 1, 2, 3 ή 4 διδακτικές ώρες, για τα βιβλία της γλώσσας, που διδάσκεται στο δημοτικό 9, 8 ή 7 ώρες εβδομαδιαίως ανάλογα με την τάξη, δεν υπάρχει αντίστοιχη πρόβλεψη.

όμως, ούτε με ποιο ποσοστό σε σχέση με τις άλλες δεξιότητες θα πρέπει να καλλιεργηθεί ούτε αν πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στη μια ή στην άλλη δεξιότητα με κάποιου είδους φραστική διατύπωση. Περαιτέρω, δεν καθορίζει ούτε τι βάρος θα πρέπει να δοθεί στις επιμέρους συνιστώσες του, όπως η Ανάγνωση, η Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου και η Λογοτεχνία, ούτε ποιοι από τους επιμέρους στόχους για κάθε μια από τις προαναφερθείσες συνιστώσες έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από κάποιους άλλους με έναν αριθμητικό ή λεκτικό χαρακτηρισμό. Παράλληλα, και σε ό,τι αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, γίνονται αναφορές του τύπου «η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αντιμετωπίζει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3773), χωρίς αναφορές σε ποσοστά για τα είδη αυτά. Το ίδιο συμβαίνει και με την αξιολόγηση του μαθητή· ενώ περιγράφονται οι μορφές και τα μέσα αξιολόγησης του μαθητή όπως «κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις», (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3776), δεν δίνονται ενδείξεις για την αναλογία που πρέπει να έχουν οι ασκήσεις αυτές στα διδακτικά βιβλία.

Οι μόνες αναφορές με τη μορφή ποσοστού που συναντούμε στο ΑΠΣ αφορούν (α) τη διάθεση του «10% του διδακτικού χρόνου» (όχι των ασκήσεων) της γλώσσας για διαθεματικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3771)¹¹ και (β) την δυνατότητα αντικατάστασης των κειμένων του βιβλίου με αυθεντικά κείμενα σε ποσοστό «25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3773).

Ως επακόλουθο, είτε χρησιμοποιήσουμε ποιοτικές είτε ποσοτικές μεθόδους έρευνας για την ταξινόμηση κειμένων και ασκήσεων που υπάρχουν στα βιβλία, όταν το θέμα φτάσει στην αντιπαράθεση τους με τις πρόνοιες του ΑΠΣ είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να αποφύγουμε υποκειμενικές κρίσεις στις απαντήσεις που θα δώσουμε. Η ερμηνεία της αναλογίας, για παράδειγμα, των κειμένων αναφορικού λόγου με αυτά του κατευθυντικού ή των ασκήσεων ανοιχτού τύπου με τις κλειστού δεν μπορεί να γίνει με εντελώς αντικειμενικό τρόπο όταν λείπει ένα σημείο αναφοράς ή ένας μέσος όρος. Όπως επίσης, δεν μπορούμε να

11. Ο χρόνος για τη διδασκαλία της γλώσσας στο ΑΠΣ δίνεται μαζί με αυτόν της λογοτεχνίας για κάθε μία τάξη του δημοτικού. Έτσι γνωρίζουμε σε κάθε τάξη πόσες ώρες προβλέπονται συνολικά για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας [250 (Α' & Β'), 240 (Γ' & Δ'), και 210 (Ε' & ΣΤ')] (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3771), αλλά δεν καθορίζεται πόσες ώρες ή τι ποσοστό ωρών πρέπει να διατεθεί για τη διδασκαλία της καθεμιάς από τις γλωσσικές δεξιότητες ή τομείς που περιγράφει το ΑΠΣ με εξαίρεση την παραπάνω αναφορά για τη διαθεματικότητα. Αναλογικά, και η κατανομή των ωρών που κάνουν οι ΣΟ στα ΒΔ γίνεται όχι με βάση το χρόνο που πρέπει να διατεθεί στην καλλιέργεια των γλωσσικών ή άλλων δεξιοτήτων, αλλά σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες των βιβλίων.

γνωρίζουμε ποιο ποσοστό των ασκήσεων των διδακτικών βιβλίων πρέπει να αντιπροσωπεύουν οι γραμματικές, ώστε να κρίνουμε με ασφάλεια αν «η διδασκαλία της γραμματικής του συστήματος» δεν υπερέβη τα «“λογικά” όρια» όπως ορίζει το ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3774).

Εν τέλει το πολύ κρίσιμο πρόβλημα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: η έρευνα αποδίδει ποσοτικά δεδομένα και μας περιγράφει τι υπάρχει στα βιβλία, από την άλλη το ΑΠΣ έχει πρόνοιες ή οδηγίες από τις οποίες σπανίζουν σχεδόν ολότελα οι ποσοτικές υποδείξεις. Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι ποιο ποσοστό συχνότητας στην εμφάνιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών μάς δείχνει ότι τα βιβλία συμμορφώνονται προς το ΑΠΣ;

Κεφάλαιο 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ο σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει το βαθμό συμφωνίας των διδακτικών βιβλίων των τάξεων Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' δημοτικού για το γλωσσικό μάθημα με το ΔΕΠΠΣ γενικά και το «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3748-3777) ειδικά, ώστε να συμβάλει στην έγκυρη πληροφόρηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού—εν ενεργεία δασκάλων, στελεχών της εκπαίδευσης, ακαδημαϊκών δασκάλων, συγγραφέων σχολικών βιβλίων, πολιτικών, γονέων, φοιτητών— για την ποιότητα και καταλληλότητα των κυριότερων από τα σχολικά μέσα διδασκαλίας, των διδακτικών εγχειριδίων. Η έρευνα θα επικεντρωθεί στην αξιολόγηση του κατά πόσο τα νέα βιβλία εναρμονίζονται με τους σκοπούς, τους ειδικότερους στόχους και την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία αυτού του αναλυτικού προγράμματος.

4.2 Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας χωρίζονται σε δύο διαστάσεις: τη *γνωστική* και την *παιδαγωγική* (βλ. Σχήμα 4.1) σε αναλογία με αντίστοιχα κεφάλαια του ΑΠΣ. Η *γνωστική διάσταση* των στόχων αφορά το ποιες αποκλειστικά γλωσσικές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από τα κείμενα και τις ασκήσεις των διδακτικών βιβλίων. Η διάσταση αυτή αντιστοιχεί στα μέρη εκείνα του ΑΠΣ που περιγράφουν τους ειδικότερους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας για τις γλωσσικές δεξιότητες του Προφορικού Λόγου, του Γραπτού Λόγου, της

Γραμματικής και του Λεξιλογίου για τις τάξεις που μελετούμε (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003, σσ. 3749-3769). Οι ειδικότεροι στόχοι της διάστασης αυτής είναι να καταγράψουμε:

- ποιες και πόσες ασκήσεις καλλιεργούν, τον Προφορικό Λόγο, τον Γραπτό Λόγο (*Ανάγνωση και Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου*), το Λεξιλόγιο και τη Γραμματική·
- ποιοι επιμέρους στόχοι για κάθε μία από τις παραπάνω γλωσσικές δεξιότητες που περιγράφει το ΑΠΣ υλοποιούνται από τις ασκήσεις των βιβλίων.

Η *παιδαγωγική διάσταση* των στόχων περιλαμβάνει τρία επιμέρους πεδία (α) τη διδακτική μεθοδολογία, (β) την αξιολόγηση του μαθητή, και (γ) τη διαθεματικότητα. Ουσιαστικά, με τη διάσταση αυτή επιχειρούμε να εξακριβώσουμε το πώς μεθοδεύεται η διδασκαλία της γλώσσας, ώστε να επιτύχουμε, κατά βάση, τους γλωσσικούς στόχους του ΑΠΣ, όπως μελετώνται στη *γνωστική διάσταση*. Στο ΑΠΣ της γλώσσας αλλά και ευρύτερα στο ΔΕΠΠΣ υπάρχουν ειδικά κεφάλαια τα οποία περιγράφουν τόσο τη διδακτική μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος όσο και το πώς πρέπει να μεθοδευτεί η αξιολόγηση του μαθητή και να υλοποιηθεί η διαθεματικότητα.

Αναφορικά με το πρώτο πεδίο, τη *διδακτική μεθοδολογία*, επιχειρούμε να καταγράψουμε:

- πόσα κείμενα περιέχονται στα διδακτικά βιβλία και ποιο το μέγεθος και η θέση τους·
- σε ποιο είδους λόγου και επιμέρους κειμενικό είδος ανήκει το καθένα από αυτά·
- ποιες είναι οι πηγές προέλευσης των κειμένων·
- ποιο «επίπεδο» γραμματικής εξυπηρετούν τα κείμενα·
- πώς εργάζονται οι μαθητές (ατομικά/ομαδικά) κατά τη διεκπεραίωση των ασκήσεων·
- ποιες και πόσες είναι οι ασκήσεις *δομής* και ποιες και πόσες οι *λόγου*·
- οι ασκήσεις *δομής* σε ποιο γλωσσικό επίπεδο εντάσσονται και πώς καλλιεργούνται·
- ποιες και πόσες είναι ασκήσεις *γραπτής* μορφής και ποιες και πόσες οι *προφορικής*·
- ποια είδη λόγου παράγουν γραπτά οι μαθητές με ποια διαδικασία και σε ποιο επικοινωνιακό πλαίσιο·

Το δεύτερο πεδίο της παιδαγωγικής διάστασης, η *αξιολόγηση του μαθητή*, περιλαμβάνει τη διερεύνηση των παρακάτω παραμέτρων:

- ποιες και πόσες είναι οι ασκήσεις *ανοιχτού* και ποιες και πόσες οι *κλειστού ή αντικειμενικού* τύπου και σε ποιες επιμέρους κατηγορίες αυτών των δύο τύπων (συμπλήρωσης, κατανόησης κειμένου, αντιγραφής) εντάσσονται·

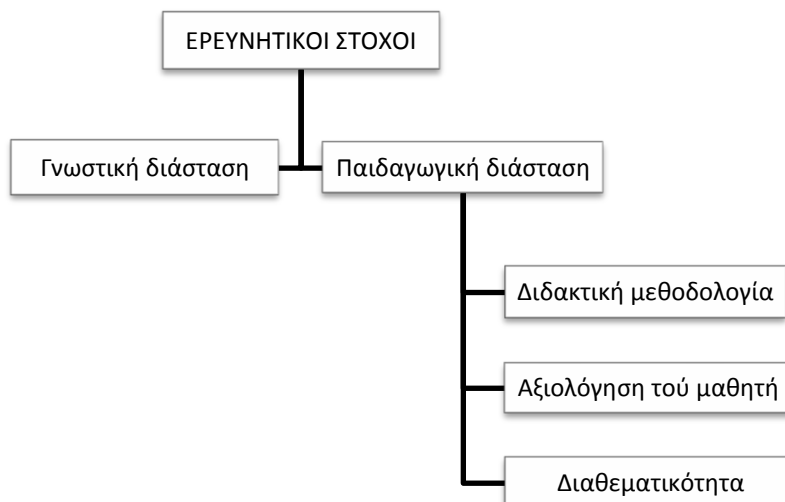
- πότε, πόσες φορές και με ποιο τρόπο οι μαθητές εμπλέκεται σε διαδικασίες αξιολόγησης του λόγου που παράγουν οι ίδιοι·

Η *διαθεματική προσέγγιση*, το τρίτο πεδίο της παιδαγωγικής διάστασης, ερευνάται με στόχο να καταγραφούν ποιες και πόσες είναι οι διαθεματικές ασκήσεις στα βιβλία, δηλαδή αυτές που διασυνδέουν το γλωσσικό με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα και προάγουν τις διαθεματικές δεξιότητες. Εδώ περιλαμβάνονται και οι ασκήσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια του συναισθηματικού τομέα των μαθητών (στάσεις, αξίες, κοινωνικές δεξιότητες, κτλ.) καθώς και του ψυχοκινητικού (ζωγραφιές, μιμήσεις, χειροτεχνίες, κτλ.).

Παράλληλα, στοχεύουμε και στον έλεγχο της συνάφειας των εγχειρίδιων ή αλλιώς του τρόπου υλοποίησης του «ενιαίου πλαισίου» παραθέτοντας και συγκρίνοντας κατά τάξη τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνητικών στόχων.

Κλείνουμε το κεφάλαιο αυτό επισημαίνοντας ότι η κατηγοριοποίηση των στόχων που μόλις παραθέσαμε έγινε με βάση τη διάρθρωση του ΑΠΣ και για να διευκολύνουμε την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Δεν είναι σε καμία περίπτωση «απόλυτη και αποκλειστική» ούτε υπάρχει κάποια συνθήκη «αμοιβαίου αποκλεισμού» ανάμεσά τους, τουναντίον, πολλές φορές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα του στόχου μιας διάστασης για την ερμηνεία ενός στόχου μιας άλλης. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές αποκαλύπτει εάν καλλιεργείται η ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας που αποτελεί και μια διαθεματική δεξιότητα. Με τον ίδιο τρόπο η διερεύνηση της ποικιλίας των κειμενικών ειδών εφάπτεται τόσο με τη γνωστική διάσταση και τον ειδικότερο τομέα της ανάγνωσης όσο και με τη διαχείριση της πληροφορίας, ένα κατεξοχήν «οριζόντιο» στόχο του προγράμματος.

ΣΧΗΜΑ 4.1 Η διάταξη των στόχων της έρευνας σύμφωνα με τις ερευνητικές διαστάσεις



Κεφάλαιο 5: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

5.1 Το ερευνητικό υλικό

Το υλικό που διερευνήσε η παρούσα διατριβή αποτελείται από δύο διακριτά σώματα κειμένων με τεράστιες διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά τον τρόπο σύνταξής τους, τις λειτουργίες τους και το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Το ένα αφορά μια ειδική κατηγορία νομικών κειμένων με θεωρητικό, επιστημονικό, παιδαγωγικό και διδακτικό, όμως, κατά βάση χαρακτήρα που εκπονήθηκαν από τους θεσμικά υπευθύνους φορείς της Πολιτείας με σκοπό να αποτελέσουν νόμο του κράτους και πλαίσιο παραγωγής διδακτικού υλικού· τα ΑΠΣ. Το άλλο σώμα αφορά τα σχολικά βιβλία με τα οποία διδάσκεται η γλώσσα στο δημοτικό σχολείο στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του και έχει έναν άμεσο, πρακτικό και σχεδόν καθημερινό αντίκτυπο στη σχολική ζωή χιλιάδων παιδιών και εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, τα δύο σώματα κειμένων, όπως γνωρίζουμε, κάθε άλλο παρά άσχετα είναι μεταξύ τους. Τα διδακτικά βιβλία είναι κείμενα που παράγονται κατόπιν ειδικών οδηγιών και κανόνων που χαράσσει η Πολιτεία μέσω των ΑΠΣ. Συνεπώς, η αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων υπό το πρίσμα του ΑΠΣ που υλοποιούν είναι αδύνατη χωρίς την αντιπαραβολή δύο κειμένων που χωρίς να ταυτίζονται ή να μοιάζουν είναι υποχρεωτικό (από νομικής άποψης), αν όχι να βρίσκονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό συμφωνίας ως προς αυτό που επιδιώκουν, τουλάχιστον να μην αντιφάσκουν. Η αντιπαραβολή αυτή επειδή δεν είναι μια απλή αντίστιξη στόχων του ΑΠΣ από τη μια μεριά, και ασκήσεων και κειμένων από την άλλη, υπαγορεύει την επεξεργασία ΑΠΣ και βιβλίων, ώστε να γίνει εφικτή η ανάδειξη της μεταξύ τους συνάφειας.

5.2 Τα Αναλυτικά Προγράμματα

Τα διδακτικά βιβλία της γλώσσας συγγράφηκαν με βάση τις πρόνοιες του ΔΕΠΠΣ που αφορούν τόσο την συγγραφή των βιβλίων γενικά όσο και του γλωσσικού μαθήματος ειδικά. Οι πρόνοιες αυτές του ΔΕΠΠΣ μπορούν να εντοπιστούν με σειρά προτεραιότητας για τις ανάγκες της έρευνας που επιχειρούμε, στα παρακάτω κεφάλαιά του:

- «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3748-3777)·
- «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3745-3748)·
- «Γενικό Μέρος» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3733-3744)·
- «Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων» και «Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων» στο Παράρτημά του (ΦΕΚ 304/τ.Β', 2003, σσ. 4366-4390).

Για λόγους που εν μέρει ήδη εξηγήσαμε (βλ. Κεφ. 3.2, 3.3 & 3.4.4) ως κείμενο αναφοράς στην έρευνά μας θεωρούμε το πρώτο από τα παραπάνω, το ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος, που εξειδικεύει το πλαίσιο συγγραφής των γλωσσικών εγχειριδίων και περιλαμβάνει σχεδόν αυτούσιο το δεύτερο κείμενο, το ΔΕΠΠΣ του γλωσσικού μαθήματος. Εντούτοις, και παρά το γεγονός ότι το ΑΠΣ της γλώσσας περιλαμβάνει ειδικά κεφάλαια για τη διαθεματικότητα, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση του μαθητή, αρκετές φορές στην έρευνά μας θεωρήσαμε σκόπιμο και χρήσιμο να ανατρέξουμε και στα γενικότερα κείμενα του ΔΕΠΠΣ προκειμένου να ερμηνεύσουμε διδακτικές επιλογές που έκαναν οι συγγραφικές ομάδες και που δεν μπορούσαμε να τις αντιστοιχίσουμε με κάποιες από τις οδηγίες του γλωσσικού ΑΠΣ.

5.3 Τα υπό έρευνα σχολικά εγχειρίδια

Η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων που ερευνούμε εδώ έγινε στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ / ΕΠΕΑΕΚ II / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» και ειδικότερα την Πράξη με τίτλο: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο». Ειδικότερα για το μάθημα της γλώσσας, οι

Πέτρος Μπερερής και Χρήστος Παπαρίζος, σύμβουλοι αμφότεροι του ΠΙ, ήταν «υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή» για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου¹.

Από το σύνολο του διδακτικού υλικού που παράχθηκε για το γλωσσικό μάθημα μετά το 2003 που τέθηκε σε ισχύ το νέο ΑΠΣ της γλώσσας, επιλέξαμε —και εξηγήσαμε γιατί (βλ. 3.4.1)— να εστιάσουμε σε ένα κομμάτι του έντυπου διδακτικού υλικού που απευθύνεται στους μαθητές των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, τα ΒΜ και τα ΤΕ. Παρακάτω παρουσιάζουμε κατά τάξη τους τίτλους των βιβλίων, τις συγγραφικές ομάδες, τους κριτές/αξιολογητές, τον ανάδοχο συγγραφής και άλλες πληροφορίες για το υλικό αυτό (βλ. Πίνακα 5.1). Η παρουσίαση, όμως, δεν περιορίζεται σε μια απλή παράθεση των εξωτερικών χαρακτηριστικών, της μορφολογίας και της δομής των βιβλίων, αλλά επιχειρεί να αναδείξει και τις τυχόν ομοιότητες και διαφορές τους στον τομέα αυτό, ώστε να διευκολύνει περαιτέρω την κατανόηση και της ερευνητικής μεθοδολογίας και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

1. Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με όσους εργάστηκαν στην παραγωγή και αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων δίνονται στην τρίτη σελίδα κάθε τεύχους τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1 Βασικές πληροφορίες για τα υπό έρευνα διδακτικά εγχειρίδια

Τάξη	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄
Τίτλος βιβλίου	Τα απίθανα μολύβια	Πετώντας με τις λέξεις	Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι	Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα
Συγγραφική Ομάδα*	Ευάγγελος Ιντζίδης Αθανάσιος Παπαδόπουλος Αριστοτέλης Σιούτης Αικατερίνη Τικτοπούλου	Κλεοπάτρα Διακογιώργη Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν	Άννα Ιορδανίδου Αναστασία Αναστασοπούλου Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρύς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλκιάς	Άννα Ιορδανίδου Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου.
Κριτές-Αξιολογητές**	Αθανάσιος Τριλιανός, Μαρία Καπετανίδου Μιχαήλ Αργύρης	Γεωργία Κατσιμάλη, Όλγα Μούσιου-Μυλωνά, Ιωάννης Ντελής-Σμυρίλιος	Αθανάσιος Τριλιανός, Αθανάσιος Γιαννίκας, Ιωάννης Ντελής-Σμυρίλιος	Βασιλική Τοκατλίδου, Όλγα Μούσιου-Μυλωνά Ιωάννης Μπαρτζής.
Ανάδοχος συγγραφή	Μεταίχιμο	Ελληνικά Γράμματα	Πατάκης	Πατάκης
Τόπος έκδοσης	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα
Εκδότης	ΟΕΔΒ	ΟΕΔΒ	ΟΕΔΒ	ΟΕΔΒ
Έτος πρώτης έκδοσης	2006	2007	2006	2006
Σύνολο τευχών ΒΜ & ΤΕ	5	5	5	5
Αριθμός σελίδων	386	441	415	430
Μέγεθος σελίδας	A4	A4	A4	A4
Διδακτικές ώρες***	146	134-166	106-144	106-144
Αριθμός εικονιδίων****	8	12	7	11

*Όλοι οι συγγραφείς των βιβλίων αναφέρονται ως εκπαιδευτικοί με εξαίρεση τις Άννα Ιορδανίδου και Κλεοπάτρα Διακογιώργη που είναι η μεν πρώτη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών η δε δεύτερη Λέκτορας του ίδιου Πανεπιστημίου.

**Οι τριμελείς ομάδες των αξιολογητών αποτελούνταν από έναν Πανεπιστημιακό, ένα Σχολικό Σύμβουλο και έναν εκπαιδευτικό οι οποίοι διατάσσονται αντίστοιχα και στον πίνακα.

***Ο υπολογισμός έγινε με βάση την τελευταία αριθμημένη σελίδα.

****Οι διδακτικές ώρες υπολογίστηκαν σύμφωνα με τα όσα αναγράφονται στα αντίστοιχα ΒΔ.

*****Αφορά το πόσα διαφορετικά εικονίδια-σύμβολα συνοδεύουν τις ασκήσεις και τα κείμενα που συναντούμε σε κάθε τάξη.

5.3.1 Τα διδακτικά εγχειρίδια της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Τα απίθανα μολύβια έχουν ίδια δομή στα εξώφυλλά τους αλλά διαφορετικό χρώμα το καθένα και απεικονίζουν (όχι όλα) διαφορετικό ζεύγος μολυβιών. Ως προς το μέγεθός τους παρατηρούμε μια αναλογία καθώς τα δύο πρώτα τεύχη του ΒΜ έχουν τον ίδιο ακριβώς αριθμό σελίδων, ενώ το τρίτο τον ίδιο με τα δύο τεύχη του ΤΕ. Αναλυτικότερα, οι περίπου 386 σελίδες των εν λόγω βιβλίων είναι κατανεμημένες κατά τεύχος ως εξής:

- Βιβλίο Μαθητή: α΄ τεύχ. 87 σελ., β΄ τεύχ. 87 σελ. & γ΄ τεύχ. 71 σελ.
- Τετράδιο εργασιών: α΄ τεύχ. 70 σελ. & β΄ τεύχ. 71 σελ.

Τα πέντε αυτά τεύχη χωρίζονται σε 15 θεματικές ενότητες (ΘΕ) (μία εισαγωγική, τρεις ιστορικών επετείων και θρησκευτικών εορτών και έντεκα με άλλη θεματολογία) οι οποίες διαιρούνται με τη σειρά τους σε 59 υποενότητες (βλ. Παράρτημα Πίνακες Π.1, Π.2, Π.3, Π.4). Η κάθε ΘΕ αποτελείται από τρεις έως έξι υποενότητες —με εξαίρεση την εισαγωγική που έχει μόνο μία.

Κάθε ΘΕ επεξεργάζεται ένα συγκεκριμένο θέμα με τη χρήση ποικίλων κειμένων και ασκήσεων-δραστηριοτήτων διαδοχικά σε καθεμιά από τις επιμέρους υποενότητές της. Έτσι στην ΘΕ «Ψωμί», για παράδειγμα, θα βρούμε σε μία υποενότητα λαϊκά παραμύθια, σε άλλη ποίημα, σε άλλη άρθρο εφημερίδας και ετικέτες τροφίμων και σε άλλη απομαγνητοφωνημένο κείμενο του Θεάτρου Σκιών που όλα όμως σχετίζονται με το βασικό θέμα της ενότητας που είναι η καλή διατροφή. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι υπάρχουν ΘΕ που αναφέρονται στην επιστροφή στο σχολείο, στο χειμώνα, στα ζώα, στην προστασία του περιβάλλοντος, στο σπίτι και στη γειτονιά, στην ειρήνη, στην τεχνολογία, στα ταξίδια. Στην τάξη αυτή η κάθε υποενοτήτα του ΒΜ έχει την αντίστοιχη της στο ΤΕ².

Επίσης, υπάρχουν τρεις ΘΕ που έχουν σχέση με τις ιστορικές επετείους και τις θρησκευτικές γιορτές (28η Οκτωβρίου, 17η Νοεμβρίου, Χριστούγεννα, 25η Μαρτίου, Πάσχα, 1η Μαΐου) και οι οποίες, όπως και σε όλες τις τάξεις που θα παρουσιάσουμε παρακάτω, δεν περιλαμβάνονται καθόλου στα ΤΕ. Οι ενότητες αυτές περιλαμβάνουν «υλικό, κείμενα και φωτογραφίες, σχετικό με την ιστορία και τις εθνοπολιτισμικές παραδόσεις του ελληνικού λαού [...] που εμπίπτουν στη χρονική διάρκεια διδασκαλίας του κάθε τεύχους» (Γ΄ ΒΔ, σ. 9). Μία τέτοια ενότητα παρατίθεται στο τέλος καθενός από τα τρία τεύχη του ΒΜ.

2. Εξαιρείται η υποενότητα «Ένα αστείο περιστατικό» της θεματικής ενότητας «Πάλι μαζί!» του πρώτου τεύχους του ΒΜ που δεν έχει ανάλογο στο ΤΕ.

Σε κάθε τεύχος του ΒΜ και του ΤΕ συναντούμε στην αρχή του αναλυτικό πίνακα περιεχομένων κατά ΘΕ και υποενότητα για όλο το τεύχος, ενώ υπάρχουν πίνακες περιεχομένων και πριν από κάθε ΘΕ που παραθέτουν τις επιμέρους υποενότητές της. Επίσης, μαζί με τον πίνακα περιεχομένων κάθε ΘΕ του ΒΜ παρατίθεται ένα μικρό κείμενο —εν είδει προκαταβολικού οργανωτή— που συνοψίζει σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο το αντικείμενο ενασχόλησης των μαθητών στην ενότητα αυτή. Συνολικά, στα τρία τεύχη του ΒΜ υπάρχουν 17 πίνακες περιεχομένων και 13 στα δύο του ΤΕ. Παράλληλα, στο τέλος κάθε ΘΕ, πλην της εισαγωγικής και των ιστορικών-θρησκευτικών, παρατίθεται η ενότητα «Το λεξιλόγιο» που περιλαμβάνει «βασικό θεματικό λεξιλόγιο» και ασκήσεις για την εμπέδωση, τον εμπλουτισμό και την ορθογραφία του λεξιλογίου αυτού (Γ' ΒΔ, σ. 7). Στα ΒΜ εντοπίσαμε 11 φορές την παραπάνω ενότητα. Επίσης, στο τέλος κάθε τεύχους του ΒΜ υπάρχει ολιγοσέλιδο παράρτημα με τίτλο: «Η γραμματική μου» που ανακεφαλαιώνει τα γραμματικά φαινόμενα που διδάχτηκαν στο εκάστοτε τεύχος. Τα τρία αυτά παραρτήματα έχουν θεωρητικό χαρακτήρα παραθέτοντας στις συνολικά 10 σελίδες τους ένα πλήθος γραμματικών κανόνων και κλιτικών παραδειγμάτων. Ωστόσο, δε γνωρίζουμε τη γραμματική ή τις γραμματικές από τις οποίες αντλήθηκαν οι κανόνες και τα παραδείγματα που παρατίθενται εκεί, όπως συμβαίνει και για οποιαδήποτε άλλο γραμματικό κανόνα υπάρχει στο βιβλίο, γιατί απουσιάζουν οι σχετικές βιβλιογραφικές παραπομπές.

Αναφορικά με τη δομή των υποενοτήτων στα διδακτικά βιβλία μπορεί κανείς να παρατηρήσει δύο βασικούς πυλώνες: τα κείμενα και τις ασκήσεις. Υπάρχουν δύο βασικά είδη κειμένων ως προς τη θέση τους στις υποενότητες και στις ασκήσεις: τα «κυρίως» και τα «παράλληλα» (Γ' ΒΔ, σ. 7). Τα κυρίως κείμενα προηγούνται των ασκήσεων και είναι το πρώτο γλωσσικό φαινόμενο το οποίο συναντά σταθερά ο μαθητής σε κάθε υποενότητα. Συνήθως το κυρίως κείμενο είναι ένα ενιαίο κείμενο μετά το οποίο ακολουθούν οι ασκήσεις, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται να συναντήσουμε και δύο ή περισσότερα διαφορετικά κείμενα στην αρχή της υποενότητας με τα οποία να ξεκινά η γλωσσική διδασκαλία. Τα παράλληλα κείμενα είναι αυτά που συνοδεύουν τις ασκήσεις ή εμπεριέχονται σε αυτές και συνεπικουρούν τη διδασκαλία διαφόρων γραμματικών φαινομένων. Τα κυρίως κείμενα απαντώνται αποκλειστικά στα ΒΜ ενώ τα παράλληλα υπάρχουν και στα ΤΕ. Επιπρόσθετα, σε κάθε υποενότητα υπάρχει το εδάφιο «Παρατηρώ και μαθαίνω» στο οποίο παρατίθενται κυρίως γραμματικοί και ορθογραφικοί κανόνες,

κλιτικά και άλλα παραδείγματα αλλά και ασκήσεις σχετικές με τη δομή του συστήματος ή αλλιώς την «τυπική γραμματική» της λέξης και της πρότασης (Γ' ΒΔ, σ. 7).

Σχετικά με τις ασκήσεις που συναντούμε στα βιβλία της τρίτης τάξης μπορούμε να διακρίνουμε περαιτέρω πρώτα εκείνες που εστιάζουν στη νοηματική επεξεργασία των κειμένων και ελέγχουν την κατανόησή τους από τους μαθητές. Με τις ασκήσεις αυτές «καλλιεργείται κυρίως η παραγωγή προφορικού λόγου» (Γ' ΒΔ, σ. 6) εξαιτίας του ότι συνήθως απαντώνται προφορικά από τους μαθητές. Άλλη μεγάλη κατηγορία ασκήσεων είναι αυτή που εμπλέκει τους μαθητές ευρύτερα στη γραμματική της γλώσσας, στη γνωριμία με τη δομή του γλωσσικού συστήματος και ειδικότερα στο λεξιλόγιο και την ορθογραφία (Γ' ΒΔ, σ. 7). Τέτοιες ασκήσεις περιλαμβάνονται σταθερά και επαναλαμβάνονται σε κάθε υποενότητα των ΒΜ ενώ το μεγαλύτερο μέρος των ασκήσεων στα ΤΕ είναι αυτού του τύπου (Γ' ΒΔ, σ. 10). Μια τρίτη σημαντική κατηγορία ασκήσεων αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνονται και αναλύονται συστηματικότερα στα ΤΕ, αν και δεν απουσιάζουν από τα ΒΜ. Σκοπός τους είναι «οι μαθητές να ασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου [...] [η οποία] καλύπτει μια ποικιλία κειμενικών τύπων» (Γ' ΒΔ, σ. 11). Για τις ασκήσεις αυτού του τύπου παρέχεται ειδικός χώρος στο ΒΜ ή στο ΤΕ, ενώ προβλέπεται και η χρησιμοποίηση «ξεχωριστού τετραδίου» για τις ανάγκες τους, κάτι που προβλέπουν όλες οι τάξεις που εξετάζουμε εδώ.

Πέρα από τις παραπάνω τρεις βασικές κατηγορίες ασκήσεων των γλωσσικών δεξιοτήτων υπάρχουν και εκείνες στις οποίες επιχειρείται η καλλιέργεια και άλλων δεξιοτήτων όπως αυτές του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα (ασκήσεις δραματοποίησης και ομαδοσυνεργατικές), καθώς και η διασύνδεση με άλλα μαθήματα στα πλαίσια της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικής προσέγγισης. Ακόμη, θα βρούμε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, ή αλλιώς τα «Δελτία αυτοαξιολόγησης» αλλά μόνο στα ΤΕ (Γ' ΒΔ, σ. 11).

Επίσης, ο δάσκαλος για «να δημιουργήσει δικό του επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης» μπορεί να χρησιμοποιήσει όσες από τις 48 ασκήσεις των ΤΕ σημαίνονται με το σύμβολο “✓” (περίπου το 1/4 των συνολικών ασκήσεων των ΤΕ) και χαρακτηρίζονται ως «εμπεδωτικές ασκήσεις των γραμματικών φαινομένων» (Γ' ΒΔ, σ. 10). Παράλληλα, όμως, μπορεί να παραλείψει και 40 «προαιρετικές» —όσες σημαίνονται με πράσινο χρώμα. Η ανωτέρω διάκριση των ασκήσεων σε «εμπεδωτικές» και «προαιρετικές» αφορά μόνο τις ασκήσεις των ΤΕ.

Συνοπτικά, με *Τα απίθανα μολύβια* θα μπορούσαμε αδρομερώς να αναπαραστήσουμε τη διδασκαλία μιας υποενότητας του γλωσσικού μαθήματος με τα εξής βήματα³:

- Οι μαθητές διαβάζουν το κυρίως κείμενο της υποενότητας στο ΒΜ.
- Ακολουθεί ο έλεγχος της κατανόησής του και η νοηματική του επεξεργασία.
- Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα βασικά γραμματικά φαινόμενα που εξετάζει η υποενότητα με την παράθεση παραδειγμάτων και κανόνων.
- Έπειτα, οι μαθητές προχωρούν στη συμπλήρωση των γραμματικών ασκήσεων που αφορούν βασικά το λεξιλόγιο και την ορθογραφία και εδώ ολοκληρώνουν την επεξεργασία των γλωσσικών ασκήσεων στο ΒΜ.
- Η εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων μέσω ασκήσεων συνεχίζεται στην αντίστοιχη υποενότητα του ΤΕ.
- Η γλωσσική διδασκαλία εμπλέκεται συχνά με την παραγωγή γραπτού λόγου του οποίου ο κειμενικός τύπος αντιστοιχεί λίγο έως πολύ σε εκείνον του κυρίως κειμένου του ΒΜ.
- Η διδασκαλία συνήθως ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση του Δελτίου Αυτοαξιολόγησης που βρίσκεται πάντα στο τέλος της υποενότητας του ΤΕ.

Οι μαθητές βοηθούνται στην πλοήγησή τους μέσα στα κείμενα και τις ασκήσεις των πέντε τευχών που έχουν στα χέρια τους τόσο από την τιτλοφόρηση των ασκήσεων όσο και από «Τα απίθανα μολύβια», οχτώ ανθρωπόμορφα μολύβια που σχεδιάστηκαν για να τους υποδεικνύουν είτε ποια γλωσσική δεξιότητα ασκείται με την επιτέλεση κάθε συγκεκριμένης άσκησης είτε το πώς πρέπει να εργαστούν (ποια διδακτική μέθοδο να ακολουθήσουν) (Γ' ΒΔ, σσ. 6-10· Γ' ΒΜ1, σ. 8). Αναλυτικότερα, ο *Σωκράτης* σημαίνει τις ασκήσεις κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας κειμένου που συνήθως τιτλοφορούνται «Ξεκλειδώνω το κείμενο». Κάποιες φορές συνοδεύει και τα κυρίως κείμενα ως προοργανωτής. Η *Σοφούλα* και ο *Εύρησ* συνοδεύουν τους γραμματικούς κανόνες και τα παραδείγματα στην υποενότητα με τίτλο «Παρατηρώ και μαθαίνω». Ο *Αρίστος*, στις ασκήσεις με τίτλο «Παίζω με τις λέξεις» και «Γράφω σωστά», σημαίνει τις ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας. Ο *Δήμος* και ο *Τίμος* εμφανίζονται πάντα μαζί για να δηλώσουν ότι οι μαθητές πρέπει να εργαστούν ομαδικά. Ο *Σοφοκλής* παρουσιάζει τις «Δραστηριότητες δραματοποίησης»

3. Η πορεία που περιγράφουμε, αν και ενδεικτική και σίγουρα όχι πάντα ευθύγραμμη, θεωρούμε ότι συνοψίζει επαρκώς τη διδασκαλία των υποενότητων όχι μόνο για την τρίτη τάξη, αλλά για όλες τις τάξεις του δημοτικού που μελετούμε εδώ παρά τις επιμέρους διαφορές στη δομή τους από τάξη σε τάξη.

(θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παντομίμα). Και τέλος η Πηνελόπη εμφανίζεται δίπλα στα «Δελτία αυτοαξιολόγησης», όπου οι μαθητές αξιολογούν εαυτούς για να δουν τι έχουν καταφέρει και πού πρέπει να βελτιωθούν. Στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 5.2) που αναλύεται η συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων αυτών κατά βιβλίο και τεύχος φαίνεται ότι τα τέσσερα πρώτα εμπλέκονται με την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και τα τρία επόμενα με τη μέθοδο διδασκαλίας των ασκήσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2 Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της Γ' τάξης

α/α	Όνομα εικονιδίου	Τι αφορά	N	%	BM			TE	
					1ο	2ο	3ο	1ο	2ο
1	Η Σοφούλα	Γραμματικά φαινόμενα	83	25*	18	25	10	22	8
2	Ο Εύρης	Γραμματικά φαινόμενα	35	10	9	18	5	3	0
3	Ο Αρίστος	Λεξιλόγιο-Ορθογραφία	83	25	31	27	25	0	0
4	Ο Σωκράτης	Κατανόηση κειμένου	66	20	29	18	18	1	0
5	Ο Δήμος και ο Τίμος	Ομαδικές ασκήσεις	38	11	7	5	3	12	11
6	Η Πηνελόπη	Αυτοαξιολόγηση	25	8	0	0	0	13	12
7	Ο Σοφοκλής	Δραματοποίηση	5	1	2	0	2	0	1
Σύνολο			335	100	96	93	63	51	32

*Τα ποσοστά στους πίνακες έχουν στρογγυλοποιηθεί στη μονάδα.

Σε σχέση με τη χρήση των παραπάνω συμβόλων-μολυβιών πρέπει να επισημάνουμε ότι (α) δεν εμφανίζονται όλα με την ίδια συχνότητα, καθώς για παράδειγμα το Σοφοκλή θα τον δούμε μόνο 5 φορές ενώ τη Σοφούλα και τον Αρίστο 83, και (β) όλες οι ασκήσεις ή τα κείμενα δε συνοδεύονται απαραίτητα με κάποιο από τα μολύβια (βλ. Πίνακα 7.69). Ειδικότερα, οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται στα TE σπάνια σημαίνονται από κάποιο εικονίδιο πέρα από την Πηνελόπη (εμφανίζεται 25 φορές συνολικά) και τους Δήμο και Τίμο (εμφανίζονται 38 φορές συνολικά), αν και π.χ. περιλαμβάνουν πλήθος ασκήσεων που θα μπορούσαν να συνοδεύονται από τον Αρίστο. Να επισημάνουμε, τέλος, ότι η εμφάνιση ενός από τα παραπάνω σύμβολα μπορεί να συνοδεύει μία άσκηση τη φορά αλλά μπορεί και πολλές μαζί (μία εμφάνιση του Σωκράτη για παράδειγμα να συνοδεύει 4 ασκήσεις κατανόησης κειμένου μαζί). Αυτό δείχνει πως ο αριθμός των εμφανίσεων ενός εικονιδίου δεν στοιχίζεται ακριβώς με τον αριθμό και το είδος των ασκήσεων που σημαίνει και άρα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοναδικό ή ασφαλές κριτήριο για μια ανάλογη κατηγοριοποίησή τους. Ακόμη δεν εμφανίζονται ποτέ δύο από τα μολύβια-σύμβολα μαζί σε

μία άσκηση, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στις επόμενες τάξεις. Δεν θα δούμε, δηλαδή, ποτέ το σύμβολο του Δήμου και Τίμου να συνυπάρχει με αυτό του Αρίστου, αν και είναι δυνατό μια ορθογραφική άσκηση να γίνει ομαδικά.

5.3.2 Τα διδακτικά εγχειρίδια της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου

Τα εξώφυλλα των βιβλίων *Πετώντας με τις λέξεις*, αν εξαιρέσουμε φυσικά τους τίτλους τους, δεν διαφέρουν καθόλου άσχετα αν πρόκειται για ΒΜ ή ΤΕ και για διαφορετικά τεύχη αυτών. Ως προς το μέγεθος τους υπάρχει μια σχετική ισορροπία στην κατανομή των σελίδων ανάμεσα στα τρία τεύχη του ΒΜ και τα δύο τεύχη του ΤΕ. Το παραπάνω διδακτικό υλικό παρατίθεται σε 441 περίπου σελίδες (55 σελίδες περισσότερες από τη Γ' τάξη ή 14%) που κατανέμονται στα τεύχη των ΒΜ και ΤΕ ως εξής:

- Βιβλίο Μαθητή: α' τεύχ. 93 σελ., β' τεύχ. 106 σελ. & γ' τεύχ. 95 σελ.
- Τετράδιο εργασιών: α' τεύχ. 76 σελ. & β' τεύχ. 71 σελ.

Οι ΘΕ⁴ των βιβλίων είναι 16 και υποδιαιρούνται σε 69 υποενότητες (βλ. Παράρτημα Πίνακες Π.5, Π.6, Π.7, Π.8). Από αυτές οι τέσσερις αφορούν ιστορικές επετείους και θρησκευτικές γιορτές. Ο τρόπος που παρουσιάζονται και αναλύονται οι ΘΕ δεν διαφέρει ουσιαστικά με αυτόν που περιγράψαμε και για την τρίτη τάξη. Έτσι, κάθε ΘΕ αναφέρεται σε ένα διακριτό πεδίο όπως η διατροφή, η οδική ασφάλεια, η προστασία του περιβάλλοντος, η παιδική ηλικία, το θέατρο, τα ταξίδια, η διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά. με τη χρήση ποικίλων κειμένων και ασκήσεων κατά υποενότητα. Επίσης κάθε υποενότητα στο ΒΜ έχει και την αντίστοιχη της στο ΤΕ, όπως είδαμε να συμβαίνει και στην τρίτη τάξη. Οι 4 ΘΕ που αναφέρονται σε ιστορικές επετείους και θρησκευτικές γιορτές, ωστόσο, διαφορετικά από την προηγούμενη τάξη, δεν τοποθετούνται ποτέ στο τέλος κάθε τεύχους του ΒΜ αλλά σε τυχαία σειρά μέσα σε αυτά.

Σε καθένα από τα πέντε τεύχη θα συναντήσουμε έναν πίνακα περιεχομένων στην αρχή κάθε τεύχους (3 στα ΒΜ και 2 στα ΤΕ) που αναφέρει, όμως, μόνο τη σελίδα που βρίσκεται η κάθε ΘΕ και όχι η κάθε υποενότητα, αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στη Γ' τάξη, ενώ δεν παρατίθεται πίνακας περιεχομένων πριν από κάθε ΘΕ. Ως επακόλουθο, οι πίνακες περιεχομένων στη Δ' τάξη είναι αισθητά λιγότεροι από τη Γ' (5 έναντι 30) και ποιοτικά υποδεέστεροι με την έννοια ότι παρέχουν λιγότερες πληροφορίες στον αναγνώστη-μαθητή.

4. Στην τάξη αυτή δεν υπάρχει εισαγωγική ενότητα με διακριτό μέρος στο ΒΜ και το ΤΕ όπως στην τρίτη τάξη. Υπάρχει, όμως, μια εισαγωγική δραστηριότητα με τίτλο: «Ποιος είναι ποιος;» μόνο στο πρώτο τεύχος του ΤΕ που προτάσσεται της επεξεργασίας των ασκήσεων της πρώτης ΘΕ (Δ' ΤΕ1, σ. 7).

Το μοτίβο της Δ΄ τάξης υιοθετούν για τα περιεχόμενά τους και οι δύο επόμενες τάξεις, Ε΄ & ΣΤ΄. Ωστόσο, στην αρχή κάθε ΘΕ του ΒΜ προτάσσεται ένα κείμενο με τίτλο: «Σ΄ αυτή την ενότητα:» που λειτουργεί ως προκαταβολικός οργανωτής (Δ΄_{ΒΔ}, σ. 21), καθώς περιγράφει σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο το τι θα μάθουν, τι θα γνωρίσουν και με τι θα ασχοληθούν οι μαθητές στην εκάστοτε ενότητα. Στο τέλος κάθε ΘΕ των ΒΜ, με εξαίρεση τις τέσσερις με ιστορικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, παρατίθενται 12 φορές οι ενότητες «Λεξιλόγιο της ενότητας» (όπως ακριβώς και στη Γ΄ τάξη) και «Πίνακας αυτοαξιολόγησης» (όπως τα *Δελτία αυτοαξιολόγησης* της Γ΄ τάξης που βρίσκονταν όμως στα ΤΕ και μέσα στις επιμέρους υποενότητες). Επίσης στο τέλος και των 16 ΘΕ των ΒΜ υπάρχει η ενότητα «Η Ραλλού σας προτείνει...» ή «Μπορείτε ακόμα να διαβάσετε...» όπου οι μαθητές παραπέμπονται σε άλλες πηγές πληροφόρησης, όπως βιβλία, ιστοσελίδες και τραγούδια, καθώς και παραπομπές σε κείμενα του ανθολογίου⁵. Ακόμη, σε απόλυτη αρμονία με τα διδακτικά βιβλία της τρίτης τάξης, και στα τρία τεύχη του ΒΜ υπάρχει στο τέλος τους παράρτημα με τίτλο: «Η Γραμματική μου». Τα παραρτήματα αυτά φτάνουν τις 16 συνολικά σελίδες και έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα ανάλογά τους της Γ΄ τάξης. Επιπρόσθετα, στο τέλος κάθε ΘΕ των ΤΕ θα συναντήσουμε τη δισέλιδη ενότητα «Το εργαστήρι της Γλώσσας» που αποτελείται από «ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις πάνω στα βασικά φαινόμενα που διδάχτηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή», ώστε οι μεν μαθητές «να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία» οι δε δάσκαλοι να κατασκευάσουν «ανακεφαλαιωτικά-επαναληπτικά τεστ» (Δ΄_{ΒΔ}, σ. 23). Πρόκειται για το μοναδικό παράδειγμα 12 έτοιμων από τις ΣΟ ανακεφαλαιωτικών τεστ στο σύνολο των διδακτικών βιβλίων που μελετήσαμε.

Αναφορικά με τη δομή των υποενοτήτων και κυρίως τα κείμενα και τις ασκήσεις δεν συναντούμε ουσιώδεις διαφορές με τα αντίστοιχα της τρίτης τάξης. Τα κείμενα, μπορούν να διακριθούν ως προς τη θέση τους στην υποενότητα σε κύρια και παράλληλα, ενώ οι ασκήσεις κατηγοριοποιούνται σε πέντε μεγάλες κατηγορίες που περιλαμβάνουν τόσο την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και τη μέθοδο υλοποίησής τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι (Δ΄_{ΒΔ}, σσ. 13-20):

- Δραστηριότητες νοηματικής και δομικής επεξεργασίας του κειμένου
- Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
- Δραστηριότητες σχετικές με τη γραμματική (μορφολογία και σύνταξη)

5. Στην τρίτη τάξη, αντιθέτως, οι παραπομπές σε κείμενα του ανθολογίου που προτείνουν οι συγγραφικές ομάδες να διδαχτούν δίνονται στο ΒΔ. Οι επόμενες δύο τάξεις ακολουθούν το παράδειγμα της Δ΄ τάξης με τις παραπομπές στο ανθολογίου να δίνονται στο ΒΜ συνήθως στο τέλος κάθε ΘΕ σε ειδική παράγραφο.

- Λεξιλογικές και ορθογραφικές δραστηριότητες
- Δραστηριότητες αξιολόγησης

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθούμε στα εικονίδια-σύμβολα που συναντούμε κατά την ανάγνωση των διδακτικών βιβλίων της Δ' τάξης τα οποία, όπως και της Γ' τάξης, δεν είναι τα ίδια με καμίας άλλης τάξης, αν και συνοδεύουν ασκήσεις ή κείμενα με παρόμοιους γλωσσικούς στόχους. Τα εικονίδια-σύμβολα που βοηθούν τους μαθητές της Δ' τάξης στην επιτέλεση των διαφόρων ασκήσεων ή τους διευκολύνουν στην κατανόηση των κειμένων φτάνουν τα 12 (Δ' _{BM1}, σσ. 6-7). Πρωταγωνιστική φιγούρα είναι «Η Ραλλού, η αλεπού» που σημαίνει κυρίως τα γραμματικά φαινόμενα και είναι η συχνότερα εμφανιζόμενη φιγούρα και η μοναδική που έχει όνομα ανθρώπου. Τα υπόλοιπα εικονίδια ξεχωρίζουν μεταξύ τους από το τι είδους γλωσσική δεξιότητα σημαίνουν ή τι αναθέτουν στο μαθητή να επιτελέσει όπως αυτό καθορίστηκε από τη ΣΟ. Ο Πίνακας 5.3 που ακολουθεί παρουσιάζει τη συχνότητα εμφάνισης αυτών των εικονιδίων συνολικά και κατά τεύχος βιβλίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3 Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της Δ' τάξης

α/α	Όνομα εικονιδίου	Τι αφορά	N	%	BM			TE	
					1ο	2ο	3ο	1ο	2ο
1	Η Ραλλού, η αλεπού	Γραμματικά φαινόμενα	77	17	17	22	16	12	10
2	Θυμάμαι και προσέχω	Γραμματικά φαινόμενα	25	5	2	7	4	6	6
3	Μαθαίνω τη γραμματική	Γραμματικά φαινόμενα	75	17	30	27	18	0	0
4	Κατανόω το κείμενο	Κατανόηση κειμένου	73	16	25	24	24	0	0
5	Συζητάμε στην τάξη	Προφορικός λόγος	53	12	16	18	19	0	0
6	Γράφω	Γραπτός λόγος	15	3	7	6	2	0	0
7	Αντιγράφω	Ορθογραφία	24	5	7	9	8	0	0
8	Μαθαίνω το λεξιλόγιο και την ορθογραφία	Λεξιλόγιο-Ορθογραφία	70	16	23	24	23	0	0
9	Παίζουμε θέατρο	Δραματοποίηση	4	1	0	2	2	0	0
10	Εμπλουτίζω τις γνώσεις μου	Διαχείριση της πληροφορίας	15	3	4	3	8	0	0
11	Αναζητώ πληροφορίες	Διαχείριση της πληροφορίας	4	1	2	1	1	0	0
12	Διαβάζω κείμενα από το Ανθολόγιο	Παραπομπή στο Ανθολόγιο	17	4	6	5	6	0	0
Σύνολο			452	100	139	148	131	18	16

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να διακρίνουμε εικονίδια που σημαίνουν (α) τόσο την καλλιέργεια συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση κειμένου, γραμματικά φαινόμενα) όσο και το πώς θα γίνει αυτό (συζητώ, γράφω, αντιγράφω), όπως είναι τα πρώτα οχτώ και (β) σε αυτά που δείχνουν τους μαθητές πώς να εργαστούν χωρίς να εστιάζουν σε συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι τα επόμενα τρία. Επίσης, αντίθετα με τη Γ' τάξη, τα εικονίδια συνοδεύουν μια άσκηση (ή κείμενο) κάθε φορά και όχι ομάδες ασκήσεων, ενώ θα δούμε και συχνά δύο εικονίδια μαζί να σημαίνουν μία άσκηση. Ωστόσο, όπως φαίνεται καθαρά και από τον παραπάνω πίνακα, στα τεύχη του ΤΕ η σήμανση των ασκήσεων είναι εξαιρετικά περιορισμένη ποσοτικά και ποιοτικά, όπως και στην προηγούμενη τάξη. Κατά συνέπεια, όχι μόνο υπάρχουν τεράστιες αποκλίσεις στη συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων, αλλά και πάρα πολλές ασκήσεις ποτέ δεν θα δούμε να συνοδεύονται από κάποιο εικονίδιο (βλ. Πίνακα 7.69).

5.3.3 Τα διδακτικά εγχειρίδια της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου

Τα εξώφυλλα των βιβλίων της προτελευταίας τάξης του δημοτικού δεν διαφέρουν καθώς απεικονίζουν όλα το ίδιο σπασμένο ρόδι. Ως προς το μέγεθός τους, η κατανομή των σελίδων των ΒΜ και των ΤΕ είναι παρόμοια με αυτή της προηγούμενης τάξης. Ωστόσο, η ποσότητα του έντυπου διδακτικού υλικού μειώνεται σε σχέση με την τέταρτη τάξη κατά 26 σελίδες (περίπου 6%) φτάνοντας έτσι τις 415 σελίδες οι οποίες κατανέμονται στα πέντε τεύχη ως εξής:

- Βιβλίο Μαθητή: α' τεύχ. 87 σελ., β' τεύχ. 95 σελ. & γ' τεύχ. 92 σελ.
- Τετράδιο εργασιών: α' τεύχ. 71 σελ. & β' τεύχ. 70 σελ.

Τα βιβλία αποτελούνται από 17 επιμέρους ΘΕ εκ των οποίων οι πέντε είναι με ιστορικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, ενώ εισαγωγική ενότητα ή δραστηριότητα δεν εντοπίσαμε σε αυτά (βλ. Παράρτημα Πίνακες Π.9, Π.10, Π.11, Π.12). Οι 17 ΘΕ διαιρούνται σε 66 υποενότητες, έτσι κάθε ΘΕ έχει κατά μέσο όρο τέσσερις υποενότητες. Τα θέματα που επεξεργάζονται οι 12 "συμβατικές" ΘΕ των διδακτικών βιβλίων στην τάξη αυτή είναι είτε παρόμοια με προηγούμενων τάξεων, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η κατοικία, τα ζώα, οι φίλοι, η τεχνολογία, τα ταξίδια είτε εμφανίζονται πρώτη φορά, όπως τα βιβλία, η μουσική, η τηλεόραση, τα παιχνίδια, τα αθλήματα. Ωστόσο, υπάρχει μια σημαντικότερη διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες δύο τάξεις: στα δύο ΤΕ οι ασκήσεις δίνονται συνολικά πια για κάθε ΘΕ και όχι για κάθε χωριστή υποενότητά τους. Τα ΤΕ, δηλαδή,

περιλαμβάνουν μεν τις 12 ΘΕ αλλά χωρίς να τις διακρίνουν κατά υποενότητες σύμφωνα με το ΒΜ⁶. Το ίδιο συμβαίνει και στην ΣΤ΄ τάξη.

Στην Ε΄ τάξη καταγράψαμε πέντε, τις περισσότερες ΘΕ ιστορικών επετείων και θρησκευτικών γιορτών σε σχέση με τις τρεις της Γ΄ και τις τέσσερις της Δ΄ τάξης, αλλά και με το μικρότερο προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας (10 ώρες έναντι 19 και 10-18 αντίστοιχα των άλλων τάξεων). Οι εν λόγω ΘΕ δεν τοποθετούνται σε συγκεκριμένη θέση στα διάφορα τεύχη των ΒΜ αλλά σε τυχαία σειρά, όπως στην Δ΄ τάξη.

Η δομή των πέντε τευχών στην παρούσα τάξη είδαμε ήδη ότι έχει σημαντικές διαφορές με ό,τι καταγράψαμε στις προηγούμενες τάξεις. Ωστόσο, υπάρχουν και ομοιότητες: το κείμενο στο τέλος κάθε μίας ΘΕ του ΒΜ με τον τίτλο: «Μαθαίνω περισσότερα για...[συμπληρώνεται ανάλογα με την ενότητα]» που παραπέμπει τους μαθητές σε άλλες πηγές πληροφόρησης όπως βιβλία και ιστοσελίδες σχετικές με το αντικείμενο της ΘΕ και σε κείμενα του ανθολογίου (Ε΄_{ΒΔ}, σ. 24), έχει το αντίστοιχό του στην Δ΄ τάξη. Επίσης, η πρόταξη προκαταβολικού οργανωτή (Ε΄_{ΒΔ}, σ. 17) διατυπωμένου σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο στην αρχή κάθε ΘΕ του ΒΜ, πλην ιστορικών και θρησκευτικών, είναι σε αναλογία με ό,τι είδαμε να συμβαίνει και στην προηγούμενη τάξη. Αντίθετα, στα τεύχη των βιβλίων της Ε΄ τάξης — αλλά και της ΣΤ΄ — δεν θα συναντήσουμε αρκετές ενότητες που είδαμε στα αντίστοιχα τεύχη των δύο προηγούμενων τάξεων, όπως το παράρτημα με τη γραμματική⁷ την ενότητα για το λεξιλόγιο στο τέλος κάθε ΘΕ κάθε τεύχους του ΒΜ: τις ασκήσεις (*πίνακες* ή *δελτία*) αυτοαξιολόγησης και τις ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις του ΤΕ (μόνο στην Δ΄ τάξη). Καινούργιο στοιχείο στη δομή των ΘΕ του ΒΜ είναι η ενότητα με τίτλο: «Διορθώνω το γραπτό μου» που τοποθετείται στο τέλος μόνο της πρώτης ενότητας καθενός από τα τρία τεύχη. Πρόκειται για δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης του γραπτού λόγου που δίνει 11 κριτήρια με βάση τα οποία οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν οποιοδήποτε είδος γραπτού λόγου παράγουν «μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής [...] με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου» (Ε΄_{ΒΔ}, σ. 20). Η αναπαραγωγή της επί τρία γίνεται για χρηστικούς λόγους προκειμένου οι μαθητές να ανατρέχουν εύκολα στα κριτήρια αυτά όποτε τους

-
6. Η αναντιστοιχία αυτή δεν συνοδεύεται από παραπομπές στα ΒΜ για το πότε οι μαθητές να ανατρέξουν και σε ποιες ασκήσεις των ΤΕ, όπως συμβαίνει στα γλωσσικά βιβλία της Β΄ τάξης που έχουν ανάλογη δομή, αν και κάτι τέτοιο πιθανά να διευκόλυne τη διασύνδεση των δύο βιβλίων. Εξυπακούεται ότι στα βιβλία των τάξεων Γ΄ & Δ΄, που επίσης απουσιάζουν ανάλογες παραπομπές, δεν φαίνεται να είναι το ίδιο αναγκαίες, εφόσον η δομή ΒΜ και ΤΕ στοιχίζεται απόλυτα και η μετάβαση από το ένα στο άλλο βιβλίο είναι σχεδόν αυτόματη.
7. Η απουσία του παραρτήματος δικαιολογείται καθώς οι τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄ έχουν χωριστό βιβλίο γραμματικής κάτι που δεν προβλέπεται για τις άλλες τάξεις του δημοτικού.

ζητηθεί. Η ενότητα αυτή αναπαράγεται αυτούσια και τοποθετείται στις ίδιες θέσεις και στην ΣΤ΄ τάξη. Άλλο αξιοσημείωτο νέο στοιχείο, που συναντούμε μόνο στην τάξη αυτή και μόνο στα δύο τεύχη του ΤΕ, είναι η ύπαρξη κάποιων φανταστικών πρωταγωνιστών, συνήθως παιδιών, σε ένα μίνι σενάριο στο οποίο γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν τα κείμενα και οι ασκήσεις κάθε ΘΕ (Ε΄_{ΒΔ}, σσ. 25-26). Οι πρωταγωνιστές αυτοί, διαφορετικοί για κάθε ενότητα, παρουσιάζονται στην αρχή της και λειτουργούν ταυτόχρονα και ως η αφορμή για την ομαλή εισαγωγή των μαθητών στις ασκήσεις και ως ο συνδετικός κρίκος των ασκήσεων εκλαμβάνοντάς τες, βεβαίως, ως επεισόδια μιας ευρύτερης πλοκής.

Τα κείμενα που παρατίθενται στα διδακτικά βιβλία δεν διαφέρουν στα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες τους με όσα προαναφέραμε για τις δύο προηγούμενες τάξεις ως προς το είδος και τη θέση τους. Σε σχέση με τις ασκήσεις, διακρίνουμε σε γενικές γραμμές μία αναλογία με τις κατηγορίες των άλλων τάξεων που ήδη παρουσιάσαμε, αν και οι «διαθεματικές δραστηριότητες» αναδεικνύονται συστηματικότερα, ενώ άλλες όπως οι αυτοαξιολόγησης μάλλον υποβαθμίζονται. Οι ασκήσεις μπορούν να διακριθούν σε έξι κατηγορίες (Ε΄_{ΒΔ}, σ. 17):

- Επεξεργασίας κειμένου (νοηματική και δομής του εκάστοτε κειμενικού είδους)
- Παραγωγής προφορικού λόγου
- Παραγωγής γραπτού λόγου
- Γραμματικής
- Διαθεματικές δραστηριότητες
- Λεξιλογίου και ορθογραφίας

Η παραπάνω διάταξη των ασκήσεων είναι, επίσης, αντιπροσωπευτική και της σειράς με την οποία ο μαθητής καλείται να τις επεξεργαστεί κατά τη διδασκαλία των διαφόρων υποενοτήτων (Ε΄_{ΒΔ}, σ. 17). Για κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες έχει σχεδιαστεί το ανάλογο εικονίδιο-σύμβολο που τις συνοδεύει. Τα έξι αυτά σύμβολα μαζί με εκείνο που σημαίνει τον «ορισμό γραμματικού φαινομένου» (Ε΄_{ΒΔ}, σσ. 18-19) αποτελούν το σύνολο των εικονιδίων που θα συναντήσουμε στην Ε΄ τάξη. Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι, διαφορετικά από ό,τι συνέβαινε στις άλλες τάξεις και μάλλον κατά παράδοξο τρόπο, τα εικονίδια-σύμβολα παρουσιάζονται μόνο στο ΒΔ και όχι στην αρχή του πρώτου τεύχους του ΒΜ σαν να αφορούν αποκλειστικά ή πιο πολύ το δάσκαλο παρά τους μαθητές. Ας έχουμε υπόψη μας πως όλα τα προηγούμενα για τα κείμενα, τις ασκήσεις και τα εικονίδια, ισχύουν

και για τη ΣΤ' τάξη (ΣΤ' _{ΒΔ}, σσ. 19-21). Η συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω εικονιδίων παρουσιάζεται στον επόμενο Πίνακα 5.4.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4 Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της Ε' τάξης

α/α	Όνομα εικονιδίου	Τι αφορά	N	%	BM			TE	
					1ο	2ο	3ο	1ο	2ο
1	Ορισμός γραμματικού φαινομένου	<i>Γραμματικά φαινόμενα</i>	55	13	13	19	23	0	0
2	Γραμματικής	<i>Γραμματικά φαινόμενα</i>	111	27	20	19	25	21	26
3	Παραγωγής γραπτού λόγου	<i>Γραπτός λόγος</i>	71	17	14	17	11	16	13
4	Κατανόηση κειμένου	<i>Κατανόηση κειμένου</i>	56	14	20	17	18	0	1
5	Λεξιλογίου και ορθογραφίας	<i>Ορθογραφία-Λεξιλόγιο</i>	51	13	9	13	12	9	8
6	Παραγωγής προφορικού λόγου	<i>Προφορικός λόγος</i>	37	9	12	10	14	1	0
7	Διαθεματικών δραστηριοτήτων	<i>Διαθεματικότητα</i>	28	7	10	8	5	3	2
Σύνολο			409	100	98	103	108	50	50

Οι παρατηρήσεις που μπορούμε να κάνουμε με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 5.4 είναι ότι (α) όλα τα εικονίδια αναφέρονται στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων πλην αυτού για τις διαθεματικές δραστηριότητες που αφορά τη διδακτική μεθοδολογία και (β) υπάρχει ανισοκατανομή στην εμφάνιση των εικονιδίων τόσο μεταξύ τους όσο και από τεύχος σε τεύχος, όπως και στις άλλες τάξεις που παρουσιάσαμε, με τα ΒΜ να παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα στον τομέα αυτό. Η σήμανση των ασκήσεων γίνεται, όπως και στη Δ' τάξη, για κάθε άσκηση χωριστά και όχι για ομάδες ασκήσεων. Ωστόσο, κάθε άσκηση μπορεί να συνοδεύεται και από δύο εικονίδια όταν ο στόχος της είναι «διπλός, π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου και άσκηση στο γραμματικό φαινόμενο» (Ε' _{ΒΔ}, σ. 19). Σε αντιδιαστολή, όμως, από τις άλλες τάξεις, όπου η σήμανση των ασκήσεων του ΤΕ ήταν εξαιρετικά περιορισμένη τώρα είναι συστηματικότερη και σαφώς πιο βελτιωμένη ποσοτικά εφόσον λίγες ασκήσεις δεν συνοδεύονται από κάποιο εικονίδιο. Το αποτέλεσμα είναι να περιορίζεται αισθητά η ποσότητα των ασκήσεων χωρίς κάποιο εικονίδιο δίπλα τους, όμως, η ποιότητα των πληροφοριών που μας παρέχουν τα εικονίδια αφορά σχεδόν μονοσήμαντα το είδος των γλωσσικών δεξιοτήτων που καλλιεργούνται και όχι τη διδακτική μεθοδολογία.

5.3.4 Τα διδακτικά εγχειρίδια της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου

Τα βιβλία της μεγαλύτερης τάξης του δημοτικού, αν και έχουν την ίδια εικόνα στο εξώφυλλό τους, διαφέρουν στο χρώμα του πλαισίου ανάλογα με το είδος τους. Έτσι, τα τρία

τεύχη του ΒΜ έχουν λευκό πλαίσιο και τα δύο του ΤΕ μπεζ κάνοντας ευδιάκριτο το διαχωρισμό τους. Τοιουτοτρόπως εισάγεται στην ΣΤ΄ τάξη μια τρίτη παραλλαγή στη δόμηση των εξώφυλλων, αφού στη Γ΄ κάθε τεύχος έχει διαφορετικό χρώμα και κάποτε εικόνα, ενώ στις Δ΄ και Ε΄ τα εξώφυλλα όλων των τευχών ουσιαστικά δεν διαφέρουν⁸. Η κατανομή, όμως, των 430 σελίδων περίπου που καταμετρήσαμε για το σύνολο του βιβλίων είναι αντίστοιχη με των άλλων τάξεων:

- Βιβλίο Μαθητή: α΄ τεύχ. 94 σελ., β΄ τεύχ. 107 σελ. & γ΄ τεύχ. 87 σελ.
- Τετράδιο εργασιών: α΄ τεύχ. 71 σελ. & β΄ τεύχ. 71 σελ.

Η ποσότητα των σελίδων αυξάνει, δηλαδή, κατά 15 (3,6%) σε σχέση με την Ε΄ τάξη αλλά υπολείπεται κατά 11 (2,5%) από τη Δ΄ τοποθετώντας τα διδακτικά βιβλία της ΣΤ΄ τάξης στη δεύτερη θέση από άποψη αριθμού σελίδων ανάμεσα στα τέσσερα που παρουσιάσαμε⁹. Οι ΘΕ είναι, όπως και στην Ε΄ τάξη, 17 με τις πέντε να αφορούν ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα. Μάλιστα, οι πέντε αυτές ενότητες έχουν τους ίδιους ακριβώς τίτλους, την ίδια θέση στα βιβλία με την Ε΄ και προβλέπεται να διδαχτούν στο ίδιο χρόνο (10 ώρες) (βλ. Παράρτημα Πίνακες Π.13, Π.14, Π.15, Π.16). Οι 17 ΘΕ επιμερίζονται περαιτέρω σε 71 υποενότητες, τις περισσότερες από κάθε άλλη τάξη.

Οι 12 ΘΕ που δεν αφορούν ιστορικά ή θρησκευτικά γεγονότα επεξεργάζονται διάφορα ζητήματα που στην πλειονότητά τους τα έχουμε ξανασυναντήσει και σε άλλες τάξεις, αν και υπάρχουν ΘΕ που πρώτη φορά απαντώνται εδώ, όπως αυτές για τα μουσεία και τις συγγενικές σχέσεις. Υπάρχει ακόμη, στο τέλος κάθε ΘΕ το κείμενο με τίτλο «Μπορείτε να διαβάσετε από το Ανθολόγιο» που παραπέμπει σε διάφορα κείμενα του ανθολογίου, και «Διαβάστε-Δείτε-Ακούστε-Επισκεφτείτε» που παραπέμπει τους μαθητές σε διάφορες πηγές για εμπλουτισμό των γνώσεων τους και περαιτέρω μελέτη (ΣΤ΄_{ΒΔ}, σ. 27). Ανάλογα κείμενα έχουμε ξανασυναντήσει στην ίδια θέση και στις δύο προηγούμενες τάξεις. Όμως, στο τέλος

-
8. Οι διαφορές αυτές, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, αποτελούν ένδειξη ότι τα βιβλία δεν είναι «επιμελημένα» και δεν «χαρακτηρίζονται από κάθετο συντονισμό ακόμα και από την πλευρά των τεχνικών λεπτομερειών» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 176). Αντίθετα, τα νέα διδακτικά των Μαθηματικών του δημοτικού, αν και δεν έχουν ίδια εξώφυλλα, φαίνεται να είναι πιο συντονισμένα, αφού έχουν πολλά κοινά τυπογραφικά στοιχεία (π.χ. ίδια δομή περιεχομένων και ενοτήτων) και πολλά ίδια για όλες τις τάξεις εικονίδια-σύμβολα.
 9. Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΠΙ (2003β, σ. 34) η ποσότητα της ύλης θα έπρεπε να αυξάνει καθώς προχωρούμε από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις ασχέτως του ό,τι οι ώρες διδασκαλίας της γλώσσας μειώνονται στις μεγαλύτερες. Κάτι που φυσικά δε συμβαίνει, αφού τα βιβλία της Δ΄ τάξης, μολονότι κυκλοφόρησαν ένα χρόνο μετά, έχουν περισσότερη ύλη από αυτά των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄. Γενικά, όμως, παρατηρούμε ότι η ποσότητα της ύλης κατά τάξη στα νέα διδακτικά βιβλία δεν αποκλίνει σημαντικά από τις προδιαγραφές του ΠΙ, αν και στο ΔΕΠΠΣ δεν οριζόταν ρητά το μέγεθος των βιβλίων που διδάσκονται για πάνω από 4 ώρες εβδομαδιαίως (ΦΕΚ 304/τ.Β΄, 2003, σ. 4390).

10 ΘΕ υπάρχουν πια και οι «Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου» (ή κάποτε με άλλο τίτλο) οι οποίοι «διαγράφουν τα **βασικά σημεία δομής** των συγκεκριμένων ειδών κειμένου που διδάχτηκαν σε κάθε ενότητα [...] [και] πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης» (η έμφαση από το πρωτότυπο) (ΣΤ' ΒΔ, σ. 24). Στην αρχή κάθε ΘΕ των ΒΜ παρατίθεται πάντα ως «αφόρμηση» ένα ποίημα με περιεχόμενο ανάλογο με τη θεματολογία της εκάστοτε ενότητας χωρίς να ακολουθείται από ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες. Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και στην Δ' τάξη, όπου αρκετές ΘΕ ξεκινούν με πρώτο κείμενο ένα ποίημα, όμως, εκεί συνοδεύονται πάντα από ασκήσεις. Επιπρόσθετα, οι «προοργανωτές» αυξάνονται καθώς έχουν αλλάξει πια θέση και προτάσσονται τώρα των κειμένων των υποενότιων (ΣΤ' ΒΔ, σ. 19) και όχι των ΘΕ όπως γινόταν σε όλες τις άλλες τάξεις, αν και δεν παρατίθενται στις ΘΕ με ιστορικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Επίσης, σε αναλογία με τις «εμπεδωτικές» ασκήσεις της Γ' τάξης προτείνονται συγκεκριμένες ασκήσεις των ΤΕ με τις οποίες ο δάσκαλος δύναται να οργανώσει ένα «**επαναληπτικό τεστ**» (η έμφαση από το πρωτότυπο) (ΣΤ' ΒΔ, σ. 29) κάτι που δεν προβλεπόταν στην προηγούμενη τάξη.

Τονίσαμε ήδη το γεγονός ότι οι ασκήσεις στις δύο μεγαλύτερες τάξεις σημαίνονται από τα ίδια εικονίδια. Είναι προφανές ότι η υιοθέτηση κοινών εικονιδίων συμβάλλει στην ώσμωση του διδακτικού υλικού και πιθανά διευκολύνει το μαθητή στην ευκολότερη εξοικείωσή του με τα διδακτικά βιβλία της ΣΤ' τάξης. Ωστόσο, προστίθενται τέσσερα νέα εικονίδια (ΣΤ' ΒΔ, σ. 27) τα οποία δεν χρησιμοποιούνται, όμως, στη σήμανση ασκήσεων, αλλά μόνο στην ενότητα «Διαβάστε-Δείτε-Ακούστε-Επισκεφτείτε» με σκοπό να διαφοροποιήσουν αντίστοιχα την κάθε μία από τις τέσσερις πηγές. Ο Πίνακας 5.5 που ακολουθεί παρουσιάζει τις συχνότητες εμφάνισης των εικονιδίων της ΣΤ' τάξης αντιμετωπίζοντας ως μία κατηγορία τα τέσσερα νέα εικονίδια (αν εμφανίζεται έστω και ένα θεωρούμε ότι εμφανίζονται όλα). Είναι προφανές, και από τα δεδομένα του πίνακα αυτού, πως οι παρατηρήσεις που κάναμε για τα εικονίδια της προηγούμενης τάξης ισχύουν και γι' αυτή. Να προσθέσουμε μόνο ότι τα εικονίδια-σύμβολα που αφορούν μεθοδολογικές παραμέτρους αυξάνονται καθώς προστίθεται τα τέσσερα σύμβολα που σχετίζονται με τη διαχείριση της πληροφορίας.

Εν κατακλείδι, και παρά τις επιμέρους διαφορές τους η δομή των βιβλίων και η παρουσίαση της ύλης των τάξεων Ε' και ΣΤ' —χωρίς να ταυτίζονται απολύτως— δείχνουν

να βρίσκονται σε μεγαλύτερο βαθμό συνοχής και συνάφειας σε σύγκριση με τις δύο μικρότερες τάξεις Γ' & Δ'.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5 Συχνότητα εμφάνισης των εικονιδίων-συμβόλων της ΣΤ' τάξης

α/α	Όνομα εικονιδίου	Τι αφορά	N	%	BM			TE	
					1ο	2ο	3ο	1ο	2ο
1	Ορισμός γραμματικού φαινομένου	Γραμματικά φαινόμενα	25	5	10	11	4	0	0
2	Γραμματικής	Γραμματικά φαινόμενα	120	25	13	17	16	31	43
3	Λεξιλογίου και ορθογραφίας	Ορθογραφία-Λεξιλόγιο	61	13	8	15	7	17	14
4	Κατανόηση κειμένου	Κατανόηση κειμένου	82	17	22	27	21	6	6
5	Παραγωγής γραπτού λόγου	Γραπτός λόγος	88	19	13	15	17	23	20
6	Παραγωγής προφορικού λόγου	Προφορικός λόγος	50	11	16	14	15	4	1
7	Διαθεματικών δραστηριοτήτων	Διαθεματικότητα	29	6	12	8	7	1	1
8	Διαβάστε-Δείτε-Ακούστε-Επισκεφτείτε	Διαχείριση της πληροφορίας	17	4	6	6	5	0	0
Σύνολο			472	100	100	113	92	82	85

Πριν κλείσουμε την παρουσίαση των εγχειριδίων παραθέτουμε στον Πίνακα 5.6 μια συνολική-συγκριτική κατηγοριοποίηση των 27 εικονιδίων-συμβόλων που συναντούμε σε αυτά ως προς το τι αφορά και τι συμβολίζει το καθένα από αυτά. Σύμφωνα με αυτόν 18 εικονίδια σχεδιάστηκαν για να υποδείξουν κάποια γλωσσική δεξιότητα και τα 7 από αυτά συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα και κανόνες. Με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας εμπλέκονται 9 εικονίδια. Φαίνεται ο σχεδιασμός των εικονιδίων να έγινε με στόχο να δοθεί έμφαση στο γνωστικό τομέα της γλώσσας στο τι θα διδαχτεί με προτεραιότητα τα γραμματικά φαινόμενα που παρουσιάζονται, ειδικά στις δύο μεγαλύτερες τάξεις και λιγότερο στο πώς θα διδαχτεί η γλώσσα.

Τελικά, η μορφολογία των βιβλίων παρουσιάζει όντως κάποιες επαναλαμβανόμενες δομές που λειτουργούν συνεκτικά ανάμεσα στα εγχειρίδια, όπως ο ίδιος αριθμός βιβλίων και τευχών, η διαίρεση των βιβλίων κατά ΘΕ και η ύπαρξη εικονιδίων-συμβόλων —έστω και διαφορετικών— που συνοδεύουν τις ασκήσεις οι οποίες επιτρέπουν να τη χαρακτηρίσουμε γενικά ως σταθερή. Δεν μπορεί, όμως, να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση και ως ομοιόμορφη, καθώς καταγράψαμε αρκετές επιμέρους ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές από τάξη σε τάξη με αποτέλεσμα στοιχεία και λειτουργίες που απουσίαζαν σε κάποιες τάξεις να πλεονάζουν σε άλλες. Το πώς προέκυψαν αυτές οι ανακολουθίες και ασυνέχειες αν ήταν, δηλαδή, αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής ή τυχαίας σύμπτωσης και κυρίως γιατί

προέκυψαν, τι εξυπηρετούν και ποιο αντίκτυπο έχουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μένει να διερευνηθεί. Όπως μένει να διερευνηθεί και το ποια εκδοχή από τις τέσσερις που παρουσιάσαμε είναι πιο κοντά στο ΑΠΣ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6 Κατανομή των εικονιδίων όλων των τάξεων σε σχέση με το τι αφορούν

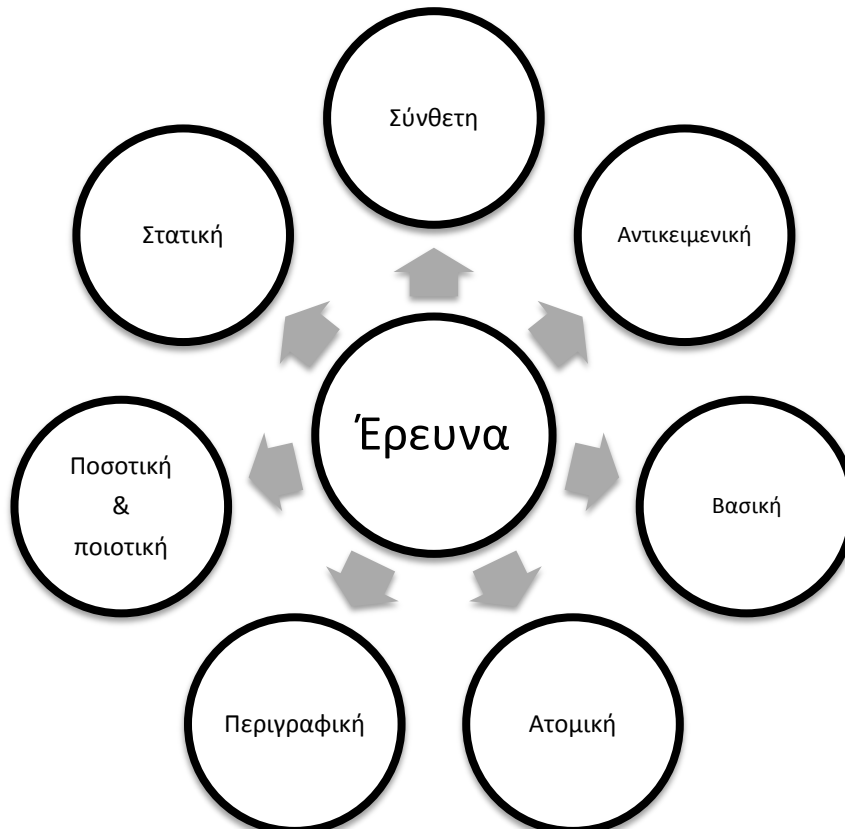
ΤΑΞΗ	ΟΝΟΜΑ ΕΙΚΟΝΙΔΙΟΥ-ΣΥΜΒΟΛΟΥ	ΤΙ ΑΦΟΡΑ	
Γ'	1. Η Σοφούλα		Δ Ε Ι Ο Τ Η Τ Ε Σ Δ Ε Ξ Ι Ο Τ Η Τ Ε Σ Γ Λ Ω Σ Σ Ι Κ Ε Σ Γ Λ Ω Σ Σ Ι Κ Ε Σ Μ Ε Θ Ο Δ Ο Λ Ο Γ ΙΑ (9)
	2. Ο Εύρης		
Δ'	3. Η Ραλλού, η αλεπού		
	4. Θυμάμαι και προσέχω	Γραμματικά φαινόμενα (7)	
	5. Μαθαίνω τη γραμματική		
Ε'-ΣΤ'	6. Ορισμός γραμματικού φαινομένου		
	7. Γραμματικής		
Γ'	8. Ο Αρίστος		
Δ'	9. Αντιγράφω	Ορθογραφία-Λεξιλόγιο (4)	
	10. Μαθαίνω το λεξιλόγιο και την ορθογραφία		
Ε'-ΣΤ'	11. Λεξιλογίου και ορθογραφίας		
Γ'	12. Ο Σωκράτης		
Δ'	13. Κατανώ το κείμενο	Κατανόηση κειμένου (3)	
Ε'-ΣΤ'	14. Κατανόηση κειμένου		
Δ'	15. Γράφω	Γραπτός λόγος (2)	
Ε'-ΣΤ'	16. Παραγωγής γραπτού λόγου		
Δ'	17. Συζητάμε στην τάξη	Προφορικός λόγος (2)	
Ε'-ΣΤ'	18. Παραγωγής προφορικού λόγου		
Δ'	19. Εμπλουτίζω τις γνώσεις μου	Διαχείριση της	
	20. Αναζητώ πληροφορίες	πληροφορίας (3)	
ΣΤ'	21. Διαβάστε-Δείτε-Ακούστε-Επισκεφτείτε		
Γ'	22. Ο Σοφοκλής	Δραματοποίηση (2)	
Δ'	23. Παίζουμε θέατρο		
Γ'	24. Ο Δήμος και ο Τίμος	Ομαδικές ασκήσεις	
Γ'	25. Η Πηνελόπη	Αυτοαξιολόγηση	
Ε'-ΣΤ'	26. Διαθεματικών δραστηριοτήτων	Διαθεματικότητα	
Δ'	27. Διαβάζω κείμενα από το Ανθολόγιο	Παραπομπή στο Ανθολόγιο	

Κεφάλαιο 6: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Η ταυτότητα της έρευνας

Η ταξινόμηση της ερευνητικής μεθόδου που επιλέξαμε στην παρούσα διατριβή σύμφωνα με τα είδη που προτείνει ο Βάμβουκας (2000, σσ. 79-92) είναι η ακόλουθη:

ΣΧΗΜΑ 6.1 Γενική ταξινόμηση της ερευνητικής μεθόδου



Ωστόσο, η παραπάνω ταξινόμια δεν πρέπει να θεωρηθεί ως απόλυτη και αποκλειστική παρά ως ενδεικτική των κυριοτέρων κατευθύνσεων της έρευνας. Άλλωστε, πολλές φορές οι ανωτέρω ταξινομίες αλληλεπικαλύπτονται και στην πράξη δεν είναι εφικτός ένας κατηγορηματικός διαχωρισμός τους.

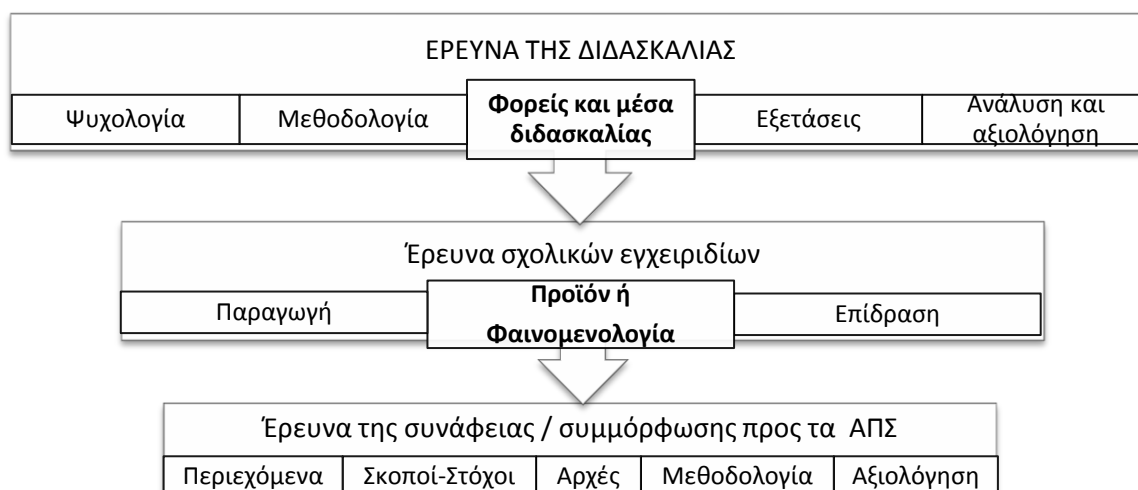
Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα μας είναι έρευνα *σύνθετη* και όχι *απλή*, εφόσον κάνει χρήση διαφόρων «μέσων και οργάνων» για να μελετήσει το αντικείμενό της και δεν περιορίζεται στα δεδομένα των αισθήσεων. Είναι, επίσης, *ατομική* και όχι *ομαδική*, αφού εργάστηκε μόνο ένας ερευνητής σε όλες τις φάσεις της διεξαγωγής της, *σχεδιασμό*, *εφαρμογή*, *στατιστική επεξεργασία*, *παρουσίαση αποτελεσμάτων*. Είναι έρευνα *αντικειμενική* και όχι *στοχαστική*, γιατί κάνει χρήση επιστημονικών μεθόδων πριν καταλήξει στα αποτελέσματά της. Ακόμη, μπορεί να θεωρηθεί ως *στατική* και *συγχρονική* και όχι *δυναμική* και *διαχρονική* από τη στιγμή που σκοπεύει να διαπιστώσει τα δεδομένα μιας κατάστασης, εν προκειμένω τον τρόπο ανταπόκρισης των σχολικών βιβλίων στα ΑΠΣ, και που μόνο έμμεσα μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, καθώς αυτό είναι στη δικαιοδοσία άλλων. Για τον ίδιο λόγο, κατατάσσεται και ως έρευνα *βασική* που προσανατολίζεται πρωτίστως στην αναζήτηση της νέας γνώσης και δευτερευόντως στην μελλοντική πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Ακολούθως, μπορεί να θεωρηθεί ως *περιγραφική-διαγνωστική* σε αντιδιαστολή προς τις *προκαταρκτικές* και *πειραματικές* έρευνες, με δεδομένο το ότι επιδιώκει να περιγράψει τα ειδικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης και να συμβάλλει έπειτα στη «λήψη αποφάσεων για την εφαρμογή επανορθωτικών μέτρων». Τέλος, είναι, ταυτόχρονα, *ποσοτική* και *ποιοτική* έρευνα με την έννοια ότι το εργαλείο που εφαρμόζουμε μας παρέχει κυρίως ποσοτικά δεδομένα, αλλά τόσο κατά την κατασκευή του εργαλείου όσο και, κυρίως, κατά την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων γίνεται χρήση ποιοτικών μεθόδων.

Αν επιχειρούσαμε να ταξινομήσουμε την ερευνά μας και υπό το πρίσμα των διαφόρων ερευνών που γίνονται πάνω στα σχολικά εγχειρίδια (βλ. Κεφ. 2) θα την κατατάσσαμε αρχικά στο ευρύτερο πεδίο των παιδαγωγικών ερευνών που σχετίζονται με τη *Διδασκαλία* και συγκεκριμένα με τον τομέα των *Μέσων διδασκαλίας* (Κολιάδης, 2000, σ. 150). Ειδικότερα, θα την εντάσσαμε στην κατηγορία της *Φαινομενολογίας*¹ των σχολικών εγχειριδίων, γιατί εστιάζει στα «δομικά χαρακτηριστικά στους ρόλους και στις λειτουργίες» των εγχειριδίων,

1. Για την φαινομενολογία ως μέθοδο έρευνας στην Παιδαγωγική επιστήμη μπορούμε να ανατρέξουμε ενδεικτικά στους Ξωχέλλη, (2000, σ. 98), Χατζηδήμου (1987, σ. 9) και Κογκούλη (2000, σ. 153).

και ειδικότερα στα κείμενα και τις ασκήσεις τους, στα πλαίσια της διδασκαλίας αντιμετωπίζοντάς τα ως «έτοιμο προϊόν» με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να διαπιστωθεί η «καταλληλότητά τους ως μέσων διδασκαλίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 209· Μπονίδης, 2004, σ. 6). Δεν ασχολούμαστε εδώ ούτε με τις διαδικασίες παραγωγής των εγχειριδίων ούτε με τις επιδράσεις που ασκούν στους μαθητές ως «κοινωνικοποιητικός παράγοντας» (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002, σ. 196-198· Μπονίδης, 2004, σ. 172-177). Ακόμη δεν αποτελεί αντικείμενο της έρευνας η εικονογράφηση των γλωσσικών εγχειριδίων ή ευρύτερα τα «παρακειμενικά» ή «περικειμενικά» χαρακτηριστικά τους (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο..., σ. 105· Μπονίδης, 1998β), καθώς αυτά εμπύπτουν σε άλλη διακριτή μορφή μελέτης των εγχειριδίων (Βρεττός, 1999· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 160-170· Μνηματίδου, 2005). Ακόμη πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να την εντάξουμε στις έρευνες που αξιολογούν, τη σχέση ή το βαθμό συμφωνίας των δύο κυριότερων «υλικών» όψεων των μορφωτικών αγαθών: του ΑΠΣ και των διδακτικών βιβλίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σσ. 171-176· ΠΙ, 1999, σ. 28· Μπονίδης, 2004, σ. 10) (βλ. Σχήμα 2). Η ανάλυση των περιεχόμενων των βιβλίων και η αξιολόγησή τους γίνεται, ακόμη, με βάση κάποια κριτήρια και όχι π.χ. με βάση την επίδοση των μαθητών ή τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι άλλες διακριτές μέθοδοι αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων ως μέσων διδασκαλίας (Τσοπάνογλου, 1988, σ. 9). Τέλος, η έρευνά μας ανήκει σε αυτές που αξιολογούν τα βιβλία κατά τη χρήση τους (in-use evaluation) και όχι πριν (predictive/pre-use) ή μετά από αυτή (retrospective/post-use) (Cunningsworth, 1995· Harmer, 2001· Litz, 2005). Είναι, συνοπτικά, μια in vitro, δηλαδή, εκτός σχολικής τάξης και "σε βάθος" (in depth) αξιολόγηση που γίνεται από έναν ερευνητή (armchair evaluation) με τη χρήση ειδικής κλείδας ελέγχου, ταξινόμησης και αξιολόγησης (checklist method).

ΣΧΗΜΑ 6.2 *Ειδική ταξινόμηση της ερευνητικής μεθόδου*



6.2 Η ερευνητική μεθοδολογία

Η αξιολόγηση των εγχειριδίων έγινε με βάση ένα υβριδικό ερευνητικό μοντέλο που συνάρθρωσε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Με βάση την ποσοτική μέθοδο περιγράψαμε, αναλύσαμε και ταξινομήσαμε συστηματικά τα περιεχόμενα των βιβλίων. Με βάση την ποιοτική αναλύσαμε τα ΑΠΣ για να εξάγουμε τις ερευνητικές μας μεταβλητές, ώστε να δομήσουμε το εργαλείο μέτρησης και τέλος να ερμηνεύσουμε τα αριθμητικά δεδομένα. Παρακάτω παρουσιάζουμε αναλυτικά την κάθε μία μέθοδο.

6.2.1 Η ποσοτική μέθοδος

Στην έρευνά μας επιλέξαμε και εφαρμόσαμε ως καταλληλότερη ποσοτική μέθοδο έρευνας αυτή των μοντέλων ανάλυσης, ταξινόμησης και αξιολόγησης (evaluation checklist method) η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα από ερευνητές που επιχειρούν να ελέγξουν τη διδακτική καταλληλότητα των βιβλίων μέσω κατηγοριοποιήσεων και ταξινόμησης κειμένων και ασκήσεων των βιβλίων (βλ. Κεφ. 2.3.4.3.).

Ο Scriven (2007) ορίζει με έναν λειτουργικό τρόπο τα μοντέλα αυτά «ως μια λίστα παραγόντων, ιδιοτήτων, πλευρών, κριτηρίων, στόχων ή διαστάσεων, των οποίων η παρουσία, η απουσία ή η ποσότητα ελέγχεται χωριστά με στόχο την επίτευξη ενός ευρύτερου σκοπού». Παράλληλα, επισημαίνει ότι ακόμα και εάν οι λίστες ελέγχου δεν αποδίδουν πάντα απευθείας στο ερευνητικό τους αντικείμενο κάποια αξία με το να το βαθμολογούν ή να το διατάσσουν, για παράδειγμα, με βάση μια αριθμητική τιμή, το συγκεκριμένο που χρησιμοποιούνται μπορεί να δικαιολογεί την εξαγωγή συγκεκριμένων αξιολογικών συμπερασμάτων².

Η μέθοδος του «μοντέλου ανάλυσης»³ ορίζεται σύμφωνα με τον Τσοπάνογλου (1988, σ. 14) ως «ένα σύνολο από κριτήρια ή “desiderata” ή από χαρακτηριστικά, που παρουσιάζει μια εσωτερική άρθρωση και επιτρέπει συστηματική περιγραφή ή και αξιολόγηση του περιεχομένου ή/και της μεθόδου διδασκαλίας». Όταν η αξιολόγηση —ή, αλλιώς, η

-
2. Αναλυτικότερα, για τα πλεονεκτήματα των λιστών ελέγχου και αξιολόγησης, όπως ο περιορισμός του φαινομένου της άλω και της τάσης να βλέπει ο ερευνητής ο αυτό που θέλει να δει (Rorschach effect) στα δεδομένα του ή την ευχρηστία τους και την "οικονομία" τους (συγκέντρωση εύκολα και γρήγορα πολλών δεδομένων), καθώς και τον τρόπο δόμησής τους βλ. Scriven 1991, 2000, 2007 και Stufflebeam, 2000.
 3. Στην διατριβή του Τσοπάνογλου (1988) μπορούμε να βρούμε συστηματική περιγραφή για τις απαρχές της μεθόδου αυτής και την εξέλιξη της στο χρόνο καθώς και κριτική ερευνών που χρησιμοποίησαν τη μέθοδο αυτή στην αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων ξένων γλωσσών, όπως επίσης και το δικό του μοντέλο ανάλυσης και αξιολόγησης. Η μέθοδος αυτή αναφέρεται από άλλους ερευνητές και ως «μέθοδος ανάλυσης τεκμηρίων» (βλ. Βεντούρης, 2009).

σύγκριση— γίνεται με σημείο αναφοράς ένα μέσο όρο τότε κάνουμε λόγο για αξιολόγηση νόρμας (norm referenced evaluation), ενώ όταν γίνεται —όπως στην περίπτωση μας— με βάση ένα πρότυπο αναφερόμαστε στην αξιολόγηση κριτηρίου (criterion referenced evaluation) (Δημητρόπουλος, 1998· Τσοπάνογλου, 2000α· Χρυσοστόμου, 2007, σ. 22). Με την εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου επιδιώκεται μέσω της περιγραφής, της ανάλυσης και του ελέγχου η απόδοση κάποιας αξίας σε κάποιον ή σε κάτι με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Με τη μέθοδο αυτή είναι δυνατό να προσεγγίσουμε πολλούς επιμέρους στόχους της διατριβής όπως το είδος των κειμένων, των γλωσσικών ασκήσεων, των διδακτικών τεχνικών, και των μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή που προτείνονται σε αυτά και που δεν αναφέρονται άμεσα (με την έννοια ότι περιγράφονται κάπου ρητά) στα περιεχόμενα των βιβλίων (Δημητρόπουλος, 1989, σ. 308). Επιπρόσθετα, βοηθούν στο να αντιστοιχίσουμε, να εντοπίσουμε ποιους διδακτικούς στόχους του ΑΠΣ πραγματώνουν οι ασκήσεις των σχολικών βιβλίων (βλ. Dede, 2006· Tracana, Ferreira, Ferreira, & Carvalho 2008· Γιαννηλέρ, 2005· Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 1985· Τσοπάνογλου, 1988· Χρυσοστόμου, 2007)

Εκκινώντας από τις πρόνοιες του ΑΠΣ, αφού αυτές έπρεπε να αποτελέσουν το κριτήριο αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων δομήσαμε πρώτα τις κατηγορίες που έπρεπε να κατηγοριοποιήσουμε ή ταξινομήσουμε το υλικό μας, κατασκευάσαμε έπειτα το εργαλείο μέτρησης, επιλέξαμε την κλίμακα μέτρησης που εξυπηρετεί τους στόχους μας και προχωρήσαμε στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό κατασκευάσαμε ένα υβριδικό εργαλείο έρευνας με γενικές διαστάσεις και επιμέρους κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης που είτε ήταν γνωστές από τη βιβλιογραφία είτε τις παίρναμε αυτούσιες από το ΑΠΣ [βλ. «εσωτερικά κριτήρια» αξιολόγησης (Φλουρής, 2005, σσ. 227-228)] είτε τις δημιουργούσαμε με βάση την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας.

Επιδιώξαμε, εν ολίγοις, να ποσοτικοποιήσουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων και των ασκήσεων που μελετήσαμε μέσω της απόδοσης σε αυτά μιας τιμής σε μια ερευνητική κλίμακα δεδομένων διπλής εισόδου, ώστε άλλοτε να καταγράφουμε την παρουσία ή την απουσία κάποιας ποιότητας ή ιδιότητάς τους και άλλοτε να τα ταξινομούμε σε κατηγορίες ανάλογα με τις ποιότητες και ιδιότητές τους (Bernard, 2000· Ciborowski, 1988· Cohen & Manion, 2008· Creswell, 2008, 2009· Maxim, 1999· Merriam, 2009· Mertens, 2005).

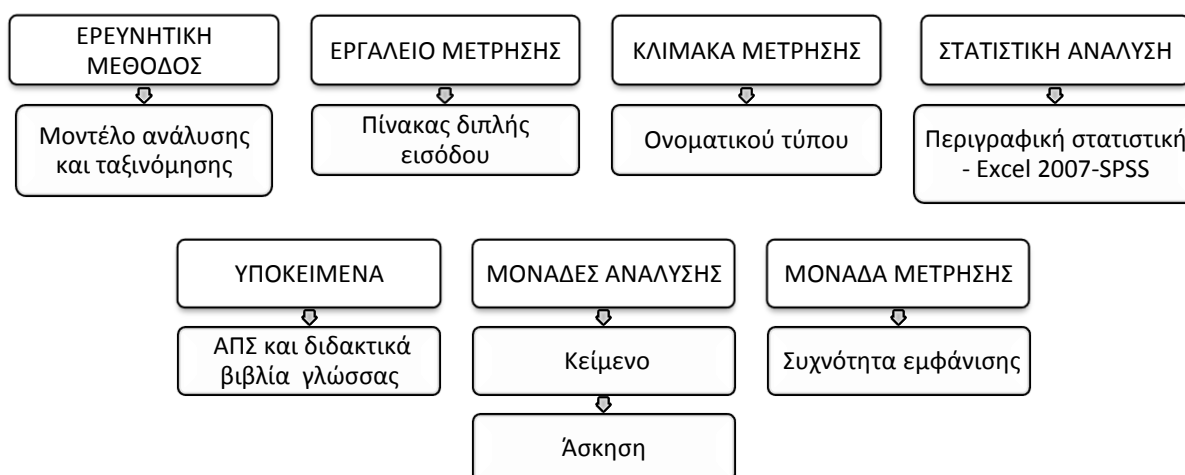
Η κλίμακα μέτρησης του ερευνητικού εργαλείου που κατασκευάσαμε είναι «ονοματικού τύπου» και θεωρήθηκε η ενδεδειγμένη για τη συλλογή των δεδομένων που μας

ενδιέφεραν, γιατί είναι κατάλληλη για τη «διαπίστωση της παρουσίας ή της απουσίας των αντικειμένων [...] [και] για την ταξινόμηση, χωρίς όμως ιεράρχηση, και την τυπολογία των αντικειμένων» (Βάμβουκας, 2000, σ. 136).

Ως «πληθυσμό» της έρευνας μπορούμε γενικά να ορίσουμε το σύνολο του ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος και του διδακτικού υλικού που απευθύνεται στο δημοτικό σχολείο και ως «δείγμα» ή «υποκείμενα» (sampling units) τα ΑΠΣ και τα διδακτικά εγχειρίδια όπως ορίστηκαν επακριβώς στο Κεφάλαιο 6. Ως μονάδες ανάλυσης (recording units) του εργαλείου ορίστηκαν κατά περίπτωση είτε το *κείμενο* ως σύνολο (whole text) είτε η *άσκηση* όπως παρατίθενται στα διδακτικά βιβλία. Μονάδα μέτρησης του υλικού μας είναι η συχνότητα επανεμφάνισης του εκάστοτε διερευνώμενου χαρακτηριστικού.

Η καταχώριση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων του Excel 2007 και το στατιστικό πακέτο SPSS εφαρμόζοντας τεχνικές της *περιγραφικής στατιστικής* που είναι κατάλληλες για την κατάρτιση πινάκων απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, την αύξουσα ή φθίνουσα ταξινόμηση δεδομένων, την σύγκριση δεδομένων και την παρουσίαση τους σε γραφικές παραστάσεις (Gorard, 2003· Muijs, 2004· Κασιώλης, 1997· Κελπανίδης, 1999· Τσάντας, Μωυσιάδης, Μπαγιάτης, & Χατζηπαντελής, 1999). Το Σχήμα 3 αναπαριστά τα βασικά συστατικά στοιχεία του μεθοδολογικού εργαλείου που κατασκευάσαμε για την ποσοτική ανάλυση των βιβλίων.

ΣΧΗΜΑ 6.3 Βασικές παράμετροι του υβριδικού μοντέλου ποσοτικής ανάλυσης



6.2.1.1 Έλεγχος της αξιοπιστίας του οργάνου μέτρησης

Σύμφωνα με τον Krippendorff (2004β) η αξιοπιστία (reliability) ορίζεται ως ο βαθμός στο οποίο μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι τα δεδομένα μας «αναπαριστούν αυθεντικά και όχι πλασματικά φαινόμενα». Είναι, με άλλα λόγια η απόδειξη ότι μπορούμε να εμπιστευτούμε το εργαλείο μας. Παράλληλα, με τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οργάνου αυξάνουμε και το βαθμό εγκυρότητάς του (Artstein & Poesio, 2008· Βάμβουκας, 2000, σ. 280). Οι τρόποι να ελέγξουμε την αξιοπιστία ενός οργάνου είναι αρκετοί, όπως η αναπαραγωγισιμότητα (reproducibility), η σταθερότητα (stability intra-coder agreement), η ακρίβεια (accuracy), η «τεχνική των ημιμορίων» (Artstein & Poesio, 2008· Krippendorff, 2004α· Βάμβουκας, 2000, σ. 145-152). Για να ελέγξουμε την αξιοπιστία του οργάνου καταφύγαμε στην πρώτη μέθοδο της αναπαραγωγισιμότητας μέσω του συστήματος των «κωδικογράφων» ή «κριτών» επιχειρώντας να ελέγξουμε το βαθμό στον οποίο διαφορετικοί κωδικογράφοι, χρησιμοποιώντας το ίδιο όργανο μέτρησης και δουλεύοντας χωριστά ο ένας από τον άλλο, καταλήγουν σε ταυτόσημα αποτελέσματα (Krippendorff, 2004α· Neuendorf, 2002· Βάμβουκας, 2000, σ. 146).

6.2.1.2 Η επιλογή και εκπαίδευση του κωδικογράφου

Ως κωδικογράφοι εργάστηκαν ο ερευνητής και μία εν ενεργεία δασκάλα, η κ. Θεοδότα Μανωλοπούλου, με 11 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία είναι απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας και κατέχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (Φιλολογίας). Η επιλογή εκπαιδευτικών ως κωδικογράφων δεν είναι ασύνηθες φαινόμενο (Ciborowski, 1988)· αφενός η επαγγελματική τους ιδιότητα εγγυάται την εξοικείωσή τους με το ερευνητικό υλικό και καθιστά εύκολη την «εκπαίδευσή» τους πάνω στο πώς θα ταξινομήσουν κείμενα και ασκήσεις και, αφετέρου, δεν θεωρούνται ως «ειδικοί ερευνητές», ώστε να είναι απαγορευτική, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εκλογή τους (Artstein & Poesio, 2008· Carletta, 1996· Krippendorff, 2004α).

Η επιλογή της, όμως, έγινε επί τη βάση και άλλων κριτηρίων όπως το ότι είχε διδάξει τα προηγούμενα σχολικά χρόνια ένα από τα τέσσερα διδακτικά πακέτα που μελετήσαμε· γνώριζε κάποιες βασικές γνώσεις στο χειρισμό υπολογιστών και ήταν διατεθειμένη να αφιερώσει περίπου 100 ώρες σε ένα διάστημα τριών μηνών.

Η ενημέρωση της κωδικογράφου για το σκοπό της έρευνας, τα κριτήρια και τον τρόπο καταχώρισης των δεδομένων στις διάφορες κατηγορίες στα υπολογιστικά φύλλα έγινε από τον ερευνητή σε δύο τρίωρες συνεδρίες, ενώ υπήρξαν και επιπλέον συναντήσεις, όποτε

κρίθηκε σκόπιμο. Επίσης, δόθηκαν τα υπό έρευνα βιβλία τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή. Πρώτα έγινε μια δοκιμαστική ανάλυση του εργαλείου δουλεύοντας ένα σώμα πραγματικών κειμένων και ασκήσεων από τα νέα βιβλία. Στη συνέχεια συζητηθήκαν από κοινού τα αποτελέσματα, οι τυχόν δυσκολίες της κατηγοριοποίησης και διευκρινίστηκαν θέματα που δημιουργούσαν σύγχυση ή παρερμηνείες. Μετά την εξοικείωση της κωδικογράφου με το υπολογιστικό φύλλο και την περαιτέρω αποσαφήνιση και επεξήγηση των κριτηρίων ταξινόμησης κατά την ανάλυση του ερευνητικού υλικού ξεκίνησε η καταχώριση των δεδομένων. Στο τέλος της καταχώρισης κάθε θεματικής ενότητας γινόταν αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων ερευνητή και κωδικογράφου και γινόταν ανταλλαγή απόψεων όπου υπήρχαν διαφορές προκειμένου να καταλήξουν σε μια κοινή απόφαση. Αν δεν μπορούσαν να συμφωνήσουν, ανέθεταν το θέμα σε τρίτο κωδικογράφο γνώστη των εγχειριδίων και του εργαλείου (βλ. Ερωτοκρίτου-Σταύρου & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006).

6.2.1.3 Η επιλογή και ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας/συμφωνίας

Η μέτρηση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των κωδικογράφων είναι το κρισιμότερο σημείο αναφορικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα του οργάνου. Στη σχετική βιβλιογραφία (Artstein & Poesio 2008· Hayes & Krippendorff, 2007· Krippendorff, 2004α, σσ. 211-256· Βάμβουκας, 2000, σ. 280) συναντούμε ένα πλήθος τεχνικών για τον υπολογισμό αυτού του βαθμού ή δείκτη (γνωστού και ως «index of reliability» ή «agreement coefficient»), όπως η επί τοις εκατό συμφωνία (percent agreement), το χ^2 , Benini's beta, Bennett et al's, Scott's pi (π), Fleiss's K, Cronbach's alfa, Krippendorff's alpha, Cohen's kappa (κ). Στην πλειονότητα των ερευνών οι δύο τελευταίοι δείκτες Cohen's kappa και Krippendorff's alpha είναι από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους, καθώς παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα [μπορούν να χρησιμοποιηθούν με όσους κωδικογράφους θέλουμε, με κάθε είδους κλίμακα μέτρησης (ονοματική, τακτική, ισοδιαστημική, αναλογική) ή ακόμη και με χωρίς καθόλου αριθμητικά στοιχεία, με «χαμένες» τιμές (missing values) ή όχι και με οποιοδήποτε μέγεθος δείγματος] (Artstein & Poesio 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, επιλέξαμε να υπολογίσουμε τον βαθμό συμφωνίας των κωδικογράφων σύμφωνα με τον δείκτη Cohen's kappa (κ) (Cohen, 1960, 1968). Εξαιρέθηκαν από την ανάλυση οι κατηγορίες που αναφέρονται στην ταυτότητα κειμένων και ασκήσεων και (βλ. 6.2.1.4.1 Α. Η ταυτότητα των κειμένων και 6.2.1.4.2 ΣΤ. Η

ταυτότητα των ασκήσεων) και στην πηγή των κειμένων (βλ. 6.2.1.4.1 Γ. Πηγή των κειμένων), καθώς για αυτές οι πληροφορίες προκύπτουν άμεσα από τα βιβλία και συνεπώς δεν τίθεται ζήτημα αξιοπιστίας.

Ο υπολογισμός του δείκτη⁴ *Cohen's kappa* γίνεται βάση του γενικού τύπου:

$$\kappa = \frac{P - P_e}{1 - P_e}$$

Όπου P η παρατηρούμενη συμφωνία μεταξύ των κριτών, δηλαδή, το συνολικό άθροισμα των καταχωρίσεων στις οποίες και οι δύο κωδικογράφοι συμφώνησαν δια το σύνολο των καταχωρήσεων. Όπου P_e η αναμενόμενη συχνότητα «τυχαίας συμφωνίας» (που συμφωνούν από επίδραση της τύχης και μόνο) για τις καταχωρήσεις των κωδικογράφων. Ο υπολογισμός αυτός γίνεται ως εξής: πρώτα υπολογίζουμε για κάθε τιμή μιας μεταβλητής το άθροισμα όλων των καταχωρίσεων (κατά γραμμή και στήλη) στις οποίες οι κωδικογράφοι και συμφώνησαν και διαφώνησαν και το διαιρούμε δια το σύνολο των καταχωρίσεων. Στη συνέχεια προσθέτουμε τα επιμέρους αθροίσματα όλων των τιμών για να βρούμε την τελική τιμή της P_e .

Ο δείκτης (κ) μπορεί να πάρει τιμές κυμαινόμενες 0 έως 1. Έτσι, όταν $\kappa=1$ τότε δεν υπάρχει διαφωνία μεταξύ των κωδικογράφων και η αξιοπιστία των μετρήσεων μας βρίσκεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό της. Αντίθετα, αν $\kappa=0$ οι κωδικογράφοι διαφωνούν συστηματικά, τα αποτελέσματά μας θεωρούνται τυχαία και το όργανο πλήρως αναξιόπιστο. Όμως, η τιμή .80 γίνεται αποδεκτή ως το κατώτερο ανεκτό όριο για να χαρακτηριστεί ένα όργανο ως αξιόπιστο —χωρίς χάριν της αξιοπιστίας να θυσιάζουμε την εγκυρότητα (Krippendorff, 2004α)— στις περισσότερες περιπτώσεις, ενώ για τιμές άνω του .90 η αξιοπιστία του οργάνου πρέπει πάντα να θεωρείται δεδομένη (Neuendorf, 2002). Εν συντομία, $\kappa = .80$ σημαίνει ότι το 80% των τιμών που καταγράφηκαν είναι αξιόπιστες ή δεν είναι τυχαίες, ενώ το υπόλοιπο 20% μπορεί να αποδοθεί στην τύχη. Στην έρευνά μας ο δείκτης κ για τα κείμενα μεταξύ ερευνητή και κωδικογράφου υπολογίστηκε ως εξής:

$$\kappa = \frac{0,92 - 0,081}{1 - 0,081} = 0,91$$

Και για τις ασκήσεις:

4. Αναλυτικότερα για το πώς υπολογίζεται ο δείκτης αυτός βλ. <http://qpl.gao.gov/ca050404.htm> & <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>

$$\kappa = \frac{0,89 - 0,074}{1 - 0,074} = 0,88$$

Η συμφωνία των κωδικογράφων στα κείμενα φτάνει το 91% και στις ασκήσεις το 88% και κρίνεται ως ένα πολύ ικανοποιητικός δείκτης της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ποσοτικού εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε.

6.2.1.4 Η δόμηση των κατηγοριών του μοντέλου ανάλυσης

Η δόμηση των κατηγοριών ξεκίνησε με την προϋπόθεση ότι αυτό που πρέπει να μετρήσουμε στα βιβλία πρέπει να αναφέρεται με κάποιο τρόπο, άμεσο ή έμμεσο, στα περιεχόμενα του ΑΠΣ. Τα κριτήρια, με άλλα λόγια, της ανάλυσης και αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων και οι κατηγορίες ταξινόμησης έπρεπε να εξαχθούν σε συνάρτηση με τη «θεωρία» (Μπονίδης, 2004, σ. 50) που περιγράφει το ΑΠΣ και η οποία ορίζει τα περιεχόμενα διδασκαλίας τους, τους στόχους τους, τη διδακτική μεθοδολογία τους και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών.

Ταυτόχρονα, έπρεπε να λάβουμε υπόψη τη «φύση», τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολικού εγχειριδίου ως κειμενικού είδους, ώστε να προβλέψουμε πώς θα γίνει η ένταξή τους στις κατηγορίες του μοντέλου. Τα σχολικά εγχειρίδια νοούνται ως μια επιλογή κειμένων και μια κατασκευή ασκήσεων που γίνεται με ένα «συστηματικό και επιτηδευμένο» τρόπο με σκοπό την «τροποποίηση της συμπεριφοράς» των μαθητών, γιατί τα βιβλία είναι διδακτικά μέσα και η διδασκαλία αυτό ακριβώς επιδιώκει (Χατζηδήμου, 1987, 21-22). Το πώς θέλουμε να τροποποιήσουμε τη συμπεριφορά και με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει αυτό, περιγράφεται αναλυτικά στο ΑΠΣ και αντανακλάται ιδανικά στα κείμενα και τις ασκήσεις των εγχειριδίων που μετασχηματίζουν το ΑΠΣ σε «διδακτέα ύλη». Το μοντέλο ανάλυσης και ταξινόμησης που δομήσαμε λειτουργεί εν είδει μεγεθυντικού φακού μεταξύ ΑΠΣ και εγχειριδίων και επιχειρεί να εντοπίσει τα σημεία επαφής τους.

Ο Πίνακας 6.1 περιλαμβάνει τις 13 κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα ως προς τα κείμενα και τις ασκήσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά τα συστήματα υποκατηγοριών κάθε μιας από τις προηγούμενες ταξινομικές κατηγορίες ενταγμένα στις δύο διαστάσεις των στόχων της διατριβής, τη γνωστική και την παιδαγωγική, όπως παρουσιάστηκαν στο Κεφ. 4, ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό πώς προσεγγίζονται μέσα από το ερευνητικό εργαλείο οι στόχοι των διαστάσεων αυτών. Τα Σχήματα 6.4, 6.5 και 6.6, 6.7 που ακολουθούν παρουσιάζουν με έναν εποπτικό

τρόπο τις κατηγορίες του ερευνητικού εργαλείου και τις πρόνοιες του ΑΠΣ από τις οποίες προέκυψαν και διερευνούν τόσο για τα κείμενα όσο και για τις ασκήσεις αντίστοιχα.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή επισημαίνουμε ότι η παρουσίαση των κατηγοριών του μοντέλου που ακολουθεί συνοδεύεται τόσο από επεξηγήσεις του τι επιδιώκουμε να μετρήσουμε με τις κατηγορίες αυτές σε σχέση με το ΑΠΣ όσο και τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε για την καταγραφή κάθε μίας από αυτές στο ερευνητικό εργαλείο. Έτσι, παραπέμπουμε σε συγκεκριμένα αποσπάσματα του ΑΠΣ για να δικαιολογήσουμε την κατασκευή της κάθε κατηγορίας και να κάνουμε φανερό το ποιους ερευνητικούς στόχους εξυπηρετεί η εν λόγω κατασκευή. Παράλληλα, για να αιτιολογήσουμε, κυρίως, τρόπους με τους οποίους προχωρήσαμε σε ταξινομήσεις χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων κειμένων και ασκήσεων που αναφέρονται στο ΑΠΣ παραπέμπουμε συχνά και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές ή καταφεύγουμε στις κατηγοριοποιήσεις που τα ίδια τα διδακτικά βιβλία κάνουν στο υλικό που διερευνήσαμε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1 *Κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης του ερευνητικού μοντέλου*

I. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

- A. Ταυτότητα
- B. Θέση
- Γ. Πηγή
- Δ. Γένη και είδη λόγου
- Ε. Διδακτική αξιοποίηση

II. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

- ΣΤ. Ταυτότητα
 - Z. Καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων
 - Η. Τρόπος εργασίας των μαθητών
 - Θ. Δομής και Λόγου
 - Ι. Γραπτές και Προφορικές
 - Κ. Ανοιχτού και Κλειστού τύπου
 - Λ. Διδακτική μεθοδολογία παραγωγής γραπτού λόγου
 - Μ. Τρόπος αξιολόγησης
-

ΣΧΗΜΑ 6.4 Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης των κείμενων

A. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

A1. Τάξη A2. Τεύχος A3.Σελίδα A4. Θεματική Ενότητα A5. Υποενότητα A6. Τίτλος A7. Εικονίδιο A8. Μέγεθος

B. ΘΕΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ*Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία*B1. Κύριο B2. Παράλληλο B3.Γρ.κανόνας B4. Περιεχόμενα B5. Προκαταβολικός Οργανωτής
B6. Επεξηγηματικό –Εισαγωγικό B7. Παραπομπές B8. Παραρτήματα**Γ. ΠΗΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ***Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία*

Γ1. Αναφέρεται

Γ2. Δεν αναφέρεται

Γ1.1 Μέσο δημοσίευσης, Γ1.2 Ταυτότητα συγγραφέων, Γ1.3 Διασκευή, Γ1.4 Όνομα μεταφραστή

Γ1.1.1 Βιβλίο Γ1.1.2 Εφημερίδα, Γ1.1.3 Περιοδικό/Ενθετο, Γ1.1.4 Διαδίκτυο, Γ1.1.5 Εγκυκλοπαίδεια,
Γ1.1.6 Σχολικό βιβλίο Γ1.1.7 Αναφέρεται μόνο ο συγγραφέας, Γ1.1.8 Άλλο, Γ1.1.9 Τα ίδια τα νέα
σχολικά βιβλία**Δ. ΓΕΝΗ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ***Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία*

Δ1 Γένος Λόγου → Δ1.1 Αναφορικός λόγος, Δ1.2 Κατευθυντικός λόγος

Δ2. Είδος λόγου → Δ2.1 Είδη Αναφορικού λόγου, → Δ2.1.1 Αφήγηση, Δ2.1.2. Περιγραφή, Δ2.1.3 Άλλο
→ Δ2.2 Είδη Κατευθυντικού λόγου → Δ2.2.1 Οδηγία, Δ2.2.2 Επιχειρηματολογία, Δ2.2.3 Άλλο

Δ3. Κειμενικό είδος

Δ3.1. Λογοτεχνικό, Δ3.2 Ειδησεογραφικό, Δ3.3 Επιστημονικό, Δ3.4 Χρηστικό, Δ3.5 Βιογραφικό, Δ3.6 Ιδιωτικό
Δ3.6 Επίσημο Δ3.7 Συζήτηση, Δ3.8 Διαφημιστικό, Δ3.10 Συγγραφικών ομάδων, Δ3.11 Χωρίς παράθεση
πηγής, Δ3.12 Άλλο

Δ4 Κειμενικός τύπος

Παρατίθενται 29 τύποι, όπως λογοτεχνικό, ποίημα, άρθρο, παραμύθι, αφίσα οδηγία, συνταγή, ηλεκτρονικό,
διαφημιστικό μαρτυρία, κ.ά.)**Ε. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ***Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία*E1. Γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας E2. Γραμματική της πρότασης και της λέξης
E3. Γραμματική του κειμένου / επικοινωνίας και της πρότασης / λέξης

ΣΧΗΜΑ 6.5 Αντιστοίχιση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με τις ερευνητικές κατηγορίες των κείμενων

Β. ΘΕΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Πίνακες κλίσης, συγκεφαλαιώσεις, καθώς και σχήματα αισθητοποίησης βασικών μορφοσυντακτικών και κειμενικών δομών. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3777)
- Οδηγίες για τον τρόπο χρήσης του βιβλίου περιεχόμενα, προοργανωτές/προκαταβολικοί οργανωτές,, ανακεφαλαιώσεις, γλωσσάρια, παραθέματα, παράθεση βασικών όρων, ανακεφαλαίωση ενότητας, αλφαβητικά ευρετήρια, βιβλιογραφία. (ΠΙ, 2003α, σ. 45· 2003β, σ. 35)

Γ. ΠΗΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ & Δ. ΓΕΝΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3749)
- Να χρησιμοποιεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3748)
- Αναφορικός λόγος (αφήγηση, περιγραφή κ.τ.ό.) κατευθυντικός λόγος (πaráκληση, οδηγία, πρόσκληση, κ.τ.ό.). (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3750)
- Εξοικείωση με τα είδη λόγου και τους τύπους κειμένων. Αξιοποίηση διαφόρων τύπων και κειμενικών τύπων. Ενδεικτικά αντικείμενα ανάγνωσης και μελέτης: Τα διάφορα κείμενα των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, αγγελία, τίτλοι, περιγραφή αφηγήματος, ποιήματος, πληροφοριακό κείμενο, επιστολή, ημερολόγιο, αυτοβιογραφία, βιογραφία, πίνακας περιεχομένων, κατάλογος λεξικό, χάρτης, σχεδιάγραμμα, ιστορία με εικόνες ή σκίτσα, σημειώσεις, εφημερίδα, περιοδικό, αφήγηση, περιγραφή, παραμύθι, ανέκδοτο, διήγημα, μυθιστόρημα, ποίημα, βιβλιοπαρουσίαση, κριτική θεατρικού, κινηματογραφικού έργου, χειρόγραφο, δακτυλόγραφο ή έντυπα κείμενα που έχουν διαφορετικό επίπεδο ύφους. Επεξεργασία συνταγών, μικρών αγγελιών. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3754).
- Έτσι η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε ως κείμενα προς επεξεργασία είτε ως κείμενα που καλείται η επιθυμεί να συνθέσει ο ίδιος. Αυτά καλύπτουν το φάσμα των συνηθέστερων ειδών λόγου, δηλαδή του "αναφορικού" (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση, κ.τ.ό.) και του "κατευθυντικού" (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία, κ.τ.ό.). (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3773)
- Εγχειρίδιο [του μαθητή] περιέχει πολλούς τύπους κειμένων και πολλά είδη λόγου. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3777)

Ε. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

- Ως προς τη «Γραμματική» είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο δάσκαλος ότι, διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει τη δομή της ή, με γνωστούς όρους, διδάσκει "γραμματική" σε τρία επίπεδα:
 - γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογικό κτλ.),
 - γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης κτλ.) και
 - γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας. (κατανόηση της δομής και του περιεχομένου, δόμηση κειμένου – δομή και σύνδεση παραγράφων, άξονας γλωσσικής συνοχής, καταλληλότητα γλωσσικών μέσων).

Η γραμματική των δύο πρώτων επιπέδων (γραμματική του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία του συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας είναι σκόπιμο να συνδυάζεται με τη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης του σε πραγματικές περιστάσεις. Γι' αυτό η διδασκαλία της γραμματικής του συστήματος δεν πρέπει να υπερβαίνει κάποια "λογικά" όρια. [...]

Το κύριο βάρος, βέβαια, πέφτει στο τρίο επίπεδο γραμματικής, δηλαδή στη γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας. Γι' αυτό γίνεται σαφής και συστηματική αναφορά στους τύπους των κειμένων και στα βασικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι, για παράδειγμα, η δομή, ο άξονας γλωσσικής συνοχής και το επίπεδο ύφους. (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3774)

ΣΧΗΜΑ 6.6 Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης των ασκήσεων

ΣΤ. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΑΣΚΗΣΗΣ

ΣΤ1. Τάξη ΣΤ2. Τεύχος ΣΤ3.Σελίδα ΣΤ4. Θεματική Ενότητα ΣΤ5. Υποενότητα ΣΤ6. Αριθμός ΣΤ7. Εικονίδιο

Ζ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Γνωστική διάσταση

Παιδαγωγική διάσταση – Διαθεματικότητα – Αξιολόγηση

ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ: Ζ1. Προφορικός λόγος, Ζ2. Γραπτός λόγος, Ζ3. Λεξιλόγιο, Ζ4. Γραμματική
ΑΛΛΟΙ: Ζ5. Διαθεματικότητα, Ζ6. Αυτοαξιολόγηση

Η. ΤΡΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία

Η1. Ατομικά, Η2. Ομαδικά, Η3. Εταιρικά, Η4. Συνδυασμός

Θ. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ

Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία

Θ1. Δομής, Θ2. Λόγου, Θ3. Συνδυασμού, Θ4. Άλλο



Θ1.1 Μορφολογικό, Θ1.2 Συντακτικό, Θ1.3 Λεξιλογικό-Σημασιολογικό, Θ1.4 Φωνητικής φωνολογίας,
Θ1.5 Τρόπος εξάσκησης των ασκήσεων Δομής

Ι. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΠΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ

Παιδαγωγική διάσταση – Διδακτική μεθοδολογία

Ι1. Γραπτές, Ι2. Προφορικές, Ι3. Συνδυασμού, Ι4. Άλλο

Κ. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΚΑΙ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

Παιδαγωγική διάσταση – Αξιολόγηση

Κ1. Ανοιχτού, Κ2. Κλειστού, Κ3. Συνδυασμός, Κ4. Άλλο

Λ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Παιδ/κή δ. – Διδακτική μεθοδολογία

Λ1. Είδος Λόγου και Κειμενικό είδος, Λ2. Περίσταση επικοινωνίας, Λ3. Στάδια παραγωγής

Μ. ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

Παιδαγωγική διάσταση – Αξιολόγηση

Μ1. Αυτοαξιολόγηση, Μ2. Ετεροαξιολόγηση, Μ3. Ομαδική αξιολόγηση, Μ4. Δεν διευκρινίζεται

ΣΧΗΜΑ 6.7 Αντιστοίχιση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με τις ερευνητικές κατηγορίες των ασκήσεων

Z. Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

- Για τους στόχους των γλωσσικών δεξιοτήτων (Z1, Z2, Z3, H4) βλ. τη στήλη «Στόχοι» του ΑΠΣ για τις τάξεις Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ' (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3750-52 & 3754-56 & 3758-3760 & 3763-66 & 3766-69)
- Για τη διαθεματικότητα (Z5) βλ. «διαθεματικές ή οριζόντιες» δεξιότητες (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3739)· «Δραστηριότητες με χαρακτήρα διαθεματικό» και «Πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3741)· «Διαχείριση της πληροφορίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3770-71)· «Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3771-72) και «Στόχοι και δραστηριότητες δια μέσου των υπολοίπων μαθημάτων: Οριζόντιοι στόχοι – διαθεματικότητα» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3772).
- Για την αυτοαξιολόγηση (Z6) βλ. παρακάτω Μ. ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

H. ΤΡΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

- «Η μάθηση και η ανάπτυξη εξαρτώνται και από κοινωνικές παραμέτρους και συντελούνται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3742)· «ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας», «σχέδια εργασίας (projects)» ή «συνθετικές δημιουργικές εργασίας». (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3743, 3771 & 3776)

Θ. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ

- Για τις ασκήσεις δομής βλ. τις ενότητες του ΑΠΣ που αναφέρονται στη «Γραμματική» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ.3766- 69)· «τύπους των δομικών ασκήσεων» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3776) και τη «γραμματική της λέξης και της πρότασης» που προαναφέραμε (βλ. Σχήμα 6.5).
- Για τις ασκήσεις λόγου βλ. τις ενότητες του ΑΠΣ για τον προφορικό λόγο για την ανάγνωση και για την παραγωγή γραπτού λόγου. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3750-52 & 3754-56 & 3758-3760)

I. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΠΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ

- «Γραπτές δοκιμασίες, διάρκειας λίγων λεπτών ως και μιας διδακτικής ώρας, κατά περίπτωση. Προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κατανόησης διαφόρων τύπων. [...]Ερωτήσεις σύντομης απάντησης προφορικές ή γραπτές. [...]Θέματα σύμπτυξης περιεχομένου προφορικά ή γραπτά. [...] Κείμενο με προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο, τη δομή του, το ύφος και τα γλωσσικά μέσα. [...] Κείμενο περιορισμένης έκτασης (αντιγραφή), για τον έλεγχο της καλλιγραφίας ή της ορθογραφίας. (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3776)

K. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΚΑΙ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

- «Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται [...] ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3744)· «Κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις». (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3776).

Λ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

- Για τη διδακτική μεθοδολογία της παραγωγής γραπτού λόγου βλ. «σύνθεση γραπτού κειμένου» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3743).

M. ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

- «Απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης [...] απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3743)· «Αυτοδιόρθωση, αλληλοδιόρθωση» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3759)· «Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης πρέπει, ανάλογα με την ηλικία του και την πνευματική του ωρίμανση, να εμπλέκεται και ο μαθητής αξιολογώντας την προσπάθειά του και, βοηθούμενος από τους εκπαιδευτικούς να αποκτά όλο και αποτελεσματικότερες δεξιότητες αυτοαξιολόγησης [...] Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται [...] η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3744)· «Μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντας τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό που τον παρήγαγε. Έτσι, ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης». (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3777)

6.2.1.4.1 Κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης των κειμένων

A. Η ταυτότητα των κειμένων

- A1. Τάξη: Γ', Δ', Ε', ΣΤ'
- A2. Τεύχος: 1, 2, 3 του ΒΜ ή 1, 2 του ΤΕ
- A3. Σελίδα: Αριθμός σελίδας του τεύχους που βρίσκεται το κείμενο.
- A4. Θεματική ενότητα: Ολογράφως.
- A5. Υποενότητα ή κεφάλαιο: Ολογράφως.
- A6. Τίτλος κειμένου: Ολογράφως, αν υπάρχει.
- A7. Εικονίδιο που συνοδεύει το κείμενο: Ολογράφως ή δεν συνοδεύεται.
- A8. Μέγεθος του κειμένου: Ανάλογα με τον αριθμό των λέξεων υπάγεται σε έξι κατηγορίες: ≤ 50 , 51-100, 101-150, 151-200, 201-250, $251 \geq$

Η ταυτότητα των κειμένων, όπως και η αντίστοιχή της των ασκήσεων, δεν υπάγονται, φυσικά, ούτε στη γνωστική ούτε στην παιδαγωγική διάσταση του μοντέλου, έχουν καθαρά χρηστικό χαρακτήρα για τον εντοπισμό κάθε κειμένου (ή άσκησης) στα σχολικά βιβλία και για κάποιες επιμέρους στατιστικές επεξεργασίες με τη χρήση φίλτρων. Σε κάθε μία από τις οχτώ υποκατηγορίες δηλώνουμε τι καταγράψαμε και πώς.

B. Η θέση των κειμένων: Η θέση των κειμένων αφορά την ταξινόμησή τους ως προς το πού τοποθετούνται στα διδακτικά βιβλία μέσα σε κάθε διδακτική υποενότητα. Δίπλα από κάθε κατηγορία ταξινόμησης που ακολουθεί δηλώνουμε το κριτήριο με το οποίο κάναμε την ταξινόμηση αυτή.

- B1. Κύριο: Όταν χρησιμοποιείται στην αρχή κάθε υποενότητας. Προτάσσεται των ασκήσεων και αποσπάσματά του μπορεί να χρησιμοποιούνται και στις ασκήσεις.
- B2. Παράλληλο: Κείμενα που χρησιμοποιούνται και συνοδεύουν μόνο στις ασκήσεις.
- B3. Γραμματικός κανόνας: Όταν το κείμενο είναι κάποιος γραμματικός κανόνας ή αναφέρει γραμματικό παράδειγμα. Για κάθε κείμενο που κατηγοριοποιείται ως γραμματικός κανόνας ακολουθεί και καταγραφή του γλωσσικού επίπεδου και της γραμματικής κατηγορίας στην οποία ανήκει (βλ. Θ1. Ασκήσεις Δομής και Λόγου).
- B4. Περιεχόμενα: Πίνακες περιεχομένων.
- B5. Προκαταβολικοί οργανωτές: Όσα λειτουργούν ως προκαταβολικοί οργανωτές.
- B6. Επεξηγηματικά-εισαγωγικά: Όσα επεξηγούν σύμβολα ή άλλες λειτουργίες των βιβλίων.

B7. Παραπομπές: Οι κάθε είδους παραπομπές (σε βιβλία, διαδίκτυο, ηχητικά ντοκουμέντα και ταινίες, κ.ά.) που βρίσκονται στα βιβλία.

B8. Παραρτήματα: Κάθε τυχόν παράρτημα των βιβλίων.

Η κατασκευή της παραπάνω κατηγορίας και η υποδιαίρεση της σε οχτώ υποκατηγορίες δεν αντιστοιχίζεται ευθέως με κάποιες ρητές προβλέψεις του ΑΠΣ, βοηθά, όμως, στο να εντοπίσουμε ποια και πόσα κείμενα των βιβλίων χρησιμοποιούνται άμεσα στη διδασκαλία (ως κύρια, παράλληλα και γραμματικοί κανόνες) και ποια και πόσα παρέχουν «χρηστικές» ή άλλες διευκολύνσεις στο μαθητή κατά τη διδασκαλία (περιεχόμενα, επεξηγηματικά, προκαταβολικοί οργανωτές, παραπομπές). Άλλωστε, για την ύπαρξη σχεδόν όλων των παραπάνω υποκατηγοριών στη δομή των νέων βιβλίων δόθηκαν ρητές οδηγίες στους συγγραφείς από το ΠΙ (2003α, σ. 45· 2003β, σ. 35). Μας δίνεται, λοιπόν, αμέσως μια εικόνα για τη δόμηση των περιεχόμενων των βιβλίων και τη θέση, τη "γεωγραφία", του καθενός κειμένου σε αυτά. Επίσης, μέσω της κατηγορίας αυτής μπορούν να προκύψουν διασταυρώσεις με άλλες κατηγορίες για την διδακτική αξιοποίηση των κειμένων (βλ. παρακάτω *Ε. Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων*) και τον τρόπο διδασκαλίας συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η γνώση της δομής του συστήματος, δηλαδή, η γραμματική.

Διευκρινίζουμε, ότι στην κατηγορία των γραμματικών κανόνων συμπεριλάβαμε τους «πίνακες κλίσης, συγκεφαλαιώσεις, καθώς και σχήματα αισθητοποίησης βασικών μορφοσυντακτικών και κειμενικών δομών» (βλ. Πίνακα 6.5) που το ΑΠΣ προβλέπει ρητά να υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια.

Γ. Η πηγή των κειμένων: Καταγράφεται αν δηλώνεται ρητά στα διδακτικά βιβλία κάποια πηγή και ποια που τυχόν παρατίθεται για κάθε ένα κείμενο το οποίο στην προηγούμενη κατηγορία ταξινομήθηκε ως B1, B2 και σε εν μέρει B3⁵.

Γ1. Αναφέρεται η πηγή προέλευσης του κειμένου

Γ2. Δεν αναφέρεται η πηγή προέλευσης του κειμένου

Αν αναφέρεται η πηγή προέλευσης, προχωρούμε στην ακόλουθη ταξινόμηση, όπου φυσικά, είναι εφικτό από τα στοιχεία που παραθέτουν τα διδακτικά βιβλία:

5. Η επιλογή των κειμένων αυτών είναι προφανής, γιατί για όλα τα υπόλοιπα η πηγή εννοείται ότι είναι η εκάστοτε συγγραφική ομάδα.

Γ1.1. Μέσο δημοσίευσης⁶:

Γ1.1.1. Βιβλίο

Γ1.1.1.1. Το όνομα του βιβλίου

Γ1.1.1.2. Η χρονολογία έκδοσης

Γ1.1.1.3. Τόπος έκδοσης

Γ1.1.1.4. Εκδότης

Γ1.1.2. Εφημερίδα

Γ1.1.2.1. Το όνομα της εφημερίδας

Γ1.1.2.2 Η ημερομηνία

Γ1.1.3 Περιοδικό ή ένθετο σε εφημερίδα

Γ1.1.3.1. Το όνομα του περιοδικού

Γ1.1.3.2. Η ημερομηνία και το τεύχος του περιοδικού

Γ1.1.4. Διαδίκτυο

Γ1.1.4.1. Τη διεύθυνση στο διαδίκτυο

Γ1.1.4.1. Την ημερομηνία ανάκτησης

Γ1.1.5. Εγκυκλοπαίδεια / Άτλας

Γ1.1.5.1. Το όνομα της εγκυκλοπαίδειας / Άτλαντα

Γ1.1.5.2. Χρονολογία έκδοσης

Γ1.1.5.3. Τόπος έκδοσης

Γ1.1.5.4. Εκδότης

Γ1.1.6. Σχολικό βιβλίο

Γ1.1.6.1. Το όνομα του σχολικού βιβλίου

Γ1.1.6.2. Χρονολογία έκδοσης

Γ1.1.6.2. Τόπος έκδοσης.

Γ1.1.6.4. Εκδότης

Γ1.1.7. Αναφέρεται μόνο ο συγγραφέας

Γ1.1.8. Άλλο [ολογράφως το άλλο μέσο (π.χ. φυλλάδιο, ανακοίνωση, κ.ά.)]

Γ1.1.9. Δημοσιεύονται στα ίδια τα νέα βιβλία (π.χ. κείμενα των ΣΟ)

Γ1.2. Η ταυτότητα των συγγραφέων των κειμένων

Γ1.2.1. Αναφέρεται ονομαστικά: Καταγράφεται ολογράφως το όνομά του.

6. Για την επιλογή των μέσων δημοσίευσης συμβουλευτήκαμε και την ηλεκτρονική βάση κειμένων του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου στη διεύθυνση: <http://corpus.ilsp.gr>

Γ1.2.1.1. Το φύλο του συγγραφέα: Άνδρας, γυναίκα ή μεικτή ΣΟ

Γ1.2.1.2. Η εθνικότητα του συγγραφέα: Ελληνική, ξένη ή
συνδυασμός.

Γ1.2.2. Αναφέρεται ως συγγραφέας η συγγραφική ομάδα των βιβλίων.

Γ1.2.3. Άλλοι συγγραφείς όπως μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί.

Γ1.2.4. Δεν αναφέρεται συγγραφέας

Γ1.3. Διασκευή: Καταγράφεται αν το κείμενο έχει διασκευαστεί ή όχι.

Γ1.4. Το όνομα του μεταφραστή: Καταγράφεται ολογράφως, όταν αναφέρεται.

Η κατηγορία αυτή αφορά κείμενα ξένων συγγραφέων ή μεταφράσεις από τα αρχαία ελληνικά.

Η κατηγορία *Πηγή των κειμένων* λειτουργεί επικουρικά και συμπληρωματικά με την κατηγορία των ειδών λόγου και των κειμενικών ειδών που ακολουθεί βοηθώντας να αποκαλυφθεί κατά πόσο η ποικιλία των κειμενικών ειδών που συναντάται στα βιβλία στοιχίζεται με τις πρόνοιες του ΑΠΣ. Αυτό συμβαίνει γιατί μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια το γένος, το είδος και τον τύπο των κειμένων μέσω των οποίων προτείνεται να γίνεται η διδασκαλία και εξάσκηση τόσο του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών όσο και της ικανότητας για *διαχείριση της πληροφορίας* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3748, 3750, 3754-5 & 3773).

Η ταξινόμηση των κειμένων στην κατηγορία ετούτη είναι σχετικά απλή καθώς τόσο το μέσο δημοσίευσης όσο και οι άλλες πληροφορίες που καταγράφουμε για τις υπόλοιπες υποκατηγορίες συνήθως παρατίθενται αυτούσιες στα διδακτικά βιβλία. Όμως, πρέπει να επισημανουμε ότι ο τρόπος παράθεσης των πηγών διαφέρει από τάξη σε τάξη και ως εκ τούτου τα δεδομένα που αντλούμε για τις υποκατηγορίες μας ποικίλουν αναλόγως.

Ακόμη, στοιχεία των κειμένων όπως ο εκδότης, ο τόπος έκδοσης, η ημερομηνία έκδοσης, το εάν έχουν διασκευαστεί ή όχι, το φύλο ή η εθνικότητα των συγγραφέων ή ακόμα το εάν αναφέρεται ο μεταφραστής μάς διαφωτίζουν λεπτομερέστερα για την ποικιλία προέλευσης των κειμένων (η οποία συνδέεται με τη γλωσσική ποικιλία, με διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και πολιτισμικά περιβάλλοντα κ.λπ.), γι' αυτό, αν και δε βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το ΑΠΣ⁷, θεωρήθηκε σκόπιμο να καταγραφούν (βλ. Verboord & Van Rees,

7. Βέβαια, στην ενότητα που το ΑΠΣ περιγράφει τους *Ειδικούς Σκοπούς* του γλωσσικού μαθήματος αναφέρεται ρητά ότι επιδίωξη είναι ο μαθητής: «να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3749). Ωστόσο, ακροθιγώς μελετούμε το θέμα αυτό στην

2009). Σε κάθε περίπτωση, οι πληροφορίες αυτές που αφορούν το «περικείμενο των κειμένων [...] είναι στοιχεία που [όταν] βρίσκονται στη διάθεση του χρήστη διευκολύνουν αποφασιστικά, μερικές φορές, την πρόσληψη και ερμηνεία του κειμενικού μηνύματος» (Πολίτης, 2008γ).

Δ. Είδη και γένη λόγου: Αφορά, όπως και πριν, μόνο τα κείμενα B1, B2 και B3.

Δ1. Γένη λόγου

Δ1.1. Αναφορικός λόγος

Δ1.2. Κατευθυντικός λόγος

Δ2. Είδη λόγου

Δ2.1. Είδη Αναφορικού λόγου

Δ2.1.1. Αφήγηση

Δ2.1.2. Περιγραφή

Δ2.1.3. Άλλο

Δ2.2. Είδη Κατευθυντικού λόγου

Δ2.2.1. Οδηγία

Δ2.2.2. Επιχειρηματολογία

Δ2.2.3. Άλλο

Δ3. Κειμενικά είδη

Δ3.1. Λογοτεχνικά

Δ3.2. Ειδησεογραφικά/ενημερωτικά

Δ3.3. Πραγματολογικά/πληροφοριακά/επιστημονικά

Δ3.4. Χρηστικά

Δ3.5. Βιογραφικά

Δ3.6. Ιδιωτικά

Δ3.7. Επίσημα

Δ3.8. Συζήτηση

Δ3.9. Διαφημιστικά

Δ3.10. Συγγραφικών ομάδων

Δ3.11. Χωρίς παράθεση πηγής

Δ3.12. Άλλο

Δ4. Κειμενικοί τύποι

- Δ4.1. Λογοτεχνικά πεζά
- Δ4.2. Ποιήματα
- Δ4.3. Άρθρο περιοδικού
- Δ4.4. Άρθρο εφημερίδας
- Δ4.5. Ηλεκτρονικό (άρθρο, ή άλλο)
- Δ4.6. Παραμύθι / Μύθοι / Λαϊκές παραδόσεις
- Δ4.7. Κόμικς / Σκίτσα / Γελοιογραφίες
- Δ4.8. Αινίγματα / Γλωσσοδέτες / Παροιμίες
- Δ4.9. Δημοτικά τραγούδια / Μαντινάδες
- Δ4.10. Κάλαντα
- Δ4.11. Θεατρικοί διάλογοι
- Δ4.12. Τραγούδια
- Δ4.13. Ημερολογιακό
- Δ4.14. Συνέντευξη
- Δ4.15. Συνταγή
- Δ4.16. Βιογραφικά/Αυτοβιογραφικά/Απομνημονεύματα/Βιογραφικό σημείωμα
- Δ4.17. Οδηγίες / Κανόνες
- Δ4.18. Μικρές αγγελίες
- Δ4.19. Πρόσκληση
- Δ4.20 Ομιλία
- Δ4.21. Ανακοίνωση
- Δ4.22. Αφίσα (διαφημιστική, ενημερωτική)
- Δ4.21. Διαφημιστικό (φυλλάδιο/ έντυπο)
- Δ4.22. Μαρτυρία
- Δ4.23. Εγκυκλοπαιδικό
- Δ4.24. Πληροφοριακά/ ενημερωτικά
- Δ4.25. Επιστολή
- Δ4.26. Έντυπο συμπλήρωσης
- Δ4.27. Κείμενα πεζά χωρίς παράθεση της πηγής

Δ4.28. Κείμενα των συγγραφικών ομάδων

Δ4.29. Άλλο (ολογράφως)

Η κατηγορία *Είδη και γένη λόγου* μαζί με το πλήθος των υποκατηγοριών της αποτελεί μια από τις κρισιμότερες παραμέτρους της ανάλυσης των κειμένων, καθώς στοιχίζεται άμεσα με τις πρόνοιες του ΑΠΣ και μας αποκαλύπτει πολύτιμα στοιχεία για την αξιολόγηση του περιεχομένου των βιβλίων. Ίσως δεν είναι υπερβολή αν λέγαμε ότι φράσεις όπως «τύποι κειμένων», «είδη κειμένων», «είδη λόγου» «αναφορικός λόγος» και «κατευθυντικός λόγος» αναφέρονται σχεδόν σε κάθε σελίδα του ΑΠΣ. Επίσης, σε άλλα σημεία του ΑΠΣ οι συντάκτες του γίνονται πιο αποκαλυπτικοί για τα «κείμενα και τους κειμενικούς τύπους» που εννοούν να διδαχτούν οι μαθητές στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (βλ. Πίνακα 6.5). Η μετάφραση αυτής της διάστασης του ΑΠΣ σε διδακτικό υλικό αποκτά, ιδιαίτερη σημασία και επιχειρείται να αποκωδικοποιηθεί με την ανωτέρω ταξινόμηση.

Ωστόσο, αν στο ζήτημα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης φαίνεται να υπάρχει κάποια γενικότερη συναίνεση και αποδοχή της, το ζήτημα του ορισμού των κειμενικών ειδών και των ειδών λόγου είναι ένα ανοιχτό ακόμα ζήτημα. Για την κατηγοριοποίηση των κειμένων⁸ στα γένη, τα είδη και τους τύπους τους βρίσκουμε άφθονες αναφορές στη βιβλιογραφία (Adam, 1999· Knapp, & Watkins, 1994· Kress 1987· Reid, 1987· Swales, 1990· Troborg, 1997· Αρχάκης, 2005· Γεωργακόπουλος & Γούτσος 1999· ΚΕΕ, 2007, σσ. 28-39· Κουλουμπαρίτη, 2003· Ματσαγγούρας, 2001, 2004· Πολίτης, 2008α) αλλά και στα βιβλία δασκάλου σχεδόν όλων των τάξεων του δημοτικού (Γαβριηλίδου, Σφυροέρα, & Μπεζέ, 2007, σ. 6· Γ' ΒΔ, σσ. 13-18· Δ' ΒΔ, σ. 12-13· Ε' ΒΔ, σ. 26-27· ΣΤ' ΒΔ, σ. 30-31). Συνεπώς, για την κατασκευή των παραπάνω κατηγοριών και υποκατηγοριών συμβουλευτήκαμε πέρα από το ΑΠΣ, τη σχετική βιβλιογραφία και τις κατηγοριοποιήσεις των βιβλίων του δασκάλου. Πολύ χρήσιμες ήταν, επίσης, και οι ταξινομήσεις κειμένων που βρίσκουμε στα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΝΕΛ) και της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)⁹, όπου βρίσκουμε ταξινομημένα κείμενα διδακτικών βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τρόπο ανάλογο με αυτόν που επιχειρούμε

8. Στον ηλεκτρονικό κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) μπορούμε να βρούμε αρκετά άρθρα που αναφέρονται στο θέμα που μας απασχολεί:

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm ή και στη διεύθυνση:
<http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/contents.html>

9. Η ηλεκτρονική διεύθυνση της αναφερόμενης ταξινόμησης είναι:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html

Η ηλεκτρονική διεύθυνση του ΙΝΕΛ αναφέρεται στην υποσημείωση 6.

εδώ. Κριτήρια για την ταξινόμηση των κειμένων στις εν λόγω υποκατηγορίες αποτέλεσαν οι βιβλιογραφικές πηγές που προαναφέραμε για τους τρόπους ταξινόμησής αλλά και οι χαρακτηρισμοί που γίνονται για το είδος των κειμένων από τα ίδια τα βιβλία που μελετήσαμε ή από τα αντίστοιχα ΒΔ στα οποία υπάρχουν σχετικοί πίνακες¹⁰. Βέβαια, τα ταξινομικά μοντέλα έχουν τους περιορισμούς τους εξαιτίας του ότι «δεν υπάρχει (ίσως, δεν πρόκειται να υπάρξει ποτέ) μια ταξινόμηση κειμενικών ειδών καθολικής αποδοχής» (Πολίτης, 2008γ).

Φυσικά, με την ταξινόμηση των κειμένων που παρουσιάζουμε εδώ δεν στοχεύουμε σε μια εξαντλητική παρουσίαση του θέματος παρά στην εξαγωγή μιας γενικότερης εικόνας των κειμενικών ειδών που περιλαμβάνουν τα νέα βιβλία. Άλλωστε, τα κείμενα που παράγουμε στον κοινωνικό χώρο συνδυάζουν συχνότατα τα διάφορα γένη και είδη, ώστε να μιλάμε, αφενός, για «πολυγενετικά» (Μπέσιος, 2007) και, αφετέρου, για «πολυτροπικά» (Μητσικοπούλου, 2009) κείμενα, καθώς ολοένα και περισσότερο η σύγχρονη τεχνολογία βοηθά στην σύμπραξη λόγου, εικόνας και ήχου. Για το λόγο αυτό, όταν είναι απαραίτητο τα κείμενα των διδακτικών βιβλίων ταξινομούνται κατά συνθήκη στην συγγενέστερη τάξη τους, εφόσον κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να διαστρεβλώνει την εικόνα που αποκομίζουμε για τα διδακτικά βιβλία σε βαθμό που να θέτει εν αμφιβόλω τα ερευνητικά μας εξαγόμενα.

Ε. Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων

Ε1. Γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας

Ε2. Γραμματική της πρότασης και της λέξης

Ε3. Γραμματική του κειμένου / επικοινωνίας και της πρότασης / λέξης

Αν η προηγούμενη κατηγορία μάς αποκάλυψε ποια και πόσα κειμενικά είδη αντιπροσωπεύονται στα διδακτικά βιβλία, ετούτη μας βοηθά να συμπληρώσουμε την εικόνα διαφωτίζοντας το λόγο που χρησιμοποιείται το εκάστοτε κείμενο στα βιβλία: το ποια «γραμματική» εξυπηρετεί. Πρόκειται για εξαιρετικά λεπτή και σημαντική ανάλυση της διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων που πηγάζει άμεσα από σαφέστατες ρήτρες του ΑΠΣ

10. Στην πολυπληθέστερη κατηγορία κειμενικών ειδών, των λογοτεχνικών, για παράδειγμα, συμπεριλάβαμε διάφορους κειμενικούς τύπους όπως πεζά κείμενα ή έμμετρα κείμενα γνωστών συγγραφέων, παραμύθια, παροιμίες, δημοτικά τραγούδια, κόμικς και όποιο άλλο τύπο συναντούμε συνήθως σε ένα σχολικό ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, σύμφωνα με ανάλογες έρευνες (Καποθανάση, 2001· Μπονίδης, 2004, σσ. 108-111). Η σχέση κειμενικών ειδών και τύπων αναδεικνύεται εποπτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

στις οποίες γίνεται λόγος για τρία επίπεδα «γραμματικής» της λέξης, της πρότασης και του κειμένου με «το κύριο βάρος να πέφτει στο τρίτο επίπεδο» (βλ. Σχήμα 6.5).

Η ταξινόμηση των κειμένων έγινε σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις «παλαιότερες» και γνωστές γραμματικές (της λέξης και της πρότασης) που σχετίζονται αμεσότερα με τη δομή της γλώσσας, η δεύτερη της νεότερης και σημαντικότερης, σύμφωνα με το ΑΠΣ, γραμματικής του κειμένου και της επικοινωνίας και η τρίτη ένα συνδυασμό των παραπάνω. Τοιούτοτρόπως, είναι πιο εύκολο να αναδείξουμε την κατεύθυνση των βιβλίων ως προς την διδακτική αντιμετώπιση των κειμένων. Ένα κείμενο, λοιπόν, θεωρείται ότι αξιοποιείται διδακτικά —όπως αποκαλύπτεται από τις ασκήσεις που το συνοδεύουν ή στις οποίες εντάσσεται— ως προς την γραμματική του κειμένου, όταν χρησιμεύει αποκλειστικά προκειμένου να αναλυθούν τα κειμενικά του χαρακτηριστικά και όταν αποτελεί αντικείμενο νοηματικής επεξεργασίας και κατανόησης. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιείται μόνο για ασκηθούν οι μαθητές σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα (π.χ. σε ένα άρθρο εφημερίδας ζητείται να συμπληρωθούν οι καταλήξεις των ρημάτων ή να υπογραμμιστούν τα έμμεσα αντικείμενα) κατηγοριοποιείται στη γραμματική της λέξης και της πρότασης. Όταν ένα κείμενο εμπλέκεται και στα δύο είδη γραμματικής, όπως πολύ συχνά συμβαίνει με τα «κυρίως» κείμενα των ενοτήτων που αναλύονται και νοηματικά και κομμάτια τους χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της δομής του συστήματος (π.χ. ορθογραφία, λεξικό), εντάσσονται στην τρίτη κατηγορία.

6.2.1.4.2 Κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμησης των ασκήσεων¹¹

ΣΤ. Η ταυτότητα των ασκήσεων

ΣΤ1. Τάξη: Γ', Δ', Ε', ΣΤ'

ΣΤ2. Τεύχος: 1, 2, 3 του ΒΜ ή 1, 2 του ΤΕ

ΣΤ3. Σελίδα: Αριθμός σελίδας του τεύχους που βρίσκεται η άσκηση.

ΣΤ4. Θεματική ενότητα: Ολογράφως.

ΣΤ5. Υποενότητα ή κεφάλαιο: Ολογράφως.

11. Στη διατριβή μας χρησιμοποιούμε για λόγους συντομίας και όχι ουσίας τον όρο *άσκηση* [«ερώτηση ή πρόβλημα για εμπέδωση» (Μπαμπινιώτης, 2004)], αντί του όρου *δραστηριότητα* [«το σύνολο των ενεργειών σε ορισμένο πεδίο δράσης» (Μπαμπινιώτης, 2004)] για τις σχολικές εργασίες, αν και η διάφορα τους στην Παιδαγωγική επιστήμη είναι δηλωμένη και δείχνει την υιοθέτηση διαφορετικών θεωριών μάθησης και αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1998· Καψάλης, 1998· Κωνσταντίνου, 2002· Μανταγοπούρας, 2003β· Τσακίρη & Καπετανίδου 2007β). Ωστόσο, το ίδιο συμβαίνει και με τις ΣΟ των βιβλίων που, αν κρίνουμε από τα ΒΔ, τείνουν να χρησιμοποιούν κατά κανόνα τον όρο *άσκηση* και εναλλακτικά τον όρο *δραστηριότητα*.

ΣΤ6. Αριθμός άσκησης: Αριθμητικά ή σημειώνεται χωρίς αρίθμηση

ΣΤ7. Εικονίδιο που συνοδεύει την άσκηση: Ολογράφως ή δεν συνοδεύεται.

ΣΤ8. Το ρήμα ή τα ρήματα της εκφώνησης: Σημειώνονται μέχρι τρία

Για την κατηγορία αυτή ισχύουν ό,τι και για την αντίστοιχη της των κειμένων. Επισημαίνουμε πως οι ασκήσεις αναλύονται και ταξινομούνται όπως ακριβώς δίνονται αριθμημένες στα διδακτικά βιβλία χωρίς να τις διαιρούμε, όταν τυχαίνει να αποτελούνται από επιμέρους κομμάτια που διακρίνονται με λίστες γραμμάτων (π.χ. α, β) ή άλλων σημαδιών όπως κουκκίδες, παύλες κ.τ.ό. Ωστόσο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι πολλές ασκήσεις δεν αριθμούνται καθόλου, αλλά ξεχωρίζουν μεταξύ τους με κάποιο σημάδι — συνηθέστερα κουκκίδα— τότε τις αντιμετωπίζουμε κάθε μια χωριστά· κάθε σημάδι θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει και μια διακριτή άσκηση. Επίσης, σημειώσαμε το ρήμα ή τα ρήματα που βρίσκονται στην εκφώνηση κάθε άσκησης, εξαιτίας του ό,τι διαφωτίζουν και διευκολύνουν πολλές από τις επιμέρους ταξινομήσεις των ασκήσεων και λειτουργούν έτσι, σε ένα βαθμό, και ως κριτήρια κατηγοριοποίησής τους (βλ. Χατζημανώλη, 2005). Η επιλογή των ρημάτων για τις ασκήσεις μπορεί να μην υπαγορεύεται ρητά από το ΑΠΣ, εντούτοις, γνωρίζουμε από τη σχετική βιβλιογραφία πως η επιλογή του κατάλληλου ρήματος είναι βαρύνουσας σημασίας για την διατύπωση και τον έλεγχο μιας δραστηριότητας που αναθέτουμε στο μαθητή, γι' αυτό και προτιμούνται τα ρήματα που δηλώνουν «δραστηριότητα» σε αντιδιαστολή με αυτά που «δηλώνουν αφηρημένες καταστάσεις και επιτρέπουν πολλές ερμηνείες» (Χατζηδήμου, 1988, σ. 72).

Z. Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων

Z1. Προφορικός λόγος

Z1.1. Στόχοι του ΑΠΣ για τον ΠΛ

Z2. Γραπτός λόγος

Z2.1 Ανάγνωση

Z2.1.1. Στόχοι του ΑΠΣ για την ανάγνωση

Z2.2 Γραφή και Παραγωγή γραπτού λόγου

Z2.2.1. Στόχοι του ΑΠΣ για τη Γραφή και Παραγωγή Γραπτού λόγου

Z3. Λεξιλόγιο

Z3.1. Στόχοι του ΑΠΣ για το Λεξιλόγιο

Z4. Γραμματική

Z4.1 Στόχοι του ΑΠΣ για τη Γραμματική

Z5. Διαθεματικότητα

Z5.1. Αναφέρεται ευθέως στο ΒΔ ότι είναι διαθεματική ή ότι σχετίζεται με κάποια «διαθεματική έννοια».

Z5.2. Στην εκφώνησή της αναφέρεται ρητά σε κάποιο άλλο διδακτικό αντικείμενο.

Z5.2. Σημαίνεται με το εικονίδιο της διαθεματικότητας (αφορά μόνο τις τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄).

Z5.3. Παραπέμπει σε άλλες πηγές πληροφόρησης (project, διαχείριση πληροφορίας).

Z5.4. Ασκεί τον συναισθηματικό (π.χ. καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και τους μετανάστες) και ψυχοκινητικό τομέα των παιδιών (π.χ. ζωγραφίστε, κόψτε).

Z6. Αυτοαξιολόγηση

Η κατηγορία των γλωσσικών δεξιοτήτων βρίσκεται σε άμεση αναλογία με τα αντιστοιχία κεφάλαια του ΑΠΣ. Αφορά, κυρίως, τη γνωστική διάσταση της έρευνας, αφού ερευνά ποιες ασκήσεις εξασκούν τις προαναφερόμενες γλωσσικές δεξιότητες (Z1, Z2, Z3 και Z4) και ποιους γνωστικούς στόχους της εκάστοτε δεξιότητας επιτυγχάνουν. Ταυτόχρονα, εξετάζει για λόγους που αναλύονται παρακάτω και κατηγορίες που υπάγονται στη διδακτική μεθοδολογία, όπως η διαθεματικότητα και η αυτοαξιολόγηση.

Κάθε άσκηση ταξινομείται ανάλογα με τη δεξιότητα που κατά προτεραιότητα φαίνεται να καλλιεργεί σε μία ή παραπάνω από τις γλωσσικές δεξιότητες που περιγράφει το ΑΠΣ. Επιδίωξη συνειδητή της έρευνας ήταν να εντάσσουμε κάθε άσκηση το δυνατόν σε μία από τις ανωτέρω υποκατηγορίες για λειτουργικούς λόγους, ώστε να προκύψουν καλύτερα αναγνώσιμα αποτελέσματα. Το εγχείρημα δεν ήταν απλό καθότι το γλωσσικό φαινόμενο ξέρουμε ότι διαιρείται σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς ή δεξιότητες καθαρά για διδακτικούς λόγους· στην εκφορά του ο λόγος συνδυάζει όλες τις δεξιότητες για να είναι επικοινωνιακά πλήρης. Για παράδειγμα, μια προφορική άσκηση κατανόησης κειμένου είναι πρωταρχικά μια άσκηση που καλλιεργεί τη δεξιότητα της ανάγνωσης και δευτερευόντως μόνο τον προφορικό λόγο, με την έννοια αυτή κατηγοριοποιείται στη δεξιότητα της ανάγνωσης. Αναλόγως, μια γραπτή άσκηση λεξιλογίου, όπως η εύρεση αντιθέτων, στοχεύει στην δεξιότητα του λεξιλογίου και όχι της γραφής. Στα παραδείγματά μας, γραφή και ομιλία

αποτελούν πιο πολύ το μέσο παρά το σκοπό της εκάστοτε γλωσσικής άσκησης όπως ακριβώς συμβαίνει σε ένα μάθημα Ιστορίας ή Φυσικής που ο μαθητής μέσω της γραφής και της ομιλίας αξιολογείται όχι, φυσικά, για το πόσο καλά γνωρίζει τις προαναφερθείσες δεξιότητες, αλλά για το ποιους γνωστικούς στόχους των μαθημάτων αυτών επέτυχε.

Τα κριτήρια για την ταξινόμηση των ασκήσεων στην κατηγορία αυτή ήταν κατά βάση «εσωτερικά» με την έννοια πως χρησιμοποιήσαμε τις ταξινομήσεις των ασκήσεων σε επιμέρους δεξιότητες που κάνουν τα ίδια τα διδακτικά βιβλία. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται δίπλα από κάθε άσκηση (βλ. Κεφ. 3.2) είναι ενδεικτικά σε πολλές περιπτώσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων που επιδιώκει αυτή να καλλιεργήσει, αν και πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτή μας η επιλογή έχει τεχνικό χαρακτήρα και δεν συνεπάγεται ότι «αποδεχόμαστε ως θεωρητικά ορθή τη συγκεκριμένη ταξινόμηση» (βλ. Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007β, σ. 58). Σε περιπτώσεις που δεν αρκούσαν τα παραπάνω κριτήρια το ρήμα ή τα ρήματα της άσκησης (π.χ. *γράψε μια επιστολή, αντέγραψε, συζήτησε, βρες τα αντίθετα, υπογράμμισε το υποκείμενο*) αποτελούσαν το κριτήριο ταξινόμησης.

Χρήσιμες αποδείχτηκαν για την παραπάνω ταξινόμηση αλλά και για αρκετές από τις κατηγορίες που ακολουθούν (π.χ. ατομικές και ομαδικές εργασίες, δομής και λόγου, γραπτές και προφορικές, ανοιχτές και κλειστές) οι ταξινομήσεις σε ασκήσεις γλωσσικών εγχειριδίων που σταχυολογήσαμε από τη βιβλιογραφία (Armbuster & Ostartag, 1989· Bachman & Palmer, 1996· Ciborowski, 1988· Ingenkamp, 1993· Karamoozian & Riazi, 2008· Lyons, 2002· Mackride, 1990· Κασσωτάκης, 1998· Ματσαγγούρας, 2007· Ντίνας & Βακάλη, 2007· Ντίνας κ.ά. 2003α· Παπαρίζος, 1989· Σιλιγάρης, 1992· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995· Τελλίδου, 2005· Φιλιππάκη-Warburton, 1992· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997· Χατζηγεωργίου, 2001· Χατζηδήμου, 1986).

Μετά την ταξινόμηση της κάθε άσκησης στην υποκατηγορία της γλωσσικής δεξιότητας ακολουθούσε η αντιστοίχισή της με καθένα από τους στόχους του ΑΠΣ που υλοποιούσε για την γλωσσική ή τις γλωσσικές δεξιότητες που ταξινομήθηκε (αφορά τις υποκατηγορίες Z1, Z2, Z3, Z4) όπως ακριβώς περιγράφονται στο ΑΠΣ (βλ. 3.4.4). Για παράδειγμα, όταν μια άσκηση κατηγοριοποιούνταν ως *Προφορικού λόγου* στη συνέχεια αντιστοιχιζόταν με τους στόχους που το ΑΠΣ θέτει για τον Προφορικό λόγο στη συγκεκριμένη τάξη και για κάθε στόχο σημειώναμε αν τον ικανοποιεί ή όχι. Στον προφορικό λόγο το ΑΠΣ θέτει 18 στόχους, συνεπώς η άσκηση δυνητικά θα μπορούσε να υλοποιεί από κανένα έως και τους 18 στόχους. Η αντιστοίχιση των ασκήσεων με τους στόχους που υλοποιούν ήταν αρκετά

εξειδικευμένος ερευνητικός στόχος και η σχετική βιβλιογραφία μάλλον περιορισμένη. Οι συνηθέστερες ταξινομίες μεταξύ ασκήσεων και στόχων που βρίσκουμε σε σχετικές έρευνες (Yasar, 2009· Αραβανή, 2009· Παπαδοπούλου, 1996) συνήθως αφορούν την ένταξη ασκήσεων στο τρίπτυχο μοντέλο ταξινόμησης (γνωστικοί, συναισθηματικού, ψυχοκινητικοί) του στόχων του Bloom (1956). Παρόλα αυτά, διαφωτιστική ήταν η διατριβή του Τσοπάνογλου (1988, σσ. 48-50) και, ειδικά, η μεταπτυχιακή εργασία της Χρυσοστόμου (2007) που επιχειρήσε ακριβώς την ίδια αντιστοίχιση στόχων του ΑΠΣ και δραστηριοτήτων στο γλωσσικό μάθημα που επιχειρούμε και εμείς και με τον ίδιο τρόπο, αν και σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης και με άλλο ΑΠΣ (βλ. Κεφ. 2).

Σχετικά με τις υποκατηγορίες της διαθεματικότητας και της αυτοαξιολόγησης είναι φανερό ότι καταχρηστικά βρίσκονται σε ετούτη την κατηγορία, εφόσον δεν αποτελούν καθεαυτό γλωσσικές δεξιότητες. Ο λόγος, ωστόσο, που περιλήφθηκαν εδώ είναι λειτουργικός καθώς πολλές ασκήσεις δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν σε κάποια γλωσσική δεξιότητα (π.χ. *ζωγραφίστε την κάρτα*) άρα ήταν αποκλειστικά διαθεματικές ή αφορούσαν την αυτοαξιολόγηση των ασκήσεων (π.χ. *σημειώστε τι μπορείτε να καταφέρετε και τι σας δυσκολεύει ακόμα*). Παράλληλα, πολύ συχνά πολλές ασκήσεις που ταξινομούνται ως διαθεματικές υλοποιούν και γλωσσικές δεξιότητες.

Αυτό που μας απασχόλησε ιδιαίτερα στις διαθεματικές δεξιότητες είναι το κριτήριο με το οποίο πρέπει να ταξινομηθεί μια άσκηση ως διαθεματική, γιατί υπήρχε ο κίνδυνος κάθε δραστηριότητα να θεωρηθεί ότι περιέχει στόχους από άλλα γνωστικά αντικείμενα ή ότι καλλιεργεί «οριζόντιες δεξιότητες» (βλ. Κεφ. 3.4.2). Στη βιβλιογραφία γενικά δεν βρήκαμε ειδικές ταξινομήσεις ασκήσεων ως προς τη διαθεματικότητα —το συνηθέστερο ήταν σε κλίμακες αξιολόγησης να περιλαμβάνεται μια ερώτηση για το εάν το υπό αξιολόγηση εγχειρίδιο ευνοεί τις διεπιστημονικές συσχετίσεις (connections) με άλλα διδακτικά αντικείμενα ή προτάσεις για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων διαμέσου όλων των μαθημάτων (Draper, 2002· Santa, 1988· Vacca & Vacca, 2008). Στη χώρα μας μετά το 2003 υπήρξαν κάποιες έρευνες που επιχειρήσαν τη μελέτη της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία (βλ. Κεφ. 2.5.3.1), χωρίς, όμως, να χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια και την ίδια μέθοδο και χωρίς να συνιστούν μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη διακρίβωση του πώς υλοποιείται η διαθεματικότητα στα διδακτικά βιβλία. Τελικώς, και λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω έρευνες, αλλά και τις οδηγίες προς τους συγγραφείς του ΠΙ (2003β, σ. 37 όπου ορίζεται ότι «το βιβλίο του μαθητή πρέπει να περιέχει ζητούμενα (ασκήσεις, εργασίες, δραστηριότητες)

τα οποία παραπέμπουν σε άλλα μαθήματα και στη ζωή εκτός σχολείου»), καταλήξαμε να διαμορφώσουμε πέντε είδη κριτηρίων για να χαρακτηρίσουμε μια άσκηση ως διαθεματική, όπως αναφέρονται προηγουμένως. Κάθε άσκηση, λοιπόν, που ταξινομείται ως διαθεματική στην διατριβή μας πληρούσε απαραίτητα τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω κριτήρια και αυτό για να δείξουμε εναργέστερα το πώς έγινε αντιληπτή από την έρευνα η έννοια της διαθεματικότητας.

Για την αυτοαξιολόγηση η ταξινόμηση ήταν σχετικά απλούστερη καθώς οι ασκήσεις αυτές περιλαμβάνονταν σε ειδικούς πίνακες και σημαίνονταν συνήθως ως τέτοιες. Ωστόσο, το ζήτημα του τρόπου αξιολόγησης των ασκήσεων μας απασχολεί και σε άλλα σημεία της έρευνας όπου, αφενός, καταγράφουμε για κάθε άσκηση αν και πώς εμπλέκεται ο κάθε μαθητής (βλ. *Μ. Τρόπος αξιολόγησης των ασκήσεων*), και, αφετέρου, ποια μέσα αξιολόγησης (π.χ. κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή γραπτής και προφορικής μορφής) χρησιμοποιούνται στα διδακτικά βιβλία.

H. Τρόπος εργασίας των μαθητών

H1. Ατομικά

H2. Ομαδικά

H3. Εταιρικά (ζεύγη)

H4. Συνδυασμός

Η κατηγοριοποίηση του τρόπου εργασίας των μαθητών έγινε με την καταγραφή του εάν ζητείται από αυτούς να δουλέψουν κατά την επεξεργασία των ασκήσεων ομαδικά ή εταιρικά. Αν δε διευκρινιζόταν από την εκφώνηση της άσκησης ότι οι μαθητές έπρεπε να δουλέψουν σε ομάδες ή σε ζευγάρια η άσκηση κατηγοριοποιούνταν ως ατομική. Ειδικότερα, επισημαίνουμε πως στην ταξινόμηση των ασκήσεων βοηθηθήκαμε στην Γ' τάξη από το εικονίδιο *Δήμος και Τίμος* που σημαίνει ομαδικές ασκήσεις, αλλά και κυρίως από το ότι το πρόσωπο στο οποίο ήταν διατυπωμένες οι ομαδικές ήταν πάντα το β' πληθυντικό και οι ατομικές το β' ενικό πρόσωπο. Σε όλες τις άλλες τάξεις οι ασκήσεις είναι διατυπωμένες πάντα στο β' πληθυντικό πρόσωπο και δε σημαίνονται με ειδικό εικονίδιο. Έτσι μόνο όταν ζητείται ρητά να εργαστούν ομαδικά οι μαθητές στις τάξεις αυτές, θεωρήσαμε ομαδική και την αντίστοιχη άσκηση, αλλιώς, όπως ήδη τονίσαμε, καταχωριζόταν ως ατομική.

Θ. Ασκήσεις Δομής και Λόγου

Θ1. Δομής (γραμματική της λέξης και της πρότασης)

Γλωσσικό επίπεδο και γραμματική κατηγορία των ασκήσεων Δομής

Θ1.1. Μορφολογικό

Θ1.1.1. Ουσιαστικά

Θ1.1.2. Ρήματα

Θ1.1.3. Επίθετα

Θ1.1.4. Αντωνυμίες

Θ1.1.5. Αριθμητικά

Θ1.1.6. Άρθρα

Θ1.1.7. Μετοχές

Θ1.1.8. Επιρρήματα

Θ1.1.9. Σύνδεσμοι

Θ1.1.10. Προθέσεις

Θ1.1.11. Επιφωνήματα

Θ1.1.12. Ορθογραφία

Θ1.1.13. Διάκριση μερών του Λόγου

Θ1.2. Συντακτικό

Θ1.2.1. Είδη προτάσεων

Θ1.2.2. Υποκείμενο-Αντικείμενο-Κατηγορούμενο

Θ1.2.3. Ονοματικές και ρηματικές φράσεις

Θ1.2.4. Ενεργητική και παθητική σύνταξη

Θ1.2.5. Ευθύς και Πλάγιος Λόγος

Θ1.2.6. Πτώσεις (γενική, ονομαστική, αιτιατική)

Θ1.1.7. Σύνδεση προτάσεων (ασύνδετο, παρατακτική, υποτακτική)

Θ1.1.8. Υποθετικός λόγος

Θ1.1.9. Τοπικοί, χρονικοί, τροπικοί προσδιορισμοί

Θ1.1.10. Σύνταξη προτάσεων

Θ1.3. Λεξιλογικό-Σημασιολογικό

Θ1.3.1. Παραγωγή-σύνθεση-οικογένεις λέξεων

Θ1.3.2. Αντίθετα-συνώνυμα-ομώνυμα-παρώνυμα

Θ1.3.3. Σχήματα λόγου (μεταφορά, παρομοίωση, κυριολεξία)

- Θ1.3.4. Αρκτικόλεξα-συντομογραφίες
- Θ1.3.5. Θεματικό λεξιλόγιο-σημασιολογία
- Θ1.3.6. Αλφαβητική σειρά

Θ1.4. Φωνητικής φωνολογίας

- Θ1.4.1. Τονισμός
- Θ1.4.2. Σημεία στίξης
- Θ1.4.3. Συλλαβισμός
- Θ1.4.4. Πάθη φωνηέντων

Διδακτική μεθοδολογία των ασκήσεων Δομής

Θ1.5. Τρόπος εξάσκησης των ασκήσεων Δομής

- Θ1.5.1. Με λέξεις
- Θ1.5.2. Με προτάσεις
- Θ1.5.3. Με κείμενα
- Θ1.5.4. Συνδυασμός

Θ2. Λόγου (γραμματική του κειμένου)

Θ3. Συνδυασμού

Θ4. Άλλο

Μια σημαντική κατηγοριοποίηση των ασκήσεων αφορά το ποιες ασκούν τη δομή του γλωσσικού συστήματος, την γραμματική με την παραδοσιακή έννοια του όρου (Δομής), και το ποιες εστιάζουν σε ευρύτερες ενότητες λόγου και στην χρήση και παραγωγή κειμένων (Λόγου)¹² (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Με τον τρόπο αυτό εντοπίζουμε πόσες και ποιες ασκήσεις αφορούν τη δομή της γλώσσας. Στην κατηγορία *Δομή* κατηγοριοποιούνται οι ασκήσεις που αφορούν τη γραμματική (κλίσεις ονομάτων και ρημάτων, σημεία στίξης, κανόνες τονισμού, ορθογραφία, τα μέρη του λόγου, κ.λπ.)· το συντακτικό (υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, είδη προτάσεων, κ.λπ.) και το λεξιλόγιο (συνώνυμα, αντίθετα, παραγωγή και σύνθεση, κ.λπ.). Ακολούθως καταχωρίσαμε τις ασκήσεις κατά γλωσσικό επίπεδο και γραμματική κατηγορία σύμφωνα με τη νέα σχολική γραμματική των δύο μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού και με την αντίστοιχη νέα του γυμνασίου (Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου, & Λουκά, 2008· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2008). Παράλληλα, λάβαμε υπόψη και άλλες σχετικές

12. Στην προσωπική ιστοσελίδα του καθηγητή Σ. Χατζησαββίδη (βλ. <http://users.auth.gr/~sofronis/index.html>) υπάρχουν άφθονα παραδείγματα ασκήσεων Δομής και Λόγου στα οποία και παραπέμπουμε για να διευκρινίσουμε περαιτέρω τον τρόπο διάκρισης των δύο αυτών ειδών.

ταξινομήσεις γραμματικών ασκήσεων που έγιναν σε διδακτικά βιβλία γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου (Σιλιγάρης, 1992· Παπαρίζος, 1989· Χατζηγεωργίου, 2001, 2003). Αντίθετα, στις ασκήσεις λόγου υπάγονται οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου που μπορεί να σχετίζονται τόσο με την κατανόηση και τη νοηματική επεξεργασία κειμένων όσο και με την παραγωγή κειμένων.

Η παρούσα ταξινόμηση των ασκήσεων συμβάλλει πρώτα στο να ελέγξουμε το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων, να διαπιστώσουμε τι περιλαμβάνει η διδακτέα ύλη τους και πώς αυτή κατανέμεται στις διάφορες γραμματικές κατηγορίες, ώστε να αξιολογήσουμε το κατά πόσο περιεχόμενο και κατανομή είναι συμβατά με τις οδηγίες του ΑΠΣ. Εδώ, το κεφάλαιο του ΑΠΣ που περιγράφει τους στόχους της διδασκαλίας της γραμματικής της γλώσσας είναι το μέτρο για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μας. Την ίδια στιγμή, ελέγχοντας τη διδακτική μεθοδολογία των ασκήσεων Δομής (βλ. *Θ1.5. Τρόπος εξάσκησης των ασκήσεων Δομής*) και ειδικότερα μέσα σε ποιο πλαίσιο (λέξης, πρότασης ή κειμένου) ασκούνται επιχειρείται να ελεχθεί σε ένα ακόμη επίπεδο η ισορροπία μεταξύ των τριών γραμματικών που περιγράφει το ΑΠΣ (βλ. *Ε. Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων*). Η κατηγοριοποίηση των ασκήσεων Δομής ως προς τη διδακτική τους μεθοδολογία έγινε με τον ίδιο τρόπο που έγινε και η αντίστοιχη για τη διδακτική αξιοποίηση των κειμένων. Επομένως, ανάλογα με το εάν οι γραμματικές δομές ασκούνταν μέσα από τη χρήση αποκομμένων λέξεων, προτάσεων-φράσεων, κειμένων ή συνδυαστικά κατηγοριοποιούνταν στην αντίστοιχη (με λέξεις, με προτάσεις, με κείμενα ή συνδυασμού) υποκατηγορία. Ανάλογη έρευνα για τη διδακτική μεθοδολογία των ασκήσεων Λόγου έγινε για όσες αφορούν την παραγωγή Γραπτού Λόγου, καθώς για αυτές είχε νόημα ένα τέτοιο εγχείρημα εφόσον υπάρχουν σχετικές ρητές αναφορές για τη διδασκαλία τους στο ΑΠΣ (βλ. *Λ. Διδακτική μεθοδολογία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου*).

I. Ασκήσεις γραπτές και προφορικές

- I1. Γραπτές
- I2. Προφορικές
- I3. Συνδυασμού
- I4. Άλλο

Άλλη μια κατηγορία των ασκήσεων είναι η διάκρισή τους ως προς το εάν οι μαθητές πρέπει να εργαστούν γραπτά ή προφορικά κατά τη διεκπεραίωσή τους. Ο λόγος που

προβαίνουμε σε αυτήν την κατηγοριοποίηση είναι γιατί μας δίνει επιπλέον πληροφορίες για την προτεραιότητα που δίνεται στην καλλιέργεια του γραπτού ή του προφορικού λόγου μέσα από τα νέα διδακτικά βιβλία (βλ. Ντίνας & Βακάλη, 2007· Ντίνας κ.ά. 2003α· Τελλίδου, 2005, σ. 141-148· Χατζηγεωργίου, 2003, σ. 176-177).

Η ταξινόμηση των ασκήσεων στην κατηγορία αυτή έγινε με κριτήριο το εάν ο μαθητής σύμφωνα με την εκφώνηση πρέπει να γράψει ή να αντιγράψει κάποια λέξη, φράση ή κείμενο, όποτε έχουμε να κάνουμε με άσκηση γραπτής μορφής ή να απαντήσει προφορικά, να συζητήσει, να συνεργαστεί με την ομάδα του ή σπανιότερα να ακούσει κάτι, οπότε έχουμε άσκηση προφορικής μορφής. Οι ασκήσεις τύπου «βάλτε σημάδι» ή «ζωγραφίστε» ταξινομούνται στην κατηγορία Άλλο.

Κ. Ασκήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου

Κ1. Ανοιχτού

- Κ1.1. Ανάπτυξης-Σύμπτυξης-Σύνταξης προτάσεων
- Κ1.2. Κατανόησης κειμένου-Σύντομης απάντησης
- Κ1.3. Παραγωγής γραπτών και προφορικών κειμένων
- Κ1.4. Περίληψη
- Κ1.5. Συνδυασμού
- Κ1.6. Άλλο

Κ2. Κλειστού

- Κ2.1. Συμπλήρωσης
- Κ2.2. Μετασχηματισμού
- Κ2.3. Υπογράμμισης-Κύκλωσης-Εύρεσης
- Κ2.4. Διάταξης-Ταξινόμησης-Αρίθμησης
- Κ2.5. Πολλαπλής επιλογής
- Κ2.6. Εναλλακτικής απάντησης
- Κ2.7. Αντιστοίχισης
- Κ2.8. Σύζευξης
- Κ2.9. Αντιγραφής
- Κ2.10. Αντικατάστασης
- Κ2.11. Ακροστιχίδα-μεσοστιχίδα
- Κ2.12. Ορθογραφίας-Λεξιλογίου

K2.13. Παραγωγής-Σύνθεσης-Ανάλυσης λέξεων

K2.14. Σταυρόλεξο

K2.15. Κρυπτόλεξο

K2.16. Συνδυασμού

K2.17. Άλλο

K3. Συνδυασμός

K4. Άλλο

Με το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή έχουμε ήδη ασχοληθεί σε προηγούμενες κατηγορίες ανάλυσης (βλ. Ζ6. *Αυτοαξιολόγηση και Ι. Ασκήσεις γραπτές και προφορικές*), εφόσον, το ζήτημα αυτό εμπλέκεται και με άλλες ταξινομήσεις των ασκήσεων. Εδώ, το συμπληρώνουμε επιχειρώντας να ταξινομήσουμε τις ασκήσεις πρώτα ως «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου και στη συνέχεια σε ως προς τις επιμέρους υποκατηγορίες ανοιχτού ή κλειστού τύπου που υπάγεται η κάθε μία. Η ταξινόμηση των ασκήσεων σε τούτη την κατηγορία υπαγορεύτηκε ευθέως από το αντίστοιχο κεφάλαιο του ΑΠΣ και του *Γενικού Μέρους* του ΔΕΠΠΣ (βλ. Σχήμα 6.7) στο οποίο γίνεται ρητή αναφορά σε πολλές από τις κατηγορίες και υποκατηγορίες ασκήσεων που αναφέρουμε προηγουμένως.

Η ταξινόμηση των ασκήσεων ως ανοιχτού και κλειστού τύπου και η περαιτέρω ένταξη τους στις επιμέρους υποκατηγορίες δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες δεδομένου ότι αφενός περιγράφεται συστηματικά στη σχετική βιβλιογραφία (Δημητρόπουλος, 1989· Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2002· Ματσαγγούρας, 2007, σσ. 317-319· ΚΕΕ, 2007, σσ. 38-39· Παρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995· Χατζηδήμου, 1986, σσ. 117-120) και, αφετέρου, έχει χρησιμοποιηθεί σε σχετικές έρευνες γλωσσικών εγχειριδίων στη χώρα μας (Ντίνας & Βακάλη, 2007· Ντίνας κ.ά. 2003α· Παπαρίζος, 1989· Χατζηγεωργίου, 2001).

Λ. Διδακτική μεθοδολογία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Λ1. Είδος Λόγου και Κειμενικό είδος

Λ1.1 Αναφορικός

Λ1.1.1. Τύπος κειμένου (όπως Δ4)

Λ1.2. Κατευθυντικός

Λ1.2.1. Τύπος κειμένου (όπως Δ4)

Λ2. Περίσταση επικοινωνίας

Λ2.1. Σκοπός

Λ2.2. Πομπός

Λ2.3. Δέκτης

Λ2.4. Δίαυλος

Λ2.5. Ύφος

Λ3. Στάδια παραγωγής

Λ3.1 Προσυγγραφικό

Λ3.2. Μετασυγγραφικό

Η μελέτη της διδασκαλίας του ΓΛ αποτέλεσε ξεχωριστό μέλημα της παρούσας εργασίας πρώτα από όλα γιατί η διδακτική μεθοδολογία της παραγωγής ΓΛ περιγράφεται με μεγάλη σαφήνεια στο αντίστοιχο κεφάλαιο του ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3772-3). Εκεί ορίζεται ότι (α) ο μαθητής πρέπει να μάθει να συνθέτει διαφόρων ειδών κείμενα, (β) «η σύνθεση γραπτού κειμένου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία» και (γ) «όταν ζητείται η παραγωγή γραπτού λόγου, σε κάθε περίπτωση δίνονται από τον δάσκαλο ορισμένοι εξωκειμενικοί περιορισμοί». Οι τρεις παραπάνω πρόνοιες του ΑΠΣ που μόλις παραθέσαμε αποτέλεσαν το κριτήριο με το οποίο δομήσαμε τις τρεις υποκατηγορίες με τις οποίες ερευνούμε την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, και στα τέσσερα ΒΔ των τάξεων που μελετήσαμε υπάρχει ειδικό κεφάλαιο αφιερωμένο στην παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου, ενώ προβλέπεται ρητά για τους μαθητές και η ύπαρξη «τετραδίου» παραγωγής γραπτού λόγου (Γ' ΒΔ, σσ. 10-11· Δ' ΒΔ, σσ. 15-16· Ε' ΒΔ, σσ. 19-24· ΣΤ' ΒΔ, σσ. 21-26).

Στην πρώτη υποκατηγορία ταξινομούμε τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές στα πλαίσια της ενασχόλησής τους με τα διδακτικά βιβλία ανάλογα με το είδος λόγου και τον κειμενικό τύπο που ανήκουν σύμφωνα με τα κριτήρια κάναμε και την ανάλογη ταξινόμηση για τα κείμενα των εγχειριδίων (βλ. Δ. *Είδη και γένη λόγου*). Τοιουτοτρόπως, είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε την ποικιλία των κειμενικών ειδών και τύπων που παράγουν οι μαθητές.

Στην δεύτερη υποκατηγορία αναλύουμε την περίπτωση επικοινωνίας του κάθε κειμένου εξετάζοντας το εάν περιγράφεται ρητά στην εκφώνηση της κάθε άσκησης ο σκοπός παραγωγής του κειμένου, ο αποδέκτης του κειμένου, το μέσο επικοινωνίας (εφημερίδα, ιδιωτική επιστολή, κτλ.), το ύφος και ο πομπός (Μήτσης, 2001· Μπαμπινιώτης, 1998, σσ. 32-34) Πομπός, φυσικά, είναι πάντα ο μαθητής, αλλά ενδιαφέρει να δούμε σε τι θέση μπαίνει κάθε φορά ο μαθητής (π.χ. πωλητής, διευθυντής σχολείου, κτλ.) (Santa, 1988, σ. 120). Η θέση του μαθητή άλλωστε υπαγορεύει σε ένα βαθμό και το ύφος του παραγόμενου λόγου.

Στην τρίτη υποκατηγορία εξετάζουμε αν προηγείται του βασικού σταδίου συγγραφής, που είναι το «συγγραφικό», το «προσυγγραφικό» και εάν έπεται το «μετασυγγραφικό» (Ματσαγγούρας, 2001), όπως ρητά ορίζει το ΑΠΣ. Το *προσυγγραφικό στάδιο* καταγράφεται ότι υπάρχει, όταν συναντούμε τουλάχιστον μία από τις παρακάτω προϋποθέσεις: σχεδιάγραμμα με οδηγίες για το τι πρέπει να αναφέρει ο μαθητής σε κάθε παράγραφο· ερωτήσεις για το τι πρέπει να αναφέρει για το θέμα του γενικά· οδηγίες για την έκταση, το ύφος και το λεξιλόγιο του κειμένου του. Παρομοίως, ως *μετασυγγραφικό στάδιο* θεωρείται η παράθεση σαφών κριτηρίων για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών αμέσως μετά την παραγωγή του κειμένου· η παραπομπή σε ανάλογους πίνακες ή η υπενθύμιση έστω ότι πρέπει να γίνει «έλεγχος της πρώτης εκδοχής του κειμένου για πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003, σ. 3773). Ουσιαστικά, κάθε μορφή επεξεργασίας του γραπτού λόγου των μαθητών (editing) που προτείνεται σε κάθε δραστηριότητα υπάγεται στο στάδιο αυτό (Μιχάλης, 2007).

Οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (συνέχιση ιστορίας, περίληψη¹³, αφίσες, άρθρα, λεζάντες, αφηγήσεις, περιγραφές, κάρτες, προσκλήσεις, συνταγές, οδηγίες, επιστολές, κλπ.) που μελετήσαμε στην κατηγορία αυτή προέκυψαν από τη χρήση φίλτρου που περιλάμβανε όσες ασκήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ως *Z2.2 Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου* και ταυτόχρονα ως άσκηση ανοιχτού τύπου (υποκατηγορία *K1.3. Παραγωγής γραπτών και προφορικών κειμένων*). Η σκοπιμότητα της χρήσης του παραπάνω φίλτρου δικαιολογείται από το ότι δεν ενδιαφέρουν την παραγωγή ΓΛ όλες οι ασκήσεις που καλλιεργούν τη δεξιότητα της *Γραφής και Παραγωγής ΓΛ* όπως οι αντιγραφής ή άλλες δραστηριότητες μετασχηματισμού ή συμπλήρωσης προτάσεων που ασχολούνται μέσω του γραπτού λόγου με την γραμματική, την κατανόηση κειμένου, την καλλιγραφία και την ορθογραφία. Πρόκειται, κυρίως αλλά όχι αποκλειστικά (γιατί, για παράδειγμα, στην Γ΄ τάξη δεν υπάρχει εικονίδιο που να σημαίνει τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου) για όσες ασκήσεις σημαίνονται με (ή και με) το εικονίδιο *παραγωγής γραπτού λόγου* από τις ίδιες τις συγγραφικές ομάδες των νέων βιβλίων για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ (Ε΄_{ΒΔ}, σ. 18· ΣΤ΄_{ΒΔ}, σ. 20) και από το εικονίδιο *γράφω* για την Δ΄ (Δ΄_{ΒΜ1}, σ. 7). Στην παρούσα ταξινόμηση εστιάζουμε, δηλαδή, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στη δόμηση γραπτού κειμένου από το μαθητή ή

13. Για την περίληψη ως ξεχωριστό κειμενικό είδος και για τα ειδικότερα χαρακτηριστικά της βλ. Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003· Πολίτης, χ.χ.

τη μαθητική ομάδα και όχι στη γραφή ως εκμάθηση των γραμμάτων, της ορθογραφίας και της καλλιγραφίας ή ως δεξιότητα χειρισμού των μέσων γραφής (μολυβιού-πληκτρολογίου).

M. Τρόπος αξιολόγησης των ασκήσεων

- M1. Αυτοαξιολόγηση
- M2. Ετεροαξιολόγηση
- M3. Ομαδική αξιολόγηση
- M4. Δεν διευκρινίζεται

Η τελευταία ταξινόμηση των ασκήσεων —και της έρευνας— αφορά τον τρόπο που αξιολογούνται οι ασκήσεις που επιτέλεσαν οι μαθητές. Ειδικότερα, μας ενδιέφερε να εξετάσουμε εάν στις ασκήσεις γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές και πώς (ατομικά, κατά ζεύγη ή ομαδικά) στη διαδικασία αξιολόγησής τους. Διευκρινίζουμε ότι η παρούσα κατηγορία περιλαμβάνει και ταξινομεί τις ασκήσεις και της κατηγορίας Ζ6. *Αυτοαξιολόγηση* και της κατηγορίας Λ. *Διδακτική μεθοδολογία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου* (εφόσον το μετασυγγραφικό στάδιο θεωρείται και είναι σαφώς μια δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης), γιατί διακρίνει περαιτέρω τις ασκήσεις αυτές ως προς το είδος αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

Το κύριο κριτήριο κατηγοριοποίησης των ασκήσεων σε αυτή την κατηγορία αποτέλεσε η ρητή αναφορά ή όχι στην εκφώνηση της άσκησης σχετικά με το εάν ο μαθητής θα έπρεπε να ασχοληθεί με τη διόρθωσή της μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους. Αν δεν υπήρχε καμία αναφορά, προτροπή ή παραίνεση προς το μαθητή να διορθώσει, να ελέγξει, να αξιολογήσει ή να συζητήσει το πώς πραγματοποίησε την εκάστοτε άσκηση τότε θεωρούσαμε ότι δεν διευκρινίζεται ο τρόπος αξιολόγησης και την εντάσσαμε στην αντίστοιχη υποκατηγορία. Αν, αντίθετα, εντοπίζαμε κάποια προτροπή με ένα από τα ρήματα που προαναφέραμε ή ανάλογό του τότε, και σε συνδυασμό με το εάν ο μαθητής θα έπρεπε να εργαστεί κατά τη φάση της αξιολόγησης των ασκήσεων μόνος του, σε συνεργασία με έναν άλλο μαθητή ή με πολλούς κατηγοριοποιούσαμε τον τρόπο αξιολόγησης ως αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση ή ομαδική αντίστοιχα.

Με την εκτενή παρουσίαση και ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών και υποκατηγοριών ταξινόμησης των κειμένων και των ασκήσεων των διδακτικών βιβλίων ολοκληρώνουμε την περιγραφή του ποσοτικού εργαλείου που δομήσαμε για την έρευνά μας. Η λεπτομερής

αναφορά στην κατασκευή των κατηγοριών και στα κριτήρια ταξινόμησης υπαγορεύτηκε, πέρα από τους λόγους της ερευνητικής δεοντολογίας, και από το γεγονός ότι ανάλογα εργαλεία ανάλυσης και αξιολόγησης των γλωσσικών εγχειριδίων σε αναφορά με τα ΑΠΣ που υλοποιούν σπανίζουν, αν δεν εκλείπουν, στη χώρα μας (βλ. Κεφ. 2.4). Χωρίς να ισχυριζόμαστε πως εξαντλήσαμε με το εργαλείο που παρουσιάσαμε κάθε πλευρά με την οποία τα διδακτικά βιβλία είναι δυνατόν να εφάπτονται με το ΑΠΣ που υλοποιούν — άλλωστε κάτι τέτοιο δεν ήταν καν στις προθέσεις μας— ευελπιστούμε η προσπάθειά μας να κριθεί με την δέουσα προσοχή, αυστηρότητα αλλά και επιείκεια, ώστε το παραπάνω μοντέλο να αποτελέσει πυξίδα για μελλοντικές έρευνες. Εν τέλει, ο τρόπος που επιχειρήσαμε να καλύψουμε το «ερευνητικό κενό» αποτελεί προϊόν τόσο της «επινοητικότητάς του ερευνητή» (Βάμβουκας, 2000) όσο —όπως δείχνουν και οι βιβλιογραφικές παραπομπές— και της σύνθεσης και συνάρθρωσης ήδη γνωστών ταξινομικών μοντέλων προσαρμοσμένων στους ερευνητικούς μας στόχους. Η μεθοδολογία αυτή του συνδυασμού τεχνικών όχι μόνο δεν θεωρείται κατακριτέα αλλά, αντίθετα, «αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα» και προκρίνεται ως «βασική αρχή στην αξιολόγηση» (Βάμβουκας, 2000· Δημητρόπουλος, 1989, σ. 191· Μπονίδης, 2004). Αδιαμφισβήτητα, όμως, αν δεχτούμε ότι «το σύνολο είναι πάντα κάτι περισσότερο από το απλό άθροισμα των μερών του», τότε το ερευνητικό μας μοντέλο μπορεί να νοηθεί ως κάτι καινούργιο διακριτό από τα επιμέρους κομμάτια του.

6.2.2 Η ποιοτική μέθοδος

Όταν κάνουμε λόγο για ποιοτική μέθοδο στην παρούσα διατριβή, εννοούμε την *ερμηνευτική* (Κογκούλης, 2000, σ. 152· Μπονίδης, σσ. 84-99· Χατζηδήμου, 1987, σ. 9), ιδίως στον τρόπο που εργαστήκαμε στα κεφάλαια 3, 4 και 5 της διατριβής όπου όχι μόνο περιγράφονται ερευνητικά προβλήματα, στόχοι και υλικό αλλά επιχειρείται και μια προσπάθεια «κατανόησής» τους (Μπονίδης, 2004, σ. 85) με την έννοια της ανάλυσης του πώς και γιατί προκύπτουν αυτά τα προβλήματα και πώς είναι δυνατόν να επιλυθούν. Κυρίως όμως εννοούμε το πώς εργαστήκαμε στην ακριβώς προηγούμενη ενότητα με σκοπό να καταλήξουμε στη δόμηση των κατηγοριών ταξινόμησης και ανάλυσης. Το ζητούμενο για την κατασκευή του εργαλείου ήταν να προκύψουν με έναν σαφή τρόπο τα κριτήρια αξιολόγησης και αυτό προέκυψε ως αποτέλεσμα ποιοτικής εργασίας νοούμενης ως

ενδεδειγμένης ανάγνωσης, ερμηνείας, κατανόησης, ανάλυσης, σύνθεσης και τελικά μετασχηματισμού σε μετρήσιμες ερευνητικές μεταβλητές ενός ποιοτικού υλικού, των ΑΠ.

Την ερμηνευτική χρησιμοποιήσαμε, επίσης, με τον τρόπο που τη συναρθρώνει ο Ξωχέλλης (2000, σ. 98) με την ποσοτική στο στάδιο της ερμηνείας των ευρημάτων. Η συμβολή της μεθόδου αυτής στην κατανόηση των αποτελεσμάτων του ποσοτικού εργαλείου της έρευνας, των ποσοτικών μας, δηλαδή, δεδομένων, «επιτάσσεται», αν δεν θέλουμε να περιορίσουμε τα αριθμητικά μας εξαγόμενα σε ένα απλό «περιγραφικό επίπεδο» (Μπονίδης, 2004, σ. 198) ή σε μία «εξονυχιστική καταγραφή του περιεχομένου» (Βάμβουκας, 2000, σ. 269). Αυτή η ποιοτική μέθοδος είναι που θα μας οδηγήσει στην τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας βοηθώντας να καταλάβουμε, να αντιληφθούμε πώς οι αριθμοί και τα ποσοστά των εγχειριδίων είναι δυνατόν να αποτυπώνουν τις προθέσεις των συγγραφέων του ΑΠΣ. Συνεπώς, η αξιολόγηση των βιβλίων δεν είναι δυνατόν να γίνει στηριζόμενη μόνο στα ποσοτικά δεδομένα και δεν ολοκληρώνεται παρά μόνο με την ένταξη και ερμηνεία των δεδομένων αυτών στα ευρύτερα κοινωνικά, πολιτικά και κυρίως, τα παιδαγωγικά και επιστημονικά συμφραζόμενα του «ιστορικού πλαισίου» (Μπονίδης, 2004, σ. 95) που τα παράγαγε.

Η ερμηνευτική, παρά τις αδυναμίες που τη χαρακτηρίζουν ως μια ποιοτική μέθοδο γενικά (Marshall & Rossman, 1990· Merriam, 2009· Ξωχέλλης, 2000, σ. 97-98) ή τις ενστάσεις που μπορεί να προκαλεί ο τρόπος που χρησιμοποιείται δεν παύει να αποτελεί μια από τις κυρίαρχες μεθόδους στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων (βλ. Κεφ. 2). Αναμφίβολα, χωρίς την ποιοτική προσέγγιση των ποσοτικών εξαγόμενων της μελέτης μας θα ήταν δυσχερής η διατύπωση οποιασδήποτε θετικής ή αρνητικής αξιολογικής κρίσης για την καταλληλότητα των βιβλίων ως αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων του ΑΠΣ.

Κεφάλαιο 7: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1 Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων

7.1.1 Η ταυτότητα των κειμένων

Συνολικά καταγράψαμε και αναλύσαμε στην έρευνά μας 1278 κείμενα. Η κατανομή των κειμένων αυτών κατά τάξη, βιβλίο και τεύχος, που παρουσιάζεται στον Πίνακα 7.1 (αναλυτικότερα κατά τάξη και επιμέρους ενότητα/κεφάλαιο βλ. Πίνακες Παραρτήματος). Τα περισσότερα κείμενα κατά τάξη εντοπίζονται στην Δ' τάξη (28%) και τα λιγότερα στην ΣΤ' (23%). Ενδιαφέρον είναι, επίσης, και το ότι τα ΤΕ εμπεριέχουν ένα σημαντικό αριθμό κειμένων (403 ή 32%) σε σχέση με το σύνολο των κειμένων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1 Κατανομή των κειμένων κατά τάξη και τεύχος βιβλίου

ΤΑΞΗ	N	%	BM			TE	
			1ο	2ο	3ο	1ο	2ο
Γ'	320	25*	74	67	49	77	53
Δ'	363	28	81	87	80	47	68
Ε'	305	24	76	79	63	50	37
ΣΤ'	290	23	81	70	68	29	42
Σύνολο	1278	100	312	303	260	203	200

*Τα ποσοστά σε όλους τους πίνακες — και στα σύνολα — έχουν στρογγυλοποιηθεί στη μονάδα.

Τα περισσότερα κείμενα, όπως μας αποκαλύπτει ο Πίνακας 7.2, δεν συνοδεύονται με κάποιο από τα εικονίδια-σύμβολα που σχεδίασαν οι ΣΟ στις διάφορες τάξεις, ενώ το ποσοστό μειώνεται σημαντικά όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.2 Κατανομή των κειμένων με ή χωρίς εικονίδιο-σύμβολο

ΤΑΞΗ	N	ΜΕ ΕΙΚΟΝΙΔΙΟ		ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΙΔΙΟ	
		n	%	n	%
Γ'	320	90	28	230	72
Δ'	363	82	23	281	77
Ε'	305	46	15	259	85
ΣΤ'	290	42	15	248	85
Σύνολο	1278	260	20	1018	80

Ειδικότερα, τα 90 κείμενα της Γ' τάξης σημαίνονται με τρία από τα οχτώ ανθρωπόμορφα μολύβια ως εξής (βλ. Κεφ. 5): *Σωκράτης*, 13 κείμενα· *Σοφούλα*, 47· *Εύρης*, 3· *Σοφούλα και Εύρης* 27. Τα 82 κείμενα της Δ' τάξης συνοδεύονται από τα ακόλουθα εικονίδια: *Ραλλού η αλεπού*, 60 κείμενα· *Θυμάμαι και προσέχω*, 15· *Ραλλού η αλεπού και Θυμάμαι και προσέχω* 6· *Εμπλουτίζω τις γνώσεις μου*, 1. Η Ε' τάξη είχε όλα τα κείμενά της (46) να συνοδεύονται από το εικονίδιο του *Ορισμού γραμματικού φαινομένου*. Παρομοίως, 25 κείμενα της ΣΤ' τάξης είχαν δίπλα τους το εικονίδιο του *Ορισμού γραμματικού φαινομένου* και άλλα 17 το εικονίδιο των παραπομπών στο τέλος των ΘΕ· *Διαβάστε-Δείτε-Ακούστε-Επισκεφτείτε*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.3 Κατανομή των κειμένων ως προς το μέγεθός τους κατά τάξη

ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ	ΤΑΞΗ	N	≤50		51-100		101-150		151-200		201-250		≥251	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Γ'	320	186	58	70	22	27	8	8	3	4	1	25	8	
Δ'	363	142	39	118	33	49	14	16	4	5	1	33	9	
Ε'	305	79	26	77	25	62	20	24	8	23	8	40	13	
ΣΤ'	290	73	25	80	28	54	19	19	7	16	6	48	17	
Σύνολο	1278	480	38	345	27	192	15	67	5	48	4	146	11	

Αναφορικά με το μέγεθος των κειμένων (βλ. Πίνακα 7.3) —υπολογιζόμενο με βάση τον αριθμό των λέξεων που έχει το κάθε κείμενο¹— παρατηρούμε ότι το 80% των κειμένων έχουν λιγότερες από 150 λέξεις και τα περισσότερα έχουν έως πενήντα λέξεις (38%). Σε σχέση με την τάξη διαπιστώνουμε ότι το 80% των κειμένων της Γ' και το 72% της Δ' είναι έως 100 λέξεις, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των μεγαλύτερων τάξεων είναι 51% για την Ε'

1. Ο υπολογισμός του μεγέθους των κειμένων με βάση την έκταση της σελίδας δεν προκρίθηκε, γιατί έχει σχέση με πολλούς τυπογραφικούς παράγοντες, (π.χ. μέγεθος γραμματοσειράς, διάστιχο κτλ.) που δεν τηρούνται σε όλα τα βιβλία και ως εκ τούτου δεν θα μας έδινε έγκυρα αποτελέσματα.

και 53% για την ΣΤ'. Αντίθετα, στις δύο μεγαλύτερες υποκατηγορίες κειμένων, πάνω από 201 λέξεις, τα ποσοστά των Ε' και ΣΤ' τάξεων (21% και 23% αντίστοιχα) είναι υπερδιπλάσια εκείνων της Γ' και Δ' τάξεων (9% και 10% αντίστοιχα).

7.1.2 Η θέση των κειμένων

Ο Πίνακας 7.4, που περιέχει την κατανομή των κειμένων ως προς τη θέση τους στα διδακτικά βιβλία, αποκαλύπτει, καταρχάς, ότι στα νέα διδακτικά βιβλία τα περισσότερα κείμενα σε όλες τις τάξεις είναι τα *παράλληλα* (37%), δηλαδή, αυτά που περιέχονται ή συνοδεύουν τις ασκήσεις, ενώ ακολουθούν τα *κύρια* (25%), οι *γραμματικοί κανόνες/ παραδείγματα* (22%) και έπειτα οι υπόλοιπες υποκατηγορίες (16%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.4 Κατανομή των κειμένων ως προς τη θέση τους κατά τάξη

ΘΕΣΗ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Παράλληλο	478	37	108	34	138	38	111	36	121	42
Κύριο	325	25	77	24	85	23	81	27	82	28
Γραμματικός κανόνας /παράδειγμα	281	22	85	27	99	27	67	22	30	10
Προκαταβολικός οργανωτής	79	6	16	5	16	4	12	4	35	12
Παραπομπή	50	4	0	0	16	4	17	6	17	6
Πίνακας περιεχομένων	45	4	30	9	5	1	5	2	5	2
Εισαγωγικό/επεξηγηματικό	14	1	1	0	1	0	12	4	0	0
Παράρτημα	6	1	3	1	3	1	0	0	0	0
Σύνολο	1278	100	320	100	363	100	305	100	290	100

Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι δύο πρώτες υποκατηγορίες του Πίνακα 7.4, *κύρια* και *παράλληλα*, ενδιαφέρουν ειδικότερα την έρευνα και αναλύονται διεξοδικότερα στις επόμενες φάσεις της, επειδή αυτά τα κείμενα προσφέρονται αποκλειστικά για διδασκαλία στους μαθητές. Επίσης, αναλύεται χωριστά και η υποκατηγορία *γραμματικός κανόνας /παράδειγμα*.

Όλα τα υπόλοιπα κείμενα των βιβλίων (*προκαταβολικοί οργανωτές, παραπομπές, πίνακες περιεχομένων, εισαγωγικά/επεξηγηματικά και παραρτήματα*) που αποτελούν μαζί το 16% περίπου δεν διερευνώνται περαιτέρω. Σε αυτές τις υποκατηγορίες κειμένων εντοπίζονται αρκετές διαφορές από τάξη σε τάξη. Για παράδειγμα, οι *προκαταβολικοί οργανωτές* είναι υπερδιπλάσιοι στην ΣΤ' σε σχέση με τις υπόλοιπες τρεις. Παρομοίως, οι

πίνακες περιεχομένων είναι στη Γ΄ τάξη πολλαπλάσιοι των αντίστοιχων πινάκων στις άλλες. Παραρτήματα, ακόμη υπάρχουν μόνο στις δύο μικρότερες τάξεις (σε κάθε τεύχος του ΒΜ) και αποτελούν συρραφές γραμματικών κανόνων και κλητικών παραδειγμάτων που διδάχτηκαν οι μαθητές (βλ. Κεφ. 5.3.1 & 5.3.2). Τα εισαγωγικά/επεξηγηματικά είναι αξιολογη κατηγορία μόνο στην Ε΄ τάξη και εντοπίζονται κυρίως στα ΤΕ.

7.1.3 Η πηγή των κειμένων

Σε ετούτη την κατηγορία ανάλυσης εστιάζουμε στα 803 κείμενα που κατηγοριοποιήσαμε προηγουμένως ως προς τη θέση τους σε κύρια και παράλληλα και σε 6 κείμενα στο γραμματικό κανόνα/παράδειγμα, δηλαδή, σε 809 (το 63%) από τα συνολικά κείμενα 1278 (βλ. 7.2.1.4.1. Γ. Η πηγή των κειμένων). Τα 6 κείμενα (πέντε στην Γ΄ και ένα στη Δ΄ τάξη) της υποκατηγορίας γραμματικός κανόνας/παράδειγμα αφορούν κείμενα τα οποία χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα, κυρίως, κατά τη διατύπωση κάποιου κανόνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.5 Κατανομή των κειμένων ως προς την παράθεση της πηγής τους

ΤΑΞΗ	N	%	ΜΕ ΠΑΡΑΘΕΣΗ		ΧΩΡΙΣ ΠΑΡΑΘΕΣΗ	
			n	%	n	%
Γ΄	190	23	85	45	105	55
Δ΄	224	28	135	60	89	40
Ε΄	192	24	152	79	40	21
ΣΤ΄	203	25	166	82	37	18
Σύνολο	809	100	538	66	271	34

Ο Πίνακας 7.5 δείχνει ότι για περίπου δυο στα τρία κείμενα των βιβλίων που αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιο είδος πηγής —τα είδη των πηγών παραθέτουμε αναλυτικά παρακάτω. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε έντονες διαφορές στα ποσοστά αυτής της κατηγορίας από τάξη σε τάξη με τις δύο μεγαλύτερες να δηλώνουν σαφώς συχνότερα την προέλευση των κειμένων τους σε αντιδιαστολή με τις δύο μικρότερες. Επιπλέον η Γ΄ τάξη είναι η μόνη όπου τα κείμενα χωρίς παράθεση ξεπερνούν αυτά με παράθεση της πηγής.

Ωστόσο, από την ανάγνωση των Πινάκων 7.6 και 7.7, που ακολουθούν, προκύπτει καθαρά ότι τα παράλληλα κείμενα είναι συνηθέστερο να μη συνοδεύονται από κάποια σημείωση για την πηγή τους, σε αντίθεση με τα κύρια όπου μόνο το 11% αυτών δε δηλώνει

κάποια πηγή. Οι πρακτικές αυτές για τα κύρια και τα παράλληλα κείμενα ακολουθούνται γενικώς από όλες τις τάξεις, αν και τα ποσοστά διαφέρουν κάποτε σημαντικά, όπως στην ΣΤ΄ τάξη όπου τα παράλληλα έχουν παράθεση της πηγής σε ποσοστό 71% (βλ. Πίνακα 7.6), ενώ στη Γ΄ αυξάνει το ποσοστό των κύριων κειμένων χωρίς παράθεση και είναι πολλαπλάσιο σε σχέση με τα αντίστοιχα των άλλων τάξεων (βλ Πίνακα 7.7). Τα έξι κείμενα της υποκατηγορίας *γραμματικός κανόνας/παράδειγμα*, τέλος, έχουν όλα παράθεση της πηγής τους (δεν περιλαμβάνονται στους παρακάτω πίνακες).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.6 Κατανομή των παράλληλων κειμένων ως προς την παράθεση της πηγής τους

ΤΑΞΗ	N	ΜΕ ΠΑΡΑΘΕΣΗ		ΧΩΡΙΣ ΠΑΡΑΘΕΣΗ	
		n	%	n	%
Γ΄	108	23	21	85	79
Δ΄	138	56	41	82	59
Ε΄	111	77	69	34	31
ΣΤ΄	121	86	71	35	29
Σύνολο	478	242	51	236	49

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.7 Κατανομή των κύριων κειμένων ως προς την παράθεση της πηγής τους

ΤΑΞΗ	N	ΜΕ ΠΑΡΑΘΕΣΗ		ΧΩΡΙΣ ΠΑΡΑΘΕΣΗ	
		n	%	n	%
Γ΄	77	57	74	20	26
Δ΄	85	78	91	7	8
Ε΄	81	75	93	6	7
ΣΤ΄	82	80	98	2	2
Σύνολο	325	290	89	35	11

7.1.3.1 Το μέσο δημοσίευσης των κειμένων

Στην ενότητα αυτή εξετάζουμε τις πηγές δημοσίευσης των 538 κειμένων στα οποία εντοπίσαμε την παράθεση κάποιας πηγής (βλ. Πίνακα 7.5). Τα βιβλία είναι το κυριότερο μέσο από το οποίο φαίνεται ότι άντλησαν τα κείμενα που παράθεσαν στα διδακτικά εγχειρίδια οι ΣΟ και με σημαντική διαφορά από τα υπόλοιπα. Φαίνεται, όμως, ότι ο έντυπος γραπτός ή ηλεκτρονικός λόγος των ΜΜΕ καταλαμβάνει ένα σημαντικό κομμάτι των κειμένων, εφόσον οι υποκατηγορίες *Περιοδικό/ένθετο*, *Εφημερίδα* και

Ιστοσελίδα/Ηλεκτρονικό φτάνουν αθροιστικά το 27%. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η υποκατηγορία Άλλο (12%) που περιλαμβάνει μέσα δημοσίευσης όπως αφίσες, προσκλήσεις, ανακοινώσεις, φυλλάδια, κ.ά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.8 Κατανομή των κειμένων ως προς το μέσο δημοσίευσής τους

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Βιβλίο	232	43	42	49	83	61	62	41	45	27
Περιοδικό/ένθετο	75	14	5	6	16	12	13	9	41	25
Άλλο	64	12	19	22	8	6	13	9	24	14
Τα ίδια τα νέα βιβλία*	46	9	5	6	1	1	17	11	23	14
Ιστοσελίδα-Ηλεκτρ/κό	41	8	2	2	13	10	25	16	1	1
Δεν αναφέρεται**	36	7	3	4	3	2	13	9	17	10
Εφημερίδα	30	6	6	7	7	5	5	3	12	7
Εγκυκλοπαίδεια	11	2	1	1	4	3	4	3	2	1
Σχολικό βιβλίο	3	1	2	2	0	0	0	0	1	1
Σύνολο	538	100	85	100	135	100	152	100	166	100

*Πρόκειται για κείμενα που υπογράφουν οι ΣΟ των νέων βιβλίων για κάθε τάξη.

**Αναφέρεται μόνο συγγραφέας στα κείμενα αυτά.

Οπωσδήποτε, υπάρχουν αρκετές διαφορές στα ποσοστά κατά τάξη ως προς το μέσο δημοσίευσης. Τα βιβλία, για παράδειγμα φτάνουν το 61% στη Δ' τάξη και πέφτουν στο 27% στην ΣΤ', παρομοίως τα περιοδικά αποτελούν το 25% στην ΣΤ' και μόνο το 5% στην Γ' και οι ιστοσελίδες από 25 (16%) στην Ε' αντιπροσωπεύονται με μόνο μία αναφορά στην ΣΤ' και δύο στην Γ' τάξη. Ενδιαφέρον είναι ότι, αν και οι ΣΟ (βλ. υποκατηγορία *Τα ίδια τα νέα βιβλία*) υπογράφουν το 9% των κειμένων, η ΣΟ της Δ' τάξης δεν παρακολουθεί την πρακτική αυτή παρά μόνο μία φορά και με τη σχετική αναφορά να δίνεται στο ΒΔ και όχι σε αυτό του μαθητή.

Τα βιβλία από τα οποία προέρχονται τα 232 αποσπάσματα των σχολικών εγχειριδίων που καταχωρήθηκαν ως *Βιβλίο* στον Πίνακα 7.8, είναι στην πλειονότητά τους (7 στα 10) λογοτεχνικά με πολλά από αυτά να έχουν ως συγγραφείς γνωστούς λογοτέχνες παιδικών βιβλίων. Παρατίθενται αναλυτικά κατά τάξη στους τέσσερις πίνακες που ακολουθούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.9 Τα βιβλία που παρατίθενται στη Γ' τάξη

— Ελλήνων συγγραφέων		Γυναίκες
1.	Αγαπητό μου ημερολόγιο Τάκη, Ίλια Χατζηπαναγιώτη , Δελφίни	
2.	Αξέχαστα χρόνια, Λέλα Πεταλά-Παπαδούλου , Πατάκης	
3.	Θαλασσινό σχολείο, Σοφία Παράσχου , Περίπλους	
4.	Καινούρια και αναπάντεχα, Άννα Σαφιλίου , Κέδρος	
5.	Ο αγέρας παίζει φλογέρα, Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη , Πατάκης	
6.	Οι ωραίες Κυριακές, Μαρία Αβρααμίδου , Πατάκης	
7.	Ροζίνα: 548 ημέρες με άλλο όνομα, Ροζίνα Πάδρο-Ασσέρ , Γαβριηλίδης	
8.	Το βιβλιόδεντρο, Ναννίνα Σακκά-Νικολακοπούλου , Φυτράκη	
9.	Το χαρούμενο λιθάδι, Φυλλιώ Νικολούδη , Ελληνικά Γράμματα	
10.	Φύλλα κατοχής, Ιωάννα Τσάτσου , Αρχηγείο Ενόπλων Δυνάμεων	
		Άνδρες
11.	Άπαντα Ποιητικά, Κωνσταντίνος Καβάφης , Ύψιλον	
12.	Άπαντα, τομ. Α' Διονύσιος Σολωμός , Ίκαρος	
13.	Εκ των υστέρων, Γιώργος Παυλάκης , Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης	
14.	Έχω δικαίωμα: ένα ποίημα και δέκα ιστορίες για παιδιά, Αντώνης Σαμαράκης , Unisef	
15.	Κάστρο ηλιόκαστρο, Ράλλης Κοψίδης , Τεχνικά εκδόσεις	
16.	Νεοελληνικά λαογραφικά κείμενα, Δημήτριος Λουκάτος , Δαίδαλος-Ι.Ζαχαρόπουλος [2]	
17.	Νεότερη Σχολική Ανθολογία του Θ.Α. Γιαννόπουλου, Κωστής Παλαμάς (2 φορές), Γεώργιος Δροσίνης , Στέφανος Δάφνης , Χ. Τεγόπουλου-Ν. Νίκα [4]	
18.	Οδύσσεια, Όμηρος (μτφρ. Στέλλα Βογιατζόγλου), Χαρταετός, Α.Σ.Ε.	
19.	Όλα τα ποιήματα, Νίκος Γκάτσος , Πατάκης	
20.	Ποιήματα Ι, 1943-1953, Τίτος Πατρίκιος , Κέδρος	
21.	Ποιήματα, Γιώργος Σεφέρης , Ίκαρος	
22.	Τα ψηλά βουνά, Ζαχαρίας Παπαντωνίου , Εστία	
23.	Ταξίδι στο φεγγάρι, Λουκιανός (μτφρ. Κώστας Πούλος), Παπαδόπουλος	
24.	Τζιζί!, Κυρ,Κάκτος	
25.	Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι, Ευγένιος Τριβιζάς , Καστανιώτης	
26.	Το μόνο ταξίδι της ζωής του, Γεώργιος Βιζυηνός Παπαδόπουλος [2]	
27.	Χάριν παιδιάς, (Επιμ. Ιουλίτας Ηλιοπούλου), Μίκης Θεοδωράκης , Ίκαρος	
28.	ΚΑΠΗ-Δήμου Βόλου, Εργαστήρι προφορικής αφήγησης	Άγνωστος
— Ξένων συγγραφέων		Γυναίκες
29.	Η Αργυρώ γελάει, Τζιν Γουίλλις (μτφρ. Φίλιππος Μανδηλαράς), Πατάκης	
30.	Ηρωικά παιδιά, Ρεμπέκα Χέιζελ (μτφρ. Τζένη Κουσουνέλου), Φυτράκη	
		Άνδρες
31.	132 γιαπωνέζικα χαϊκού, Μασάοκα Σίκι (μτφρ. Ρούμπη Θεοφανοπούλου), Πρόσπερος	
32.	Δεν είναι τρελοί οι δίδυμοι! Μπετράν Γκοτιέ (μτφρ. Ξένη Τσομπανάκη) Καστανιώτης	
33.	Ιστορίες για παιδιά, Όσκαρ Ουάλντ (μτφρ. Άννα Παπασταύρου), Παπαδόπουλος	
34.	Μακροβάλντο ή οι εποχές στην πόλη, Ίταλο Καλβίνο (μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη) Καστανιώτης [2]	
35.	Μύθοι απ' όλο τον κόσμο, Νηλ Φίλιπ (μτφρ. Μαριάννα Τζιαντζή), Ερευνητές	
36.	Τα παιδιά του κόσμου Μ & Α. Κίντερσλι , Unisef, ΔΟΛ	Άνδρες & Γυναίκες

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.10 Τα βιβλία που παρατίθενται στη Δ' τάξη

Παρατίθενται 74 τίτλοι βιβλίων από τους οποίους προέρχονται τα 83 αποσπάσματα της κατηγορίας αυτής με τις πληροφορίες όπως παρατίθενται στα σχολικά βιβλία.

—Έλληνες συγγραφείς

Γυναίκες

1. *Αστραδενή*, **Ευγενία Φακίνου**, 1987, Αθήνα, Κέδρος
2. *Επαγγέλματα που δεν υπάρχουν πια*, **Σοφία Χατζηκοκολάκη**, 2000, Αθήνα, Καμπανά
3. *Η αδερφή, της αδελφής, της αδελφής μου*, **Ανθούλα Αθανασιάδου**, 1999, Αθήνα, Κέδρος
4. *Η μοβ ομπρέλα*, **Άλκη Ζέη**, 1995, Αθήνα, Πατάκης
5. *Η μπουγάδα του Αϊ-Βασίλη*, **Ιωάννα Κυρίτση**, 2004, Αθήνα, Παπαδόπουλος
6. *Η ποίηση και ο παιδικός λόγος*, **Ζωή Γκενάκου**, 2004, Αθήνα, Πατάκης
7. *Με ένα ποντίκι στη χώρα των εθίμων*, **Παντελίνα Γεωργή**, 2002, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση
8. *Μια περιπέτεια για το Ρωμαίο*, **Μαρία Παπαγιάννη**, 2003, Αθήνα, Πατάκης
9. *Να τα πούμε; Να τα πείτε! Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά*, **Αγγελική Μαστρομιχαλάκη-Ζούρα**, 1999, Αθήνα, Ψυχογιός
10. *Νεότερη Σχολική Ανθολογία του Θ.Α. Γιαννόπουλου*, **Ντίνα Χατζηνικολάου**, 1983, Αθήνα, Ν.Δ. Νίκας Α.Ε.
11. *Ο γάτος με το ψάθινο καπέλο*, **Παναγιώτα Σμυρλή**, 2001, Αθήνα, Καστανιώτης
12. *Ο Κεραμιδοτρέχαλος*, **Άλκη Ζέη**, 2000, Αθήνα, Κέδρος
13. *Παιδιά στα χίλια χρώματα*, **Μαρία Μηνιάδου**, 2000, Θεσσαλονίκη, Ιανός
14. *Παιδική Φιλολογία*, **Μιχαλάκη Μαραθεύτη**, 1979, Κύπρος
15. *Παίζουμε*, **Ντίνα Χατζηνικολάου**, 2005, Αθήνα, Αστήρ
16. *Παιχνιδόλεξα*, **Θέτη Χορτιάτη**, 1986, Αθήνα, Κέδρος [2]
17. *Στα μονοπάτια του ήλιου*, **Ρένα Καρθαίου**, 2002, Αθήνα, Πατάκης
18. *Τέλος δεν έχει η αγάπη*, **Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη**, 2004, Αθήνα, Πατάκης
19. *Το Λεύκωμα το '21*, **Μίρκα Παλιούρα**, 1996, Ίδρυμα Τύπου Α.Ε.
20. *Το Ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη Θάλασσα*, **Μάρω Λοΐζου**, 1999, Αθήνα, Πατάκης
21. *Το πρώτο μου λεξικό για το δημοτικό*, **Άννα Βακαλοπούλου**, 2000, Αθήνα, Πατάκης
22. *Το σχολείο του κόσμου*, **Λεία Χατζοπούλου-Καραβία**, 2001, Αθήνα, Φυτράκη
23. *Το χρονικό των τριών ημερών*, **Κωστούλα Μητροπούλου**, 1982, Αθήνα, Κέδρος
24. *Το ψέμα*, **Ζώρζ Σαρή**, 2000, Αθήνα, Πατάκης
25. *Τρύπωνας ο φαφαγάλος*, **Άννα Κωστάλλα**, 2001, Αθήνα, Πατάκης

Ανδρες

26. *Αισώπου Μύθοι*, **Αίσωπος** (μτφρ.. Θαν. Θεοδωράκη), Αθήνα, Άλμα
27. *Αντιγόνη*, **Σοφοκλής** (μτφρ. Γεράσιμος Μαρκαντωνάτος), 1991, Αθήνα, Gutenberg
28. *Άπαντα 3ος τόμος*, **Γεώργιος Δροσίνης**, 1996, Αθήνα, Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων
29. *Διακοπές με τον Ευγένιο Τριβιζά στο νησί των πυροτεχνημάτων, Η σπανακόπιτα του Τσάρου*, **Ευγένιος Τριβιζάς**, 2003, Αθήνα, Πατάκης
30. *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*, **Νίκος Πολίτης**, 1978, Αθήνα, Ε.Γ. Βαγιονάκη
31. *Ελληνικά διήγηματα με θέμα το Πάσχα*, **Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης**, 1995, Αθήνα, Πατάκης
32. *Η Δέσποινα και το περιστέρι*, **Ευγένιος Τριβιζάς**, 2003, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
33. *Ημερολόγιον από τον πόλεμον του 1940*, **Σ. Τζιρόπουλος**, 1997, Αθήνα, Νέα Θέσις
34. *Κάνε πουλί να δεις καλό*, **Αρκάς**, 1995, Αθήνα, γράμματα
35. *Λόγια της Πλώρης*, **Ανδρέας Καρκαβίτσας**, 1953, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας
36. *Μύθοι και περίεργα από τον κόσμο των φυτών του Χάρη Σακελλαρίου*, **Κωστής Παλαμάς**, χ.χ., Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Ι.Δ. Κολλάρου και Σίας Α.Ε.
37. *Ο αδελφός της Ασπασίας*, **Μάνος Κοντολέων**, 2003, Αθήνα, Πατάκης
38. *Ο ήλιος ο ηλιάτορας*, **Οδυσσεάς Ελύτης**, 1971, Αθήνα, Ίκαρος
39. *Ο θυμός του Ποσειδώνα*, **Χάρης Σακελλαρίου**, 1991, Αθήνα, Κέδρος [2]
40. *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικ*, **Τ. Αποστολίδης**, 1999, Αθήνα, γράμματα

41. *Οι πηλίνες Μούσες*, **Σπύρος Τσίρος**, 1988, Αθήνα, Κέδρος
42. *Ουρανοκαμώματα*, **Μερκούριος Αυτζής**, 2000, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα [2]
43. *Παραδοσιακά Επαγγέλματα*, **Βασίλης Σαρησάββας**, 2000, Αθήνα, Μαλλιάρης-Παιδεία Α.Ε.
44. *Πατέρας και γιος*, **Παντελής Καλιότσος**, 1987, Αθήνα, Κέδρος
45. *Πολυτεχνείο '73*, **Γιάννης Γιάννου**, 1984, Αθήνα, Gutenberg
46. *Τα Άπαντα 3ος τόμος*, **Παύλος Νιρβάνας**, 1968, Αθήνα, Χρήστος Γιοβάνης
47. *Τα κείμενα της πατρίδας της Ζωής Σπυροπούλου*, **Γιάννης Ρίτσος**, 2002, Αθήνα, Gutenberg
48. *Ταξίδια στην Ελλάδα*, **Κώστας Ουράνης**, 1955, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας
49. *Το βιβλίο των τραγουδιών*, **Χάρης Σακελλαρίου**, 2002, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
50. *Το θαύμα του 1821*, Αριστοτέλης (Χρ. Κωστόπουλος, Βικτωρία Κωτολοπούλου-Κωστοπούλου, Αριστοτέλης Χρ., Τερτσέτης Γεώργιος), **Καζαντζάκης Νίκος**, **Θεόδωρος Κολοκοτρώνης**, **Σπύρος Τρικούπης**, 1991, Θεσσαλονίκη, Μαλλιάρης-Παιδεία Α.Ε. [3]
51. Το μεγάλο μυστικό, **Μάρκος Κάβουρας**, 2004, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
52. *Ύμνος εις την Ελευθερίαν*, **Διονύσιος Σολωμός**
53. *Φρουτοπία-4, Ο μονάβης και η σοπράνο*, **Ευγένιος Τριβιζάς**, 1994, Αθήνα, Πατάκης

Άνδρες και γυναίκες

54. *Ο πολιτισμός της ελιάς*, **Νίκος και Μαρία Ψιλάκη – Ηλίας Καστανάς**, 1999, Ηράκλειο, Καρμάνωρ
55. *Το έπος του 1940*, **Γκώνιανς Ν. – Ραπτοπούλου Σ.**, 1995, Αθήνα, Πατάκης

Άγνωστοι

56. *70 βήματα με οδική ασφάλεια*, 1993, Αθήνα, Υ.Μ.Ε (Υπουργείο Μεταφορών)
57. *The earthworks group, 50 απλά πράγματα που μπορούν να κάνουν τα παιδιά για να σώσουν τη Γη*, 1990, Αθήνα, Το Ποντίκι [2]
58. *Εκπαιδευτικό πακέτο "Ένα κουτί γεμάτο νερό"*, 1999, Αθήνα, Καλειδοσκόπιο [2]
59. *Εκπαιδευτικό πακέτο, Μεσόγειος Θάλασσα, Πηγή ζωής*, 2002, Αθήνα, Καλειδοσκόπιο
60. *Επικοινωνία*, 2001, Αθήνα, Ερευνητές [2]
61. *Ιστορία της Γραφής*, 1997, Αθήνα, Ερευνητές
62. *Μια ζωή σαν τη δική μου*, *Unisef*, 2004, Αθήνα, Πατάκης [2]
63. *Οδηγοί του Κόσμου, Τα Ελληνικά νησιά*, 1998, Αθήνα, Καθημερινή
64. *Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής ΥΜΕ*, 2002, ΑΠΘ, Τμήμα Αγρονόμων και Τοπογράφων Μηχανικών
65. *Το ίντερνετ*, 2001, Αθήνα, Ερευνητές

— Ξένοι συγγραφείς
Άνδρες

66. *Μαφάλντα*, **Quino**, 1991, Αθήνα, Παρά Πέντε/Μέδουσα
 67. *Ο μικρός Νικόλας έχει προβλήματα*, **Γκοσινί Ρενέ - Σανπέ Ζαν Ζακ**, 2000, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες
 68. *Ο Πέτρος και ο Λύκος*, **Προκόφιφ Σεργκέι**, 1999, Αθήνα, Άγκυρα
 69. *Ο πλανήτης σε κίνδυνο*, **David Burnie**, 2004, Αθήνα, Σαββάλας
 70. *Σελίδες για την Ελλάδα του 20ου αιώνα. Κείμενα Γάλλων ταξιδιωτών*, **Αλπέρ Καμύ**, 1995, Αθήνα, Ολκός
 71. *Το εγχειρίδιο πρακτικής γατικής του γερό-Πόσουμ*, **Τ.Σ. Έλιοτ**, (μτφρ. Παυλίνα Παμπούδη-Γιάννης Ζέρβας), 2000, Αθήνα, Άγρα
 72. *Το πρώτο βιβλίο των πειραμάτων*, **Λεονάρ Ντε Βρις**, 1987, Αθήνα, Καστανιώτης
 73. *Τρελαμένοι υπολογιστές*, **Κόλεμαν Μάικλ**, (μτφρ. Αντώνης Καλοκύρης), 2002, Αθήνα, Ερευνητές
 74. *Φλυαρίες ανάμεσα στον ουρανό και τη Γη*, **Τζιάνι Ροντάρι**, 1986, Αθήνα, Τεκμήριο
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.11 Τα βιβλία που παρατίθενται στην Ε' τάξη

Παρατίθενται 56 τίτλοι βιβλίων από τους οποίους προέρχονται τα 62 αποσπάσματα της κατηγορίας αυτής με τις πληροφορίες όπως παρατίθενται στα σχολικά βιβλία.

—Έλληνες συγγραφείς	Γυναίκες
1. 21 από το '21, Κ. Κυριακοπούλου-Χ. Κανελλοπούλου , 1998, Αθήνα, Εμπειρία Εκδοτική	
2. <i>Αγάπες με... ουρά</i> , Βούλα Μάστορη , 1999, Αθήνα, Πατάκης	
3. <i>Αρχίζει το ματς</i> , Αγγελική Βαρελά , 1993, Αθήνα, Πατάκης	
4. <i>Διηγήματα Χριστουγέννων, Πρωτοχρονιάς και Φώτων-Χ. Σακελλαρίου</i> , Κ. Τζάμαλη , 1985, Αθήνα, Καστανιώτης	
5. <i>Ελάτε να παίξουμε μέσα στο χρόνο</i> , Λήδα Κροντηρά , 2002, Αθήνα, Φυτράκη	
6. <i>Καλημέρα, Ελπίδα</i> , Αγγελική Βαρελά , 2004, Αθήνα, Πατάκης	
7. <i>Λύδρα, το αστέρι της σιωπής</i> , Δήμητρα Παϊζη-Πρόκου , 1987, Αθήνα, Συνεταιριστικές Εκδόσεις	
8. <i>Ξανθίππου 5</i> , Άννα Δειμέζη-Καλιότσου , 1999, Αθήνα, Πατάκης	
9. <i>Ο Μάγκας</i> , Πηνελόπη Δέλτα , 1935, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας	
10. <i>Ο Σοφούλης ο Ψαλιδούλης και η απόδραση στο διάστημα</i> , Ρένα Πετροπούλου , 2003, Αθήνα, Εμπειρία Εκδοτική	
11. <i>Όταν ο ήλιος...</i> , Ζώρζ Σαρή , 1971, Αθήνα	
12. <i>Σαν τα χελιδόνια</i> , Ελένη Κατσαμά , 1997, Αθήνα, Πατάκης	
13. <i>Σκύλος με σπίτι</i> , Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη , 1998, Αθήνα, Πατάκης	
14. <i>Τα αγαπημένα μου διηγήματα</i> , Αιμιλία Δάφνη	
15. <i>Τα κορίτσια μεγάλωσαν πιά!</i> , Ελένη Μπεντίλλα-Κακαράτσιου , 2001, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα	
16. <i>Το καπλάνι της βιτρίνας</i> , Άλκη Ζέη , 2003, Αθήνα, Κέδρος	
17. <i>Φίλοι φίλοι καρδιοφίλοι, Ο Λίνος</i> , Σοφία Ζαραμπούκα , 1995, Αθήνα, Πατάκης	
	Άνδρες
18. <i>Άθλα, αθλητές και έπαθλα</i> , Παύλος Βαλαβάνης , χ.χ., Αθήνα, Ερευνητές	
19. <i>Άξιον Εστί</i> , Οδυσσεάς Ελύτης	
20. <i>Δόξα και δάκρυ</i> , Δημήτρης Κωνσταντάρας - Μάνος Κοντολέων , 2000, Αθήνα, Πατάκης	
21. <i>Ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια</i> , Ανδρέας Ανατολίτης , χ.χ., Αθήνα, Ατλαντίς [2]	
22. <i>Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας</i> , Γ.Α. Μέγας , 1988, Αθήνα, Οδυσσεάς	
23. <i>Ελληνική μυθολογία</i> , Πότης Στρατίκης , χ.χ., Αθήνα, Στρατίκη	
24. <i>Ένα παιδί μετράει τ' άστρα</i> , Μενέλαος Λουντέμης , 1999, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα	
25. <i>Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες</i> , Χρήστος Μπουλώτης , 1998, Αθήνα, Πατάκης	
26. <i>Λαμπερά αγκάθια</i> , Γιώργος Μπόντης , 2004, Αθήνα, Πατάκης	
27. <i>Λεξικό Μπαμπινιώτη</i> , Γεώργιος Μπαμπινιώτης	
28. <i>Ο Άκης και οι άλλοι</i> , Κυριάκος Ντελόπουλος , 1997, Αθήνα, Καστανιώτης	
29. <i>Ο Φωκίων ήταν ελάφι</i> , Μάνος Κοντολέων , 1992, Αθήνα, Καστανιώτης	
30. <i>Σκόρπια φύλλα της ζωής μου</i> , Γεώργιος Δροσίνης , 1940, Αθήνα, Ι.Ν. Σιδέρης	
31. <i>Το εργαστήρι της μουσικής</i> , Π.Γ. Καμπύλης-Ι.Μ. Σπετσιώτης , 2000, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα	

32. *Το σεντούκι με τις πέντε κλειδαριές*, **Ευγένιος Τριβιζάς**, 1998, Αθήνα, Κέδρος
33. *Τριήμερο στα κάγκελα*, **Φώντας Κονδύλης**, 1987, Αθήνα, Καστανιώτης
34. *Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα*, **Ευγένιος Τριβιζάς**, 2003, Αθήνα, Καλέντης

Άνδρες και γυναίκες

35. *Ιδέες για το μάθημα της χειροτεχνίας*, **Ευαγγελία Φραγκουλάκη-Κων/νος Τσιμπούκακης**, 1991, Αθήνα
36. *Μελομυθία*, **Μυρσίνη Λενούδια-Σακελλαρίδου, Γιώργος Σακελλαρίδης**, 2005, Αθήνα, Σπουδή
37. *Μια φορά και έναν καιρό ήταν το σκάκι*, **Κώστας Γιουβαντσιούδης – Ειρήνη Μουσιάδου**, 2000, Αθήνα, Γιουβαντσιούδης

Άγνωστοι

38. *Αϊνστάιν*, 2003, Αθήνα, Πατάκης
39. *Ανακαλύπτω την επιστήμη, Αστρονομία*, Αθήνα, Δεληθανάσης-Ερευνητές
40. *Ανεμόμυλοι, Εκπαιδευτικά προγράμματα Υπουργείου Πολιτισμού*, Υπουργείο Πολιτισμού
41. *Γνωριμία με τη μουσική*, 1984, Αθήνα, Διάγραμμα [3]
42. *Εικόνες Χριστουγέννων*, 1999, Αθήνα, Modern Times [2]
43. *Οι Ολυμπιακοί αγώνες στην αρχαία Ελλάδα*, 1982, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών
44. *Πασχαλινά παιχνίδια*, 1999, Αθήνα, Βασιλείου
45. *Πινακοθήκη των ηρώων του 1821*, 1996, Αθήνα, Στρατική
46. *Φτερά και τροχοί*, 1992, Αθήνα, Αλκυών

*—Ξένοι Συγγραφείς**Γυναίκες*

47. *Αρχαιολογία*, **Norah Moloney** (μτφρ. Ε. Αβραμέα), 1996, Αθήνα, Ντουντούμη
48. *Παιδιά αναγνώστες*, **Γιέιτς Αϊρίν**, 1997, Αθήνα, Πατάκης
49. *Τα παιδιά δημιουργούν με υλικά από το περιβάλλον*, **Μαίρη Ανν Κολ - Σίντυ Γκέινερ** (μτφρ. Χ. Δεληγιάννη), 2003, Αθήνα, Πατάκης

Άνδρες

50. *Αστρονομία για παιδιά*, **Εφρέμ Λεβιτάν** (μτφρ. Χ. Ιωάννου) 1995, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή
51. *Η πίπα της μάγισσας και άλλες φανταστικές ιστορίες*, **Τζιάνι Ροντάρι** (μτφρ. Λ. Ταχμαζίδου) 1997, Αθήνα, Πατάκης
52. *Ο μικρός Νικόλας*, **Γκοισιμί Ρενέ - Σανπέ Ζαν Ζακ** (μτφρ. Α. Καρακίτσιος), 2000, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες
53. *Ο τυφλοπόντικας*, **Φιλίπ Μπαρμπώ** (μτφρ. Σ. Ζερβακάκη), 1988, Αθήνα, Νεφέλη
54. *Σωστό σκάκι για όλους σε 40 μαθήματα*, **A. Kostyev** (μτφρ. Φ. Σκουλαρίκης), 1998, Αθήνα, Κλειδάριθμος
55. *Τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα*, **Richard Tames** (μτφρ. Κ. Σιδέρη), 2003, Αθήνα, Σαββάλας [2]

Άνδρες και γυναίκες

56. *Μ' αρέσει η τηλεόραση*, **Κριστίνα Λαστρέγκο - Φραντσέσκο Τέστα** (μτφρ. Ζ. Μπέλλα), 1991, Αθήνα, Ντουντούμη [2]

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.12 Τα βιβλία που παρατίθενται στη ΣΤ΄ τάξη

Παρατίθενται 42 τίτλοι βιβλίων από τους οποίους προέρχονται τα 45 αποσπάσματα της κατηγορίας αυτής με τις πληροφορίες όπως παρατίθενται στα σχολικά βιβλία.

—Έλληνες συγγραφείς	Γυναίκες
1. <i>39 καφενεΐα και ένα κουρείο</i> , Φωτεινή Φραγκούλη , 1999, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης [2]	
2. <i>Δρόμο παίρνω... δρόμο αφήνω</i> , Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη , 2005, Αθήνα, Πατάκης	
3. <i>Ε.Π., Ζώρζ Σαρή</i> , 1999, Αθήνα, Πατάκης	
4. <i>Ελληνική κουζίνα-μαγειρική</i> , Β. Αλεξιάδου , 2003, Αθήνα, Β. Αλεξιάδου	
5. <i>Ένα δέντρο στην αυλή μας</i> , Μαρούλα Κλιάφα , 1980, Αθήνα, Κέδρος	
6. <i>Η εποχή των υακίνθων</i> , Τούλα Τίγκα , 2003, Αθήνα, Πατάκης	
7. <i>Ματωμένα Χώματα</i> , Διδώ Σωτηρίου , 1983, Αθήνα, Κέδρος	
8. <i>Με ευχές, φλουριά και αγάπη</i> , Αγγελική Βαρελά , 2000, Αθήνα, Περίπλους	
9. <i>Με λένε Σόνια</i> , Μπέσση Λιβανού , 1997, Αθήνα, Καστανιώτης	
10. <i>Να τα πούμε; Παραδοσιακά Κάλαντα</i> , Ιωάννα Β. Σέργη , 1999, Αθήνα, Φιλιππότη	
11. <i>Ο βίος και το έργο του Κ.Π. Καβάφη</i> , Δημήτρης Δασκαλόπουλος - Μαρία Στασινοπούλου , 2002, Αθήνα, Μεταίχμιο	
12. <i>Όνειρα από μετάξι</i> , Λίτσα Ψαράυτη , 2002, Αθήνα, Πατάκης	
13. <i>Σπίτι για πέντε</i> , Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου , 1999, Αθήνα, Πατάκης	
14. <i>Συνταγές για ζυμαρικά</i> , Ρένα της Φτελιάς , 2000, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης	
15. <i>Συνταγές και ιστορίες για μάγειρες με ανησυχίες</i> , Αγγαΐα Κρεμέζη , 2004, Αθήνα, Πατάκης	
16. <i>Τα γενέθλια</i> , Ζώρζ Σαρή , 1979, Αθήνα, Κέδρος	
17. <i>Τα ψάθινα καπέλα</i> , Μαργαρίτα Λυμπεράκη , 1997, Αθήνα, Καστανιώτης	
	Άνδρες
18. <i>Αιολική γη</i> , Ηλίας Βενέζης , 1992, Αθήνα, Εστία [2]	
19. <i>Αναγνωστικό Ε΄ Δημοτικού</i> , Δημήτρης Καμπούρογλου , 1979, χ.ό., ΟΕΔΒ	
20. <i>Γιορτές της Ρωμοσύνης</i> , Μιχάλης Κ. Τσώλης , 1980, Αθήνα	
21. <i>Ελληνικά Παραμύθια</i> , Γ.Α. Μέγας , 1993, Αθήνα, Ι.Δ. Κολλάρος	
22. <i>Κολοκοτρώνης</i> , Δημήτριος Φωτιάδης , 1987, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος	
23. <i>Ο Άκης στα όπλα</i> , Κυριάκος Ντελόπουλος , 2002, Αθήνα, Καστανιώτης	
24. <i>Ο θείος Πέτρος και η εικασία του Γκόλντμπαχ</i> , Απόστολος Δοξιάδης , 1992, Αθήνα, Καστανιώτης	
25. <i>Ομήρου Οδύσσεια</i> , Όμηρος (μτφρ. Δημήτρης Μαρωνίτης)	
26. <i>Πάσχα στο χωριό</i> , Αντώνης Σουρούνης , 1991, Αθήνα, Καστανιώτης	
27. <i>Πρωτοχρονιάτικα διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων</i> , Παύλος Νιρβάνας , 1990, Αθήνα, Gutenberg	
28. <i>Τα ξύλινα σπαθιά</i> , Παντελής Καλιότσος , 1998, Αθήνα, Πατάκης	
29. <i>Ταξίδια στην Ελλάδα</i> , Κώστας Ουράνης , 1998, Αθήνα, Εστία	
30. <i>Το άγαλμα που κρύωνε</i> , Χρήστος Μπουλώτης , 2003, Αθήνα, Πατάκης	
31. <i>"Φρουτοπία" Ιπτάμενη σκάφη</i> , Ευγένιος Τριβιζάς , 1992, Αθήνα, Πατάκης	

-
32. *ΒΕΡΓΙΝΑ, Περιδιαβάζοντας τον αρχαιολογικό χώρο*, Υπουργείο Πολιτισμού
33. *Η Μεγάλη Εβδομάδα μετά ερμηνείας του Αρχιμανδρίτη Επιφανίου Θεοδωρόπουλου* 2005, Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδας [2]
34. *Μια ζωή σαν τη δική μου-Πώς ζουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο*, 2002, Αθήνα, Πατάκης
35. *Πού είναι ο αετός;* 1997, Αθήνα, ΚΟΑΝ

—Έλληνες και ξένοι συγγραφείς

Γυναίκες

-
36. *Ελλάδα, Τουρκία στο ίδιο τραπέζι*, **Μ. Λαμπράκη - Ε.Ακιν**, 2002, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

—Ξένοι συγγραφείς

Γυναίκες

-
37. *Στην άκρη των χειλιών μου η απόλαυση*, **Μιριέλ Μπαρμπερί**, 2002, Αθήνα, Ψυχογιός
38. *Το ημερολόγιο της Άννας Φράνκ*, **Άννα Φρανκ**, 1983, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος

Άνδρες

-
39. *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*, **Ιούλιος Βέρν** (μτφρ. Μ. Τζιαντζή), χ.χ., Αθήνα, Ερευνητές
40. *Ο πόλεμος και η ειρήνη*, **Μπ. Λαμπέ-Μ. Πυές**, 2002, Αθήνα, Άγκυρα
41. *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα*, **Γκοσινί Ρενέ - Σανπέ Ζαν Ζακ**, 2000, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες
42. *Ροβινσών Κρούσος*, **Ντάνιελ Ντε Φόε**, 1957, Αθήνα, Ατλαντίς
-

Στον Πίνακα 7.13 που ακολουθεί παραθέτουμε μια ενδεικτική κατανομή της υποκατηγορίας *Περιοδικό/έντυπο* κατά όνομα περιοδικού και τάξη. Σχεδόν τα μισά κείμενα (37 από τα 75) προέρχονται από περιοδικά δύο εφημερίδων, της *Καθημερινής* και *Ελευθεροτυπίας*. Το πιο συχνό έντυπο στην κατηγορία αυτή, είναι *Οι Ερευνητές* πάνε παντού της *Καθημερινής*, που απευθύνεται σε παιδιά, καθώς ένα στα τρία κείμενα προέρχεται από αυτό. Σε παιδιά, επίσης απευθύνονται και άλλα 19 περιοδικά (π.χ. *Kid's Fun*, *Τα Σαΐνια*, *Μίκυ*, *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, κ.ά.) με αποτέλεσμα πάνω από ένα στα δύο κείμενα (43 συνολικά) να προέρχονται από έντυπα που γράφονται για παιδιά. Τα υπόλοιπα κείμενα προέρχονται από άλλα περιοδικά με θεματολογία που αφορά ενήλικους αναγνώστες (π.χ. *Γαϊόραμα*, *Focus*, *Αθηνόραμα*, *Μενού* και άλλα, κ.ά.).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.13 Κατανομή των κείμενων των περιοδικών/ενθέτων κατά τάξη

α/α	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ/ΕΝΘΕΤΟ	N	%	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1	Οι ερευνητές /Καθημερινή	24	32	1	7	7	9
2	Επτά ημέρες / Καθημερινή	1	1	1	0	0	0
3	ΟΙΚΟ / Καθημερινή	2	3	0	0	2	0
4	"Κ" / Καθημερινή	2	3	0	0	0	2
5	On-Off / Ελευθεροτυπία	3	4	0	0	0	3
6	Γεωτρόπιο / Ελευθεροτυπία	2	3	0	0	0	2
7	"9" / Ελευθεροτυπία	1	1	0	0	0	1
8	"7" / Ελευθεροτυπία	1	1	0	0	0	1
9	"Ε" / Ελευθεροτυπία	1	1	0	0	0	1
10	Άλλα	19	25	1	2	3	13
11	Παιδικά/ μαθητικά	19	25	2	7	1	9
	Σύνολο	75	100	5	16	13	41

Στους τέσσερις επόμενους πίνακες δίνονται ονομαστικά όλα τα περιοδικά/ένθετα και αναλυτικά κατά τάξη όλες οι εγγραφές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.14 Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στη Γ' τάξη

Παρατίθενται τα 5 περιοδικά/ένθετα μαζί με το συγγραφέα και την ημερομηνία έκδοσής τους και τυχόν άλλα βιβλιογραφικά στοιχεία που παρέχουν οι ΣΟ των σχολικών βιβλίων.

1. Διασχολικό περιοδικό e-εφημερίδα, τεύχ. 1 Φεβρ. 2001
2. Επτά ημέρες / Καθημερινή,
3. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, **Εύη Τσιτιρίδου**
4. Περιοδικό Ολυμπιακής Αεροπορίας
5. Το ρόδι, **Αγγελική Βαρελά**

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.15 Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στη Δ' τάξη

Παρατίθενται 6 περιοδικά/ένθετα μαζί με το συγγραφέα, την ημερομηνία έκδοσής τους και τυχόν άλλα βιβλιογραφικά στοιχεία από τα οποία προέρχονται τα 16 αποσπάσματα αυτής της κατηγορίας.

1. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 10/12/2000	[7]
2. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 22/4/2001	
3. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 4/11/2001	
4. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 8/12/2001	
5. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, Τζιάνι Ροντάρι , 23/3/2002	
6. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 22/11/2003	
7. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 23/10/2004	
8. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, Ευάγγελος Γεωργαλάς , τευχ. 17, ΩΡΙΩΝ	[3]
9. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, Κωνσταντίνα Νικολούλια , τευχ.13ο, 2002, ΩΡΙΩΝ	
10. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, Φαίη Χανή , τευχ. 26ο, Μάρτ.-Απρ. 2004	
11. Πολιτιστικό περιοδικό, Άωτον... το άκρο του πολιτισμού, Μάιος-Ιούν. 2005, Ελληνική Πρωτοβουλία Ο.Ε.[3]	
12. Πολιτιστικό περιοδικό, Άωτον... το άκρο του πολιτισμού, Μάιος-Ιούνιος 2006, Ελληνική Πρωτοβουλία Ο.Ε.	
13. Πολιτιστικό περιοδικό, Άωτον... το άκρο του πολιτισμού, Μάιος-Ιούνιος 2007, Ελληνική Πρωτοβουλία Ο.Ε.	
14. Οιωνός, τευχ. 13, Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία	
15. Τα Σαΐνια, Σεπτέμβριος 2005	
16. Κόσμος, 2006, Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef	

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.16 Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στην Ε' τάξη

Παρατίθενται 6 περιοδικά/ένθετα μαζί με το συγγραφέα, την ημερομηνία έκδοσής τους και τυχόν άλλα βιβλιογραφικά στοιχεία από τα οποία προέρχονται τα 13 αποσπάσματα αυτής της κατηγορίας.

1. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 14/2/1999	[7]
2. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 27/9/1999	
3. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 6/2/2000	
4. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 6/2/2000	
5. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 25/3/2001	
6. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 1/11/2003	
7. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, Αγγελική Βαρελά , 3/4/2004	
8. "ΟΙΚΟ" / Καθημερινή, Νοέμβριος 2003	[2]
9. "ΟΙΚΟ" / Καθημερινή, Οκτώβριος 2003	
10. Η φύση, τεύχος 98, καλοκαίρι 2002,	
11. Τα Σαΐνια, Νοέμβριος 2003	
12. Το πάντα, τεύχος 37, Ιανουάριος-Μάρτιος 2002	
13. Focus, τεύχος 32, Οκτώβριος 2002	

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.17 Τα περιοδικά/ένθετα που παρατίθενται στη ΣΤ' τάξη

Παρατίθενται 18 περιοδικά/ένθετα μαζί με το συγγραφέα, την ημερομηνία έκδοσής τους και τυχόν άλλα βιβλιογραφικά στοιχεία από τα οποία προέρχονται τα 41 αποσπάσματα αυτής της κατηγορίας.

1. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, τεύχος 138, 16/9/01	[9]
2. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, τεύχος 139, 28/9/01	
3. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, τεύχος 201, 30/11/02	
4. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, τεύχος 207, 11/1/2003	
5. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, τεύχος 224, 17/5/03	
6. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, 27/9/2003	
7. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, Παρασκευή Καλαμπάκα , τεύχος 245, 18/10/03	
8. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, Νίκος Μαρουλάκης , τεύχος 249, 8/11/03	
9. Οι Ερευνητές πάνε παντού / Καθημερινή, Γ. Τσιαμπόκαλου , τεύχος 275, 8/5/04	
10. Αθηνόραμα , Νοέμβριος 2002	[4]
11. Αθηνόραμα , τεύχη 217-218, Δεκ. 2003	
12. Αθηνόραμα , τεύχη 238, 240, Δεκ. 2004	
13. Αθηνόραμα magazine Σινεμά , 2004-05	
14. Γαϊόραμα , τεύχος 34, Νοεμβ. - Δεκ. 1999	[4]
15. Γαϊόραμα , τεύχος 177, Ιούλ.-Αύγ. 2000	
16. Γαϊόραμα , τεύχος 54, Μαρτ.-Απρ. 2003	
17. Γαϊόραμα , τεύχος 59, Ιαν.-Φεβρ. 2004	
18. Kid's fun , τεύχος 4, Νοέμβ. 2001	[4]
19. Kid's fun , τεύχος 4, Νοέμβ. 2001	
20. Kid's fun , Απρ. 2002	
21. Kid's fun , Ιαν. 2002	
22. On-Off / Ελευθεροτυπία , τεύχος 97, 9/1/05	[3]
23. On-Off / Ελευθεροτυπία , τεύχος 99, 23/1/05	
24. On-Off / Ελευθεροτυπία , τεύχος 106, 13/3/05	
25. "Κ" / Καθημερινή , τεύχος 85, 16/1/05	[2]
26. "Κ" / Καθημερινή , τεύχος 97, 10/4/05	
27. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, Γωγώ Αγγελοπούλου , τεύχος 11, Σεπτ. -Οκτ. 2002	[2]
28. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, Γωγώ Αγγελοπούλου , τεύχος 20, Μαρτ.-Απρ. 2003	
29. Μίκυ , τεύχος 264, Αύγ. 1989	[2]
30. Μίκυ, χ.ό. , τεύχος 422, Οκτ. 2002	
31. Γεωτρόπιο / Ελευθεροτυπία , τεύχος 185, 25/10/03	[2]
32. Γεωτρόπιο / Ελευθεροτυπία Λία Παπαθεοδώρου , τεύχος 196, 14/2/2004	
33. Είναι/παιδί , τεύχος 717, 8/2/05	
34. Ελληνικό Πανόραμα , τεύχος 37, Ιαν. Φεβρ. 2004	
35. Μενού και άλλα , τεύχος 48, Νοέμβ.-Δεκ. 2002	
36. Ν. Εστία, Γρηγόριος Ξενόπουλος , τεύχος 592, 15/4/52	
37. Show Biz , τεύχος 16, Ιαν.-Φεβρ. 2005	
38. "7" / Ελευθεροτυπία , τεύχος 136, 27/6/04	
39. "9" / Ελευθεροτυπία Π. Ζερβού , 25/2/2004	
40. "Ε" / Ελευθεροτυπία , τεύχος 689, Ιούνιος 2004	
41. Σινεμά , τεύχος 163, Ιαν. 2005	

Τα 30 κείμενα που προέρχονται από εφημερίδες αφορούν το 6% του συνόλου των κειμένων που γνωρίζουμε την πηγή τους και το 60% αυτών (19 κείμενα) έχουν αντληθεί από τρεις καθημερινές εφημερίδες πανελλαδικής κυκλοφορίας (βλ. Πίνακα 7.18), Παράλληλα, υπάρχουν και κείμενα από παιδικές και σχολικές εφημερίδες. Επίσης, στον Πίνακα (7.19) παρατίθενται οι εφημερίδες κατά τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.18 Κατανομή των κειμένων των εφημερίδων κατά τάξη

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ	N	%	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Τα Νέα	10	33	1	3	1	5
Το Βήμα	5	17	0	3	0	2
Η Καθημερινή	4	13	1	0	1	2
Ελευθεροτυπία	1	3	0	0	1	0
Απογευματινή	1	3	0	1	0	0
Έθνος	1	3	0	0	0	1
Άλλες	4	13	0	0	2	2
Παιδικές/σχολικές	4	13	4	0	0	0
Σύνολο	30	100	6	7	5	12

Αν δούμε συνδυαστικά τους δύο παραπάνω πίνακες (7.13 έως 7.19) θα παρατηρήσουμε ότι η κυριότερη πηγή των ΣΟ υπήρξε η εφημερίδα *Καθημερινή* με 33 κείμενα (31%) σε ένα σύνολο 105, ακολουθούν τα *Νέα* με 10 (10%) η *Ελευθεροτυπία* με 9 (9%) και το *Βήμα* με 5 (5%). Τα παραπάνω 4 έντυπα, δηλαδή, αποτέλεσαν τη δεξαμενή για περισσότερα από τα μισά κείμενα των σχολικών βιβλίων που αντλήθηκαν από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο της χώρας.

Το διαδίκτυο αποτέλεσε μια αρκετά μεγάλη δεξαμενή άντλησης κειμένων για τις ΣΟ, αφού το 8% (41 κείμενα) αντλήθηκαν από εκεί². Μεταξύ των συχνότερων ιστοσελίδων περιλαμβάνονται αυτές της *Καθημερινής* (3 φορές) του portal in.gr (2 φορές) και του περιοδικού *Focus* (2 φορές). Ο Πίνακας (7.20) παραθέτει κατά τάξη τις ιστοσελίδες στις οποίες παραπέμπουν τα διδακτικά εγχειρίδια.

2. Τα κείμενα θα ήταν 42, εάν το ΠΙ δε ζητούσε με οδηγία του το φθινόπωρο του 2008 να απαληφθεί από κείμενο της Ε' τάξης (βλ. Ε' ΒΜ3, σ. 54, άσκ. 5) η παραπομπή: *athens.indymedia.org* (διασκευή), (βλ. http://www.pi-schools.gr/lessons/paror/paror_dim/paror_dim.pdf).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.19 Οι εφημερίδες που παρατίθενται στα εγχειρίδια κατά τάξη

Γ΄ ΤΑΞΗ

1. ΜΕΛ, εφημ. Του κόσμου τα νέα, ΙΜΕ [2]
2. Μαθητικός Λόγος του Δημ. Σχολείου Ρίζου Πέλλας, [Μαθητές], Απρίλιος 2002 (αρ. φύλλου 52)
3. Φτερουγίσματα-σχολική εφημερίδα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Θυμαίων Χίου, [Μαθητές], Μάιος-Ιούνιος 2003
4. Τα Νέα, 26/2/2005
5. Η Καθημερινή, 2/3/2005

Δ΄ ΤΑΞΗ

1. Το Βήμα, Στέλιος Μορφίδης, 19/12/2004
2. Το Βήμα, Μαρίκα Θωμαδάκη, 24/11/1996
3. Το Βήμα, Χρήστος Τόμπρας, 28/2/1999
4. Τα Νέα, Γκαζμέντ Καπλάνι, 23/6/2003
5. Τα Νέα, Γκαζμέντ Καπλάνι, 10/3/1999
6. Τα Νέα, Έλενα Ακρίτα, 9/9/2000
7. Απογευματινή, Μαριάννα Ανδρούτσου (επιμέλεια), 8/9/2005

Ε΄ ΤΑΞΗ

1. Ελευθεροτυπία, 19/11/2002
2. [Δεν αναφέρεται ονομαστικά], 16/12/2003
3. Τα Νέα, 17 Νοεμβρίου 2003
4. Η Καθημερινή, 3/4/2004
5. Η Ναυτεμπορική, 20/8/2004

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ

1. Τα Νέα, 28/2/2000
 2. Τα Νέα, 28/2/2000
 3. Τα Νέα, 9/1/2002
 4. Τα Νέα, 18/5/2002
 5. Τα Νέα, 22/8/2003
 6. Η Καθημερινή, 15/11/1998
 7. Η Καθημερινή, 27/7/2002
 8. Το Βήμα, 25/5/2003
 9. Το Βήμα, 9/11/2003
 10. Ακίνητα, Δημήτρης Γ. Πεφάνης, 6/11/2003
 11. Έθνος, 19/10/2003
 12. Χρυσή Ευκαιρία, 5/11/2003
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.20 Οι ιστοσελίδες που παρατίθενται στα εγχειρίδια κατά τάξη

Γ' ΤΑΞΗ

1. <http://dim-trikal.ima.sch.gr>
 2. www.inskyros.gr
-

Δ' ΤΑΞΗ

1. www.rhodes.aegean.gr/sxedia/class/NERO.HTM
 2. www.in.gr/argo/_tradition/Nero/Nero04.asp
 3. <http://www2.e-yliko.gr/Fyyl/Istoria/fiikon05.htm> Καταχωρήθηκε 15/10/2004
 4. <http://www.chiosnet.gr/schoolpe/ecoschools.htm>
 5. www.evrytanika.gr/0081-0100/0097/reportaz.htm
 6. www.thelo.gr/funny_news.asp?action=details&article=195
 7. www.explorecrete.com/greek/olive-tree-gr.htm-36k-
 8. www.noikokyra.gr, **Βαλεντίνη Πολίτη**
 9. www.geocities.com/sfetel/gr/grafh_g.htm#faist
 10. www.euro-info.gr
 11. <http://www.safeline.gr/tips-gr.html>, 20/6/2006
 12. www.rom.gr/rom16/mellon_it.htm
 13. www.eydap.gr/media/stagonoulispopup/gr/020.htm
-

Ε' ΤΑΞΗ

1. www.flash.gr,
 2. www.oasa.gr/greek/transport/ixartes.asp
 3. www.ametro.gr, 23/3/2004
 4. www.zoofilia.gr
 5. www.tetrapodologein.gr/adespota/axaikos.htm
 6. www.8dim-chiou.chi.gr
 7. www.greece2001.gr/writers/AlkiZei.html
 8. www.haef.gr
 9. www.ekebi.gr
 10. www.kathimerini.gr και www.in.gr
 11. www.kathimerini.gr
 12. www.kathimerini.gr
 13. www.focusmag.gr
 14. www.focusmag.gr
 15. www.gamersport.gr
 16. users.thess.sch.gr
 17. alex.eled.duth.gr/academy/KARAGIOZIS/12.htm
 18. alex.eled.duth.gr/academy/KARAGIOZIS/12.htm
 19. Δεν αναφέρεται η διεύθυνση
 20. www.geocities.com/Athens/Themes/5510/tv.htm
 21. www.geocities.com/Athens/Themes/5510/tv.htm
 22. www.geocities.com/Athens/Themes/5510/tv.htm
 23. www.ert.gr
 24. www.echedoros.gr
 25. www.astronomy.gr-Πλανητάριο Θεσσαλονίκης
-

ΣΤ' ΤΑΞΗ

Υπουργείο Πολιτισμού: www.culture.gr

Οχτώ εγκυκλοπαίδειες και ένας Άτλας αποτέλεσαν την πηγή για 11 κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων. Ο Πίνακας 7.21 που ακολουθεί παρουσιάζει τις πηγές αυτές κατά τάξη με όλα από τα βιβλιογραφικά στοιχεία (χρόνος, τόπος έκδοσης, εκδότης) που παρέχουν οι ΣΟ (σε αγκύλες το πόσες φορές παρατίθεται η πηγή).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.21 Κατανομή των κείμενων των εγκυκλοπαιδειών κατά τάξη

Γ' ΤΑΞΗ

Παιδική Εγκυκλοπαίδεια ΑΛΦΑ

Δ' ΤΑΞΗ

Παιδική Εγκυκλοπαίδεια Πατάκης-Oxford, 2001, Πατάκης [2]

Εγκυκλοπαίδεια Larousse, "Πλανήτης Γη", 2005, Αθήνα, Μοντέρνοι Καιροί

Η Επικοινωνία από την αρχή μέχρι το Ίντερνετ, εγκυκλοπαίδεια των νέων, 1998, Αθήνα, Πατάκης

Ε' ΤΑΞΗ

Πάπυρους Λαρούς Μπριτάννικα [2]

Ο νεαρός επιστήμονας, 1994, Αθήνα, Αξιωτέλλη

Σύγχρονη παγκόσμια εγκυκλοπαίδεια, Η κατάκτηση του διαστήματος, Αθήνα, Στρατική

ΣΤ' ΤΑΞΗ

Σύγχρονος Άτλας του κόσμου, 2001, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη

Εικονογραφημένη Νεανική Εγκυκλοπαίδεια, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Η πιο μικρή υποκατηγορία με τρία μόλις κείμενα είναι αυτή του *Σχολικού βιβλίου*. Ο Πίνακας 7.22 δείχνει τις δύο τάξεις στις οποίες παρατίθενται κείμενα παλαιότερων γλωσσικών εγχειριδίων και τους συγγραφείς των κειμένων αυτών —όχι των σχολικών βιβλίων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.22 Κατανομή των κείμενων Σχολικού βιβλίου κατά τάξη

Γ' ΤΑΞΗ

Τα ψηλά βουνά-Αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού, Ζαχαρίας Παπαντωνίου, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας

Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού, μέρος δεύτερο. Τέλλος Άγρας, Αθήνα, ΟΕΔΒ

ΣΤ' ΤΑΞΗ

"Η Γλώσσα μου", Ε' τάξη, Ευγένιος Τριβιζάς, 1984, Αθήνα, ΟΕΔΒ

Στην υποκατηγορία *Δεν αναφέρεται ταξινομήσαμε* 36 κείμενα που δήλωναν κατά βάση (33 φορές) μόνο το συγγραφέα τους και σε τρεις περιπτώσεις το είδος κειμένου χωρίς άλλη αναφορά στη πηγή τους. Ο Πίνακας 7.23 παραθέτει κατά τάξη τους συγγραφείς και τα κείμενα αυτά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.23 *Κείμενα που δεν αναφέρουν πηγή εκτός του συγγραφέα κατά τάξη*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ Η' ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΤΑΞΗ/ΕΙΣ
Αίσωπος [2]	Γ' & Ε'
Ευγένιος Τριβιζάς [2]	Γ' & ΣΤ'
Γιώτα Κούγιαλη	Γ'
Ζαχαρίας Παπαντωνίου [2]	Δ' & Ε'
Αλέξανδρος Πάλλης	Δ'
Χάρης Σακελλαρίου	Δ'
Νικηφόρος Βρεττάκος [2]	Ε' & ΣΤ'
Γιάννης Ρίτσος [2]	Ε' & ΣΤ'
Faith Baldwin	Ε'
Αρλέτα	Ε'
Διονύσιος Σολωμός	Ε'
Κώστας Βάρναλης	Ε'
Κώστας Μόντης	Ε'
Κώστας Ουράνης	Ε'
Μαριανίνα Κριεζή	Ε'
N.B. Ρούτσος	Ε'
Νίκος Γκάτσος	Ε'
Άθως Δημουλάς	ΣΤ'
Βούλα Αρβανιτίδη	ΣΤ'
Γιώργος Σεφέρης	ΣΤ'
Ερρίκου Χόφμαν	ΣΤ'
Κυρ	ΣΤ'
Κυριάκος Χαραλαμπίδης	ΣΤ'
Κωστής Παλαμάς	ΣΤ'
Κωστούλα Μητροπούλου	ΣΤ'
Ναζίμ Χικμέτ	ΣΤ'
Νίκη Λαδάκη-Φιλίππου	ΣΤ'
Ρίτα Μπούμη-Παπά	ΣΤ'
Δημοτικό τραγούδι [2]	ΣΤ'
Κινέζικος μύθος	ΣΤ'

Τελευταία υποκατηγορία που θα αναλύσουμε είναι η Άλλο. Σε τέσσερις πίνακες παρουσιάζουμε κατά τάξη τα μέσα στα οποία δημοσιεύτηκαν τα 64 κείμενα αυτής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.24 Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της Γ' τάξης

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ
1. Φυλλάδιο του Ελληνικού Συλλεκτικού Κύκλου
2. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο-Κείμενο μαθητή
3. Πρακτορείο Ειδήσεων Ρόιτερ, Ιταλία
4. Έντυπο του WWF
5. Αφίσα -7ο Δημ, Σχολείο Πειραιά
6. Αφίσα-ΥΠΕΧΩΔΕ
7. Οικολογική Εταιρεία Ανακύκλωσης
8. Από δελτίο ειδήσεων τηλεόρασης
9. Επιστολή-Κείμενο μαθητή
10. Πρόσκληση-Κείμενο μαθητών
11. Το τραγούδι ηλιακό λεωφορείο από το δίσκο της EMI Εδώ Λιλιπούπολη- Μαριανίνα Κριεζή
12. Φυλλάδιο του Αττικό Μετρό
13. Κάλαντα-Κείμενο μαθητή
14. Διαφημιστική αφίσα -Νομαρχιακή Επιτροπή Προβολής Νομού Χίου
15. Απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα από την παράσταση του Ευγένιου Σπαθάρη , Ο Καραγκιόζης φούρναρης, Columbia
16. Περιγραφή τοπίου-Μαθητής/ες
17. Φυλλάδια της Unisef και της ActionAid με μαρτυρίες 6 παιδιών από διάφορες χώρες του τρίτου κόσμου
18. Φυλλάδιο "Εκπαιδύοντας τους αυριανούς Έλληνες πολίτες του κόσμου" της ActionAid
19. Αναφορά-Unisef, 2004

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.25 Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της Δ' τάξης

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ
1. Αίτηση μετεγγραφής σχολείου
2. Λογαριασμός τελών ύδρευσης-αποχέτευσης της ΕΥΔΑΠ
3. Φυλλάδιο "Εκπαιδύοντας τους αυριανούς Έλληνες πολίτες του κόσμου" της ActionAid
4. Πρόσκληση-Κείμενο Διευθυντή σχολείου
5. Πρόσκληση-Κείμενο μαθητών
6. Πρόγραμμα της θεατρικής παράστασης "Φρουτοπία"
7. Αφίσα θεατρικής παράστασης
8. Αφίσα της Unisef

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.26 Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της Ε' τάξης

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ
1. Αφίσες της HELMEPA
2. Αφίσα του Υπουργείου Πολιτισμού
3. Φυλλάδιο της Νομαρχιακής Επιτροπής για την τουριστική προβολή της Θεσσαλονίκης
4. Αφίσες για πολιτιστικά δρώμενα
5. Επιστολή-Κείμενο μητέρας
6. Πρόσκληση για ημερίδα του Δήμου Πατραίων και άλλων φορέων
7. Ενημερωτικό έντυπο της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Πύργου
8. Έντυπο βιβλιοπαρουσίασης του προγράμματος "Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης" του ΕΚΕΒΙ
9. Έντυπο βιβλιοπαρουσίασης-Κείμενο μαθητών
10. Οδηγίες του παιχνιδιού "Βρες το - Πες το"
11. Οδηγίες κατασκευής για το "Φτιάξτε μόνοι σου ένα ελληνικό μοναστήρι"
12. Από το Πρόγραμμα Μελίνα, Έθιμα του Πάσχα
13. Από συζήτηση στην τηλεόραση

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.27 Τα κείμενα με άλλη πηγή δημοσίευσης της ΣΤ' τάξης

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ
1. Διαφήμιση [4]
2. Φυλλάδιο ΕΛΠΑ [2]
3. Δίσκος Λιλιπούπολη
4. Φυλλάδιο Υπουργείου Μεταφορών και Επικοινωνιών
5. Έντυπο του Κέντρου Ελληνικού Κινηματογράφου
6. Πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς στα πλαίσια του Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους
7. CINEMAX, 56η έκδοση
8. Αφίσα του Εθνικού Θεάτρου για παιδική παράσταση του Αριστοφάνη
9. Πρόσκληση-Κείμενο μαθητών
10. Πρόγραμμα θεατρικής παράστασης
11. Φυλλάδιο-Κυριακάτικα απογεύματα στο Σινέ Φιλίπ-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς [2]
12. Φυλλάδιο Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου
13. Από τουριστικό χάρτη των Χανίων
14. Ιστορικός χάρτης της Αθήνας, Υπουργείο Πολιτισμού
15. Αφίσα κατά του πολέμου
16. Διεθνής Αμνηστία
17. Αφίσα για αντιπολεμικό συλλαλητήριο
18. Αφίσα των Γιατρών χωρίς σύνορα
19. Από τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού

Σε ό,τι αφορά τον τόπο έκδοσης των 538 κειμένων διαπιστώνουμε ότι η Αθήνα υπερέχει ξεκάθαρα όλων των άλλων πόλεων ή τόπων που καταγράψαμε. Ο τόπος έκδοσης δε δηλώνεται για το 67% των κειμένων και δεν αναφέρεται σε κανένα κείμενο της Γ' τάξης. Πιο σχολαστικά αναφέρει στις παραπομπές της τον τόπο έκδοσης η Δ' τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.28 Κατανομή των κειμένων ως προς τον τόπο έκδοσής τους

ΤΟΠΟΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Αθήνα	173	32	0	0	76	56	59	39	38	23
Θεσσαλονίκη	5	1	0	0	4	4	1	1	0	0
Ηράκλειο	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Κύπρος	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Χωρίς αναφορά	358	67	85	100	53	39	92	60	128	77
Σύνολο	538	100	85	100	135	100	152	100	166	100

Η χρονολογία έκδοσης αναφέρεται στο 53% των κειμένων, ή, για 7 κείμενα, δίνεται από τις ΣΟ η ένδειξη χ.χ. Για το 47% των κειμένων δεν έχουμε αναφορά στην ημερομηνία έκδοσής τους, ενώ στα κείμενα της Γ' τάξης ελάχιστες φορές παρατίθεται κάποια χρονολογική ένδειξη. Σχεδόν όλα τα κείμενα έχουν εκδοθεί ουσιαστικά μετά το 1991 και τα περισσότερα από αυτά μετά το 2001.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.29 Κατανομή των κειμένων ως προς τον χρόνο έκδοσής τους

ΕΤΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
2001 έως 2007	139	26	5	6	47	35	26	17	61	37
1991 έως 2000	100	19	0	0	42	31	34	22	24	14
1975 έως 1990	33	6	0	0	14	10	9	6	10	6
1935 έως 1974	9	2	0	0	4	3	3	2	2	1
Χωρίς χρονολογία (χ.χ.)	7	0	0	0	1	1	5	3	1	1
Χωρίς αναφορά	250	47	80	94	27	20	75	49	68	41
Σύνολο	538	100	85	100	135	100	152	100	166	100

Σε ό,τι έχει σχέση με τους εκδότες και τους εκδοτικούς οίκους εντοπίσαμε να αναφέρονται ονομαστικά στο 45% των κειμένων με τις δύο μικρότερες τάξεις να παραθέτουν πιο συχνά τον εκδότη από ό,τι οι δύο μεγαλύτερες (βλ. Πίνακα 7.34)

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.30 Κατανομή των κειμένων ως προς τον εκδότη κατά τάξη.

ΕΚΔΟΤΗΣ			Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Αναφέρεται ονομαστικά	241	45	43	51	92	68	59	39	47	28
Χωρίς αναφορά	297	55	42	49	43	32	93	61	119	72
Σύνολο	538	100	85	100	135	100	152	100	166	100

Ο Πίνακας 7.35 ταξινομεί με φθίνουσα σειρά τους 86 εκδοτικούς οίκους που αναφέρονται στα 241 κείμενα. Οι εκδόσεις *Πατάκη* αντιπροσωπεύονται με 48 κείμενα (20%) μακράν όλων των άλλων, ενώ οι πρώτοι 7 οίκοι εμφανίζονται στα μισά περίπου κείμενα (47%). Έξι εκδότες εμφανίζονται σε τέσσερα διαφορετικά κείμενα ο καθένας, οχτώ σε τρία, 16 σε δύο και οι υπόλοιποι 49 σε ένα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.31 Κατανομή των κειμένων ως προς τον εκδότη κατά τάξη

ΕΚΔΟΤΗΣ	N	%	ΕΚΔΟΤΗΣ
1. Πατάκης	48	20	44. Αθήνα
2. Κέδρος	16	7	45. Γαβριηλίδης
3. Καστανιώτης	15	6	46. Γιουβαντσιούδης
4. Ελληνικά Γράμματα	11	5	47. Βασιλείου
5. Εστία	9	4	48. Β. Αλεξιάδου
6. Ερευνητές	8	3	49. Δελφίни
7. Παπαδόπουλος	5	2	50. Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία
8. Gutenberg			51. Ε.Γ. Βαγιονάκη
9. Ίκαρος			52. Εκδοτική Αθηνών
10. Καλειδοσκόπιο	4		53. Δεληθανάσης-Ερευνητές
11. Μαλλιάρης-Παιδεία Α.Ε.			54. Κάκτος
12. Φυτράκη			55. Καμπανά
13. Χ. Τεγόπουλου-Ν. Νίκα			56. Καρμάνωρ
14. Ατλαντίς			57. ΙΔΡΥΜΑ ΤΥΠΟΥ Α.Ε.
15. Σαββάλλας			58. Ιανός
16. ΟΕΔΒ			59. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ
17. Ελληνική Πρωτοβουλία Ο.Ε.	3		60. Ι.Ν. Σιδέρης
18. Ντουντούμη			61. Καλέντης
19. Σύγχρονοι Ορίζοντες			62. Ι.Δ. Κολλάρος
20. Στρατική			63. Κλειδάριθμος
21. Διάγραμμα			64. Μοντέρνοι Καιροί
22. Εμπειρία Εκδοτική			65. Νέα Θέσις
23. Άγκυρα			66. Ν.Δ. ΝΙΚΑΣ Α.Ε.
24. Modern Times			67. Νεφέλη
25. Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδας			68. ΚΟΑΝ
26. Γράμματα			69. Πρόσπερος
27. Περίπλους			70. ΠΑΡΑ ΠΕΝΤΕ/ΜΕΔΟΥΣΑ
28. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης			71. Ολκός
29. Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης			72. Οδυσσέας
30. Δαίδαλος-Ι. Ζαχαρόπουλος	2		73. Τεχνικά εκδόσεις
31. ΔΟ Λαμπράκη			74. Ύψιλον
32. Ψυχογιός			75. Σύγχρονη Εκπαίδευση
33. Unisef-Ελληνική Εθνική Επιτροπή			76. Υ.Μ.Ε (Υπουργείο Μεταφορών)
34. Το ποντίκι			77. Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων
35. Ωρίων			78. Τεκμήριο
36. Ζαχαρόπουλος			79. Σπουδή
37. Υπουργείο Πολιτισμού			80. Συνεταιριστικές Εκδόσεις
38. Αρχηγείο Ενόπλων Δυνάμεων			81. Σύγχρονη Εποχή
39. ΑΠΘ. Τμήμα Αγρονόμων και Τοπογράφων Μηχανικών			82. Μεταίχμιο
40. Άλμα	1		83. Χαρταετός, Α.Σ.Ε.
41. Άγρα			84. Χρήστος Γιοβάνης
42. Αξιωτέλλη			85. Φιλιππότη
43. Αλκυών			86. Αστήρ

1

7.1.3.2 Η ταυτότητα των συγγραφέων

Στον Πίνακα 7.32 παραθέτουμε κατά τάξη σε πόσα από τα 538 κείμενα στα οποία υπάρχει παραπομπή σε κάποια πηγή αναφέρεται ονομαστικά ή με κάποιο έμμεσο τρόπο ο συγγραφέας. Αποκαλύπτεται ότι πέρα από τα 46 κείμενα που φέρουν την υπογραφή των ΣΟ, και στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, για άλλα 20 κείμενα προκύπτει ότι οι συγγραφείς είναι μαθητές, γονείς ή εκπαιδευτικοί οι οποίοι ή δηλώνονταν ονομαστικά ή δηλωνόταν η ιδιότητά τους. Ωστόσο, για το 39% των κειμένων δε γίνεται αναφορά στο συγγραφέα είτε γιατί οι ΣΟ δεν τον αναφέρουν είτε γιατί κάποτε το είδος του κείμενου που παρατίθεται δεν υπογράφεται από κάποιο συγγραφέα, ώστε να είναι δυνατόν να δηλωθεί όπως π.χ. αφίσα, ανακοίνωση, κ.τ.ό. Για τα μισά περίπου κείμενα (263 από τα 538), όμως, στα οποία αναφέρεται το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα διαπιστώνουμε ότι πρόκειται, κυρίως, για γνωστούς λογοτέχνες. Η τάση είναι στις δύο μικρές τάξεις ο συγγραφέας να αναφέρεται ονομαστικά πολύ συχνότερα από ό,τι στις δύο μεγαλύτερες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.32 Κατανομή των κειμένων ως προς τον συγγραφέα τους.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Αναφέρεται ονομαστικά	263	49	50	59	83	61	64	42	66	40
Χωρίς αναφορά	209	39	21	25	48	36	65	43	75	45
Συγγραφική ομάδα	46	9	5	6	1	1	17	11	23	14
Μαθητές/τριες-Γονείς-Εκπαιδευτικοί	20	4	9	11	3	2	6	4	2	1
Σύνολο	538	100	85	100	135	100	152	100	166	100

Τα 263 κείμενα για τα οποία γνωρίζουμε ονομαστικά το συγγραφέα αντιστοιχούν σε 192 συγγραφείς, καθώς αρκετοί συγγραφείς αντιπροσωπεύονται με παραπάνω από ένα κείμενά τους στα νέα βιβλία (βλ. Πίνακα 7.34). Ο Πίνακας 7.33 μας διαφωτίζει περισσότερο για το φύλο και την καταγωγή αυτών των συγγραφέων. Έτσι, οι συγγραφείς με ελληνική καταγωγή (συμπεριλαμβάνονται και τρεις Κύπριοι) είναι σαφώς η κυρίαρχη κατηγορία συγγραφέων (82%). Άλλη καταγωγή έχουν 34 συγγραφείς και οι περισσότεροι εξ αυτών είναι ευρωπαίοι. Ανάμεσα στα δύο φύλα διαφαίνεται μια οριακή υπεροχή του ανδρικού, ειδικά μεταξύ των Ελλήνων. Ωστόσο οι άρρενες ξένοι συγγραφείς είναι τριπλάσιοι από τις αντίστοιχες γυναίκες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.33 Κατανομή των συγγραφέων ως προς το φύλο και την καταγωγή.

ΚΑΤΑΓΩΓΗ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΔΡΕΣ & ΓΥΝΑΙΚΕΣ			
	N	%	n	%	n	%		
Ελληνική	157	82	76	48	74	47	7	4
Άλλη/Ξένη	34	18	24	71	8	24	2	6
Ελληνική και άλλη	1	0	0	0	1	100	0	0
Σύνολο	192	100	100	52	83	43	9	5

Στον Πίνακα 7.34 αποτυπώνεται η παρουσία 42 συγγραφέων που είχαν παραπάνω από ένα κείμενο σε κάθε τάξη. Οι συγγραφείς αυτοί υπογράφουν τα 113 (43%) από τα 263 κείμενα των οποίων ο συγγραφέας μας είναι γνωστός, ενώ οι υπόλοιποι 150 συγγραφείς αντιπροσωπεύονται με ένα κείμενό τους (βλ. Πίνακες 7.35 έως 7.38). Ο Ε. Τριβιζάς είναι ο μοναδικός συγγραφέας με 10 κείμενα και με παρουσία σε όλες τάξεις. Η Α. Βαρελά υπογράφει πέντε κείμενα, τέσσερις συγγραφείς έχουν από τέσσερα κείμενα στα εγχειρίδια, άλλοι δέκα έχουν από τρία και 26 ακόμα έχουν από δύο κείμενα. Οι 28 από αυτούς έχουν κείμενα σε παραπάνω από μια τάξεις, ενώ οι υπόλοιποι 14 εμφανίζονται με δύο ή τρία κείμενα τους σε μία μόνο τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.34 Οι συγγραφείς με περισσότερα από ένα κείμενα κατά τάξη

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	N	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1. Ευγένιος Τριβιζάς	10	2	3	2	3
2. Αγγελική Βαρελά	5	1	–	3	1
3. Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη	4	1	1	1	1
4. Ζαχαρίας Παπαντωνίου	4	2	1	1	–
5. Ζώρζ Σαρή	4	–	1	1	2
6. Κωστής Παλαμάς	4	2	1	–	1
7. Αίσωπος	3	1	1	1	–
8. Άλκη Ζέη	3	–	2	1	–
9. Γεώργιος Δροσίνης	3	1	1	1	–
10. Γιάννης Ρίτσος	3	–	1	1	1
11. Γκοσινί Ρενέ - Σανπέ Ζαν Ζακ	3	–	1	1	1
12. Διονύσιος Σολωμός	3	1	1	1	–
13. Κώστας Ουράνης	3	–	1	1	1
14. Μαριανίνα Κριεζή	3	1	–	1	1
15. Τζιάνι Ροντάρι	3	–	2	1	–
16. Χάρης Σακελλαρίου	3	–	3	–	–
17. Ανδρέας Ανατολίτης	2	–	–	2	–
18. Γ.Α. Μέγας	2	–	–	1	1
19. Γεώργιος Βιζυηνός	2	2	–	–	–
20. Γιώργος Σεφέρης	2	1	–	–	1
21. Γκαζμέντ Καπλάνι	2	–	2	–	–
22. Γωγώ Αγγελοπούλου	2	–	–	–	2
23. Δημήτριος Λουκάτος	2	2	–	–	–
24. Ηλίας Βενέζης	2	–	–	–	2
25. Θέτη Χορτιάτη	2	–	2	–	–
26. Ίταλο Καλβίνο	2	2	–	–	–
27. Κριστίνα Λαστρέγκο - Φραντσέσκο Τέστα	2	–	–	2	–
28. Κυρ	2	1	–	–	1
29. Κυριάκος Ντελόπουλος	2	–	–	1	1
30. Κωστούλα Μητροπούλου	2	–	1	–	1
31. Μάνος Κοντολέων	2	–	1	1	–
32. Μερκούριος Αυτζής	2	–	2	–	–
33. Νικηφόρος Βρεττάκος	2	–	–	1	1
34. Νίκος Γκάτσος	2	1	–	1	–
35. Ντίνα Χατζηνικολάου	2	–	2	–	–
36. Οδυσσέας Ελύτης	2	–	1	1	–
37. Όμηρος	2	1	–	–	1
38. Παντελής Καλιότσος	2	–	1	–	1
39. Παύλος Νιρβάνας	2	–	1	–	1
40. Φωτεινή Φραγκούλη	2	–	–	–	2
41. Χρήστος Μπουλώτης	2	–	–	1	1
42. Richard Tames	2	–	–	2	–
Σύνολο κειμένων	113				

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.35 Συγγραφείς κειμένων μόνο της Γ' τάξης

1. Άννα Σαφιλίου	15. Ναννίνα Σακκά-Νικολακοπούλου
2. Αντώνης Σαμαράκης	16. Νηλ Φίλιπ
3. Γιώργος Παυλάκης	17. Όσκαρ Ουάιλντ
4. Γιώτα Κούγιαλη	18. Ράλλης Κοψίδης
5. Εύη Τσιτιρίδου	19. Ροζίνα Πάδρο-Ασσέρ
6. Ίλια Χατζηπαναγιώτη	20. Ρεμπέκα Χέιζελ
7. Ιωάννα Τσάτσου	21. Σοφία Παράσχου
8. Κωνσταντίνος Καβάφης	22. Στέφανος Δάφνης
9. Λέλα Πεταλά-Παπαδούλου	23. Τζιν Γουίλλις
10. Λουκιανός	24. Τίτος Πατρίκιος
11. Μαρία Αβρααμίδου	25. Τέλλος Άγρας
12. Μασσάκα Σίκι	26. Φυλλιώ Νικολούδη
13. Μπετράν Γκοτιέ	27. Ευγένιος Σπαθάρης
14. Μίκης Θεοδωράκης	28. Μ & Α.Κίντερσλι

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.36 Συγγραφείς κειμένων μόνο της Δ' τάξης

1. Αγγελική Μαστρομιχαλάκη- Ζούρα	26. Μαρία Μηνιάδου
2. Αλέξανδρος Πάλλης	27. Μάρω Λοΐζου
3. Αλπέρ Καμύ	28. Μάρκος Κάβουρας
4. Ανθούλα Αθανασιάδου	29. Μαριάννα Ανδρούτσου (επιμέλεια)
5. Άννα Κωστάλλα	30. Μαρίκα Θωμαδάκη
6. Άννα Βακαλοπούλου	31. Μιχαλάκη Μαραθεύτη
7. Ανδρέας Καρκαβίτσας	32. Μίρκα Παλιούρα
8. Αρκάς	33. Νίκος και Μαρία Ψιλάκη-Ηλίας Καστανάς
9. Βασίλης Σαρησάββας	34. Παντελίνα Γεωργή
10. Βαλεντίνη Πολίτη	35. Προκόφιεφ Σεργκέι
11. Γιάννης Γιάννου	36. Παναγιώτα Σμυρλή
12. Γκώνιας Ν.- Ραπτοπούλου Σ.	37. Ρένα Καρθαίου
13. Έλενα Ακρίτα	38. Σ. Τζιρόπουλος
14. Ευγενία Φακίνου	39. Σπύρος Τσίρος
15. Ευάγγελος Γεωργαλάς	40. Στέλιος Μορφίδης
16. Ζωή Γκενάκου	41. Σπύρος Τρικούπης
17. Θεόδωρος Κολοκοτρώνης	42. Σοφοκλής
18. Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης	43. Τ. Αποστολίδης
19. Ιωάννα Κυρίτση	44. Τ.Σ. Έλιοτ
20. Καζαντζάκης Νίκος	45. Φαίη Χανή
21. Κόλεμαν Μάικλ	46. Χατζηκοκολάκη Σοφία
22. Κωνσταντίνα Νικολούλια	47. Χρήστος Τόμπρας
23. Λεονάρ Ντε Βρις	48. Νίκος Πολίτης
24. Λεία Χατζοπούλου-Καραβία	49. David Burnie
25. Μαρία Παπαγιάννη	50. Quino

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.37 Συγγραφείς κειμένων μόνο της Ε΄ τάξης

1. Αιμιλία Δάφνη	18. Λήδα Κροντηρά
2. Άννα Δειμέζη-Καλιότσου	19. Μαίρη Ανν Κολ - Σίντυ Γκέινερ
3. Αρλέτα	20. Μενέλαος Λουντέμης
4. Βούλα Μάστορη	21. Μπαμπινιώτης Γ.
5. Γιώργος Μπόντης	22. Μυρσίνη Λενούδια-Σακελλαρίδου - Γιώργος Σακελλαρίδης
6. Γιέιτς Αϊρίν	23. Ν.Β. Ρούτσος
7. Δημήτρης Κωνσταντάρας - Μάνος Κοντολέων	24. Π.Γ. Καμπύλης-Ι.Μ. Σπετσιώτης
8. Δήμητρα Παϊζη-Πρόκου	25. Πηνελόπη Δέλτα
9. Ελένη Κατσαμά	26. Πόττης Στρατίκης
10. Ελένη Μπεντίλλα-Κακαράτσιου	27. Παύλος Βαλαβάνης
11. Ευαγγελία Φραγκουλάκη-Κων/νος Τσιμπούκακης	28. Ρένα Πετροπούλου
12. Εφρέμ Λεβιτάν	29. Σοφία Ζαραμπούκα
13. Κ. Τζάμαλη	30. Φώντας Κονδύλης
14. Κ. Κυριακοπούλου-Χ. Κανελλοπούλου	31. Φίλιπ Μπαρμπώ
15. Κώστας Μόντης	32. Faith Baldwin
16. Κώστας Γιουβαντσιούδης - Ειρήνη Μουσιάδου	33. Norah Moloney
17. Κώστας Βάρναλης	34. Α. Kostyev

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.38 Συγγραφείς κειμένων μόνο της ΣΤ΄ τάξης

1. Αγγλαΐα Κρεμέζη	20. Μ. Λαμπράκη-Ε.Ακιν
2. Άθως Δημουλάς	21. Λίτσα Ψαραύτη
3. Άννα Φρανκ	22. Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου
4. Αντώνης Σουρούνης	23. Μαργαρίτα Λυμπεράκη
5. Απόστολος Δοξιάδης	24. Μαρούλα Κλιάφα
6. Β. Αλεξιάδου	25. Μιριέλ Μπαρμπερί
7. Βούλα Αρβανιτίδη	26. Μιχάλης Κ. Τσώλης
8. Γ. Τσιαμπόκαλου	27. Μπέσση Λιβανού
9. Γρηγόριος Ξενόπουλος	28. Μπ. Λαμπέ-Μ. Πυές
10. Δημήτρης Δασκαλόπουλος - Μαρία Στασινοπούλου	29. Ναζίμ Χικμέτ
11. Δημήτρης Γ. Πεφάνης	30. Νίκη Λαδάκη-Φιλίππου
12. Δημήτρης Καμπούρογλου	31. Ντάνιελ Ντε Φόε
13. Δημήτριος Φωτιάδης	32. Νίκος Μαρουλάκης
14. Διδώ Σωτηρίου	33. Π. Ζερβού
15. Ερρίκου Χόφμαν	34. Ξένια Καλογεροπούλου-Θωμάς Μοσχόπουλος
16. Ιούλιος Βέρν	35. Παρασκευή Καλαμπάκα
17. Ιωάννα Β. Σέργη	36. Ρίτα Μπούμη-Παπά
18. Κυριάκος Χαραλαμπίδης	37. Ρένα της Φτελιάς
19. Λία Παπαθεοδώρου	38. Τούλα Τίγκα

7.1.3.3 Τα διασκευασμένα κείμενα

Από τα 538 κείμενα που εξετάζουμε τα 46 είδαμε ότι είναι των ΣΟ. Από τα υπόλοιπα 492 τα 138 (28%) φέρουν την ένδειξη *διασκευή* που σημαίνει πως δεν παρατίθενται αυτούσια, όπως πρωτοδημοσιεύτηκαν, αλλά έχουν υποστεί κάποιου είδους επεξεργασία και τροποποίηση από τις ΣΟ πριν παρατεθούν στα εγχειρίδια για διδασκαλία. Ο Πίνακας 7.39 μας πληροφορεί για το πώς κατανέμονται τα 138 διασκευασμένα κείμενα κατά τάξη και μέσο δημοσίευσης. Πλην, φυσικά, της υποκατηγορίας *Τα ίδια τα νέα βιβλία* που είναι κείμενα των ίδιων των ΣΟ, σε όλες τις άλλες καταγράψαμε διασκευασμένα κείμενα. Ωστόσο, τα περισσότερα διασκευασμένα κείμενα δηλώνονται με συντριπτική συχνότητα στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις και ιδιαίτερα στις Δ' και ΣΤ'.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.39 Τα διασκευασμένα κείμενα κατά τάξη και μέσο δημοσίευσης

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Βιβλίο	80	58	7	9	36	45	12	15	25	31
Περιοδικό/Ενθετο	26	19	1	4	4	15	8	31	13	50
Εφημερίδα	12	9	0	0	6	50	2	17	4	33
Ιστοσελίδα-Ηλεκτρονικό	11	8	1	9	4	36	6	55	0	0
Άλλο	6	4	0	0	0	0	2	33	4	67
Εγκυκλοπαίδεια	1	1	0	0	0	0	1	100	0	0
Δεν αναφέρεται η πηγή	1	1	0	0	0	0	0	0	1	100
Σχολικό βιβλίο	1	1	0	0	0	0	0	0	1	100
Σύνολο	138	100	9	7	50	36	31	23	48	35

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.40 Τα διασκευασμένα κείμενα ως ποσοστό για κάθε μέσο δημοσίευσης

ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	N	Διασκευασμένα	%
Εφημερίδα	30	12	40
Βιβλίο	232	80	35
Περιοδικό/Ενθετο	75	26	35
Σχολικό βιβλίο	3	1	33
Ιστοσελίδα-Ηλεκτρονικό	41	11	27
Άλλο	64	6	9
Εγκυκλοπαίδεια	11	1	9
Δεν αναφέρεται	36	1	3

Η διασκευή, όπως δείχνει και ο Πίνακας 7.40 που αποτυπώνει τα ποσοστά των κειμένων που διασκευάστηκαν ως προς το σύνολο των κειμένων του κάθε είδος δημοσίευσης (βλ. Πίνακα 7.8), αφορά κυρίως κείμενα που προέρχονται από βιβλία και έπειτα από περιοδικά, εφημερίδες και ιστοσελίδες. Για τις περισσότερες υποκατηγορίες του μέσου δημοσίευσης παραπάνω από ένα στα τρία κείμενα τους έχει διασκευαστεί, ενώ για τα κείμενα των εφημερίδων το ποσοστό είναι ακόμη υψηλότερο.

7.1.3.4 Οι μεταφραστές των κειμένων

Τα κείμενα που αναφέρουν το μεταφραστή είτε ξένου είτε αρχαίου ελληνικού κειμένου (χαρακτηρίζεται και *απόδοση*) είναι συνολικά 37. Αντίθετα, 20 κείμενα κυρίως ξένων συγγραφέων δεν αναφέρουν το μεταφραστή. Η κατανομή των 57 αυτών κειμένων κατά τάξη δίνεται στον Πίνακα 7.41.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.41 Κατανομή των κειμένων με ή χωρίς μεταφραστή κατά τάξη

ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Αναφέρεται ονομαστικά	37	65	10	83	5	36	16	84	6	50
Χωρίς αναφορά	20	35	2	17	9	64	3	16	6	50
Σύνολο	57	100	12	100	14	100	19	100	12	100

Οι ΣΟ των Γ' και Ε' τάξεων παραθέτουν συχνά το μεταφραστή εν αντιθέσει με τις άλλες δύο και ειδικά της Δ'.

7.1.4 Γένη και είδη λόγου

7.1.4.1 Γένη λόγου

Η ανάγνωση του Πίνακα 7.42 αποκαλύπτει ότι το κυρίαρχο γένος λόγου στα σχολικά εγχειρίδια και με μεγάλη διαφορά είναι εκείνο του αναφορικού (84%). Για τις τάξεις Γ', Δ', και ΣΤ' η αναλογία αναφορικού κατευθυντικού λόγου είναι σχεδόν ταυτόσημη. Μόνο στην Ε' τάξη το σκηνικό αλλάζει, αλλά δεν ανατρέπεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.42 Κατανομή των κειμένων ως προς το γένος του λόγου

ΤΑΞΗ	N	ΑΝΑΦΟΡΙΚΟΣ		ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΣ	
		n	%	n	%
Γ'	190	162	85	28	15
Δ'	224	195	87	29	13
Ε'	192	150	78	42	22
ΣΤ'	203	176	87	27	13
Σύνολο	809	683	84	126	16

7.1.4.2 Είδη λόγου

Ειδικότερα για τα είδη του αναφορικού λόγου (βλ. Πίνακα 7.43), παρατηρούμε ότι η αφήγηση (69%) είναι καθαρά το κυρίαρχο είδος. Η περιγραφή είναι, επίσης, ένα είδος που αφορά το 20% των κειμένων, ενώ δεν απουσιάζουν και άλλα είδη αναφορικού λόγου (π.χ. ανακοίνωση, συνέντευξη, ομιλία, κ.ά.). Πιο πολύ συγκλίνουν τα ποσοστά της Γ' τάξης με την ΣΤ' και της Δ' με την Ε', ενώ τη μεγαλύτερη διαφορά παρατηρούμε στις Δ' και ΣΤ'.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.43 Κατανομή των κειμένων του αναφορικού λόγου ως προς το είδος τους

ΤΑΞΗ	N	ΑΦΗΓΗΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ		ΑΛΛΟ	
		n	%	n	%	n	%
Γ'	162	109	67	34	21	19	12
Δ'	195	149	76	29	15	17	9
Ε'	150	107	71	25	17	18	12
ΣΤ'	176	105	60	50	28	21	12
Σύνολο	683	470	69	138	20	75	11

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.44 Κατανομή των κειμένων του κατευθυντικού λόγου ως προς το είδος τους

ΤΑΞΗ	N	ΟΔΗΓΙΑ		ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ		ΑΛΛΟ	
		n	%	n	%	n	%
Γ'	28	11	39	1	4	16	57
Δ'	29	17	59	1	3	11	38
Ε'	42	24	57	1	2	17	41
ΣΤ'	27	13	48	1	4	13	48
Σύνολο	126	65	52	4	3	57	45

Η *οδηγία* (52%) (βλ. Πίνακα 7.44) είναι το συχνότερο από τα είδη του κατευθυντικού λόγου ενώ η επιχειρηματολογία αφορά το 3%. Άλλα είδη, όπως συνταγές και προσκλήσεις, διαφημίσεις, αφίσες, χάρτες, έντυπα, κ.ά. φτάνουν το 45%. Μόνο στην Γ' τάξη, και λιγότερο στην ΣΤ', υποχωρούν τα ποσοστά της *οδηγίας*, ενώ Δ' και Ε' τάξεις κατανέμουν με σχεδόν ίδιο τρόπο τα ποσοστά τους.

7.1.4.3 Κειμενικά είδη

Ο Πίνακας 7.45 ταξινομεί σε διάφορα επιμέρους κειμενικά είδη τα κείμενα εκείνα που, ως επί το πλείστον, είναι αυθεντικά με την έννοια ότι γνωρίζουμε την πηγή ή την ταυτότητά τους. Έτσι, ταξινομήσαμε 509 (63%) από τα 809 κείμενα σε 10 υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα καταχωρίσαμε (α) όλα τα κείμενα τα οποία είχαν παράθεση της πηγής με εξαίρεση τα 46 των ΣΟ και (β) 17 από τα 271 κείμενα που δεν είχαν παράθεση της πηγής (βλ. Πίνακα 7.5). Ο λόγος που εξαιρέσαμε τα πρώτα ήταν γιατί δεν ήταν δυνατόν να ταξινομηθούν σε όλες τις υποκατηγορίες των κειμενικών ειδών (π.χ. λογοτεχνικά) και ο λόγος που συμπεριλάβαμε τα δεύτερα ήταν γιατί ήταν ευρέως γνωστά κείμενα όπως κάλαντα, αινίγματα, παροιμίες και μαντινάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.45 Κατανομή των κειμένων ως προς το κειμενικό τους είδος

ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Λογοτεχνία	238	29	51	27	67	30	56	29	64	32
2. Ειδησεογραφικά/Ενημερωτικά	116	14	13	7	25	11	27	14	51	25
3. Πραγματολογικά/Πληροφοριακά	58	7	2	1	27	12	23	12	6	3
4. Χρηστικά	46	6	3	2	15	7	20	10	8	4
5. Ιδιωτικά	21	3	11	6	3	1	1	1	6	3
6. Διαφήμιση	13	2	2	1	1	0	3	2	7	3
7. Βιογραφικά	5	1	0	0	1	0	3	2	1	0
8. Άλλο	5	1	2	1	0	0	3	2	0	0
9. Επίσημα	4	0	0	0	0	0	1	1	3	1
10. Συζήτηση	3	0	0	0	0	0	3	2	0	0
11. Μη παράθεση της πηγής	254	31	101	53	84	38	35	18	34	17
12. Συγγραφικών ομάδων	46	6	5	3	1	0	17	9	23	11
Σύνολο	809	100	190	100	224	100	192	100	203	100

Μια πιο προσεχτική ανάγνωση του Πίνακα 7.45 μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πως τα λογοτεχνικά είναι μεν το κυρίαρχο κειμενικό είδος με 29% και πολλαπλάσια ποσοστά σε σχέση με τα άλλα είδη αλλά υπάρχουν και αρκετά άλλα κειμενικά είδη στα νέα εγχειρίδια. Ωστόσο, μόνο για τα λογοτεχνικά βλέπουμε να υπάρχει μια σχετικά ομοιόμορφη κατανομή από τάξη σε τάξη, ενώ για όλα τα υπόλοιπα καταγράφονται σημαντικές αποκλίσεις.

7.1.4.4 Κειμενικοί τύποι

Στους πίνακες που ακολουθούν θα αναλύσουμε και τα 809 κείμενα ως προς τον επιμέρους κειμενικό τους τύπο, για σχεδόν όλες τις κατηγορίες κειμενικών ειδών του Πίνακα 7.45. Το κειμενικό είδος της λογοτεχνίας πραγματώνεται με 15 επιμέρους κειμενικούς τύπους στα εγχειρίδια όπως καταγράφονται στον Πίνακα 7.46. Οι τύποι που κυριαρχούν είναι το λογοτεχνικό πεζό (45%) και το ποίημα (25%), ενώ ακολουθούν και αρκετά άλλα είδη, πολλά από τα οποία, όμως, αντιπροσωπεύονται με μονοψήφιο αριθμό κειμένων και σε μεμονωμένες τάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.46 Κατανομή των λογοτεχνικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Λογοτεχνικό πεζό	108	45	18	35	29	43	32	57	29	45
2. Ποίημα	59	25	16	31	20	30	10	18	13	20
3. Παραμύθι / Μύθος / Παραδόσεις	16	7	5	10	3	4	5	9	3	5
4. Κόμικς / Σκίτσο / Γελοιογραφία	15	6	3	6	5	7	1	2	6	9
5. Κάλαντα	9	4	3	6	1	1	3	5	2	3
6. Αίνιγμα/Γλωσσοδέτης/Παροιμία	8	3	1	2	4	6	1	2	2	3
7. Θεατρικός διάλογος	6	3	3	6	1	1	0	0	2	3
8. Τραγούδι	4	2	1	2	0	0	2	4	1	2
9. Δημοτικό τραγούδι /Μαντινάδες	4	2	0	0	1	1	1	2	2	3
10. Αρχαία τραγωδία/Έπος	3	1	0	0	1	1	1	2	1	2
11. Θρησκευτικός ύμνος	2	1	0	0	0	0	0	0	2	3
12. Συνέντευξη	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
13. Συνταγή	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
14. Δημοσίευση σε περιοδικό	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0
15. Οδηγία/Κανόνας	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Σύνολο	238	100	51	100	67	100	56	100	64	100

Η κατανομή των 11 κειμενικών τύπων του είδους *ειδησεογραφικό/ενημερωτικό*, όπως δίνεται στον Πίνακα 7.47, μας αποκαλύπτει ότι τα άρθρα περιοδικών, εφημερίδων και διαδικτύου ή ηλεκτρονικά αγγίζουν το 70%. Το υπόλοιπο 30% μοιράζονται επτά κειμενικοί τύποι με μονοψήφιο αριθμό κειμένων και χωρίς παρουσία σε όλες τις τάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.47 *Κατανομή των ειδησεογραφικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο*

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Άρθρο περιοδικού	42	36	2	15	9	36	10	37	21	41
2. Άρθρο εφημερίδας	21	18	3	23	6	24	4	15	8	16
3. Άρθρο ηλεκτρονικό	17	15	2	15	5	20	9	33	1	2
4. Παρουσίαση / Κριτική θεάματος	11	9	0	0	1	4	0	0	10	20
5. Αφίσα ενημερωτική	9	8	2	15	2	8	2	7	3	6
6. Ενημερωτικά διάφορα	6	5	3	23	0	0	1	4	2	4
7. Κατάλογοι	3	3	0	0	0	0	0	0	3	6
8. Πρωτοσέλιδο / Τίτλος εφημερίδων	2	2	1	8	1	4	0	0	0	0
9. Πρόγραμμα τηλεοπτικό	2	2	0	0	0	0	1	4	1	2
10. Πρόγραμμα θεατρικής παράστασης	2	2	0	0	1	4	0	0	1	2
11. Ανακοίνωση	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Σύνολο	116	100	13	100	25	100	27	100	51	100

Η τρίτη μεγαλύτερη κατηγορία τα *πραγματολογικά/πληροφοριακά /επιστημονικά* κείμενα ταξινομείται ως προς τους κειμενικούς της τύπους στον Πινάκα 7.48. Τα κείμενα με έναν πληροφορικό και ιστορικό χαρακτήρα καθώς και τα εγκυκλοπαιδικά μονοπωλούν το είδος αυτό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.48 *Κατανομή των πραγματολογικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο*

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Πληροφοριακό/Ιστορικό	41	71	1	50	18	67	18	78	4	67
2. Εγκυκλοπαιδικό	11	19	1	50	4	15	4	17	2	33
3. Ηλεκτρονικό κείμενο	4	7	0	0	4	15	0	0	0	0
4. Λήμμα λεξικού	2	3	0	0	1	4	1	4	0	0
Σύνολο	58	100	2	100	27	100	23	100	6	100

Ως προς τα *χρηστικά* κείμενα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν επτά κειμενικοί τύποι μέσω των οποίων πραγματώνεται στα σχολικά βιβλία (βλ. Πίνακα 7.49). Οι *οδηγίες/κανόνες* είναι ο τύπος που αφορά τα μισά κείμενα, αλλά οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους αντιπροσωπεύονται πιο ισόρροπα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.49 Κατανομή των *χρηστικών* κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Οδηγία /Κανόνας	23	50	0	0	7	47	14	70	2	25
2. Συνταγή	5	11	0	0	0	0	1	5	4	50
3. Πρόσκληση	5	11	1	33	2	13	1	5	1	13
4. Έντυπο συμπλήρωσης / Αίτηση	5	11	1	33	2	13	2	10	0	0
5. Χάρτης	5	11	1	33	1	7	2	10	1	13
6. Ηλεκτρονικό κείμενο	2	4	0	0	2	13	0	0	0	0
7. Λογαριασμός νερού	1	2	0	0	1	7	0	0	0	0
Σύνολο	46	100	3	100	15	100	20	100	8	100

Στα *ιδιωτικά* κείμενα κυριαρχούν οι *μαρτυρίες* και τα *ημερολογιακά* κείμενα τόσο επώνυμων συγγραφέων (10 κείμενα) όσο και μαθητών, γονέων και καθημερινών ανθρώπων (βλ. Πίνακα 7.50).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.50 Κατανομή των *ιδιωτικών* κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Μαρτυρία	11	52	7	64	1	33	0	0	3	50
2. Ημερολογιακό	8	38	3	27	2	67	0	0	3	50
3. Επιστολή ιδιωτική	2	10	1	9	0	0	1	100	0	0
Σύνολο	21	100	11	100	3	100	1	100	6	100

Τα *διαφημιστικά* κείμενα αντιπροσωπεύονται με τρεις διαφορετικούς κειμενικούς τύπους σε όλες τις τάξεις (βλ. Πίνακα 7.51). Τρεις κειμενικούς τύπους συναντούμε και στην κατανομή τόσο του είδους *βιογραφικό*, όσο και των *επίσημων* κειμένων αλλά και της *συζήτησης* (βλ. αντίστοιχα του Πίνακες 7.52, 7.53 και 7.54).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.51 Κατανομή των διαφημιστικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Διαφημιστικό έντυπο / Φυλλάδιο	7	54	1	50	0	0	1	33	5	71
2. Αφίσα διαφημιστική	4	31	1	50	1	100	1	33	1	14
3. Μικρή αγγελία	2	15	0	0	0	0	1	33	1	14
Σύνολο	13	100	2	100	1	100	3	100	7	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.52 Κατανομή του είδους βιογραφικό ως προς τον κειμενικό του τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Βιογραφία	3	33	0	0	0	0	2	66	0	100
2. Αυτοβιογραφία/απομνημονεύματα	1	33	0	0	1	100	0	0	0	0
3. Ηλεκτρονικό βιογραφικό σημείωμα	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0
Σύνολο	5	100	0	0	1	100	3	100	1	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.53 Κατανομή των επίσημων κειμένων ως προς τον κειμενικό τους τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Ομιλία	2	50	0	0	0	0	1	100	1	33
2. Επιστολή επίσημη	1	25	0	0	0	0	0	0	1	33
3. Διεθνής σύμβαση	1	25	0	0	0	0	0	0	1	33
Σύνολο	4	100	0	0	0	0	0	100	3	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.54 Κατανομή του είδους συζήτηση ως προς τον κειμενικό του τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Ηλεκτρονικό κείμενο	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0
2. Συνέντευξη	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0
3. Τηλεοπτική συζήτηση	1	33	0	0	0	0	1	33	0	0
Σύνολο	3	100	0	0	0	0	3	100	0	0

Το κειμενικό είδος *άλλο*, που αφορούσε πέντε κείμενα μαθητών, δε ταξινομήθηκε σε επιμέρους κειμενικούς τύπους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.55 Κατανομή των κειμένων χωρίς παράθεση πηγής ως προς τον κειμενικό τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Πεζό κείμενο	125	49	43	43	56	67	10	29	16	47
2. Πληροφοριακό / Ιστορικό	28	11	6	6	15	18	3	9	4	12
3. Οδηγία / Κανόνας	24	9	8	8	4	5	8	23	4	12
4. Μικρή αγγελία	10	4	4	4	1	1	2	6	3	9
5. Άρθρο εφημερίδας	7	3	6	6	1	1	0	0	0	0
6. Πρόσκληση	6	2	3	3	0	0	3	9	0	0
7. Συνταγή	6	2	3	3	3	4	0	0	0	0
8. Διαφημιστικό έντυπο / Φυλλάδιο	6	2	2	2	0	0	2	6	2	6
9. Αίνιγμα / Γρίφος	4	2	4	4	0	0	0	0	0	0
10. Ανακοίνωση	3	1	1	1	0	0	0	0	2	6
11. Βιογραφικό/Αυτοβιογραφικό	3	1	0	0	0	0	1	3	2	6
12. Κόμικς	3	1	1	1	1	1	1	3	0	0
13. Ημερολογιακό	3	1	2	2	1	1	0	0	0	0
14. Έντυπο συμπλήρωσης	3	1	1	1	0	0	2	6	0	0
15. Κατάλογοι	3	1	2	2	1	1	0	0	0	0
16. Ετικέτες τροφίμων	3	1	3	3	0	0	0	0	0	0
17. Επιστολή ιδιωτική	2	1	0	0	1	1	1	3	0	0
18. Ποίημα	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0
19. Παραμύθι	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
20. Θεατρικός διάλογος	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
21. Συνέντευξη	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
22. Μαρτυρία	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
23. Τουριστικός οδηγός	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
24. Ταξιδιωτική κάρτα	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
25. Πρωτοσέλιδο / Τίτλοι εφημερίδων	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
26. Πρόγραμμα τηλεοπτικό	1	0	0	0	0	0	1	3	0	0
27. Λεζάντα	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
28. Λήμμα λεξικού	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
29. Χάρτης	1	0	0	0	0	0	1	3	0	0
30. Παρουσίαση / Κριτική θεάματος	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3
31. Δελτίο καιρού	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	254	100	101	100	84	100	35	100	34	100

Στον Πίνακα 7.55 ταξινομήσαμε τα 254 από τα 271 κείμενα (βλ. 7.1.4.3) που δεν γνωρίζουμε την πηγή τους ως προς τον κειμενικό τους τύπο. Προέκυψε πως αυτά τα κείμενα διαιρούνται σε μια ποικιλία κειμενικών ειδών στην οποία κυρίαρχη (49%) είναι διάφορα πεζά κείμενα (ως επί το πλείστον αφηγήσεις και περιγραφές). Ωστόσο, αυτά τα ανυπόγραφα κείμενα αν και χαρακτηρίζονται από ποικιλία και γενών και ειδών λόγου αυτή η ποικιλία δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένη ούτε ως προς τους κειμενικούς τύπους, αφού οι τρεις πρώτοι καλύπτουν το 70% του συνόλου των κειμένων ούτε ως προς τις τάξεις, γιατί 13 τύποι εμφανίζονται μόνο σε μία τάξη.

Τέλος τα κείμενα που υπογράφουν οι ΣΟ μπορούμε να τα διακρίνουμε σε επτά κειμενικούς τύπους (βλ. Πίνακα 7.56). Κυριαρχούν, όπως και πριν τα πεζά κείμενα (74%), ενώ οι υπόλοιπες έξι κατηγορίες δεν απαντώνται σε όλες τις τάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.56 Κατανομή των κειμένων των ΣΟ ως προς τον κειμενικό τους τύπο

ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Πεζό κείμενο	34	74	3	60	1	100	15	88	15	65
2. Πληροφοριακό / Ιστορικό	4	9	1	20	0	0	1	6	2	9
3. Συνέντευξη	3	7	0	0	0	0	0	0	3	13
4. Οδηγία / Κανόνας	2	4	0	0	0	0	1	6	1	4
5. Ημερολογιακό	1	2	1	20	0	0	0	0	0	0
6. Ανακοίνωση	1	2	0	0	0	0	0	0	1	4
7. Άρθρο εφημερίδας	1	2	0	0	0	0	0	0	1	4
Σύνολο	46	100	5	100	1	100	17	100	23	100

7.1.5 Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων

Τα κείμενα που μελετήσαμε ως προς τον τρόπο που αξιοποιούνται διδακτικά είναι, όπως και πριν, τα κύρια και τα παράλληλα, αλλά τώρα περιλαμβάνουμε και όλους τους γραμματικούς κανόνες (βλ. Πίνακα 7.4). Έτσι, τα κείμενα που αναλύουμε σε τούτη την ενότητα αυξάνουν από 809 σε 1084 (85%) κείμενα από τα 1278 που καταγράψαμε για όλα τα βιβλία. Ο Πίνακας 7.57 μας δίνει την κατανομή των τριών παραπάνω κειμένων ως προς τον είδος της «γραμματικής» που εξυπηρετούν στα γλωσσικά βιβλία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.57 Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων ως προς τη θέση τους

ΘΕΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ							
			Κειμένου		Κειμένου / Λέξης / Πρότασης		Λέξης / Πρότασης	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Παράλληλα	478	44	146	31	13	3	319	67
Κύρια	325	30	124	38	201	62	0	0
Γραμματικός κανόνας	281	26	48	17	0	0	233	83
Σύνολο	1084	100	317	29	214	20	553	51

Ο Πίνακας 7.57 δείχνει ότι τα μισά κείμενα (51%) αφορούν τη γραμματική της λέξης και της πρότασης το 29% του κειμένου και το υπόλοιπο 20% αφορά και τα δύο είδη μαζί. Ωστόσο, υπάρχει μια ευθεία αντιστοίχιση της θέσης του κάθε κειμένου με το είδος της γραμματικής που στοιχίζεται: οι γραμματικοί κανόνες και τα παράλληλα στοχεύουν στην λέξη και την πρόταση, ενώ τα κύρια εμπλέκονται και στα δύο είδη γραμματικής.

Τα παράλληλα κείμενα φαίνεται να αξιοποιούνται πιο συχνά σε όφελος της γραμματικής του κειμένου στις δύο μικρότερες τάξεις και στη γραμματική της λέξης και της πρότασης στις δύο μεγαλύτερες (βλ. Πίνακα 7.58).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.58 Η διδακτική αξιοποίηση των παράλληλων κειμένων κατά τάξη

ΕΙΔΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Λέξης / Πρότασης	319	67	65	60	92	67	77	69	85	70
Κειμένου	146	31	36	33	46	33	29	26	35	29
Κειμένου/Λέξης/Πρότασης	13	3	7	6	0	0	5	5	1	1
Σύνολο	478	100	108	100	138	100	111	100	121	100

Αντίστοιχα τα κύρια αξιοποιούνται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις τάξεις, αν και με κάπως πιο ισόρροπο τρόπο στις δύο μεγαλύτερες και κυρίως στην ΣΤ' (βλ. Πίνακα 7.59).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.59 Η διδακτική αξιοποίηση των κύριων κειμένων κατά τάξη

ΕΙΔΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Κειμένου / Λέξης / Πρότασης	201	62	47	61	61	72	49	60	44	54
Κειμένου	124	38	30	39	24	28	32	40	38	46
Σύνολο	325	100	77	100	85	100	81	100	82	100

Για τους γραμματικούς κανόνες φαίνεται ότι δεν αλλάζει ο τρόπος που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των διαφόρων γραμματικών από τάξη σε τάξη (βλ. Πίνακα 7.60).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.60 Η διδακτική αξιοποίηση των γραμματικών κανόνων κατά τάξη

ΕΙΔΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Λέξης / Πρότασης	233	83	71	84	79	80	58	87	25	83
Κειμένου	48	17	14	16	20	20	9	13	5	17
Σύνολο	281	100	85	100	99	100	67	100	30	100

Για να δούμε το πώς αξιοποιούνται διδακτικά τα κείμενα σε σχέση με το κειμενικό τους είδος κατασκευάσαμε τον πίνακα 7.61. Πολύ ισχυρά προς την κατεύθυνση της γραμματικής της λέξης και της πρότασης κινούνται τα κείμενα των ΣΟ (76%) και τα κείμενα χωρίς παράθεση της πηγής τους (69%). Αντίθετα, για όλα τα υπόλοιπα κειμενικά είδη η γραμματική αυτή δεν είναι η πρωταρχική στόχευση τους, ενώ για 6 είδη πρώτη προτεραιότητα είναι η γραμματική του κειμένου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.61 Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων ως προς το είδος τους

ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	%	ΚΕΙΜΕΝΟΥ		ΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ	
			n	%	n	%	n	%
Λογοτεχνία	238	29	98	41	92	39	50	21
Ειδησεογραφικά	116	14	45	39	42	36	29	25
Πραγματολογικά	58	7	22	38	24	41	12	21
Χρηστικά	46	6	23	50	12	26	11	24
Ιδιωτικά	21	3	15	71	5	24	1	5
Διαφήμιση	13	2	4	31	6	46	3	23
Βιογραφικά	5	1	2	40	2	40	1	20
Άλλο	5	1	3	60	2	40	0	0
Επίσημα	4	0	2	50	2	50	0	0
Συζήτηση	3	0	2	67	0	0	1	33
Μη παράθεση της πηγής	254	31	60	24	18	7	176	69
Συγγραφικών ομάδων	46	6	2	4	9	20	35	76
Σύνολο	809	100	278	34	214	26	319	39

Στη Γ' τάξη (βλ. Πίνακα 7.62) υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.61, καθώς η γραμματική του κειμένου ξεπερνά την αντίστοιχη της λέξης/πρότασης για τρεις ποσοστιαίες μονάδες. Γενικά, πάντως τα ποσοστά διατηρούν και στη στην τάξη αυτή την τριχοτόμηση μεταξύ των ποσοστών που είδαμε και στον προηγούμενο πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.62 Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της Γ' τάξης ως προς το είδος τους

ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΚΕΙΜΕΝΟΥ				ΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Λογοτεχνία	51	27	15	29	31	61	5	10
Ειδησεογραφικά	13	7	7	54	5	38	1	8
Επιστημονικά	2	1	2	100	0	0	0	0
Χρηστικά	3	2	3	100	0	0	0	0
Ιδιωτικά	11	6	9	82	2	18	0	0
Διαφήμιση	2	1	1	50	0	0	1	50
Άλλο	2	1	2	100	0	0	0	0
Μη παράθεση της πηγής	101	53	32	32	11	11	58	57
Συγγραφικών ομάδων	5	3	0	0	5	100	0	0
Σύνολο	190	100	71	37	54	28	65	34

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.63 Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της Δ' τάξης ως προς το είδος τους

ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΚΕΙΜΕΝΟΥ				ΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Λογοτεχνία	67	30	21	31	29	43	17	25
Ειδησεογραφικά	25	11	15	60	8	32	2	8
Επιστημονικά	27	12	11	41	14	52	2	7
Χρηστικά	15	7	11	73	3	20	1	7
Ιδιωτικά	3	1	2	67	1	33	0	0
Διαφήμιση	1	0	1	100	0	0	0	0
Βιογραφικά	1	0	1	100	0	0	0	0
Μη παράθεση της πηγής	84	38	9	11	5	6	70	83
Συγγραφικών ομάδων	1	0	0	0	1	100	0	0
Σύνολο	224	100	71	32	61	27	92	41

Σύμφωνα με τις κατανομές του Πίνακα 7.63 η διδακτική αξιοποίηση των κείμενων της Δ' τάξης δεν διαφέρει σημαντικά από ότι συμβαίνει στα αθροιστικά ποσοστά όλων των τάξεων (βλ. Πίνακα 7.61). Αυτό που παρατηρούμε είναι μια μικρή άνοδο για τα ποσοστά της γραμματικής της λέξης/πρότασης και μια αντίστοιχη μείωση για αυτή του κειμένου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.64 Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της Ε' τάξης ως προς το είδος τους

ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΚΕΙΜΕΝΟΥ		ΚΕΙΜΕΝΟΥ /ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ			
	N	%	n	%	n	%	n	%
Λογοτεχνία	56	29	25	45	19	34	12	21
Ειδησεογραφικά	27	14	5	19	13	48	9	33
Επιστημονικά	23	12	6	26	8	35	9	39
Χρηστικά	20	10	6	30	8	40	6	30
Ιδιωτικά	1	1	1	100	0	0	0	0
Διαφήμιση	3	2	1	33	1	33	1	33
Βιογραφικά	3	2	1	33	1	33	1	33
Άλλο	3	2	1	33	2	67	0	0
Επίσημα	1	1	0	0	1	100	0	0
Συζήτηση	3	2	2	67	0	0	1	33
Μη παράθεση της πηγής	35	18	11	31	1	3	23	66
Συγγραφικών ομάδων	17	9	2	12	0	0	15	88
Σύνολο	192	100	61	32	54	28	77	40

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.65 Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων της ΣΤ' τάξης ως προς το είδος τους

ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΚΕΙΜΕΝΟΥ		ΚΕΙΜΕΝΟΥ /ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΛΕΞΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΗΣ			
	N	%	n	%	n	%	n	%
Λογοτεχνία	64	32	35	55	13	20	16	25
Ειδησεογραφικά	51	25	18	35	16	31	17	33
Επιστημονικά	6	3	3	50	2	33	1	17
Χρηστικά	8	4	3	38	1	13	4	50
Ιδιωτικά	6	3	3	50	2	33	1	17
Διαφήμιση	7	3	1	14	5	71	1	14
Βιογραφικά	1	0	0	0	1	100	0	0
Επίσημα	3	1	2	67	1	33	0	0
Μη παράθεση της πηγής	34	17	8	24	1	3	25	74
Συγγραφικών ομάδων	23	11	0	0	3	13	20	87
Σύνολο	203	100	73	36	45	22	85	42

Για την Ε΄ τάξη η εικόνα είναι σχεδόν ίδια με αυτή της Δ΄ τάξης (βλ. Πίνακα 7.64), ενώ στη ΣΤ΄ τάξη (βλ. Πίνακα 7.65) συναντούμε και το υψηλότερο ποσοστό (42%) κειμένων που αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γραμματικής της λέξης/πρότασης και το δεύτερο υψηλότερο (36%) εκείνων που τίθενται στην υπηρεσία της γραμματικής του κειμένου.

Θα τελειώσουμε την ανάλυση της διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων με την παράθεση δύο πινάκων που αφορούν τους 281 γραμματικούς κανόνες/παραδείγματα που καταγράψαμε στα διδακτικά βιβλία. Στον Πίνακα 7.66 ταξινομούμε τα κείμενα αυτά ως προς το *γλωσσικό επίπεδο* και έπειτα ως προς την επιμέρους *γραμματική κατηγορία* την οποία ασκούν. Παρατηρούμε ότι το γλωσσικό επίπεδο της *μορφολογίας* είναι το κυρίαρχο με 132 αναφορές (47%), ενώ οι γραμματικές κατηγορίες του, *ρήμα*, *ουσιαστικό* και *επίθετο* ξεπερνούν τα 2/3 των αναφορών. Ακολουθεί το γλωσσικό επίπεδο του *συντακτικού* όπου και εδώ οι τρεις πρώτες γραμματικές κατηγορίες αγγίζουν τα 2/3 του συνόλου των εντός του αυτού επιπέδου αναφορών. Το γλωσσικό επίπεδο της *πραγματολογίας-γλωσσικής χρήσης*, που σχετίζεται με κανόνες που αφορούν τα κειμενικά χαρακτηριστικά, την «*υπερδομή*», των κειμένων, έρχεται τρίτο με 17% και ακολουθούν τα άλλα δύο επίπεδα του λεξιλογίου (11%) και της φωνητικής-φωνολογίας (7%). Ως προς την κατανομή των γραμματικών κανόνων σε σχέση με τις τάξεις παρατηρούμε ότι στο μορφολογικό επίπεδο η Γ΄ τάξη έχει ταξινομημένο το 56% των κανόνων η Δ΄ το 54%, η Ε΄ το 39% και η ΣΤ΄ το 20%. Αντίθετα, στο συντακτικό οι δύο μεγαλύτερες τάξεις εμπλέκονται σαφώς συχνότερα από τις δύο μικρότερες (32% των κανόνων της Ε΄ και το 56% της ΣΤ΄ σε αντιδιαστολή με το 4% της Γ΄ και το 9% της Δ΄). Στο Λεξιλογικό επίπεδο οι τάξεις με το μεγαλύτερο ποσοστό κανόνων είναι η Ε΄ (15%) και η Δ΄ (12%) και με το μικρότερο η Γ΄ (8%) και η ΣΤ΄ (6%). Στο επίπεδο της Φωνητικής-Φωνολογίας η Γ΄ τάξη ξεχωρίζει καθώς το 14% των κανόνων της αφορούν αυτό το επίπεδο, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την Ε΄ είναι 7% και για τη Δ΄ 4%, ενώ η ΣΤ΄ δεν έχει κανένα σχετικό κανόνα. Τέλος οι τάξεις Γ΄ και ΣΤ΄ αφιερώνουν το ίδιο ποσοστό (17%) κανόνων στο επίπεδο της Πραγματολογίας, ενώ το υψηλότερο (20%) έχει καταγραφεί στη Δ΄ και το μικρότερο (13%) στην Ε΄.

Στο Πίνακα 7.67 εστιάζουμε στα κειμενικά είδη ή τους τύπους κειμένου που αναλύουν οι 48 αναφορές που καταχωρίσαμε στο γλωσσικό επίπεδο *πραγματολογίας-γλωσσικής χρήσης* κατά τάξη. 21 διαφορετικοί τύποι κειμένων αναλύονται στα γλωσσικά εγχειρίδια και οι 14 παραπάνω από μία φορά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.66 Κατανομή των γραμματικών κανόνων κατά γλωσσικό επίπεδο και κατηγορία

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Συντακτικό (n=50, 18%)	Είδη προτάσεων	16	6	2	2	2	2	6	9	6	20
	Αντικ./Υποκ./Κατηγ.	8	3	0	0	3	3	3	5	2	7
	Ευθύς πλάγιος λόγος	6	2	2	2	1	1	2	3	1	3
	Τοπικοί/χρονικοί προσδ.	5	2	0	0	1	1	2	3	2	7
	Ενεργητική/παθητική. σύντ.	3	1	0	0	0	0	2	3	1	3
	Μεταβ./Αμετ./Απρ. ρηματ.	3	1	0	0	0	0	2	3	1	3
	Σύνδεση προτάσεων	3	1	0	0	1	1	1	2	1	3
	Γενική πτώση	3	1	0	0	1	1	0	0	2	7
	Υποθετικός λόγος	2	1	0	0	0	0	1	2	1	3
	Ονοματικό/Ρηματικό σύν.	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0
Μορφολογικό (n=132, 47%)	Ρήματα	48	17	17	20	15	15	11	16	5	17
	Ουσιαστικά	25	9	14	17	9	9	2	3	0	0
	Επίθετα	16	6	3	4	8	8	5	8	0	0
	Αντωνυμίες	12	4	3	4	7	7	2	3	0	0
	Άρθρα	8	3	4	5	1	1	3	5	0	0
	Σύνδεσμοι	5	2	2	2	3	3	0	0	0	0
	Ορθογραφικοί κανόνες	5	2	2	2	2	2	1	2	0	0
	Μετοχές	5	2	1	1	3	3	0	0	1	3
	Αριθμητικά	5	2	1	1	3	3	1	2	0	0
	Επιφωνήματα	2	1	0	0	2	2	0	0	0	0
	Επιρρήματα	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Λεξιλογικό- Σημασιολογικό (n=31, 11%)	Παραγωγή-σύνθεση	10	4	1	1	5	5	4	6	0	0
	Σχήματα λόγου	6	2	2	2	3	3	0	0	1	3
	Αντίθετα/Συνώνυμα, κλπ.	5	2	2	2	0	0	3	5	0	0
	Αρτικόλεξα/Συντομογραφ.	5	2	2	2	2	2	1	2	0	0
	Συμφράσεις-εκφράσεις	2	1	0	0	0	0	1	2	1	3
	Υποκοριστικά	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0
Φωνητικής- Φωνολογίας (n=20, 7%)	Χρήση λεξικού	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	Σημεία στίξης	12	4	7	8	2	2	3	5	0	0
	Τονισμός	5	2	4	5	1	1	0	0	0	0
	Συλλαβισμός	2	1	1	1	0	0	1	2	0	0
Πραγματολογία- Γλωσσική χρήση (n=48, 17%)	Πάθη φωνηέντων	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	Κειμενικά είδη/ τύποι	48	17	14	17	20	20	9	13	5	17
Σύνολο		281	100	85	100	99	100	67	100	30	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.67 Κατανομή των κανόνων της πραγματολογίας κατά κειμενικό είδος/τύπο

ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ / ΤΥΠΟΣ	N	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
		n	n	n	n
1. Περιγραφή (προσώπου, ζώου, χώρου, εργασίας)	9	1	3	4	1
2. Ποίημα / Χαϊκού / Σχηματοποίηση / Μαντινάδες	4	2	1	1	0
3. Παραγραφοποίηση	3	1	1	1	0
4. Αφήγηση	3	0	2	1	0
5. Οδηγία	3	0	1	0	2
6. Διαφήμιση	3	0	0	1	2
7. Άρθρο	2	0	2	0	0
8. Κόμικς / Γελοιογραφία	2	0	2	0	0
9. Αφίσα (ενημερωτική και διαφημιστική)	2	2	0	0	0
10. Πρωτοσέλιδο εφημερίδας / Τίτλοι εφημερίδων	2	2	0	0	0
11. Επιστολή	2	1	1	0	0
12. Επιχειρηματολογία	2	1	1	0	0
13. Συνταγή	2	1	1	0	0
14. Πρόσκληση	2	2	0	0	0
15. Αίτηση μετεγγραφής	1	0	1	0	0
16. Ετικέτα προϊόντος	1	0	1	0	0
17. Θεατρικός διάλογος	1	0	1	0	0
18. Πρόσκληση/πρόγραμμα παράστασης /αφίσα	1	0	1	0	0
19. Βιογραφικό σημείωμα	1	0	0	1	0
20. Μικρή αγγελία	1	1	0	0	0
21. Ταξιδιωτική κάρτα	1	0	1	0	0
Σύνολο	48	14	20	9	5

7.2 Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων

7.2.1 Η ταυτότητα των ασκήσεων

Συνολικά καταγράψαμε και επεξεργαστήκαμε 2046 ασκήσεις. Σύμφωνα με την κατανομή του Πίνακα 7.68 οι περισσότερες από αυτές βρίσκονται στη Γ' τάξη (33%) και ακολουθεί η Δ', ενώ αθροιστικά οι δύο αυτές τάξεις ξεπερνούν το 60% του συνόλου των ασκήσεων (αναλυτικότερα κατά τάξη και επιμέρους ενότητα/κεφάλαιο βλ. Πίνακες Παραρτήματος). Τα δέκα τεύχη των ΤΕ περιέχουν 682 ασκήσεις ή το 1/3 του συνόλου. Παρατηρούμε ότι η κατανομή των ασκήσεων κατά τάξη και τεύχος είναι σε γενικές γραμμές ανάλογη με την αντίστοιχη των κειμένων (βλ. Πίνακα 7.1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.68 Κατανομή των ασκήσεων κατά τάξη και τεύχος βιβλίου

ΤΑΞΗ	N	%	BM			ΤΕ	
			1ο	2ο	3ο	1ο	2ο
Γ'	667	33	153	141	149	114	110
Δ'	567	28	116	125	115	107	104
Ε'	391	19	93	94	90	55	59
ΣΤ'	421	21	93	103	92	64	69
Σύνολο	2046	100	455	463	446	340	342

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.69 Αρίθμηση και σήμανση των ασκήσεων

ΤΑΞΗ	N	%	Αριθμημένες		Μη αριθμημένες		Εικονίδιο		Χωρίς εικονίδιο	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Γ'	667	33	615	92	52	8	431	65	236	35
Δ'	567	28	485	86	82	14	319	56	248	44
Ε'	391	19	320	82	71	18	307	79	84	21
ΣΤ'	421	21	410	97	11	3	354	84	67	16
Σύνολο	2046	100	1830	89	216	11	1411	69	635	31

Ο Πίνακας 7.69 δείχνει ότι από τις ασκήσεις που αναλύσαμε οι 1830 καταχωρήθηκαν όπως ήταν ήδη αριθμημένες από τις ΣΟ, ενώ 216 (11%) που είχαν αντί για αριθμό άλλο σημάδι (π.χ. κουκκίδα) ή κανένα διακριτικό αριθμήθηκαν από τον ερευνητή. Ακόμη, περίπου μια στις τρεις ασκήσεις δεν σημειώταν με κάποιο από τα εικονίδια-σύμβολα, ενώ στις δύο

μικρότερες τάξεις το ποσοστό αυτό αυξάνει σημαντικά σε σχέση με τις δύο μεγαλύτερες (βλ Κεφ. 5).

Ο Πίνακας 7.70 περιέχει ενδεικτικά τα πιο συχνόχρηστα ρήματα που θα συναντήσουμε μόνα τους ή σε συνδυασμό με άλλα στις εκφωνήσεις των ασκήσεων. Ως τέτοια θεωρήσαμε αυτά που εμφανίζονται τουλάχιστον στο 5% των ασκήσεων ή σε παραπάνω από 100. Τα ρήματα που έχουν σχέση με τη γραφή (*Γράψτε/αντιγράψτε/ξαναγράψτε*) συναντώνται στο 25% των ασκήσεων, ενώ το ρήμα *συμπλήρωσε/στε* θα το βρούμε στο 18% και το *βρες/είτε* στο 11%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.70 Τα συχνότερα χρησιμοποιούμενα ρήματα στις εκφωνήσεις των ασκήσεων

ΡΗΜΑΤΑ ΕΚΦΩΝΗΣΗΣ	N		Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Γράψτε/αντιγράψτε/ξαναγράψτε	505	25	163	24	164	29	102	26	76	18
Συμπλήρωσε/στε	374	18	111	17	122	22	54	14	87	21
Βρες/είτε	234	11	21	3	54	10	74	19	85	20
Βάλε/λτε	143	7	66	10	38	7	26	7	13	3
Διάβασε/στε	141	7	45	7	41	7	21	5	34	8
Συζήτησε/στε	134	7	52	8	53	9	13	3	16	4
Υπογράμμισε/στε	106	5	33	5	37	7	30	8	6	1

Πέρα από τα ρήματα αυτά καταγράψαμε και άλλα ρήματα που η συχνότητα τους όμως είναι μικρότερη του 2% ή των 50 ασκήσεων. Τέτοια ρήματα είναι τα εξής: *απάντησε* (42 φορές), *αντιστοίχισε* (31), *θυμήσου* και *αντικατέστησε* (21), *άκουσε*, *αναζητήστε*, *ανάλυσε*, *ανακοινώστε*, *απάντησε*, *αριθμήστε*, *αφηγήσου*, *βοήθησε*, *διάλεξε*, *διέγραψε*, *διηγήσου*, *εξήγησε*, *έκφρασε*, *ελέγχω*, *κάντε*, *κύκλωσε*, *λύσε*, *μετέτρεψε*, *παίξτε*, *παρατήρησε*, *παρουσίασε*, *ρώτησε*, *σημείωσε*, *σημάτισε*, *σκέψου*, *σύγκρινε*, *συλλάβισε*, *ταίριαξε*, *ταξινόμησε*, *φαντάσου*, *φτιάξε*, *χάραξε*, *χρησιμοποίησε*, *χώρισε*, *ψάξε*.

7.2.2 Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων

Ο Πίνακας 7.71 μας δείχνει πώς καταχωρίστηκαν αρχικά οι ασκήσεις ως προς τον αριθμό και το είδος των δεξιοτήτων που ασκούν. Οι δεξιότητες της *Γραμματικής* και της *Ανάγνωσης* ουσιαστικά μοιράζονται την πρώτη θέση, ενώ πολύ κοντά ακολουθεί η *Παραγωγή γραπτού λόγου* στον αριθμό των ασκήσεων που καλλιεργούν αποκλειστικά κάθε μία από τις

δεξιότητες αυτές. Ένα ποσοστό 5% των ασκήσεων καταχωρήθηκαν ως *διαθεματικές* και *αυτοαξιολόγησης*, δηλαδή, δεν εμπλέκονται άμεσα με γλωσσικές δεξιότητες αλλά με τη μέθοδο διδασκαλίας. Ωστόσο, 220 ασκήσεις ταξινομήθηκαν ως *σύνθετες*, δηλαδή, ότι στοχεύουν στην καλλιέργεια παραπάνω από μιας γλωσσικής δεξιότητας, ενώ συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία αυτή και όσες τυχόν στόχευαν ταυτόχρονα και σε «διαθεματικές δεξιότητες». Αν κάνουμε αναγωγή των ασκήσεων αυτών στις γλωσσικές δεξιότητες που αντιστοιχούν προκύπτει ο Πίνακας 7.72 που μας απεικονίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια πόσες φορές κάθε δεξιότητα καλλιεργείται από τις ασκήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.71 Η κατανομή των ασκήσεων ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Γραμματική	460	22	69	10	144	25	138	35	109	26
Ανάγνωση	458	22	182	27	112	20	67	17	97	23
Γραφή-Παραγωγή γραπτού λόγου	403	20	164	25	115	20	53	14	71	17
Λεξιλόγιο	286	14	116	17	73	13	45	12	52	12
Προφορικός λόγος	102	5	34	5	27	5	25	6	16	4
Σύνθετες	220	11	54	8	55	10	48	12	63	15
Διαθεματικές	68	3	25	4	29	5	12	3	2	0
Αυτοαξιολόγησης	49	2	23	3	12	2	3	1	11	3
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.72 Η κατανομή των ασκήσεων με αναγωγή των σύνθετων κατά δεξιότητα

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Γραφή-Παραγωγή γραπτού λόγου	538	24	196	27	147	23	82	19	113	23
Ανάγνωση	527	23	200	28	127	20	84	19	116	24
Γραμματική	474	21	71	10	145	23	141	32	117	24
Λεξιλόγιο	316	14	121	17	83	13	50	11	62	13
Προφορικός λόγος	169	7	51	7	56	9	31	7	31	6
Διαθεματικές	212	9	60	8	61	10	50	11	41	8
Αυτοαξιολόγησης	49	2	23	3	12	2	3	1	11	3
Σύνολο	2285	100	722	100	631	100	441	100	491	100

Αντιπαραβάλλοντας τους δύο παραπάνω πίνακες, τρεις είναι οι πιο ορατές αλλαγές: (α) η αύξηση κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες (από 3% στο 9%) στα ποσοστά των διαθεματικών

αναφορών (β) του *Προφορικού λόγου* κατά δύο (από 5% στο 7%) και (γ) της δεξιότητας της *Παραγωγής γραπτού λόγου* κατά 4 (από 20% στο 24%). Τελικά, από τις 2046 ασκήσεις προέκυψαν 2285 διαφορετικές καταχωρίσεις ως προς τις δεξιότητες που επιδιώκουν να οξύνουν (βλ. Πίνακα 7.72). Σύμφωνα με αυτές, αν θεωρήσουμε αθροιστικά τα ποσοστά της *Ανάγνωσης* και της *Παραγωγής γραπτού λόγου* που ανήκουν στη ευρύτερη δεξιότητα του *Γραπτού λόγου* τότε προκύπτει ότι η δεξιότητα αυτή με 47% κατέχει αδιαμφισβήτητα την πρώτη θέση. Ακολουθεί, η δεξιότητα της *Γραμματικής* με 21%, το *Λεξιλόγιο*, που καλλιεργείται από το 14% των ασκήσεων, και ο *Προφορικός λόγος* ο οποίος με 7% καταλαμβάνει την τελευταία θέση μεταξύ των ασκούμενων γλωσσικών δεξιοτήτων. Αν δούμε τα παραπάνω ως προς την τάξη, τότε θα διαπιστώσουμε ότι οι δεξιότητες της *Παραγωγής γραπτού λόγου* και της *Ανάγνωσης* καλλιεργούνται συχνότερα στην Γ΄ τάξη (27% και 28% αντίστοιχα) και λιγότερο στην Ε΄ (19% και στις δύο). Αντίθετα, η δεξιότητα της *Γραμματικής* αφορά το 32% των ασκήσεων της Ε΄ τάξης και το 10% της Γ΄. Το *Λεξιλόγιο*, εμπλέκει το 17% των ασκήσεων της Γ΄ τάξης και το 11% της Ε΄, ενώ ο *Προφορικός λόγος* συχνότερα καλλιεργείται στην Δ΄ (9%) και λιγότερο στην ΣΤ΄ (6%). Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης —που ουσιαστικά είναι τα διάφορα κριτήρια ή πίνακες αυτοαξιολόγησης που περιέχουν τα εγχειρίδια— είναι ελάχιστες στην Ε΄ τάξη ενώ στις Γ΄ και ΣΤ΄, αν και μοιράζονται το ίδιο ποσοστό, σε απόλυτη συχνότητα υπερέχει η Γ΄. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα κατά γλωσσική δεξιότητα με τη σειρά που τις παραθέτει το ΑΠΣ.

7.2.2.1 Προφορικός λόγος

Το ΑΠΣ θέτει 18 διαφορετικούς στόχους για τον Προφορικό λόγο. Στην έρευνά μας αποκλείσαμε τέσσερις από τους στόχους αυτούς (βλ. Πίνακα 7.74), γιατί θεωρήσαμε ότι η διατύπωσή τους ήταν πολύ γενική για να αντιστοιχιστεί με επιμέρους ασκήσεις. Ή, αλλιώς, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι τέσσερις αυτοί στόχοι ικανοποιούνται σε κάποιο βαθμό από όλες τις αναφορές που αφορούν την δεξιότητα που εδώ αναλύουμε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.73 Καταχωρίσεις ασκήσεων Προφορικού λόγου κατά διδακτικό στόχο και τάξη

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
1. Συμμετέχει σε συζητήσεις	85	37	27	32	41	48	9	11	8	9
2. Αφηγείται από μνήμης	75	32	14	19	21	28	21	28	19	25
3. Περιγράφει και αφηγείται γεγονότα	54	23	12	22	15	28	9	17	18	33
4. Ανακοινώνει σε ακροατήριο	9	4	6	67	3	33	0	0	0	0
5. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει διαθέσεις, προθέσεις και συναισθήματα κ.τ.ό. όπως αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου.	3	1	0	0	1	33	2	67	0	0
6. Διακρίνει το σχόλιο από το γεγονός σε μια προφορική αφήγηση	2	1	1	50	1	50	0	0	0	0
7. Επιλέγει και χρησιμοποιεί ορθά το επίπεδο ύφους που επιβάλλει η επικοινωνία	2	1	1	50	1	50	0	0	0	0
8. Αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στα διάφορα είδη προφορικού λόγου (π.χ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος)	1	0	0	0	1	50	0	0	0	0
9. Εντοπίζει τα κύρια σημεία στο λόγο ομιλητών, τα συγκρατεί στη μνήμη και τα αξιοποιεί κατά περίπτωση.	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
10. Κατανοεί τη σκοπιμότητα των φραστικών επιλογών του ομιλητή (συντάκτη) η οποία καθορίζεται από την κατάσταση της επικοινωνίας	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11. Αναλύει και αξιολογεί τις πληροφορίες που του δίνονται εκτιμώντας όλα τα στοιχεία του λόγου (γλωσσικά, όπως η χρήση μορφοσυντακτικών δομών, εξωγλωσσικά, όπως τα πρόσωπα και η κατάσταση της ομιλίας και παραγλωσσικά, όπως ο τόνος της φωνής η στάση του σώματος κ.τ.ό.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12. Ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13. Εντοπίζει και αποφεύγει συνήθη φραστικά σφάλματα	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14. Συλλαμβάνει υπονοούμενα	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	282	100	61	26	85	37	41	18	45	19

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.74 Οι διδακτικοί στόχοι του Προφορικού λόγου που δεν εξετάστηκαν

15. Ακροάται, διατυπώνει ερωτήματα, απαντά, εξιστορεί, εξηγεί, και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση.
16. Χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσιο λεξιλόγιο.
17. Εκτιμά και απολαμβάνει αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου, όπως απαγγελίες ομιλίες, θεατρικές παραστάσεις, ομιλίες χαρισματικών ομιλητών κτλ.
18. Θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς, ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής.

Η δεξιότητα του Προφορικού λόγου, όπως μόλις είδαμε, ασκείται από 169 ασκήσεις. Οι ασκήσεις αυτές αντιστοιχίστηκαν με ένα ή περισσότερους στόχους 282 φορές. Η κατανομή των 282 αυτών αναφορών ως προς τους διδακτικούς στόχους, όπως ακριβώς αυτοί περιγράφονται στο ΑΠΣ, αποτυπώνεται στο Πίνακα 7.73. Ο Πίνακας αυτός δείχνει ότι από τους 14 στόχους που αντιστοιχίσαμε με τις ασκήσεις οι πέντε δεν καλλιεργούνται από καμία άσκηση, ενώ άλλες έξι καλλιεργούνται από μία έως εννιά φορές. Τελικά, το 92% των αναφορών του Προφορικού λόγου κατανέμεται σε τρεις στόχους. Επίσης, οι στόχοι του Προφορικού λόγου προσεγγίζονται συχνότερα και ευρύτερα στις δύο μικρότερες τάξεις, και ειδικά στην Δ', από ό,τι στις δύο μεγαλύτερες, αφού για τις πρώτες οι σχετικές αναφορές φτάνουν αθροιστικά το 63%.

7.2.2.2 Γραπτός λόγος-Ανάγνωση

Από τους 16 διδακτικούς στόχους που περιγράφει το ΑΠΣ εξαιρέθηκαν οι έξι για τους ίδιους λόγους που εξαιρέθηκαν και στον Προφορικό λόγο (βλ. Πίνακα 7.76).

Οι 527 ασκήσεις που ταξινομήθηκαν ως σχετικές με την δεξιότητα της Ανάγνωσης απέδωσαν 1065 διαφορετικές καταχωρίσεις στους δέκα στόχους που εξετάστηκαν. Η κατανομή των 1065 αναφορών κατά στόχο και τάξη φαίνεται στον Πίνακα 7.75. Ουσιαστικά όλες οι ασκήσεις φαίνεται να επικεντρώνονται γύρω από δύο στόχους που αθροιστικά φτάνουν το 98%. Οι υπόλοιποι στόχοι αντιμετωπίζονται σποραδικά ελάχιστες φορές ή και καθόλου (ένας).

Σε σχέση με τις τάξεις και πάλι βλέπουμε στις δύο μικρότερες τάξεις η Ανάγνωση να καλλιεργείται συχνότερα από ό,τι στις δύο μεγαλύτερες, καθώς αθροιστικά φτάνει το 62%, ενώ στη Γ' το σχετικό ποσοστό φτάνει το 38%. Η Ε' τάξη εμπλέκεται λιγότερο με τους διδακτικούς στόχους της Ανάγνωσης (16%) από τις υπόλοιπες τρεις, όπως και στον Προφορικό λόγο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.75 Καταχωρίσεις ασκήσεων της Ανάγνωσης κατά διδακτικό στόχο και τάξη

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Διαβάζει το κείμενο είτε ως σύνολο για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας είτε λεπτομερειακά είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων	522	49	199	38	126	24	81	16	116	22
2. Προσδιορίζει, συγκρίνει, ταξινομεί επιμέρους στοιχεία του κειμένου	522	49	199	38	126	24	81	16	116	22
3. Διαβάζει μεγαλόφωνα με ορθή άρθρωση, τόνο και χρωματισμό της φωνής με τρόπο που να δείχνει ότι κατανόησε ό,τι διάβασε	11	1	2	18	4	36	5	45	0	0
4. Εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και επισημαίνει τις διαφορές από το διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας	3	0	0	0	0	0	1	33	2	67
5. Αναγνωρίζει τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου (με αιτιολόγηση, σύγκριση, ορισμό) και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του τρόπου οργάνωσης	2	0	1	50	0	0	0	0	1	50
6. Συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα που ανήκουν όμως σε διαφορετικό είδος λόγου	2	0	1	50	1	50	0	0	0	0
7. Διαβάζει σιωπηρά είτε για προσωπική ευχαρίστηση είτε για να ανακοινώσει το κείμενο σε άλλους	1	0	1	100	0	0	0	0	0	0
8. Διαβάζει σιωπηρά και με απόλυτη συγκέντρωση	1	0	1	100	0	0	0	0	0	0
9. Αναγνωρίζει το επίπεδο ύψους και κρίνει αν είναι κατάλληλο για το θέμα του κειμένου	1	0	0	0	0	0	0	0	1	100
10. Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	1065	100	404	38	257	24	168	16	236	22

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.76 Οι διδακτικοί στόχοι της Ανάγνωσης που δεν εξετάστηκαν

11. Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του.
12. Αναπτύσσει την ικανότητα να επιλέγει και να διαβάζει κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος.
13. Διαμορφώνει βαθμιαία θετική αλλά και κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο και γίνεται σταδιακά ένας ανεξάρτητος αναγνώστης που χαιρέται την ανάγνωση.
14. Εφαρμόζει τον τρόπο ανάγνωσης που ταιριάζει στο είδος του κειμένου και τον σκοπό για τον οποίο διαβάζεται.
15. Χρησιμοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα και στις προσωπικές του ανάγκες γραπτής επικοινωνίας.
16. Αναπτύσσει "γλωσσικές αντιστάσεις" και κριτική στάση απέναντι στο λόγο των άλλων. **[ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']**

7.2.2.3 Γραπτός λόγος-Γραφή και Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι διδακτικοί στόχοι της δεξιότητας *Γραφή-Παραγωγή γραπτού λόγου* ενσωματώνουν τόσο την παραγωγή γραπτών κειμένων όσο και την άσκηση της δεξιότητας της γραφής (ορθογραφία, καλλιγραφία, κ.τ.ό.) (βλ. Πίνακα 7.77). Από τους συνολικά 22 στόχους (19 κοινοί για τις τέσσερις τάξεις και τρεις διαφορετικοί), εξαιρέσαμε έξι από την έρευνά μας (βλ. Πίνακα 7.78).

Οι 538 ασκήσεις καταχωρίστηκαν 1190 φορές στους διάφορους διδακτικούς στόχους. Από την κατανομή των αναφορών αυτών προκύπτει ότι δύο στόχοι προσεγγίζονται από το 24% των αναφορών, ένας από το 19% και ένας που αφορά μόνο τις τάξεις Γ'-Δ' από το 16%. Οι υπόλοιποι δέκα στόχοι προσεγγίζονται σε ποσοστά που κυμαίνονται κάτω του 5% ενώ άλλοι δύο δε συγκεντρώνουν καμία αναφορά. Η κατανομή των αναφορών σε σχέση με τις τάξεις δείχνει ότι στις δύο μικρότερες η συχνότητα με την οποία προσεγγίζονται οι στόχοι φτάνει στο σύνολο των αναφορών το 68%. Όμως, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι οι δύο στόχοι που αφορούσαν μόνο τις τάξεις Γ'-Δ' (α/α 14, 15) συγκέντρωσαν 189 αναφορές ή το 15% του συνόλου. Συνεπώς, αν εξαιρεθούν οι αναφορές αυτές, η εικόνα που προκύπτει για τους υπόλοιπους κοινούς στόχους και των τεσσάρων τάξεων είναι σαφώς πιο ισορροπημένη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.77 Καταχωρίσεις ασκήσεων Γρ.-Παραγωγής ΓΛ κατά διδακτικό στόχο και τάξη

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Εξοικειώνεται με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τους τύπους κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθου) που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα.	291	24	97	33	58	20	60	21	76	26
2. Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διαφορετικούς αποδέκτες.	291	24	97	33	58	20	60	21	76	26
3. Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων.	230	19	95	41	87	38	19	8	29	13
4. Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του.	54	5	13	24	14	26	12	22	15	28
5. Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο.	44	4	26	59	18	41	0	0	0	0
6. Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.	42	4	23	55	18	43	1	2	0	0
7. Εξιστορεί ολοκληρωμένα συμβάντα στα οποία μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι.	17	1	3	18	4	24	2	12	8	47
8. Μετασχηματίζει κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου για διαφορετικό σκοπό.	13	1	4	31	2	15	0	0	7	54
9. Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων προτάσεων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως <i>γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά</i> .	3	0	0	0	0	0	1	33	2	67
10. Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο σε αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους.	2	0	2	100	0	0	0	0	0	0
11. Καταγράφει τις σκέψεις, το σχέδιο μιας ομιλίας κτλ. με τρόπο που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά.	3	0	2	67	0	0	0	0	1	33
12. Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13. Κρίνει ο ίδιος αν χρειάζεται να ξαναγράψει, για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14. Αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής στίξης και τονισμού μέσω όλων των σχολικών μαθημάτων. [ΜΟΝΟ Γ'-Δ']	186	16	98	53	88	47	-	-	-	-
15. Συμβουλευεται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη [ΜΟΝΟ Γ'-Δ']	3	0	2	67	1	33	-	-	-	-
16. Συντάσσει περιλήψεις διαφόρων βαθμών σύμπτυξης [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	11	1	-	-	-	-	3	27	8	73
Σύνολο	1190	100	462	39	348	29	158	13	222	19

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.78 *Οι διδακτικοί στόχοι της Γραφής και Παραγωγής ΓΛ που δεν εξετάστηκαν*

17. Προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του
 18. Αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο
 19. Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή
 20. Μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο
 21. Γράφει κείμενα με τρόπο που να ενδιαφέρει τον αναγνώστη
 22. Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους λόγου που χρησιμοποιεί
-

7.2.2.4 Λεξιλόγιο

Για τη δεξιότητα του Λεξιλογίου 13 στόχοι είναι κοινοί για όλες τις τάξεις, ενώ προστίθενται άλλοι πέντε στις δύο μεγαλύτερες. Δεν εξετάσαμε τρεις από τους παραπάνω στόχους (βλ. Πίνακα 7.80).

Με τη δεξιότητα του Λεξιλογίου συσχέτισαμε 316 ασκήσεις (βλ. Πίνακα 7.79) οι οποίες αντιστοιχίστηκαν με 15 στόχους και απέδωσαν 745 καταχωρίσεις. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 7.79 οι τρεις πρώτοι στόχοι μοιράζονται το 77% των καταχωρίσεων, ενώ για τους υπόλοιπους 13 κανένας δε συγκεντρώνει παραπάνω από το 5%. Οι τάξεις Γ'-Δ' συγκεντρώνουν το 58% του συνόλου των καταχωρίσεων. Ωστόσο, η ψαλίδα μεταξύ μικρών και μεγάλων αυξάνει αν αφαιρέσουμε τις 54 (7%) καταχωρίσεις εκείνες που αφορούν τους πέντε στόχους των τάξεων Ε'-ΣΤ' (α/α 11, 12, 13, 14, 15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.79 Καταχωρίσεις ασκήσεων Λεξιλογίου κατά διδακτικό στόχο και τάξη

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Συνειδητοποιεί και διακρίνει με εμπειρικό τρόπο τη σημασία των λέξεων.	283	38	107	38	73	26	45	16	58	20
2. Συνειδητοποιεί τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις: κυριολεξία, μεταφορά, συνωνυμία, αντωνυμία (παρώνυμα, ταυτόσημα, ομώνυμα).	196	26	76	39	42	21	32	16	46	23
3. Διαπιστώνει ότι με την παραγωγή και τη σύνθεση δημιουργούνται χιλιάδες λέξεις.	97	13	32	33	27	28	24	25	14	14
4. Επιχειρεί εμπειρικούς ορισμούς λέξεων.	35	5	11	31	4	11	15	43	5	14
5. Εξοικειώνεται με τη διαχρονική πλευρά της γλώσσας στο βαθμό που αυτή αντανακλάται στη συγχρονική της διάσταση.	29	4	1	3	6	21	17	59	5	17
6. Αντιλαμβάνεται το ρόλο του γλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντος στον προσδιορισμό της σημασίας των λέξεων.	15	2	14	93	0	0	1	7	0	0
7. Αντιλαμβάνεται τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας (όταν δηλ. μια λέξη έχει πολλές σημασίες π.χ. φύλλο).	14	2	5	36	9	64	0	0	0	0
8. Εξοικειώνεται με ακρωνύμια (αρκτικόλεξα) π.χ. ΙΚΑ	10	1	2	20	3	30	2	20	3	30
9. Καταρτίζει αλφαβητικά λεξιλόγια.	10	1	2	20	8	80	0	0	0	0
10. Διαπιστώνει ότι ο ομιλητής ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το σκοπό που επιδιώκει, επιλέγει την κατάλληλη λέξη.	2	0	1	50	0	0	0	0	1	50
11. Συνειδητοποιεί και ως ένα βαθμό αφομοιώνει τους παραγωγικούς μηχανισμούς της γλώσσας και ανακαλύπτει σημασίες λέξεων που δεν γνωρίζει. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	38	5	-	-	-	-	24	63	14	37
12. Συνειδητοποιεί ότι στη Νέα Ελληνική τα σύνθετα, τα πολυλεκτικά σύνθετα και οι περιφράσεις χρησιμοποιούνται ευρύτατα. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	10	1	-	-	-	-	6	60	4	40
13. Συνειδητοποιεί την ύπαρξη λόγων και λαϊκών λέξεων και τη σχέση με τους με διαφορετικά επίπεδα λόγου. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	3	0	-	-	-	-	2	67	1	33
14. Εντοπίζει τις λέξεις που εκφράζουν ειδικούς όρους σε ένα κείμενο. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	2	0	-	-	-	-	2	100	0	0
15. Αναγνωρίζει τις λέξεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ύφους. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	1	0	-	-	-	-	0	0	1	100
Σύνολο	745	100	251	34	172	23	170	23	152	20

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.80 Οι διδακτικοί στόχοι του Λεξιλογίου που δεν εξετάστηκαν

16. Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και κατά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή των σχολικών εκδηλώσεων.
17. Προσεγγίζει το λεξιλόγιο διάφορων θεματικών περιοχών ξεκινώντας από τις πιο εύχρηστες και γενικού περιεχομένου λέξεις και χρησιμοποιώντας βαθμιαία τις περισσότερο ειδικές και κατάλληλες.
18. Διαπιστώνει ότι το κατάλληλο λεξιλόγιο διευκολύνει την κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία.

7.2.2.5 Γραμματική

Η δεξιότητα της Γραμματικής περιλαμβάνει 18 κοινούς διδακτικούς στόχους για τις τέσσερις τάξεις, έναν επιπλέον στις Γ'-Δ' και τρεις στις Ε'-ΣΤ, δηλαδή, συνολικά 22 από τους οποίους δεν διερευνήσαμε τους δύο (βλ. Πίνακες 7.81 & 7.82).

Οι 474 ασκήσεις που ταξινομήθηκαν στη δεξιότητα της Γραμματικής αντιστοιχίστηκαν με 20 στόχους και οι καταχωρίσεις έφτασαν τις 1417. Οι έξι πρώτοι στόχοι μοιράζονται το 71% των αναφορών, άλλοι έντεκα συγκεντρώνουν ποσοστά κάτω του 4% ο καθένας και για τους εναπομείναντες τρεις δεν υπήρξε καμία αναφορά. Ως προς τη σχέση της κατανομής των καταχωρίσεων με τις τάξεις διαπιστώνεται μεν μια ελαφρά υπεροχή κατά 5% στα αθροιστικά ποσοστά των τάξεων Ε' και ΣΤ' (52%) έναντι των άλλων δύο, αλλά η Γ' τάξη συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό (17%) των σχετικών καταχωρίσεων και η Δ' το μεγαλύτερο (30%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.81 Καταχωρίσεις ασκήσεων Γραμματικής κατά διδακτικό στόχο και τάξη

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Αναγνωρίζει τα γλωσσικά στοιχεία άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε με τον εκάστοτε συντακτικό τους ρόλο μέσα στην πρόταση.	324	23	46	14	104	32	93	29	81	25
2. Συνειδητοποιεί το μορφολογικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας και τον πολυσήμαντο ρόλο των καταλήξεων.	223	16	47	21	79	35	52	23	45	20
3. Αναγνωρίζει εμπειρικά τα συστατικά των λέξεων (μορφήματα) και τον ρόλο τους στη σημασία.	223	16	47	21	79	35	52	23	45	20
4. Αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες αφαίρεσης, προσθήκης και αλλαγής σειράς στοιχείων της πρότασης καθώς και τις δυνατότητες μετασχηματισμού της για τις ανάγκες της επικοινωνίας.	197	14	24	12	52	26	61	31	60	30
5. Διαπιστώνει ότι ο λόγος οργανώνεται γύρω από το όνομα και το ρήμα.	119	8	6	5	32	27	50	42	31	26
6. Αναγνωρίζει τα δομικά συστατικά μιας πρότασης.	118	8	11	9	32	27	47	40	28	24
7. Αναλύει και ανασυνθέτει προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά και υποτακτικά.	53	4	3	6	10	19	20	38	20	38
8. Διακρίνει τους φθόγγους μέσα στη λέξη και τις λέξεις και τις λέξεις μέσα στην εκφωνούμενη φράση. Να τονίζει ορθά τις λέξεις, προφορικά και γραπτά.	52	4	34	65	10	19	4	8	4	8
9. Αναγνωρίζει το λειτουργικό ρόλο των προσδιοριστικών όρων και τη συμφωνία τους (γένος, αριθμός, πτώση) με τα συμφραζόμενα.	34	2	7	21	9	26	8	24	10	29
10. Εσωτερικεύει ένα κλιτικό σχήμα ρήματος στις δύο φωνές και ένα κλιτικό σχήμα πτωτικού (ουσιαστικού, επιθέτου, αντωνυμίας) στα τρία γένη.	31	2	3	10	16	52	7	23	5	16
11. Αντιλαμβάνεται ότι η επιλογή, η συχνότητα των τύπων, των συντακτικών δομών και των γραμματικών τύπων έχει σχέση με το είδος του κειμένου και τη σκοπιμότητά του (π.χ. κείμενο λογοτεχνικό και κείμενο μαθηματικών).	15	1	4	27	3	20	4	27	4	27
12. Αναγνωρίζει τα δομικά συστατικά των παραγράφων και συνειδητοποιεί το ρόλο των κειμενικών δεικτών στη σύνδεση των παραγράφων.	3	0	1	33	1	33	0	0	1	33
13. Συνειδητοποιεί πώς η πρόταση παράγεται και λειτουργεί ως μονάδα επικοινωνίας μέσα σε συμφραζόμενα και σε πραγματικές περιστάσεις.	2	0	1	50	1	50	0	0	0	0

14. Διαπιστώνει ότι ο ομιλητής ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας επιλέγει και χρησιμοποιεί το κατάλληλο επίπεδο ύφους.	2	0	0	0	2	100	0	0	0	0
15. Διαπιστώνει εμπειρικά τις νοηματικές σχέσεις κειμένου-ενότητας-παραγράφου-περιόδων.	2	0	1	50	0	0	0	0	1	50
16. Κατανοεί συχνόχρηστα σχήματα λόγου.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17. Αναγνωρίζει τα δομικά συστατικά μιας παραγράφου. [ΜΟΝΟ Γ'-Δ']	2	0	1	50	1	50	0	0	0	0
18. Χρησιμοποιεί ορθά τα αρχαιόκλιτα. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	17	1	0	0	0	0	5	29	12	71
19. Κατανοεί και χρησιμοποιεί τη λειτουργία της ονοματοποίησης. [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20. Συσχετίζει το γλωσσικό μέρος του κειμένου με το οπτικό υλικό που το συνοδεύει (εικόνες, πίνακες, διαγράμματα). [ΜΟΝΟ Ε'-ΣΤ']	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	1417	100	236	17	431	30	403	28	347	24

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.82 Οι διδακτικοί στόχοι της Γραμματικής που δεν εξετάστηκαν

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| 21. Αισθητοποιεί με πρακτικό και παιγνιώδη τρόπο την έννοια της γλωσσικής δομής. |
| 22. Συνειδητοποιεί ειδικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας. |

7.2.2.6 Διαθεματικότητα

Σε σχέση με την διαθεματικότητα καταγράψαμε 212 ασκήσεις που εμπλέκονται στην προαγωγή της διαθεματικότητας ή των «διαθεματικών δεξιοτήτων» (βλ. Κεφ. 3.2). Η κατανομή των ασκήσεων αυτών σύμφωνα με το κριτήριο που έγινε η ένταξή τους κατά τάξη αποτυπώνεται στο Πίνακα 7.83.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.83 Η κατανομή των διαθεματικών ασκήσεων κατά κριτήριο και τάξη

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Συναισθηματικός-ψυχοκινητικός τομέας	67	32	35	52	23	34	4	6	5	7
Διαθεματικό Εικονίδιο	57	27	0	0	0	0	28	49	29	51
Παραπομπή σε άλλο μάθημα	39	18	10	26	13	33	9	23	7	18
Παραπομπή σε πηγές/project	38	18	11	29	18	47	9	24	0	0
Βιβλίο Δασκάλου	11	5	4	36	7	64	0	0	0	0
Σύνολο	212	100	60	28	61	29	50	24	41	19

Οι ασκήσεις που εμπλέκονται με τον ψυχοκινητικό (π.χ. κόψε, ζωγράφισε, παίξτε, κ.τ.ό.) και σε μικρότερο βαθμό με το συναισθηματικό τομέα (π.χ. ευαισθητοποίηση απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, το ρατσισμό, κ.ά.) ήταν το συχνότερο κριτήριο (32%) με το οποίο ταξινομήσαμε μια άσκηση ως διαθεματική. Το εικονίδιο της διαθεματικότητας ήταν το δεύτερο συχνότερο κριτήριο κατάταξης, ενώ ακολουθούν η παραπομπή σε άλλο μάθημα και η παραπομπή σε άλλες πηγές. Ειδικά για τα μαθήματα που παρέπεμπαν οι ασκήσεις εντοπίσαμε τα εξής μαθήματα: Ιστορίας, Γεωγραφίας, Μαθηματικών, Θρησκευτικών, Ξένων γλωσσών και Εικαστικών/Μουσικής/Θεατρικής αγωγής. Από το Πίνακα 7.83 προκύπτει ότι στις δύο μικρότερες τάξεις οι διαθεματικές αναφορές είναι συχνότερες από ό,τι στις δύο μεγαλύτερες με τη Δ' τάξη να κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό (29%) των σχετικών αναφορών και η ΣΤ' το μικρότερο (19%).

7.2.3 Τρόπος εργασίας των μαθητών

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 7.84 στο 88% των 2046 ασκήσεων οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Στη Γ' τάξη το ποσοστό αυτό υποχωρεί ελαφρά στο 85% και στην Ε' κορυφώνεται στο 93%. Ομαδικά ζητείται από τους μαθητές να εργαστούν σε 155 (8%) ασκήσεις και συχνότερα στις δύο μικρότερες τάξεις. Τέλος, εταιρικά εργάζονται σε 24 ασκήσεις και με συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων σε 72 (3%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.84 Η κατανομή του τρόπου εργασίας των μαθητών κατά τάξη

ΤΡΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Ατομικά	1795	88	568	85	487	86	364	93	376	89
Ομαδικά	155	8	61	9	50	9	19	5	25	6
Εταιρικά (ανά δύο)	24	1	9	1	10	2	2	1	3	1
Συνδυασμός	72	3	29	4	20	4	6	2	17	4
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

7.2.4 Ασκήσεις Δομής και Λόγου

7.2.4.1 Κατανομή των ασκήσεων Δομής και Λόγου

Μεταξύ των ασκήσεων Δομής και Λόγου παρατηρείται μια ισορροπία με τις πρώτες να καταγράφουν ένα ελαφρύ προβάδισμα της τάξης του 2% (βλ. Πίνακα 7.85). Στις τάξεις Δ' και Ε' οι ασκήσεις Δομής ξεπερνούν τις μισές, αντίθετα, στις άλλες δύο τάξεις οι ασκήσεις

Λόγου είναι αυτές που φτάνουν το 50%. Στην κατηγορία Άλλο ταξινομήσαμε όσες ασκήσεις είχαμε καταχωρίσει στον Πίνακα 7.71 ως διαθεματικές και αυτοαξιολόγησης, αφού αυτές δεν εφάπτονται με γλωσσικά φαινόμενα δομής ή λόγου που εδώ εξετάζουμε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.85 Η κατανομή των ασκήσεων Δομής και Λόγου κατά τάξη

ΕΙΔΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Δομής	982	48	284	43	303	53	204	52	191	45
Λόγου	934	46	332	50	220	39	170	43	212	50
Συνδυασμός	13	1	3	0	3	1	2	1	5	1
Άλλο	117	6	48	7	41	7	15	4	13	3
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

7.2.4.2 Διδακτική μεθοδολογία των ασκήσεων Δομής

Στη συνέχεια αναλύουμε τις 982 ασκήσεις Δομής ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν να εξασκήσουν τους μαθητές στα διάφορα γραμματικά φαινόμενα (βλ. Κεφ. 6.2.4.1.2). Από τα δεδομένα του Πίνακα 7.86 συνάγεται ότι τα περισσότερα γραμματικά φαινόμενα ασκούνται μέσα σε κείμενα (36%) με τις ασκήσεις της ΣΤ' τάξης να προτιμά αυτό το πλαίσιο εξάσκησης σε ποσοστό 49%. Αντίθετα, στη Γ' το αντίστοιχο ποσοστό πέφτει στο 27% και στη Δ' στο 30%. Η εξάσκηση των γραμματικών φαινομένων μέσα σε προτάσεις φτάνει στο 32% των ασκήσεων. Η Δ' τάξη επιλέγει αυτό το πλαίσιο εξάσκησης συχνότερα από τα άλλα (43%) και η Ε' το αντίστροφο με 25%. Με μεμονωμένες λέξεις καλλιεργούνται οι δομές του γλωσσικού συστήματος στο 31% των ασκήσεων. Η τάση αυτή κορυφώνεται στη Γ' τάξη (45%) και υποχωρεί στο 19% στην ΣΤ'. Γενικά, φαίνεται στις δύο μικρότερες τάξεις να προτιμούνται ως πλαίσιο εξάσκησης οι λέξεις και οι προτάσεις και στις δύο μεγαλύτερες τα κείμενα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.86 Η κατανομή του τρόπου εξάσκησης των ασκήσεων Δομής

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΞΑΣΚΗΣΗΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Κείμενα	350	36	78	27	91	30	87	43	94	49
Προτάσεις	314	32	77	27	130	43	51	25	56	29
Λέξεις	302	31	128	45	75	25	62	30	37	19
Συνδυασμός	16	2	1	0	7	2	4	2	4	2
Σύνολο	982	100	284	100	303	100	204	100	191	100

7.2.4.3 Οι ασκήσεις Δομής κατά γλωσσικό επίπεδο και γραμματική κατηγορία

Ο Πίνακας 7.87 που ακολουθεί δείχνει την κατανομή των 982 ασκήσεων δομής που καταγράψαμε κατά γλωσσικό επίπεδο και γραμματική κατηγορία. Η πλειονότητα των ασκήσεων αφορά το Μορφολογικό τομέα (47%) της γραμματικής με δεύτερο το Σημασιολογικό (30%), τρίτο το Συντακτικό (16%) και τελευταίο το Φωνητικής-Φωνολογίας (7%).

Στο Μορφολογικό επίπεδο δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ορθογραφία των λέξεων αφού η πλειονότητα των ασκήσεων (162 ή 16%) εμπλέκονται με αυτή τη γραμματική κατηγορία. Ειδικότερα στη Γ' τάξη το 24% του συνόλου των ασκήσεων της ταξινομήθηκαν ως ορθογραφικές και στη Δ' το 22%. Σχετικά με τα μέρη του λόγου παρατηρούμε ότι τα κλιτά επεξεργάζονται συχνότερα από τα άκλιτα με τα ρήματα να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον 132 (13%) ασκήσεων. Τα ποσοστά των ασκήσεων ποικίλλουν περαιτέρω τόσο από κατηγορία σε κατηγορία όσο και από τάξη σε τάξη. Έτσι, η Γ' τάξη με 42% και η Δ' με 59% του συνόλου των ασκήσεών τους ταξινομημένες στο επίπεδο αυτό ξεπερνούν τα αντίστοιχα 30% της Ε' και 27% της ΣΤ'.

Το Σημασιολογικό επίπεδο περιέχει την τρίτη μεγαλύτερη γραμματική κατηγορία ταξινόμησης ασκήσεων, αυτή του λεξιλογίου (θεματικό-σημασιολογικό) (12%) και την τέταρτη, της παραγωγής/σύνθεσης (8%). Δεν αποφεύγονται και εδώ οι αποκλίσεις στα ποσοστά από τάξη σε τάξη και από κατηγορία σε κατηγορία. Οι δύο τάξεις που εστιάζουν περισσότερο στο επίπεδο αυτό, είναι η Γ' και ΣΤ' καθώς το 41% και το 31% του συνόλου των ασκήσεών τους αντίστοιχα εστιάζουν στο επίπεδο αυτό εν συγκρίσει με το 26% της Δ' και το 22% της Ε'.

Στο Συντακτικό επίπεδο η κατηγορία *Είδη προτάσεων* (εξαρτημένες, ανεξάρτητες, απλές, σύνθετες, επαυξημένες, ερωτηματικές, αιτιολογικές, χρονικές, αναφορικές, τελικές, αποτελεσματικές, συμπερασματικές) ασκούνται στο 5% των ασκήσεων. Οι δύο μεγαλύτερες τάξεις φαίνεται να στοχεύουν συστηματικότερα το συντακτικό τομέα της γλώσσας, αφού το 30% των ασκήσεων της Ε' τάξης και το 27% της ΣΤ' αφορούν τον τομέα αυτό σε αντιδιαστολή με το 4% της Γ' τάξης και το 10% της Δ'.

Το επίπεδο της Φωνητικής-Φωνολογίας έχει ως συχνότερη κατηγορία αυτή του τονισμού (4%) και έπειτα των σημείων στίξης (2%). Οι τάξεις με τις περισσότερες ασκήσεις στο επίπεδο αυτό είναι η Γ' με 12% και η Δ' με 7%, ενώ ακολουθούν η ΣΤ' με 5% και η Ε' με 3%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.87 Κατανομή των ασκήσεων Δομής κατά γλωσσικό επίπεδο και κατηγορία

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
		N	%	n	%	n	%	n	%		
Συντακτικό (n=158, 16%)	Είδη προτάσεων	50	5	2	1	10	3	24	12	14	7
	Αντ./Υποκ./Κατηγ.	24	2	0	0	9	3	8	4	7	4
	Ονοματικό /ρηματικό σύν.	20	2	3	1	3	1	9	4	5	3
	Ευθύς/πλάγιος λόγος	17	2	1	0	4	1	7	3	5	3
	Γενική προσδ./Ονομ./Αιτ.	13	1	7	2	2	1	1	0	3	2
	Ενεργητική/παθητική σύντ.	10	1	0	0	0	0	8	4	2	1
	Τοπικοί/χρονικοί προσδ.	9	1	0	0	0	0	1	0	8	4
	Σύνδεση προτάσεων/Υποτ.	7	1	0	0	2	1	2	1	3	2
	Υποθετικός λόγος	6	1	0	0	0	0	4	2	2	1
	Σύνταξη προτάσεων	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Μορφολογικό (n=453, 46%)	Ορθογραφία	162	16	68	24	66	22	14	7	14	7
	Ρήματα	132	13	22	8	42	14	39	19	29	15
	Επίθετα	47	5	10	4	14	5	10	5	13	7
	Αντωνυμίες	29	3	3	1	15	5	6	3	5	3
	Ουσιαστικά	25	3	7	2	13	4	2	1	3	2
	Επιρρήματα	14	1	3	1	2	1	8	4	1	1
	Άρθρα	13	1	3	1	3	1	5	2	2	1
	Σύνδεσμοι	12	1	2	1	5	2	1	0	4	2
	Κλιτά μέρη λόγου-διάκριση	7	1	1	0	6	2	0	0	0	0
	Μετοχές	5	1	1	0	3	1	0	0	1	1
	Επιφωνήματα	3	0	1	0	2	1	0	0	0	0
	Αριθμητικά	2	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Προθέσεις	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	
Λεξιλογικό- Σημασιολογικό (n=299, 30%)	Λεξιλόγιο (θεμ.-σημασιολ.)	118	12	51	18	28	9	14	7	25	13
	Παραγωγή/σύνθεση	79	8	21	7	23	8	21	10	14	7
	Αντίθετα/Συνώνυμα, κλπ.	41	4	19	7	8	3	6	3	8	4
	Σχήματα λόγου	42	4	17	6	12	4	3	1	10	5
	Αρκτικόλεξα/Συντομογραφ.	10	1	2	1	3	1	2	1	3	2
	Αλφαβητική σειρά	9	1	7	2	2	1	0	0	0	0
Φωνητικής- Φωνολογίας (n=72, 7%)	Τονισμός	38	4	22	8	13	4	1	0	2	1
	Σημεία στίξης	20	2	8	3	4	1	3	1	5	3
	Συλλαβισμός	11	1	2	1	3	1	4	2	2	1
	Πάθη φωνηέντων	3	0	0	0	3	1	0	0	0	0
Σύνολο		982	100	284	100	303	100	204	100	191	100

7.2.5 Ασκήσεις Γραπτές και Προφορικές

Ως προς τη μορφή των ασκήσεων παρατηρούμε (βλ Πίνακα 7.88) ότι οι Γραπτές φτάνουν το 56% του συνόλου και οι Προφορικές το 24%. Παράλληλα, ένα κομμάτι της τάξης του 15% των ασκήσεων δεν πραγματώνεται μέσω της γραφής ή της του προφορικού λόγου. Στην Ε' τάξη οι ασκήσεις γραπτής μορφής φτάνουν το 61%, ενώ στην Γ' υποχωρούν στο 55%, το χαμηλότερο ποσοστό αυτής της μορφής. Οι ασκήσεις που επιτελούνται μέσω του προφορικού λόγου είναι λιγότερες στην Δ' τάξη με 20% και συχνότερες στην ΣΤ' με 30%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.88 Η κατανομή των ασκήσεων Γραπτής και Προφορικής μορφής κατά τάξη

ΜΟΡΦΗ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Γραπτές	1141	56	368	55	294	52	239	61	240	57
Προφορικές	490	24	167	25	114	20	81	21	128	30
Συνδυασμός	117	6	47	7	37	7	12	3	21	5
Άλλο	298	15	85	13	122	22	59	15	32	8
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

7.2.6 Ασκήσεις Ανοιχτού και Κλειστού τύπου

Οι ασκήσεις ανοιχτού τύπου με 51% υπερτερούν του κλειστού που συγκεντρώνει το 43% των ασκήσεων (βλ. Πίνακα 7.89). Οι δύο μικρότερες τάξεις τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα τις κλειστού τύπου από ό,τι οι δύο μεγαλύτερες. Η Δ' τάξη είναι η μοναδική στην οποία οι κλειστού τύπου ξεπερνούν τις ανοιχτού. Αντίθετα, η ΣΤ' είναι η τάξη στην οποία οι περισσότερες ασκήσεις της είναι ανοιχτού τύπου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.89 Η κατανομή των ασκήσεων Ανοιχτού και Κλειστού τύπου κατά τάξη

ΤΥΠΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Ανοιχτού	1038	51	352	53	228	40	217	55	240	57
Κλειστού	890	43	287	43	295	52	147	38	161	38
Συνδυασμός	81	4	15	2	25	4	21	5	20	5
Άλλο	37	2	13	2	18	3	6	2	0	0
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.90 Η κατανομή των ασκήσεων ως προς τις υποκατηγορίες τους κατά τάξη

ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Παραγωγής γραπτού/προφορικού λογ.*	420	21	140	21	93	16	87	22	100	24
2. Κατανόησης κειμένου/Σύντομης απάντ.*	392	19	153	23	89	16	63	16	87	21
3. Μετασχηματισμού**	194	9	35	5	61	11	49	13	49	12
4. Συμπλήρωσης**	177	9	80	12	56	10	18	5	23	5
5. Υπογράμμισης/κύκλωσης/εύρεσης**	107	5	32	5	19	3	32	8	24	6
6. Ορθογραφίας/Λεξιλογίου	107	5	32	5	28	5	26	7	21	5
7. Σύνταξης/ανάπτυξης/σύμπτυξης πρότ.*	58	3	16	2	14	2	14	4	14	3
8. Διάταξης/ταξινόμησης/αρίθμησης**	55	3	21	3	17	3	7	2	10	2
9. Παραγωγής/σύνθεσης/ανάλυσης λέξεων	52	3	14	2	20	4	10	3	8	2
10. Εναλλακτικής απάντησης**	46	2	19	3	14	2	4	1	9	2
11. Αντιγραφής**	41	2	20	3	21	4	0	0	0	0
12. Πολλαπλής επιλογής**	34	2	7	1	25	4	0	0	2	0
13. Αντικατάστασης**	25	1	6	1	12	2	1	0	6	1
14. Σύζευξης**	23	1	11	2	5	1	5	1	2	0
15. Κρυπτόλεξο**	16	1	3	0	4	1	5	1	4	1
16. Περίληψη*	13	1	0	0	1	0	3	1	9	2
17. Ακροστιχίδα/μεσοστιχίδα**	8	0	2	0	3	1	1	0	2	0
18. Σταυρόλεξο**	6	0	1	0	4	1	1	0	0	0
19. Αντιστοίχισης**	4	0	3	0	1	0	0	0	0	0
20. Συνδυασμού	143	7	32	5	44	8	34	9	33	8
21. Άλλο	125	6	40	6	36	6	31	8	18	4
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

*Κατηγορίες ανοιχτού τύπου **Κατηγορίες κλειστού τύπου

Ο Πίνακας 7.90, που παρουσιάζει τις επιμέρους υποκατηγορίες των ασκήσεων, περιλαμβάνει τέσσερις ανοιχτού, 13 κλειστού τύπου και τέσσερις άλλες (οι υποκατηγορίες *Ορθογραφίας/Λεξιλογίου* και *Παραγωγής/σύνθεσης/ανάλυσης λέξεων* είναι άλλοτε ανοιχτού και άλλοτε κλειστού τύπου και παρουσιάζονται με αυτόν τον τρόπο επειδή δεν ήταν δυνατόν να τις εντάξουμε σε κάποια από τις άλλες υφιστάμενες κατηγορίες). Οι έξι πρώτες, ωστόσο, υποκατηγορίες ασκήσεων αυτού του πίνακα αφορούν το 68% του συνόλου των ασκήσεων, ενώ και οι κατανομές των κατηγοριών από τάξη σε τάξη παρουσιάζουν κάποτε σημαντικές διαφορές.

7.2.7 Διδακτική μεθοδολογία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Στην παρούσα ενότητα αναλύουμε μόνο όσες ασκήσεις (βλ. 6.2.1.4.2) πληρούσαν το διπλό κριτήριο να έχουν ταξινομηθεί ταυτόχρονα και σε αυτές που καλλιεργούν την *Παραγωγή γραπτού λόγου* (βλ. 7.2.2.3) και σε αυτές του Ανοιχτού τύπου στην κατηγορία *Παραγωγής Γραπτού και Προφορικοί λόγου* (βλ. 7.2.6). Στον Πίνακα 7.91 παρουσιάζονται αναλυτικά οι ασκήσεις αυτές κατά τάξη. Οι Γ' και Ε' τάξεις έχουν το ίδιο ποσοστό ασκήσεων στην κατηγορία αυτή (15%), ενώ η Δ' τάξη έχει το 10% των ασκήσεων της και η ΣΤ' το 18%. Ωστόσο, αν δούμε τις απόλυτες συχνότητες η Γ' τάξη υπερέχει όλων ακόμη και στην ΣΤ', καθώς έχει 97 ασκήσεις στην εν λόγω κατηγορία με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν 98 κείμενα και ακολουθεί η ΣΤ' με 76 ασκήσεις και 85 κείμενα. Η Δ' με την Ε' τάξη βρίσκονται πολύ κοντά στα απόλυτα νούμερά τους. Τελικά, ζητείται από τους μαθητές σε 291 (14%) ασκήσεις να γράψουν 309 διαφορετικά κείμενα³.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.91 Οι ασκήσεις της Παραγωγής Γραπτού Λόγου κατά τάξη

ΤΑΞΗ	N	n	%	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ
Γ'	667	97	15	98
Δ'	567	58	10	60
Ε'	391	60	15	66
ΣΤ'	421	76	18	85
Σύνολο	2046	291	14	309

7.2.7.1 Γένος/είδος λόγου και κειμενικός τύπος των κειμένων της Παραγωγής ΓΛ

Τα δεδομένα του Πίνακα 7.92 αποκαλύπτουν ότι τα κείμενα που καλούνται να παραγάγουν οι μαθητές ανήκουν κατά 69% στο γένος του Αναφορικού Λόγου. Η Γ' τάξη παρουσιάζει την μεγαλύτερη ισορροπία στα ποσοστά μεταξύ των δύο γενών από όλες τις τάξεις. Αντίθετα, η Ε' εμφανίζει τα πιο ακραία. Γενικά, όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις τόσο αυξάνει το ποσοστό των κειμένων του Αναφορικού λόγου και αντίστοιχα μειώνεται του Κατευθυντικού.

3. Ενδιαφέρον είναι, επίσης, ότι για ένα σημαντικό αριθμό κειμένων που καλούνται να συγγράψουν οι μαθητές —φτάνουν τα 50 (16%)— τους ζητείται να τα συνοδεύσουν και με εικονικό υλικό (π.χ. σκίτσα, φωτογραφίες, κτλ.). Το γεγονός αυτό αναφέρεται εδώ ως ενδεικτικό μιας προσπάθειας εξάσκησης των μαθητών στην χρήση επιπλέον σημειωτικών πόρων και στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων κάτι που συνιστά σημαντική πρόοδο και δεν είναι άσχετο με τις πρόνοιες του ΑΠΣ, αλλά δεν εξετάζεται ευρύτερα στα πλαίσια της διατριβής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.92 Κατανομή των κειμένων Παραγωγής ΓΛ ως προς το γένος του λόγου

ΤΑΞΗ	N	ΑΝΑΦΟΡΙΚΟΣ		ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΣ	
		n	%	n	%
Γ'	98	59	60	39	40
Δ'	60	42	70	18	30
Ε'	66	50	76	16	24
ΣΤ'	85	63	74	22	26
Σύνολο	309	214	69	95	31

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.93 Κατανομή των κειμένων Αναφορικού λόγου ως προς τον τύπο κειμένου

ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ	N	%	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1. Περιγραφή	52	24	15	12	11	14
2. Αφήγηση	38	18	7	8	12	11
3. Άρθρο	14	7	1	1	1	11
4. Παραμύθι-μύθος	13	6	3	2	5	3
5. Βιογραφικό	9	4	1	1	4	3
6. Ποιήματα	9	4	5	2	2	0
7. Θεατρικός διάλογος	8	4	3	1	2	2
8. Κάρτα ευχών	7	3	4	1	1	1
9. Επιστολή	5	2	0	3	2	0
10. Ημερολογιακό	5	2	2	2	0	1
11. Κόμικς	5	2	0	2	1	2
12. Διάλογος	4	2	1	0	1	2
13. Πληροφοριακά-Ιστορικά	5	2	0	1	1	3
14. Ανακοίνωση	4	2	0	0	0	4
15. Απάντηση σε ερωτήσεις	3	1	3	0	0	0
16. Βιβλιοπαρουσίαση	3	1	0	0	3	0
17. Μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	2	1	0	2	0	0
18. Κριτική-παρουσίαση θεάματος	2	1	0	0	0	2
19. Μικρή αγγελία	2	1	0	0	0	2
20. Πρωτοσέλιδο εφημερίδας	2	1	1	0	1	0
21. Πρόγραμμα εκδήλωσης	2	1	0	1	0	1
22. Παρουσίαση συλλογής	2	1	2	0	0	0
23. Λίστα	2	1	2	0	0	0
24. Αντιπολεμικά μηνύματα, Αίνιγμα, Επιθυμίες-ευχές, Οικογενειακό δέντρο, Κάλαντα, Κάρτα διακοπών, Κάρτα φιλίας, Σχόλιο, Σύντομο μήνυμα	9	4	9	0	0	0
25. Συνθήματα για τα δικαιώματα του παιδιού, Ταξιδιωτική κάρτα, Μονόλογος	3	1	0	3	0	0
26. Μαρτυρία, Όρκος, Τηλεοπτικό πρόγραμμα	3	1	0	0	3	0
27. Ενοικιαστήριο	1	0	0	0	0	1
Σύνολο	214	100	59	42	50	63

Ο Πίνακας 7.93, που παρουσιάζει τις κατανομές των κειμένων Αναφορικού λόγου που παράγουν οι μαθητές ως προς τον τύπο του κειμένου κατά τάξη, περιλαμβάνει παραπάνω από 27 διαφορετικούς κειμενικούς τύπους με κυρίαρχους αυτούς της *Περιγραφής* και της *Αφήγησης* που αθροιστικά φτάνουν το 42%. Η συχνότητα εμφάνισης των κειμενικών τύπων ποικίλλει από τάξη σε τάξη.

Τα 95 κείμενα του Κατευθυντικού λόγου πραγματώνονται μέσω περισσοτέρων από 14 επιμέρους κειμενικούς τύπους με κυρίαρχους αυτούς της *Επιχειρηματολογίας* (21%) και της *Οδηγίας* (17%) (βλ. Πίνακα 7.94). Η κατανομή των κειμενικών τύπων ως προς την τάξη δεν είναι, ομοιόμορφη, καθώς, όπως και στον προηγούμενο πίνακα, κάποιοι τύποι δεν αντιπροσωπεύονται καθόλου σε ορισμένες τάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.94 Κατανομή των κειμένων Κατευθυντικού λόγου ως προς τον τύπο κειμένου

ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ	N	%	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1. Επιχειρηματολογία	20	21	12	1	3	4
2. Οδηγία	16	17	7	5	3	1
3. Αφίσα	9	9	3	2	1	3
4. Επιστολή	8	8	2	0	0	6
5. Ερωτήσεις-Ερωτηματολόγιο	7	7	4	0	2	1
6. Πρόσκληση	7	7	3	2	1	1
7. Συνέντευξη	7	7	1	2	1	3
8. Έντυπα συμπλήρωσης/Αιτήσεις/ Ταυτότητες	6	6	2	3	1	0
9. Συνταγή	5	5	3	1	1	0
10. Διαφήμιση	4	4	1	0	1	2
11. Πινακίδα	1	1	1	0	0	0
12. Φυλλάδιο οδηγιών /Ετικέτα λαδιού	2	2	0	2	0	0
13. Κανόνες λειτουργίας βιβλιοθήκης/ Ηλεκτρονική φόρμα αναζήτησης βιβλίων	2	2	0	0	2	0
14. Άρθρο	1	1	0	0	0	1
Σύνολο	95	100	39	18	16	22

7.2.7.2 Περίσταση επικοινωνίας

Ως προς το πώς περιγράφεται στα διδακτικά βιβλία η «επικοινωνιακή περίσταση» στην οποία εντάσσεται το εκάστοτε κείμενο προκειμένου οι μαθητές να προχωρήσουν στην συγγραφή του, διαφωτιστικός είναι ο Πίνακας 7.95 που ταξινομεί τους διάφορους «εξωκειμενικούς περιορισμούς».

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.95 Η κατανομή των παραμέτρων της επικοινωνιακής περίπτωσης κατά τάξη

ΤΑΞΗ	N	ΣΚΟΠΟΣ		ΠΟΜΠΟΣ		ΔΕΚΤΗΣ		ΔΙΑΥΛΟΣ		ΥΦΟΣ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Γ΄	98	60	61	4	4	56	57	15	15	0	0
Δ΄	60	35	58	1	2	27	45	13	22	3	5
Ε΄	66	15	23	6	9	17	26	10	15	1	2
ΣΤ΄	85	53	62	9	11	45	53	32	38	2	2
Σύνολο	309	163	53	20	6	145	47	70	23	7	2

Ο Σκοπός του παραγόμενου κειμένου, που περιγράφεται άλλοτε με άμεσο τρόπο [π.χ. «με σκοπό να παρακινήσεις τους συμμαθητές σου» (Γ΄_{TE1}, σ. 44)] και άλλοτε με πιο έμμεσο [π.χ. «Βοηθήστε τον να γράψει με λίγα λόγια την ιστορία του Ρωμαίου» (Δ΄_{BM2}, σ. 59)], αναφέρεται στο 53% του συνόλου των κειμένων που μελετήσαμε με την Ε΄ τάξη να έχει το χαμηλότερο ποσοστό (23%) και την ΣΤ΄ το υψηλότερο με 62%.

Ο Πομπός του κειμένου είναι φυσικά πάντα ο μαθητής, ωστόσο, κάποια σενάρια (6%) των ασκήσεων τον περιγράφουν ως δημοσιογράφο, μικρό ταξιδιώτη, κληρονόμο, παππού, παιδί της γειτονιάς, δάσκαλο, διευθυντή σχολείου, ταξιθέτρια, στρατιώτη του '40, αγωνιστή του '21 ναυαγό, επισκέπτη ξενώνα, κ.ά. Στις δύο μεγαλύτερες τάξεις ο πομπός περιγράφεται συχνότερα από ό,τι στις δύο μικρότερες.

Ο Δέκτης του γραπτού δηλώνεται στο 47% των κειμένων που μελετήσαμε. Έτσι ως αποδέκτες του κειμένου δηλώνονται ο ΟΗΕ, το WWF, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Δήμος ή ο δήμαρχος, ο διευθυντής του Βρετανικού Μουσείου, τοπική εφημερίδα, ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, παιδιά του Μπαγκλαντές, μετανάστες, συγγραφείς, αλλά και γονείς, φίλοι, παιδιά της γειτονιάς, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, η τάξη, το σχολείο ή άλλο σχολείο. Η Ε΄ τάξη αναφέρει τον αποδέκτη στο 26% των κειμένων που ζητά να γράψουν οι μαθητές, που είναι το χαμηλότερο, και η Γ΄ στο 57% πιο συχνά από όλες τις τάξεις.

Ο Δίαυλος, δηλαδή, το κανάλι, το μέσο ή ο φορέας του γραπτού λόγου των μαθητών δηλώνεται στο 23% των κειμένων και περιλαμβάνει: ηλεκτρονικό μήνυμα, πίνακα ανακοινώσεων-εργασιών, έκθεση φωτογραφίας, αφίσα, σχολική εφημερίδα, επιστολή, ραδιοφωνικό σταθμό, τουριστικό οδηγό, «γωνία διακοπών», τοπική εφημερίδα, παιδικό

περιοδικό, ταξιδιωτική κάρτα, σχολική ιστοσελίδα. Η Ε΄ τάξη συγκεντρώνει μαζί με τη Γ΄ το μικρότερο σχετικό ποσοστό (15%), ενώ η ΣΤ΄ το υψηλότερο (38%).

Το Ύφος που πρέπει να διακρίνει τα κειμένων εντοπίζεται με ρητό ή έμμεσο τρόπο στο 2% αυτών ή μόλις σε εφτά κείμενα. Στη Δ΄ τάξη για παράδειγμα αναφέρεται: «Η πρόσκληση που θα ετοιμάσετε για τους γονείς σας να είναι σε πιο επίσημο ύφος από αυτή που θα ετοιμάσετε για τους συμμαθητές σας» (Δ΄_{ΤΕ2}, σ. 18) και «Να είναι το ύφος μας ευχάριστο και φιλικό» (Δ΄_{ΤΕ2}, σ. 65). Στη ΣΤ΄ επίσης διαβάζουμε: «Δεν ξεχνάμε ότι αλλιώς γράφουμε στο δάσκαλο ή στη δασκάλα μας (είμαστε πιο τυπικοί και έχουμε πιο επίσημο ύφος), αλλιώς στον παππού και στη γιαγιά μας (είμαστε πιο φιλικόι, δείχνοντας όμως το σεβασμό μας) και αλλιώς στο φίλο ή στη φίλη μας (έχουμε πιο φιλικό και απλό ύφος) (ΣΤ΄_{ΒΜ2}, σ. 34). «να φτιάξετε τις προσκλήσεις μια επίσημη για τους δασκάλους και τους γονείς και μια ανεπίσημη για τους μαθητές και τους φίλους σας» (ΣΤ΄_{ΒΜ3}, σ. 52).

7.2.7.3 Τα στάδια παραγωγής Γραπτού λόγου

Τα δύο στάδια παραγωγής ενός γραπτού κειμένου, το *προσυγγραφικό* που προηγείται και το *μετασυγγραφικό* που έπεται του συγγραφικού σταδίου, αποτυπώνονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους κατά τάξη στον Πίνακα 7.96. Μια άσκηση μπορεί να είχε και προσυγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο, όταν δεν είχε κανένα από τα δύο καταχωριζόταν στην κατηγορία *μόνο συγγραφικό* (γι' αυτό τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δεν πρέπει να αναγνωστούν αθροιστικά άλλα για κάθε στάδιο χωριστά).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.96 Η κατανομή των σταδίων παραγωγής κατά τάξη

ΤΑΞΗ	N	ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ		ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ		ΜΟΝΟ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ	
		n	%	n	%	n	%
Γ΄	98	50	51	8	8	47	48
Δ΄	60	43	72	15	25	17	28
Ε΄	66	36	55	0	0	30	45
ΣΤ΄	85	64	75	2	2	21	25
Σύνολο	309	193	63	25	8	115	37

Το προσυγγραφικό στάδιο καταγράφηκε στο 63% των παραγόμενων κειμένων, καθώς εντοπίσαμε κάποιου είδους καθοδήγηση πριν την σύνθεση του γραπτού κειμένου. Στη ΣΤ΄ τάξη το ποσοστό φτάνει το 75% και στη Δ΄ το 72%, αντίθετα στην Γ΄ υποχωρεί στο 51%.

Το μετασυγγραφικό στάδιο αφορά 25 κείμενα (8%) από τα 309 και απουσιάζει από την Ε' τάξη. Επίσης, σε ελάχιστες περιπτώσεις ζητιόταν να ξαναγραφτεί ένα κείμενο, όπως, για παράδειγμα, στην Γ' τάξη: «να το ξαναγράψεις στο τετράδιο για να το δώσεις στη δασκάλα ή στο δάσκαλό σου» (Γ' ΤΕ2, σ. 12). Επίσης, επισημαίνουμε σε όποια άσκηση υπήρχε μετασυγγραφικό στάδιο υπήρχε και προσυγγραφικό, πλην μιας.

Μόνο συγγραφικό στάδιο έχουμε στο 37% των κειμένων με τις τάξεις Γ' και Ε' να έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά στην κατηγορία αυτή από τις άλλες δύο.

7.2.8 Τρόπος αξιολόγησης των ασκήσεων

Αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης των ασκήσεων (βλ. Πίνακα 7.97) παρατηρούμε ότι στην πλειονότητα των ασκήσεων (96%) δεν διευκρινίζεται το εάν οι μαθητές θα πρέπει να προχωρήσουν και πώς στην αξιολόγησή τους. Όταν τους ζητείται, τότε κυριαρχεί η αυτοαξιολόγηση (3%), ενώ η ετεροαξιολόγηση και η ομαδική αξιολόγηση εμφανίζονται συνολικά σε οχτώ ασκήσεις δύο τάξεων. Οι δύο μικρότερες τάξεις ζητούν συχνότερα από τις δύο μεγαλύτερες να αξιολογήσουν οι μαθητές του εαυτούς τους. Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης ζητούν συχνά να αποτιμήσουν οι μαθητές πόσο καλά έμαθαν τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα που διδάχτηκαν ή πόσο καλά ανταποκρίθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.97 Η κατανομή του τρόπου αξιολόγησης των ασκήσεων κατά τάξη

ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'			
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Δεν διευκρινίζεται	1971	96	638	96	539	95	388	99	406	96
Αυτοαξιολόγηση	67	3	24	4	28	5	3	1	12	3
Ετεροαξιολόγηση	5	0	3	0	0	0	0	0	2	0
Ομαδική αξιολόγηση	3	0	2	0	0	0	0	0	1	0
Σύνολο	2046	100	667	100	567	100	391	100	421	100

Κεφάλαιο 8: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων

8.1.1 Η ταυτότητα των κειμένων

Από την καταγραφή της ταυτότητας των 1278 κειμένων προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία. Πρώτον, η ποσότητα των κειμένων δεν στοιχίζεται ευθέως με την τάξη· τα περισσότερα κείμενα καταγράφηκαν στην Δ΄ και τα λιγότερα στην ΣΤ΄, ενώ πιο κοντά βρίσκονταν οι Γ΄ και Ε΄ με την πρώτη να υπερέχει. Έτσι, οι μαθητές των δύο μικρότερων τάξεων σε αντιδιαστολή με αυτούς των δύο μεγαλύτερων έρχονται σε επαφή με περίπου 88 περισσότερα κείμενα. Δεύτερον, φαίνεται να υπάρχει μια σχέση ανάλογη ανάμεσα στο μέγεθος των κειμένων με την τάξη· όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις τόσο μεγαλύτερα κείμενα είναι πιθανό να συναντήσουμε. Με άλλα λόγια, όσο προχωρούμε στις τάξεις τα κείμενα θα λιγοστεύουν ποσοτικά αλλά θα αυξάνει το μέγεθός τους.

Θεωρούμε θετική την ύπαρξη της συνάφειας που καταγράψαμε ανάμεσα στην τάξη και το μέγεθος των κειμένων, εφόσον μεγαλύτερα κείμενα μπορούν να τα διαχειριστούν κατά βάση καλύτερα τα πιο ανεπτυγμένα ηλικιακά παιδιά. Όμως, τα «μεγάλα», αυτά άνω των 150 λέξεων, κείμενα, περιορίζονται στο 20% και συνεπώς καταγράφουμε ένα προβληματισμό αναφορικά με το εάν η αναλογία «μικρών» και «μεγάλων» είναι η ενδεδειγμένη γενικά για το δημοτικό και ειδικά για κάθε μία τάξη που μελετήσαμε. Σημείο προβληματισμού είναι, ακόμη, η ύπαρξη περισσότερων κειμένων στις μικρές τάξεις αντί στις μεγαλύτερες. Όπως για το μέγεθος, έτσι και για την ποσότητα των κειμένων αναμέναμε αυτή να αυξάνει καθώς μεγαλώνει η τάξη, κάτι που δε συνέβη.

Επίσης, τα περισσότερα κείμενα δε σημαίνονται με κάποιο εικονίδιο-σύμβολο και όταν σημαίνονται, ειδικά στις δύο μεγαλύτερες τάξεις, αυτό γίνεται με τα σύμβολα των γραμματικών κανόνων. Ουσιαστικά, δηλαδή, η έμφαση που αναπαριστά η χρήση των εικονιδίων χρησιμοποιείται για την ανάδειξη, κυρίως, των γραμματικών κανόνων. Αν θυμηθούμε ποια είναι τα σύμβολα-εικονίδια των εγχειριδίων και για ποιο λόγο σχεδιάστηκαν (βλ. Πίνακα 5.6), η συγκριμένη χρήση τους σε σχέση με τα κείμενα μάλλον δε θα μπορούσε να είναι πολύ διαφορετική. Παρόλα αυτά, η εικόνα θα ήταν ενδεχομένως καλύτερη, αν είχε ληφθεί κάποια πρόνοια για την ύπαρξη εικονιδίων σχετικών με το κειμενικό είδος και την υπερδομή των κειμένων που ενδιαφέρει ιδιαίτερα το ΑΠΣ.

8.1.2 Η θέση των κειμένων

Μια πολύ χαρακτηριστική παρατήρηση που μπορεί να κανείς για τη θέση των κειμένων στα σχολικά βιβλία όλων των τάξεων είναι ότι τα περισσότερα από αυτά (37%) βρίσκονται μέσα σε ασκήσεις (*παράλληλα*) σε αντιδιαστολή με τα *κύρια* της εκάστοτε ενότητας, τα οποία φτάνουν το 25%. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι τα κείμενα έρχονται να πληρώσουν, συνήθως, μια πολύ συγκεκριμένη διδακτική ανάγκη ή να εξασκήσουν τους μαθητές σε καθορισμένα γραμματικά φαινόμενα παρά να αποτελέσουν τα ίδια κομμάτια μιας ευρύτερης και πιο σφαιρικής κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Αντί το κείμενο να γίνεται αφορμή για ανάλυση της γλωσσικής δομής και των λειτουργιών της, γίνεται μέσο εξάσκησης των δομών, κάτι θεμιτό σε διδακτικά εγχειρίδια αλλά όχι, ίσως, σε τέτοιο βαθμό.

Οι γραμματικοί κανόνες που περιέχουν τα βιβλία αγγίζουν το 22% (281 κείμενα) του συνόλου των κειμένων, ενώ στις μικρές τάξεις φτάνουν το 27%. Ταυτόχρονα, στα εγχειρίδια των μικρών τάξεων υπάρχουν έξι παραρτήματα γραμματικής. Είναι σαφές από τα παραπάνω νούμερα ότι η άμεση διδασκαλία των γραμματικών δομών, κυρίως, αποτέλεσε κορυφαίο μέλημα των ΣΟ των νέων βιβλίων, καθώς θέλησαν να πλαισιώσουν τα νέα βιβλία με πλήθος κανόνων, παραδειγμάτων και κλιτικών πινάκων.

Σχετικά με τη θέση των υπολοίπων κειμένων θα σταθούμε στους *προκαταβολικούς οργανωτές* ή *προοργανωτές*, και στους *πίνακες περιεχομένων*, δύο κατηγορίες που, όπως είδαμε το ΠΙ προέβλεπε ρητά να περιέχουν τα νέα βιβλία. Αναφορικά, με τους προκαταβολικούς οργανωτές ή προοργανωτές (*advanced organizers*) γνωρίζουμε τη θετική επίδραση που ασκούν στη μάθηση, καθώς και ότι βρίσκονται σε στενή συνάφεια με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και τον εποικοδομητισμό, ενώ μνημονεύονται και στα ΒΔ

(Ausubel, 1968· Δ' ΒΔ, σ. 21· Ε' ΒΔ, σ. 48· Κουτρομπά, 2002· ΣΤ' ΒΔ, σ. 51· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007α). Τα περιεχόμενα, τέλος, θεωρούνται τα τελευταία χρόνια ως συστατικό εκ των ων ουκ άνευ για τα σχολικά βιβλία, γιατί η παρουσία τους παραλληλίζεται με αυτή των προκαταβολικών οργανωτών και κρίνεται ως «σημαντική προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 198). Ως εκ τούτου, η εξέταση των δύο παραπάνω παραγόντων είναι κρίσιμη, εφόσον μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις θεωρίες μάθησης που λανθάνουν στα εγχειρίδια και τον τρόπο που δομούν την ύλη τους.

Οι προοργανωτές απαντώνται σε όλες τις τάξεις αλλά πιο συστηματική χρήση σε επίπεδο διδακτικής υποενοότητας και όχι μόνο κεφαλαίου ή ΘΕ εντοπίζεται στην ΣΤ', ενώ είναι «επιτελεστικού κυρίως και δευτερευόντως διαδικαστικού τύπου» (Μιχάλης, 2007, σ. 530). Συνεπώς, δεν προκύπτει ότι έγινε μια συστηματική και ομοιόμορφη χρήση των προοργανωτών από τάξη σε τάξη που να παραπέμπει σε κάποιο ειδικό κανόνα ή οδηγία για το πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν. Τα ίδια περίπου ισχύουν και για τους πίνακες περιεχομένων οι οποίοι αυξάνονται υπέρμετρα στην Γ' τάξη (30 πίνακες) και περιορίζονται στους πέντε στις τρεις άλλες.

Τέλος, ανάλογες παρατηρήσεις θα μπορούσαν να γίνουν και για άλλα χρηστικά κείμενα των βιβλίων όπως οι *παραπομπές*, που συμβάλλουν σημαντικά στην εσωτερική συνοχή των περιεχομένων τους, και τα *εισαγωγικά/επεξηγηματικά*.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό το ότι καταγράφεται παρουσία χρηστικών κειμένων στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια, πέρα από τα καθαρά διδακτικά, όπως τα κύρια, τα παράλληλα και οι γραμματικοί κανόνες, γιατί σηματοδοτεί την ενσωμάτωση στοιχείων από διάφορες θεωρίες μάθησης που εν μέρει ενστερνίζεται και το ΑΠΣ. Εντούτοις, η χρήση αυτών των κειμένων από τάξη σε τάξη διαφέρει σε τέτοιο βαθμό, ώστε μπορεί να υποστηριχτεί ότι (α) δεν υπήρξε «κάθετος συντονισμός» των εγχειριδίων στο συγκεκριμένο ζήτημα και ότι (β) ο βαθμός συμμόρφωσης προς το ΑΠΣ ποικίλλει ανάλογα με την τάξη.

8.1.3 Η πηγή των κειμένων

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση συμβάλλει καίρια στη διαπίστωση του κατά πόσο τα κείμενα των βιβλίων είναι «αυθεντικά» (Ε' ΒΔ, σ. 46· Μήτσης, 2001, σ. 110· ΣΤ' ΒΔ, σ. 49· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σσ. 67-68· ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3773), «λογοτεχνικά» ή «κατασκευασμένα» (Παπαρίζος, 1990, σ. 55· Τοκατλίδου, 1994, σσ. 106-

108), δηλαδή, κείμενα που δημιουργήθηκαν επίτηδες από τους συγγραφείς για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Τα 809 κείμενα που εξετάσαμε ως προς το εάν δηλώνεται κάποια πηγή προέλευσης τους έδειξαν ότι για το 34% των κειμένων δεν παρατίθεται καμία πηγή. Για τα "ορφανά" αυτά κείμενα μπορούμε να εικάσουμε ή ότι είναι κείμενα που «κατασκεύασαν» οι ΣΟ ή ότι εκ παραδρομής ή για κάποιον άλλο λόγο δεν αναφέρθηκε η πηγή. Ωστόσο, αρκετά κείμενα, κυρίως στις δύο μεγάλες τάξεις, φέρουν την υπογραφή των ΣΟ, επομένως δημιουργείται το ερώτημα γιατί στα υπόλοιπα δεν αναφέρεται ότι είναι, αν είναι, των ΣΟ. Ακόμη, δε φαίνεται πιθανό να «ξεχάστηκε» η αναφορά της πηγής για τόσο μεγάλο αριθμό κειμένων ειδικά εάν αυτά άνηκαν σε επώνυμους δημιουργούς καθώς κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε πλήθος άλλων προβλημάτων (π.χ. πνευματικά δικαιώματα, λογοκλοπή, κτλ.). Ως εκ τούτου, τα κείμενα χωρίς καμία παράθεση πηγής εικάζουμε ότι στην πλειονότητά τους (εκτός 17 ευρύτερα γνωστών κειμένων όπως κάλαντα, αινίγματα κ.λπ. βλ. Πίνακα 7.45 ή και κάποιων πιθανά φωτοτυπημένων) ανήκουν στις ΣΟ των εγχειριδίων οι οποίες για κάποιο άγνωστο λόγο δεν έχουν τα έχουν υπογράψει ως τέτοια.

Επίσης, τα 271 αυτά χωρίς παράθεση πηγής κείμενα αφορούν σε ποσοστό 87% (236 κείμενα) τα *παράλληλα* και 13% (35 κείμενα) τα *κύρια* κείμενα (βλ. Πίνακες, 7.6 & 7.7), δηλαδή, εστιάζουν πολύ συχνότερα από εκείνα που παραθέτουν την πηγή στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων γραμματικών, εν πολλοίς, δεξιοτήτων και λιγότερο επικοινωνιακών ή κειμενοκεντρικών στόχων.

8.1.3.1 Το μέσο δημοσίευσης των κειμένων

Πριν αναφερθούμε στο 66% (538) των 809 κειμένων που παραθέτει κάποιου είδους πηγή, πρέπει να σταθούμε στον τρόπο που γίνεται η παράθεση των πηγών από τάξη σε τάξη. Τα στοιχεία που εντοπίζουμε να παραθέτει κάθε ΣΟ για καθένα από τα μέσα δημοσίευσης που καταγράψαμε διαφέρει ανάλογα με την τάξη αλλά συχνά και στην ίδια τάξη για το ίδιο μέσο δημοσίευσης δεν θα δούμε παράθεση των ίδιων στοιχείων. Για παράδειγμα, σε παράθεση ιστοσελίδας άλλοτε δηλώνεται η ηλεκτρονική διεύθυνση και η ημερομηνία (πιθανόν ανάκτησης) άλλοτε μόνο η διεύθυνση (βλ. Ε' _{BM1}, σ. 42 & σ. 55) και άλλοτε και αυτός που το ανήρτησε(;) (Δ' _{BM1}, σ. 51), ενώ πολύ συχνό είναι το φαινόμενο να αναφέρεται μόνο ο συγγραφέας κάποιου κειμένου χωρίς άλλα βιβλιογραφικά στοιχεία]. Έτσι, στην Γ' τάξη για παράδειγμα αν το μέσο είναι βιβλίο θα αναφέρεται ο συγγραφέας, ο τίτλος και ο

εκδότης, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις θα αναφέρεται και η χρονολογία και ο τόπος έκδοσης. Ανάλογες διαφορές βρίσκουμε και σε άλλες κατηγορίες με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να εντοπιστεί ένας ενιαίος τρόπος βιβλιογραφικών παραπομπών στα νέα βιβλία. Το φαινόμενο αυτό θέτει πάλι ζητήματα *κάθετου συντονισμού* των εγχειριδίων σε έναν ευαίσθητο τομέα που σχετίζεται με την εξοικείωση των παιδιών με τον επιστημονικό τρόπο εργασίας. Αν θέλουμε τα παιδιά «μικρούς ερευνητές» και ικανούς να εργάζονται με την επιστημονική μέθοδο πρέπει να τα εθίζουμε νωρίς στις συμβάσεις τέτοιων κειμένων, όπως ο συνεπής τρόπος βιβλιογραφικών παραπομπών.

Τα βιβλία είναι μεν το βασικό μέσο δημοσίευσης από το οποίο αντλούν κείμενα τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά σαφώς δε λείπουν και άλλα μέσα, όπως κείμενα που προέρχονται από τα ΜΜΕ και κυρίως από περιοδικά, εφημερίδες και το διαδίκτυο (βλ. Πίνακα 7.8). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές στα σχολικά βιβλία παρατίθεται μόνο το κείμενο που είναι αναρτημένο στην εκάστοτε ιστοσελίδα και σπάνια φωτοτυπία αυτής ώστε να αναδεικνύονται, στο μέτρο του δυνατού πάντα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τέτοιων πολυτροπικών κειμένων. Γενικά φαίνεται να υπάρχει μια ποικιλία στα μέσα δημοσίευσης στα οποία προσέφυγαν οι ΣΟ η οποία αποτυπώνεται πολύ χαρακτηριστικά και στην κατηγορία Άλλο (βλ. Πίνακες, 7.24, 7.25, 7.26 & 7.27). Παρόλα αυτά, πρέπει να έχουμε υπόψη μας κάποια δεδομένα που σχετίζονται με διάφορες επιμέρους όψεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής της "ποικιλίας" των μέσων από τα οποία επιλέγονται αποσπάσματα που παρατίθενται στα σχολικά βιβλία.

Πρώτον, τα ΜΜΕ χρησιμοποιήθηκαν από διάφορους γλωσσολόγους και παιδαγωγούς (Κριαράς, Μπαμπινιώτης, Τσολάκης, κ.ά.) για τη «γλωσσική μετεκπαίδευση» του κοινού τους, ενώ ταυτόχρονα κατηγορήθηκαν «ότι συμβάλλουν στη διάδοση λανθασμένων εκφράσεων, κακών γλωσσικών συνηθειών, ακατάλληλων προτύπων» (Μοσχονάς, 2009). Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες δείχνουν ακριβώς το αντίθετο: τα παραδοσιακά, μη αλληλεπιδραστικά κυρίως Μέσα (τηλεόραση, τύπος, ραδιόφωνο) συμβάλλουν στην καθιέρωση της «πρότυπης» «μητροπολιτικής γλώσσας», μιας «γλώσσας κύρους» που χρησιμοποιείται από τα μορφωμένα μεσοστρώματα και ως εκ τούτου βοηθούν στη διάδοση του «σωστού» παρά του «λάθους» (Μοσχονάς, 2009). Ο Χατζησαββίδης (2001) επισημαίνει περαιτέρω ότι ένα κομμάτι του λόγου των ΜΜΕ, ο «δημοσιογραφικός λόγος», είναι σήμερα ποσοτικά ο «κυρίαρχος δημόσιος λόγος» και «επιτελεί ένα μεγάλο αριθμό λειτουργιών, διαμορφώνει συνειδήσεις, αλλά και είδη και υποείδη λόγου. Αποτελεί, στη σύγχρονη

ελληνική πραγματικότητα, την κονίστρα μέσα στην οποία γεννιέται, μεγαλώνει, παράγει και καταναλώνει ελληνικό λόγο ένα πλήθος ανθρώπων» (σ. 214). Υπάρχουν, ακόμη, έρευνες στη χώρα μας που δείχνουν ότι ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα από διάφορα ΜΜΕ υποδηλώνει σε ένα βαθμό και την πολιτική τους κατεύθυνση (Ιορδανίδου, 2009· Χατζησαββίδης, 1999, 2001). Συνεπώς, η γλώσσα των ΜΜΕ θα έπρεπε να είναι αντικείμενο μελέτης σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που επιδιώκει να βοηθήσει τους νέους αφενός να αποκωδικοποιούν τη χρήση της γλώσσας και να μη γίνονται θύματα της πολιτικής προπαγάνδας και της διαφήμισης (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997) και, αφετέρου, να μπορούν οι ίδιοι να παράγουν αποτελεσματικό δημόσιο λόγο. Ο παραπάνω στόχος φαίνεται να εξυπηρετείται μέσω των νέων εγχειριδίων, εφόσον ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των κειμένων τους (περίπου το 28% αν αθροίσουμε τις κατηγορίες *περιοδικό/ένθετο*, *εφημερίδα* και *ιστοσελίδα/ηλεκτρονικό* του Πίνακα 7.8) προέρχεται από τα ΜΜΕ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω εξηγείται και το γεγονός της υπέρμετρης αντιπροσώπευσης συγκεκριμένων εντύπων στις κατηγορίες του μέσου δημοσίευσης *περιοδικό/ένθετο* και *εφημερίδα*. Όσο η επιλογή άρθρων ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού από τα εν λόγω έντυπα δικαιολογείται με καθαρά διδακτικά ή άλλα γλωσσικά κριτήρια και όχι ιδεολογικά η πρακτική που προαναφέραμε δεν φαίνεται να δημιουργεί κάποιο πρόβλημα. Όμως, ποτέ μια επιλογή, ειδικά για σχολικά εγχειρίδια, δεν είναι άσχετη με τη γλωσσική ποικιλία που έμμεσα ή άμεσα οι ΣΟ θέλουν να προβάλλουν ως "πρότυπη", ως ορθή ή ορθότερη εν μέσω άλλων ανταγωνιστικών ποικιλιών οι οποίες συνυπάρχουν στο συγχρονικό κοινωνικό γίνεσθαι. Συνεπώς, αν κρίνουμε από τα κειμένων των ΜΜΕ, η γλώσσα που κυρίως προβάλλεται από τα σχολικά βιβλία είναι ακριβώς αυτή που περιγράψαμε προηγουμένως· αυτή που χρησιμοποιούν τα μορφωμένα μέσα και ανώτερα αστικά κοινωνικά στρώματα (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, σ. 12, 2008) που είναι οι συνήθεις καταναλωτές/αναγνώστες αυτών των εντύπων —γεγονός που έχει εξηγηθεί, άλλωστε, επαρκώς από τον Bernstein και απασχολεί ειδικότερα την κοινωνιογλωσσολογία.

Δεύτερον, τα μέσα δημοσίευσης που καταγράψαμε αφορούν σχεδόν αποκλειστικά μέσα στα οποία ο γραπτός λόγος κυριαρχεί σε βάρος του προφορικού ή μορφές υβριδικού λόγου (γραπτού και προφορικού) που συναντούμε συνήθως στα ΜΜΕ (Χατζησαββίδης, 2001) Πηγές προφορικού λόγου όπως το ραδιόφωνο και η τηλεόραση αλλά και άλλα απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα είναι πολύ λίγα στα σχολικά εγχειρίδια. Το ό,τι ο

προφορικός λόγος πρέπει να διδάσκεται με αποσπάσματα ζωντανού λόγου που ακροούνται οι μαθητές ή, ιδανικά, στο χώρο που παράγεται είναι κάτι με το οποίο συμφωνούμε όλοι, αλλά αυτό δεν απαλλάσσει ολοκληρωτικά τους συντάκτες των εγχειριδίων από την ευθύνη να εξοικειώνουν τους μαθητές με αυτό το είδος λόγου και με τα μέσα που συνήθως χρησιμοποιείται. Εντούτοις, το περίεργο θα ήταν αν συνέβαινε το αντίθετο, εφόσον σύμφωνα με τον M.A.K. Halliday το σχολείο στηρίζεται και αναπαράγει την «κουλτούρα» του γραπτού λόγου παρά την προτεραιότητα που έδωσε η γλωσσολογία και η επικοινωνιακή προσέγγιση στον προφορικό λόγο.

Τρίτον, προκειμένου για τον τόπο, το χρόνο και τον εκδότη έχουμε να παρατηρήσουμε ότι "γεωγραφικά" τα εγχειρίδια τοποθετούνται στην Αθήνα και αυτό δεν είναι έκπληξη αφού οι περισσότεροι εκδοτικοί οίκοι στη χώρα μας εκεί δραστηριοποιούνται. Η πλειονότητα των κείμενων έχει εκδοθεί μετά το 1991 και τα περισσότερα από αυτά μετά το 2001, γεγονός που σε ένα βαθμό σημαίνει ότι οι ΣΟ επιχείρησαν να καταγράψουν τη συγχρονική πλευρά του γλωσσικού φαινομένου, κάτι που πιστώνεται στα θετικά τους. Σε ό,τι αφορά τους εκδοτικούς οίκους, μολοντί καταγράψαμε πολλές δεκάδες διαφορετικών εκδοτών, τη μερίδα του λέοντος, παίρνουν συγκεκριμένοι οίκοι που δραστηριοποιούνται στο παιδικό/εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο αλλά και το σχολικό με την έννοια των σχολικών βοηθημάτων/λυσαρίων. Ως εκ τούτου, η επιλογή αποσπασμάτων από βιβλία των συγκεκριμένων οίκων είναι και δικαιολογημένη και αναπόφευκτη σε ένα βαθμό, αν πληροί πάντα το παιδαγωγικό/γλωσσικό κριτήριο που προαναφέραμε για τα αποσπάσματα περιοδικών και εφημερίδων, αλλά, ταυτόχρονα, φέρει μαζί του και τα προβλήματα που περιγράψαμε.

8.1.3.2 Η ταυτότητα των συγγραφέων

Εξετάζοντας τους 192 συγγραφείς που κατέγραψε η έρευνά μας διαπιστώνουμε ότι πρόκειται κατά βάση για Έλληνες λογοτέχνες εκ των οποίων πολλοί σύγχρονοι που έχουν ως αντικείμενό τους την παιδική λογοτεχνία. Αυτό φαίνεται ότι συνάδει με τις προδιαγραφές του ΠΙ (2003β, σ. 21) που θέλει τα κείμενα να αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα κυρίως της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής γραμματείας, αν και αυτές αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής των κειμένων για τα ανθολόγια. Γενικότερα στα νέα εγχειρίδια φαίνεται πως αντανakλάται η διεθνής τάση μετάβασης από την αποκλειστική σχολική χρήση κειμένων του λεγόμενου «λογοτεχνικού κανόνα» σε κείμενα που βρίσκονται

πιο κοντά στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, καθώς είναι γραμμένα από σύγχρονους συγγραφείς παιδικών/εφηβικών βιβλίων και των δύο φύλων που έχουν εκδοθεί σχετικά πρόσφατα (Verboord & Van Rees, 2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών συγγραφέων, καθώς κάτι τέτοιο δεν υπήρχε στα παλιά βιβλία και, κυρίως, γιατί στην ανισορροπία αυτή αποδόθηκαν πολλές σεξιστικές αναφορές σε αυτά σε βάρος των γυναικών (Μπονίδης, 2004, σσ. 95 & 110).

Από την άλλη, οι λίγοι ξένοι συγγραφείς είναι κυρίως άνδρες ευρωπαίοι λογοτέχνες και γι' αυτό είναι εξαιρετικά επισφαλές να υποστηριχτεί ότι η «επαφή» των παιδιών με στοιχεία «γλωσσικής υφής άλλων πολιτισμών», που διακυρήσσει το ΑΠΣ, ξεπερνά ένα πολύ βασικό επίπεδο. Επίπεδο, όμως, το οποίο μπορεί να κριθεί και ως ικανοποιητικό, αν σκεφτούμε πως δεν είναι πρώτιστος στόχος των διδακτικών εγχειριδίων μια αντιπροσωπευτική ανθολόγηση κειμένων από μια τεράστια ξενόγλωσση γραμματεία.

8.1.3.3 Τα διασκευασμένα κείμενα

Η εμπλοκή των ΣΟ στα κείμενα των εγχειριδίων είναι πολυεπίπεδη: επιλέγουν, συγγράφουν, «κατασκευάζουν» και διασκευάζουν κείμενα για γλωσσική διδασκαλία. Στη συγγραφή και την «κατασκευή» αναφερθήκαμε ήδη, εδώ θα αναλύσουμε τη διασκευή κειμένων. Οι ΣΟ διασκεύασαν, όπως είδαμε, περίπου το 28% (138 κείμενα) των 492 κειμένων που είχαν κάποια αναφορά σε πηγή (538 μείον 46 που υπογράφονται ούτως ή άλλως από τις ΣΟ). Το ποσοστό είναι σίγουρα σημαντικό, ωστόσο, για να κριθεί ο βαθμός ο παρέμβασης των ΣΟ και το κατά πόσο ήταν απαραίτητη ή όχι η διασκευή των αποσπασμάτων που επέλεξαν δεν μπορεί να διαπιστωθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Άλλωστε, το ΠΙ (2003β, σ. 37) επισημαίνει ότι «ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται κατά την επιλογή (ή τη διασκευή ή την "κατασκευή") των κειμένων των εγχειριδίων», ώστε το περιεχόμενό τους να «είναι σύμμετρο με τις διάφορες ευαισθησίες και το κοινό αίσθημα». Γεγονός που αποκαλύπτει ότι η διασκευή των αποσπασμάτων υπαγορευόταν όχι μόνο από διδακτικά/γλωσσικά κριτήρια αλλά και από ιδεολογικά/πολιτικά, όπως εύγλωττα δείχνουν οι θολές, εξαιρετικά αόριστες και σχετικές έννοιες περί *ευαισθησιών* και *κοινού αισθήματος*. Τονίζουμε μόνο ότι ο βαθμός αυθεντικότητας —με την έννοια που ο Widdowson (1996) ορίζει την αυθεντικότητα ως μεταφορά υλικού στην τάξη χωρίς αλλαγές και προσαρμογές— των κειμένων φαίνεται να μετριάζεται σε πάρα πολλά κείμενα για να εξυπηρετηθούν πιθανά διδακτικές ή και άλλες ανάγκες.

8.1.4 Γένη και είδη λόγου

8.1.4.1 Γένη λόγου

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, στα σχολικά βιβλία αντιπροσωπεύονται και τα δύο γένη λόγου που αναφέρει ρητά το ΑΠΣ. Μολονότι θετικό το γεγονός αυτό, μετριάζεται από την αναλογία που διαπιστώθηκε μεταξύ των δύο γενών σε όλες τις τάξεις. Ο αναφορικός λόγος καταγράφηκε με μεγάλη διαφορά το κυρίαρχο γένος σε σχέση τον κατευθυντικό που περιορίζεται στο 16% των κειμένων. Αυτό αποτελεί μια πρώτη ένδειξη και για τη γλωσσική ποικιλία και τα είδη κειμένων που προκρίνουν τα νέα βιβλία, καθώς το κάθε γένος πραγματώνεται συνήθως με συγκριμένα είδη λόγου και κειμενικούς τύπους. Γενικά, υποστηρίζουμε ότι ο κατευθυντικός λόγος θα μπορούσε να είχε ισχυρότερη αντιπροσώπευση τόσο στις μικρές τάξεις, όπου π.χ. οι οδηγίες είναι ένα σχετικά σύντομο και κατανοητό κείμενο, όσο και στις μεγαλύτερες για τη διδασκαλία απαιτητικότερων ειδών όπως π.χ. της επιχειρηματολογίας.

8.1.4.2 Είδη λόγου

Σχετικά με τα είδη του αναφορικού λόγου παρατηρούμε ότι υπάρχουν τόσο αμιγώς αφηγηματικά κείμενα όσο και περιγραφικά (π.χ. ανθρώπων, ζώων, τοπίων, μηχανών, παιχνιδιών, κτλ.), αλλά και άλλα είδη (π.χ. ανακοίνωση, επεξήγηση). Το είδος της αφήγησης είναι το δημοφιλέστερο σε όλες τις τάξεις με την περιγραφή να έπεται με ποσοστά που κυμαίνονται από 15% έως 28%. Η αφήγηση θεωρείται η μήτρα όλων των ειδών του λόγου και κάποιοι διακρίνουν τα κείμενα ως «αφηγηματικά και μη αφηγηματικά» (βλ. Γούτσος, Κουτσουλέλου, Μπακάκου-Ορφανού & Παναρέτου, 2006· Ματσαγγούρας, 2001) με αποτέλεσμα μια κάπως πιο προνομιακή διαχείρισή της στο σχολικό περιβάλλον όχι μόνον να μην είναι προβληματική αλλά, αντίθετα, επιθυμητή. Το γεγονός, όμως, της πολλαπλάσιας αντιπροσώπευσης των αφηγηματικών κειμένων σε σχέση με τα άλλα, δεν φαίνεται να συνάδει πλήρως προς τη φιλοσοφία του ΑΠΣ εφόσον αυτό προνοεί για την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ειδών.

Στα είδη του κατευθυντικού λόγου υπάρχει ανάλογη ποικιλία με αυτή του αναφορικού, αν και εδώ το είδος της *οδηγίας* φαίνεται να υπεραντιπροσωπεύεται σε σχέση με τα υπόλοιπα (π.χ. πρόσκληση, συνταγή). Η *επιχειρηματολογία*, επίσης, που συγκεντρώνει πολύ χαμηλό ποσοστό, αποτελεί το αρνητικότερο σημείο της κατηγορίας αυτής. Μολονότι δε νομίζουμε ότι μπορεί να υποστηριχτεί ότι η αναλογία των ειδών του κατευθυντικού λόγου

και η ποικιλία τους αντιφάσκει με το ΑΠΣ, θεωρούμε ότι ήταν θα πιο κοντά στις πρόνοιες του ΑΠΣ μια ισχυρότερη ποσοτικά παρουσία του κατευθυντικού λόγου και των επιμέρους ειδών του.

Εν πάση περιπτώσει, είναι παρακινδυνευμένο να αξιολογήσουμε ως αποδεκτή και πλήρως συμβατή την αναλογία των ειδών λόγου που καταγράψαμε με το ΑΠΣ. Ο λόγος είναι γιατί η αναλογία αυτή προδίδει μεροληψία υπέρ συγκεκριμένων ειδών λόγου δημιουργώντας προβλήματα στην πολύπλευρη και ισόρροπη καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν όσο το δυνατό περισσότερα κειμενικά είδη και τύπους κειμένων. Παράλληλα, υπονομεύει την ομαλή μετάβαση των μαθητών του δημοτικού στο γυμνάσιο, καθώς δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τα κειμενικά είδη που θα συναντήσουν εκεί. Από αυτή τη σκοπιά ιδωμένα, τα νέα γλωσσικά βιβλία δεν καταφέρνουν να διαχειριστούν τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών πολύ αποδοτικότερα ούτε από αυτά που διαδέχτηκαν. Είναι διαφωτιστικά για το θέμα που διαπραγματευόμαστε εδώ και τις επιπτώσεις του στην γλωσσική ανάπτυξη και επίδοση των μαθητών τα όσα αναφέρει ο Γούτσος (2007, σ. 91):

Είναι φανερό ότι από το ευρύ αυτό φάσμα των κειμενικών ειδών τα αναλυτικά προγράμματα και το συνοδευτικό υλικό δίνουν έμφαση [σε] ένα πολύ περιορισμένο πεδίο που σχετίζεται με την προσωπική-βιωματική αφήγηση και σε μικρότερο βαθμό με την περιγραφή. Παρόλο που τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας περιλαμβάνουν ένα σχετικά ευρύ φάσμα κειμένων, δεν υπάρχει σαφής καθοδήγηση για τις ιδιαιτερότητες κάθε κειμενικού είδους, καθώς και η απαιτούμενη έμφαση σε όσα είδη είναι αναγκαία για την δημιουργική παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών. Επιπλέον, όπως διαπιστώνουν οι Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης (1997: 115), κυρίαρχο γλωσσικό παράδειγμα είναι το λογοτεχνικό, με έμφαση, πλην όμως σαφή υπερτίμηση του γραπτού λόγου. Η τάση αυτή για προτίμηση αφηγηματικών κειμενικών ειδών βασίζεται στη «φυσική» εξοικείωση του μαθητή με την αφήγηση ήδη πριν την σχολική εμπειρία και συμβάλλει στο ομαλό πέρασμα από το γραπτό στον προφορικό λόγο. Ωστόσο, η προκατάληψη υπέρ των αφηγηματικών ειδών, όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Martin & Rothery 1986, Martin 1989), δρα εις βάρος όλου του φάσματος των κειμενικών ειδών και ιδίως των μη αφηγηματικών ειδών που είναι απαραίτητα για τη συνολική γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με πληροφοριακούς και επιχειρηματολογικούς κειμενικούς τύπους και με θέματα για τα οποία δεν διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία και εξοικείωση για να αντιμετωπίσει.

8.1.4.3 Κειμενικά είδη

Το πρώτο εύρημα στο οποίο πρέπει να σταθούμε σε σχέση με την κατηγοριοποίηση των κειμένων ως προς το κειμενικό τους είδος είναι ότι 300 (37%) κείμενα (βλ. Πίνακα 7.45) δεν κατηγοριοποιήθηκαν ως προς τη μεταβλητή αυτή γιατί άμεσα ή έμμεσα προκύπτει ότι είναι «κατασκευασμένα» από τις ΣΟ (βλ. 8.1.3). Το εύρημα αυτό θεωρούμε ότι είναι ένα από τα πιο καίρια που απέδωσε η διατριβή, γιατί αποκαλύπτει ότι με τον τρόπο αυτό μετριάζεται κατά πολύ η αυθεντικότητα των κειμένων που περιέχουν τα νέα βιβλία αλλά και η

γλωσσική ποικιλία τους με την έννοια ότι ο συγγραφέας των περισσότερων κειμένων είναι ο ίδιος. Αν επιχειρήσουμε να αποτιμήσουμε αθροιστικά την παρέμβαση των ΣΟ στα κείμενα που διδάσκονται στα γλωσσικά εγχειρίδια, προκύπτει μια εικόνα άκρως ενδιαφέρουσα. Οι ΣΟ θυμίζουμε ότι έχουν διασκευάσει 138 κείμενα (βλ. 8.1.3.3). Συνεπώς, 438 συνολικά κείμενα σε ένα σύνολο 809 ή το 54% έχει κατασκευαστεί ή διασκευαστεί από τους συντάκτες των νέων βιβλίων. Εν ολίγοις, οι μαθητές συγχρωτίζονται με μια ποικιλία κειμένων και μια γλώσσα η οποία πριν τους προσφερθεί έχει "φιλτραριστεί" από γλωσσικής και ιδεολογικής απόψεως και αναπόφευκτα έχει χάσει μέρος της αυθεντικότητάς της. Ταυτόχρονα, όμως, έχει χάσει και μέρος της διδακτικής της αξίας, καθώς οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η επικοινωνιακή, προτάσσουν επιτακτικά την ανάγκη αφενός για ενασχόληση του μαθητή με αυθεντικά κείμενα και αφετέρου για την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αποφυγή κειμένων που συντάχθηκαν για αποκλειστικά σχολική χρήση (Μήτσης, 2001, σ. 160· Τοκατλίδου, 1994, σσ. 104-105).

Δεύτερη παρατήρηση είναι ότι το κυρίαρχο κειμενικό είδος είναι η *Λογοτεχνία* (29%) η οποία έχει υπερδιπλάσιο ποσοστό σε σχέση με το δεύτερο είδος, των *Ειδησεογραφικών/Ενημερωτικών*. Εντούτοις, καταγράφονται πέρα από τα παραπάνω δύο είδη άλλα οχτώ, γεγονός που υποδηλώνει μια προσπάθεια των ΣΟ να εντάξουν μια ευρεία ποικιλία κειμενικών ειδών στα γλωσσικά εγχειρίδια, όπως επιτάσσει το ΑΠΣ. Όμως, τα ποσοστά με τα οποία αντιπροσωπεύεται το κάθε κειμενικό είδος και η ανισοκατανομή τους από τάξη σε τάξη δεν επιτρέπουν να εκτιμήσουμε ότι η παρουσία των ειδών συνάδει απαραίτητα με τις πρόνοιες του ΑΠΣ.

Πράγματι, η εικόνα που σκιαγραφείται από την κατανομή των κειμενικών ειδών στα νέα διδακτικά βιβλία αποκαλύπτει ότι το 37% των κειμένων είναι των ΣΟ και το 29% είναι λογοτεχνικά, δηλαδή, το 66% των κειμένων των νέων βιβλίων αφορούν δύο είδη που ήταν κυρίαρχα και στα προγενέστερα εγχειρίδια. Συνεπώς, η γνωριμία των μαθητών με μια ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων που εισηγείται με κατηγορηματικό τρόπο το ΑΠΣ εξαντλείται στο υπόλοιπο 34% των κειμένων.

Παρότι, όμως, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι αδιαμφισβήτητα τα περισσότερα στα νέα εγχειρίδια το ποσοστό τους έχει υποχωρήσει σαφώς σε σχέση με αυτά που αντικατέστησαν. Αυτή η μειωμένη παρουσία λογοτεχνικών κειμένων και το εάν η συνολική αναλογία κειμενικών ειδών είναι ή όχι η ενδεδειγμένη στα νέα γλωσσικά βιβλία αποτέλεσε ένα σημείο έντονης τριβής μεταξύ ακαδημαϊκών, ερευνητών, συγγραφέων σχολικών

εγχειριδίων και άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σχεδόν από την πρώτη στιγμή της κυκλοφορίας των νέων βιβλίων. Ο Τσολάκης (2006) ασκεί δριμεία κριτική για την επιλογή των ΣΟ να περιορίσουν τα λογοτεχνικά κείμενα:

Αρκεί να σκεφτείτε ότι έχουν εξοριστεί από τα βιβλία της Γλώσσας δημοτικού και γυμνασίου τα λογοτεχνικά —και όχι μόνο— κείμενα. Κι όμως ο Σεφέρης το είπε, κι εμείς το ξέρουμε, λογοτεχνία είναι η τέχνη που έχει εκφραστικό της όργανο καθαρά, απλά και ξάστερα τη γλώσσα. Πώς, λοιπόν, την εξαιρούν από τα βιβλία της Γλώσσας; Για τις συνταγές μαγειρικής υπάρχει χώρος, για τη λογοτεχνία δεν υπάρχει; Δεν ξέρουν ότι ο λογοτεχνικός λόγος κινεί την ανθρώπινη ψυχή και σπινθηροβολεί; Αυτός ο λόγος συγκλονίζει το παιδί και ασκεί πάνω του αισθητική, δηλαδή γλωσσική αγωγή. Είναι λόγος δραστηριός. Γοητεύει και ξυπνάει τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού. Κι όμως τον εξόρισαν οι κατασκευαστές των πακέτων.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και όσοι άλλοι θεωρούν «απούσα» τη λογοτεχνία από τα νέα βιβλία και κρίνουν «υπέρμετρη και υπερβολική» τη «βαρύτητα που δίνεται στα λεγόμενα επικοινωνιακά είδη σε αντίθεση με τα λογοτεχνικά κείμενα» ή αποδοκιμάζουν τον «εξοβελισμό των καλών λογοτεχνικών κειμένων των παλιών βιβλίων» (Δανιηλίδου, 2007· Σκαρτσίλας, 2007· Σύφαντος, 2007).

Αντίθετα, συγγραφείς των εγχειριδίων (Αγγελάκος, 2006· Ιορδανίδου, 2006α, 2006β) ακαδημαϊκοί (Μοσχονάς, 2006β) και άλλοι (Σχινά, 2006· Τζήκας, 2007) φαίνεται να θεωρούν επαρκές το ότι «τα λογοτεχνικά κείμενα αντιπροσωπεύονται σε ποσοστό 40%», εφόσον «γλώσσα δεν είναι μόνο λογοτεχνία» και το λογοτεχνικό είδος, μολονότι σημαντικό, δεν είναι και το «μοναδικό»: «υπάρχουν και νέα είδη κειμένων (παρμένα από το Διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες), κείμενα της νέας πραγματικότητας που ζουν τα παιδιά και τα οποία πρέπει να μπου στο σχολείο και να κριθούν». Άλλωστε, συμπληρώνουν, υπάρχει και η ώρα του Ανθολόγιου στην οποία διδάσκεται αποκλειστικά λογοτεχνία.

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί λίγο-πολύ ένα διακριτό τομέα στο ευρύτερο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον έχει τα δικά της διδακτικά εγχειρίδια τα «Ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων» με τα αντίστοιχα βιβλία δασκάλου, το δικό της διδακτικό χρόνο και το δικό της ειδικό κεφάλαιο στο ΑΠΣ τόσο μάλιστα στον τομέα των γνωστικών στόχων όσο και της διδακτικής μεθοδολογίας (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σσ. 3761-62 & 3775). Παρόλα αυτά, η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων δεν εξαντλείται στην ώρα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς τέτοια κείμενα υπάρχουν και στα ΒΜ και στα ΤΕ για τη διδασκαλία ευρύτερα του γλωσσικού φαινομένου. Συνεπώς, η λογοτεχνία στο σχολείο τίθεται στην υπηρεσία στόχων που αφενός αφορούν την ίδια τη λογοτεχνία ως καθαυτό διδακτικό αντικείμενο και, αφετέρου, διδακτικών στόχων που σχετίζονται με τη

διδασκαλία της γλώσσας ή ακόμα και διαθεματικών (Ακριτόπουλος, 2002). Στις προδιαγραφές συγγραφής των νέων διδακτικών βιβλίων γίνεται ειδική αναφορά στον παραπάνω σχολικό "δυσμό" της λογοτεχνίας: «Τα γλωσσικά εγχειρίδια αξιοποιούν, μεταξύ όλων των άλλων ειδών λόγου, και τα λογοτεχνικά κείμενα, με εστίαση στη χρήση και στη λειτουργία της γλώσσας και, γενικά, διαφορετική προσέγγιση από εκείνη των Ανθολογιών. Στα γλωσσικά εγχειρίδια η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται κυρίως ως τεχνική του λόγου, ενώ στα Ανθολόγια ως τέχνη του λόγου» (ΠΙ, 2003β, σ. 37).

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας, καθώς θεωρούσε τα κείμενα των «δόκιμων κλασικών συγγραφέων» πρότυπα ορθής χρήσης της γλώσσας, προέκρινε τη σχεδόν αποκλειστική χρήση τους στο γλωσσικό μάθημα (Μήτσης, 2001, σ. 133· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σσ. 50-51· Χοντολίδου, 1997β). Αυτή η μέθοδος χαρακτήριζε εν πολλοίς και τα γλωσσικά βιβλία που μέχρι το 2006 διδάσκονταν στο δημοτικό σχολείο (Παπαρίζος, 1990, σ. 55· Χαραλαμπάκης, 1994· Χατζησαββίδης, 1992α), αν και είχαν συγγραφεί στη βάση ενός δομιστικού και εν μέρει επικοινωνιακού αναλυτικού προγράμματος το οποίο, θεωρητικά τουλάχιστον, προέκρινε τη χρήση ποικίλων αυθεντικών και χρηστικών κειμένων διαφόρων ειδών λόγου. Πίσω από αυτήν την χρόνια πρόταξη του λογοτεχνικού λόγου στη διδασκαλία της γλώσσας υποστηρίχτηκε ότι κρύβεται η θεώρηση της γλώσσας της λογοτεχνίας ως ανώτερης από όλες τις γλωσσικές παραλλαγές, αγνοώντας το γεγονός ότι «είναι εκείνη που αλλοιώνει περισσότερο από κάθε άλλη το γλωσσικό πρότυπο και παραβιάζει τους κανόνες με στόχο το ατομικό ύφος» (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 92).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω κρίνουμε ότι η παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων κάθε άλλο παρά αμελητέα είναι στα νέα βιβλία. Όμως, δεν είναι και τέτοιου μεγέθους ώστε να αποκλείει την ικανοποιητική προσέγγιση άλλων κειμενικών ειδών, όπως την περιγράφει το ΑΠΣ. Σοβαρότερο πρόβλημα είναι ίσως η «κατασκευή», η συγγραφή μεγάλου αριθμού κειμένων από τις ΣΟ, γιατί εξαιτίας αυτής και όχι του λογοτεχνικού είδους περιορίζεται δραματικά ο αριθμός άλλων αυθεντικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια. Ως εκ τούτου, η ενδεδειγμένη ως ένα βαθμό από το ίδιο το ΑΠΣ υποχώρηση της λογοτεχνίας από τα διδακτικά βιβλία δεν φαίνεται να έγινε αποκλειστικά σε όφελος άλλων κειμενικών ειδών και αυτή είναι η κυριότερη ένστασή μας ως προς την αναλογία των ειδών στα διδακτικά βιβλία. Εν ολίγοις, τα κείμενα που δε γράφτηκαν επίτηδες για σχολική-διδασκαλική χρήση είτε λογοτεχνικά είτε άλλου είδους θα μπορούσαν να ήταν περισσότερα

χωρίς κάτι τέτοιο να υπονομεύει την κειμενοκεντρική προσέγγιση των νέων βιβλίων και χωρίς να αντιφάσκει με τις πρόνοιες του ΑΠΣ. Οι επιλογές που έγιναν δείχνουν ένα μετέωρο και πολύ άτολμο βήμα σε σχέση με τις πιο ρηξικέλευθες και πιο γλωσσικά και διδακτικά επίκαιρες πρόνοιες του ΑΠΣ. Επιπλέον, όταν οι ΣΟ αντί να επιλέξουν αυθεντικά κείμενα κατασκευάζουν οι ίδιες κατά κόρον κείμενα για τη διδασκαλία της γλώσσας και των δομών της δίνουν κακό παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς που το ΑΠΣ τους παρακινεί να αντικαταστήσουν το 25% των κειμένων των βιβλίων με άλλα αυθεντικά. Εν κατακλείδι, ανάδειξη του λειτουργικού ρόλου των γραμματικών δομών και φαινομένων —«π.χ. τη λειτουργία των ρηματικών χρόνων στα αφηγηματικά κείμενα, το ρόλο των επιθέτων στα περιγραφικά κείμενα, των εγκλίσεων στις οδηγίες» (Ιορδανίδου, 2006β)— και «έμφαση στη λειτουργικότητα των κειμένων και στην κριτική ανάλυση» (Μοσχονάς, 2006β) νοείται κατά βάση μόνο με αυθεντικά και όχι κατασκευασμένα κείμενα.

8.1.4.4 Κειμενικοί τύποι

Τα επιμέρους κειμενικά είδη, παρά τις παραπάνω στρεβλώσεις που αναφέραμε, κρίνουμε καταρχήν ότι πραγματώνονται από μια αρκετά ευρεία ποικιλία κειμενικών τύπων στα βιβλία που ερευνήσαμε. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι μαθητές πράγματι θα έρθουν σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς τύπους κειμένων κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος: πρακτική που εναρμονίζεται αδιαμφισβήτητα με τις πρόνοιες του ΑΠΣ και πιστώνεται στα θετικά τους. Η αναλογία των κειμενικών τύπων ποικίλλει από τάξη σε τάξη με αποτέλεσμα κάποιοι τύποι να μην εμφανίζονται σε όλες τις τάξεις, αλλά αυτό δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη ότι θεωρητικά υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός τύπων που θα έπρεπε να υπάρχουν στα εγχειρίδια.

Ενδιαφέρον και ενδεικτικό της προσπάθειας των συντακτών τους να συμπεριληφθούν στα εγχειρίδια διάφοροι τύποι κειμένων είναι ότι τα κείμενα που προέρχονται από τις ΣΟ (βλ. Πίνακες 7.55 & 7.56) επιμερίζονται σε ένα πλήθος επιμέρους κειμενικών τύπων. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι δεν ακολουθήθηκαν κατά τη σύνταξη των νέων βιβλίων πρακτικές όπως αυτές των συγγραφέων των παλαιότερων εγχειριδίων των οποίων η γλώσσα των «τεχνητών» κειμένων τους θεωρήθηκε ότι «συναγωνίζεται επαρκώς τα λογοτεχνικά κείμενα» (Μήτσης, 2001, σ. 178). Οι ΣΟ των νέων βιβλίων φαίνεται να αποφεύγουν κατά βάση τον πειρασμό να συμπεριφερθούν ως λογοτέχνες και, σε αρμονία με τους στόχους του ΑΠΣ, επιχειρούν να εμπλέξουν το μαθητή και με άλλους τύπους πέρα

από τους λογοτεχνικούς. Με τον τρόπο αυτό, μετριάζεται σε ένα βαθμό η απουσία αυθεντικών κειμένων που καταγράψαμε πριν και μπορεί να ερμηνευτεί ως προσπάθεια κάλυψης του κενού σε είδη και τύπους κειμένου που και οι ίδιες οι ΣΟ ίσως να διαπίστωναν ότι υποαντιπροσωπεύονται στα βιβλία τους. Είτε εικάσουμε ότι η παραπάνω επιλογή των ΣΟ ήταν συνειδητή είτε όχι το αποτέλεσμα είναι αυτό που περιγράψαμε και είναι εγγύτερα στις οδηγίες του ΑΠΣ από ότι εάν δεν υπήρχε ο "κειμενικός πλουραλισμός" στον οποίο αναφερόμαστε.

8.1.5 Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων

Αυτό που μελετήσαμε με τη συγκεκριμένη ταξινόμηση είναι κατά πόσο υλοποιείται το πέρασμα της γλωσσικής διδασκαλίας από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας με επίκεντρο τη λέξη και τη δομιστική με επίκεντρο την πρόταση σε αυτήν του κειμένου και της επικοινωνίας που ρητά εισηγείται το ΑΠΣ (Μήτσης, 2001, 2004· Παπαρίζος, 2004· Παπάς, 2000· ΠΙ, 2005β· Χαραλαμπόπουλος, 1999α· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997· Χατζησαββίδης, 2000, 2002). Ωστόσο, το ΑΠΣ προβλέπει διδασκαλία και των τριών γραμματικών επιπέδων (λέξης, πρότασης, κειμένου) ασχέτως της προτεραιότητας που δίνει στην τελευταία και συνεπώς η παρουσία της μιας δεν αποκλείει ούτε ακυρώνει αυτόματα τις άλλες.

Συνολικά καταγράψαμε στην έρευνα μας ότι σε σχέση με τη θέση τους λίγο πάνω από τα μισά κείμενα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά σε ασκήσεις με στόχο την παραδοσιακή γραμματική της λέξης και της πρότασης, ενώ τα κείμενα με αποκλειστικό στόχο τη «γραμματική του κειμένου» φτάνουν τον 29% (βλ. Πίνακα 7.57). Η εικόνα αυτή μολονότι αλλάζει δραστικά σε βάρος της γραμματικής της λέξης και της πρότασης δεν ανατρέπεται ακόμη και εάν αφαιρέσουμε τους γραμματικούς κανόνες που στην πλειονότητά τους ευνοούν αυτήν τη γραμματική (βλ. Πίνακα 7.61).

Αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των κειμένων ως προς τη θέση τους (κύρια, παράλληλα, γραμματικοί κανόνες) και την τάξη δεν φαίνεται να προκύπτουν αξιοσημείωτες διαφορές, καθώς η γενική τάση του πώς αξιοποιείται κάθε κείμενο ακολουθείται σε όλες τάξεις (βλ. Πίνακες, 7.58, 7.59 & 7.60). Αντίθετα, υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κειμενικό είδος και την διδακτική αξιοποίηση των κειμένων, καθώς τα αυθεντικά κείμενα ευνοούν τη γραμματική του κειμένου, ενώ τα «κατασκευασμένα» κείμενα των ΣΟ τη γραμματική της λέξης και της πρότασης. Σχετικά με την διδακτική αξιοποίηση των κειμενικών ειδών κατά

τάξη η σειρά των ποσοστών κατά είδος γραμματικής είδαμε ότι διατηρείται με εξαίρεση τη Γ' τάξη (βλ. Πίνακα 7.62).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι γραμματικοί κανόνες και τα κείμενα των ΣΟ εξυπηρετούν ισχυρά την καλλιέργεια της δομής του γλωσσικού συστήματος με αποτέλεσμα να αναδεικνύουν την παραδοσιακή γραμματική της λέξης και της πρότασης κυρίαρχη διδακτική προτεραιότητα. Στον αντίποδα, επικρατεί η τάση τα αυθεντικά κείμενα να αξιοποιούνται διδακτικά σε όφελος της γραμματικής του κειμένου. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά και με δεδομένο ότι το ΑΠΣ προβλέπει την καλλιέργεια και των τριών γραμματικών, παρά την πρόταξη της γραμματικής του κειμένου, είναι δύσκολο να απαντήσει κανείς για το κατά πόσο η αναλογία αυτή εξυπηρετεί σε ικανοποιητικό βαθμό το ΑΠΣ.

Ένα ορατό πλεονέκτημα των νέων βιβλίων είναι ότι προνοούν, σε όποιο βαθμό και αν συμβαίνει αυτό, και για τη διδασκαλία της «γραμματικής του κειμένου» —είτε την ορίσουμε αυστηρά ως άμεση διδασκαλία της «υπερδομής» των κειμενικών ειδών είτε ως διαδικασία κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου. Το ποσοστό των κειμένων που ασκούν τους μαθητές σε αυτό το είδος γραμματικής, που αποτελεί και ένα από τα πιο καινοτόμα σημεία του ΑΠΣ, δεν είναι ευκαταφρόνητο, αφού φτάνει στο 29% του συνόλου των κειμένων και εμπλέκεται και σε ένα άλλο 20%. Ιδιαίτερα θετικό κρίνεται το γεγονός ότι στην κατηγορία των γραμματικών κανόνων το 17% ή 48 κανόνες αναλύουν τα χαρακτηριστικά διαφόρων κειμενικών ειδών (βλ. Πίνακες 7.66 & 7.67).

Από την άλλη, όμως, τα ποσοστά αυτά μπορούν να αναγνωστούν και ως μια μέτρια προσπάθεια στροφής στο κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας εφόσον, και παρά την διαπιστωμένη πρόοδο των νέων εγχειριδίων, το ΑΠΣ φαίνεται να ευνοούσε τολμηρότερες τομές σε σχέση με αυτές που καταγράψαμε. Είναι γεγονός ότι το κυρίαρχο παράδειγμα της διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων παραμένει η επικέντρωση στη δομή της λέξης και της πρότασης η οποία, παρότι αναγκαία προϋπόθεση για την εμπέδωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, μάλλον ξεπερνά τα «"λογικά" όρια» και λειτουργεί σε βάρος της επικοινωνιακής και κειμενικής ικανότητας που είναι και το ζητούμενο σύμφωνα με το ΑΠΣ. Πιο εναρμονισμένη πρακτική με τις επιταγές του ΑΠΣ κρίνουμε ότι θα ήταν η διδασκαλία της δομής του γλωσσικού συστήματος να επιχειρούνταν με περισσότερα αυθεντικά κείμενα και με λιγότερους γραμματικούς κανόνες, καθώς η άμεση διδασκαλία

γραμματικών δομών δεν ευνοεί την ανάδειξη του λειτουργικού ρόλου τους και τη διαπλοκή τους με το εκάστοτε κειμενικό είδος (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

8.2 Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων

Κατά παράδοξο μάλλον τρόπο οι περισσότερες ασκήσεις εντοπίστηκαν στις δύο μικρότερες τάξεις και μάλιστα στην Γ' η οποία έχει και το μικρότερο αριθμό σελίδων από όλες τις άλλες τάξεις. Το αντίστροφο, δηλαδή, περισσότερες ασκήσεις όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις θα μας απάλλασσε από τη συζήτηση που ακολουθεί. Ωστόσο, η ποσότητα δεν είναι ενδεικτική ούτε της ποικιλίας ούτε της δυσκολίας των ασκήσεων και γι' αυτό και δεν μπορεί από μόνη της να μας αποκαλύψει πολλά για τα χαρακτηριστικά των βιβλίων. Εντούτοις, ο τρόπος που αριθμούν ή σημαίνουν τις ασκήσεις οι ΣΟ (με ψηφία ή σημάδια) δεν είναι σίγουρο ότι επαρκεί για να δικαιολογήσει τέτοιες μεγάλες διαφορές στις κατανομές από τάξη σε τάξη.

8.2.1 Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων

Αναφορικά με την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων από τα νέα βιβλία έχουμε να επισημάνουμε ότι η εικόνα που σχηματίσαμε από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αναλύουμε διεξοδικά παρακάτω είναι αυτή ενός μισοτελειωμένου παζλ. Ενώ ο καμβάς που στήνεται με τα γενικά ποσοστά των επιμέρους δεξιοτήτων, αν και όχι ίσως ιδανικός, είναι γενικά αποδεκτός ως πλαίσιο μετάφρασης των στόχων σε διδακτέα ύλη, οι στόχοι που τελικά επιλέγονται και υλοποιούνται μέσω των εγχειριδίων ασκούν μονόπλευρα τους μαθητές σε ένα μίνιμουμ δεξιοτήτων. Μέσα από το πρίσμα αυτό προβάλλει μια στρεβλή εικόνα του ΑΠΣ καθώς από τη μια πλευρά μεγεθύνονται στόχοι και δεξιότητες που συναντούσαμε και σε παραδοσιακές «γραμματοκεντρικές» προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος, ενώ από την άλλη σμικρύνονται οι πιο καινοτόμοι, επικοινωνιακοί και κειμενοκεντρικοί του στόχοι. Συνεπώς, η ασύμμετρη σχέση ΑΠΣ και εγχειριδίων υποστηρίζουμε ότι λειτουργεί σε βάρος της ποιότητας των δευτέρων που αποτυγχάνουν να ενσωματώσουν και να υλοποιήσουν το πιο προοδευτικό αλλά και πιο απαιτητικό κομμάτι του ΑΠΣ που ήταν κατά τη γνώμη μας και το ζητούμενο με την παραγωγή των νέων βιβλίων.

8.2.1.1 Προφορικός λόγος

Η επιστήμη της γλωσσολογίας από την εποχή του Saussure έχει αναδείξει τη σημασία, την προτεραιότητα και την «ασύγκριτα μεγαλύτερη» σπουδαιότητα που έχει ο ΠΛ από το «υποκατάστατο της γραφής» (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 11). Γνωρίζουμε, επίσης, ότι ο ΠΛ ως ένα είδος λόγου που έχει τα δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τη δική του γραμματική δομή σε σύγκριση με το Γραπτό (Λιάπης, 1984, σσ. 45-47· Πολίτης, 2004· Χαραμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σσ. 41-44) πρέπει να διδαχτεί με άλλο τρόπο και με άλλο στόχο από ότι ο δεύτερος. Η κεντρική θέση της προφορικής επικοινωνίας στη γλωσσική διδασκαλία, τόσο ως ομιλίας όσο και ως ακρόασης είχε αναδειχθεί ήδη από τα ΑΠ των αρχών του 1980 στη χώρας μας με το επιχείρημα ότι το σχολείο «πρέπει» να παρακολουθεί ό,τι συμβαίνει και λειτουργεί στην πραγματική ζωή και να προετοιμάζει ανάλογα τους μαθητές. Παρότι όμως, ο ΠΛ έχει αναδειχθεί ως παράμετρος ίδιας ή και μεγαλύτερης βαρύτητας από τον Γραπτό σε σύγχρονες διδακτικές προτάσεις, όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση (Μήτσης, 2001), και παρότι στο ισχύον ΑΠΣ γίνεται προσπάθεια ανάδειξης μιας συστηματικής και στοχευμένης διδασκαλίας αυτού του είδους¹, βρίσκεται πολύ χαμηλά στις προτεραιότητες των νέων βιβλίων σε όλες τις τάξεις.

Τα διδακτικά βιβλία αφενός αφιερώνουν σχετικά λίγες ασκήσεις στον ΠΛ (Μιχάλης, 2007, σ. 532) και, αφετέρου, περιορίζουν τη στόχευση τους σε ελάχιστους από τους διδακτικούς στόχους που περιγράφει το ΑΠΣ. Ο μαθητής ασκείται κυρίως στο να συμμετέχει σε συζητήσεις και να αφηγείται διάφορα γεγονότα, έτσι ασκείται συστηματικότερα στην ομιλία παρά στην ακρόαση. Αντίθετα, οι πιο φιλόδοξοι στόχοι του ΑΠΣ που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ανώτερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί το ύφος που ταιριάζει σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση ή να αναγνωρίζει τη σκοπιμότητα των φραστικών επιλογών του εκάστοτε ομιλητή απλά παραμελούνται. Εν κατακλείδι, τα νέα εγχειρίδια ανταποκρίνονται με επάρκεια μόνο σε ένα ποσοτικά και ποιοτικά ελάχιστο φάσμα στόχων. Ως εκ τούτου, η συνάφειά τους με το ΑΠΣ κινείται σε ένα πολύ βασικό επίπεδο που δεν μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικό καθώς υπολείπεται των φιλόδοξων προσδοκιών που θέτει το ΑΠΣ.

1. Το ΑΠΣ ήδη από τη διατύπωση του γενικού σκοπού της διδασκαλίας της γλώσσας δεν διακρίνει τον γραπτό από τον προφορικό λόγο: «Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά και υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3745).

8.2.1.2 Γραπτός λόγος

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει με καθαρό τρόπο ότι η δεξιότητα του ΓΛ (*Ανάγνωση και Παραγωγή Γραπτού λόγου*) είναι η κυρίαρχη στα νέα βιβλία, αφού οι μισές ασκήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε αυτή. Το φαινόμενο δικαιολογείται εν μέρει εξαιτίας του ότι η δεξιότητα αυτή στα πλαίσια του ΑΠΣ περιλαμβάνει πολλές επιμέρους κατηγορίες υποδεξιοτήτων, όπως η ορθογραφία, η καλλιγραφία, η παραγωγή γραπτού λόγου και η ανάγνωση νοούμενη τόσο ως αποκωδικοποίηση του Γραπτού λόγου όσο και ως κατανόηση και νοηματική επεξεργασία αυτού (Καμαρούδης, 2001). Άλλωστε, η διδασκαλία του Γραπτού λόγου αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού μηχανισμού (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, & Τσιαγκάνη, 2006, σ. 7· Παπαρίζος, 1990, σ. 50· Φραγκουδάκη, 1987, σ. 122). Μάλιστα τα πιο «ισχυρά» είδη του γραπτού λόγου (π.χ. επιχειρηματολογία, δοκίμιο, πληροφοριακός λόγος κτλ.) που έχουν να κάνουν με την άσκηση κοινωνικο-πολιτικής εξουσίας είναι αναγκαίο να διδάσκονται άμεσα στα παιδιά, καθώς για τα περισσότερα είναι έξω από τον κύκλο των άμεσων εμπειριών τους. Η γνωριμία και η εξοικείωση με μια ποικιλία *κειμενικών ειδών* ή *ειδών λόγου* όπως τα πραγματολογικά και τα χρηστικά είδη ή η επιστημονική και η νομική γλώσσα, την αξία των οποίων ανέδειξε πρόσφατα η κειμενογλωσσολογία, συμβάλλει αφενός στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ατόμου και αφετέρου του παρέχει πρόσβαση στην κοινωνική ιεραρχία. Αντίθετα, η αδυναμία χρήσης ορισμένων μορφών λόγου οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού με πρόσχημα τη γλώσσα (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 302).

Ειδικότερα για τη δεξιότητα της *Ανάγνωσης* καταγράψαμε ότι έρχεται δεύτερη κατά σειρά καλλιεργούμενη δεξιότητα στα νέα βιβλία με ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (23%). Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι τα νέα εγχειρίδια αναλαμβάνουν μια σοβαρή προσπάθεια να προάγουν την πολύ κρίσιμη αυτή δεξιότητα στο μαθητικό δυναμικό του δημοτικού. Μάλιστα, σε αντιδιαστολή με τα βιβλία που αντικατέστησαν, οι ασκήσεις που σχετίζονται με αναγνωστικούς στόχους περιλαμβάνονται πια στα βιβλία των μαθητών και όχι στα βιβλία του δασκάλου. Η επιλογή αυτή δείχνει μια πιο επιμελημένη προσπάθεια στην ανάδειξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς αυτές τοποθετούνται αμέσως μετά το βασικό κείμενο της ενότητας για επεξεργασία στην τάξη και πριν την καλλιέργεια άλλων γραμματικών φαινομένων.

Ωστόσο, εκεί που μπορούμε να διατυπώσουμε σοβαρές ενστάσεις στο όλο εγχείρημα είναι στην περιορισμένη κάλυψη των διδακτικών στόχων του ΑΠΣ από τις ασκήσεις των εγχειριδίων. Ελάχιστοι στόχοι καταγράψαμε ότι καλύπτονται σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό και αυτοί εστιάζουν πρώτιστα στην κατανόηση και νοηματική επεξεργασία του κειμένου. Γενικότερα, ενώ είδαμε ότι όντως υπάρχει ποικιλία κειμενικών ειδών προς επεξεργασία στα εγχειρίδια δεν προκύπτει ότι αυτή αξιοποιείται με στόχο να δοθεί «έμφαση στην λειτουργικότητα των κειμένων και στην κριτική ανάλυση» (Μοσχονάς, 2006β). Τοιουτοτρόπως, ο ισχυρισμός ότι σύμφωνα με τις επιταγές της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης: «Το μάθημα της γλώσσας δεν εστιάζει στην κατανόηση του νοήματος ("τι λέει το κείμενο") αλλά στην αναγνώριση του είδους του κειμένου και στον εντοπισμό του λειτουργικού του ρόλου ("γιατί έχει αυτή τη μορφή το περιεχόμενο και για ποιο λόγο έχει παραχθεί")» (Ιορδανίδου, 2006β), ελάχιστα επιβεβαιώνεται από τα ευρήματά μας. Στόχοι του ΑΠΣ που εφάπτονται με την κειμενοκεντρική διδασκαλία και την κριτική πρόσληψη των μηνυμάτων, όπως η αναγνώριση του τρόπου οργάνωσης ενός κειμένου και του ύφους του ή η σύγκριση διαφορετικών κειμενικών τύπων και η εξοικείωση με τον ιδιωματικό λόγο δεν προωθούνται μέσω των ασκήσεων των εγχειριδίων.

Συνοψίζοντας θα υπογραμμίζαμε ότι η θετική εικόνα που αποκομίζει κανείς βλέποντας την εισαγωγή αρκετών νέων κειμενικών ειδών στα γλωσσικά εγχειρίδια μετριάζεται από την κατωτέρων προσδοκιών επεξεργασία τους από τις ασκήσεις που τα συνοδεύουν. Η πραγμάτωση της γραμματικής του κειμένου στα παραπάνω συμφραζόμενα δεν καταφέρνει να ξεφύγει από τα παραδοσιακά στεγανά της «κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας» και να αναδείξει επαρκώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους, όπως επιτάσσει το ΑΠΣ. Έτσι, η κειμενική ικανότητα των μαθητών δεν οξύνεται στον επιθυμητό βαθμό και παραμένει ζητούμενο ως αποτέλεσμα της αποσπασματικής υλοποίησης των αναγνωστικών στόχων από τα νέα βιβλία.

Αναφορικά με τη δεξιότητα της *Γραφής και Παραγωγής Γραπτού λόγου*, που είναι ποσοτικά η κυρίαρχη στα νέα βιβλία, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι δεν φαίνεται να καλλιεργείται συστηματικότερα από τις δύο προηγούμενες, αφού προσεγγίζει μεν σε έναν βαθμό τους περισσότερους διδακτικούς στόχους που θέτει το ΑΠΣ, αλλά με πολύ μικρά ποσοστά. Έτσι, μόνο τέσσερις στόχοι από τους 16 που ερευνήσαμε συγκεντρώνουν διψήφια ποσοστά αναφορών. Οι στόχοι που σχετίζονται με την καλλιγραφία και την ορθογραφία υλοποιούνται σχολαστικότερα κυρίως στις δύο μικρότερες τάξεις, ενώ η παραγωγή

γραπτών κειμένων διαπερνά το σύνολο των τάξεων. Αυτός είναι, άλλωστε, και ο λόγος που η δεξιότητα αυτή στα συνολικά ποσοστά προκύπτει ότι καλλιεργείται συστηματικότερα στις δύο μικρότερες τάξεις.

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι η παραγωγή γραπτού λόγου διχοτομείται ανάμεσα στην καλλιέργεια της ορθογραφίας και της καλλιγραφίας και στην παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών —τη μέθοδο της οποίας αναλύουμε παρακάτω. Η πλειονότητα των στόχων που περιγράφει το ΑΠΣ προσεγγίζεται ευκαιριακά και γι' αυτό δεν θεωρούμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια βρίσκονται στον καλύτερο δυνατό βαθμό συμφωνίας με αυτό.

8.2.1.3 Λεξιλόγιο

Η καλλιέργεια του *Λεξιλογίου* είναι τρίτη κατά σειρά προτεραιότητας στις ασκήσεις των νέων εγχειριδίων πίσω από το Γραπτό λόγο και τη Γραμματική με 14% των ασκήσεων να αφορούν αυτή τη δεξιότητα. Το ποσοστό αυτό μοιάζει ικανοποιητικό αν σκεφτούμε ότι στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Επιδίωξη δεν είναι να κάνουμε τους μαθητές «κινητά λεξικά», γιατί «πολύ λίγο θα βοηθούσε το γνώστη [μιας γλώσσας] να καταλάβει και τον πιο απλό διάλογο μεταξύ ομιλητών της», εφόσον εστιάζει στο κυριολεκτικό νόημα των λέξεων, το οποίο μας παρέχει το λεξικό, και αγνοεί το κυριότερο και ουσιωδέστερο, το «λανθάνον, που μας δίνει η γνώση των κοινωνικών συνθηκών παραγωγής της δήλωσης» (Φραγκουδάκη, 1987, σσ. 37-38). Γι' αυτό και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου δεν γίνεται με την αποκομμένη από τα κοινωνικά συμφραζόμενα διδασκαλία λέξεων ή φράσεων αλλά με το να εμπλέξουμε τα παιδιά στο να «χρησιμοποιούν τη γλώσσα συχνά, για θέματα που είναι σημαντικά γι' αυτά, σε ποικίλες περιστάσεις» (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 64). Η διδακτική προσέγγιση του Λεξιλογίου μέσω του ΑΠΣ, όπως φαίνεται από τους στόχους και τις δραστηριότητες που προτείνει, ευνοεί μια τέτοιου είδους καλλιέργεια του λεξιλογικού αποθεματικού των μαθητών. Ταυτόχρονα, δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου συνοδεύεται για πρώτη φορά στη χώρα μας και από λεξικά ειδικών προδιαγραφών.

Εντούτοις, όταν εστιάζουμε στους πιο συχνούς διδακτικούς στόχους του λεξιλογίου που κατέγραψε η έρευνά μας στα νέα εγχειρίδια τα αποτελέσματα είναι ίδια με ό,τι είδαμε ως τώρα για τις άλλες δεξιότητες: ελάχιστοι στόχοι προσεγγίζονται συστηματικά. Μόνο τρεις στόχοι συγκεντρώνουν διψήφιο ποσοστό και αυτοί αφορούν την κλασική στόχευση της

διάκρισης της σημασίας μιας λέξης και των κυριότερων σημασιολογικών σχέσεων (κυριολεξία, μεταφορά, αντωνυμία, παρώνυμα, συνώνυμα, κτλ.), καθώς και του μηχανισμού παραγωγής και σύνθεσης λέξεων. Στον αντίποδα βρίσκονται στόχοι που έχουν να κάνουν με την ουσιαστικότερη και πληρέστερη προαγωγή του λεξιλογικού δυναμικού των μαθητών, όπως η σχέση της επιλογής των λέξεων με το ύφος και την περίσταση της επικοινωνίας, ο ρόλος του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος στις σημασίες των λέξεων, κ.ά. Το αποτέλεσμα είναι να έχουμε μια αποσπασματική εκπλήρωση των διδακτικών στόχων που λειτουργεί προς όφελος της προαγωγής παραδοσιακότερων διδακτικών αντιλήψεων για τη γλώσσα, όπως η γραμματική της λέξης.

Εν συντομία, οι διδακτικοί στόχοι του ΑΠΣ που είναι περισσότεροι συμβατοί με το πνεύμα της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και επιδιώκουν να αναδείξουν τη λειτουργική σχέση λεξιλογίου, κειμενικού είδους και επικοινωνιακής περιστασης βρίσκονται στο περιθώριο των νέων βιβλίων. Επίκεντρο παραμένει η άμεση διδασκαλία της σημασίας των λέξεων και του παραγωγικού μηχανισμού της γλώσσας, στοιχεία τα οποία μολονότι δεν παύουν να είναι σημαντικοί πυλώνες της γλωσσικής διδασκαλίας, όταν καλλιεργούνται υπέρμετρα και σε βάρος άλλων δεξιοτήτων και στόχων υπονομεύουν τελικά αυτό που υποτίθεται ότι επιδιώκουν: «την διεύρυνση, τον εμπλουτισμό και την ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των παιδιών». Συνεπώς, η συμμόρφωση των βιβλίων προς τους στόχους του ΑΠΣ κρίνεται περιορισμένη και δεν συμβάλλει στην ικανοποιητική υλοποίηση των περισσότερων και κρισιμότερων από αυτούς.

8.2.1.4 Γραμματική

Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος —ή αλλιώς της γραμματικής και του συντακτικού— αποτελούσε μέχρι πριν λίγες δεκαετίες το αποκλειστικό αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση (Hymes, 1972· Savignon, 1983· Μήτσης, 2001, 2004· Παπαρίζος, 1990) και πιο πρόσφατα η κειμενοκεντρική διδασκαλία και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2009) μετέθεσαν το κέντρο βάρους από τη δομή της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση και στις διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής κειμένων. Ωστόσο, σε καμία από τις παραπάνω μεθόδους δεν υποτιμάται η αξία της διδασκαλίας της γραμματικής. Η επικοινωνιακή ικανότητα προϋποθέτει αφενός τη γνώση

της δομής της γλώσσας, της γραμματικής και, αφετέρου, τη γνώση των κοινωνικών και επικοινωνιακών εκείνων κανόνων που καθιστούν το μαθητή ικανό να προσαρμόζει το λόγο του στις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες. Διδακτικά αυτό μεταφράζεται σε εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος μέσω μιας συγκεκριμένης ύλης (π.χ. αυτής που συναντούμε σε μια σχολική γραμματική), εφόσον οι δομές του συστήματος που καλείται να μάθει ο μαθητής είναι όντως πεπερασμένες. Αντίθετα, για τη γνώση των επικοινωνιακών κανόνων δε γίνεται λόγος για διδακτέα ύλη αλλά για εξοικείωση του μαθητή με όσο το δυνατόν περισσότερες διαφοροποιημένες καταστάσεις επικοινωνίας οι οποίες θεωρητικά είναι άπειρες (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 304· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Με τον τρόπο εξηγείται και γιατί έχει αλλάξει άρδην ο τρόπος που διδάσκεται η γραμματική· μέσα από τη χρήση του γλωσσικού συστήματος και όχι την μηχανιστική εφαρμογή κανόνων και δια της ανάδειξης του λειτουργικού ρόλου των γραμματικών δομών σε σχέση με τα κειμενικά είδη (Knapp & Watkins, 1994· Odlin, 1994· Oxford, 1990· Richards, 2002· Terrell, 1991· Thornbury, 1999· Weaver, 1996· Κωστούλη, 2009· Μήτσης, 2001, σ. 168· Χατζησαββίδης, 1992β). Έτσι, από την αποστήθιση και την απευθείας διδασκαλία των γραμματικών κανόνων επιχειρείται μια μετάβαση σε ευρύτερες ενότητες λόγου, σε κείμενα ποικίλων ειδών, ώστε να φανεί πώς και γιατί η γνώση των διαφόρων γραμματικών φαινομένων συμβάλλει στο να επιτελούμε αρτιότερα ένα φάσμα γλωσσικών πράξεων. Από την ατομική εργασία των μαθητών περνούμε στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους (Dorney, 1997· Galton & Williamson, 1992· Mayer, 1987· Ματσαγγούρας, 2003· Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2002) και από τη λογική της «μηδενικής ανοχής» των γλωσσικών λαθών στη λογική της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λάθους, στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή και στην καλλιέργεια κρίσιμων μεταγνωστικών δεξιοτήτων που τον καθιστούν σταδιακά αυτόνομο στη διαδικασία της μάθησης (Γραϊκός, 2007· Συμβούλιο της Ευρώπης, 2009).

Η στροφή αυτή από τη θεωρία και την αφηρημένη γνώση για τη γλώσσα στην πράξη και στην ανάδειξη των επικοινωνιακών λειτουργιών της δομής της γλώσσας πολύ εύγλωττα καταγράφεται στο ΑΠΣ ακόμη από τη διατύπωση του σκοπού της διδασκαλίας της Γραμματικής («Η πρακτική συνειδητοποίηση της δομής και λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία, σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης») αλλά και των ειδικότερων στόχων της. Όμως η αποτύπωση και υλοποίηση του ΑΠΣ από τα διδακτικά εγχειρίδια δεν παρακολουθεί τις θεωρητικές παραδοχές αυτού του προγράμματος, όπως επιχειρηματολογούμε παρακάτω.

Η καλλιέργεια της Γραμματικής είναι δεύτερη μετά τον Γραπτό λόγο με ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (21%). Δεδομένης της σπουδαιότητας που περιγράψαμε ότι έχει η δεξιότητα αυτή, αλλά και του γεγονότος ότι τα διδακτικά βιβλία πρέπει να προνοήσουν για την καλλιέργεια και των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων που περιγράφει το ΑΠΣ, το ποσοστό κρίνεται ικανοποιητικό. Για άλλη μια φορά, ωστόσο, είναι προβληματική η εικόνα που σχηματίζουμε από την υλοποίηση των επιμέρους διδακτικών στόχων του ΑΠΣ από τα νέα εγχειρίδια. Πιο συγκεκριμένα, διψήφιο ποσοστό αναφορών συγκεντρώνουν μόλις τέσσερις από τους είκοσι στόχους που μελετήσαμε, ενώ οι στόχοι με τις περισσότερες αναφορές κινούνται γύρω από τη γραμματική της λέξης (μορφολογία) και της πρότασης (συντακτικό). Εκ διαμέτρου αντίθετα είναι τα ποσοστά στόχων με τους οποίους επιδιώκεται η ανάδειξη ή της σχέσης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων με το είδος του κειμένου και τη σκοπιμότητά του ή του τρόπου δόμησης των παραγράφων και της λειτουργίας των κειμενικών δεικτών ή του επίπεδου ύφους που επιλέγει ο ομιλητής ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση ή ακόμη και της συσχέτισης του γλωσσικού μέρους του κειμένου με το οπτικό (βλ. ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων).

Ανακεφαλαιώνοντας, η Γραμματική νοείται στα νέα βιβλία και καλλιεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο ως μορφολογία και συντακτικό. Προτεραιότητα έχει η εξάσκηση των μαθητών στην αναγνώριση της γραμματικής ταυτότητας των λέξεων (μέρος του λόγου, κλίση, κ.ά.), όπως γινόταν στα πλαίσια της παραδοσιακής ρυθμιστικής γραμματικής, ή του συντακτικού ρόλου αυτών στην πρόταση σύμφωνα με το δομιστικό μοντέλο όπως αυτό διαμορφώθηκε από τη θεωρία του Chomsky (γενετική-μετασχηματιστική γραμματική, βαθιά δομή, κτλ.). Διδασκαλία γραμματικών φαινομένων υπό το πρίσμα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης —όπως περιγράφεται στο ΑΠΣ με ένα πλέγμα σχετικών αναφορών και στόχων— καταγράφεται σε ένα ελάχιστο έως ανύπαρκτο βαθμό στα ερευνηθέντα γλωσσικά βιβλία. Μπορούμε επομένως να παρατηρήσουμε ότι τα νέα βιβλία, ενώ παρέχουν σημαντικό χώρο στη διδασκαλία της γραμματικής αυτός χρησιμοποιείται συστηματικά σε όφελος ορισμένων στόχων, ενώ παραγνωρίζει άλλους με αποτέλεσμα να υπονομεύεται σοβαρά, αν δεν ανατρέπεται τελείως, το πνεύμα αλλά και το γράμμα της διδασκαλίας της δεξιότητας αυτής όπως ορίζεται από το ΑΠΣ.

8.2.1.5 Διαθεματικότητα

Οι αναφορές των ασκήσεων που εμπλέκονται με την διαθεματικότητα ή την εξάσκηση «οριζόντιων» ή «διαθεματικών» δεξιοτήτων φτάνουν το 9%, ποσοστό που ξεπερνά τις αναφορές του Προφορικού Λόγου. Ωστόσο, είναι μάλλον αβέβαιο αν ένα τέτοιο ποσοστό είναι αρκετό για ένα πρόγραμμα που προβάλλεται ως διαθεματικό.

Ο Μοσχονάς (2006β) απαντώντας στο ερώτημα αν τα νέα γλωσσικά εγχειρίδια «εφαρμόζουν τη διαθεματική διδασκαλία» απαντά πως: «Δεδομένων πάντως των αντιφατικών προδιαγραφών, βέβαιο είναι ότι τα νέα βιβλία είναι όσο διαθεματικά θα μπορούσαν να είναι». Με τη άποψη αυτή συμφωνούμε και εμείς. Τα νέα βιβλία δεν είναι διαθεματικά εγχειρίδια, άλλωστε δεν σχεδιάστηκαν ως τέτοια, και ο τρόπος που επιχειρούν τη «διάχυση» της διαθεματικότητας διαφέρει από τάξη σε τάξη. Παρόλα αυτά, εφόσον σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ στις τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄ προσεγγίζονται με αναλυτικότερο τρόπο οι «θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες» (ΦΕΚ 303 τ.Β΄, 2003, σ. 3748) θα ήταν προτιμότερο οι σχετικές δραστηριότητες να πύκνωναν αισθητά στις τάξεις αυτές κάτι που δεν διαπιστώθηκε από την έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, με ευκαιριακές και τυχαίες παραπομπές σε άλλα μαθήματα ή με τη εκπόνηση κάποιων project και την άσκηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (κόψε, ζωγράφισε, κ.τ.ό.) πιο πολύ σκιαγραφείται μια εικόνα ασυστηματοποίητης διαχείρισης της απαίτησης να μετατρέψουμε σε διαθεματικό ένα θεματικό εγχειρίδιο για να κρατηθούν κάποια προσχήματα ή να ικανοποιηθούν κάποιες προδιαγραφές παρά μιας συντονισμένης προσπάθειας με καθαρό στόχο. Όμως, αυτή η εικόνα δεν είναι άσχετη με το ΑΠΣ και τον αμφισβητούμενο και διφορούμενο τρόπο που περιγράφεται, ορίζεται και τελικά εισάγεται η διαθεματικότητα στα εγχειρίδια. Οι αδυναμίες και αντιφάσεις του ΑΠΣ αντανακλώνονται στα νέα εγχειρίδια και συνεπώς δεν μπορεί να γίνει λόγος για συμβατότητα ή ασυμβατότητα προγραμμάτων και βιβλίων.

8.2.1.6 Αυτοαξιολόγηση

Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης αναλύεται διεξοδικότερα παρακάτω (βλ. 8.2.7), όπου εξετάζουμε συνολικά τον τρόπο που εμπλέκονται οι μαθητές στην αξιολόγηση των ασκήσεων και όχι μόνο τους «πίνακες αυτοαξιολόγησης» που υποχρεωτικά κατατάξαμε εδώ. Επισημαίνουμε, όμως, ότι δεν πρέπει να συγχέουμε μια τεχνική αξιολόγησης με το αντικείμενο της αξιολόγησης ή αλλιώς με το τι αξιολογούν οι μαθητές μέσω των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης. Έτσι, τα κριτήρια με τα οποία αυτοαξιολογούνται οι μαθητές δεν

εστιάζουν σε δεξιότητες και στόχους αποκλειστικά κειμενοκεντρικούς, επικοινωνιακούς ή διαθεματικούς· εστιάζουν συχνά και στην αξιολόγηση της γραμματικής με την παραδοσιακή έννοια (Κονσούλη & Δημητριάδου, 2009).

8.2.2 Τρόπος εργασίας των μαθητών

Ο τρόπος εργασίας των μαθητών αποτελεί μια παράμετρο της διδακτικής μεθοδολογίας που, όπως είδαμε (βλ. Πίνακα 6.7), ιδιαίτερα, προβάλλει το ΑΠΣ. Μάλιστα, οι «ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας» που προωθεί το ΑΠΣ, θεωρούνται ως ένας κρίσιμος παράγοντας ο οποίος συμβάλλει περαιτέρω στην καλλιέργεια και της διαθεματικής δεξιότητας της «συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3739). Μολονότι οι επικοινωνιακοί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος δεν εξυπηρετούνται αποκλειστικά και μόνο με τέτοιες μορφές εργασίας, η αξία και τα οφέλη της ομαδικής εργασίας έχουν τονιστεί τόσο από διδακτολόγους και παιδαγωγούς (Frey, 1999· Mercer, 2000, σσ. 115-152· Βρεττός, 2002, σσ. 99-111· Δερβίσης, 1998·) όσο και από γλωσσολόγους που έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με την επικοινωνιακή προσέγγιση και άλλες σύγχρονες μορφές γλωσσικής διδασκαλίας (Μήτσης, 2001, σ. 211· Παπαρίζος, 1990, σ. 49· Τοκατλίδου, 1994, σσ. 114-115· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 72).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, όπως και σε άλλες (βλ. Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007β), με ένα κατηγορηματικό τρόπο ότι η ατομική εργασία παραμένει κυρίαρχη μορφή εργασίας στα νέα βιβλία από τη στιγμή που υιοθετείται στο 88% των ασκήσεων. Η εισαγωγή της ομαδικής ή εταιρικής εργασίας δεν προβλέπεται από τις ασκήσεις καθώς πολύ λίγες φορές προτείνεται στους μαθητές να διεκπεραιώσουν τις ασκήσεις συνεργαζόμενοι κατά ζεύγη ή ομάδες. Υποστηρίζουμε, επομένως, ότι οι πρόνοιες του ΑΠΣ για ομαδοσυνεργατικές μορφές εργασίας ελάχιστα λήφθηκαν υπόψη κατά τη συγγραφή των νέων γλωσσικών εγχειριδίων.

8.2.3 Ασκήσεις Δομής και Λόγου

8.2.3.1 Κατανομή των ασκήσεων Δομής και Λόγου

Οι ασκήσεις Δομής και Λόγου φαίνεται ότι βρίσκονται σε ισορροπία στα νέα βιβλία, καθώς οι πρώτες προηγούνται με μόλις 2% των δεύτερων σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στα παλαιά βιβλία όπου κυριαρχούσαν συντριπτικά οι Δομής (Χατζηγεωργίου, 2003, σ. 178). Το φαινόμενο αυτό, αν και ίσως όχι το καλύτερο δυνατό, είναι γενικά θετικό και δείχνει ότι η

εστίαση σε στοιχεία του δομικού συστήματος της γλώσσας (γραμματική, λεξικό, ορθογραφία), μολονότι παραμένει πρώτη προτεραιότητα στα νέα βιβλία βρίσκεται σε ισορροπία με τις ασκήσεις Λόγου. Από την πλευρά αυτή τα γλωσσικά εγχειρίδια παρακολουθούν σε ικανοποιητικό βαθμό το ΑΠΣ και δεν προβαίνουν σε αποκλειστική διδασκαλία δομών σε παραπάνω από τις μισές περίπου ασκήσεις των νέων βιβλίων ή όση βαρύτητα δίνουν στη Δομή δίνουν και στην παραγωγή Γραπτού και Προφορικού λόγου.

8.2.3.2 Διδακτική μεθοδολογία των ασκήσεων Δομής

Οι ασκήσεις Δομής ασκούνται με ένα τριχοτομημένο τρόπο· εντάσσουν τα γραμματικά φαινόμενα τόσο σε κείμενα όσο και σε μεμονωμένες από επικοινωνιακό πλαίσιο προτάσεις ή λέξεις. Το αποτέλεσμα είναι πως παρά την εκτεταμένη χρήση κειμένων στις ασκήσεις (36%) το κυρίαρχο παράδειγμα παραμένει η παραδοσιακού και δομιστικού τρόπου απευθείας προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων μέσω προτάσεων και λέξεων που φτάνει αθροιστικά να αφορά περίπου τα 2/3 των ασκήσεων. Αν θεωρήσουμε ως πιο συμβατή με τις πρόνοιες του ΑΠΣ τη διδασκαλία της γραμματικής μέσω της χρήσης διαφόρων κειμενικών ειδών, ώστε να αναδειχθεί ο λειτουργικός της ρόλος και πώς συμβάλλει ευχερέστερα στην επιτέλεση διαφόρων γλωσσικών πράξεων (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2008) τότε με ασφάλεια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο σχεδιασμός των δομικών ασκήσεων δεν παρακολουθεί στενά το ΑΠΣ. Οι γραμματικές της λέξης και της πρότασης παραμένουν κυρίαρχες, μολονότι ο ρόλος τους φαινομενικά δείχνει να έχει δώσει αρκετό χώρο στη γραμματική του κειμένου. Φαινομενικά γιατί στην πραγματικότητα τα κείμενα που περιέχονται στις ασκήσεις δεν χρησιμεύουν παρά για την εξάσκηση στις γραμματικές δομές και μόνο και δεν εστιάζουν στη διδασκαλία της κειμενικής υπερδομής τους (βλ. 8.1.5). Για παράδειγμα, η χρήση αυθεντικών κειμένων όπως διαφημιστικών φυλλαδίων ή άρθρων εφημερίδων για εξάσκηση στην ορθογραφία ουσιαστικών και ρημάτων με την απλή συμπλήρωση των καταλήξεων, δεν αναδεικνύει καμιά λειτουργική διασύνδεση κειμενικού είδους και γραμματικής. Οι μαθητές, επομένως, ενώ θα μπορούσαν πράγματι να επωφεληθούν διπλά από την ύπαρξη τόσων και τέτοιων κειμένων στις δομικές τους ασκήσεις ασκούμενοι και στην γραμματική του κειμένου και στην χρήση των γραμματικών φαινομένων, περιορίζονται στην μηχανιστική εφαρμογή γραμματικών κανόνων. Έτσι εξηγείται και γιατί τα περισσότερα κατασκευασμένα κείμενα καταγράφηκαν ως κείμενα ενταγμένα στις ασκήσεις (παράλληλα)· από τη στιγμή που στόχευαν στην

αποκλειστική εξάσκηση της δομής δεν ενδιέφερε αν είχαν κάποια πρόσθετη διδακτική αξία ως αυθεντικά δείγματα εκείνου ή του άλλου κειμενικού είδους. Αυτό που εξυπηρετεί η ύπαρξη των κειμένων είναι να δίνει την ψευδαίσθηση στον αναγνώστη ότι οι γραμματικές δομές ασκούνται με κείμενα και άρα η προσέγγιση είναι κειμενοκεντρική, ενώ στην ουσία παραμένει βαθιά γραμματοκεντρική. Το εγχείρημα που υπονοούσε η διδασκαλία της γραμματικής με τη χρήση κειμένων στα νέα εγχειρίδια έμεινε όχι μόνο ανολοκλήρωτο αλλά λειτούργησε υπονομευτικά στην ίδια την διδακτική φιλοσοφία που πρέσβευε η παρουσία τους εκεί. Τελικά πιστεύουμε ότι η εξάσκηση των δομών δεν συνάδει με το ΑΠΣ γιατί αφενός ασκεί υπερβολικά τις δομές με τη χρήση λέξεων και προτάσεων και, αφετέρου, αξιοποιεί τα κείμενα μονόπλευρα για τη διδασκαλία των δομών με συνέπεια να τα εντάσσει στην υπηρεσία της γραμματικής και όχι το αντίστροφο, όπως ευαγγελιζόταν.

8.2.3.3 Οι ασκήσεις Δομής κατά γλωσσικό επίπεδο και γραμματική κατηγορία

Είναι γεγονός ότι τα νέα βιβλία περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα γραμματικών φαινομένων στη διδακτέα ύλη τους που αναφέρεται σε όλα τα βασικά γραμματικά επίπεδα. Μάλιστα, με εξαίρεση το λεξιλόγιο, τα γραμματικά επίπεδα βρίσκονται σε εκπληκτική αναλογία ποσοστών με τα αντίστοιχα των γραμματικών κανόνων (βλ. Πίνακες 7.66 & 7.87), γεγονός που φανερώνει την επιμέλεια στην καλλιέργεια των δομών που δόθηκε στα νέα βιβλία. Ανάλογη επιμέλεια φανερώνει και η κατανομή των ασκήσεων που αφορούν το Συντακτικό —έναν αρκετά αφηρημένο και απαιτητικό τομέα του γλωσσικού μαθήματος— η οποία δείχνει να παρακολουθεί την νοητική ωρίμανση των μαθητών καθώς υπάρχει μια πύκνωση των σχετικών ασκήσεων στις δύο μεγαλύτερες τάξεις. Ωστόσο, το μορφολογικό επίπεδο είναι σαφώς το κύριο επίπεδο που διδάσκεται στο δημοτικό με δεύτερο το λεξιλογικό-σημασιολογικό. Πολύ χαμηλά ακολουθεί το επίπεδο της φωνητικής-φωνολογίας το οποίο πιθανά θα έπρεπε να διδάσκονταν συχνότερα και συστηματικότερα, γιατί σε επιμέρους κατηγορίες του, όπως τα σημεία στίξης (2%) —τα οποία επινοήθηκαν για να καλύψουν αδυναμίες του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού— έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι αυτά «απουσιάζουν σε ποσοστό 92,3%» από τα γραπτά κείμενα των μαθητών της Α΄ λυκείου [βλ. την έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) που δημοσίευσε στο πρωτοσέλιδό της η εφημερίδα *Καθημερινή*, 27/11/2007, με τίτλο: «Οι μαθητές δεν γνωρίζουν τα ελληνικά»]. Επίσης, σε άλλη έρευνα (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007)

διαπιστώνεται πολύ μεγάλη συχνότητα λαθών τονισμού αλλά και ορθογραφίας σε μαθητές ηλικίας 14-16 ετών.

Σε κάθε περίπτωση, πέρα από τις πολύ γενικές διαπιστώσεις που μπορεί να διατυπώσει κανείς για το θέμα που εξετάζουμε, είναι δύσκολο να μιλήσουμε για συμφωνία ή απόκλιση από το ΑΠΣ εξαιτίας ότι το κείμενο αυτό δεν υπεισέρχεται σε τέτοιες αναλυτικές περιγραφές της διδακτέας ύλης μένοντας πιο πολύ στη διατύπωση των διδακτικών στόχων. Πάντως, και παρά τις επιμέρους αδυναμίες του εγχειρήματος, σίγουρα διαπιστώνεται μια ποσοτικά σημαντική και ποιοτικά διαφοροποιημένη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων που βοηθά το μαθητή να εξοικειωθεί με το γραμματικό σύστημα της γλώσσας, ώστε στη συνέχεια να κατακτήσει και την επικοινωνιακή ικανότητα. Από την πλευρά αυτή δεν τίθεται ζήτημα ασυμβατότητας της γραμματικής ύλης που καταγράψαμε εδώ και των γενικών τουλάχιστον κατευθύνσεων του ΑΠΣ, εφόσον η γνώση αυτής της ύλης όχι μόνο δεν αποτρέπει αλλά ίσα ίσα προάγει τους στόχους του ΑΠΣ. Εντούτοις, και εδώ είναι η κυριότερη μας ένσταση, γενικά δεν διαφαίνεται ότι υπάρχει «σπειροειδής» διάταξη της ύλης από τάξη σε τάξη και μια ενιαία λογική στη διαπραγμάτευση του έκαστε γραμματικού φαινομένου. Οι αυξομειώσεις των ποσοστών κατά γραμματική κατηγορία από τάξη σε τάξη φανερώνουν έλλειψη συνέχειας, συνοχής και συντονισμού στη παρουσίαση και διάταξη της γραμματικής ύλης με αποτέλεσμα αλλού να υπάρχουν ορατές ελλείψεις και αλλού περιττές αλληλοεπικαλύψεις κατά τη διδασκαλία διαφόρων γραμματικών φαινομένων.

8.2.4 Ασκήσεις Γραπτές και Προφορικές

Το ΑΠΣ προτείνει ως «μορφές και μέσα αξιολόγησης» τόσο γραπτές όσο και προφορικές «δοκιμασίες» ή «ερωτήσεις» δίνοντας περίπου την ίδια βαρύτητα στην αξιολόγηση προφορικών και γραπτών κείμενων. Άρα, η παρούσα κατηγοριοποίηση των ασκήσεων συμβάλλει και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το βαθμό αξιοποίησης του προφορικού ή του γραπτού λόγου, διαμέσου των αντίστοιχων ασκήσεων στην αξιολόγηση των μαθητών.

Οι ασκήσεις γραπτής μορφής, μολοντί είναι πρώτες και με μεγάλη διαφορά από τις προφορικές δεν μπορούμε να πούμε και ότι κυριαρχούν συντριπτικά στα νέα εγχειρίδια. Αν τα συγκρίνουμε, περαιτέρω, με τα προηγούμενα εγχειρίδια, τότε διαπιστώνουμε πόσο εξισορροπήθηκε η κατάσταση σε όφελος του ΠΛ (βλ. Χατζηγεωργίου, 2003, σ. 176). Ο μαθητής δεν ασχολείται αποκλειστικά με το μολύβι ή το στυλό κατά την διεκπεραίωση των γλωσσικών ασκήσεων αλλά για μία στις τέσσερις χρησιμοποιεί και τον ΠΛ. Η αναλογία αυτή

μπορούμε να πούμε ότι είναι σε σωστή κατεύθυνση και σύμφωνη με το ΑΠΣ αφού επιχειρεί να δώσει βάρος και στον ΠΛ, αν και οι ασκήσεις που τον χρησιμοποιούν θα μπορούσε να ήταν πιο επεξεργασμένες και επικεντρωμένες στην εξάσκηση των δεξιοτήτων της ομιλίας και της ακρόασης.

8.2.5 Ασκήσεις Ανοιχτού και Κλειστού τύπου

Αναμφισβήτητα, ένα πλεονέκτημα των νέων βιβλίων είναι το ότι περιλαμβάνουν περισσότερες ασκήσεις Ανοιχτού παρά Κλειστού τύπου. Η αναλογία αυτή κρίνουμε ότι συνάδει με τις οδηγίες του ΑΠΣ που προβλέπει την ύπαρξη και των δύο τύπων κατά την αξιολόγηση των μαθητών. Πιο λεπτό ζήτημα είναι αν θα έπρεπε οι ασκήσεις Κλειστού τύπου να ήταν ακόμη λιγότερες, καθώς το ποσοστό τους παραμένει αρκετά υψηλό και με τα νέα βιβλία στο γλωσσικό μάθημα. Όμως, η κατάσταση σε σχέση με τα παλαιά βιβλία έχει αλλάξει άρδην αφού οι ασκήσεις σε αυτά ήταν σχεδόν αποκλειστικά Κλειστού τύπου (βλ. Χατζηγεωργίου, 2003, σ. 177). Ακόμη, παρά την ύπαρξη ποικίλων υποκατηγοριών, οι μισές περίπου ασκήσεις κλειστού τύπου εντάσσονται σε δύο (συμπλήρωσης και μετασχηματισμού) (βλ. Πίνακα 6.90) γεγονός που θεωρούμε κατάχρηση και τροχοπέδη στην παροχή κινήτρων για μάθηση.

Γενικότερα επισημαίνουμε ότι οι ασκήσεις κλειστού τύπου (γνωστές και ως «αντικειμενικού τύπου» ή «δεδομένης απάντησης») «ως πρακτική εκφράζουν την παραδοσιακή αντίληψη του σχολείου ότι μάθηση είναι η συγκράτηση πληροφοριών» (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 319), περιορίζοντας δραστικά την «πρωτοβουλία και τη δημιουργική σκέψη των εξεταζομένων» (Χατζηδήμου, 1986, σ. 119). Ο ρόλος του μαθητή στην επιτέλεση αυτών περιορίζεται στη «μηχανική» ή «αυτόματη» μίμηση μοντέλων και δομών χωρίς να «εμπλέκεται στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής» και χωρίς «η διαπραγματεύσή [τους να] συνδυάζεται με το καταστασιακό περιβάλλον και τις συνθήκες επικοινωνίας κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να λειτουργήσει ο παραγόμενος λόγος» (Μήτσης, 2001, σ. 183). Παρόλα αυτά, οι ασκήσεις αυτού του τύπου έχουν το πλεονέκτημα να βοηθούν στην εξέταση πολλής ύλης ταυτόχρονα και με αντικειμενικό τρόπο (Χατζηδήμου, 1986, σ. 119), ενώ στο γλωσσικό μάθημα θεωρούνται ιδιαίτερα κατάλληλες για την «αξιολόγηση της γραμματικής του γλωσσικού συστήματος, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3776). Αντίθετα, οι ανοιχτού τύπου «δίνουν το περιθώριο και τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν ελεύθερα τόσο τον

προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο» (Χατζηγεωργίου, 2003, σ. 177) συμβάλλοντας ιδιαίτερα στον έλεγχο της κατανόησης πληροφοριών και εννοιών, στη «λογική τεκμηρίωση» στη διατύπωση απόψεων, συνεπαγωγών και αξιολογήσεων (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 320). Συνοψίζοντας, θα συμφωνούσαμε γενικά με την άποψη ότι στο γλωσσικό μάθημα οι ανοιχτού τύπου ασκήσεις θεωρούνται διδακτικά καταλληλότερες έναντι αυτών του κλειστού (Ντίνας κ.ά., 2003α, σ. 53). Ωστόσο, και οι κλειστού έχουν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία και γι' αυτό δεν αποκλείονται συλλήβδην από το ΑΠΣ αλλά αντίθετα περιγράφεται ρητά, όπως είδαμε πριν, το πλαίσιο της χρήσης τους.

8.2.6 Διδακτική μεθοδολογία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Εκεί που φαίνεται να υπολείπεται ιδιαίτερα ο μαθητής σε σχέση με τους ενήλικες χρήστες της γλώσσας είναι ο γραπτός λόγος και όχι ο προφορικός καθώς και ο βαθμός κατοχής της επικοινωνιακής δεξιότητας· η επιτυχής προσαρμογή της γλώσσας του στα εκάστοτε δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας (Κωστούλη, 2009· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 56) και όχι η γνώση των δομών, η κατά Chomsky *γλωσσική ικανότητα*, που άλλωστε έχει κατακτήσει διαισθητικά πριν καν εισέλθει στο δημοτικό. Συνεπώς, η ρητή διδασκαλία παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα πρέπει να αποτελεί καίριο μέλημα κάθε σοβαρής γλωσσικής προσέγγισης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Το νέο ΑΠΣ, όπως είδαμε, κάνει μια σημαντική προσπάθεια να προσεγγίζει το ζήτημα αυτό σε πολλαπλά επίπεδα και να θέσει το ζήτημα της παραγωγής του ΓΛ ως ζήτημα «διαδικασίας» και όχι απλά ως «προϊόντος» όπως γινόταν μέχρι τώρα (Crabe & Kaplan, 1996· Graves, 1983· Hanks, 2000· Kellogg, 1994· Kucer, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, η ταξινόμηση καταρχήν ενός αρκετά μεγάλου αριθμού ασκήσεων, το 14% του συνόλου ή το 54% (291 από 538) εκείνων που ταξινομήθηκαν ότι καλλιεργούν την Παραγωγή ΓΛ (βλ. Πίνακες 7.72 & 7.91), σε ετούτη την κατηγορία δείχνει ότι τα νέα βιβλία εμπλέκουν αρκετά συχνά τους μαθητές στην παραγωγή γραπτών κειμένων και κινούνται στη λογική του ΑΠΣ. Αν το εγχείρημα συνδυαζόταν και από έναν κάθετο συντονισμό των ασκήσεων από τάξη σε τάξη και δεν είχαμε το μάλλον παράδοξο οι μαθητές της Γ' τάξης να παράγουν περισσότερα κείμενα από κάθε άλλη τάξη, τότε δεν θα είχαμε καμία ένσταση για τον τρόπο που ποσοτικά κατανέμεται η διδασκαλία της Παραγωγής ΓΛ.

8.2.6.1 Γένος/είδος λόγου και κειμενικός τύπος των κειμένων Παραγωγής ΓΛ

Τα κειμενικά γένη που καλούνται να παράγουν οι μαθητές βρίσκονται σε σχετική αναλογία με τα γένη των κειμένων που διδάσκονται στα νέα βιβλία, γιατί και εδώ υπερτερούν τα κείμενα του αναφορικού λόγου. Όμως, στην παραγωγή γραπτών κειμένων καταγράφεται μια καθαρά πιο ισορροπημένη εικόνα μεταξύ αναφορικού και κατευθυντικού λόγου, και κυρίως στις δύο μικρότερες τάξεις. Η διαπίστωση αυτή θεωρούμε ότι πιστώνεται στα πλεονεκτήματα των νέων βιβλίων από τη στιγμή που στοχεύουν να εξασκήσουν τους μαθητές στην παραγωγή και χρηστικών κειμενικών ειδών πέρα από την αφήγηση και την περιγραφή που κλασικά εστίαζε η γλωσσική διδασκαλία στην χώρα μας. Το άνοιγμα αυτό του διδακτικού ρεπερτορίου και ο εμπλουτισμός της παραγωγής γραπτών κειμένων κατευθυντικού λόγου ήταν στις επιταγές του ΑΠΣ και ενσωματώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στα γλωσσικά εγχειρίδια. Αντίστοιχα θετικός μπορεί να χαρακτηριστεί και ο απολογισμός των επιμέρους κειμενικών ειδών ή τύπων και για τα δύο γένη λόγου, εφόσον οι μαθητές εμπλέκονται με την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων. Εντούτοις, η κατανομή από τάξη σε τάξη τόσο του κατευθυντικού λόγου γενικά όσο και ορισμένων επιμέρους ειδών του, όπως η επιχειρηματολογία, θα μπορούσε να ήταν πιο ισορροπημένη και σίγουρα πιο συστηματική όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις. Μοιάζει, για παράδειγμα, περίεργο οι μαθητές της Γ΄ τάξης να παράγουν περισσότερα επιχειρηματολογικά κείμενα από ό,τι οι μαθητές σε όλες τις άλλες τάξεις μαζί. Ανάλογες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για την παρουσία ή απουσία και διαφόρων άλλων κειμενικών ειδών αναφορικού και κατευθυντικού λόγου σε σχέση με την τάξη. Ωστόσο, η συνολικά θετική εικόνα που περιγράψαμε για τα βιβλία στο τομέα που εδώ διαπραγματευόμαστε δεν αλλάζει· υπάρχει ισορροπία στην παραγωγή των διαφόρων γενών λόγου για τα οποία προνοεί το ΑΠΣ και αξιοσημείωτη ποικιλία παραγόμενων κειμενικών ειδών.

8.2.6.2 Περίσταση επικοινωνίας

Οι απαραίτητες πληροφορίες που συγκροτούν την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας («εξωκειμενικοί περιορισμοί» ή *περικείμενο*, όπως σκοπός, δέκτης, πομπός, κτλ.) είναι εκείνες που διαφοροποιούν την παραγωγή γραπτού λόγου από την παραδοσιακή Έκθεση (Μπίστα & Ραυτοπούλου, 2001) και σύμφωνα με το ΑΠΣ, πρέπει να δίνονται από το δάσκαλο «σε κάθε περίπτωση» που ζητείται παραγωγή λόγου. Η γνώση αυτών των

πληροφοριών συμβάλλει περαιτέρω στη διαμόρφωση του ύφους και άλλων παραμέτρων («περιεχόμενο και μορφή») του κειμένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι στα νέα βιβλία υπάρχουν αξιολογικά διδακτικά σενάρια στα οποία περιγράφεται ο σκοπός και ο αποδέκτης του μηνύματος, ο δίαυλος και ο πομπός με σκοπό να «αυθεντικοποιηθεί» η συγγραφική διαδικασία (Μιχάλης, 2007, σ. 531). Προβληματίζει όμως το γεγονός ότι τέτοια σενάρια, που αποτελούν ασφαλώς προσπάθειες δημιουργίας ενός κατά το δυνατόν αυθεντικού ή «ψευδοεπικοινωνιακού» πλαισίου (Χαραλαμπόπουλος, 2006) μέσα στη σχολική τάξη με φανταστικούς σκοπούς, συντάκτες και αποδέκτες, δεν αποτελούν τον κανόνα στο πλήθος των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου. Αναντίρρητα ίσως δεν θα περιμέναμε όλες οι δραστηριότητες να ικανοποιούν στο μέγιστο βαθμό όλες τις επικοινωνιακές συνθήκες, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη διδακτική μεθοδολογία που περιγράφει το ΑΠΣ, περιμέναμε όμως να δούμε να διατυπώνεται με περισσότερη σαφήνεια και συχνότερα ο σκοπός και ο αποδέκτης του μηνύματος και περιμέναμε να συναντούσαμε συχνότερα αναφορές για το ύφος των κειμένων. Παρότι διαπιστώνεται μια σημαντική προσπάθεια από τις ΣΟ να περιγράψουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται ο γραπτός λόγος, αυτή υπολείπεται σημαντικά των προσδοκιών του ΑΠΣ· δεν είναι συστηματική και παραλλάσσει ως προς το είδος και την ποσότητα των πληροφοριών που παρέχει στους μαθητές τόσο στα πλαίσια της ίδιας τάξης όσο και από τάξη σε τάξη.

8.2.6.3 Τα στάδια Παραγωγής του Γραπτού Λόγου

Τα νέα εγχειρίδια παρουσιάζουν δύο πρόσωπα σε σχέση με τα στάδια παραγωγής που μελετήσαμε. Το πρώτο που αφορά το προσυγγραφικό κινείται σε θετική κατεύθυνση και καταγράφεται περίπου στα 2/3 των κειμένων που παράγουν οι μαθητές. Αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο είναι ουσιαστικά ανύπαρκτο αφού εντοπίζεται σε μόνο 25 κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές. Το αποτέλεσμα είναι ο μαθητής να μην αντιλαμβάνεται στο γράψιμο ως μια διαδικασία με διακριτά στάδια μέρος των οποίων είναι ο «έλεγχος της πρώτης εκδοχής του κειμένου για πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις» (ΦΕΚ 303, τ.Β', 2003, σ. 3773). Τα νέα βιβλία από τη σκοπιά αυτή δεν διαφέρουν από τα παλαιότερα στα οποία είχε ασκηθεί οξεία κριτική για την απουσία αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών και δεν παρακολουθεί τις διάφορες προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για μια πιο γόνιμη και αποδοτική και παιδαγωγική αξιοποίηση του «λάθους»

στα πλαίσια τόσο της επιστημονικής κοινότητας όσο και του ΑΠΣ (Αθανασίου 2001· Γούτσος, 2007· Σαραφίδου 2001· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Χατζησαββίδης, 1990· Χοντουλίδου, 1999). Με τα παραπάνω δεδομένα υπόψη, κρίνουμε ότι η συνέπεια με την οποία τα γλωσσικά εγχειρίδια υλοποιούν το ΑΠΣ δεν είναι η ίδια ούτε κατά στάδιο ούτε κατά τάξη. Το προσυγγραφικό στάδιο μολονότι εισάγεται δυναμικά (Μιχάλης, 2007, σ. 531) ήταν δυνατό να έχει, ιδιαίτερα σε ορισμένες τάξεις (π.χ. Γ' και Ε'), καλύτερα ποσοστά, ενώ η αυτοαξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών παραμένει ζητούμενο παρά τις σαφείς πρόνοιες του ΑΠΣ.

8.2.7 Τρόπος αξιολόγησης των ασκήσεων

Η αυτοαξιολόγηση (Ciborowski, 1988, σ. 27· Lurch, 2003· Κυρίδης, 1994· Κωνσταντίνου, 2002· Συμβούλιο της Ευρώπης, 2009, σσ. 207-226· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007β) είναι μια σημαντική καινοτομία του νέου ΑΠΣ με το οποίο επιχειρείται η εμπλοκή του μαθητή στην διαδικασία της αξιολόγησης του λόγου που παράγει και η «απενοχοποίηση του λάθους» (Αθανασίου, 2001· Ράπτη, 2002· Σφυροέρα, 2003) στη γλωσσική διδασκαλία με απώτερο σκοπό την μετατροπή του μαθητή από «αναγνώστη» σε «κριτικό αναγνώστη» (Δ' ΒΔ, σ. 18). Η έμφαση του ΑΠΣ στην παιδαγωγική και ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό με τις ασκήσεις που εδώ καταγράφουμε (Ματσαγγούρας, 2007, σσ. 304-305). Η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και η ομαδική αξιολόγηση κρίνονται, επίσης συμβατές με τις αρχές που πρεσβεύει η επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα, γιατί εμπλέκουν το μαθητή «με τη συζήτηση, το σχολιασμό και τον απαραίτητο προβληματισμό» στη βελτίωση του γλωσσικού προϊόντος (Μήτσης, 2001, σ. 165· Παπαρίζος, 1990, σ. 49).

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί και ενστάσεις για την αξία αυτών των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Τοκατλίδου, 1994, σ. 113· Παπαρίζος, 1990, σ. 55). Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς: έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να κρίνουν και να βελτιώσουν αυτό που όταν το παρήγαγαν δεν ήταν σε θέση να το κάμουν καλύτερο; Όπως επισημαίνει ο Stubbs (1986: 75), συνήθως υποτιμούμε το εύρος των γλωσσικών δυνατοτήτων των μαθητών. Κατ' αρχήν και στους μαθητές, όπως σε όλους τους ομιλητές η παθητική γνώση της γλώσσας είναι πολύ πιο διευρυμένη από την ενεργητική. Αυτό εξηγεί γιατί είναι σε θέση να εκφέρουν κρίσεις για τη γραμματική ορθότητα και αποδεκτότητα της γλώσσας των άλλων, ακόμη και για περιπτώσεις που πιθανόν να μην είναι σε θέση να ελέγχουν όταν μιλούν (ή γράφουν) οι ίδιοι. Εκτός αυτού, όμως, στην τάξη επενεργεί θετικά σ' αυτή τη διαδικασία το ότι ο λόγος του καθενός δεν κρίνεται μόνο από τον ίδιο, αλλά από το σύνολο των μαθητών και από το δάσκαλο, που λειτουργούν συμπληρωματικά: ο καθένας εμπλουτίζεται από τις

γνώσεις και τη γλωσσική εμπειρία των άλλων (πρβ. και G. Thornton 1980: 30-40). (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 86)

Υποστηρίζεται, περαιτέρω, ότι πρέπει να είμαστε προσεχτικοί στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, γιατί, ναι μεν «αναγκάζει το μαθητή να αξιολογεί τη επίδοσή του πολύ προσεχτικά», αλλά συχνά πριμοδοτεί αυτούς που υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους και αδικεί τους αντικειμενικούς ή μετριοφρονες μαθητές (Καψάλης, 1998, σσ. 74-75).

Με τα παραπάνω δεδομένα υπόψη, προκύπτει ότι τα νέα διδακτικά βιβλία δεν καταφέρνουν να ευθυγραμμιστούν με τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που προτείνονται στη βιβλιογραφία και αντανακλώνται σε ένα σημαντικό βαθμό στις πρόνοιες του ΑΠΣ. Αποτυγχάνουν να εισαγάγουν με έναν ποσοτικά επαρκή και ποιοτικά διαφοροποιημένο τρόπο τις εναλλακτικές μορφές που μελετήσαμε, καθώς τα ποσοστά της ετεροαξιολόγησης και την ομαδικής αξιολόγησης είναι αμελητέα, ενώ και της αυτοαξιολόγησης δεν είναι πολύ καλύτερα (3%). Αν δεχτούμε, μάλιστα, ότι «Η αυτοαξιολόγηση είναι ίσως το πιο σημαντικό και το πιο αποκαλυπτικό χαρακτηριστικό μιας μεθοδολογίας που ισχυρίζεται ότι επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο μαθητή» (Τοκατλίδου, 1994, σ. 112), τότε τα νέα βιβλία παρουσιάζουν ένα σοβαρό μεθοδολογικό μειονέκτημα. Μειονέκτημα που διαπερνά τα εγχειρίδια όλων των τάξεων και κάθε άλλο παρά στις συνταγές και οδηγίες του ΑΠΣ μπορεί να αποδοθεί.

Κεφάλαιο 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Δεν γνωρίζουμε επακριβώς πώς κάποιος κατακτά τη γλωσσική ικανότητα. Μέχρι να το μάθουμε (αν το μάθουμε ποτέ) θα είναι αδύνατο να γράψουμε το ιδανικό σχολικό εγχειρίδιο.
(Danesi, 1976, σ. 122)

9.1 ΑΠΣ και διδακτικά βιβλία: Συγκλίσεις και αποκλίσεις

Σύμφωνα με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας, πρέπει να είναι κανείς ιδιαίτερα προσεχτικός πριν απαντήσει στο βασικό ερώτημα της διατριβής που ήταν πόσο επιτυχημένα τα σχολικά εγχειρίδια υλοποίησαν, μετέφρασαν τους στόχους και τις πρόνοιες ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος σε διδακτέα ύλη και διδακτική μεθοδολογία. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της διαπίστωσης ότι οι παράμετροι των εγχειριδίων που ερευνήθηκαν δεν βρίσκονται στον ίδιο βαθμό συμφωνίας με το ΑΠΣ, ενώ το βάρος που δίνεται στην κάθε παράμετρο διαφέρει ανάλογα με την τάξη με αποτέλεσμα τα τέσσερα εγχειρίδια που εξετάσαμε να μην πραγματώνουν με ομοιόμορφο τρόπο το ίδιο πρόγραμμα. Προσπαθώντας να ξεδιαλύνουμε αυτήν την μεικτή εικόνα των νέων βιβλίων παραθέτουμε παρακάτω τα κυριότερα σημεία σύγκλισης και απόκλισης προς το ΑΠΣ.

Τα διδακτικά βιβλία θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις πρόνοιες του ΑΠΣ στους παρακάτω τομείς:

- Ποικιλία κειμενικών ειδών και κειμενικών τύπων. Η έρευνα κατέγραψε ένα σημαντικό αριθμό κειμενικών ειδών αναφορικού και κατευθυντικού λόγου που προέρχονται από διάφορες πηγές δημοσίευσης. Η προσπάθεια να συμπεριληφθούν αυθεντικά κείμενα που παράχθηκαν την τελευταία εικοσαετία και είναι αντιπροσωπευτικά δείγματα διαφόρων ειδών λόγου (λογοτεχνικά, δημοσιογραφικά, ηλεκτρονικά, χρηστικά, κ.ά.) δίνοντας έμφαση τόσο σε άνδρες συγγραφείς όσο και σε γυναίκες δεν περνά απαρατήρητη και πιστώνεται στα θετικά των βιβλίων.

- Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων. Τα κείμενα δεν αξιοποιούνται αποκλειστικά για γραμματικούς στόχους που έχουν σχέση με τα καθαρά δομικά στοιχεία της γλώσσας. Ένα σημαντικό κομμάτι αξιοποιείται για τη διδασκαλία της γραμματικής των κειμένων παρακολουθώντας ή επιχειρώντας να εισαγάγει το καινούργιο γραμματικό επίπεδο της Πραγματολογίας – κειμενογλωσσολογίας που περιγράφουν πια και οι νέες σχολικές γραμματικές.
- Γίνεται χρήση προκαταβολικών οργανωτών, περιεχομένων, παραρτημάτων και άλλων χρηστικών κειμένων που εμπλουτίζουν και υποβοηθούν το διδακτικό έργο. Η χρήση τέτοιου είδους κειμένων προδίδει μια προσπάθεια ευθυγραμμισμού της γλωσσικής διδασκαλίας με πιο μοντέρνες διδακτικές προσεγγίσεις που έρχονται ως απόρροια των γνωστικών θεωριών μάθησης του κονστрукτιβισμού, της μάθησης μέσω της ανακάλυψης και της αυτενέργειας του μαθητή.
- Ποικιλία ασκήσεων σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες που περιγράφει το ΑΠΣ. Τα εγχειρίδια επιχειρούν να εξασκήσουν τους μαθητές τόσο στον Προφορικό όσο και στον Γραπτό λόγο, όπως και στο Λεξιλόγιο και τη Γραμματική. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως το 17% των γραμματικών κανόνων εστιάζει στο Πραγματολογικό επίπεδο.
- Ισορροπία στις ασκήσεις Δομής και Λόγου. Η διδασκαλία των δομών (grammar as structure) δεν αποτελεί μοναδική προτεραιότητα των βιβλίων. Η προαγωγή της κειμενικής ικανότητας επιχειρείται αφενός με την άσκηση των μαθητών στην παραγωγή Γραπτού και Προφορικού λόγου και, αφετέρου, με την άσκηση στην κατανόηση διαφόρων κειμενικών ειδών.
- Καλή αναλογία ασκήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι ασκήσεις ανοιχτού τύπου ξεπερνούν στα βιβλία εκείνες του κλειστού και εστιάζουν κυρίως στην επεξεργασία των κειμένων (κατανόηση και νοηματική επεξεργασία). Οι κλειστού τύπου, αντίθετα, απαντώνται πρωτίστως στην καλλιέργεια των γραμματικών δομών.
- Η Παραγωγή Γραπτού λόγου διδάσκεται με συστηματικότερο τρόπο. Οι μαθητές καλούνται να παράγουν ποικίλα κειμενικά είδη, ενώ συχνά τους δίνονται και αρκετές πληροφορίες για το επικοινωνιακό πλαίσιο και δίνεται βάρος στη φάση του σχεδιασμού του γραπτού κειμένου, το προσυγγραφικό στάδιο.

Εντούτοις, αξιολογούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν τα νέα εγχειρίδια να αποκλίνουν από το ΑΠΣ σε περισσότερα σημεία από όσα συγκλίνουν άλλοτε σε μικρότερο

και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ως ενδεικτικά σημεία αποτυχίας συμμόρφωσης των βιβλίων με τις πρόνοιες του ΑΠΣ σταχυολογούμε τα παρακάτω:

- Τα κατασκευασμένα κείμενα των ΣΟ μαζί με τα λογοτεχνικά συνεχίζουν να αποτελούν τα 2/3 των κειμένων που περιλαμβάνονται στα νέα βιβλία. Η ποσόστωση αυτή πολύ οριακά καλύπτει ένα πρόγραμμα που θέλει να εξασκήσει τους μαθητές στην παραγωγή και κατανόηση όσο το δυνατόν περισσότερων ειδών λόγου και κειμενικών τύπων. Αν σε αυτό προσθέσουμε και τα διασκευασμένα κείμενα τότε καταλαβαίνουμε ότι τα κομμάτια αυθεντικής γλωσσικής έκφρασης με τα οποία έρχεται ο μαθητής στο σχολείο μειώνονται δραματικά.
- Ο αναφορικός λόγος απαντάται στα εγχειρίδια πολύ συχνότερα από τον κατευθυντικό. Το αποτέλεσμα είναι η αφήγηση να είναι μακράν το κυρίαρχο είδος λόγου που προσφέρεται προς ανάλυση στους μαθητές υπονομεύοντας τη διδασκαλία άλλων κειμενικών ειδών.
- Ο τρόπος που προσεγγίζονται οι στόχοι του ΑΠΣ για όλες τις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες (Προφορικός λόγος, Ανάγνωση, Γραφή και Παραγωγή Γραπτού λόγου, Λεξιλόγιο, Γραμματική) χαρακτηρίζεται από ένα διπλό μειονέκτημα. Πρώτον, οι ασκήσεις των βιβλίων με δυσκολία ανταποκρίνονται παρά σε ελάχιστους στόχους του ΑΠΣ. Δεύτερον, στους στόχους που καλλιεργούνται λιγότερο περιλαμβάνονται συνήθως όσοι προάγουν την επικοινωνιακή και κειμενική ικανότητα. Το αποτέλεσμα είναι η γλωσσική διδασκαλία μέσω των βιβλίων να αντανακλά κάποιους ελάχιστους και ποιοτικά υποδεέστερους στόχους από την πληθώρα εκείνων που περιλαμβάνει το ΑΠΣ.
- Κυρίαρχη μορφή εργασίας των μαθητών παραμένει η ατομική. Παρά τις περί του αντιθέτου προσδοκίες που καλλιεργούν οι ρητές πρόνοιες του ΑΠΣ, οι συνεργατικές μορφές μάθησης δεν διαπιστώθηκε ότι προτιμούνται, καθώς δεν προτείνονται από τα νέα βιβλία.
- Η αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής των μαθητών παραμένει αποκλειστικό έργο του δασκάλου. Η αυτοαξιολόγηση, και άλλες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης δεν εισάγονται με έναν γενικευμένο τρόπο τόσο στις ασκήσεις δομής όσο και σε εκείνες της παραγωγής γραπτού λόγου. Έτσι, το μετασυγγραφικό στάδιο, ένας προνομιακός χώρος εξάσκησης των μαθητών σε μεταγνωστικές δεξιότητες αυτορρύθμισης της μάθησης, ουσιαστικά απουσιάζει από τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

- Η εξάσκηση των δομών του γλωσσικού συστήματος εξακολουθεί να μην εντάσσεται σε κείμενα και γι' αυτό να μην αναδεικνύεται ο λειτουργικός της δεσμός με την κειμενική υπερδομή (*grammar as meaning, grammar and style, grammar in discourse*). Η χρήση λέξεων και προτάσεων για να διδάξουμε γραμματική μέσω ασκήσεων κλειστού τύπου παραμένει πρώτη επιλογή ενώ τα κείμενα που συνοδεύουν τις ασκήσεις είναι συνηθέστερα κατασκευασμένα κείμενα των ΣΟ. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι η γραμματική της λέξης και της πρότασης διδάσκονται σε όφελος εκείνης του κειμένου, όπως ορίζει το ΑΠΣ.
- Τα διδακτικά βιβλία δεν διατάσσουν την ύλη τους ούτε συντονίζουν τις διδακτικές τους μεθόδους με τη λογική ενός *σπειροειδούς προγράμματος* στο οποίο δεν επαναλαμβάνουμε απλά τα ίδια γραμματικά φαινόμενα από τάξη σε τάξη αλλά τα επαναφέρουμε προσθέτοντας κατά τη διδασκαλία τους ένα επίπεδο δυσκολίας και αφαίρεσης. Γενικότερα, ο *κάθετος συντονισμός* των εγχειριδίων που ρητά υπαγόρευε ο προσδιορισμός του νέου ΑΠ ως *Ενιαίου* είναι από περιορισμένος έως ανύπαρκτος. Οι διαφορές που καταγράφονται από τάξη σε τάξη σχεδόν σε όλες τις ερευνητικές μεταβλητές, αλλά και σε άλλα μορφολογικά στοιχεία των εγχειριδίων, αποκαλύπτουν ότι οι ΣΟ εργάστηκαν χωρίς να γνωρίζουν το έργο των ομολόγων τους της τάξης που προηγείται ή αυτής που έπεται. Έτσι εξηγούνται είτε οι συχνές επαναλήψεις είτε οι απουσίες στη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων από τάξη σε τάξη. Ασχέτως, όμως, των αποτελεσμάτων της έρευνας το εγχείρημα της *ενιαιοποίησης* των γλωσσικών εγχειριδίων είχε ήδη φαλκιδευτεί λόγω "τεχνικών" προβλημάτων στην παραγωγή τους τα οποία οδήγησαν στην κυκλοφορία των βιβλίων της Δ' τάξης (αλλά και της Β') ένα χρόνο μετά την κυκλοφορία των υπολοίπων. Συνεπώς, για τα εγχειρίδια δύο τουλάχιστον τάξεων, των Γ' και Ε', δεν μπορεί να γίνεται λόγος για *συντονισμό* με τα περιεχόμενα ενός βιβλίου που δεν υφίστατο την στιγμή που αυτά γράφονταν.
- Η υλοποίηση της διαθεματικότητας μέσα από θεματικά γλωσσικά εγχειρίδια είναι οξύμωρο σχήμα και έχει τα όριά της. Οι αποσπασματικές και τυχαίες αναφορές σε άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος ή η εκπόνηση κάποιων συνθετικών εργασιών τύπου project για την προώθηση των *διαθεματικών δεξιοτήτων* απέχουν από την απαίτηση του ΑΠΣ για «ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές ενέργειες». Περαιτέρω, κάθε ΣΟ δίνει άλλο περιεχόμενο και βαρύτητα και υλοποιεί με

διαφορετικό τρόπο τη διαθεματικότητα. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο ότι δεν υπήρξε συντονισμός των ΣΟ της γλώσσας τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ των ΣΟ των άλλων βιβλίων, ώστε να προωθηθεί στον επιθυμητό βαθμό η διαθεματική προσέγγιση μέσα από το γλωσσικό μάθημα.

Εν κατακλείδι, έχοντας κατά νου δύο επισημάνσεις της Μαρίας Κουτσελίνη: (α) ότι το σχολικό εγχειρίδιο «δεν είναι ΑΠ ούτε μπορεί να το αντικαταστήσει» και (β) ότι το εγχειρίδιο ως «*απόπειρα εφαρμογής του ΑΠ είναι κατά κανόνα κατώτερης ποιότητας, μια επιλογή από τις πολλές που μπορούν να προταθούν*», αξιολογούμε τα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας ως μια μέτρια επιτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής του νέου ΑΠΣ στη σχολική πράξη.

9.2 Όρια και δυνατότητες των σχολικών εγχειριδίων: η πρότασή μας

Αν κάτι επιβεβαιώνει η παρούσα διατριβή, νομίζουμε ότι αυτό είναι η ρήση του Τσολάκη (2006), όταν ρωτήθηκε τι προτείνει ώστε να βελτιωθούν τα νέα βιβλία: «δεν είναι εύκολο να βελτιώσει κανείς τέτοια πακέτα». Είναι γεγονός ότι αν κάποιος επιχειρήσει να προχωρήσει σε "διορθωτικές" αλλαγές των βιβλίων βασιζόμενος στα αποτελέσματα μόνο τούτης της διατριβής ή ευρύτερης μεταέρευνας το πιθανότερο είναι να δημιουργήσει εγχειρίδια ιδίου ή χειρότερου επιπέδου με τα τωρινά. Τα βιβλία διακρίνονται από μια δική τους λογική στην δόμηση των περιεχομένων τους η οποία απεικονίζεται στην επιλογή των κειμένων και στον τρόπο που αυτά συναρθρώνονται με τις ασκήσεις. Προσπάθειες μείζονος παρέμβασης και αλλαγών δομικού τύπου στα περιεχόμενά τους που έχουν να κάνουν με την επιλογή των κειμένων, την αλλαγή των προτεραιοτήτων στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και των διδακτικών στόχων μέσω του επανασχεδιασμού των ασκήσεων δεν είναι νοητές ούτε εφικτές. Γι' αυτό, άλλωστε, και οι "διορθωτικές" παρεμβάσεις του ΠΙ στα νέα γλωσσικά πακέτα εξαντλούνται, —μέχρι στιγμής τουλάχιστον— σε έκδοση παροραμάτων τα οποία διορθώνουν εξόφθαλμα ορθογραφικά λάθη, γραμματικές ανακρίβειες ή άλλου επιφανειακού τύπου αβλεψίες (βλ. http://www.pischools.gr/lessons/paror/paror_dim/paror_dim.pdf). Ας μην ξεχνάμε άλλωστε το φιάσκο στο οποίο κατέληξε η προσπάθεια του ΠΙ των αρχών του 2000 να "εξορθολογήσει" τα παλαιά βιβλία με το ΕΠΠΣ (βλ. 3.1) με απλοϊκές πρακτικές προσθαφαίρεσης ασκήσεων και διδακτικών ενοτήτων οι οποίες αποδείχτηκε ότι οδήγησαν στα αντίθετα από τα

επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Τα διδακτικά βιβλία ή τα δέχεσαι συνολικά ως "πακέτο" ή τα απορρίπτεις συλλήβδην. Με βάση όσα υποστηρίξαμε ως τώρα είμαστε υπέρ της δεύτερης επιλογής γιατί γνωρίζοντας τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούμε να αποδεχτούμε παθητικά ότι η γλωσσική διδασκαλία θα συνεχίσει να υποστηρίζεται από εγχειρίδια που αφήνουν ακάλυπτους τους περισσότερους στόχους του ΑΠΣ. Τα υφιστάμενα γλωσσικά εγχειρίδια είναι καλύτερο, συνεπώς, να αντικατασταθούν συνολικά από το να προχωρήσουμε σε αλλαγές αμφιβόλου επιτυχίας.

Ταυτόχρονα, πρέπει να μας απασχολήσει και το ζήτημα του κατά πόσο η δόμηση του ΑΠΣ προδιέγραψε το αποτέλεσμα που κατέγραψε η έρευνα. Είναι γνωστό ότι οι ασαφείς διατυπώσεις, οι γενικόλογες ρητορείες και οι εξαιρετικά φιλόδοξοι στόχοι που θέτουν τα ΑΠΣ είναι συχνά δύσκολο να αναπλαισιωθούν σε διδακτικούς στόχους. Αν σε όλα αυτά προσθέσουμε και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα της διαθεματικότητας και λιγότερο της ενιαιοποίησης, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι πολλά μειονεκτήματα των νέων βιβλίων έχουν τη ρίζα τους στο ίδιο το ΑΠΣ. Είναι το κλασικό δίλημμα του αυγού με την κότα. Αναμφίβολα, ένα καλύτερα διατυπωμένο ΑΠΣ με σαφέστερους και πιο μετατρέψιμους στόχους θα παρείχε άλλα εχέγγυα επιτυχούς εφαρμογής του. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει συμφωνία για το ποιο είναι το ιδανικά διατυπωμένο ΑΠ· άλλοι υποστηρίζουν τη λεπτομερή και εξαντλητική διατύπωση και άλλοι την απορρίπτουν ως αντιπαραγωγική, εξαιρετικά καθοδηγητική και περιοριστική των πρωτοβουλιών που δυνητικά μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος ή ο συγγραφέας του διδακτικού βιβλίου. Σε κάθε περίπτωση, οι αδυναμίες των εγχειριδίων ερμηνεύονται και ως απόρροια των αδυναμιών, των ελλείψεων και των αντιφάσεων ακόμα που χαρακτηρίζουν το ΑΠΣ το οποίο υλοποιούν (βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 278).

Υπό το φως της παρούσας διατριβής, τίθεται σε νέα βάση και το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της ετοιμότητάς τους να δεχτούν τα νέα βιβλία. Μια κυρίαρχη "αφήγηση" που φαίνεται ότι εκπορεύτηκε από το ΠΙ και αναπαράχθηκε από μέλη των ΣΟ σε διάφορες δηλώσεις τους άμα τη εμφανίσει των νέων βιβλίων ήταν ότι το βάρος της "μεταρρύθμισης" έπρεπε να σηκώσουν πια οι εκπαιδευτικοί. Η Πολιτεία μέσω των θεσμικών της παραγόντων έκανε το χρέος της και τους παρείχε σύγχρονα, μοντέρνα, αποτελεσματικά βιβλία και κατά συνέπεια από δω και πέρα δεν είχαν καμία δικαιολογία να μην είναι παραγωγικοί στο έργο τους ή ακόμη και να επικρίνουν τα εγχειρίδια αυτά (βλ. Σχινά, 2006). Ο προβολέας εστίαζε πια στους εκπαιδευτικούς ως τον παράγοντα εκείνο που

θα έπρεπε να επιφορτιστεί με την ορθή εφαρμογή των ΑΠ και των νέων βιβλίων. Η διατριβή έδειξε όμως ότι ο εκπαιδευτικός δεν εφοδιάστηκε με τα καλύτερα δυνατά βιβλία για να υλοποιήσει το ΑΠΣ. Χωρίς να υποτιμούμε την αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που πράγματι αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας και πρέπει να προηγείται της εισαγωγής οποιουδήποτε μαθησιακού υλικού στο σχολείο (Montagnes, 1999, σ. 78), κρίνουμε ότι έπρεπε να είχε προηγηθεί η πιλοτική αξιολόγηση των νέων βιβλίων κάτι που δεν έγινε. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί πλημμελώς επιμορφωμένοι, όπως οι ίδιοι δηλώνουν σε σχετικές έρευνες των ομοσπονδιών τους, και με τα συγκεκριμένα βιβλία ανά χείρας το πιθανότερο είναι να αναπαράγουν πιστά τα περιεχόμενά τους, θεωρώντας μάλιστα ότι έτσι κάνουν καλά τη δουλειά τους, αντί να λειτουργούν ως παράγοντες εξομάλυνσης των αδυναμιών τους και ταυτόχρονα ανάδειξης των πιο παραγωγικών τους στοιχείων. Το δεύτερο, άλλωστε, είναι μια πραγματικά απαιτητική διαδικασία που προϋποθέτει γνώση του ΑΠΣ και μια στέρεη γλωσσικά και παιδαγωγικά επιστημονική κατάρτιση η οποία θα έπρεπε να ήταν όντως το αντικείμενο μιας ουσιαστικής επιμόρφωσης. Από τη σκοπιά αυτή, δεν μπορούμε να στηριχθούμε αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς για τη "διόρθωση" των όποιων αδυναμιών των εγχειριδίων, ενώ υπό άλλες συνθήκες (ορθά επιμορφωμένοι, συνεχώς υποστηριζόμενοι από σχολικούς συμβούλους και ειδικούς επιστήμονες) θα μπορούσαν πράγματι να δώσουν μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία στα περιεχόμενα των βιβλίων.

Η μετάφραση του ΑΠΣ σε διδακτική πράξη επιμερίζεται στο ίδιο το ΑΠΣ, στα σχολικά εγχειρίδια και στους εκπαιδευτικούς. Οι τρεις αυτοί παράγοντες λειτουργούν αμφίδρομα ως συγκοινωνούντα δοχεία και με σωστό συντονισμό είναι δυνατόν να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Την ευθύνη συντονισμού αυτού του πλέγματος φέρει στη χώρα μας το ΠΙ. Τα όσα εκθέσαμε προηγουμένως υπογραμμίζουν emphatically το πόσο μεγάλο μερίδιο ευθύνης αναλογεί στο ΠΙ για την εικόνα των εγχειριδίων που κατέγραψε η έρευνα. Ήδη έχει γίνει μεγάλη συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό και έχει ασκηθεί κριτική τόσο στον τρόπο παραγωγής και συγγραφής των βιβλίων (π.χ. μαζική προκήρυξη με σφιστά χρονοδιαγράμματα, επιλογή των βιβλίων με βάση την οικονομικότερη προσφορά και υποχρεωτική εμπλοκή ιδιωτικών εκδοτικών οίκων) όσο και στην τελική αξιολόγησή τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σσ. 162-173).

Κρίνουμε ότι μια μελλοντική απόπειρα συγγραφής σχολικών εγχειριδίων (συμβατικών ή ηλεκτρονικών) πρέπει να λάβει υπόψη της τις παραπάνω παραμέτρους προκειμένου να

πετύχουμε τα βέλτιστα αποτελέσματα και να αποφύγουμε αδυναμίες όπως αυτές που εντοπίσαμε. Πιο συγκεκριμένα:

- Η συγγραφή των ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων είναι δυνατόν να ανατεθεί σε μία ομάδα. Με τον τρόπο αυτό περιορίζουμε τα ζητήματα αστοχίας στον κάθετο συντονισμό των εγχειριδίων και καθιστούμε ευχερέστερο τον οριζόντιο καθώς μειώνεται δραστικά ο αριθμός των ΣΟ που πρέπει να συνεργαστούν. Παράλληλα, αποφεύγουμε τις εκ νέου διαδικασίες προκήρυξης στη συγγραφή των βιβλίων.
- Αν έχουμε ένα δεδομένο ΑΠ και πρέπει να επιλέξουμε μεταξύ διαφόρων διδακτικών πακέτων, προτείνουμε η επιλογή να γίνεται όχι κατά τάξη αλλά συνολικά για το δημοτικό. Μια ΣΟ να παράγει, με άλλα λόγια, το σύνολο των διδακτικών εγχειριδίων για όλες τις τάξεις του δημοτικού ή τουλάχιστον κατά ομάδες τάξεων, με στόχο πάλι τον καλύτερο συντονισμό των περιεχομένων τους.
- Υποχρεωτικά τα εγχειρίδια να αξιολογούνται πιλοτικά πριν εισαχθούν στα σχολεία και προτού γίνει η τελική τους επιλογή. Αν π.χ. έχουμε πέντε υποψήφια πακέτα για μία τάξη μπορούμε σε μία αρχική επιλογή να απορρίψουμε τα δύο και να αξιολογήσουμε τα υπόλοιπα στην τάξη, ώστε να καταλήξουμε στο καταλληλότερο ή στα καταλληλότερα. Απαραίτητα, τα εγχειρίδια που κατατίθενται για κρίση και επιλογή θα πρέπει να είναι στην πλήρη μορφή που προτείνει η ΣΟ και όχι δείγμα αυτής, όπως έγινε κατά την αξιολόγηση των εγχειριδίων που μελετήσαμε, ώστε να έχουμε την πλήρη εικόνα του αξιολογούμενου βιβλίου. Οι διαδικασίες αυτές είναι χρονοβόρες και συνεπώς πρέπει να μεσολαβεί ένα ικανό διάστημα από τη συγγραφή έως την τελική εισαγωγή των βιβλίων στην τάξη.
- Τα σχολικά βιβλία περαιτέρω δύναται να υποβοηθούνται ηλεκτρονικά με on line βάσεις δεδομένων, όπως σώματα προφορικών και γραπτών κειμένων, ενδεικτικές ασκήσεις, λεξικά, λογισμικά. Τέτοιου είδους βάσεις μπορούν να προάγουν την εξατομικευμένη μάθηση αφενός για να καλλιεργηθούν συγκριμένες δεξιότητες, όπως περιγράφονται στο ΑΠΣ και, αφετέρου, για να ανταποκριθούν σε ειδικότερους τύπους σχολείων, όπως για παράδειγμα, τα ολιγοθέσια, τα μειονοτικά, τα πολυπολιτισμικά, παιδιών με ειδικές ανάγκες, κτλ. Ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα για ομαδικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση τόσο στην παραγωγή γραπτών και μάλιστα πολυτροπικών κειμένων όσο και στην

αυτοαξιολόγηση και τη διαχείριση της μάθησης με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων (μαθαίνω πώς να μαθαίνω με στόχο τη δια βίου μάθηση).

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν την εισαγωγή νέων ΑΠ και βιβλίων κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Ωστόσο, θα πρέπει να έχει κάποια επαρκή χρονικά περιθώρια και να επικεντρώνεται στην φιλοσοφία και στο πνεύμα αυτών από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη. Να εκλαμβάνει τον δάσκαλο ως συνδιαμορφωτή του εκπαιδευτικού υλικού και όχι ως εφαρμοστή αποφάσεων που κάποιοι έλαβαν ερήμην του. Πιο περίπλοκο γίνεται το ζήτημα αν η Πολιτεία μεταβιβάσει την ευθύνη επιλογής του εγχειριδίου στον εκπαιδευτικό, τότε θα πρέπει ο τελευταίος να εκπαιδευτεί και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού που είναι μια πολυδιάστατη, χρονοβόρα και περίπλοκη διαδικασία.
- Ο φορέας που θα αναλάβει τέλος όλο το έργο δεν μπορεί να είναι το ΠΙ με την σημερινή του μορφή και λειτουργία. Δεν μπορεί αυτός που παράγει τα βιβλία ή το όποιο διδακτικό υλικό συνάμα και να το αξιολογεί. Το ανθρώπινο δυναμικό των Πανεπιστημίων πρέπει να εμπλακεί πιο δραστήρια στις διαδικασίες παραγωγής και αξιολόγησης εγχειριδίων, ώστε η γνώση και πείρα που έχει συσσωρευτεί στο σχετικό πεδίο να μη μένει αναξιοποίητη.
- Είναι απαραίτητο το πεδίο να ξεφύγει από τον κρατικό εναγκαλισμό και να εμπλακούν περισσότεροι στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού είτε εκδοτικοί οίκοι είναι αυτοί είτε Πανεπιστήμια είτε ιδιώτες με σκοπό το κέρδος είτε άλλοι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί. Ο πλουραλισμός στην παραγωγή υλικού μολονότι δεν εγγυάται απαραίτητα καλύτερα αποτελέσματα, δημιουργεί συνθήκες γονιμότερης συζήτησης και αναζήτησης του καλύτερου υλικού κάτι που το υφιστάμενο καθεστώς στην χώρα μας αποκλείει.
- Επίτηδες αποφύγαμε να εμπλακούμε σε μια συζήτηση για τα επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά και τις ευρύτερες λειτουργίες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τα εγχειρίδια, γιατί αυτά έχουν έναν εξαιρετικά δυναμικό χαρακτήρα που καθορίζεται πέρα από τα εκάστοτε ισχύοντα ΑΠ και τις θεωρούμενες στο επιστημονικό πεδίο ως «έγκυρες» γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες και από ένα πλήθος κοινωνικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση κάθε εγχειριδίου από αυτές τις πλευρές πρέπει να στηρίζεται όχι μόνο σε μεμονωμένες έρευνες, όσο έγκυρες και αν είναι αυτές, αλλά σε έναν γόνιμο ακαδημαϊκό διάλογο που θα έχει ένα διεπιστημονικό χαρακτήρα και

θα λαμβάνει υπόψη του τις κρίσεις ατόμων και φορέων από πολλά επίπεδα: εκπαιδευτικών της πράξης, ερευνητών, ακαδημαϊκών, γονέων, κομμάτων, πολιτικών, ΜΚΟ, της εκκλησίας, μειονοτικών ομάδων (φυλετικών, θρησκευτικών, σεξουαλικών προτιμήσεων κτλ.) και άλλων. Υπό το πρίσμα αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί και η παρούσα διατριβή ως μια συμβολή στον επιστημονικό προβληματισμό για το πώς θα γράψουμε καλύτερα βιβλία πώς θα παράγουμε εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνο με τα ιδανικά και τους σκοπούς που επιτάσσει η Πολιτεία και όχι ως μια τελική ή οριστική κρίση αποδοχής ή καταδίκης των νέων εγχειριδίων.

Κλείνουμε την παρούσα ενότητα παραθέτοντας ένα απόσπασμα του Νάκα (2007, σ. 629) στο οποίο με εξαιρετική οξυδέρκεια συνοψίζει την πορεία του γλωσσικού μαθήματος στην χώρα όπως αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια και μας προειδοποιεί έγκαιρα για το τι μέλλει αλλά και για το δέον γενέσθαι:

Με τη σειρά μου, θα θυμίσω κάποια πράγματα και με αυτά θα κλείσω: από την παραδοσιακή φορμαλιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στη λεγόμενη επικοινωνιακή, το άλμα ήταν μεγάλο και άξιζε που έγινε. Από την επικοινωνιακή προσέγγιση, που εκ του αποτελέσματος κρίθηκε ότι δεν ήταν και τόσο επικοινωνιακή, στη διαθεματική προσέγγιση και τώρα στον γραμματισμό και τον πολυγραμματισμό η απόσταση είναι πολύ μικρή. Κειμενικοί τύποι υπήρχαν —και στοιχειώδης λόγος περί κειμενικών ειδών γινόταν— και στα βιβλία της σειράς «Η Γλώσσα μου» για το Δημοτικό και «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο». Εκείνο που έλειπε αισθητά, ήταν η συστηματοποίηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, η έλλειψη συστηματικής γνώσης της Γραμματικής και του Συντακτικού, έλλειψη που γινόταν εμφανέστερη όσο οι μαθητές ανέβαιναν τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Εάν, μάλιστα, αποβλέπουμε στο πολλαπλό βιβλίο ή και στην κατάργηση γενικότερα του βιβλίου και στη χρήση του κατάλληλου κάθε φορά «φακέλου» από τον εκπαιδευτικό, τότε οι απαιτήσεις για συστηματική και σε βάθος γνώση των σχετικών κειμενογλωσσολογικών θεμάτων αυξάνεται δραματικά. Ας αναλάβει ο καθένας μας το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί.

9.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η διατριβή ετούτη θέλουμε να πιστεύουμε ότι ανοίγει το δρόμο σε μελλοντικές έρευνες γύρω τόσο από τα γλωσσικά εγχειρίδια που μελετήσαμε εδώ όσο και για το σχολικό εγχειρίδιο γενικά. Προτρέπουμε τον επίδοξο ερευνητή να στραφεί σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας επιδιώκοντας με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους να προσεγγίσει βαθύτερα πώς στα εγχειρίδια καλλιεργούνται οι γλωσσικές δεξιότητες. Δεν στεκόμαστε σε θέματα με τα οποία δεν εφάπτεται η μελέτη μας, όπως η παραγωγή, η εικονογράφηση ή ο κοινωνικοποιητικός ρόλος των βιβλίων, αλλά προτείνουμε θέματα τα οποία προέκυψαν

άμεσα ως απόρροια των ερευνητικών μας προβληματισμών. Σταχυολογήσαμε ενδεικτικά τα παρακάτω:

- ⊙ Πότε ένα ΑΠ θεωρείται ευκολότερα ή δυσκολότερα μετατρέψιμο σε εκπαιδευτικό υλικό; ποιοι γράφουν τα ΑΠ και πώς πρέπει να τα γράφουν.
- ⊙ Με ποια ερευνητική μεθοδολογία και με ποια εργαλεία μπορούμε να διαπιστώσουμε ποιοι στόχοι υλοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία μέσω των βιβλίων ή ευρύτερα του εκάστοτε εκπαιδευτικού υλικού. Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε ή να παράγουμε αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού.
- ⊙ Ο εκπαιδευτικός πώς αντιλαμβάνεται και πώς μπορεί να συνδιαμορφώσει την διδακτική μεθοδολογία των βιβλίων.
- ⊙ Σε ποιους στόχους των βιβλίων οι μαθητές ανταποκρίνονται ευκολότερα και σε ποιους δυσκολότερα; τι τους κουράζει, τι τους κινητροδοτεί.
- ⊙ Πώς πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία των βιβλίων ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και το μαθητή, ώστε να πετυχαίνουμε τους διδακτικούς στόχους.
- ⊙ Διερεύνηση στα πλαίσια της διαθεματικότητας —ή ορθότερα της διεπιστημονικότητας από τη στιγμή που δε φαίνεται πιθανό στο ορατό μέλλον να καταργήσουμε τα διακριτά μαθήματα— του πώς τα γλωσσικά εγχειρίδια είναι δυνατόν να προωθούν μη γλωσσικούς στόχους και τα μη γλωσσικά, γλωσσικούς.
- ⊙ Διερεύνηση του πώς τα γλωσσικά βιβλία διασυνδέονται από τάξη σε τάξη στα πλαίσια της ενιαιοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

— ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελάκος, Κ. (2005). Το "Διαθεματικό" Πρόγραμμα Σπουδών και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του γυμνασίου: δείκτες στασιμότητας, συνέχειας και αλλαγής. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ*, 14 και 15 Μαΐου 2005 (σσ. 15-22). Θεσσαλονίκη.
- Αγγελάκος, Κ. (2006, 16 Σεπτεμβρίου). Μίνι επανάσταση με βιβλία νέας γενιάς. *Τα Νέα. Έρευνα-Σχολικά βιβλία: Το μεγάλο στοίχημα. Στο ένθετο Βιβλιοδρόμιο*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2006 από: http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=18641&m=P14&aa=1 και http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=18641&m=P18&aa=1
- Αγγελόπουλος, Π. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια. Στο *Γλώσσα σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση Ηπείρου στα Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ανακτήθηκε στις 12/8/2009 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf>
- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). *Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία Ιστορίας και Κοινωνιολογίας του Λυκείου*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (365-394). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αθανασίου, Λ. (2001) *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης. Νέα Παιδεία*, 97, 109-128.
- Αϊδίνης, Θ. & Γρόλλιος, Γ. (2007α). Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 84, 35-42.
- Αϊδίνης, Θ. & Γρόλλιος, Γ. (2007β). Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 84, 43-53.
- Ακριτόπουλος, Α.Ν. (2002). Το νέο ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. *Μακεδόν*, 10, 189-194.
- Αλαχιώτης, Σ. (2008α). *Αντίλογος για την κριτική στη διαθεματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 7/4/2009 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro20080205b.php>
- Αλαχιώτης, Σ. (2009, 25-27 Δεκεμβρίου). Το βιβλίο και ο υπολογιστής. *Το Βήμα*, σ. Α44 | |80.
- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2008β). *Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: Αρχική αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε στις 7/4/2009 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro20080121a.php>
- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.

- Αλχασίδης, Ν. & Δημητριάδου, Κ. (2009). *Η λειτουργία της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια: η περίπτωση του «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της ΣΤ' Δημοτικού*. Ανακτήθηκε στις 15/03/2010 από <http://www.uowm.gr/kodifeet/?q=el/node/161>.
- Αλχασίδης, Δ., Αναγνωστόπουλος, Ν. & Μπούσιου, Ε. (2007). Προβλήματα κατά την παραγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων: Απόψεις συγγραφέων και κριτών. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 1532-1537). Ιωάννινα.
- Αμαραντίδου, Κ. (2009). Στάσεις και απόψεις των δασκάλων για τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των τάξεων Ε' & ΣΤ'. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως μητρικής/ πρώτης, δεύτερης/ξένης), Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε το ΠΤΝ Φλώρινας-Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας του ΠΔΜ* (Νυμφαίο, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Ανακτήθηκε στις 12/4/2010 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- ανάλυση (2006). Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη* (6η ανατύπωση). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1993). Κοινωνικές αναπαραστάσεις της τρίτης ηλικίας στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της δημοτικής εκπαίδευσης. Στο *Γήρανση και Κοινωνία Πρακτικά συνεδρίου του ΕΚΚΕ* (υπό έκδοση).
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1995). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια στα βιβλία «Η Γλώσσα μου». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 34-35*, 63-68
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και του ανδρικού ρόλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σ. Ζιώγου-Καταστεργίου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ. 316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση. *Θεωρία και πράξη*. (1995). *Πρακτικά πανελληνίου παιδαγωγικού εκπαιδευτικού συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή των Εκπαιδευτήριων «Ο Πλάτων» (16-17 Απριλίου 1994)*. Αθήνα: χ.ο.
- Ανδρέου, Αν. & Κασβίκης, Κ. (2007). Τα καινούργια εγχειρίδια Ιστορίας ή αλλιώς «παλιό κρασί» σε «νέο ασκί»: κάποιες πρώτες παρατηρήσεις και ερευνητικές προτάσεις. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 695-703). Ιωάννινα.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1983). Η σχολική ιδεολογία σήμερα: Ο «ηγεμονικός ρόλος» των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46*, 31-40.
- Αντωνίου, Φ., Μπαλαμπάνη, Κ. & Μπουραντάς, Ο. (2001). *Έρευνα των εγχειριδίων «Νεοελληνική Γλώσσα» του γυμνασίου, υπό το πρίσμα μιας παγκόσμιας προοπτικής της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/antonioy_mpalampani_mproyrantas.htm
- αξιολόγηση (2006). Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη* (6η ανατύπωση). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Αραβανή, Ε. (2009). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια της λογοτεχνίας: το παράδειγμα της Α' Γυμνασίου. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.

- Αραμπατζή, Θ. (2008). *Η εικόνα της γυναίκας και του άντρα στα τουρκικά αναγνωστικά της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασωνίτης, Π. (2009). Το εθνοκεντρικό, αισθητικό και λειτουργικό στοιχείο στην εικονογράφηση των αναγνωστικών και διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο από το 1974 έως σήμερα. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Άχλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου 1954-1994*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Άχλης, Ν. & Λόππα-Γκονταρούλη, Ε. (1987). Ο εκπαιδευτικός και το έργο του μέσα από τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34, 46-54.
- Βαγιανός, Γ.Σ. (1992). *Ο θεσμός της οικογένειας στα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Έλαφος.
- Βαμβακίδου, Ι. & Γκόλια, Π. (2009). Οι αναπαραστάσεις της γυναίκας στην εικονογράφηση: σχολικά εγχειρίδια νεότερης ελληνικής Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 159, 80-94.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία* (6η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλειάδου Δ. (2003). *Η παιδική ηλικία στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου»*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Βεΐκου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 89-196). Αθήνα.
- Βεΐκου, Χ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Βεντούρης, Α. (2009). Η συνάφεια διδακτικών υλικών ξένων γλωσσών και αναλυτικών προγραμμάτων στη δημόσια εκπαίδευση: η περίπτωση των ιταλικών. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 430-439). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 40-60). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βλάχου, Ο. (2009). *Βασικές αρχές του νέου ενιαίου πλαισίου σπουδών: οι εφαρμογές τους στο νέο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στα βιβλία της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΠΤΔΕ Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 27/2/2009 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/dspace/handle/123456789/2056>
- Βόλτσης, Α.Δ. (1997). *Αναγνωστικά δύο αιώνων στο δημοτικό σχολείο: 150 χρόνια παιδευτικής πορείας (1830-1984)*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Βούρη, Σ. (2004). *Τα σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993): τα έθνη σε πόλεμο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας: Τέχνη και ιστορικό γεγονός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα και διδακτικό εγχειρίδιο*. Αθήνα.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βώρος, Φ.Κ. (2003α). Διαθεματική ευδαιμονία ή σύγχυση και αποπροσανατολισμός της μάθησης και της σκέψης των νέων διάμεσου της «διαθεματικής ανακάλυψης». Ανακτήθηκε στις 24/2/2010 από <http://www.voros.gr/katalogos.html>
- Βώρος, Φ.Κ. (2003β). Προσπάθεια βηματισμού στο δύσβατο τοπίο της διθεματικότητας σε συνθήκες ομίχλης. Ανακτήθηκε στις 24/2/2010 από <http://www.voros.gr/katalogos.html>
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυροέρα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2007). *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας-Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Η μοναξιά στα αναγνωστικά και στα ανθολόγια του δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 124-140.
- Γελαδάκη, Σ. (1998). *Η παροχή της εκπαιδευτικής γνώσης κατά την καποδιστριακή περίοδο: αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Αθήνα.
- Γελαδάκη, Σ. (2002). Η νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων κατά τον 19^ο αιώνα: Η καποδιστριακή περίοδος. Στο *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις-Ηλεκτρονικά πρακτικά 2ου διεθνούς συνεδρίου στην Πάτρα (4-6/10/2002)*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/geladaki.htm>
- Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο-Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα.
- Γέρου, Ν. (2007). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος γλώσσα για την ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Γεωργακόπουλος, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.

- Γεωργουσόπουλος, Κ. (1990). Ιδεολογία και λογοκρισία στο σχολικό βιβλίο. Στο *Το σχολικό βιβλίο. Πρακτικά διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 61-66). Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννηλέρ, Α. (2005). Έλεγχος του βαθμού συμμόρφωσης των διδακτικών εγχειριδίων με τα *Αναλυτικά Προγράμματα στο μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Γιαννικόπουλος, Γ & Πανάρετου, Α. (2007). *Αλφαριθμητισμός – Γλωσσικός Γραμματισμός*. Στο *Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA* (σσ. 26-39). Αθήνα: ΚΕΕ
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2001). Τα αλφαριθμητάρια στο νηπιαγωγείο: Κριτήρια αξιολόγησής τους. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 451-458). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιώτη, Λ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Παπλωματάς, Κ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 16-38.
- Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2009). Διαπολιτισμική μάθηση με τα νέα σχολικά εγχειρίδια – Κριτικές επισημάνσεις με βάση την ανάλυση εννοιών των εγχειριδίων της Γλώσσας της Γ' & Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του 11^{ου} διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Γκόλια, Π. (2002). Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια γλώσσας στην πρώην Σοβιετική Ένωση. *Μακεδόν*, 10, 127-137.
- Γκολώνη, Β. & Φτεριλιάτη, Α. (2009). Η προώθηση της πολιτιότητας στα διδακτικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του 11^{ου} διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Γκότοβος, Α. (1999). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Δείκτες συνέχειας και μεταβολής. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 22/5/2009 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Γούτσος, Δ. (2007). Τα κειμενικά "λάθη" των μαθητών γυμνασίου και η σημασία τους. Στο *Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, Πρακτικά συνεδρίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, 1-2 Νοεμβρίου 2007* (σσ. 88-96). Αθήνα: ΚΕΕ.
- Γούτσος, Δ., Κουτσουλέλου, Σ., Μπακάκου-Ορφανού, Α. & Παναρέτου, Ε. (Επιμ.). (2006). *Ο κόσμος των κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραϊκός, Ν. (2007). Η επεξεργασία του παραγόμενου μαθητικού πολυτροπικού λόγου ως μεταγνωστική επικοινωνιακή διαδικασία. Στο *Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, Πρακτικά συνεδρίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, 1-2 Νοεμβρίου 2007* (σσ. 97-103). Αθήνα: ΚΕΕ.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 51, 38-45.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-67.

- Γρόλλιος, Γ. (2006). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro285.php>
- Δαδιώτη, Γ., Μάρη, Δ. & Ματζουράνη, Ε. (2009). Αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου του γλωσσικού μαθήματος της Β΄ Γυμνασίου βάσει κριτηρίων: 8η ενότητα «Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα». Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Δάλκος, Γ. (2003). Τα αναλυτικά προγράμματα και η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 163-168.
- Δάλκος, Γ. (1994). Τα κεφάλαια τέχνης των σχολικών βιβλίων ιστορίας γυμνασίου-λυκείου και η διδασκαλία τους. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Αθήνα.
- Δανιηλίδου Ν.Μ. (2007). Η επιλογή του περιεχομένου για τη διδασκαλία της γλώσσας στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Γλώσσα σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση Ηπείρου στα Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ανακτήθηκε στις 12/8/2009 από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/daniilidou/daniilidou.pdf>
- Δαπόντες, Ν. (2005). Τι είναι το σχολικό βιβλίο; Η περίπτωση της γαλλικής σειράς «Ελεύθερες διαδρομές» (*Libres Parcours*, 1978). Ανακτήθηκε στις 13/2/2009 από http://www.dapontes.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=132&Itemid=46
- Δαράκη, Ε. (2007). Η έμφυλη πολιτική κοινωνικοποίηση στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση μελέτης των σχολικών εγχειριδίων «Κοινωνική και Πολιτική αγωγή». Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 686-694). Ιωάννινα.
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». *Φιλολογος*, 49, 229-248.
- Δερβίσης, Σ.Ν. (1998). *Οι Μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημαράς, Α. (1983). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α΄ & Β΄ (Α΄ ανατύπωση). Αθήνα: Ερμής Εκδοτική.
- Δημάση-Κωνσταντινίδου, Μ. (1990). *Το ηθικοθρησκευτικό περιεχόμενο των αναγνωστικών της δημοτικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1932-1982*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δημάση-Κωνσταντινίδου, Μ. (1993). *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η εθνική και θρησκευτική ταυτότητα των ελληνοπαίδων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διαβάζω (2006). Σχολικά βιβλία: Το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών και τα νέα βιβλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τεύχος 466, 54-59.

- Διακογεωργίου, Α. (1999). *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος. Ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων «Εμείς και ο Κόσμος» των τάξεων Α', Β', Δ' & ΣΤ' του δημοτικού σχολείου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/11978>
- Διαμαντίδου, Χ. (2008). *Ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου μαθηματικών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου με βάση έξι παιδαγωγικές μεταβλητές*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δραγώνα, Θ. (1990). *Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν ταδιχαστικά τείχη καταρρέουν*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Δώσσα, Κ. & Δώσσας, Κ. (2002). Στερεότυπα των ρόλων και κοινωνικές αναπαραστάσεις των φύλων στα βιβλία «Εμείς και ο κόσμος» των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/dossa_dossas.htm
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006). *Έκθεση επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 21/12/2006 από <http://www.alfavita.gr/esyp/esyp200610019a.php>
- Ειδική επιτροπή για την ελληνική γλώσσα: Δεσποτόπουλος, Κ., Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., Κεφαλίδης, Ν., Μπαμπινιώτης, Γ., Παναγόπουλος, Α., Πανηγύρης, Κρ., Παπαδημητρίου, Ι.-Θ., Τομπαΐδης, Δ., Τρυπάνης, Κ. & Χαραλαμπίκης, Χ.(1988). *Πόρισμα-πρόταση προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Αθήνα.
- Εκδόσεις Πατάκη (χ.χ.) Προτάσεις για μια νέα αντιμετώπιση του σχολικού βιβλίου Ανακτήθηκε στις 15/12/2009 από <http://www.patakis.gr/ViewShopArticle.aspx?ArticleId=1837>
- Ελευθεριάδου, Μ. (1997). *Η εικόνα της Ελλάδας στα αναγνωστικά, στα εγχειρίδια ιστορίας και τοπογραφίας που εκδόθηκαν στην Κύπρο κατά την περίοδο 1878-1931*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). Αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Α' Λυκείου στην κυπριακή εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 83-102.
- Ευαγγελίδης, Γ. (2009). *Η εκπαίδευση στα νέα βιβλία της γλώσσας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ευαγγέλου, Μ. (1994). *Η εικόνα των Ελλήνων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της Τουρκίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ζαχαρόπουλος, Ν. & Ζιάκας, Γ. (Επιμ.) (1996). *Το Ισλάμ στα σχολικά εγχειρίδια της Ελλάδας. Μια προσέγγιση στο διάλογο φιλίας Χριστιανισμού και Ισλάμ*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ.
- Ζέππος, Δ.Η. (2001). *Ποσοτικοποίηση ποιοτικών στοιχείων στη συγκριτική αξιολόγηση διδακτικών βιβλίων ξένης γλώσσας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού. *Φιλολογος*, 23, 282-295.
- Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Η Καθημερινή της Κυριακής (2006, 15 Οκτωβρίου). *Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 15/12/ 2006 από http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_1_15/10/2006_201604

- Ηλιάδου, Κ., Κώστογλου, Α., Κατσουλάκος, Θ. & Τσαντίνης, Κ. (1990). Η σχολική ιστορία ως μέσο επικοινωνίας των λαών. Η επανάσταση του 1821 στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών. *Εκπαιδευτικά*, 18-19, 83-92.
- Ηλιού, Φ. (1993). Σχολικά εγχειρίδια και εθνικισμός. Η προσέγγιση του Δημήτρη Γληνού. Στο Λ. Τρίχα (Επιμ.), *Η Ελλάδα των βαλκανικών πολέμων* (σσ. 259-278). Αθήνα: ΕΛΙΑ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοχαρίδης, Κ. (2009). *Η εικόνα του άνδρα στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ιβρίντελη, Μ. Ε. (2002). Ο «άλλος» ως λόγος και ως εικόνα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ. Ρέθυμνο: Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιγνατιάδης, Γ. (2004). Τα "νέα" Προγράμματα Σπουδών και τα νέα βιβλία. *Φιλολόγος*, 114, 659-671.
- Ιορδανίδου, Α. (2006β, 15 Οκτωβρίου). Δεν αλλάζει μόνο το διδακτικό υλικό. *Η Καθημερινή, Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2006 από http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_253066_15/10/2006_201226
- Ιορδανίδου, Α. (2009). Γλωσσική ποικιλία και δημοσιογραφικός λόγος. Άρθρο στο περιοδικό *Ζητήματα Επικοινωνίας*, τευχ. 9. Ανακτήθηκε στις 27/10/2009 από http://www.media.uoa.gr/institute/pages/gr/zitimata_gr/ninthIssue/08.html
- ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2009). *Νέα σχολικά βιβλία. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Πανελλαδική έρευνα*. (Επιμ. Α. Εμβάλωτης). Αθήνα.
- Ισμουρλιάδου, Α. & Λουκίδου, Δ. & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.) (1995). *Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 14 Μαΐου, 1994)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ισμουρλιάδου, Α. Μ. & Τολούδη, Φ.Ι. (2002). Η έρευνα των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών λαών. *Μακεδόν*, 10, 39-50.
- Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των δύο φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του γυμνασίου*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Καμαρούδης, Σ. (2001). «Ανάγνωθι πρώτον, ύστερον γράψον». Σωστή ανάγνωση για σωστή γραπτή έκφραση. Στο Τ. Σεραφίδου (Επιμ.) *Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης στο σχολείο*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). Τύποι γυναικών και γυναικείες «φωνές» στα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κανελλόπουλος, Δ. (2006). Η διαπολιτισμικότητα στα βιβλία εγχειρίδια των Θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 24-39.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, 55-64.
- Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 118, 56-67.

- Κανταρτζή, Ε. (2002). Οι άντρες πάνε πόλεμο... οι γυναίκες. Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 126, 119-129.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. & Μαυρίδης, Α. (2009). Θρησκευτικές αναφορές στα αλφαβητάρια του δημοτικού σχολείου. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Καποθανάση, Α. (2001). Η επαφή του μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη γλωσσική ποικιλία ως παράμετρο του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Μια ερευνητική προσέγγιση των εγχειριδίων της Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/karothanasi.htm
- Καποθανάση, Α. & Κουνέλη, Ε. (2001). Αξιολόγηση των ερωτήσεων-εργασιών του σχολικού εγχειριδίου, της Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 433-440). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καραμήτρου, Χ. (2008). *Η θρησκεία στα νέα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καραπάνου, Φ. (1982). Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού. *Σύγχρονα Θέματα*, 14, 84-87.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση: Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κασίδου, Σ. (2008). *Η μυθιστορία στην υπηρεσία της συγκρότησης του εθνικού όλου και της κατασκευής κυρίαρχων ιδεολογικών σχημάτων. Ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914-2007)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/15878>
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσιόλλης, Ι. (1997). *Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καυκά, Δ. (2001). *Κείμενα με ιστορικό περιεχόμενο στα διδακτικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου» και η αξιοποίησή τους στο σημερινό διαπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/kayka_dimitra.htm
- Καψάλης, Σ. (2009). *Μουσική και διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. (1995). Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: παράλληλα και ασύμπτωτα. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση*. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά πανελληνίου παιδαγωγικού εκπαιδευτικού συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (σσ. 74-83). Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. *Μακεδόν, 10*, 195-204.
- Καψάλης, Α & Κεσίδου, Α. (2002). Η ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου. *Μακεδόν, 10*, 51-62..
- Καψάλης, Α., Μπονίδης Κ. & Σιπητάνου Α. (Επιμ.). (2000). *Η εικόνα του άλλου/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψοκαβάδης, Κ.Π. (2003). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κέκια, Α. (2003). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη σχολική αγωγή μέσα από το σύνολο του φάσματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κελεπούρη, Μ.Κ. (2006). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η συγκρότηση του εθνικού εαυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η εθνική διάσταση της κοινωνικής λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγική έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ, (2008). *Σχολικά προγράμματα και βιβλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 19/10/2009 από <http://olme-attik.att.sch.gr/conf.php?j=1>
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ). (2007). *PISA, Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Κλωνάρη, Α. (1997) *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α/θμια Εκπ/ση μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα). Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/10866>
- Κογκούλης, Β.Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (4η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Μ. (1990). Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων. Στο *Πρακτικά Δημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 39-49). Αθήνα: Πατάκης.
- Κόνσολας, Ε. Ν. (2000). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, 1974-1995: παιδαγωγική, ψυχολογική και διδακτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Κονσούλη, Ε. (χ.χ.). Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο γλωσσικό μάθημα του γυμνάσιου: ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του εγχειριδίου *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: www.nured.uowm.gr/pg/index.php?download=Konsouli.doc

- Κονσούλη, Ε. & Δημητριάδου, Κ. (2009). Τα εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού: ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και οι λόγοι της γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως μητρικής/ πρώτης, δεύτερης/ξένης), Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε το ΠΤΝ Φλώρινας-Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας του ΠΔΜ* (Νυμφαίο, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Ανακτήθηκε στις 12/4/2010 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Κορκοβέλου, Α.Ι. (2009). Η κινηματογραφική τέχνη στα σχολικά εγχειρίδια. Σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Κορρέ, Ε. (2002). Συγκριτική θεώρηση της αναθεωρημένης έκδοσης του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας, τεύχος α΄ για το Γυμνάσιο και της παλαιότερης έκδοσης. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/koppe.htm
- Κοτρώτσου-Λόντου, Τ. (2004). Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. *Το Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3, 40-56.
- Κοτσαλίδου, Ε. (2003). Τα ιδεολογικά πρότυπα μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. *Θέματα Παιδείας*, 12, 23-39.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1993). Αναγνωσιμότητα: Η αχίλλειος πέτρα του εγχειριδίου ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55.
- 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. (2007). Η μελέτη του περιβάλλοντος στα νέα σχολικά βιβλία: νέες διδακτικές προσεγγίσεις. *Μέντορας*, 10, 3-18.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Καβούρη, Π. (1994). Πώς υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 62-70.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Καβούρη, Π. (1994). Πώς υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 62-70.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2000). *Τα σχολικά εγχειρίδια των νεοελληνικών αναγνωσμάτων στη μέση εκπαίδευση και η ιδεολογία τους: 1917-1977*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Αθήνα.
- Κουντουρά, Λ. (2002). Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1884-1983): η πρόσληψη και η αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κουρμπέτης, Β., Οικονόμου, Α., Ζωγράφου, Ε., Σίμψα, Θ. & Σαρρής, Ν. (2007). Βασικό λεξιλόγιο των βιβλίων της γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 537-545). Ιωάννινα.
- Κουτρομπά, Κ. (2002). Η εφαρμογή του μοντέλου των προκαταβολικών οργανωτών στη διδακτική της Οικιακής Οικονομίας. *Μέντορας*, 5, 67-81.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Λόγοι και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια ν.ε. γλώσσας του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά του συνεδρίου Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση, 10-12 Οκτωβρίου 2008* (υπό δημοσίευση). Ρέθυμνο
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009α). Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. Στο *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Φιλολογίας του ΑΠΘ* (υπό δημοσίευση).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009β). Προς μια γραμματική του παιδαγωγική λόγου. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά συνεδρίου* (υπό δημοσίευση). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009γ). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως μητρικής/ πρώτης, δεύτερης/ξένης), Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε το ΠΤΝ Φλώρινας-Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας του ΠΔΜ* (Νυμφαίο, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Ανακτήθηκε στις 12/4/2010 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogian nis.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Στο *Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, Πρακτικά συνεδρίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, 1-2 Νοεμβρίου 2007* (σσ. 172-187). Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρητικού, Π. (2008). *Η άκλιτη μετοχή: αντιμετώπιση της από τα νέα σχολικά εγχειρίδια και πραγματικότητα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυριακού, Γ. (2006). Γενικές θέσεις για το σχολικό βιβλίο-η συγκυρία των νέων εγχειριδίων στην εκπαίδευση-ο καθεστωτικός τους ρόλος. Ανακτήθηκε στις 28/9/2009 από <http://athens.indymedia.org/jump.php3?lang=el&id=10076>
- Κυρίδης, Α. (1994). Κριτική της αποστήθισης ως μαθησιακής μεθόδου και κριτηρίου για αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77, 21-28.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β. & Ντίνας, Κ. (2003). *Η πληροφοριακή και επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυρίδης, Α. & Χρονοπούλου, Α. (2008). *Περί επιστημονικής δεοντολογίας και πρακτικής*. Φλώρινα: Βιβλιολόγειον, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κωνσταντάκη, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στα νέα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.

- Κωνσταντινίδου, Β. (2007). *Η εικόνα του σχολείου στα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου»*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας: μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Καρατζιά, Ε. (2002). Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωστάκη, Α. (1999). Προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Μια ανασκόπηση των εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 114-157
- Κωστούλη, Τ. (2009). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e5/e_4_thema.htm
- Κωτούλας, Β. & Σύφαντος Ν. (1999). Από το παλιό στο νέο και τανάπαλιν: πρώτες παρατηρήσεις και σχόλια πάνω στο Πρόγραμμα Σπουδής της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 51, 32-37
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69.
- Λάμπρου, Δ. (2008). *Περιβαλλοντικά ζητήματα στα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λιάζος, Ν. (2007). *Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λιάπης, Β. (1984). *Γλώσσα η Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Π. Ζήτη.
- Λόππα-Γκονταρούλη, Ε. (1994). *Η γυναικεία παρουσία στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας του Λυκείου: Συμπεράσματα και προτάσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*, 22, 81-86.
- Λουκέρης, Δ. (2000). *Το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της Περιβαλλοντικής Αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Λουκέρης, Δ. (2002). *Κριτήρια αξιολόγησης σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/loykeris.htm
- Λουκίδου, Δ. & Θεοδοσίου, Θ. (2002). Η έρευνα των σχολικών βιβλίων της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση των βαλκανικών κρατών. *Μακεδόν*, 10, 63-76.

- Λώλης, Α. (2001). *Αξιολόγηση διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μαδεμλής, Η. (2008). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 65-71.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών. Στο ΠΙ, *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ* (σσ. 8-13). Αθήνα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία του 1834-1919*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Μανή, Π. (2002). Η ιδεολογική αναπαραγωγή της ορθοδοξίας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος: οικογένεια, έρωτας και φιλία στα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών της Α', Β' και Γ' ενιαίου λυκείου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο-Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα.
- Μαράκη, Ε. (2009). Λογοτεχνία και διαπολιτισμική διάσταση του νέου Ανθολογίου των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Μαργαρώνη, Μ. (2009). «Όλοι μας πρέπει να έχουμε φαγητό, στέγη και ιατρική φροντίδα...». Πτυχές της παιδαγωγικής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού για το μάθημα της γλώσσας. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Μαρμαρινός, Γ. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα: [χ.ο.]
- Μαρτίνου, Α. (2009). Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τα νέα βιβλία. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982). Η επίδραση των μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στο δημοτικό. *Νέα Παιδεία*, 22, 81-86.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Έννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003β). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003γ). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* (3η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Πραγματολογικά κείμενα στα διδακτικά εγχειρίδια: Κειμενογλωσσικές προδιαγραφές και διδακτικές συνεπαγωγές. *Νέα Παιδεία*, 111, 26-48.

- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τομ. Β' (7η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). «Κακοποίηση» του σχολικού βιβλίου και ιδεολογικές προεκτάσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 29, 13-18.
- Μαυρουσούδη, Η. (2007). Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων. Μελέτη περίπτωσης του νέου εγχειριδίου της Α' Δημοτικού. Στο *Γλώσσα σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση Ηπείρου στα Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ανακτήθηκε στις 12/8/2009 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/mavrousoudi/mavrousoudi.pdf>
- Μειμάρης, Μ. (1990). Σχολικό βιβλίο και τεχνολογικά μέσα. Στο *Το σχολικό βιβλίο, Πρακτικά Δημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 56-60). Αθήνα: Πατάκης.
- Μεταξάκη, Ε. (2007). Διακρίσεις φύλου στα νέα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: «Η γλώσσα μου». Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος* (3η ανατύπωση). Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2009). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e1/e_1_thema.htm
- Μιχάλης, Α. (2007). Νέα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: κριτική προσέγγιση. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 528-536). Ιωάννινα.
- Μνηματίδου, Μ. (2005). *Η φωτογραφία στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μοσχονάς, Σ. (2006α). *Το φάντασμα της ύλης. Γονικά Νέα*, 56, 13-14.
- Μοσχονάς, Σ. (2006β, 15 Οκτωβρίου). Βιβλία για την ανάγνωση άλλων βιβλίων. *Η Καθημερινή, Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 15/12/ 2006 από http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_253009_15/10/2006_201227
- Μουστάκα, Θ., Παυλίτσα, Π. & Παπαδοπούλου, Β. (2009). Η διαθεματική διάσταση στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Μπαλαμπανή, Κ. (2006). *Γυναικείες ταυτότητες στα εν χρήση σχολικά βιβλία Ιστορίας του γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπάμπαλης, Θ. & Βλαχαντώνη, Μ. (2009). Η εικόνα της οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας και ανθολογίου του δημοτικού σχολείου. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: εισαγωγή στην σύγχρονη γλωσσολογία* (2η εκδ.). Αθήνα: Μπαμπινιώτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). Από τη Γραμματική των μερών του λόγου στη Γραμματική των επικοινωνιακών λειτουργιών. *Ελληνική Γλωσσολογία '97, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 179-186). Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τομέας Γλωσσολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπάρμπας, Α. (2003). Η γλώσσα της εικόνας στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας στο γυμνάσιο. Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Οι γλώσσες της γλώσσας* (σσ. 265-268). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Μπέσιος, Α. (2006). Διαθεματικό πλαίσιο, επικοινωνιακή προσέγγιση και διδασκαλία Λεξιλογίου, Γραμματικής και Συντακτικού. Στο *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*(12-14 Μαΐου). Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 26/2/2010 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro229.html>
- Μπέσιος, Α. (2007α). Η γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση του νέου εκπαιδευτικού υλικού για την Γ' τάξη. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 1571-1581). Ιωάννινα.
- Μπέσιος, Α. (2007β). Η γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση του νέου εκπαιδευτικού υλικού για τη Δ' τάξη. Στο *Γλώσσα σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση Ηπείρου στα Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ανακτήθηκε στις 12/8/2009 από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/besios/besios.pdf>
- Μπίκος, Γ. (2008). Η πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν τα βιβλία πολιτικής διαπαιδαγώγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1975 έως το 2004, και η αφομοίωσή της από τους μαθητές. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Αθήνα.
- Μπίστα, Π. & Ραυτοπούλου, Μ. (2001, 12-14 Μαΐου). Η διδασκαλία της σύνταξης κειμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 21^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σσ. 491-501). Θεσσαλονίκη.
- Μπόκολας, Β., Βαμβακάρη, Α. & Αγγουράς, Γ. (2009). Μεταξύ λήθης και μνήμης, παράδοσης και ανανέωσης: η παρουσία της γυναίκας στα εγχειρίδια Ιστορίας του γυμνασίου. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Μπονίδης, Κ. (1998α). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κ. (1998β). Ζητήματα έρευνας του περικειμένου των εγχειριδίων: εθνικά αυτό-στερεότυπα και ετερο-στερεότυπα στην εικονογράφιση των εγχειριδίων «Η γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 239-246). Αθήνα: Ατραπός.

- Μπονίδης, Κ. (2000) (Επιμ.). *Μεθοδολογικά προβλήματα στην έρευνα των σχολικών βιβλίων*. Ανέκδοτα Πρακτικά Ημερίδας (27 Μαΐου 2000). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό» πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 31, 25-40.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ., Αντωνίου, Φ. & Μπουραντάς, Ο. (2002). Ο εθνικός «εαυτός» και εθνικός «άλλος» στην εικονογράφηση των ελληνικών και τουρκικών σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος. *Μακεδόν*, 10, 77-92.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα διδακτικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές Μεθόδους ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Ι. Βάμβουκας, & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτη, Γ. (2008). *Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων: αισθητικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις και προοπτικές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Αθήνα. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ: <http://thesis.ekt.gr/16083>
- N.1566/85 (ΦΕΚ 167/τ.Α', 1985). Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N.2525/97 (ΦΕΚ 188/τ.Α' 23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Νάκας, Α. (2007). Σχολική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Σχετικά με το υποκείμενο της άκλιτης μετοχής. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 605-630). Ιωάννινα.
- Νέζη, Μ. Γ. (1998). *Η εφηβική ηλικία στα «Κείμενα νεοελληνικής Λογοτεχνίας»*. Στάσεις και λειτουργίες των μυθιστορηματικών προσώπων. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/12618>
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Το Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3, 15-29.
- Νιφτανίδου, Θ. & Καρατάσσου, Α. (2007). Όψεις και λειτουργίες της αλληγορικής αφήγησης στα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* της Α' - Β' και της Γ' - Δ' Δημοτικού. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 651-659). Ιωάννινα.
- Νούτσος, Μ. (2003). Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 24-29.
- Νταφούλης, Δ. (1987). *Το θρησκευτικό διδακτικό στοιχείο στα αναγνωστικά βιβλία της δημοτικής εκπαίδευσης 1900-1940*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ντίνας, Κ., Δαϊκόπουλος, Ι. & Κασίδου, Σ. (2003α). Καινούργιο κρασί σε παλιό ασκή; Έρευνα καταγραφής των μεταβολών στις γλωσσικές ασκήσεις του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας* (σσ. 45-62). Φλώρινα: Βιβλιολόγειον.

- Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α. & Ξανθόπουλος, Α. (2003β). Πόσο πιο “διαθεματικό” και ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 41-56.
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2006). Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 147, 57-69.
- Ντίνας, Κ. & Βακάλη, Α. (2007). Οι ασκήσεις στα νέα βιβλία γλώσσας Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 596-605). Ιωάννινα.
- Ξανθόπουλος, Α. (2005). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Απόψεις και πρακτικές των δασκάλων της Δυτικής Μακεδονίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ & Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΤΔΕ. Φλώρινα.
- Ξεφτέρη, Ε. (2009). Ανάλυση, αξιολόγηση και πρακτική εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς των νέων σχολικών εγχειρίδιων Γλώσσας Α΄ τάξης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ-ΑΠΘ.
- Ξηνταράς, Π. (2009). Ιδεολογικοί άξονες των χρονογραφήματων στα παλιά αναγνωστικά των δημοτικών σχολείων μέχρι το 1974. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1995). Η έρευνα για το σχολικό βιβλίο στη Μονάδα Σχολικού Βιβλίου του Α. Π. Θεσσαλονίκης. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά πανελληνίου παιδαγωγικού εκπαιδευτικού συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή των εκπαιδευτήριων «Ο Πλάτων» (Αθήνα, 16-17 Απριλίου 1994)* (σσ. 120-134). Αθήνα: χ.ο.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1999). *Παιδαγωγική του σχολείου* (4η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (6η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2002). Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη. *Μακεδόν*, 10, 93-98.
- Ξωχέλλης, Π.Δ., Καψάλης, Α., Ισχυριλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., & Χατζησσαβίδης, Σ. (1998). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. *Νέα Παιδεία*, 87, 59-88.
- Παγανός, Γ. (1990). Σχολικό βιβλίο και πολλαπλότητα των μαθητών. Στο *Το σχολικό βιβλίο. Πρακτικά διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 73-76). Αθήνα: Πατάκης.
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα των σχολικών εγχειριδίων: μια πρόταση ανάλυσης. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 605-613). Ιωάννινα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Η Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999α). *Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999β). *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων. Προδιαγραφές για την έκδοση και τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων*, τομ. 2. Αθήνα.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003α). *Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού* (τομ. Γ' τευχ. γ'). Ανακτήθηκε στις 9/8/2009 από: http://www.pi-schools.gr/prok_ekr_ylikou_03/
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003β). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου* (τομ. Γ' τευχ. α'). Ανακτήθηκε στις 9/8/2009 από: http://www.pi-schools.gr/prok_ekr_ylikou_03/
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003γ). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές (για συγγραφείς και εκπαιδευτικού)* (τομ. Γ' τευχ. δ'). Ανακτήθηκε στις 9/8/2009 από: http://www.pi-schools.gr/prok_ekr_ylikou_03/
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005α). *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005β). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου στη Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). *Έκθεση πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2005-2007*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009α). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία*. Ανακτήθηκε στις 8/10/2009 από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_sxol_vivlia.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009β). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του «ηλεκτρονικού βιβλίου» στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 8/10/2009 από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/eBook.pdf
- Παιολογού, Ν., Ευαγγέλου, Ο. & Γεωργιάδης, Φ. (2009). Πολίτης, εκπαίδευση και ο μεταξύ τους διαπολιτισμικός διάλογος: Η ετερότητα στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ' Δημοτικού. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Παληκίδης, Α. (2007α). Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2000). Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/17699> Γυμν-Λύκειο 1950-2000.
- Παληκίδης, Α. (2007β). Οι προσωπογραφίες των πρωταγωνιστών της Ελληνικής Επανάστασης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (1950-2005). Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ.703-711). Ιωάννινα.
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβανής, Κ. (1997). Η διάκριση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ. 331-338). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Παπαδομιχελάκης, Α. (2004). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Ιστορικοπολιτισμικό και θρησκευτικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Παπαδόπουλος, Μ. Η. (2004). *Ο ηγέτης στα σχολικά βιβλία ιστορίας του γυμνασίου και του λυκείου 1937-1998*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Α. (2009). Τα επαγγελματικά στερεότυπα στα νέα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ΄ τάξης. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Παπαδοπούλου, Δ. (Επιμ.), (1988). *Εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη*. Ι Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
- Παπαδοπούλου, Χ. (1996). *Το εγχειρίδιο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιγραφή, ταξινόμηση και αξιολόγηση των ασκήσεων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη
- Παπαϊωάννου, Π. & Πατούνα, Α. (2003). *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακώστα, Κ. (2009). Ο λόγος της σχολικής ιστορίας για τους γειτονικούς λαούς: η περίπτωση των Αλβανών στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Παπαμανώλης, Κ. Ν. (1994). *Η παιδική λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Αθήνα.
- Παπαρίζος, Χ. (1989). *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Παπαρίζος, Χ. (1990). *Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Παπαρίζος, Χ. (2005α). Τα χαρακτηριστικά των νέων γλωσσικών εγχειριδίων του δημοτικού. Στο *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου στη Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου 2005*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Παπαρίζος, Χ. (2005β). Η γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό. Νέα προγράμματα, νέα εγχειρίδια και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στο ΠΙ, *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ* (σσ. 27-35). Αθήνα.
- Παπαρίζος, Χ. & Παπαρίζου, Α. (2007). Η διαθεματικότητα στη γλώσσα. Μορφές έκφρασης και ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 798-805). Ιωάννινα.
- Παπάς, Α. (2000). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων* (τομ. Α και Β). Αθήνα.
- Παπάς, Ε.Π., Οικονόμου, Γ. & Σκαλιάπας, Γ. (1996). *Το προφίλ του δασκάλου: παιδαγωγική και διδακτική έρευνα στα βιβλία «Η γλώσσα μου», ανθολόγιο του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Παππά, Ε. (2006). *Αξιολόγηση των ερωτήσεων στα σχολικά βιβλία χημείας και μελέτη του παιδαγωγικού τους ρόλου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΕΚΠΑ. Αθήνα.

- Παραλίκα, Ε. (2004). *Η κατανόηση των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια χημείας θετικής κατεύθυνσης Β' και Γ' Λυκείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παρίσης, Ι. (2007). Η οπτικοποίηση των νέων βιβλίων του Γυμνασίου και το πρόβλημα της διαθεματικότητας. *Φιλολόγος*, 128, 178-180.
- Πατάκης, Σ. (1990). Το σχολικό βιβλίο μετάβαση στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Στο *Το σχολικό βιβλίο, Πρακτικά Διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 82-88). Αθήνα: Πατάκης.
- Πατρινέλης, Χ. (1989). *Το ελληνικό βιβλίο κατά την Τουρκοκρατία (1476-1820)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παυλίδης, Α.Υ. (2002). Οι δύο εκδοχές ενός αλφαβηταρίου για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας: η ελληνική και η τουρκική. *Μακεδόν*, 10, 139-148.
- ΠΔ 583/1982, *Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* (ΦΕΚ 107 τ. Α')
- ΠΔ 449/1983, *Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας των Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* (ΦΕΚ 168 τ. Α')
- ΠΔ 528/1984, *Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* (ΦΕΚ 185 τ. Α')
- Πέππα, Μ. (2001). *Οι ασκήσεις δραματοποίησης στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση-Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ενιαίου Λυκείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πολίτης, Π. (2004). Προφορικός και Γραπτός λόγος. Ανακτήθηκε στις 9/10/2010 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos_n.htm
- Πολίτης, Π. (2008α). Γένη και είδη του λόγου. Ανακτήθηκε στις 9/10/2010 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos_n.htm
- Πολίτης, Π. (2008β). *Το σώμα κειμένων της Ηλεκτρονικής Πύλης*. Ανακτήθηκε στις 21/10/2009, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/corpora/pyli.html
- Πολίτης, Π. (2008γ). *Το σώμα κειμένων της Εθνικού Θησαυρού της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΛ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ)*. Ανακτήθηκε στις 21/10/2009, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/corpora/ethel.html
- Πολίτης, Π. (χ.χ.). Περίληψη. Ανακτήθηκε στις 9/10/2010 από <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/perilipsi/perilipsi.htm>
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1998). *Πληροφορική και εκπαίδευση, συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Ράπτης.
- Σαραφίδου, Τ. (Επιμ.). (2001). *Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης στο σχολείο*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Σελιμά, Ν. (2007). Η γραπτή έκφραση στα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα: μια συγκριτική μελέτη. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 571-579). Ιωάννινα.
- Σιγάλας, Γ. (2002). Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου. Προϋποθέσεις και προδιαγραφές για την αισθητική ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων. *Μέντορας*, 6, 88-104.

- Σιλιγάρης, Χ. (1992). *Η διδασκαλία της γραμματικής στα διδακτικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου»*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Σιλιγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: θεσμοί, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου»*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Σιμόπουλος, Γ., Κανελλοπούλου, Ρ. & Καϊάφα, Ο. (2006). *«Την πόρτα δεν ανοίγω όποιος και να χτυπά»: στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Διεθνές Βήμα.
- Σιούτας, Α. (2007). *Η πολιτική-κοινωνική κουλτούρα των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα : το μάθημα Αγωγής του Πολίτη*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο- Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Αθήνα.
- Σκαρτσίλας, Σ. (2007). ...σκέψεις για τη γλώσσα, με αφορμή το νέο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού. Ανακτήθηκε στις 20/2/2007 από <http://www.alfavita.gr/fakeloi/fakel200702019am.php>
- Σολταρίδης, Σ. & Σαρρής, Ν. (1986). *Τούρκικα σχολικά βιβλία. Ιδεολογικές κατευθύνσεις και πολιτικός προσανατολισμός : μελέτη-έρευνα*. Κομοτηνή: χ.ό.
- Σύγχρονη Εκπαίδευση (2006). Αφιέρωμα. Σχολικά βιβλία: Κριτική θεώρηση. Τεύχος 147, 35-98.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2009). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε στις 7/4/2009 από <http://www.komvos.edu.gr/>
- Σύρου, Σ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια γυμνασίου, 1964-2004 : αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα.
- Σύφαντος, Ν. (2007). *Για τα νέα βιβλία της γλώσσας (ΣΤ΄ τάξη)*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2007 από <http://www.alfavita.gr/fakeloi/fakel200702019ao.php>
- Στογιαννίδου, Χ. (2002). *Η ποίηση μέσα από τα παιδικά περιοδικά και τα αναγνωστικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1940 έως το 1950*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Σφυροέρα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε στις 7/4/2009 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>
- Σχινά, Κ. (2006, 10 Νοεμβρίου). *Λόγου χάριν. Τα νέα σχολικά βιβλία. Ελευθεροτυπία (ένθετο Βιβλιοθήκη)*. Ανακτήθηκε στις 26/2/2007 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro20061130d.php>
- Τα Νέα (2006, 16 Σεπτεμβρίου). *Έρευνα. Σχολικά βιβλία: Το μεγάλο στοίχημα (ένθετο Βιβλιοδρόμιο)*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2006 από http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=18641&m=P14&aa=1 και http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=18641&m=P18&aa=1
- Ταβουλάρη, Ζ. (2002). *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο: συγκριτική θεώρηση των Α.Π. του 1984 και του 1999*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/taboylari.htm#_ftnref1
- Τάνης, Δ. (2003). *Τα αναθεωρημένα βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας για την Α΄ και Β΄ γυμνασίου. Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Οι γλώσσες της γλώσσας (σσ. 163-181)*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τελλίδου, Θ. (2005). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τελόπουλος, Θ. (1998). *Η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα πριν και μετά το 1976*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ-ΠΤΔΕ. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/10500>
- Τζήκας, Γ. (2007). Τα νέα βιβλία γλώσσας Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού (Μια απάντηση στη δημοσιογράφο κ. Σχινά). Ανακτήθηκε στις 15/3/2010 από <http://www.alfavita.gr/artra/>
- Τζίφας, Α. (2006). *Η «διαθεματικότητα» στα νέα προγράμματα σπουδών και στη διδακτική πράξη (αποσπάσματα εισήγησης στο 33^ο Συνέδριο της ΠΕΦ 23-25.11.06*. Ανακτήθηκε στις 7/4/2009 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro20061211a.php>
- Το Σχολικό Βιβλίο. (1990). *Πρακτικά Διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τοκατλίδου, Β. (1994). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών* (4η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τολούδη, Φ. (2003). *Εκπαίδευση και εξωτερική πολιτική: το μακεδονικό ζήτημα στα βουλγαρικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας κατά την περίοδο 1945-1949*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τομπαΐδης, Δ. (1985). Η νέα γλωσσική διδασκαλία. *Νεοελληνική Παιδεία*, 2, 23-27.
- Τοσουνίδης, Α. & Παππάς, Χ. (2007). Αξιολόγηση των βιβλίων Φυσικής Αγωγής Γ΄ και Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου). Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 339-348). Ιωάννινα.
- Τριλιανός, Θ. (1995). Η διδακτική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων στη Γενική Εκπαίδευση. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά πανελληνίου παιδαγωγικού εκπαιδευτικού συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή των Εκπαιδευτήριων «Ο Πλάτων» (16-17 Απριλίου 1994)* (σσ. 307-321). Αθήνα: χ.ο.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2002). *Αξιολόγηση σχολικού βιβλίου: η περίπτωση βιβλίου θρησκευτικών της δευτέρας γυμνασίου*. Αθήνα: Λύχνος
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007α). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής, (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 21-60). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007β). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 351-368). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κούρου, Μ. (2007). Προγράμματα Σπουδών - Δημιουργική και κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής, (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 61-71). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

- Τσένου, Δ. (2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 201-205.
- Τσιάκαλος, Γ. (1990). Σχολικό βιβλίο και εξετάσεις. Στο *Το σχολικό βιβλίο, Πρακτικά Δημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 22-27). Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιάκαλος, Γ. (2003). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιανάκας, Ε. Ι. (2006). *Η εικόνα του «άλλου» στα σύγχρονα τουρκικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τσιλιμένη, Τ. & Γραϊκός, Ν. (2007). Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου *Ανθολογίου Α΄ και Β΄ τάξης* δημοτικού. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 642-651). Ιωάννινα.
- Τσιπλακίδης, Ι. (2009). Νέο βιβλίο της αγγλικής γλώσσας στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου: Παρουσίαση – αξιολόγηση των κειμένων και των δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης. *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Τσολάκης, Χ. (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσολάκης, Χ. (2006, 11 Δεκεμβρίου). Οι οχτώ «πληγές» των νέων σχολικών βιβλίων. *Ο Αγγελιοφόρος*, (σσ. 16 & 41).
- Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η "επικοινωνιακή προσέγγιση" και το ιστορικό της υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσοπάνογλου, Α. (1988). *Ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών και αξιολόγηση τους ως προς την καταλληλότητα τους για την επιδίωξη επικοινωνιακών στόχων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/0690>
- ΦΕΚ 93/τ.Β΄ (10-02-1999). Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο.
- ΦΕΚ 1366/τ.Β΄ (18-10-2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.
- ΦΕΚ 1373/τ.Β΄ (18-10-2001). Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας Δημοτικού.
- ΦΕΚ 303 & 304/τ.Β΄ (13-03-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.
- Φελέκης, Γ. (2008). Κριτική θεώρηση του βιβλίου Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 182-190.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Λουκά, Μ. (2008). *Γραμματική Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα ΟΕΔΒ.
- Φιλιππίδου, Ε. (2005). *Τα σχολικά βιβλία της α/θμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία: θεματολογία, ιδεολογία, αξίες στερεότυπα, πριν την ένταξη στην ΕΕ*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΕΚΠΑ: Αθήνα.

- Φιλίππιδου, Ε. (2009). Σύγχρονα ελληνικά, τουρκικά, ελληνοκυπριακά και τουρκοκυπριακά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ομοιότητες και διαφορές. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Φιλίππου, Σ. (2009). Αναπαραστάσεις της «Ευρώπης»: ανάλυση των ελληνοκυπριακών αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων γεωγραφίας. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2002). Η Εικόνα του Μεσογειακού «Άλλου» στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20^{ου} Αιώνα (1976-1977 & 1985-2000). Στο *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις-Ηλεκτρονικά πρακτικά 2ου διεθνούς συνεδρίου στην Πάτρα* (4-6/10/2002). Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/flouris.htm>
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2007, 17-20 Μαΐου). Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής* (σσ. 40-48). Ιωάννινα.
- Φλουρής, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996). Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των βαλκανικών λαών και των Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία, αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 23*, 207-239.
- Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Διαβάζω, 357*, 44-51.
- Φράγκος, Χ. (1986). Το διδακτικό σχολικό βιβλίο. Στο Χ. Φράγκος (Επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας* (σσ. 293-301). Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (2002). Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα "νέα" Προγράμματα Σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 125*, 60-68.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. (3^η έκδ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία* (3η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). (1997). «Τι είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραντζή, Π.Κ. (2009). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος στα παρκοικιακά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας. – Συγκριτική θεώρηση (Διδακτική και αισθητική λειτουργία των εικόνων). Στο *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία, Πρακτικά του ΙΓ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 20-22 Νοεμβρίου 2009* (υπό δημοσίευση). Ιωάννινα.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου: «Η Τζένη πίσω από το τζάμι»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Φτερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου αναλυτικού προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 545-554). Ιωάννινα.
- Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και ΣΤ'), *Νέα Παιδεία*, 126.
- Φώτου, Γ. (χ.χ.). Θέατρο σκιών (Καραγκιόζης) στα νέα βιβλία του δημοτικού. Ανακτήθηκε στις 17/1/2010 από <http://www.eipe.gr/praktika/praktika/fotou.pdf>
- Χαραλαμπάκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 22/5/2009 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006, 15 Οκτωβρίου). Νέα βιβλία. Νέα προσέγγιση; *Η Καθημερινή, Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 15/12/ 2006 από http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_252821_15/10/2006_201225
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλάμπους, Γ. Β. (2009). *Ο εθνικός "εαυτός" και ο εθνικός "άλλος" στα ελληνοκυπριακά σχολικά βιβλία Ιστορίας της Μέσης Εκπαίδευσης: Μια ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Εμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Χατζηγεωργίου, Β. (2001). *Οι γλωσσικές ασκήσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Ταξινόμηση των γλωσσικών ασκήσεων του εγχειριδίου «Η Γλώσσα μου»*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ, Φλώρινα.
- Χατζηγεωργίου, Β. (2003). Οι γλωσσικές ασκήσεις στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Ποιοτική και ποσοτική ταξινόμηση. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας* (σσ. 173-188). Φλώρινα: Βιβλιολόγειον.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum* (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Χ. (1986). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Χ. (1987). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Χ. (1988). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2002). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο *ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές* (σσ.131-140). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του «Εμείς κι ο κόσμος» της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. *Μακεδόν*, 14, 195-213.

- Χατζημιχαήλ, Μ. & Σιαφαρίκα, Ε. (2007). Τα καινοτόμα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Αγωγής Υγείας και τα νέα βιβλία στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 8, 95-104.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1990). Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές. *Γλώσσα*, 22, 14-20.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1992α). *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του γλωσσικού μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1974-1986)*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1992β). Μεθοδολογία και μέσα υλοποίησης. Στο *Το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου* (σσ. 75-82). Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Α' τόμος* (Ρέθυμνο, 6-8 Οκτ. 2000) (σσ. 153-164). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Ο δημοσιογραφικός λόγος σε ελληνική γλώσσα: ρητές γλωσσικές επιλογές και υπόρρητες αναφορές. *Μέντορας*, 4, 214-230
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 54-62.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας* (σσ. 189-195). Φλώρινα: Βιβλιολόγειον.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Α. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο γυμνάσιο. Ανακτήθηκε στις 30/07/2009 από: http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles.html
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2008). *Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Χατζιδάκη, Μ. (2006). *Παιδιά και προϊστορία: Παρουσίαση και χρήση του προϊστορικού παρελθόντος στα παιδιά στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χατζόπουλος, Α. (2007). Σχολικά βιβλία Ιστορίας Ελλάδας-Τουρκίας: μια επίκαιρη συγκριτική θεώρηση με έμφαση στα θέματα ελληνοτουρκικού ενδιαφέροντος. Στο *Γλώσσα σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση Ηπείρου στα Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ανακτήθηκε στις 12/8/2009 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/hatzopoulos/hatzopoulos.pdf>
- Χόνδρης, Γ. (2008). *Το οιονεί διδακτικό εγχειρίδιο. Πρόταση μοντέλου πολυμεσικής βάσης δεδομένων σε αντικατάσταση του διδακτικού εγχειριδίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Χοντολίδου, Ε. (1997α). Παιδαγωγικές – Διδακτικές αρχές του προγράμματος. Στο Α. Χαραλαμπίδου & Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή* (σσ. 103-112). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

- Χοντολίδου, Ε. (1997β). Διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης & Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή* (σσ.113-119). Θεσσαλονίκη:Κώδικας.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 20^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* 23-25 Απριλίου 1998 (σσ. 600-608). Θεσσαλονίκη.
- Χρονοπούλου, Α. (2003). Αντίλογος περί "Διαθεματικότητας", Ευέλικτης Ζώνης και ΔΕΠΠΣ: Μια κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής σύγκλισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 57-78.
- Χρυσοστόμου, Μ. (2007). *Αξιολόγηση διδακτικού υλικού της Κοινής Νεοελληνικής ως προς το βαθμό αντιστοίχισης στο αναλυτικό πρόγραμμα της κυπριακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

— ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ – ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

- Adam, J.M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*, μτφρ. Γ. Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.
- Ajayi, L. (2005). Teachers' needs and predesigned instructional practices: an analysis of a reading/language arts course book for a second grade class. *Reading Improvement*, 42(4), 200-211.
- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses (in *Lenin and Philosophy and other Essays*). *Monthly Review Press* (pp. 121-176). Ανακτήθηκε στις 7/12/2009 από <http://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Althusser, L. (1983). *Θέσεις* (4η έκδ.), μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1980). *Ιδεολογία και Αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. & Christian-Smith, K.L. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York-London: Routledge.
- Arias, S. L., Campo, C.E. & Zuluaga, G. J. (2001). Apropos of accreditation: coursebook evaluation and culture implementation in FLC. *Folios*, 13. Ανακτήθηκε στις 20/1/2010 από http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol13_12inve.pdf
- Armbuster, B. B. & Ostartag, J.(1989). *Questions in elementary science and social studies textbooks*. Urbana, IL: University of Urbana [ERIC: ED 328870]

- Arbuster, B.B. & Anderson, T.H. (1990). Textbook analysis. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (pp. 5219-5223). Oxford: Pergamon Press.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education – politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Artstein, R. & Poesio, M. (2008). Inter-Coder Agreement for Computational Linguistics. *Computational Linguistics*, 34(4), 555-596.
- Ausubel, D.A. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bachman, F.L. & Palmer, S.A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or don't trust anyone under 30)*. New York: Penguin Group.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Benneta, W. J. (1997). A dumped down textbook is "A textbook for all students". *The Textbook Letter*, May-June, 1997. Ανακτήθηκε στις 7/12/2009 από <http://www.textbookleague.org/82dumbo.htm>
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research* (2nd ed.). New York: Hafner Pub. Co.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes, and Control: The structuring of pedagogic discourse*, vol. 3. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ιωσήφ Σολομών (2η έκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernard, H.R. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Composition*, 25, 2, 166-195.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary hermeneutics – hermeneutics as method, philosophy and critique*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of the educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- Bourdieu, P. (1979). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: CUP.
- Braudel, F. (2003). *Γραμματική των Πολιτισμών* (3η εκδ.), μτφρ. Άρης Αλεξάκης. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Brown, J. D. (1997). The language teacher textbook evaluation form. Ανακτήθηκε στις 25/11/2009 από <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/brown.html>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Carletta, J. (1996). Assessing agreement on classification tasks: the kappa statistic. *Computational Linguistics*, 22(2), 249-254.
- Cayir, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity, and 'Otherness' in Turkey's new textbook. *Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 39-55.
- Center for Educational Reform (2001). *The textbook conundrum. What are the children learning and who decides?* Ανακτήθηκε στις 14/12/ 2009 από http://www.edreform.com/_upload/textbook.pdf
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christianakis, M. (2002). *Inside the digital divide: Children using computer to write*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Christie, F. (1999). The pedagogic device and the teaching of English. In F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of Consciousness* (pp. 156-184). London & New York: Cassel.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Ciborowski, J. (1988). *Improving textbook usability. Final report*. Washington DC: Special Education Programs. [ERIC: ED 310585]
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurements*, 20(1), 27-46.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-220.
- Cohen L. & Manion L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Κυρανάκης Σταύρος, Μαυράκη Ματίνα, Μητσοπούλου Χρυσούλα, Μπιθαρά Παναγιώτα & Φιλοπούλου Μάνια. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collado, M.C. & Atxurra, R.L. (2005). Group-work in primary education: An analysis of textbooks in Spain. *International Review of Education*, 51(5/6), 439-458.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The Powers of literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy, Learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Couloubaritsis, A. (1994). *The systems models to the evaluation of state textbooks and curriculum Implementation in greek primary school history*. University of Wales: Doctoral Thesis. Ανακτήθηκε από τη βάση διδακτορικών διατριβών του ΕΚΤ <http://thesis.ekt.gr/9886>.
- Crabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, contacting and evaluating qualitative, quantitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. & Plano C.V.L. (2007). *Design and contacting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching material*. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford: Heinemann.
- Danesi, M. (1976). A critical survey of elementary and intermediate Italian textbooks 1966-1975. *ML Journal*, 60(3), 199-122.
- Dede, Y. (2006). Values in Turkish middle school mathematics textbooks. *Quality & Quantity*, 40, 331-359.
- Delfattore, J. (1992). *What Johnny Shouldn't Read: Textbook Censorship in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, μτφρ. Αγγλαΐα Γαλανοπούλου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 23-39). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1991). *The school and society & The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V. & Sklaveniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, 33, 189-216.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dorney, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: groupdynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dove, M.K. (1998). The textbook in education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 64(3), 24-30.
- Draper, R. J. (2002). Every teacher a literacy teacher? An examination of the literacy-related message in secondary methods textbooks. *Journal of Literacy Research*, 34, 357-384
- e-book. (2009). In Merriam-Webster Online Dictionary. Ανακτήθηκε στις 15/12/2009, από <http://www.merriam-webster.com/dictionary/e-book>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. London: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Fairclough, N. (2005). Critical Discourse Analysis in the transdisciplinary research. In R. Wodak, & P. Chilton (eds). *A new Agenda in (Critical) Discourse Analysis* (pp. 53-70). Amsterdam: Benjamins.
- Fetsko, W. (1992). Approaching textbook selection systematically. In J.G. Herlihy (ed.), *The textbook controversy – Issues, aspects, perspective*. New Jersey: Norwood.

- Fitzgerald, F. (1979). *America revised: History schoolbooks in the twentieth century*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistok.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. Brighton: The Harvest Press.
- Foucault, M. (1991). *Remarks on Marx*. New York: SEMIOTEXT(E).
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punishment: The birth of prison*. New York: Second Vintage.
- Frey, K. (1999). Η “μέθοδος project”, μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας: Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-181.
- Fukkink, R.G. (2009). Missing pages? A study of textbooks for Dutch early childhood teacher education. *Teaching and Teacher Education*, (in press).
- Gadamer, H.G. (1989). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Gagne, R.M. (1965). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (1989). What is literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18-25.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Gillard, C. (2008). “Equity, access and opportunity”. Despite challenges more districts adopt one-to-one laptop programs. *Harvard Education Letter*, 24 (3), 1-3.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Glewwe, P., Kremer, M., Moulin, S. (1998). *Textbooks and test scores: evidence from a prospective evaluation in Kenya*. Washington, D.C.: World Bank.
- Gomes de Matos, F. (2000). Teachers as textbook evaluators: an interdisciplinary checklist. *IATEFL, Newsletter (Oct-Nov.)*, 157.
- Gorard, S. (2003). *Quantitative methods in social science*. London: Continuum.
- Gramsci, A. (1972). *Οι διανοούμενοι*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Gramsci, A. (1973). *Η οργάνωση της Κουλτούρας*. Αθήνα: Στοχαστής
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. London: Heinemann
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. London: Heienemann.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reasons and the rationalization of the society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of factionalist reason*. Boston: Beacon Press.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook. *Paradigm*, 3. Ανακτήθηκε στις 5/10/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/hamilton.html>
- Hanks, W.F. (2000). *Intertexts: Writing on language, utterance, and context*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hartley, J. (1994). *Designing instructional texts*. London: Kongan Page Ltd.
- Haury, D.L. (2000). High school biology textbooks do not meet national standards. Ανακτήθηκε στις 24/10/2006 από <http://www.ericdigests.org/2003-1/biology.htm> [ERIC: ED 463949]
- Hayes, A. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89.
- Heyneman, S. P., Farrell, J., & Sepulveda-Stuardo, M. (1981). Textbooks and achievement: What we know? *Journal of Curriculum Studies*, 13(3), 227-246.
- Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hoskin, K. (1990). The textbook: further moves toward a definition. *Paradigm*, 3. Ανακτήθηκε στις 6/10/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/hoskin2.html>
- Hrehovcik, T. (2002). Foreign language textbook evaluation – methodological considerations. *ZESZYTY*, 6, 217-230. Ανακτήθηκε στις 17/01/2010 από http://www.univ.rzeszow.pl/wfil/ifa/usar1/sar_v1_18.pdf
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". In J. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293) Harmondsworth: Penguin.
- Ingenkamp, K. (1993). Εγχειρίδιο παιδαγωγικής διαγνωστικής. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Johnsen, E.B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Joshi, G.P. & Anderson, J. (1994). Female motivation in the patriarchal school: an analysis of primary textbooks and school organization in Nepal, and some strategies for change. *Gender and Education*, 6(2), 169-181.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2009). *Πολυγραμματισμοί*, μτφρ. Νίκος Γεωργίου. Ανακτήθηκε στις 10/8/2009 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/e_2_thema.htm
- Karamoozian, F.M. & Riazi, A. (2008). Development of a new checklist for evaluating reading comprehension textbooks. *ESP World*, 19(3), Vol.7 Ανακτήθηκε στις 2/7/2009 από: http://www.esp-world.info/Articles_19/issue_19.htm

- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kenneth, R. R. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keser, H. & Aydin, B. (2007). The content analysis of sixth grade computer textbooks. [ERIC: ED 500166]
- Ketchum, A. (1982). World War II events as represented in secondary school textbooks of former allied and axis nations. Unpublished PhD dissertation. Faculty of the Department of Educational Foundations and Administration. University of Arizona
- Kiely, R. & Rea-Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kist, W. (2001). Begging to create the new literacy classroom. What does the new literacy look like? In J. A. Rycik & J. L. Irvin (Eds.), *What adolescents deserve: A commitment to students' literacy learning* (pp. 226-240). Newark, DE: International Reading Association.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context-Text-Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Koulouri, C. (Ed.). (2002). *Clio in the Balkans. The politics of history education*. Thessaloniki: CDRSEE.
- Koulouri, C. & Venturas, L. (1994). Research on Greek textbooks: a survey of current trends. *Paradigm, 14*. Ανακτήθηκε στις 28/10/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/KOULOURI.pdf>
- Kragler, S., Walker, C. A. & Martin, L. A. (2005). Strategy instruction in primary content textbooks. *The Reading Teacher, 59*(3), 254-261
- Kress, G. (1987). Genre social theory of language. In I. Reid (Ed.), *The place of genre in learning*. Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul
- Kress, G. & Hodge, R. (1981). *Language as ideology* (2nd ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images – The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004α). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Krippendorff, K. (2004β). Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research, 30*(3), 411-433.
- Kucer, S.B. (2005). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Kyriakidou, M. (1995). Teaching history to the "Little Eagles": The Greek past in the primer of the resistance. *Paradigm, 18*, 29-38.
- Labov, W. (1972β). *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Landrum, R.E. & Hormel, L. (2002). Textbook selection: balance between the pedagogy, the publisher and the student. *Teaching of Psychology, 29*, 245-248.

- Lavere, D.B. (2008). The quality of pedagogical exercises in the U.S. History textbooks. *The Social Studies*, 99(1), 3-7.
- Lewin, T. (2009, 8 Αυγ.). In a digital future, textbooks are history. *The New York Times* Ανακτήθηκε στις 17/12/2009 από <http://www.nytimes.com/2009/08/09/education/09textbook.html?scp=1&sq=moving%20into%20a%20digital%20future&st=cse>
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: a South Korean case study. *Asian EFL Journal*. Ανακτήθηκε στις 2/10/2009 από http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf
- Liu, Y. (2005). Discourse, cultural knowledge and ideology: a critical analysis of Chinese language textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(2), 233-263
- Low-Beer, A. (2001). Politics, school textbooks and cultural identity: the struggle in Bosnia-Herzegovina. *Paradigm*, 23(2). Ανακτήθηκε στις 23/01/2010 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/LOW-BEER.PDF>
- Lunch, B.K. (2003). *Language assessment and program evaluation*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, μτφρ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζωή Γαβριλίδου & Αγγελική Ευθυμίου. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Lyotard, J.E. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mackridge, P. (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα*, μτφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης
- Mango, C. (2002). *Βυζάντιο, η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, μτφρ. Δημήτρης Τσουγκαράκης. Αθήνα: MIET.
- Marcuse, H. (1986). *Reason and revolution*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Marlow, E. (2000). *Textbooks in the language Arts: good, neutral or bad*. [ERIC: ED 442104]
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1990). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, J. R. 1997. Analyzing genre: functional parameters. In F. Christie & J. R. Martin, (eds). *Genre and Institutions* (pp. 3-39). London & Washington: Cassel.
- Mauch, E.K. & McDermott, M. (2007). Can elementary mathematics textbooks be improved to facilitate student understanding of mathematics? *Mathematics and Computer Education*, 41(2), 127-135.
- Maxim, P.S. (1999). *Quantitative research methods in social sciences*. New York: Oxford University Press
- Mayer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, μτφρ. Λ. Κουτσούκη. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McNeely, M.E. (Ed.). (1997). *Guide book to examine school curricula. TIMSS as a starting point to examine curricula*. Washington, DC: Office of Educational and Research Improvement. [ERIC: ED 410128]

- McNeil, J. (1996). *Curriculum: A comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.
- McNeil, J. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. New Jersey: Willey/Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*, μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Michael, I. (1990). Aspects of textbook research. *Paradigm, 2*. Ανακτήθηκε στις 5/10/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/michael9.html>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mikk, J. (2002). Experimental evaluation of textbook and multimedia. In S. Selander, M. Tholey, & S. Lorentzen (Eds.), *New Educational Media and textbooks. The 2nd IARTEM volume. Stockholm Library of Curriculum Studies 9* (pp. 121-140). Stockholm: Stockholm Institute of Education Press. [ERIC: ED 472706]
- Montagnes, I. (1999). Textbooks and learning materials 1990-1999: a global survey. Ανακτήθηκε στις 6/2/2010 από <http://www.unesco.org/education/wef/en-docs/findings/bookfinal.pdf>
- Moore, R. (2004). *Education and society. Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: UK Polity press.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy*. London: Routledge Falmer.
- Nassem, M. A. (2006). The soldier and the seductress: a post-structuralist analysis of gender citizenship through inclusion in and the exclusion from the language and social study textbooks in Pakistan. *International Journal of Inclusive Education, 10(4)*, 449-467.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 61(1)*, 60-92.
- Newkirk, T. (2008). When reading becomes work. *Independent School, 67(2)*, 18-22.
- Newton, L.D. & Newton, D.P. (2006). To what extent can children's geography books help a primary school teacher to explain cause and purpose? *International Research in Geographical and Environmental Education, 15(1)*, 29-40.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 3(2)*. Ανακτήθηκε στις 8/12/2009 από <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>
- Nicholls, J. (2004). *Beyond the national and the transnational: perspectives of World War II in the school history textbooks of three European countries*. Paper presented at the biannual Comparative Education Society of Europe conference. Copenhagen, Denmark.

- Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm*, 3(1). Ανακτήθηκε στις 8/12/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/Vol3/Nicholls.pdf>
- Nunam, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Odlin, T. (Ed.). (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogan-Bekiroglou, F. (2007). To what degree do the currently used physics textbooks meet the expectations? *Journal of science teacher education*, 18(4), 599-628.
- Olivares-Cuhat, G. (2002). A touch of... class! *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 653-659.
- Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*, μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Pappas, Ch. & Zecker, L. B. (2006). Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού Γραμματισμού, μτφρ. Γιώτα Κουρμένταλα (Επιμ. Τ. Κωστούλη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press.
- Pinar, W.F. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Popham, W. J. (2009α). Unlearned lessons: Six stumbling blocks to our schools success. *Harvard Education Letter*, 25(2), 6-8.
- Popham, W. J. (2009β). *Unlearned lessons: Six stumbling blocks to our schools success*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Postman, N. (1996). *The end of education: redefining the value of school*. New York: Vintage Books.
- Psaharopoulos, G. & Woodhall, M. (1985). *Education for development: an analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press for the World Bank.
- Ravitch, D. (2003). *The language police: How pressure groups restrict what students learn*. New York: A. Knopf.
- Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη. Αθήνα: Δ. Παπαδήμας.
- Reid, I. (Ed.). (1987). *The place of genre in learning: current debates*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Renner, C.E. (1997). Women are "busy, tall and beautiful": Looking at sexism in EFL materials. Paper presented at the *National Seminar "Mind the Language"* (Rome, November, 15-16. [ERIC: ED 411670]

- Rezat, S. (2006). *A model of textbook use*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2009 από <http://www.emis.de/proceedings/PME30/4/409.pdf>
- Richards, J. (2000). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2002). Addressing the grammar gap in task work. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (χ.χ). The role of textbooks in a language program. Ανακτήθηκε στις 22/9/2009 από <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>
- Richards, J. C. & Mahoney, D. (χ.χ.). Teachers and textbooks: a survey of beliefs and practices. Ανακτήθηκε στις 22/9/2009 από <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000098.pdf>
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. London: Cambridge University Press.
- Roseman, J.E., Kesidou, S., Stern, L. & Caldwell, A. (1999). Heavy books light on learning: AAAS Project 2061 evaluates middle grades science textbooks. *Science Books & Films*, 35(6), 243-247.
- Santa, C. M. (1988). *Content reading including study systems reading, writing and studying across the curriculum*. Dubuque IA: Kendall/Hunt. [ERIC: ED 372363]
- Savignon, J.S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. USA: Addison-Wesley.
- Sax, G. (1989). *Principles of educational evaluation and measurement and evaluation* (3rd ed.) Belmont CA: Wadsworth.
- schoolbook. (2009). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. Retrieved October 2, 2009, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/schoolbook>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). London: Sage.
- Scriven, M. (2000). Key evaluation checklist. Ανακτήθηκε στις 17/3/2010 από http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/kec_feb07.pdf
- Scriven, M. (2007). The logic and methodology of checklists. Ανακτήθηκε στις 17/3/2010 από http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/papers/logic&methodology_dec07.pdf
- Shanahan, T. & Knight, L. (1991). *Guidelines for judging and selecting Language Arts textbooks: A modest proposal*. Urbana: National Council of Teachers. [ERIC: ED 337801]
- Shannon, P. (1987). Commercial reading materials, a technological ideology, and the deskilling of teachers. *The Elementary School Journal*, 87(3), 307-329.
- Shardacova, M. & Pavlenco, A. (2009). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity and Education*, 3(1), 25-46.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as foreign or second language* (pp. 432-453). New York: Newbery House.
- Sewall, G.T. (1987). *American History textbooks. An assessment of quality*. New York: teachers College Press. [ERIC: ED 289807]

- Silova, I. (1996). De-Sovietisation of Latvia textbooks made visible. *Intercultural Education*, 7(2), 35-45
- Silverman, N. (1991). From the ivory tower to the bottom line: an editor's perspective on college textbook publishing. In P. Altbach et. al (Eds.), *Textbooks in America society – politics, policy and pedagogy*. Albany: State University New York Press.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heineman.
- Stotsky, S. (1999). *Losing our language: How multicultural language instruction is undermining our children ability to read, write and reason*. New York: The Free Press.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stufflebeam, D.L. (2000). Guidelines for developing evaluation checklists. Ανακτήθηκε στις 17/3/2010 από http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.pdf
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Su, Y. (1997). Changing minds: how elementary social studies textbooks both reflect and change society. *International Journal of Social Education*, 12(2), 76-104.
- Supriadi, D. (1999). Restructuring the schoolbook provision system in Indonesia: some recent initiatives. *EPAA*, 7(7). Ανακτήθηκε στις 25/11/2009 από <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n7.html>
- Swan, M. (1992). The textbook: bridge or wall. *Applied Linguistics and Language Teaching*, 21(1), 32-35.
- Sykes, C. J. (1995). *Dumping down our kids: Why America's children feel good about themselves but they can't read, write, or add*. New York: St Martin's Press.
- Tashakkori, A. & Teddie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating qualitative and quantitative approaches in the social and behavioral studies*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Terell, T. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*, 75, 52-63.
- textbook. (2009). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. Ανακτήθηκε στις 18/9/2009, από <http://www.merriam-webster.com/dictionary/textbook>
- The textbook oligarchs (2003). Ανακτήθηκε στις 10/12/2009 από <http://www.oligopolywatch.com/2003/05/02.html>
- The Varsavsky Foundation (2005). On Line Learning vs. Textbook Learning. Ανακτήθηκε στις 14/12/2009 από <http://english.varsavskyfoundation.org/educar/online-learning-vs-textbook-learning.html>
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Essex: Longman.
- Tobin, G. A. & Ubarra, D. R. (2008). *The trouble with the textbooks: Distorting History and Religion*. Lanham MD: Lexington Books.
- Tomlinson, B. (Ed.). (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 77-96.
- Tracana, B.R., Ferreira, C., Ferreira, M.E. & Carvalho, G.S. (2008). Analysing the theme of pollution in Portuguese geography and biology textbooks. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 199-211.
- Troborg, A. (1997). Text Typology: Register, Genre and Text Type. In A. Troborg (ed.) *Text Typology and Translation* (pp. 3-23). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Tyler, R.W. (1949). *Principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyson, H. (1988). *A conspiracy of good intentions: Americas' textbooks fiasco*. Washington DC: The Council for Basic Education.
- Tyson, H. & Woodward, A. (1989) . Why students aren't learning very much from textbooks? *Educational Leadership*, 47(3), 14-17.
- Tyson, H. (1997). Overcoming structural barriers to good textbooks. Ανακτήθηκε στις 20/10/2006 από <http://ofcn.org/cyber.serv/academy/rptcard/1997/drc752.html>.
- UNESCO, (1989). *International consultation with a view to recommending criteria for improving the study of major problems of mankind and their presentation in school curricula and textbooks*. Final Report (abringen Version). Bonn, Deutsche.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Usher, R. (1996). *A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research*. In D. Schott & R. Usher (Eds.), *Understanding educational research*. London & New York: Routledge.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London & New York: Routledge.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. A. (2008). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Verboord, M. & Van Rees, K. (2009). Literary education curriculum and instructional contexts in textbooks content and teachers' usage in Dutch literary education. *Poetics*, 37, 74-97.
- Vural, Y. & Ozuyanik, E. (2008). Redefining identity in the Turkish-Cypriot school history textbooks. *South European Society & Politics*, 13(2), 133-154.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. (1996). An empirical assessment of textbooks readability in secondary education. *Reading Improvement*, 33(1), 41-45.
- Washington Office of the States of Superintendents of Public Instruction. (1996). *Washington models for the evaluation of bias content in instructional materials*. Washington: Washington Office of the States of Superintendents of Public Instruction. [ERIC: ED 410339]
- Weaver, C. (1996). *Teaching Grammar in context*. Portsmouth: Heinemann.

- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and Social Studies – Methodologies of textbook analysis* (pp. 21-34). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Weiten, W., Guadagno, R. E. Beck, C.A. (1996). Students' perceptions of textbook pedagogical aids. *Teaching of Psychology, 23*, 105-107.
- Weninger, C. & Williams, J. P. (2005). Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture and Society, 13*(2), 159-179.
- Westbury, I. (1990). Textbooks, Textbook Publishers, and the Quality of Schooling. In D. L. Elliot & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and Schooling in the United States. The Eighty-Ninth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 1-20). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Westbury, I. (1992) Review of Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith (eds.) *The Politics of the Textbook. Paradigm, 8*. Ανακτήθηκε στις 14/12/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/>
- Widdowson, H.G. (1996). *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
- Wikipedia. (2010). Textbook. Ανακτήθηκε στις 3/3/2010 από http://en.wikipedia.org/wiki/Textbook#See_also
- Wiles, J. & Bondi, J. (2006). *Curriculum development: a guide to practice* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Aldershot, Eng: Saxon House.
- Yasar, O. (2009). A comparative analysis of assessment and evaluation exercises included in Geography textbooks written according to the 2005 secondary education Geography curriculum and textbooks of the former curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education, 5*(1), 45-68.
- Yglesias, J. R. C. (1999). Has the textbook had its day? *Paradigm, 27*. Ανακτήθηκε στις 9/10/2009 από <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/yglesias.html>

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΚΥΡΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

— ΕΛΛΗΝΙΚΟ

A

Αγγελάκος Κ., 21, 169, 176, 177, 180, 187, 349
Αγγελόπουλος Π., 163, 181
Αγγουράς Γ., 172
Αθανασιάδου Χ., 158
Αθανασίου Λ., 371,
Αϊδίνης Θ., 165, 251, 363
Ακριτόπουλος Α.Ν., 153, 350
Αλαχιώτης Σ., 80, 82, 83, 84, 171, 186
Αλεξίου Β., 176
Αλχασίδης Ν., 171
Αλχατσίδης Δ., 172
Αμαραντίδου Κ., 168
Αναγνωστόπουλος Ν., 172
Αναγνωστοπούλου Δ., 151, 152
Ανδρέου Α., 170
Ανθογαλίδου Θ., 151
Αντωνίου Φ., 154, 160
Αραβανή Ε., 170, 252
Αραμπατζή Θ., 161
Αρχάκης Α. 38, 246
Ασωνίτης Π., 167
Αυγητίδου Σ., 168
Άχλης Ν., 152

B

Βαγιανός Γ.Σ., 157
Βακάλη Α., 165, 251, 257, 258
Βαμβακάρη Α., 172
Βαμβακίδου Ι., 171
Βάμβουκας Μ.Ι., 48, 109, 131, 132, 133, 134,
197, 225, 230, 231, 232, 262, 263
Βαρέση Ε., 177
Βασιλειάδου Δ., 152
Βεϊκού Χ., 177, 178
Βεντούρης Α., 172, 228
Βεργίδης Δ., 106
Βλαχαντώνη Μ., 167
Βλάχου Ο., 166
Βόλτσης Α.Δ., 152
Βουγιούκας Α., 175
Βούρη Σ., 160
Βρεττός Ι., 23, 37, 42, 57, 178, 194, 196, 227,
363
Γ
Γαβριηλίδου Ζ., 175, 246
Γαλανάκη Ε., 152
Γαλάνη Α., 176
Γελαδάκη Σ., 152
Γερογιάννης Κ., 156
Γέρου Ν., 152
Γεωργακόπουλος Α., 38, 246

Γεωργιάδης Φ., 171
Γεωργιαφέντης Μ., 255
Γεωργίου-Νίλσεν Μ., 152
Γεωργουλέα Μ., 151
Γεωργουσόπουλος Κ., 68, 74, 142
Γιαννηλέρ Α., 154, 229
Γιαννικόπουλος Γ., 36, 37
Γιαννικοπούλου Α.Α., 149
Γιώτη Λ., 178, 186
Γκόβαρης Χ., 167
Γκόλια Π., 153, 171
Γκολώνη Β., 167
Γκότοβος Α., 194
Γληνός Δ., 148
Γούτσος Δ., 38, 246, 346, 347, 371
Γραϊκός Ν., 169, 360
Γρόλλιος Γ., 165, 174, 186, 188, 251, 363

Δ

Δαδιώτη Γ., 170
Δαϊκόπουλος Ι., 175
Δάλκος Γ., 158, 178, 186
Δανηλίδου Ν.Μ., 21, 164, 349
Δαπόντες Ν., 32
Δαράκη Ε., 171
Δεληγιάνη-Κουμτζή Β., 151
Δερβίσης Σ.Ν., 363
Δημαράς Α., 75
Δημάση-Κωνσταντινίδου Μ., 151, 153
Δημητριάδου Κ., 165, 171, 363
Δημητρόπουλος Ε., 106, 107, 108, 111, 229, 258, 262
Διακογεωργίου Α., 156
Διαμαντίδου Χ., 171
Δραγώνα Θ., 53, 137, 144
Δρόσος Β., 84
Δώσσα Κ., 156

Δώσσας Κ., 156

Ε

Ελευθεριάδου Μ., 159
Ερωτοκρίτου-Σταύρου Θ., 125, 133, 159, 232
Ευαγγελίδης Γ., 167
Ευαγγέλου Μ., 159
Ευαγγέλου Ο., 171

Ζ

Ζαχαρόπουλος Ν., 144
Ζέππος Δ.Η., 158
Ζιάκας Γ., 144
Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., 151
Ζυγούρη Ε., 107, 109, 111
Ζωγράφου Ε., 163

Η

Ηλιάδου Κ., 160
Ηλιού Φ., 148

Θ

Θεοδοσίου Θ., 160
Θεοδώρου Δ., 23, 34, 113, 114, 131, 132, 137, 140, 227
Θεοφιλίδης Χ., 186
Θεοχαρίδης Κ., 170

Ι

Ιβρίντελη Μ.Ε., 8, 22, 152, 160, 187
Ιγνατιάδης Γ., 178
Ιμβριώτη Ρ., 149
Ισμουρλιάδου Α., 143, 160
Ιορδανίδου Α., 21, 180, 343, 349, 351, 357
Ιωαννίδου Α., 145

Κ

Καβούρη Π., 156
Καϊάφα Ο., 153
Καλογιαννάκη Π., 152
Καμαριώτη Α., 172

Καμαρούδης Σ., 356
 Κανατσούλη Μ., 151
 Κανελλόπουλος Δ., 157
 Κανελλοπούλου Ρ., 153
 Κανταρτζή Ε., 151, 156, 167
 Καπετανίδου Μ., 107, 109, 191, 248, 340, 371
 Καποθανάση Α., 151, 157, 247
 Καραμήτρου Χ., 167
 Καραντζόλα Ε., 356
 Καραπάνου Φ., 152
 Καρατάσσου Α., 169
 Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., 127, 133, 171, 186, 188
 Κασβίκης Κ., 73, 151, 170
 Κασίδου Σ., 170, 175
 Κασσωτάκης Μ., 106, 248, 251, 258
 Κατσιλλής Ι., 230
 Κατσουλάκος Θ., 160
 Καυκά Δ., 152
 Καψάλη Σ., 168
 Καψάλης Α., 22, 23, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 72, 74, 75, 77, 83, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 94, 105, 113, 114, 115, 119, 121, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 152, 160, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 185, 189, 194, 196, 227, 248, 340, 372, 378, 379
 Καψοκαβάδης Κ.Π., 152
 Κελεπούρη Μ.Κ., 36, 155
 Κελπανίδης Μ., 230
 Κέκια Α., 181
 Κεσίδου Α., 152
 Κλωνάρη Α., 157
 Κογκούλης Β.Ι., 226, 262
 Κολιάδης Μ., 46, 77, 119, 142, 226
 Κόνσολας Ε. Ν., 150
 Κονσουλή Ε., 153, 165, 363
 Κορκοβέλου Α.Ι., 168
 Κορρέ Ε., 154
 Κοτζόγλου Γ., 255
 Κοτρώτσου-Λόντου Τ., 20
 Κοτσαλίδου Ε., 151
 Κουλουμπαρίτση Α., 156, 171, 246
 Κουμπάρου-Χανιώτη Χ., 155
 Κουνέλη Ε., 157
 Κουντουρά Λ., 155
 Κουρμπέτης Β., 163
 Κούρου Μ., 177
 Κουτρομπά Κ., 340
 Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ., 125, 133, 159, 232, 377
 Κουτσογιάννης Δ., 20, 36, 37, 38, 39, 58, 60, 62, 76, 144, 169, 175, 365
 Κουτσοσίμου-Τσίνογλου Β., 229
 Κουτσουλέλου-Μίχου Σ., 343, 346
 Κρητικού Π., 163
 Κριαράς Ε., 342
 Κύρδη Κ., 356
 Κυριακού Γ., 56
 Κυρίδης Α., 81, 84, 371
 Κωνσταντάκη Μ., 168
 Κωνσταντινίδου, Ε., 156
 Κωνσταντινίδου Β., 152
 Κωνσταντίνου Χ., 127, 133, 248, 258, 371
 Κωστάκη Α., 176
 Κώστογλου Α., 160
 Κωτούλη Τ., 38, 181, 360, 368
 Κωτούλας Β., 174
Λ
 Λαμπροπούλου Β., 151
 Λάμπρου Δ., 167
 Λιάζος Ν., 160

Λιάπης Β., 355
 Λόππα-Γκονταρούλη Ε., 152, 155
 Λούβρου Ε., 151
 Λουκά Μ., 255
 Λουκέρης Δ., 156
 Λουκίδου Δ., 143, 160
 Λώλης Α., 153

Μ

Μαδεμλής Η., 31, 66
 Μακρή-Μπότσαρη Ε., 178
 Μακρυνιώτη Δ., 152
 Μανή Π., 158
 Μανούσου Χ., 167
 Μαράκη Ε., 169
 Μαργαρώνη Μ., 167
 Μάρη Δ., 170
 Μαρμαρινός Γ., 178
 Μαρτίνου Α., 168
 Ματζουράνη Ε., 170
 Ματσαγγούρας Η., 38, 42, 43, 58, 59, 107, 130, 156, 175, 178, 184, 186, 187, 188, 189, 196, 198, 246, 248, 251, 258, 260, 346, 356, 360, 367, 368, 372
 Μαυρίδης Α., 167
 Μαυρογιώργος Γ., 41, 74
 Μαυρουσούδη Η., 167
 Μειμάρης Μ., 84, 85
 Μεταξάκη Ε., 166
 Μεταξάς Ι., 74
 Μήλλας Η., 160
 Μήτσης Ν., 21, 30, 38, 54, 58, 59, 175, 183, 195, 259, 340, 348, 350, 351, 352, 355, 359, 360, 363, 367, 371
 Μητσκοπούλου Β., 247
 Μιχάλης Α., 21, 164, 260, 340, 355, 370, 371
 Μνηματίδου Μ., 154, 227

Μοσχονάς Σ., 21, 42, 180, 187, 188, 342, 349, 351, 357, 362
 Μουστάκα Θ., 168
 Μπαγιάτης Ν., 230
 Μπακάκου-Ορφανού Α., 346
 Μπαλαμπάνη Κ., 154, 157
 Μπάμπαλης Θ., 167
 Μπαμπινιώτης Γ., 30, 107, 180, 259, 342
 Μπάρμπας Α., 154
 Μπεζέ Λ., 175, 246
 Μπέσιος Α., 21, 162, 163, 247
 Μπίκος Γ., 158
 Μπίστα Π., 369
 Μπόκολας Β., 172
 Μπονίδης Κ., 23, 25, 34, 40, 45, 46, 47, 58, 66, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 113, 115, 119, 131, 132, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 152, 160, 177, 183, 187, 194, 227, 234, 247, 262, 263, 345
 Μπουζάκης Σ., 75
 Μπουραντάς Ο., 154, 160
 Μπούσιου Ε., 172
 Μωραΐτη Γ., 37
 Μωυσιάδης Χ., 230

Ν

Νάκας Α., 163, 382
 Νέζη Μ.Γ., 155
 Νημά Ε., 20
 Νιφτανίδου Θ., 169
 Νούτσος Μ., 187
 Νταφούλης Δ., 151
 Ντίνας Κ., 84, 165, 168, 175, 176, 184, 187, 251, 257, 258, 368

Ξ

Ξανθόπουλος Α., 43, 168, 176
 Ξεφτέρη Ε., 167
 Ξηνταράς Π., 151

Ξωχέλλης Π.Δ., 46, 65, 88, 90, 119, 132, 137,
142, 143, 144, 160, 195, 226, 263

Ο

Οικονόμου Α., 163

Οικονόμου Γ., 152

Π

Παγανός Γ., 77

Παγκουρέλια Ε., 166

Παλαιολόγου Ν., 171

Παληκίδης Α., 156 158

Πανάρετου Α., 36, 37

Πανάρετου Ε., 346

Παντίσκα Π., 157

Παπαδομιχελάκης Α., 153

Παπαδόπουλος Μ.Η., 158

Παπαδοπούλου Α., 167

Παπαδοπούλου Β., 168

Παπαδοπούλου Δ., 141, 365

Παπαδοπούλου Μ., 166

Παπαδοπούλου Χ., 154, 252

Παπαϊωάννου Π., 260

Παπακώστα Κ., 171

Παπαμανώλης Κ.Ν., 153

Παπαπάνου Γ., 157

Παπαρίζος Χ., 21, 38, 149, 165, 175, 188, 198,
251, 256, 258, 340, 350, 352, 356, 359,
363, 371

Παπαρίζου Α., 188

Παπάς Α., 38, 352

Παπάς Ε.Π., 152

Παπλωματάς Κ., 178, 186

Παππά Ε., 158

Παππάς Χ., 171

Παραλίκια Ε., 158

Παρίσης Ι., 60

Πατάκης Σ., 67

Πατούνα Α., 177, 260

Πατρινέλης Χ., 30

Παυλίδης Α.Υ., 161

Παυλίτσα Π., 168

Πέππα Μ., 155

Πετρίδου Β., 158

Πολίτης Π., 39, 234, 244, 246, 247, 260, 355

Ρ

Ραβανής Κ., 157

Ράππη Α., 77, 84

Ράππη Μ., 371

Ράπτης Α., 77, 84

Ραυτοπούλου Μ., 369

Σ

Σαραφίδου Τ., 371

Σαρρής Ν., 159, 163

Σελιμά Ν., 164, 168

Σιαφαρίκα Ε., 167

Σιγάλας Γ., 194

Σιλιγάρης Χ., 21, 150, 152, 251, 256

Σιμόπουλος Γ., 153

Σίμψα Θ., 163

Σιούτας Α., 156

Σιπητάνου Α., 143

Σκαλιάπας Γ., 152

Σκαρτσίλας Σ., 349

Σολταρίδης Σ., 159

Σπανέλλη Τ., 356

Στογιαννίδου Χ., 153

Σύρου Σ., 157

Σύφαντος Ν., 174, 349

Σφυροέρα Μ., 175, 246, 371

Σχινά Κ., 21, 349, 378

Τ

Ταβουλάρη Ζ., 175

Τάνης Δ., 154

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 251, 258, 360
Τελλίδου Θ., 157, 251
Τελόπουλος Θ., 150
Τζήκας Γ., 349
Τζίφας Α., 187
Τοκατλίδου Β., 34, 55, 59, 340, 348, 363, 371, 372
Τολούδη Φ., 160
Τομπαΐδης Δ., 175
Τριλιανός Α., 56, 125, 142
Τσαγκαρλή-Διαμάντη Ε., 157
Τσακίρη Δ., 107, 109, 191, 248, 340, 371
Τσάντας Ν., 230
Τσαντίνης Κ., 160
Τσατσαρώνη Α., 177
Τσένου Δ., 167
Τσιαγκάνη Θ., 356
Τσιάκαλος Γ., 24, 41, 43, 45, 46, 142, 144
Τσιανάκας Ε.Ι., 159
Τσιλιμένη Τ., 169
Τσιπλακίδης Ι., 172
Τσολάκης Χ., 8, 20, 21, 175, 342, 349, 377
Τσοπάνογλου Α., 109, 157, 175, 227, 228, 229, 252
Τοσουνίδης Α., 171

Φ

Φελέκης Γ., 170
Φιλιππάκη-Warburton Ε., 251, 255
Φιλιππίδου Ε., 159, 173
Φλουρής Γ., 8, 22, 33, 35, 40, 42, 43, 56, 66, 106, 107, 152, 187, 229
Φουντοπούλου Μ., 126
Φράγκος Χ., 141, 188
Φραγκουδάκη Α., 20, 53, 144, 151, 176, 350, 355, 356, 358
Φραντζή Π.Κ., 153
Φρειδερίκου Α., 151

Φτερνιάτη Α., 165, 167

Φώτου Γ., 167

Χ

Χαραλαμπόπουλος Α., 20, 21, 38, 175, 251, 255, 340, 348, 350, 352, 354, 355, 358, 360, 363, 368, 370, 371, 372
Χαραλάμπους Γ.Β., 93, 159
Χαραλάμπους Δ., 22, 23, 28, 29, 30, 32, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 72, 74, 75, 77, 83, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 94, 105, 113, 114, 115, 119, 121, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 148, 175, 176, 177, 183, 184, 185, 189, 196, 227, 340, 378, 379
Χαραμπάκης Χ., 21, 350
Χαρδαλιά Ν., 145
Χατζηγεωργίου Β., 150, 151, 165, 251, 256, 257, 258, 363, 366, 367, 368
Χατζηγεωργίου Γ., 33, 88, 178, 196,
Χατζηδημητρίου Σ., 178, 186
Χατζηδήμου Δ., 59, 65, 196, 226, 234, 249, 251, 258, 262, 360, 367
Χατζημανώλη Δ., 156, 249
Χατζημιχαήλ Μ., 167
Χατζηπαντελής Θ., 230
Χατζησαββίδης Σ., 20, 21, 38, 143, 160, 174, 175, 180, 181, 194, 251, 255, 340, 342, 343, 348, 350, 352, 354, 355, 358, 360, 363, 364, 368, 371, 372
Χατζησαββίδου Α., 255, 343, 364
Χατζιδάκη Μ., 170
Χατζόπουλος Α., 172
Χόνδρης Γ., 59, 75, 77, 83, 84
Χοντολίδου Ε., 20, 137, 350, 371
Χρονοπούλου Α., 81, 187
Χρυσοστόμου Μ., 93, 155, 229, 252

A

Adam J.M., 246
Adroino J., 109
Ajayi L., 52
Althusser L., 64, 99
Anderson J., 96
Anderson T.H., 119, 185
Apple M., 55, 65, 70, 94, 99, 100
Arias S.L., 92
Armbuster B.B., 40, 119, 185, 251
Aronowitz S., 100
Artstein R., 231, 232
Atxurra R.L., 93, 132
Ausubel D.A., 191, 340
Aydin B., 93, 99, 132

B

Bachman F.L., 251
Bakhtin M., 136
Bamberger R., 92
Barthes R., 137
Bauerlein M., 80, 82
Baynham M., 181
Bennetta W.J., 68, 69, 70
Beck C.A., 133
Berelson B., 131, 132
Berger G., 109
Bernard H.R. 48, 137, 229
Bernstein B., 20, 34, 35, 65, 178, 344
Bezemer J., 37

Bleicher J., 101, 102, 104

Bloom B., 154, 252

Bondi J., 33, 185

Bourdieu P., 65

Braudel F., 73

Brown J.D., 35, 118

Bruner J., 37, 191

C

Caldwell A., 93

Campo C.E., 92

Carletta J., 231

Carvalho G.S., 229

Cayir K., 93

Chomsky N., 361, 369

Choppin A., 31, 92

Chouliaraki L., 136

Chrisite F., 38

Christian-Smith K.L., 70

Christianakis M., 77, 81

Ciborowski J., 118, 134, 229, 231, 251, 371

Cohen L., 48, 111, 229

Cohen J., 232

Collado M.C., 93, 132

Comenius J.A., 29, 32

Cope B., 181, 359

Couloubaritsis A., 156

Crabe W., 368

Creswell J.W. 137, 229

Cunningsworth A., 105, 108, 118, 227

D

Danesi M., 373
Dede Y., 93, 229
Delfattore J., 70
Demunter P., 109, 110, 111
Dewey J., 33, 37
Dimopoulos K., 37
Doll W., 100
Dorney Z., 360
Dove M.K., 34, 40, 46, 52, 54, 68, 69, 70, 72,
73, 74
Draper R.J., 252

E

Eckert G., 89
Edwards R., 100
Eliot T.S., 5

F

Fairclough N., 36, 136
Farrell J., 49
Ferreira C., 229
Ferreira M.E., 229
Fetsko W., 105, 119
Foucault M., 104, 136
Fitzgerald F., 61, 93
Freinet C., 45
Fritzsche K., 46, 86, 89, 119
Frey K., 363
Fukkink R.G., 132

G

Gadamer H.G., 101
Gagne R.M., 191
Galton M., 360
Gee J.P., 181
Gillard C., 77, 80, 84
Giroux H., 65, 100
Glewwe P., 50, 90

Gomes de Matos F., 29
Gorard S., 230
Gramsci A., 64, 99
Graves D., 368
Guadagno R.E., 133
Gutenberg J., 29

H

Habermas J., 104
Halliday M.A.K., 36, 181, 344
Hamilton D., 29, 30, 31
Hanks W.F., 368
Harmer J., 227
Harris T.L., 32, 181
Hartley J., 121, 133
Hasan R., 181
Haury D.L., 93
Hayes A., 232
Heyneman S.P., 49
Hodge R., 36
Hodges, R.E., 32, 181
Holsti O.R., 132
Hormel L., 133
Hoskin K., 29, 30, 32, 33
Hrehovcik T., 105, 107, 108, 112, 113, 116,
138
Hutchinson T., 51
Hymes D., 359

I

Ingenkamp K., 251

J

Jeanne A., 73
Johnsen E.B., 40, 54, 92, 185
Joshi G. P., 96

K

Kalantzis M., 181, 359

Kaplan, R.B., 368
 Karamoozian F.M., 105 , 118, 134, 251
 Karthwohl D.R., 154
 Kasper G., 181
 Kellogg R., 368
 Kenneth R.R., 181
 Keser H., 93, 99, 132
 Kesidou S., 93
 Ketchum A., 99
 Kiely R., 105, 106, 107
 Kist W., 181
 Knapp P., 246, 360
 Knight L., 44, 45, 48, 50, 53, 59, 94, 122, 134
 Koulaidis V., 27
 Koulouri C., 140, 142, 143
 Kragler S., 61
 Kremer M., 50, 90
 Kress G., 36, 37, 136, 181
 Krippendorff K., 132, 231, 232, 233
 Kuhn A., 46
 Kucer S.B., 368
 Kyriakidou M., 149, 151

L

Labov W., 20
 Landrum R.E., 133
 Lavere D.B., 40
 Lewin T., 77
 Litz D.R.A., 50, 51, 53, 57, 59, 65, 118, 124, 134, 227
 Liu Y., 96, 135
 Low-Beer A., 95
 Lunch B.K., 137, 371
 Lyons J., 30, 251
 Lyotard J.E., 100, 104

M

Mackridge P., 251
 Mahoney D., 30, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
 Mango C., 30
 Manion L., 48, 111, 229
 Marcuse H., 99
 Marlow E., 47, 48
 Marshall C., 263
 Martin J., 38, 39
 Martin L.A., 61
 Mauch E.K., 134
 Maxim P.S., 229
 Mayer E., 360
 Mayring P., 135
 McDermott M., 134
 McGrath I., 105, 108, 117, 118, 133
 McNeely M.E., 134
 McNeil J., 33, 54, 178
 Mercer N., 363
 Merriam S.B., 229, 263
 Mertens D.M., 137, 229
 Michael I., 30, 31
 Mikk J., 40, 47, 57, 60, 67, 92, 99, 105, 117, 132, 133
 Montagnes I., 49, 53, 95, 138, 379
 Moore R., 35
 Moulin S., 50, 90
 Muijs D., 230
 Muller J., 33, 99

N

Nassem M. A., 96
 Neuendorf K., 132, 231, 233
 Newkirk T., 61, 62, 63, 64
 Newton L.D., 52
 Newton D.P. 52
 Nicholls J., 47, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 119, 135, 136, 137, 138
 Nunam D., 178

O

Odlin T., 360
Ogan-Bekiroglou F., 93, 134
Olivares-Cuhat G., 134
Ong W., 181
Ostartag J., 40, 251
Oxford R., 360
Ozuyanik E., 93

P

Palmer S.A., 251
Pappas Ch., 181
Pavlenko A., 136
Payne M., 109
Pestalozzi 45
Piaget J., 191
Pinar W.F., 33, 178
Pingel F., 87, 88, 90, 92, 105, 120, 134, 135,
136, 137
Plano C.V.L., 137
Poesio M., 231, 232
Popham W.J., 194
Posner G.J., 33, 178
Postman N., 45
Psaharopoulos G., 52

R

Ravitch D., 61, 68, 70, 72, 73, 100
Rea-Dickins P., 105, 106, 107
Reble A., 29
Reid I., 246
Renner C.E., 65, 93
Rezat S., 54, 68
Riazi A., 105, 118, 134, 251
Richards J.C., 30, 35, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 59, 185, 360
Ricoeur P., 101
Roseman J.E., 93

Rossman G.B., 263

Rousseau J.J., 45

S

Santa C.M., 118, 123, 134, 252, 259
Savignon J.S., 359
Sax G., 106, 108
Schallenberger E., 91
Scriven, M., 106, 107, 228
Selander S., 92
Sepulveda-Stuardo M., 49
Sewall G.T., 35, 40, 46, 50, 51, 53, 57, 60, 67,
68, 69, 71, 72, 73, 93
Shanahan T., 44, 45, 48, 50, 53, 59, 94, 122,
134
Shannon P., 55
Shardacova M., 136
Silova I., 95
Silverman N., 101
Skierso A., 45, 105
Sklaveniti S., 37
Stein G., 91
Stenhouse L., 178
Stern L., 93
Stotsky S., 68, 69
Stradling R., 89, 103, 105
Stufflebeam D.L., 228
Su Y., 134
Supriadi D., 50, 90
Sujew D., 92
Swales J., 246
Swan M., 48
Sykes C.J., 68

T

Tashakkori A., 137
Teddie C., 137
Terell T., 360

Thornbury S., 360
Thorndike E.L. 69
Tobin G.A., 68
Tomlinson B., 105, 118
Torres E., 51
Torsti P., 95
Tracana B.R., 229
Troborg A., 246
Tyler R.W., 33
Tyson H., 58, 59, 69, 72

U

Ubarra D.R., 68
Uhe E., 114, 121
Ur P., 134
Usher R., 97, 100, 102

V

Vacca J.A., 252
Vacca R.T., 252
Van Leeuwen T., 37, 60, 136
Van Lier L., 185
Van Rees K., 243, 345
Venturas L., 140, 142
Verboord M., 243, 345
Vural Y., 93
Vygotsky L.S., 191

W

Walker C.A., 61
Wang J., 134
Watkins M., 246, 360
Weaver C., 360
Weber R., 131
Weinbrenner P., 47, 91, 97, 105, 113, 115, 137
Weiten W., 133
Weninger C. 95
Westbury I., 29, 32, 50, 51, 59, 70, 72, 94

Widdowson H.G., 345
Wiles J., 33, 185
Williams, J. P., 95
Williamson J., 360
Willis P., 65
Woodhall M., 52
Woodward A., 58, 59

Y

Yasar O., 93, 252
Yeats W.B., 8
Yglesias J.R.C., 37, 75

Z

Zecker L.B., 181
Zuluaga G.J., 93

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.1 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της Γ' τάξης

ΤΙΤΛΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ		ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ			
		N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ	
Α' Τεύχος ΒΜ	Α' Τεύχος ΤΕ	I. Ας γνωριστούμε καλύτερα	4	2	2	5	3	2
		II. Πάλι μαζί!	59	38	21	24	15	9
		III. Στο σπίτι και στη γειτονιά	56	33	23	30	17	13
		IV. Στη γη και στη θάλασσα	70	45	25	36	20	16
		V. Ο κόσμος γύρω μας	41	24	17	22	10	12
		VI. Η πατρίδα μας γιορτάζει	11	11	-	8	8	-
	<i>Η γραμματική μου</i>	-	-	-	1	1	-	
Β' Τεύχος ΒΜ	Β' Τεύχος ΤΕ	VII. Πολιτείες ντυμένες στα λευκά	40	26	14	23	10	13
		VIII. Ιστορίες του χειμώνα	36	24	12	22	10	12
		IX. Έλα στην παρέα μας!	68	44	24	31	20	11
		X. Άνθρωποι και μηχανές	54	31	23	22	15	7
		XI. Γιορτάζω και θυμάμαι	16	16	-	11	11	-
	<i>Η γραμματική μου</i>	-	-	-	1	1	-	
Γ' Τεύχος ΒΜ	Β' Τεύχος ΤΕ	XII. Ήτανε μια φορά...	67	47	20	25	12	13
		XIII. Του κόσμου το ψωμί	78	52	26	32	18	14
		XIV. Όλοι μια αγκαλιά	49	32	17	20	12	8
		XV. Γιορτή και ξενοιασιά	16	16	-	6	6	-
			<i>Η γραμματική μου</i>	1	1	-	1	1
Σύνολο		667	443	224	320	190	130	

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.2 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Γ΄ Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	Τίτλος υποενότητας	N	BM	TE	N	BM
I. Εισαγωγική ενότητα (2 ώρ.)**	-	-	-	2	1	1
1. Ας γνωριστούμε καλύτερα	4	2(2)*	2	3	2	1
II. Πάλι μαζί (13 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
2. Θαλασσινό σχολείο	8	5	3(1)	1	1	0
3. Επιστροφή στα θρανία	7	6	1	3	2	1
4. Το σχολείο ταξιδεύει στο χρόνο	13	5	8(1)	5	3	2
5. Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων Ημαθίας	13	7	6(1)	6	2	4
6. Δεν είναι τρελοί οι δίδυμοι	13	10	3	5	4	1
7. Ένα αστείο περιστατικό	4	4	-	1	1	0
Λεξιλόγιο	1	1(1)	-	-	-	-
III. Στο σπίτι και στη γειτονιά (10 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
8. Αγαπητό μου ημερολόγιο	9	6	3	6	4	2
9. Η φίλη μας η Αργυρώ	15	8	7(1)	6	3	3
10. Τα παιδικά μου παιχνίδια	20	11	9(1)	11	5	6
11. Στη νέα μας γειτονιά	11	7	4	4	3	1
Λεξιλόγιο	1	1(1)	-	-	-	-
IV. Στη γη και στη θάλασσα (12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
12. Σπίτι με κήπον	16	13	3	8	6	2
13. Γάτος από σπίτι ζητά νέα οικογένεια	18	10	8(1)	10	4	6
14. Οι ακροβάτες της θάλασσας	10	5	5(1)	7	4	3
15. Γη και θάλασσα	11	7	4	5	3	2
16. Οι μικροί ταξιδιώτες ανεβαίνουν το βουνό	13	8	5(1)	3	1	2
Λεξιλόγιο	2	2(2)	-	-	-	-
V. Ο κόσμος γύρω μας (10 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
17. Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης	14	8	6(1)	7	2	5
18. Τα χαρτιά ανακυκλώνονται	15	7	8(1)	5	1	4
19. Το τετράδιο ζωγραφικής	11	8	3	7	5	2
Λεξιλόγιο	1	1(1)	-	-	-	-
VI. Η πατρίδα μας γιορτάζει (5 ώρ.)	-	-	-	2	2	-
20. Η σημαία	4	4	-	1	1	-
21. Στον πόλεμο του 1940	4	4	-	3	3	-
22. Για το Πολυτεχνείο	3	3	-	2	2	-
Η γραμματική μου	-	-	-	1	1	-
Σύνολο	241	153	88	136	74	52

*Μέσα σε παρένθεση ο αριθμός των ασκήσεων που αρίθμησε ο ερευνητής.

**Μέσα σε παρένθεση ο χρόνος που προβλέπει για τη διδασκαλία της θεματικής το ΒΔ. Τα κείμενα που αντιστοιχούν στο τίτλο της ενότητας είναι όσα δεν μπορούν να υπαχθούν σε κάποια συγκεκριμένη υποενότητα όπως π.χ. περιεχόμενα, προκαταβολικοί οργανωτές, κλπ.

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.3 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Γ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
VII. Πολιτείες ντυμένες στα λευκά (9 ώρ.)	-	-	-	4	3	1
23. Η πόλη χάθηκε στο χιόνι (α)	10	6	4	4	2	2
24. Η πόλη χάθηκε στο χιόνι (β)	13	8	5(1)	5	3	2
25. Τόσο χιόνι δεν ξανάγινε	14	9	5	10	2	8
Λεξιλόγιο	3	3(3)	-	-	-	-
VIII. Ιστορίες του χειμώνα (9 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
26. Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι	12	7	5(1)	6	3	3
27. Κάτω από το χιόνι	7	5	2	7	3	4
28. Ο εγωιστής γίγαντας	15	10	5	6	2	4
Λεξιλόγιο	2	2(2)	-	-	-	-
IX. Έλα στην παρέα μας (13 ώρ.)	-	-	-	4	2	2
29. Αξέχαστα γενέθλια	13	5	8(1)	6	3	3
30. Μικρομαγειρέματα	15	10(3)	5(1)	7	6	1
31. Φτιάχνουμε προσκλήσεις	13	10	3	6	5	1
32. Από το ημερολόγιο του Ελτόν	14	9	5	4	2	2
33. Το χαρούμενο λιβάδι	11	8	3	4	2	2
Λεξιλόγιο	2	2(2)	-	-	-	-
X. Άνθρωποι και μηχανές (13 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
34. Φτιάξε μου ένα σιδερένιο άνθρωπο	14	8	6(1)	3	3	0
35. Μηχανές του μέλλοντος	15	9	6(1)	6	4	2
36. Το ηλιακό λεωφορείο	9	5	4	2	1	1
37. Στο Αττικό Μετρό	15	8	7(1)	8	5	3
Λεξιλόγιο	1	1(1)	-	-	-	-
XI. Γιορτάζω και θυμάμαι (8 ώρ.)	-	-	-	2	2	-
38. Να 'μουν του στάβλου έν' άχυρο	4	4	-	1	1	-
39. Να τα πούμε;	2	2	-	4	4	-
40. Απόκριες	3	3	-	1	1	-
41. Η καταστροφή των Ψαρών	5	5	-	2	2	-
42. Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου	2	2	-	1	1	-
Η γραμματική μου	-	-	-	1	1	-
Σύνολο	214	141	73	110	67	43

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.4 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Γ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	Ασκήσεις			Κείμενα		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
XII. Ήτανε μια φορά... (12 ώρ.)	-	-	-	4	3	1
43. Τα ταξίδια του παππού μου (α)	11	8	3	5	2	3
44. Τα ταξίδια του παππού μου (β)	12	8(1)	4	3	1	2
45. Μια αληθινή ιστορία	14	11	3	4	2	2
46. Στο νησάκι του Αιόλου	17	12	5	5	2	3
47. Γεια σου χαρά σου Βενετιά	11	6	5(1)	4	2	2
Λεξιλόγιο	2	2(2)	-	-	-	-
XIII. Του κόσμου το ψωμί (14 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
48. Το πιο γλυκό ψωμί (α)	11	8(1)	3	5	3	2
49. Το πιο γλυκό ψωμί (β)	20	14	6(1)	3	2	1
50. Ψωμί	14	9	5	5	1	4
51. Καλή όρεξη	13	8	5	9	7	2
52. Ο Καραγκιόζης φούρναρης	17	10	7(1)	7	3	4
Λεξιλόγιο	3	3(3)	-	-	-	-
XIV. Όλοι μια αγκαλιά (10 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
53. Του κόσμου τα παιδιά	10	7	3	3	1	2
54. Βοηθάμε να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας	10	5	5(1)	7	4	3
55. Η πτήση των γερανών	15	10	5	6	4	2
56. Ένα παιδί γράφει στο Θεό	11	7	4(1)	1	1	0
Λεξιλόγιο	3	3(3)	-	-	-	-
XV. Γιορτή και ξενοιασιά (6 ώρ.)	-	-	-	2	2	-
57. Πάσχα, Κυρίου Πάσχα	6	6	-	1	1	-
58. Ο Μάης με τα στεφάνια	6	6	-	2	2	-
59. Το καλοκαίρι	5	5(1)	-	1	1	-
<i>Η γραμματική μου</i>	1	1(1)	-	1	1	-
Σύνολο	212	149	63	84	49	35

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.5 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της Δ' τάξης

ΤΙΤΛΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ		ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ			
		N	BM	TE	N	BM	TE	
Α' Τεύχος ΒΜ	Α' Τεύχος ΤΕ	I. Ένα ακόμα σκαλί	47	27	20	26	19	7
		II. Ρώτα το νερό... τι τρέχει	45	26	19	29	21	8
		III. Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία	19	19	-	11	11	-
		IV. Εμένα με νοιάζει	40	23	17	23	16	7
		V. Ασφαλώς κυκλοφορώ	38	21	17	16	13	3
		<i>Η Γραμματική μου</i>	-	-	-	1	1	-
Β' Τεύχος ΒΜ	Α' Τεύχος ΤΕ	VI. Ιστορίες παιδιών	42	26	16	29	17	12
		VII. Η ελιά	41	23	18	36	26	10
		VIII. Χριστός γεννάται	17	17	-	8	8	-
		IX. Η παράσταση αρχίζει	52	31	21	38	22	16
		X. Λέξεις φτερουγίζουν πέρα ταξιδεύουν στο αγέρα	47	28	19	26	13	13
		<i>Η Γραμματική μου</i>	-	-	-	1	1	-
Γ' Τεύχος ΒΜ	Β' Τεύχος ΤΕ	XI. Γελάσαμε με την ψυχή μας	45	24	21	30	18	12
		XII. Χαίρε, ω χείρε, Ελευθερία!	16	16	-	8	8	-
		XIII. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι	41	29	12	21	13	8
		XIV. Το ανθρώπινο θαύμα	35	21	14	30	19	11
		XV. Χριστός Ανέστη!	6	6	-	7	7	-
		XVI. Ταξίδια στην Ελλάδα	36	19	17	22	14	8
		<i>Η Γραμματική μου</i>	-	-	-	1	1	-
<i>Σύνολο</i>		<i>567</i>	<i>356</i>	<i>211</i>	<i>363</i>	<i>248</i>	<i>115</i>	

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.6 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντιστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Δ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	Ν	ΒΜ	ΤΕ	Ν	ΒΜ	ΤΕ
I. Ένα ακόμα σκαλί (12-14 ώρ.)	-	-	-	5	4	1
Ποιος είναι ποιος;	1	-	1(1)	-	-	-
1. Ο Σεπτέμβρης	8	4	3	1	1	0
2. Αναμνήσεις του καλοκαιριού	7	5	2	4	3	1
3. Ένα ακόμα σκαλί	7	4	3	4	3	1
4. Ξημερώνει μια νέα μέρα.	7	5	2	4	3	1
5. Αστραδένη	12	7	5	7	5	2
Λεξιλόγιο της ενότητας	1	1(1)	-	-	-	-
Πίνακας αυτοαξιολόγησης	1	1(1)	-	-	-	-
Το εργαστήρι της γλώσσας	4	-	4	1	-	1
II. Ρώτα το νερό... τι τρέχει (12-14 ώρ.)	-	-	-	2	2	0
6. Το νερό συστήνεται	7	4	3	3	3	0
7. Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα	11	7	4	7	6	1
8. Το νερό στη θρησκεία στους μύθους και στις παραδόσεις	4	2	2	6	4	2
9. Ο Νερουλάς	5	4	1	3	2	1
10. Το νερό ταξιδεύει	10	7	3	7	4	3
Λεξιλόγιο της ενότητας	1	1(1)	-	-	-	-
Πίνακας αυτοαξιολόγησης	1	1(1)	-	-	-	-
Το εργαστήρι της γλώσσας	6	-	6	1	-	1
III. Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία (2-4 ώρ.)	-	-	-	2	2	-
11. Οκτώβρης 1940	6	6 (6)	-	2	2	-
12. Ημερολόγιον από τον πόλεμον του 1940	2	2(2)	-	1	1	-
13. Για γέλια και για κλάματα	2	2(2)	-	2	2	-
14. Αντίσταση	4	4(4)	-	2	2	-
15. Γενική έκκληση	3	3(3)	-	1	1	-
16. Τα κάγκελα	2	2	-	1	1	-
IV. Εμένα με νοιάζει (10-12 ώρ.)	-	-	-	2	2	0
17. Στάση βροχοσταλίδων (α)	10	7	3	6	3	3
18. Στάση βροχοσταλίδων (β)	8	5	3	3	2	1
19. Χρησιμοποίησε το ξανά... και ξανά...	8	6	2	5	5	0
20. Σκουπίδια στη θάλασσα	6	3	3	6	4	2
Λεξιλόγιο της ενότητας	1	1(1)	-	-	-	-
Πίνακας αυτοαξιολόγησης	1	1(1)	-	-	-	-
Το εργαστήρι της γλώσσας	6	-	6	1	-	1
V. Ασφαλώς κυκλοφορώ (8-10 ώρ.)	-	-	-	2	2	0
21. Μάθημα Κυκλοφοριακής Αγωγής	10	6	4	3	2	1
22. Στο δρόμο με το Σωτήρη	8	5	3	6	5	1
23. Ένα αλλιώτικο πάρκο	9	6	3	4	3	1
24. Ρόδα είναι και γυρίζει	3	2	1	1	1	0
Λεξιλόγιο της ενότητας	1	1(1)	-	-	-	-
Πίνακας αυτοαξιολόγησης	1	1(1)	-	-	-	-
Το εργαστήρι της γλώσσας	6	-	6	-	-	-
Η Γραμματική μου	-	-	-	1	1	-
Σύνολο	189	116	73	106	81	25

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.7 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενότητων του ΤΕ της Δ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	Ν	ΒΜ	ΤΕ	Ν	ΒΜ	ΤΕ
VI. Ιστορίες παιδιών (10-12 ώρ.)	–	–	–	3	3	0
25. Κορίτσι	7	5	2	3	1	2
26. Το μεγάλο μυστικό	11	7	4	7	5	2
27. Ο αδελφός της Ασπασίας	10	6	4	5	3	2
28. Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης	8	6	2	9	5	4
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	4	–	4	2	–	2
VII. Η ελιά (10-12 ώρ.)	–	–	–	2	2	0
29. Η Ελιά	7	4	3	4	3	1
30. Οι μύθοι και η ελιά	8	5	3	6	5	1
31. Η ελιά στην Ελλάδα και στη Μεσόγειο	8	5	3	9	7	2
32. Μαγειρεύουμε με ελαιόλαδο	10	7	3	11	9	2
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	6	–	6	4	–	4
VIII. Χριστός γεννάται (4-6 ώρ.)	–	–	–	2	2	–
33. Η νύχτα της γεννήσεως	3	3	–	1	1	–
34. Χριστουγεννιάτικα κάλαντα Κύπρου	3	3	–	1	1	–
35. Ζωγραφίστε τις ευχές σας	3	3	–	2	2	–
36. Η μπουγάδα του Αϊ-Βασίλη	5	5	–	1	1	–
37. Η μοσχομυριστή βασιλόπιτα	3	3	–	1	1	–
IX. Η παράσταση αρχίζει (12-14 ώρ.)	–	–	–	3	2	1
38. Μια περιπέτεια για το Ρωμαίο	10	6	4	6	5	1
39. Ένας αρλεκίνος από χαρτί	5	4	1	4	3	1
40. Όρνιθες	10	6	4	6	5	1
41. Πρώτη φορά στο θέατρο	10	5	5	5	4	1
42. Ο Κεραμιδοτρέχαλος	9	7	2	9	3	6
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	2	2(2)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	5	–	5	5	–	5
X. Λέξεις φτερουγίζουν πέρα ταξιδεύουν στο αγέρα (10-12 ώρ.)	–	–	–	2	2	0
43. Παιχνίδια με τις λέξεις	10	6	4	7	5	2
44. Γλωσσική αυτοβιογραφία	12	8	4	6	2	4
45. Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους	9	7	2	4	3	1
46. Γραφή, η μνήμη των ανθρώπων	9	5	4	6	4	2
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	5	–	5	1	–	1
<i>Η Γραμματική μου</i>	–	–	–	1	1	–
<i>Σύνολο</i>	199	125	74	138	87	51

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.8 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Δ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
XI. Γελάσαμε με την ψυχή μας (10-12 ώρ.)	–	–	–	3	3	0
47. Ο Μπελάς κι ο Ρουμποτύρης	9	5	4	6	2	4
48. Ο Αργύρης και το πρόβλημα	9	5	4	5	3	2
49. Φρουτοπία	9	5	4	6	4	2
50. Τρύπωνας ο φαφαγάλος	11	7	4	7	6	1
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	5	–	5	3	–	3
XII. Χαίρε, ω χείρε, Ελευθερία! (2-4 ώρ.)	–	–	–	3	3	–
51. Έτσι σώθηκε το έθνος	4	4	–	1	1	–
52. Εμείς δεν προσκυνάμε	3	3	–	1	1	–
53. Ο τρελός μπουρλοτιέρης	4	4	–	1	1	–
54. Του Διάκου	3	3	–	1	1	–
55. Κατάλογος των αγωνιστών	2	2	–	1	1	–
XIII. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι (10-12 ώρ.)	–	–	–	3	3	0
56. Όλου του κόσμου τα παιδιά	9	7	2	4	2	2
57. Το σχολείο του κόσμου	10	8	2	3	3	0
58. Τα δικαιώματα των παιδιών	8	6	2	3	1	2
59. Η 5η Βασική Αρχή των <i>Δικαιωμάτων των Παιδιών</i>	7	6	1	5	4	1
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	5	–	5	3	–	3
XIV. Το ανθρώπινο θαύμα (10-12 ώρ.)	–	–	–	2	2	0
60. Ύμνος στον άνθρωπο	7	6	1	3	2	1
61. Από το πρώτο τηλεφώνημα <i>στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα!</i>	6	3	3	7	5	2
62. Μια παράξενη παραγγελία	9	6	3	8	6	2
63. Το διαδίκτυο	6	4	2	7	4	3
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1(1)	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	5	–	5	3	–	3
XV. Χριστός Ανέστη! (2-4 ώρ.)	–	–	–	2	2	–
64. Ανάσταση	3	3	–	2	2	–
65. Πασχαλινά έθιμα	3	3	–	3	3	–
XVI. Ταξίδια στην Ελλάδα (10-12 ώρ.)	–	–	–	2	2	0
66. Το παραδεισένιο Πήλιο	7	4	3	4	3	1
67. Η Ρόδος	7	4	3	6	4	2
68. Ταξιδιωτικές εντυπώσεις	10	6	4	8	3	5
69. Άνοιξα του Αιγαίου τη θύρα	5	3	2	2	2	0
<i>Λεξιλόγιο της ενότητας</i>	1	1	–	–	–	–
<i>Πίνακας αυτοαξιολόγησης</i>	1	1	–	–	–	–
<i>Το εργαστήρι της γλώσσας</i>	5	–	5	–	–	–
<i>Η Γραμματική μου</i>	–	–	–	1	1	–
<i>Σύνολο</i>	<i>179</i>	<i>115</i>	<i>64</i>	<i>119</i>	<i>80</i>	<i>39</i>

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.9 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της Ε΄ τάξης

ΤΙΤΛΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ		ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ			
		N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ	
Α΄ Τεύχος ΒΜ	Α΄ Τεύχος ΤΕ	I. Ο φίλος μας το περιβάλλον	22	14	8	19	13	6
		II. Η ζωή στην πόλη	32	23	9	25	18	7
		III. 28 ^η Οκτωβρίου	11	11	-	5	5	-
		IV. Τα ζώα που ζουν κοντά μας	27	17	10	28	15	13
		V. 17 ^η Νοέμβρη	13	13	-	7	7	-
		VI. Οι φίλοι μας, οι φίλες μας	23	15	8	28	18	10
Β΄ Τεύχος ΒΜ	Β΄ Τεύχος ΤΕ	VII. Μουσική	23	14	9	21	15	6
		VIII. Χριστούγεννα	13	13	-	11	11	-
		IX. Βιβλία – Βιβλιοθήκες	24	13	11	24	16	8
		X. Μυστήρια – επιστημονική φαντασία	29	19	10	21	15	6
		XI. Παιχνίδια	29	20	9	23	18	5
		XII. 25 ^η Μαρτίου	15	15	-	4	4	-
Γ΄ Τεύχος ΒΜ	Β΄ Τεύχος ΤΕ	XIII. Κατασκευές	24	14	10	20	13	7
		XIV. Πάσχα	11	11	-	7	7	-
		XV. Τηλεόραση	35	24	11	29	20	9
		XVI. Αθλήματα – σπορ	31	22	9	16	12	4
		XVII. Ταξίδια στο διάστημα	29	19	10	17	11	6
<i>Σύνολο</i>		<i>391</i>	<i>277</i>	<i>114</i>	<i>305</i>	<i>218</i>	<i>87</i>	

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.10 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Ε' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
I. Ο φίλος μας το περιβάλλον (8-12 ώρ.)	-	-	-	5	3	2
1. Ο φίλος μας το δάσος	22	4	8	14	3	4
2. Η φίλη μας η θάλασσα		4			4	
3. Ο φίλος μας ο άνεμος		5			3	
<i>Διορθώνω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	
II. Η ζωή στην πόλη (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
4. Η γειτονιά της πόλης	32	5	9	22	4	6
5. Πόλη και πολιτισμός-Πόλη και διασκέδαση		6			4	
6. Διαδρομές στην πόλη		6			4	
7. Υπόγειες διαδρομές		6			4	
III. 28^η Οκτωβρίου (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
8. Η πορεία προς το μέτωπο	11	4(4)	-	4	1	-
9. Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο!		2(2)			1	
10. Η πείνα		3(3)			1	
11. Κατοχή		2(2)			1	
IV. Τα ζώα που ζουν κοντά μας (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
12. Ο Μάγκας	27	3	10	25	3	12
13. Ο Τεντέν και η Μιλού		2(2)			1	
14. Τα χαρακτηριστικά των ζώων		4			3	
15. Αγάπες ...με ουρά – Οι δύο φίλοι		4			2	
16. Τα ζώα της εξοχής		4			4	
V. 17^η Νοέμβρη (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
17. 17 Νοεμβρίου 1973	13	1(1)	-	6	1	-
18. Τριήμερο στα κάγκελα		3(3)			1	
19. Μικρός τύμβος – Κοίτα με στα μάτια – Άγνωστος αγωνιστής		4(4)			3	
20. Ο Φωκίων ήταν ελάφι		5(5)			1	
VI. Οι φίλοι μας, οι φίλες μας (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
21. Φίλοι από άλλες χώρες	23	4	8	25	6	9
22. Ιστορίες με φίλους		4			4	
23. Οι φίλοι μου τραγουδάνε		3			2	
24. Οι φίλοι γιορτάζουν		4			4	
Σύνολο	128	93	35	112	76	36

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.11 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Ε' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
VII. Μουσική (8-12 ώρ.)	-	-	-	4	3	1
25. Εγώ σε συναυλία	23	3	9	17	3	5
26. Μουσικά όργανα		4			5	
27. Τραγούδια και σίχοι		4			4	
28. Μουσική και άλλες τέχνες		2			0	
<i>Διορθώνω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
VIII. Χριστούγεννα (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
29. Χριστούγεννα	13	3(3)	-	10	1	-
30. Χριστουγεννιάτικο δώρο		6(6)			2	
31. Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα		2(2)			4	
32. Τα Χριστούγεννα στον κόσμο		1(1)			2	
33. Το δάσος που ταξίδευε		1(1)			1	
IX. Βιβλία – Βιβλιοθήκες (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
34. Ο μαγικός κόσμος των βιβλίων	24	2	11	21	2	7
35. Ποιοι είναι οι συγγραφείς;		5			6	
36. Βιβλιοθήκες		3			2	
37. Σκυταλοδρομία ανάγνωσης		3			4	
X. Μυστήρια – επιστημονική φαντασία (8-12 ώρ.)	-	-	-	4	2	2
38. Επιστημονική φαντασία – Όνειρα για ταξίδια στ' αστέρια	29	8	10	17	7	4
39. Χαμένοι πολιτισμοί – Ατλαντίδα		3			1	
40. Ανεξήγητα φαινόμενα – Πέτρινοι γίγαντες		5			1	
41. Η μηχανή του χρόνου		3			4	
XI. Παιχνίδια (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
42. Παραδοσιακά παιχνίδια	29	5	9	20	5	4
43. Επιτραπέζια παιχνίδια		4			2	
44. Ηλεκτρονικά παιχνίδια		5			5	
45. Πνευματικά παιχνίδια		6			4	
XII. 25^η Μαρτίου (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
46. Κολοκοτρώνης	15	5(5)	-	3	1	-
47. Ο γέρος του Μοριά		7(7)			1	
48. Μαντώ Μαυρογένους		3(3)			1	
Σύνολο	133	94	39	104	79	25

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.12 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της Ε' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
XIII. Κατασκευές (8-12 ώρ.)	-	-	-	4	3	1
49. Κατασκευές της φύσης	24	4	10	16	2	6
50. Κατασκευές των ανθρώπων		5			3	
51. Μαθηματικές κατασκευές		4			5	
<i>Διορθώνω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	-
XIV. Πάσχα (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
52. Η ημέρα της Λαμπρής	11	5	-	6	1	-
53. Ανάσταση		3			1	
54. Μαριάμ		1			1	
55. Έθιμα του Πάσχα-Μερικά από τα έθιμα της Μεγάλης Πέμπτης		1			2	
56. Ρωσικό στεφάνι-Οικογένεια Χίλια Ζυμαρικά		1			1	
XV. Τηλεόραση (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
57. Τα θετικά... και τα αρνητικά	35	9	11	26	7	8
58. Τηλεόραση και διαφήμιση		8			5	
59. Προγράμματα τηλεόρασης		7(2)			6	
XVI. Αθλήματα – σπορ (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
60. Ο αθλητισμός στην αρχαία Ελλάδα	31	7	9	13	3	3
61. Σύγχρονος αθλητισμός		6			4	
62. Τα παιδιά αθλούνται		9			3	
XVII. Ταξίδια στο διάστημα (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
63. Ο άνθρωπος στο διάστημα	29	5	10	14	2	5
64. Τι βλέπουμε από το διάστημα		5			4	
65. Φανταστικά ταξίδια στο διάστημα		6			1	
66. Ταξίδι στο διάστημα		3			2	
Σύνολο	130	90	40	89	63	26

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.13 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων κατά ΘΕ στα ΒΜ και στα ΤΕ της ΣΤ' τάξης

ΤΙΤΛΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ		ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ			
		N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ	
Α' Τεύχος ΒΜ	Α' Τεύχος ΤΕ	I. Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα	30	16	14	19	14	5
		II. Κατοικία	30	18	12	21	16	5
		III. 28 ^η Οκτωβρίου	6	6	-	4	4	-
		IV. Διατροφή	38	24	14	34	29	5
		V. 17 ^η Νοέμβρη	7	7	-	5	5	-
		VI. Η ζωή σε άλλους τόπους	28	22	6	18	13	5
Β' Τεύχος ΒΜ	Β' Τεύχος ΤΕ	VII. Η ζωή έξω από την πόλη	41	30	11	20	16	4
		VIII. Χριστούγεννα	7	7	-	6	6	-
		IX. Συσκευές	30	23	7	20	15	5
		X. Ατυχήματα	31	21	10	23	14	9
		XI. Συγγενικές σχέσεις	27	16	11	19	15	4
Γ' Τεύχος ΒΜ	Β' Τεύχος ΤΕ	XII. 25 ^η Μαρτίου	6	6	-	4	4	-
		XIII. Τρόποι ζωής και επαγγέλματα	30	18	12	18	13	5
		XIV. Πάσχα	14	14	-	6	6	-
		XV. Κινηματογράφος – Θέατρο	41	26	15	30	20	10
		XVI. Μουσεία	25	16	9	21	16	5
		XVII. Πόλεμος και ειρήνη	30	18	12	22	13	9
Σύνολο		421	288	133	290	219	71	

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.14 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 1ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενότητων του ΤΕ της ΣΤ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
I. Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα (8-12 ώρ.)	-	-	-	3	2	1
1. Ο θαλασσοπόρος	30	-	14	16	1	4
2. Τα ψάθινα καπέλα		5			4	
3. Ταξιδεύοντας με ελέφαντα		4			4	
4. Δύο μέρες στο βουνό		5			3	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	-
<i>Διορθώνω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	-
II. Κατοικία (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
5. Το σπίτι μου	30	-	12	20	1	5
6. Το σπίτι του ποιητή Καβάφη		4			3	
7. Μικρές αγγελίες		7			4	
8. Κύριε, μας ενοχλείτε		6			7	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	-
III. 28^η Οκτωβρίου (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
9. Η τελευταία Π.Α. εκατονταετία	6	2	-	3	1	-
10. Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της		2			1	
11. Ήρθαν (Και όλα έγιναν σαν ξένα)		2			1	
IV. Διατροφή (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
12. Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα	38	-	14	32	1	5
13. Συνταγές μαγειρικής		8			10	
14. Στη διαφήμιση όλα είναι δυνατά		7			11	
15. Η χελώνα και ο Ρεβιθάκης		9			5	
<i>Πώς οργανώνεται ένα διαφημιστικό κείμενο</i>	-	-	-	1	1	-
V. 17^η Νοέμβρη (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
16. Οι τρεις μέρες	7	2	-	4	1	-
17. Εδώ Πολυτεχνείο		3			1	
18. Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες		2			2	
VI. Η ζωή σε άλλους τόπους (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
19. Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά	28	-	6	17	1	5
20. Αυτόχθονες λαοί		3			2	
21. Σπίτι μας είναι η γη		6			2	
22. Αιολική γη		7			4	
23. Τα έθνη του κόσμου-Θρησκείες		5			3	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	-
Σύνολο	139	93	46	101	81	20

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.15 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 2ο τεύχος του ΒΜ και των αντιστοιχων ενοτήτων του ΤΕ της ΣΤ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
VII. Η ζωή έξω από την πόλη (8-12 ώρ.)	-	-	-	2	2	0
24. Το σκιάχτρο		-			1	
25. Ολική καταστροφή στις καλλιέργειες		9		18	5	4
26. Τριάντα εννιά καφενεΐα και ένα κουρείο		9			5	
27. Καλοκαίρι με δρεπάνι, τσουγκράνα και αμίλητο νερό	41	10	11		3	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
<i>Διορθώνω το γραπτό μου</i>		1(1)		-	-	-
VIII. Χριστούγεννα (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
28. Κάλαντα των Χριστουγέννων		1			1	
29. Τα Χριστούγεννα του υπολογιστή		2			1	
30. Το φλουρί του φτωχού	7	2	-	5	1	-
31. Η ιστορία της βασιλόπιτας		1			1	
32. Κάλαντα των Φώτων		1			1	
IX. Συσκευές (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
33. Λιλιπούπολη		-			1	
34. Οδηγίες χρήσης καφετέρας		9		18	5	5
35. Πάμε μια βόλτα στον Γουέμπι;	30	7	7		5	
36. Το μηχάνημα		7			2	
<i>Πώς οργανώνεται ένα κείμενο οδηγιών</i>	-	-	-	1	1	-
X. Ατυχήματα (8-12 ώρ.)	-	-	-	2	1	1
37. Η ιστορία του Ζάχου που χαζεύει		-			1	
38. Με λένε Σόνια		5		21	3	8
39. Δρόμο παίρνω ...δρόμο αφήνω	31	5	10		2	
40. Οικιακές παγίδες για παιδιά		10			7	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
XI. Συγγενικές σχέσεις (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
41. Συνάντηση Τηλέμαχου - Οδυσσέα		-			1	
42. Ώρες με τη μητέρα μου		6		18	5	4
43. Πρέπει να φανώ γενναίος	27	4	11		4	
44. Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες		5			4	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
XII. 25^η Μαρτίου (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
45. Κάτω στου Βάλτου τα χωριά		1			1	
46. Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου	6	2	-	3	1	-
47. Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα		3			1	
Σύνολο	142	103	39	92	70	22

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.16 Κατανομή κειμένων και ασκήσεων στο 3ο τεύχος του ΒΜ και των αντίστοιχων ενότητων του ΤΕ της ΣΤ' Τάξης

Τίτλος θεματικής ενότητας Τίτλος υποενότητας	ΑΣΚΗΣΕΙΣ			ΚΕΙΜΕΝΑ		
	N	ΒΜ	ΤΕ	N	ΒΜ	ΤΕ
XIII. Τρόποι ζωής και επαγγέλματα (8-12 ώρ.)	-	-	-	2	2	0
48. Χτίστες		-			1	
49. Συνέντευξη με τον κύριο Μανόλη - Συνέντευξη με τον Αντώνη	30	7	12	16	5	5
50. Επιστήμη με άρωμα γυναίκας		4			2	
51. Η ιπτάμενη σκάφη		6			3	
<i>Διορθώνω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
XIV. Πάσχα (2 ώρ.)	-	-	-	1	1	-
52. Μεγάλη Πέμπτη Σήμερα κρεμάται επί ξύλου	14	2	-	5	1	-
53. Μεγάλη Παρασκευή Αι γενεαί πάσαι		2			1	
54. Παιδικό Πάσχα		3			1	
55. Το μοιρολόι της Παναγίας		3			1	
56. Διπλή γιορτή		4			1	
XV. Κινηματογράφος-Θέατρο (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
57. Γράμμα στον Τσάρλι Τσάπλιν	41	-	15	29	1	10
58. Ποια ταινία να διαλέξουμε;		4			4	
59. Το καναρινί ποδήλατο		4			3	
60. Παρουσίαση ταινιών		5			2	
61. Πάμε σινεμά;		1			1	
62. Μια σχολική παράσταση στο δάσος		11			8	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
XVI. Μουσεία (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
63. Στο μουσείο	25	-	9	20	1	5
64. Το άγαλμα που κρύωνε		6			6	
65. Μουσείο αφής		4			2	
66. Ελληνικό παιδικό μουσείο		3			4	
67. Πάμε μουσεία		2			2	
<i>Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου</i>		1(1)			-	
XVII. Πόλεμος και ειρήνη (8-12 ώρ.)	-	-	-	1	1	0
68. Ανατολή θανάτου - Ομορφίτα	30	-	12	21	3	9
69. Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο		8			6	
70. Όαση ειρήνης		7			2	
71. Αφίσα		3			1	
<i>Σύνολο</i>	140	92	48	97	68	29