



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

«ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση**

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

**από την
Παγόνα - Ξανθή Χ. Ψαθοπούλου
(Α.Μ.: 423Μ/2008026)**

**ΘΕΜΑ: «Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων. Μελέτη περίπτωσης στο
εγχειρίδιο της Γ. ΕΠΑ.Α, τομέα Υγείας - Πρόνοιας, ειδικότητας
Βρεφονηπιοκομίας»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πέρσα Φώκιαλη	Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Ιωάννης Χατζηγεωργίου	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Αθανάσιος Μιχάλης	Λέκτορας	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2010

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής, θεωρώ καθήκον μου να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κύρια Πέρσα Φώκιαλη, η οποία με την καθοδήγησή της συνέβαλε στην προσπάθεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης, τις δύο καθηγήτριες μου Κα Άννα Μαρκοπούλου, για την αμέριστη και απλόχερη βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε, καθώς και την Κα Αναστασία Παμουκτσόγλου για τις σχετικές υποδείξεις και την βοήθεια της στην αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών.

Η διπλωματική αυτή εργασία δεν θα υπήρχε αν δεν είχα τόσο την πλήρη στήριξη και συμπαράσταση των δικών μου ανθρώπων, των γονιών μου που στάθηκαν στο πλάι μου, όσο και την υποστήριξη των φίλων μου για την υπομονή και την ηθική υποστήριξη που μου έδειξαν όλο αυτό τον καιρό.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές των σχολείων που διεξήγαμε την έρευνα, καθώς και τους συναδέλφους καθηγητές Βρεφονηπιοκομίας που με εμπιστεύτηκαν και βοήθησαν στη διεξαγωγή της συνέντευξης της παρούσας έρευνας, συμβάλλοντας έτσι στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και στην πραγματοποίηση της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Περιεχόμενα

Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων. Μελέτη περίπτωσης στο εγχειρίδιο της Γ. ΕΠΑ.Λ, τομέα Βρεφονηπιοκομίας.....	9
Περίληψη	9
Λέξεις-Κλειδιά.....	10
Εισαγωγικό Σημείωμα	11
Μέρος Α΄: Θεωρητική ανασκόπηση.....	14
1 ^ο Κεφάλαιο: Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	14
Εισαγωγή	14
1.1 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης κατά τον 19 ^ο αιώνα.....	15
1.1.1 Ιστορική Επισκόπηση της οργάνωσης της στοιχειώδους Εκπαίδευσης	15
1.1.2 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στην περίοδο της Επανάστασης	15
1.1.3 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στην Καποδιστριακή περίοδο: η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση.....	16
1.1.4 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στην Βαυαρική περίοδο: ο διαχωρισμός Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης.....	16
1.1.5 Κριτική αποτίμηση.....	17
1.2 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στον 20 ^ο αιώνα	18
1.3 Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα	26
1.4 Συμπερασματικά	30
2 ^ο Κεφάλαιο: Το σχολικό εγχειρίδιο.....	31
2.1 Εισαγωγή	31
2.2 Η ιστορία των σχολικών εγχειριδίων.....	32
2.3 Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων	35
2.3.1 Η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή.....	35
2.3.1.1 Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων.....	36
2.3.1.2 Ο ρόλος των σκίτσων και των διαγραμμάτων.....	36
2.3.1.3 Η επιστημονική τεκμηρίωση των εγχειριδίων και η σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή.....	37

2.3.2 Καθοδήγηση της διδασκαλίας.....	37
2.3.3 Δραστηριότητες των κινήτρων μάθησης.....	39
2.3.3.1 Ο ρόλος των ασκήσεων και των ερωτήσεων στο σχολικό εγχειρίδιο.....	40
2.3.3.2 Ο ρόλος της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια.....	40
2.3.3.3 Ο ρόλος των «εισαγωγών» στα σχολικά εγχειρίδια	40
2.3.3.4 Ο ρόλος των πηγών στα σχολικά εγχειρίδια	40
2.3.4 Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας.....	41
2.3.5 Εμπέδωση και αξιολόγηση.....	41
2.3.6 Κοινωνικοποίηση	41
2.3.7 Παράγοντες που επιδρούν στις λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων	41
2.4. Δομικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων	42
2.4.1 Η παρουσίαση της ύλης	43
2.4.1.1 Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου.....	44
2.4.1.2 Η εικονογράφηση	45
2.4.1.3 Στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης.....	45
2.4.1.4 Πηγές	46
2.4.1.5 Περιγραφές πειραμάτων	46
2.4.1.6 Επιστημονικά σύμβολα και τύποι	47
2.4.2 Μέλη εντύπωσης.....	47
2.4.3 Εργασίες και ασκήσεις.....	47
2.4.4 Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας.....	48
2.4.5 Χρηστικές διευκολύνσεις.....	48
2.5 Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων.....	49
2.5.1 Κριτήρια για τη σωστή εικονογράφηση.....	50
2.5.1 Εικονικός αλφαριθμητισμός.....	51
2.5.2 Βερμπαλισμός – σενσουαλισμός.....	51
2.5.3 Αποτελεσματικότητα της εικόνας.....	52
2.5.4 Οι λειτουργίες των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια	52
2.5.4.1 Τα κύρια σημεία μελέτης των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια	54
2.5.5 Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού.....	54
2.5.6 Οι κανόνες του οπτικού σχεδιασμού του εικονογραφημένου σ.ε.....	55

2.5.7 Επίλογος.....	56
2.5.8 Προϋποθέσεις της εικονογράφησης.....	56
2.6 Τα αναλυτικά προγράμματα στα σχολικά εγχειρίδια	57
2.7 Τα σχολικά εγχειρίδια σε συνάρτηση με τις νέες τεχνολογίες	59
2.8 Κριτήρια συγγραφής εγχειριδίων - Αναφορές κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων	60
2.9 Συμπερασματικά	70
3 ^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση	71
3.1 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων	71
3.2 Το σύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	77
3.2.1. Η διάρθρωση της αξιολόγησης και τα όργανά της	77
3.2.2 Οι σκοποί και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης	78
3.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην ΤΕΕ έως και σήμερα	78
3.4 Συμπερασματικά	80
3.5 Το σχολικό εγχειρίδιο ως αντικείμενο έρευνας - Τα πορίσματα της βιβλιογραφικής αξιολόγησης σελίδα προς σελίδα του εγχειριδίου	81
Μέρος Β΄: Ερευνητικό Μέρος.....	95
4.1 Γενικοί προβληματισμοί και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	95
4.1.1 Σύντομη εισαγωγή στη Στατιστική	97
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	98
4.3 Αντικείμενο , Σκοποί και Στόχοι της έρευνας	101
4.4 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	101
4.5 Ερωτηματολόγιο	103
4.5.1 Χαρακτηριστικά ενός καλού ερωτηματολογίου	103
4.5.2 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	105
4.6 Οι Μεταβλητές.....	109
4.6.1 Τα είδη των μεταβλητών.....	109
4.6.2 Οι μεταβλητές στην έρευνά μας.....	110
4.7 Συνέντευξη.....	112
4.7.1 Σχεδιασμός συνέντευξης.....	112
4.8 Πληθυσμός – Δείγμα – Δειγματοληψία	113

4.8.1 Αρχική προσέγγιση Πληθυσμού – Δείγματος.....	113
4.8.2 Τελική επιλογή Πληθυσμού – Δείγματος	116
4.8.3 Δοκιμαστική εφαρμογή της έρευνας.....	119
Μέρος Γ΄: Διεξαγωγή της Έρευνας	121
5. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας	121
6. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....	123
7. Ανάλυση δεδομένων	127
7.1 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 1 ^{ης} ενότητας	127
7.1.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 1 ^η ενότητα	127
7.1.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 1 ^{ης} ενότητας	142
7.1.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 1 ^η ενότητα	142
7.1.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 1 ^{ης} ενότητας	144
7.2 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 2 ^{ης} ενότητας	145
7.2.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 2 ^η ενότητα	145
7.2.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 2 ^{ης} ενότητας	164
7.2.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 2 ^η ενότητα	166
7.2.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 2 ^{ης} ενότητας	168
7.3 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 3 ^{ης} ενότητας	169
7.3.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 3 ^η ενότητα	169
7.3.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 3 ^{ης} ενότητας	184
7.3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 3 ^η ενότητα	185
7.3.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 3 ^{ης} ενότητας	187
7.4 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 4 ^{ης} ενότητας	188
7.4.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 4 ^η ενότητα	188
7.4.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 4 ^{ης} ενότητας	199
7.4.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 4 ^η ενότητα	201
7.4.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 4 ^{ης} ενότητας	203
7.5 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 5 ^{ης} ενότητας	204
7.5.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 5 ^η ενότητα	204
7.5.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 5 ^{ης} ενότητας	219
7.5.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 5 ^η ενότητα	220

7.5.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 5 ^{ης} ενότητας	221
8. Συνολική βαθμολόγηση του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου	222
9 ^ο Κεφάλαιο: Αξιοποίηση της έρευνας.....	226
Βιβλιογραφία	235
Παράρτημα.....	242
1. Οι αλλαγές που ακολούθησαν την πιλοτική εφαρμογή.....	242
2. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	245
3. Περιγραφικά μέτρα ανά ερώτηση.....	251
4. Έλεγχος του συντελεστή αξιοπιστίας Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha).....	274

Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων. Μελέτη περίπτωσης στο εγχειρίδιο της Γ. ΕΠΑ.Λ, τομέα Βρεφονηπιοκομίας.

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς θέτει στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος, την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Ο απώτερος στόχος αυτού του ερευνητικού ενδιαφέροντος έγκειται στον εμπλουτισμό ή στην αναδόμηση των σχολικών εγχειριδίων, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να υποστηρίζεται αποτελεσματικά στην διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Υπό αυτό το πρίσμα, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», Β΄ Τάξης 1^{ου} και 2^{ου} Κύκλου ΤΕΕ, των Νικολακάκη, Σωφρονά, Κιαμίλη, ΟΕΔΒ, που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας για την Γ΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ., της ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, του Τομέα Υγείας Πρόνοιας για το σχολικό έτος 2009-2010, ως η διδακτέα - εξεταστέα ύλη του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας (ΦΕΚ 1278/τ.Β/13-07 - 2006).

Η εργασία μας διαρθρώνεται σε τρία μέρη: Το Α΄ μέρος της εργασίας μας, με τίτλο "Θεωρητική Ανασκόπηση", περιλαμβάνει τα παρακάτω τρία κεφάλαια: Στο 1^ο κεφάλαιο, σκιαγραφείται μια ιστορική ανασκόπηση της Τεχνικής εκπαίδευσης έως τις μέρες μας, στο 2^ο κεφάλαιο καταγράφεται η ιστορία των σχολικών εγχειριδίων, ο ρόλος τους στην εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στον τομέα που μας ενδιαφέρει (Γ΄ ΕΠΑ.Λ τμήμα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων), ενώ στο 3^ο κεφάλαιο ορίζεται η αξιολόγηση και αναλύεται ο τρόπος που αυτή συνδέεται γενικά με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την αξιολόγηση του εν λόγω εγχειριδίου. Κλείνοντας το Α΄ μέρος της εργασίας μας, διατυπώνουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνάς μας.

Στο Β΄ μέρος της εργασίας μας με τίτλο "Έρευνα Πεδίου", αναλύεται η Μεθοδολογία Έρευνας, προσδιορίζεται ο Ερευνητικός μας Σχεδιασμός, καθορίζεται ο Πληθυσμός και το δείγμα μας και, τέλος, προσδιορίζονται τα Εργαλεία/Τεχνικές Έρευνας/Μέτρησης, τα οποία χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα.

Στο Γ΄ μέρος περιγράφεται η Διεξαγωγή της Έρευνάς μας μέσω του ερωτηματολογίου για τους καθηγητές και τους μαθητές, ακολουθεί εκτενής σχολιασμός των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Λέξεις-Κλειδιά

Τεχνική Εκπαίδευση-Ιστορία της Τεχνικής Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική έρευνα-Αξιολόγηση Σχολικών Εγχειριδίων-Ιστορία Σχολικών Εγχειριδίων-Μελέτη περίπτωσης σχολικού εγχειριδίου-Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας-Ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων.

Εισαγωγικό Σημείωμα

Τελικός στόχος στη ζωή όλων μας είναι η γνώση που η έλλειψη αυτής μπορεί να επιφέρει προβλήματα και στιγματισμό τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Ανέκαθεν η γνώση εναπόκειντο στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι ο επίσημα και θεσμικά επιφορτισμένος φορέας για την διάδοσή της. Σήμερα, σαν νέοι πολίτες, ερχόμαστε καθημερινά αντιμέτωποι με προβλήματα που πηγάζουν και καταλήγουν στην παιδεία. Τα εμπόδια είναι μεγάλα, αλλά όχι αξεπέραστα και γι' αυτό έχοντας ως έναυσμα την εκπαιδευτική μας ιδιότητα, πρέπει να θίξουμε τα κακώς κείμενα και να προχωρήσουμε σε καινοτόμες προτάσεις και περαιτέρω αλλαγές. Έτσι με σωστή στρατηγική πολιτική μπορούμε να ξεπεράσουμε όλα τα εμπόδια και να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα υγιές και αξιόλογο που θα έχει θετικό αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρείται μια στροφή του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας, στην αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, με στόχο τον εμπλουτισμό ή την αναδόμηση του περιεχομένου τους, ή / και την απόσυρση και αντικατάσταση τους από νέα εγχειρίδια, ώστε οι παρεχόμενες γνώσεις να είναι πιο εμπειρισταωμένες, εύληπτες και ολοκληρωμένες σε δομή και περιεχόμενο προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εμπνέεται και να διευκολύνεται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του.

Ως ενεργοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνωρίζουμε και καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καθημερινά αυτή την πραγματικότητα. Αυτή η εμπλοκή μας με την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτέλεσε το κίνητρο για να επιχειρήσουμε, μέσα από την σύνταξη της διπλωματικής μας εργασίας, την αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», Β΄ Τάξη 1^{ου} Κύκλου-2^{ου} Κύκλος ΤΕΕ, των Νικολακάκη, Σωφρονά, Κιαμίλη, του ΟΕΔΒ, που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας για την Γ΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ., της ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, του Τομέα Υγείας Πρόνοιας για το σχολικό έτος 2009-2010, ως η διδακτέα - εξεταστέα ύλη του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας (ΦΕΚ 1278/τ.Β/13-07 -2006).

Επιπλέον, η παραδοχή έγκριτων ερευνητών σε διεθνές επίπεδο, ότι η παιδεία είναι - ίσως - ο σημαντικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη κάθε χώρας, σε όλα τα επίπεδα, θέτει την

εκπαίδευση στην πρώτη γραμμή και καθιστά αναγκαίους τους μηχανισμούς αξιολόγησης κάθε πεδίου της για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξή της (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζεται έλλειψη συναφών εκπαιδευτικών ερευνών αναφορικά με την αξιολόγηση σχολικών βιβλίων ειδικότητας (και όχι μόνο), στην κάλυψη των οποίων ευελπιστούμε να συμβάλλει αποτελεσματικά η εργασία αυτή.

Ειδικότερα, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας πιστεύουμε ότι θα φανούν χρήσιμα, πρωτίστως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εφόσον αυτά μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή και άξονα αναφοράς για μέτρα που ενδεχομένως είναι απαραίτητο να ληφθούν.

Επιπλέον, μέσω της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί, θα έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν πως η ενεργητική στάση τους απέναντι στο σ.ε., μπορεί να βοηθήσει στην βελτίωση ή ακόμη και στην πλήρη αναμόρφωσή του. Επίσης, θεωρούμε σημαντικό το γεγονός ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θα δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη, τις εμπειρίες τους κλπ., ευκαιρία που τους δίνεται σπάνια καθ' όλη την εκπαιδευτική τους πορεία.

Επίσης, σημαντική είναι η διεξαγωγή αυτής της έρευνας για τους μαθητές, οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στις διδακτικές διαδικασίες, μέσω του σ.ε., και οι οποίοι θα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την γνώμη τους σχετικά με το σ.ε. το οποίο αποτελεί και την μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών και τελικής εξέτασης στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Η συγγραφή της εργασίας μας, όπως προλογίσαμε, διαρθρώνεται σε τρία μέρη: Στο Α' μέρος της, με τίτλο "Θεωρητική Ανασκόπηση", στα τρία πρώτα κεφάλαια, σκιαγραφείται η ιστορική ανασκόπηση της Τεχνικής εκπαίδευσης έως τις μέρες μας, καταγράφεται η ιστορία των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στον τομέα που μας αφορά (Τομέας Υγείας Πρόνοιας, τμήμα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων), και τέλος ορίζεται η αξιολόγηση, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο αυτή συνδέεται με την εκπαίδευση γενικά και ειδικά με την αξιολόγηση του εν λόγω εγχειριδίου και, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνάς μας.

Στο Β΄ μέρος της εργασίας μας με τίτλο "Ερευνητικό Μέρος", αναλύεται η Μεθοδολογία Έρευνας, προσδιορίζεται ο Ερευνητικός μας Σχεδιασμός, καθορίζεται ο Πληθυσμός και το δείγμα μας και, τέλος, προσδιορίζονται τα Εργαλεία/Τεχνικές Έρευνας/Μέτρησης, τα οποία χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, στο Γ΄ μέρος περιγράφεται η Διεξαγωγή της Έρευνάς μας μέσω του ερωτηματολογίου για τους καθηγητές και τους μαθητές, ακολουθεί εκτενής σχολιασμός των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Μέρος Α΄: Θεωρητική ανασκόπηση

1^ο Κεφάλαιο: Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Η μελέτη, συγκέντρωση, καταγραφή και κωδικοποίηση των νόμων που καθόρισαν την πορεία και την εξέλιξη της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΔΕΠΑΛ), αποτέλεσε πεδίο εργασίας για πολλούς ιστορικούς, νομικούς, σχολικούς συμβούλους, στελέχη της Εκπαίδευσης, καθηγητές, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.λπ, στο ευρύτερο πλαίσιο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Αποστολίδης, Δουκάκης, Βεργέτη, Λάμπρου, & Τσολακίδου, 1988; Γκλάβας, 2002; Δαφέρμος & Στραβοπόδης, 2003) κ.α.

Οι τροποποιήσεις, οι μεταρρυθμίσεις, οι αναστολές ισχύος των νόμων και οι τυχόν συμπληρώσεις τους στη ΔΤΕ, καθορίστηκαν συχνά, με βάση τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες του Νεοελληνικού Κράτους (Γκλάβας, 2002).

Αποτέλεσμα των ανωτέρω, ήταν η συσσώρευση μεγάλου όγκου νομοθετικής ύλης, η δυσκολία καταγραφής της καθώς και η δυσκολία προσδιορισμού των στοιχείων της όπως η χρονολογία, το είδος της ρύθμισης, ο αριθμός, το ΦΕΚ στο οποίο δημοσιεύθηκαν, καθώς και η επιλογή των σπουδαιότερων νόμων και η παράβλεψη των μικρής σημασίας ρυθμίσεων (Δαφέρμος & Στραβοπόδης, 2003).

Υπό αυτό το πρίσμα, η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, οριοθετείται με ποικίλα προβλήματα, ως απόρροια όλων των γεγονότων- μεταρρυθμίσεων που προηγήθηκαν και θεωρείται επιβεβλημένη κάποια σύντομη ιστορική προσέγγιση (Ιακωβίδης, 1998). Για τον λόγο αυτό στις υποενότητες που ακολουθούν, επιχειρούμε μια ιστορική επισκόπηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από έγκυρες βιβλιογραφικές προσεγγίσεις.

1.1 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης κατά τον 19^ο αιώνα

1.1.1 Ιστορική Επισκόπηση της οργάνωσης της στοιχειώδους Εκπαίδευσης

Η έναρξη λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας (Μέσης) Εκπαίδευσης και η θεσμοθέτηση της μέσα από Νομοθετικά Διατάγματα που άλλοτε εφαρμόστηκαν και άλλοτε «παρέμειναν απλές προτάσεις», ξεκίνησε κυρίως από τον 19^ο αιώνα στο πλαίσιο της βασικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, (Γκλάβας, 2002).

Παρόλα αυτά, νωρίτερα οργανώνεται η πρώτη στοιχειώδης εκπαίδευση με το διάταγμα της 21^{ης} Νοεμβρίου 1833 το οποίο συμπληρώνεται με τον Νόμο της 6^{ης} Φεβρουαρίου 1834 «περί δημοτικών σχολείων», ενώ η μέση εκπαίδευση οργανώνεται με το διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 «Περί του διοργανισμού και της τάξεως των μαθημάτων των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων», διατάξεις που συμπληρώνονται το 1857 έως το 1929, με τον «Εσωτερικόν κανονισμόν των γυμνασίων και Ελληνικών Σχολείων», με σκοπό την κοινωνική και επιστημονική εκπαίδευση των μαθητών (Γκλάβας, 2002).

Ωστόσο, η Εκπαίδευση οι βαθμίδες της και ειδικότερα ζητήματα που αφορούσαν την Επαγγελματική Εκπαίδευση τέθηκαν ως προβληματισμοί, περί το 1820, από τον Κωνσταντίνο Κούμα στο άρθρο του «Παιδαγωγία. Περί παιδείας και σχολείων» (Κούμας, 1819- 1920).

1.1.2 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στην περίοδο της Επανάστασης

Στη διάρκεια της Επανάστασης, η Επαγγελματική Εκπαίδευση εξακολουθεί να προκαλεί προβληματισμούς σχετικά με την οργάνωσή της, η οποία τελικά τίθεται κυρίως υπό την σκέπη της Ορθόδοξης Εκκλησίας, η οποία τελικά αποδεικνύεται αναποτελεσματική (Ιακωβίδης, 1998) ή μέσα σε ορφανοτροφεία λ.χ. το Ορφανοτροφείο της Αίγινα από τον Ιωάννη Καποδίστρια (Γκλάβας, 2002).

1.1.3 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στην Καποδιστριακή περίοδο: η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση

Λόγω της προαναφερθείσας αδυναμίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας, ο Ιωάννης Καποδίστριας, κατά την περίοδο της αντιβασιλείας, προτείνει τη σύσταση «Πολυτεχνικής Σχολής», ώστε να αναβαθμιστούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης (Τιρς, 1972). Γενικότερα, η εκπαιδευτική του πολιτική στρέφεται στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ειδικότερα στην εξειδίκευση, λόγω κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων: ο Καποδίστριας ιδρύει, κάτω από αυτές τις συνθήκες το *Τεχνικό Σχολείο* του Πόρου, το οποίο αργότερα μεταφέρεται στην Αίγινα (Ιακωβίδης, 1998).

1.1.4 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στην Βαυαρική περίοδο: ο διαχωρισμός Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

Η περίοδος που ακολουθεί, εμφανώς επηρεασμένη από βαυαρικά πρότυπα, διαχωρίζει πλέον την γενική από την τεχνική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998) (Γκλάβας, 2002) κ.α., ενώ οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές κάνουν έκδηλη την ανάγκη για μαζική τεχνική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998).

Έτσι λοιπόν από τις αρχές της βασιλείας του Όθωνα έως και το 1895, ιδρύονται τεχνικές σχολές. Ειδικότερα, σημαντική καταγραφή για την ιστορία της τεχνικής εκπαίδευσης, κατά την βασιλεία του Όθωνα, εντοπίζουμε κατά το 1836, στην απόφαση «Μηχανοθήκη» του Τσέντνερ (Δαφέρμος & Στραβοπόδης, 2003), σύμφωνα με την οποία ο Φρειδερίκος Φον Τσέντνερ ίδρυσε το Σχολείο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, το οποίο για πολλές δεκαετίες αποτέλεσε το βασικό τεχνικό σχολείο της Ελλάδας. Περίπου την ίδια χρονολογική περίοδο με το διάταγμα της 14ης Απριλίου του 1837, ιδρύονται έξι ναυτιλιακά σχολεία και ιδρύονται πολλές ιδιωτικές σχολές, οι οποίες θα προσφέρουν στην εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το 1836 γίνεται απόπειρα για επαγγελματική εκπαίδευση των νεανίδων από την εταιρεία Φιλομαθών και το 1856 προσφέρεται επαγγελματική εκπαίδευση σε ορφανοτροφεία από τον Χατζηκώστα. (Ιακωβίδης, 1998).

Ο νόμος ΒΤΜΘ΄ του 1895, που διαδέχτηκε τους νόμους του 1834 και 1836, προκάλεσε διαφοροποιήσεις στη σχολική πραγματικότητα με δεσπόζουσα την θέσπιση παιδαγωγικών

σκοπών και τη «μετάδοση γνώσεων απαραίτητων για τη ζωή» (Ιακωβίδης, 1998). Ως εκ τούτου τον νόμο αυτό, δεν θα τον εξετάσουμε ενδελεχώς, αφού σε συνδυασμό με το διάταγμα «περί συστάσεως νηπιαγωγείων», αφορά μεταβολές των εκπαιδευτικών παραμέτρων που δεν ανταποκρίνονται σε ριζικές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκλάβας, 2002).

1.1.5 Κριτική αποτίμηση

Κρίνοντας από τα ανωτέρω, παρατηρείται κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μια έντονη τάση για την ίδρυση και ανάπτυξη επαγγελματικών σχολών. Σε αυτό το κλίμα, ο Χριστόπουλος υπογράφει το προαναφερόμενο διάταγμα της 11^{ης} Απριλίου 1867, το οποίο οδηγεί στην ίδρυση έξι ναυτιλιακών σχολών το 1867 ενώ ακολούθησε και η ίδρυση άλλων σχολών έως το 1895 [λ.χ. Πορφυρική Εμπορική σχολή της Σάμου, αγροτικές σχολές της Αθήνας και της Λάρισας, Εμπορική σχολή του Βόλου κλπ.] (Ιακωβίδης, 1998)].

Η ίδια εκπαιδευτική πολιτική συνεχίζει να εξελίσσεται και κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, οπότε και από το 1900 έως το 1927 έχουμε την ίδρυση πολλών σχολών κρατικών και ιδιωτικών [λ.χ. Σεβαστοπούλειος ιδιωτική σχολή εργασίας, Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων, Αμερικανική Γεωργική σχολή κ.α. (Ιακωβίδης, 1998)].

Ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα θα επιχειρηθεί με τα νομοσχέδια του 1899 (γνωστά ως νομοσχέδια Ευταξία) όπου προτείνεται η εισαγωγή της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία όμως καταψηφίζονται, με εξαίρεση το «περί γυμναστικής» και το «περί αρχαιοτήτων» (Γκλάβας, 2002). Σχετικά με τα νομοσχέδια αυτά αναφέρεται χαρακτηριστικά *«αποτέλεσαν σταθμό γιατί είναι η πρώτη φορά που εκτίθεται, νομικά διατυπωμένη από το επίσημο κράτος με συνοχή και τεκμηρίωση, η αστική αντίληψη για το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα νομοσχέδια αποτελούν την πρώτη διατύπωση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»* (Φραγκουδάκη, 1987).

1.2 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης στον 20^ο αιώνα

Ο 20^{ος} αιώνας θα σηµάνει την νέα εκπαιδευτική πολιτική που θα υποστηριχθεί από την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Ιακωβίδης, 1998), με μέλη του από την εκπαιδευτική πραγματικότητα που συχνά επισήµαναν τη σπουδαιότητα του ρόλου της τεχνικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε τον Παυλίδη Ι., ο οποίος στο βιβλίο του *Περί Τεχνικής Εκπαίδευσης* τόνισε ότι «η Τεχνική εκπαίδευση όχι μόνο έχει εισέλθει από πολλά χρόνια στα σπλάχνα της δηµόσιας εκπαίδευσης των λαών, αλλά αποτελεί πολλές φορές μέρος της, ώστε µέρα με τη µέρα κραταιώνεται η πίστη ότι µετά από λίγα χρόνια... θα αναγνωρισθεί ως η πρώτη κυρία, η γενική του ανθρώπου εκπαίδευσις» και γι αυτό το λόγο αυτή θα πρέπει να ενσωµατωθεί σε όλες τις βαθµίδες (Γκλάβας, 2002).

Την περίοδο που η Ελλάδα επιχειρεί τον εκδηµοκρατισµό της, ηγετικές θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας λαµβάνουν οι Μ. Τριανταφυλλίδη, ο Α. Δελμούζος και ο Δ. Γληνός. Ο τελευταίος τον Νοέµβριο του 1913 θα συνεργαστεί αργότερα με τον Ι. Τσιριµώκο και θα υποβάλουν στη Βουλή προς ψήφιση νέα νοµοσχέδια (Ιακωβίδης, 1998). Επικεντρωνόµαστε στο κοµµάτι που αφορά την έρευνά µας και αναφέρουμε χαρακτηριστικά για την τεχνική εκπαίδευση «...ειδικότερον δε είναι η ανάγκη να οργανωθή και η καλούµενη πραγματική εκπαίδευσις, ήτις, διατηρούσα τον χαρακτήρα γενικής µορφώσεως, θα προπαρασκευάζει συστηµατικότερον διά της καλλιέργειας των γενικών διά τα ειδικά επαγγελµατικά σχολεία ή και διά τα τεχνικά επαγγέλµατα», «έναρξις της μέσης εκπαιδύσεως µετά το πέρας του κύκλου τούτου», «Σχολεία της μέσης εκπαιδύσεως παράλληλα, ήτοι ανεξάρτητα απ' αλλήλων, έκαστον με ένα ιδιαίτερον και αυτοτελή κύκλον μαθηµάτων, βραχύτερον µεν το διά την μέσην, εκτενέστερον δε το διά την ανωτέραν τάξιν προοριζόµενον...» (Δηµαράς, 1986).

Με αυτή την πρόταση, όσοι αποφοιτούσαν από το δηµοτικό θα μπορούσαν να εισαχθούν στο πρακτικό σχολείο, δηλαδή είτε στο γυµνάσιο, είτε στο διδασκαλείο, στις τεχνικές και επαγγελµατικές σχολές, γεγονός που κάνει έκδηλη την πορεία της εκπαίδευσης σε µαθήµατα πρακτικής εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 1998). Ειδικότερα, «η καλούµενη πραγματική εκπαίδευσις, ήτις, διατηρούσα τον χαρακτήρα της γενικής µορφώσεως, θα προπαρασκευάζη συστηµατικότερον

διά της καλλιέργειας των γενικών δεξιοτήτων και της παροχής κατάλληλων γνώσεων διά τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία ή δια τα τεχνικά επαγγέλματα» (Φραγκουδάκη, 1987).

Παρόλα αυτά τα νομοσχέδια του 1913 δεν ψηφίστηκαν στη Βουλή, ενώ το διάταγμα 2585 της 11^{ης} Μαΐου του 1917 αποτέλεσε το έναυσμα για να επικυρωθεί το διάταγμα αυτό ως νόμος του κράτους 827/1917 με τον οποίο καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα στο εξατάξιο σχολείο, συντάχθηκαν νέα αναγνωστικά και τέλος με το Ν. 82 του 1917 που κωδικοποιείται με το Ν.567 θεσμοθετείται εποπτικό προσωπικό (Δημαράς, 1986).

Η μεταρρύθμιση του 1917, στόχευε σε ριζική αναγέννηση της παιδείας, ενώ το γενικότερο κλίμα που χαρακτήριζε την εν λόγω εποχή έως και το 1920, βασίστηκε στα ενδιαφέροντα των παιδιών, στην αυτενέργειά τους, ενώ συνέδεσε και την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία (Ιακωβίδης, 1998).

Αδιαμφισβήτητα, στο κλίμα αυτό συνέβαλε η μεθοδευμένη πορεία- στρατηγική των πολιτικών κομμάτων, η οποία σε συνάρτηση με τους διαδοχικούς πολέμους αποτέλεσαν συχνά απροσπέλαστο εμπόδιο για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 1998).

Έως τον Οκτώβρη του 1920, εντοπίζουμε μια τάση προς ανανέωση. Παρόλα αυτά, οι νόμοι 2125 και 2243 του 1920 παρέμειναν ανεφάρμοστοι, ενώ η πτώση του Ε. Βενιζέλου, θα σημάνει σε συνάρτηση και με τις πολιτικές εξελίξεις, την αντίστροφη πορεία της μεταρρύθμισης, αφού κάθε νέα πολιτική ηγεσία ακολουθούσε διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική. Βέβαια, η κυβέρνηση του Ν. Πλαστήρα, θα δημιουργήσει ευνοϊκότερες συνθήκες στην εκπαίδευση, ενώ λίγο αργότερα ο Αλ. Παπαναστασίου (ως πρωθυπουργός), θα υιοθετήσει το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Προχωρώντας στο 1927, παρατηρούμε πως η μεταρρυθμιστική απόπειρα του 1917, αδυνατεί να ομαλοποιήσει το κλίμα που επικρατεί και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκάστοτε κυβερνήσεις αδυνατούν να ψηφίσουν συμπληρωματικές διατάξεις, η μεταρρύθμιση του 1917 δεν πραγματοποιείται τελικά (Ιακωβίδης, 1998).

Με την άνοδο του Ε. Βενιζέλου στην εξουσία για τρίτη φορά, το 1928, προωθείται η μεταρρύθμιση του 1929, αφού ως τότε τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία ήταν λιγοστά, το ίδιο και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσε σε αυτά, οι ελλείψεις σε όλους τους τομείς παρέμεναν μεγάλες και το σύστημα αυτό δεν ικανοποιούσε πια κανέναν (Γκλάβας, 2002).

Μέσα στο γενικότερο κλίμα που επικρατούσε, τον Απρίλιο του 1929 και 1930, κατατίθενται για ψήφιση στη Βουλή τα ακόλουθα νομοσχέδια με Υπουργό Παιδείας τον Κ. Γόντικα:

1. Σχέδιο νόμου «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως» (Ν. 4397 16/8/29).
2. Σχέδιο νόμου «Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της μέσης εκπαίδευσεως» (Ν. 4373 13/8/29).
3. Σχέδιο νόμου «Περί μεταρρυθμίσεως του Διδασκαλείου της μέσης εκπαίδευσεως».
4. Σχέδιο νόμου «Περί τροποποιήσεως του νόμου 3182 περί των διδασκαλιών της δημοτικής εκπαίδευσεως».
5. Σχέδιο νόμου «Περί διδασκαλείων των νηπιαγωγείων».
6. Σχέδιο νόμου «Περί ιδρύσεως οικοκυρικής εκπαίδευσεως».
7. Σχέδιο νόμου «Περί ιδρύσεως πειραματικών σχολείων εν τοις πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης».
8. Σχέδιο νόμου «Περί εκδόσεως μεταφράσεων αρχαίων κλασσικών και νεώτερων ξένων έργων».
9. Σχέδιο νόμου «Περί ανεγέρσεως διδακτηρίων καθ ' άπαν το κράτος».
10. Σχέδιο νόμου «Περί Σχέδιο νόμου «Περί σωματικής αγωγής των νέων» (Δημαράς, 1986).

Τα νομοσχέδια αυτά έκαναν έκδηλο το γεγονός, ότι όσοι αποφοιτούν από τα δημοτικά σχολεία, θα εισέρχονται χωρίς εξετάσεις στα παρθεναγωγεία και στις επαγγελματικές σχολές, οι οποίες στόχευαν αφενός στη μετάδοση γνώσεων και αφετέρου στην κατάλληλη προετοιμασία για τα τεχνικά επαγγέλματα. Ωστόσο η μεταρρύθμιση αυτή στράφηκε περισσότερο σε θέματα κτιριακής υποδομής και ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών μονάδων. (Ιακωβίδης, 1998).

Οι γενικότερες αρχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, θα καθοριστούν με το Ν. 5197/1931 «Περί επαγγελματικής εκπαίδευσεως», όπου στο άρθρο1 του εν λόγω νόμου η επαγγελματική εκπαίδευση υποδεικνύεται έμμεσα μέσα από συγκεκριμένη ιδεολογία, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 9 παραχωρείται η δυνατότητα ίδρυσης τεχνικών σχολών σε νομικά πρόσωπα (Ζάχαρης, 1989).

Στην περίοδο του Ι. Μεταξά η εκπαίδευση διανύει την χειρότερη περίοδο. Αναλυτικότερα, το 1940/41 το σχολικό έτος λειτουργεί μόνο για τρεις μήνες, το 1941/42 μόνο για είκοσι ημέρες.

Παρόλα αυτά την περίοδο αυτή, στην τεχνική εκπαίδευση πραγματοποιούνται ποικίλες αλλαγές και τροποποιήσεις. Έτσι το 1941 ιδρύονται πολυτεχνικές σχολές, ενώ προωθείται και η εισήγηση του σχεδίου «μιας λαϊκής παιδείας» προς τη Γραμματεία Παιδείας της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.), το οποίο προέβλεπε για την εκπαίδευση έναν «ευρύτερο και επιστημονικά θεμελιωμένο τεχνικό προσανατολισμό». Παρόλα αυτά, από το 1950 έως το 1957, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα παρουσιάσει καμία αλλαγή, ενώ «η έλλειψη συντονισμένων ενεργειών στο χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης θα οδηγήσει αναπόφευκτα ή στο κλείσιμο των λιγοστών τεχνικών σχολείων ή σε μια εκπαίδευση αποκομμένη από την πραγματικότητα», που πολύ συχνά θα καταλήξει σε μονοπώλιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και θα προκαλέσει τη συρρίκνωση της τεχνικής εκπαίδευσης. (Ιακωβίδης, 1998).

Τελικά το 1957, η δημιουργία της Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιεί άλματα, με τη συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας, η οποία μελετά όλα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και παραδίδει πορίσματα που αφορούν την ανανέωση των προγραμμάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις της εποχής, καθώς και «τη θεμελίωση και επιμελή ανάπτυξη της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης» (Μαθιάσου, 2004).

Το 1959, το Ν.Δ. 3971 με τίτλο «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», με στόχο την εξοικείωση των νέων με την τεχνική και επαγγελματική ζωή, θα ορίσει την επαγγελματική εκπαίδευση σε τρεις βαθμίδες, την κατώτερη, τη μέση και την ανώτερη. (Αποστολίδης, Δουκάκης, Βεργέτη, Λάμπρου, & Τσολακίδου, 1988; Ιακωβίδης, 1998), κ.α.

Αναλυτικότερα, η κατώτερη τετραετή επαγγελματική εκπαίδευση αφορούσε φοίτηση σε διάφορα τεχνικά επαγγέλματα, τα οποία στόχευαν να προετοιμάσουν τους νέους σε διάφορα επαγγέλματα, διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο το πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη μέση εκπαίδευση παράλληλα με τα τεχνικά μαθήματα διδάσκονταν και μαθήματα γενικής εκπαίδευσης, ενώ η ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση απαρτίζονταν από τις ανώτερες σχολές λ.χ. το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Η εκπαίδευση την εποχή αυτή παρουσιάζει έλλειψη συντονισμού ή οποία επιχειρείται να καλυφθεί με το Ν.Δ. 3971/59 που αποτελεί θεμέλιο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και το Ν.Δ. 3973/4/9/59 και θα προκαλέσει μόνο «επιδερμικές» αλλαγές (Ιακωβίδης, 1998).

Οι πολιτικές μεταβολές στην Ελλάδα, το 1960, αναδεικνύουν την παιδεία μέσα από τον Ν.Δ.4379/1964, όπου καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων, ενώ προβλέπεται η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό και Γυμνάσιο (Γενικό ή Τεχνικό), γνωστή ως η *μεταρρύθμιση του 1964* (Μαθιάσου, 2004). Αναλυτικότερα, το 1964 κατατίθενται στη Βουλή το νομοσχέδιο «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (στοιχειώδους και μέσης) Εκπαιδεύσεως», το οποίο ψηφίζεται και ως Ν.Δ. 4379 και το 1965 τα νομοσχέδια «Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως» και «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων», τα οποία δεν ψηφίστηκαν (Ιακωβίδης, 1998).

Την ίδια περίοδο (1964), αν επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε την μεταρρύθμιση αυτή, παρατηρούμε ότι το τεχνικό και το γενικό γυμνάσιο χορηγούν ισότιμους τίτλους σπουδών, στο τεχνικό γυμνάσιο διδάσκονται επιπλέον πρακτικές τεχνικές γνώσεις, το λύκειο διακρίνεται σε τεχνικό/ επαγγελματικό λύκειο και γενικό λύκειο, δημιουργούνται τεχνικές επαγγελματικές σχολές (οι απόφοιτοι των σχολών αυτών, είτε απορροφώνται από την αγορά εργασίας, είτε κατατάσσονται στη Β΄ τάξη του τεχνικού λυκείου, χωρίς εξετάσεις), ενώ το απολυτήριο λυκείου είναι ισότιμο με αυτό του παλαιού εξατάξιου γυμνασίου δεν παρέχει πρόσβαση στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ιακωβίδης, 1998).

Η Τεχνική Επαγγελματική εκπαίδευση θα παραμείνει σχεδόν ανέπαφη, ενώ ο Α.Ν.1929 «Περί συστάσεως συμβούλων για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση», θα σημάνει την εισροή μεγαλύτερου αριθμού μαθητών στις κατώτερες τεχνικές σχολές.

Το 1969, συγκροτείται ομάδα η οποία θα μελετούσε την τεχνική εκπαίδευση μετά το γυμνάσιο με την υπ΄ αριθμ. 63600 Κ.Π. 3249/8/11/69, ενώ τα νομοθετικά διατάγματα Ν.Δ. 580/70, 389/70, 581/70, είναι αυτά που θα κατευθύνουν την πορεία της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης έως το 1982 (Ιακωβίδης, 1998).

Με το νόμο Ν. 576/77, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», καταργούνται οι τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, και μετατρέπονται σε τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια που διαρκούν τρία χρόνια και είναι ισότιμα με τα λύκεια της γενικής εκπαίδευσης. Η διάταξη αυτή «εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 1977 – 78 και δεν αφορά τους μέχρι του έτους τούτου εγγεγραμμένους μαθητές». (ΦΕΚ 102/τ.Α./13-04-1977). Η μεταρρύθμιση αυτή διακρίνει τη μέση επαγγελματική εκπαίδευση σε τέσσερις

κατηγορίες σχολών (Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, Τεχνικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια, Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση) στην οποία μπορούν να φοιτήσουν μαθητές, κατόπιν εξετάσεων σε έξι τεχνικούς τομείς (Δελτίο της Διεύθυνσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, "Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια", 1980). Στο άρθρο 6 και 9 διατυπώνονται σαφώς οι επιδιώξεις και οι σκοποί της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 102/τ.Α./13-04-1977).

Η κατάργηση και η μετατροπή των σχολικών μονάδων βάση του ν. 576/ 77 θα πραγματοποιηθεί από τον 1566/85, όπου ορίζονται τα «*Τεχνικά Λύκεια (Τ.Λ.) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (Ε.Λ.) σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ)*» (ΦΕΚ 1566/85, 1985). Με αυτό τον τρόπο τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια, επιχειρούν να συνδυάσουν τη Γενική Μόρφωση με την Επαγγελματική κατάρτιση.

Σημείο σταθμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσαν και οι νόμοι Ν.2525/1997 και 2640/1998, που ακολούθησαν και οι οποίοι σήμαναν την θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λύκειου (Ε.Λ.) και των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον 2640/1998 η Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, έχει τους γενικούς σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους εξής ειδικότερους σκοπούς:

Την παροχή τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται σε περιβάλλον κριτικής σκέψης, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή επαγγελματική ένταξη. Επιπλέον, συνδέει την αγορά εργασίας, με τις ανάγκες της παραγωγής και τις πολιτικές απασχόλησης. Τέλος, αποσκοπεί οι μαθητές να αποκτήσουν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι αξιοποιήσιμοι στην αγορά εργασίας και να εξελίσσονται.

Σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία τους, στα Τ.Ε.Ε., θα παρέχεται μεταγυμνασιακή εκπαίδευση και θα μπορούν να εισάγονται εκεί, οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου, χωρίς εξετάσεις. Οι σπουδές στα Τ.Ε.Ε. διαρκούν έως και τρία έτη και οργανώνονται σε δύο κύκλους, Α' και Β', οι οποίοι περιλαμβάνουν επιμέρους τομείς και ειδικότητες. Οι μαθητές μετά την αποφοίτηση τους από τον Α' κύκλο σπουδών λαμβάνουν, κατόπιν εξετάσεων, πτυχίο επιπέδου ΙΙ. Οι εξετάσεις διενεργούνται εντός του σχολείου σε όλα τα διδαχθέντα μαθήματα. Με απόφαση

του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ορισμένα βασικά μαθήματα ειδικότητας, οι εξετάσεις γίνονται με κοινά θέματα σε Νομαρχιακό επίπεδο.

Όσον αφορά το περιεχόμενο σπουδών των Τ.Ε.Ε., τα προγράμματα διδασκαλίας των Τ.Ε.Ε. περιλαμβάνουν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα των ειδικοτήτων και βασικά μαθήματα γενικής παιδείας και γενικής ωφελιμότητας. Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

Οι νόμοι Ν.2525/1997 και 2640/1998, αντικαταστάθηκαν με το Ν.3475/2006 «*Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετήθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.), αντικαθιστώντας τα παλαιά Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) (ΦΕΚ 146 Τεύχος Α') και διαμορφώνοντας την σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, σήμερα το εντοπίζουμε δύο τύπους Λυκείων, τα Γενικά (ΓΕ.Λ.) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), καθώς και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.).

Σχετικά με την τροποποίηση των Τ.Ε.Ε., σύμφωνα με το άρθρο 8, παράγραφο 3, «*Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τα Δημόσια Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετατρέπονται από την έναρξη του σχολικού έτους 2006–2007 σε Επαγγελματικά Λύκεια. Η μετατροπή γίνεται σταδιακά ανά τάξη και έτος αρχίζοντας από την Α' τάξη το σχολικό έτος 2006–2007. Η Β' τάξη του Α' κύκλου και ο Β' κύκλος των Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας μέχρι και τα σχολικά έτη 2006–2007 και 2007–2008 αντίστοιχα. Ειδικώς τα δημόσια ημερήσια Τ.Ε.Ε. με απογευματινό ωράριο λειτουργίας εξακολουθούν να λειτουργούν ως Τ.Ε.Ε., χωρίς εγγραφή νέων μαθητών στην Α' τάξη μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2007–2008 οπότε και καταργούνται εκτός εάν εν τω μεταξύ με απόφαση του Υπουργού*

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετατραπούν σε ΕΠΑ.Λ. ή ΕΠΑ.Σ.. Τα Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής β' βαθμίδας της περ. ε' της παρ. 13 του άρθρου 1 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α') μετατρέπονται σε Επαγγελματικά Λύκεια ειδικής αγωγής, κατ' αναλογία των οριζόμενων στην παράγραφο αυτή. Η φοίτηση στα ΕΠΑ.Λ. ειδικής αγωγής διαρκεί τουλάχιστον τέσσερα έτη».

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το άρθρο έξι, αναφέρεται σχετικά με την ισοτιμία των πτυχίων ότι:

Παράγραφος 1. «Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Α. χορηγείται απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου και πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α')».

Παράγραφος 2. «Τα απολυτήρια των Επαγγελματικών Λυκείων είναι ισότιμα με τα απολυτήρια των Γενικών Λυκείων».

1.3 Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να σκιαγραφήσουμε την σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα των Επαγγελματικών Λυκείων ΕΠΑ.Λ, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται με το ισχύοντα νόμο υπ' αριθ. 3475 (ΦΕΚ 146 Τεύχος Α').

Αναλυτικότερα, τα ΕΠΑ.Λ. σύμφωνα με το άρθρο 1 ορίζουν ως σκοπό της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης - σε συνδυασμό με τα μαθήματα γενικής παιδείας (ν. 1566/1985) και με την τεχνική επαγγελματική γνώση - οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπτύξουν ικανότητες πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης και να λάβουν τις απαραίτητες τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις, που θα τους καταστήσουν ικανούς να συνεχίσουν στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η διάρθρωση της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, σκιαγραφείται ως εξής, σύμφωνα με το άρθρο δύο: *«παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες ανήκουν στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή εκπαίδευση».*

Σχετικά με τον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν τα σχολεία ο νόμος στο άρθρο 4 αναφέρει τα εξής σημαντικά:

Παράγραφος 2. *«Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ'».*

Παράγραφος 3. *«Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά - επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις».*

Στην παράγραφο 4, δίνεται το πρόγραμμα διδασκαλίας και για τις τρεις τάξεις, θα αναφέρουμε το σημείο που μας αφορά σε αυτή την εργασία : για την *«Γ' τάξη χωρίζεται σε ειδικότητες. Το πρόγραμμα διδασκαλίας της Γ' τάξης περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικοτήτων. Οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθούν τα μαθήματα της ειδικότητας που επιλέγουν και τα οριζόμενα για την ειδικότητα μαθήματα γενικής παιδείας».*

Ακόμη, στην παράγραφο 5, αναφέρεται ότι: «*Τα αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν: α) σαφώς διατυπωμένους σκοπούς κατά μάθημα και β) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις δυνατότητες αφομοίωσης των μαθητών, διαρθρωμένη σε επί μέρους ενότητες και θέματα...*».

Στο άρθρο 5, παράγραφος 4, διασαφηνίζεται ότι «*Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις διεξάγονται εντός της σχολικής μονάδας στα μαθήματα και τις εργαστηριακές ασκήσεις που διδάσκονται στην αντίστοιχη τάξη*». Συμπληρωματικά, ο καθορισμός της εξεταστέας – διδακτέας ύλης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ΄ τάξης των Ημερησίων ΕΠΑ.Λ., για το σχολικό έτος 2008-2009, του τομέα Υγείας και Πρόνοιας, της ειδικότητας Βοηθών Βρεφοκόμων (αναφερόμαστε στην ειδικότητα αυτή της οποίας το εγχειρίδιο θα αξιολογήσουμε), διαμορφώνεται κατόπιν σχετικής εισήγησης του Τμήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πρακτικό Συνεδρίασης 22/2-9-08), μέσα από την εξέταση δύο μαθημάτων την «*Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*» (αποτελεί το εγχειρίδιο που θα αξιολογηθεί στην παρούσα έρευνα) και τα «*Στοιχεία Ανατομίας-Φυσιολογίας II*».

Αναλυτικότερα, για το μάθημα «*Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*» της Γ΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ., της ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, του Τομέα Υγείας Πρόνοιας για το σχολικό έτος 2008-2009, ως διδακτέα ύλη ορίζεται όλη η αναφερόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και υποστηρίζεται από το βιβλίο «*Αγωγή Προσχολική Ηλικίας*» (Β΄ Τάξη 1ου Κύκλου-2ος Κύκλος ΤΕΕ, των Νικολακάκη, Σωφρονά, Κιαμίλη) του ΟΕΔΒ ΦΕΚ 1278/τ.Β/13-07 -2006.

Ως εξεταστέα ύλη ορίζεται η παρακάτω την οποία προσδιορίζουμε στα αντίστοιχα κεφάλαια του βιβλίου σύμφωνα με το ΦΕΚ. 1278/τ.Β/13-07 -2006:

	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔ.
ΚΕΦ.1	ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.	
1.1	Έννοια της προσχολικής αγωγής.	15-20
1.3	Σκοποί της προσχολικής αγωγής.	24-26
1.4	Ο αντισταθμιστικός ρόλος της προσχολικής αγωγής.	26-28
ΚΕΦ.3	ΘΕΜΕΛΙΩΤΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.	
3.2	Φρειδερίκος Φρέμπελ	62-64
3.3	Μαρία Μοντεσσόρι	66-71
3.4	Οβίδιος Ντεκρολύ	71-74
ΚΕΦ.4	Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ.	
4.2	Σκοπός και αναγκαιότητα του Βρεφονηπιακού σταθμού.	82-84
4.3	Ημερήσιο Πρόγραμμα του Βρεφονηπιακού σταθμού.(Ημερήσιο Πρόγραμμα απασχόλησης των παιδιών)	84-89
4.4	Ψυχοπαιδαγωγικό υλικό.	89-95
ΚΕΦ.6	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.	119-129
ΚΕΦ.7	ΤΟΜΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (εξαιρείται το 7.4.2 σελ.166 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού)	135-167
ΚΕΦ.8	ΓΛΩΣΣΑ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ- ΑΝΑΓΝΩΣΗ - ΓΡΑΦΗ	175-191
ΚΕΦ.10	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ.	

10.2	Η διδασκαλία των μαθηματικών στην Προσχολική Εκπαίδευση	232-235
10.3	Μεθοδολογία Διδασκαλίας των Μαθηματικών	235-237
ΚΕΦ.12	ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.	
12.1	Σημασία του παιχνιδιού.	255-267
12.2	Παιχνίδι και εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων	267-270
ΚΕΦ.14	Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	301-302

Πίνακας 1: Η εξεταστέα ύλη της Γ' ΕΠΑ.Λ τομέα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων

Τέλος στην παράγραφο 7, του άρθρου 4, τονίζεται ότι «Στους μαθητές χορηγούνται δωρεάν τα διδακτικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα...».

1.4 Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας , η θεσμοθέτηση και η έναρξη λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας (Μέσης) Εκπαίδευσης ξεκίνησε από τον 19^ο αιώνα με σκοπό να οργανώσει το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από Νομοθετικά Διατάγματα.

Συχνά, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βρέθηκε στο πεδίο αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που σχετίζονταν με το αντικείμενο της, τη δομή της, το περιεχόμενο σπουδών καθώς και με τον τρόπο εισαγωγής των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κ.ο.κ..

Οι Ν.2525/1997 και 2640/1998 συνέβαλαν στη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου (Ε.Λ.) και των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτήριων (Τ.Ε.Ε.), αποτελώντας τη βασική δομή και οργάνωση της μη-υποχρεωτικής Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία παρόλα αυτά αντικαταστάθηκε με το Ν.3475/2006 (ΦΕΚ 146 Τεύχος Α΄) σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετήθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.), αντικαθιστώντας τα παλαιά Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ).

Υπό αυτό το πρίσμα, σήμερα εντοπίζουμε δύο τύπους Λυκείων, τα Γενικά (ΓΕ.Λ.) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ), καθώς και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.).

Επικεντρωθήκαμε, στην ανάλυση του περιεχομένου, των σκοπών, της λειτουργίας κ.ο.κ των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ), αφού η έρευνα μας σχετίζεται και αφορά την αξιολόγηση του εγχειριδίου της Γ΄ ΕΠΑ.Λ, «*Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*».

2^ο Κεφάλαιο: Το σχολικό εγχειρίδιο

2.1 Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο (σ.ε.), είναι ένα μέσο διδασκαλίας (ο διαμεσολαβητής), έχει τη μορφή βιβλίου, χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.ά., ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), αφορά τη διδακτέα ύλη και εγκρίνεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.). Το σ.ε. καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου διδασκαλίας, αλλά και ένα μεγάλο μέρος του εξωσχολικού χρόνου των μαθητών. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Συνώνυμοι όροι του σχολικού εγχειριδίου είναι το διδακτικό εγχειρίδιο, το σχολικό βιβλίο και το σχολικό βοήθημα, αν και οι σημασίες αυτών των όρων δεν συμπίπτουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ιστορικά το σ.ε. θεωρείται το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, το οποίο ταυτίζεται με το σύστημα, οργανώνοντας και διορθώνοντας την ύλη και κατ' επέκταση την πορεία της γνώσης και την επίτευξη της μάθησης. Παρόλα αυτά στις μέρες μας, αν και το σ.ε. αποτελεί το κυριότερο μέσο διδασκαλίας, δεν θεωρείται «αυθεντία» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Το σ.ε. σήμερα, χρησιμοποιείται από μαθητές, εκπαιδευτικούς και κάθε εμπλεκόμενο με την εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, υπουργεία κλπ.). Κάθε φορά που αναφερόμαστε στο σ.ε. αναφερόμαστε συνήθως στο βιβλίο ή σε ένα πακέτο βιβλίων [σχολικό εγχειρίδιο, βιβλίο δασκάλου, βιβλίο μαθητή, βιβλίο αναφοράς (Seguin, 1989)].

Οι διαδικασίες έγκρισης των σ.ε. καθορίζονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), καθιστώντας αυτό (το σ.ε.) προϊόν με το οποίο εξασφαλίζεται η κρατική αξιοπιστία, η ουδετερότητα και η απρόσωπη αυθεντία, αν και σε κάθε εξώφυλλο αναφέρονται τα στοιχεία των συγγραφέων (Johnson, 1993).

2.2 Η ιστορία των σχολικών εγχειριδίων

Το σχολικό εγχειρίδιο (σ.ε.) είναι δημιούργημα των νεότερων χρόνων, αφού στην ελληνική αρχαιότητα η διδασκαλία αφορούσε κυρίως την προφορική παράδοση. Βέβαια, τα σύγχρονα σ.ε., εμφανίζονται στην ρωμαϊκή εποχή με τη μορφή παπύρου και περγαμηνής, στηρίζοντας την προφορική διδασκαλία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Επιπλέον και άλλα εγχειρίδια όπως τα θρησκευτικά κείμενα, επιτελούσαν τέτοιες λειτουργίες μετάδοσης σκέψεων, απόψεων, ιδεολογιών (Mikk, 2000).

Προς το τέλος του μεσαίωνα, η ανακάλυψη της τυπογραφίας, η γενικευμένη χρήση του χαρτιού και το νέο σύστημα διδασκαλίας που προωθείται, θα τοποθετήσουν το σ.ε. στο επίκεντρο της σχολικής μάθησης. Σκοπός των βιβλίων αυτών είναι η υλοποίηση των καθορισμένων σκοπών, η επαφή του αναγνώστη με το βιβλίο και η ανάγνωση μέσα στο σχολείο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, το τυπωμένο βιβλίο με την είσοδό του στο σχολείο, οριοθετεί σημαντικές αλλαγές στην ιστορία της αγωγής, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα (Verduin Muller, 1989).

Ο Κομένιος, θεωρείται «ο πατέρας του σ.ε.», αφού αυτός πρώτος έδωσε έμφαση στη συγγραφή των σ.ε. σύμφωνα με τη σημερινή τους μορφή. Βέβαια, η εξέλιξη του σ.ε. δεν είχε πάντοτε την ίδια κατεύθυνση, αφού συχνά συνέβαλε στην «σχολειοποίηση»¹ και στην απομάκρυνση από την πραγματικότητα, «στερώντας» από τους μαθητές την άμεση και φυσική εμπειρία μάθησης, και «επιβάλλοντας» έναν κοινό ρυθμό μάθησης. Την αξία της μάθησης μέσα από την άμεση φυσική εμπειρία τόνιζε και ο J. J. Rousseau, «*Μισώ τα βιβλία. Το μόνο που κάνουν είναι να μας διδάσκουν να μιλούμε για πράγματα για τα οποία δεν γνωρίζουμε τίποτα*» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ως εκ τούτου, η έμμεση εμπειρία, μέσα από διαγράμματα, εποπτικά μέσα κ.ά., επεκτείνει την άμεση εμπειρία, προετοιμάζει την αποδοχή της άμεσης εμπειρίας ή την υποκαθιστά υπό

¹ Ο όρος «σχολειοποίηση» ορίζεται με τον ακόλουθο τρόπο: Ο διαχωρισμός του κόσμου των ενηλίκων από τον κόσμο των παιδιών, ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης της παιδικής ηλικίας (18^{ος} αιώνας Rousseau) με συνέπεια τον εγκλεισμό των παιδιών στο σχολείο (De Queiroz, 2000; Μαρκοπούλου, 2008).

ορισμένες συνθήκες και εισάγει τους μαθητές σε τόπους αφαιρετικής σκέψης, συλλογισμού και φαντασίας (Spink, 1990).

Τα τελευταία χρόνια, τα σ.ε. αποτελούν περισσότερο εργαλεία γνώσης, παρά αποκλειστικούς φορείς μετάδοσης της γνώσης.

Με γνώμονα τα ανωτέρω ενσκήπτουν δύο μεγάλες περίοδοι στην ιστορία του σ.ε.. Από τον 16^ο έως τον 19^ο αιώνα, η εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσα από το βιβλίο (και όχι μέσα από την μέχρι τότε προφορική διδασκαλία), ενώ από τον 19^ο αιώνα έως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, το σ.ε. αποτελεί το βασικό όργανο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και στηρίζει τη διδασκαλία (Westbury, 1990). Για το λόγο αυτό, συχνά, το σ.ε. έχει μορφή «κλειστή», είναι κοινό και ομογενοποιημένο για όλο τον μαθητικό πληθυσμό, έχει συνήθως γραμμική μορφή, δίνει πληροφορίες, παρέχει γνώσεις, εξασκεί τον μαθητή και όσα αυτός έμαθε, συχνά αντικαθιστά το Α.Π. κλπ. (Shutes & Petersen, 1994).

Η τρίτη περίοδος που ακολουθεί, φέρνει το σ.ε. αντιμέτωπο με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, με τα μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της μικροηλεκτρονικής. Αδιαμφισβήτητα, το σ.ε. δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τα μέσα αυτά, αλλά λειτουργεί επικουρικά, αποτελώντας τη βάση για να αναπτυχθούν τα άλλα μέσα (Κασκαντάμη, 2001). Τα σ.ε. προσφέρουν ολοκληρωμένη και δομημένη τη γνώση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον κάθε αναγνώστη, με σεβασμό στον ατομικό του χρόνο κλπ.. Επιπρόσθετα, τα μέσα αυτά προσφέρουν ένα «θησαυρό γνώσης», σε σχετικά χαμηλές τιμές, διατηρούνται και μεταφέρονται με ευκολία, συμβάλλουν στην εξατομικευμένη μάθηση και ταυτόχρονα στην ομαδική εργασία (Bildungsmedien, 1982). Τα νέα μέσα που προαναφέραμε, προσδοκείται να εμπλουτίσουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σ.ε. (Verduin Muller, 1989; Westbury, 1990; Καψάλης & Χαραλάμπους, Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική και σύγχρονη προβληματική. Νέα αναθεωρημένη έκδοση, 2008).

Μολονότι τα πρώτα σχολικά βιβλία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κυκλοφορούσαν κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας σε όλα τα ελληνικά σχολεία με την έγκριση του Πατριαρχείου και της ειδικής επιτροπείας (που είχε ορίσει η Οθωμανική Αυτοκρατορία), σήμερα, τα περισσότερα σχολικά βιβλία έχουν θεσμοθετηθεί με το νόμο Ν1566/1985 για τη

δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση(με τον ίδιο νόμο θεσπίστηκε και η δημιουργία και λειτουργία των Τ.Ε.Ι).

Η τελευταία διαδικασία συγγραφής βιβλίων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ), ξεκίνησε με την έκδοση των νέων Βιβλίων της ΤΕΕ, κατά τη διετία 1998 -2000, οπότε και οργανώθηκαν αρμόδιες επιτροπές κατάλληλες για την αξιολόγηση αυτών. Σύμφωνα με τον Κ. Καφετζόπουλο, στην εισήγησή του με τίτλο «*Η διαδικασία συγγραφής βιβλίων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ), από τα Προγράμματα Σπουδών μέχρι την αξιολόγηση*», τα βιβλία αυτά εγκρίθηκαν από το Τμήμα Τ.Ε.Ε. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ώστε να εξασφαλιστεί σε αυτά ποιότητα και αντικειμενικότητα και τέλος υλοποιήθηκαν κάποια σεμινάρια καθώς και αξιολογήσεις με στόχο τα βιβλία αυτά να ικανοποιούν κριτήρια παιδαγωγικά, διδακτικά και γνωστικά (Ινστιτούτο, 2005).

Καρπό αυτής της διαδικασίας αποτελεί και το εγχειρίδιο της έρευνας μας, το οποίο και θα επιχειρήσουμε να αξιολογήσουμε, αφού «στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να αποτελεί το σημαντικότερο διδακτικό μέσο και να κυριαρχεί ανάμεσα στα εκπαιδευτικά υλικά²» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

² «Όταν μιλάμε στην παιδαγωγική γλώσσα στην Ελλάδα για εκπαιδευτικό υλικό, εννοούμε πρωτίστως και συνήθως το σχολικό εγχειρίδιο και το φανταζόμαστε ως ενιαίο για όλη την επικράτεια» (Χατζησαββίδης, 2000).

2.3 Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων

Με τον όρο λειτουργίες των σ.ε., αναφερόμαστε, σε προγραμματισμένες μορφές δυνατοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, οι οποίες μεταβάλλονται σύμφωνα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα κ.ά. (Baumann, Eiseinhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze, & Strietzel, 1984).

Οι κυριότερες λειτουργίες των σ.ε. είναι οι παρακάτω:

1. Η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή.
2. Η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης.
3. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
4. Η άσκηση και η εμπέδωση.
5. Η καθοδήγηση της διδασκαλίας.
6. Η κοινωνικοποίηση. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008)

Τις λειτουργίες αυτές θα αναλύσουμε στις υποενότητες που ακολουθούν.

2.3.1 Η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή.

Είναι γεγονός πως κάθε σ.ε. αποτελεί «τον κατεξοχήν φορέα της ύλης διδασκαλίας» μέσα από διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στη μάθηση, μέσα από την παρουσίαση της πραγματικότητας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η παρουσίαση της πραγματικότητας πραγματώνεται, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών:

1. Μέσα από ενέργειες, δραστηριότητες, πράξεις και πρακτικές.
2. Με εικονικές αναπαραστάσεις (πίνακες, σχεδιαγράμματα, ραβδογράμματα κ.ά.) και εικόνες.
3. Με λογικές ή συμβολικές διατυπώσεις του γραπτού λόγου με γλωσσική ή συμβολική μορφή (Bruner, 1960).

Εξαιτίας των παραπάνω διαδικασιών, ένα από τα βασικότερα στοιχεία των καλών σ.ε., είναι η μεταφορά της πραγματικότητας και ο τρόπος που αυτή γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές, σύμφωνα πάντα με τη γνωστική τους ανάπτυξη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.1.1 Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων

Το σ.ε. προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με τα κείμενα, με τα σύμβολά τους, την Ιστορία, τον Πολιτισμό κλπ., παρέχοντας γνώσεις επεξεργασμένες και συστηματοποιημένες, πάνω στις οποίες οικοδομούνται οι μετέπειτα γνώσεις και η γενικότερη μόρφωση των μαθητών. Αν και το σ.ε. αποτελεί τον πυρήνα της γνώσης, γύρω από τον οποίο συστρέφονται τα άλλα μέσα όπως προαναφέραμε, ωστόσο δεν είναι και η μοναδική πηγή άντλησης της γνώσης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Από την άλλη πλευρά, από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικό στήριγμα δόμησης της διδασκαλίας τους. Γενικότερα, το σ.ε. συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, καλλιεργώντας στάσεις, μεταδίδοντας αξίες, και πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ ατόμων, ομάδων και λαών. **«Οι διαπιστώσεις αυτές ισχύουν ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαίδευση, όπου το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία»** (Ξωχέλης, 2007).

2.3.1.2 Ο ρόλος των σκίτσων και των διαγραμμάτων

Η χρήση σκίτσων και διαγραμμάτων παρουσιάζει με πιο προσιτό τρόπο την πραγματικότητα στους μαθητές και συνεισφέρει αναμφίβολα στην καλύτερη επίδοσή τους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αξιοποιούν την γνώση που έλαβαν από την άμεση εμπειρία τους, δημιουργούν εικονικές αναπαραστάσεις και συμβολικά συστήματα και δομούν και κατηγοριοποιούν τις οποιεσδήποτε πληροφορίες. Το γεγονός αυτό, σαφέστατα δεν συνεπάγεται ότι οι μαθητές δεν πρέπει να μαθαίνουν μέσα από τα κείμενα, αλλά αντίθετα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ωθούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν με σωστό τρόπο τα κείμενα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.1.3 Η επιστημονική τεκμηρίωση των εγχειριδίων και η σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζει θέματα από κάποια επιστημονική περιοχή. Ο τρόπος που παρουσιάζεται η επιστημονική περιοχή στο μαθητή, συχνά καθορίζει και τη μελλοντική του στάση απέναντι στο σ.ε.. Βέβαια συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της «αδράνειας», όταν εγχειρίδια που θεωρούνται «κλασσικά», επιβάλλονται στις νέες επιστημονικές γνώσεις, αποτρέποντας την εισαγωγή και καθιέρωσή τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Έτσι μπορεί να αιτιολογηθεί το γεγονός ότι συχνά τα σ.ε. θεωρούνται αναχρονιστικά και πεπαλαιωμένα, όταν εξετάζουμε τα δεδομένα και τις ερμηνείες τους (Westbury, 1990).

Βέβαια, κάθε σ.ε. δεν πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην διασφάλιση της ορθής επιστημονικής άποψης, αλλά πρέπει να μεριμνά και για τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή από τους μαθητές. Γι αυτό το λόγο, σημαντική κρίνεται και η σύνδεση των σχολικών εγχειριδίων με την καθημερινή ζωή, με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την απεικόνιση των νόμων και των κανόνων που διέπουν την καθημερινή ζωή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.2 Καθοδήγηση της διδασκαλίας

Αναμφίβολα, τα σ.ε. εξασφαλίζουν σε κάθε εκπαιδευτικό, το υλικό για την προετοιμασία της διδασκαλίας. Συχνά δύο ή τρεις σελίδες του σ.ε. δομούν μια διδακτική ενότητα, εξασφαλίζοντας μεθοδολογική ασφάλεια (ειδικά στους αρχάριους εκπαιδευτικούς), εξοικονόμηση χρόνου και δυνάμεων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ειδικότερα το σ.ε. επηρεάζει ποικιλοτρόπως την εκάστοτε διδακτική προσέγγιση:

1. Την διαδικασία της διδασκαλίας.
2. Το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης.
3. Τον τόπο έκφρασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
4. Τον βαθμό ευελιξίας και διαφοροποίησης της κάθε διδασκαλίας σε σχέση με το δυναμικό των μαθητών (Ματσαγγούρας, Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας, 2006).

Συχνάκις διαπιστώνεται μια τάση να γράφονται «κλειστά εγχειρίδια», με την εξής δομή: αρχή, θέματα και οδηγίες εργασίας και ερωτήσεις, δομή που καθιστά τον εκπαιδευτικό απλό επιτηρητή και το σ.ε. «μέθοδο άνευ διδασκάλου» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να μας προβληματίζει ο βαθμός στον οποίο το εκάστοτε εγχειρίδιο είναι «κλειστό» και στο κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού ή την αυτενέργεια των μαθητών (Σπανός, 1991; Johnson, 1993). Γενικότερα, το σ.ε. αποτελεί την κύρια πηγή περιεχομένου, σχεδιασμού και μεθοδολογίας της διδασκαλίας του μαθήματος, σχεδόν για κάθε εκπαιδευτικό (Mikk, 2000). Συνεπώς το σ.ε. πρώτιστα θα πρέπει να υποβοηθά τον εκπαιδευτικό σε κάθε σχετική προσπάθειά του (Baumann, Eiseinhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze, & Strietzel, 1984).

2.3.3 Δραστηριότητες των κινήτρων μάθησης

Τα κίνητρα μάθησης αποτελούν την σημαντικότερη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία, όταν το σ.ε. είναι καλογραμμένο, εικονογραφημένο με βάση κάποιες προϋποθέσεις και προσεγμένο από τεχνικής άποψης. Υπό αυτό το πρίσμα κάποια από τα στοιχεία που καθιστούν ένα σ.ε. αποτελεσματικό είναι:

1. *«Ο τονισμός της σημασίας του αντικειμένου διδασκαλίας για την πράξη και για την ζωή,*
2. *ο τονισμός προσωπικών προοπτικών και σχέσεων,*
3. *ο συσχετισμός των περιεχομένων με καθημερινές εμπειρίες των μαθητών,*
4. *η αναφορά και η ικανοποίηση αναγκών και ενδιαφερόντων της ηλικίας των μαθητών,*
5. *ο ορισμός ορισμένων γνώσεων ως σημαντικών, νέων, πρωτότυπων κλπ.,*
6. *ο τονισμός εξαιρετικών επιστημονικών επιδόσεων,*
η συσχέτιση των αντικειμένων διδασκαλίας με προσωπικότητες της επιστήμης, της τεχνολογίας, της ιστορίας και της πολιτικής,
7. *οι ιστορικές αναδρομές και η παρουσίαση των εξελίξεων σε διάφορες περιοχές»*
8. *η αγάπη για το βιβλίο, η εξοικείωση των μαθητών με αυτό, η δια βίου μάθηση κλπ.*

Τέλος, η εικονογράφηση, οι εισαγωγές και οι πηγές των σ.ε. θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσα για να δραστηριοποιηθούν τα κίνητρα μάθησης. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.3.1 Ο ρόλος των ασκήσεων και των ερωτήσεων στο σχολικό εγχειρίδιο

Ο ρόλος των ασκήσεων και των ερωτήσεων στο σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα:

1. Οι πληροφορίες να μεταβάλλονται, καθώς παρουσιάζονται από την μία μορφή στην άλλη.
2. Για την απάντηση ενός ερωτήματος θα πρέπει να αναζητούνται συγκεκριμένα στοιχεία.
3. Θα πρέπει να διακρίνεται το ουσιαστικό και ουσιώδες από το μη ουσιαστικό και ουσιώδες.
4. Οι γνώσεις θα πρέπει να εφαρμόζονται μέσα σε ένα νέο πλαίσιο (Baumann, Eiseinhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze, & Strietzel, 1984; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.3.2 Ο ρόλος της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια επισταμένη προσοχή στην εικονογράφηση που επιλέγεται για τα σχολικά εγχειρίδια, έτσι ώστε να γίνεται ελκυστικότερο για τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.3.3 Ο ρόλος των «εισαγωγών» στα σχολικά εγχειρίδια

Οι εισαγωγές στα σ.ε. θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσα για να δραστηριοποιηθούν τα κίνητρα μάθησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.3.4 Ο ρόλος των πηγών στα σχολικά εγχειρίδια

Οι πηγές στα σ.ε. θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσα για να δραστηριοποιηθούν τα κίνητρα μάθησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.4 Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας

Το σ.ε. συνήθως δεν είναι γραμμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοείται η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας κάθε μαθητή. Αυτή η διαδικασία πρέπει να επιτευχτεί από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση και άλλων μέσων. Παρ' όλα αυτά η διαφοροποίηση της γραμματοσειράς, η ποικιλία στο χρώμα του χαρτιού ή σε κάποιες λέξεις, φράσεις ή/και προτάσεις, τα πλαίσια και γενικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν σημεία μέσα στις σελίδες, συχνά αποτελούν ύλη που απαιτεί περαιτέρω επεξεργασία από τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.5 Εμπέδωση και αξιολόγηση

Το σ.ε. πρέπει να ωθεί και να υποβοηθά το μαθητή στην καλύτερη εμπέδωση κάθε παρεχόμενης γνώσης. Για το λόγο αυτό, πρέπει να περιέχει ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης, οι οποίες εντοπίζονται προς το τέλος (συνήθως) κάθε διδακτικής ενότητας. Οι ερωτήσεις των σ.ε. ποικίλουν και διακρίνονται σε μεθοδολογικές και τεχνολογικές και εμφανίζονται ως ερωτήσεις ομαδικές, ατομικές, ασκήσεις διαφορετικών δομών και ποικίλων γνωστικών επιπέδων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.3.6 Κοινωνικοποίηση

Αδιαμφισβήτητα το σ.ε. αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, κατέχοντας το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου διδασκαλίας και λειτουργώντας συχνά ως φορέας ιδεολογίας. Ασκεί δε σημαντική επίδραση στις στάσεις, στις διαθέσεις, στις αξίες και στις νόρμες των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο μάθησης το οποίο δομείται από ποικίλους παράγοντες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ειδικότερα, οι μαθητές διαβάζοντας και αφιερώνοντας χρόνο στην ανάγνωση ή και αποστήθιση των κειμένων, συχνά αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Κάθε τι που διαβάζουν δε, δεν συνεπάγεται ότι το καταλαβαίνουν, καθώς και κάθε τι που καταλαβαίνουν δεν εννοείται ότι το αποδέχονται ως ορθό (Γκότοβος, 1986).

2.3.7 Παράγοντες που επιδρούν στις λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων

Συνοψίζοντας, οι λειτουργίες των σ.ε. μπορούν να διευκρινιστούν ευκολότερα, εξετάζοντας και παραθέτοντας κάποιους από τους παράγοντες που τις επηρεάζουν:

- Οι διδακτικές – μεθοδολογικές αρχές, βάση των οποίων θα εργαστούν οι μαθητές.

- Η θέση του κάθε σ.ε. σε σχέση με τα υπόλοιπα σ.ε., αλλά και τα λοιπά διδακτικά μέσα.
- Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, σαφώς επιδρά στα σημεία που κάθε συγγραφέας θα δώσει έμφαση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.4. Δομικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων

Τα σ.ε. απαρτίζονται από διαφορετικά μέρη τα οποία συντίθενται μεταξύ τους με ορισμένη δομή, καθορίζοντας από την πρώτη στιγμή που θα έρθει κάποιος σε επαφή με αυτά, το γεγονός ότι είναι σ.ε. Τόσο το περιεχόμενο, όσο και οι διδακτικές – μεθοδολογικές πρακτικές, δομούν το σ.ε. ως ένα ενιαίο σύνολο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Στις υποενότητες που ακολουθούν παραθέτουμε και αναλύουμε τα κυριότερα στοιχεία της δομής των σ.ε. τα οποία επιγραμματικά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. *«Η παρουσίαση της ύλης.*
2. *Μέλη εντύπωσης.*
3. *Εργασίες και ασκήσεις.*
4. *Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας.*
5. *Χρηστικές διευκολύνσεις»* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.4.1 Η παρουσίαση της ύλης

Η παρουσίαση της ύλης αποτελεί συνήθως το σπουδαιότερο και εκτενέστερο μέρος κάθε σ.ε.. Ο κύριος όγκος των πληροφοριών του, εμφανίζεται με τη μορφή κειμένου και αναλόγως συμπληρώνεται με περιλήψεις, πηγές, πειράματα, εικόνες κλπ.. Αφετηρία για την παρουσίαση της αποτελεί η μελέτη του αντίστοιχου Αναλυτικού Προγράμματος (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο για την παρουσίαση της ύλης κατέχει η αναλογία του κειμένου με τις περιλήψεις, τις πηγές, τα πειράματα, τις εικόνες κλπ. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα μέσα παρουσίασης της ύλης συνοψίζονται ως ακολούθως:

1. *«Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου.*
2. *Η εικονογράφηση.*
3. *Στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης.*
4. *Πηγές.*
5. *Περιγραφές πειραμάτων.*
6. *Επιστημονικά σύμβολα και τύποι»* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.4.1.1 Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου.

Αναμφίβολα, το κείμενο κάθε σ.ε., αποτελεί τον κορμό, καταλαμβάνοντας την μεγαλύτερη έκταση, ενώ δομείται με βάση τους σκοπούς και τους στόχους διδασκαλίας με γραπτό λόγο. Την σύνταξη του κειμένου διέπουν οι ακόλουθες αρχές:

1. *«Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να δίνει την ύλη συνοπτικά αλλά σε όλο της το πλάτος.*
2. *Η παρουσίαση της ύλης στο κείμενο πρέπει να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο.*
3. *Το περιεχόμενο του κείμενο πρέπει να παρουσιάζεται με πρόσφατο τρόπο, ώστε να αφομοιώνεται εύκολα από τους μαθητές.*
4. *Το κείμενο πρέπει να δίνει μια καλά διαρθρωμένη επισκόπηση μιας ενότητας διδασκαλίας.*
5. *Πυκνά νοήματα του κειμένου πρέπει να ακολουθούνται από ανάλογες εξηγήσεις και συγκεκριμενοποιήσεις.*
6. *Το επίπεδο της γλώσσας του κειμένου πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών.*
7. *Η ορολογία πρέπει να εισάγεται σταδιακά»* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.4.1.2 Η εικονογράφηση

Οι εικόνες - φωτογραφίες, τα σκίτσα, τα σχήματα, οι γραφικές παραστάσεις, οι χάρτες κλπ., βοηθούν στην παρουσίαση της ύλης και απευθύνονται συνήθως στο συναίσθημα του αναγνώστη. Η εικονογράφηση διέπεται από αρχές τις οποίες και σας παραθέτουμε:

1. *«Η επιλογή εικόνων και σχημάτων πρέπει να γίνεται με βάση την αναμενόμενη λειτουργία τους σε συνδυασμό με το κείμενο και άλλα στοιχεία της δομής του σχολικού εγχειρίδιου.*
2. *Οι εικόνες και τα σχήματα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά προς το κείμενο και να βοηθούν στην κατανόησή του.*
3. *Τα χρώματα γενικά επηρεάζουν το συναίσθημα και συμβάλλουν σημαντικά στην δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών.*
4. *Το μέγεθος μιας εικόνας ή ενός σχήματος πρέπει να είναι ανάλογο με το περιεχόμενο του συνοδευτικού κειμένου.*
5. *Οι λεζάντες των εικόνων και των σχημάτων πρέπει να είναι σύντομες και περιεκτικές.*
6. *Η αρίθμηση των εικόνων και των σχημάτων πρέπει να επιτρέπει την ταχεία ανεύρεσή τους στο σχολικό εγχειρίδιο.*
7. *Οι εικόνες και τα σχήματα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κατάλληλο συνδυασμό με άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).*

2.4.1.3 Στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης

Τα στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης αφορούν πίνακες και διαγράμματα, που παρουσιάζονται μέσα από τη χρήση ποικίλων γλωσσικών, τυπογραφικών και σχεδιαστικών μέσων.

Συνηθέστερα, οι πίνακες δίνουν αριθμητικά στοιχεία, ενώ τα διαγράμματα παρουσιάζουν ταξινομήσεις, ιεραρχίες κλπ. των δεδομένων. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται έκδηλο, πως δεν δύναται όλα τα περιεχόμενα να παρουσιάζονται πάντα με πίνακες και διαγράμματα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008)

2.4.1.4 Πηγές

Οι πηγές χρησιμοποιούνται στα σ.ε. ποικιλοτρόπως: αμετάβλητες, επεξεργασμένες, ολοκληρωμένες, τμήματά τους, εποπτικά ή δίνοντας σε βάθος προοπτική. Άλλοτε εμφανίζονται ως κείμενο (γραπτά ντοκουμέντα) και άλλοτε ως εικονογραφημένο υλικό.

1. *«Η ένταξη των πηγών στα σχολικά εγχειρίδια διέπεται από τις ακόλουθες αρχές:*
2. *Η σχέση της πηγής με το περιεχόμενο του κειμένου πρέπει να είναι προφανής.*
3. *Η μορφή της πηγής (νόμος, επιστολή, εφημερίδα κλπ.) πρέπει να παραμένει αναλλοίωτη.*
4. *Η χαρακτηριστική δομή, τα πλαίσια και οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες της πηγής πρέπει να αντιδιαστέλλονται από το υπόλοιπο κείμενο.*
5. *Η προέλευση της πηγής πρέπει να δηλώνεται ρητώς.*
6. *Ιδίως οι γραπτές πηγές πρέπει να έχουν μια επικεφαλίδα, η οποία να δίνει την πεμπουσία του περιεχομένου τους, για να βοηθάει κατ' αυτόν τον τρόπο τον μαθητή να συλλάβει τα βασικά της νοήματα.*
7. *Οι εικονογραφήσεις πηγές αντίθετα πρέπει να συνοδεύεται από λεζάντα, η οποία θα δίνει σαφώς το θέμα της εικόνας και ενδεχομένως και στοιχεία της προέλευσής της» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).*

2.4.1.5 Περιγραφές πειραμάτων

Τα πειράματα που περιγράφονται στα σ.ε., έχουν ως σκοπό να πληροφορούν τους μαθητές για τον τρόπο που θα προετοιμάσουν και θα διεξάγουν ένα πείραμα, να τον εξοικειώσουν με τα όργανα του εργαστηρίου κλπ (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Το συγκεκριμένο μέσο δεν εντοπίζεται στο σ.ε. το οποίο αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησής μας και για αυτό το λόγο δεν θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο μέσο αυτό.

2.4.1.6 Επιστημονικά σύμβολα και τύποι

Τα επιστημονικά σύμβολα και οι τύποι ευνοούν παρουσιάσεις και συζητήσεις της ύλης επιστημονικών περιοχών με οικονομικό τρόπο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Το συγκεκριμένο μέσο δεν εντοπίζεται στο σ.ε. το οποίο αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησής μας και για αυτό το λόγο δεν θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο μέσο αυτό.

2.4.2 Μέλη εντύπωσης.

Τα μέλη εντύπωσης αφορούν επιλεγμένα μέρη της ύλης όπως λέξεις, έννοιες, ορισμούς, τύπους, κανόνες νόμους κλπ. χωρίς ιδιαίτερες επεξηγήσεις. Το σ.ε. περιλαμβάνει επιπλέον εργασίες και ασκήσεις, για περαιτέρω επεξεργασία των μελών εντύπωσης, όπου στοιχεία που πρέπει να διακρίνονται παρουσιάζονται εμφαντικά, με διαφορετικά τυπογραφικά στοιχεία και με ποικίλα σύμβολα, ώστε να διευκολύνεται η συνειδητή ή η μη συνειδητή εντύπωσή τους.

1. Κατά την διάταξη, προηγούνται οι γνωστές έννοιες.
2. Η γλώσσα, πρέπει να είναι κατανοητή.
3. Προηγούνται τα αποτελέσματα και ακολουθούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις.
4. Η διατύπωση του κειμένου δεν πρέπει να επαναλαμβάνεται από τα μέλη εντύπωσης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η θέση των μελών εντύπωσης ποικίλει μέσα στην σελίδα (Baumann, Eiseinhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze, & Strietzel, 1984).

2.4.3 Εργασίες και ασκήσεις

Οι εργασίες και οι ασκήσεις απευθύνονται στους μαθητές με τη μορφή ερωτήσεων, προβλημάτων, συστηματικής παρατήρησης, διερευνητικής προσπάθειας κλπ., ενώ συνήθως, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, παρατηρούμε πως εμφανίζονται σε ξεχωριστό τεύχος για τον μαθητή. Επιπλέον, επιδιώκουν στόχους, αποβλέποντας είτε στην εμπέδωση, είτε στην επανάληψη, είτε στην συστηματοποίηση της ύλης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Οι ασκήσεις σύμφωνα με τον Τσολάκη Χ. στο «*Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου*», θα πρέπει να καλύπτουν όλους τους τομείς του μαθήματος, παρέχοντας στον

εκπαιδευτικό την ευκολία να μπορεί να τους προσαρμόζει βάση του δυναμικού της τάξης του και των αναγκών που προκύπτουν (Ινστιτούτο, 2005).

Τέλος, ο αριθμός τους (των εργασιών και ασκήσεων), πρέπει να είναι ικανοποιητικός σε αριθμό, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να επιλέγει κάθε φορά τις καταλληλότερες για την διδασκαλία του (Baumann, Eiseinhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze, & Strietzel, 1984).

2.4.4 Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας.

Οι οδηγίες είναι απαραίτητες για τους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα τόσο μέσα στην σχολική κοινότητα όσο και εκτός αυτής (ανάγοντας όσα μαθαίνουν από την πρακτική του σχολείου στη ζωή τους).

Για τον ανωτέρω σκοπό, διατυπώνονται και τα βασικά στοιχεία οδηγιών του τύπου εργασίας των μαθητών ως εξής:

1. Να διατυπώνεται ξεκάθαρα ο στόχος κάθε δραστηριότητας.
2. Να καθορίζονται σαφώς τα μέσα εργασίας και τα αντικείμενα απασχόλησης.
3. Να καθορίζονται σαφώς τα στάδια και τα βήματα εργασίας.
4. Να καθορίζονται τα μέσα και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Baumann, Eiseinhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze, & Strietzel, 1984).

2.4.5 Χρηστικές διευκολύνσεις.

Για την ευκολότερη και ταχύτερη κατανόηση των πληροφοριών, απαιτείται η χρήση επικεφαλίδων, πινάκων περιεχομένων, κατάλογοι ονομάτων, σύμβολα, παραπομπές, γλωσσάρια κλπ.

Τη μεγαλύτερη αξία στα προαναφερθέντα, κατέχει ο πίνακας περιεχομένων καθώς και οι τεχνικές εκτύπωσης, βοηθώντας τους μαθητές να διακρίνουν κάθε φορά το ουσιαστικό από το επουσιώδες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.5 Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων

Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενες ενότητες, η εικονογράφηση στα σ.ε. εξασφαλίζει την μεγαλύτερη ελκυστικότητά τους, επιτρέποντας την καλύτερη μεταφορά των πληροφοριών και γνώσεων.

Σήμερα, η εικονογράφηση των σ.ε., διαφέρει σημαντικά από τα παλαιότερα βιβλία και τούτο, κυρίως, εξαιτίας της ανεπτυγμένης τεχνολογίας, επιτυγχάνοντας την παραγωγή εικονογραφημένων βιβλίων που κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί στο παρελθόν (Κανταρτζή, 2002). Είναι δε αξιοσημείωτο ότι οι εικόνες σήμερα κατέχουν τον πρώτο λόγο στα σχολικά βιβλία, εξαιτίας της τεχνικής σε φωτοσυνθετικά αντίγραφα, καθιστώντας τες αναπόσπαστο κομμάτι τους (Κανταρτζή, 2002) (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 1988)). Συνεπώς, η εικονογράφηση των σ.ε. θα πρέπει να τυγχάνει εξαιρετικής προσοχής τόσο στην παραγωγή όσο και στην σύνταξη των κειμένων (Mikk, 2000).

Τέλος, οι εικόνες αποτελούν τα μέσα για την μεταφορά των εκάστοτε μηνυμάτων, μέσω του συμβολικού συστήματος της εικόνας (Καψάλης & Χαραλάμπους, Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική και σύγχρονη προβληματική. Νέα αναθεωρημένη έκδοση, 2008). Τούτο επιτυγχάνεται, όταν *«με την ανάγνωση οι λέξεις ξεπηδούν από το κείμενο και παίρνουν μορφή. Ο λόγος του νου του αναγνώστη μεταπλάθεται σε εικόνες και παραστάσεις... Με τη ροή των πραγμάτων οι εικόνες έγιναν λόγια και τα λόγια με τη σειρά τους εικόνες... με ένα τρόπο φυσικό και αβίαστο, τελείως αυθόρμητα, που μας προσδιορίζει τη φυσική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο λόγο και την εικόνα...»* (Βακάλη - Συρογιαννοπούλου, 1990) .

Για να διασφαλιστεί η κατά το δυνατό «επιτυχής» εικονογράφηση και να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες σκοποί και στόχοι, μέσω αυτής, τίθενται κριτήρια σωστής εικονογράφησης. Τα κριτήρια αυτά παρατηρούμε, ύστερα από εκτενή βιβλιογραφική αναζήτηση, πως συχνά ποικίλουν. Για το λόγο αυτό συγκεντρώσαμε τα κυριότερα κριτήρια για τη σωστή εικονογράφηση, τα οποία και σας παραθέτουμε στην υποενότητα που ακολουθεί.

2.5.1 Κριτήρια για τη σωστή εικονογράφηση

Σε αυτή την υποενότητα της εργασίας μας, σας παραθέτουμε συνοπτικά τα κριτήρια για τη σωστή εικονογράφηση εγχειριδίων με στόχο να αναδείξουμε τα κριτήρια σωστής εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων γενικά, αλλά και ειδικότερα του σχολικού εγχειριδίου που αποτελεί αντικείμενο της έρευνάς μας. Τα κριτήρια αυτά θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε στα εξής:

Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι σε συνέπεια και ακρίβεια με το κείμενο (Huck, 1976).

Οι εικόνες θα πρέπει να είναι στην σωστή ποσότητα (σε αναλογία με το κείμενο) και να έχουν το κατάλληλο κάθε φορά μέγεθος, να είναι ξεκάθαρες, να περιλαμβάνουν εικόνες που παραπέμπουν σε υπάρχοντα ή νέα γνωστικά σχήματα/ αντικείμενα (Κανταρτζή, 2002; Κιτσαράς, 1993).

Το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων δεν θα πρέπει να « ανταγωνίζεται » το λογοτεχνικό (Κανταρτζή, 2002; Κιτσαράς, 1993).

Επιπρόσθετα, οι εικόνες που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι ακριβείς και να αντιστοιχούν, να αναλύουν, να περιγράφουν (σ)τα στοιχεία του κειμένου (Κανταρτζή, 2002; Κιτσαράς, 1993). Δεν θα πρέπει να ελκύουν το ενδιαφέρον μακριά από το κείμενο, αντικαθιστώντας το ή μπερδεύοντας τον αναγνώστη κατά την ανάγνωση (Κανταρτζή, 2002).

Η εμφάνιση των εικόνων του βιβλίου και ειδικότερα η ποιότητά τους (χρώμα, μέγεθος κ.ά.), θα πρέπει να είναι προσεγμένες έτσι ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη (Κανταρτζή, 2002; Κιτσαράς, 1993; Μπενέκος, 1980). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να του δημιουργούν απαιτήσεις καλύτερης καλλιτεχνικής και λογοτεχνικής αναζήτησης της ανάγνωσης (Κανταρτζή, 2002; Κιτσαράς, 1993).

Κλείνοντας, αν θέλαμε να συνοψίσουμε «τα κριτήρια μιας μη σωστής εικονογράφησης», θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την έλλειψη της αυθεντικότητας, τη χρήση στερεοτύπων (ίδιες - επαναλαμβανόμενες εικόνες), τις τυχόν υπερβολές (λ.χ. όταν οι εικόνες είναι υπερβολικές σε αριθμό ή πολυπλοκότητα), την υπερβολική ομορφιά των εικόνων που καταστρέφει το κείμενο,

το συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των αναγνωστών στους οποίους απευθυνόμαστε κάθε φορά, την έλλειψη ενός ενιαίου στυλ σε ένα βιβλίο (Κανταρτζή, 2002).

2.5.1 Εικονικός αλφαριθμητισμός

Σχετικά με τον εικονικό αλφαριθμητισμό, είναι κοινώς παραδεκτό ότι σχεδόν όλοι κατανοούν τις εικόνες χωρίς δυσκολία και για αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται ευρύτατα. Παρ' όλα αυτά η ανάγνωση των εικόνων αποτελεί μια διαδικασία/ ικανότητα που πρέπει να μαθευτεί, ενώ συχνά απαιτείται η ύπαρξη ικανοτήτων αποκωδικοποίησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Αναμφίβολα, τόσο η γλώσσα όσο και οι εικόνες, συνθέτουν συμβολικά συστήματα, τα οποία πρέπει ο κάθε μαθητής να επεξεργαστεί, ώστε να κατανοήσει τα μηνύματα που αυτά εμπεριέχουν (van Leeuwen & Kress, 1995).

2.5.2 Βερμπαλισμός – σενσουαλισμός

Οι εικόνες που προαναφέραμε και ενυπάρχουν στα σ.ε. συνοδεύονται σχεδόν πάντα από κείμενο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση στην ιστορία της εικονογράφησης στα σ.ε., θα παρατηρούσαμε πως έως το τέλος του 19^{ου} αιώνα, τα σ.ε. δεν περιείχαν εικόνες, ενώ το 1880 κυκλοφορεί το εικονογραφημένο Αλφαριθμητάριο, υπό την σκέπη των νέων παιδαγωγικών ιδεών (Λέφας, 1942).

Επιπρόσθετα, ο S. Samuels υποστήριξε ότι οι εικόνες συχνά δυσχεραίνουν τον μαθητή, ανατρέποντας όσα γνωρίζαμε για την παραγωγή και τη χρήση των αλφαριθμηταρίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Παρ' όλα αυτά σήμερα δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή μια τέτοια παραδοχή, αφού γνωρίζουμε και διαπιστώνουμε πως οι εικόνες των κειμένων δεν αφορούν και αναφέρονται σε μεμονωμένες λέξεις, αλλά γενικά στα συμφραζόμενα του κειμένου (Britton, Woodward, & Binkley, 1993).

2.5.3 Αποτελεσματικότητα της εικόνας

Όπως υποστήριξε ο S. Samuels, η εικόνα επιδρά συχνά θετικά στην διαδικασία μάθησης στα παιδιά, ασκώντας επικοδομητικό ρόλο στη μάθηση και διαφορετική επίδραση στους μαθητές σύμφωνα κάθε φορά και με το επίπεδο της νοημοσύνης τους.

Επιπρόσθετα, πολλοί υποστηρίζουν ότι η εικόνα πρέπει να μπορεί να «στηριχθεί» από μόνη της, συμπληρώνοντας το κείμενο και κατέχοντας τον ρόλο οργανωτικών στηριγμάτων (advance organizers).

Η χρήση των εικόνων και ειδικότερα των σκίτσων, προσδίδουν στους μαθητές πλούσιες γνώσεις με ευκολότερους τρόπους, τις οποίες είναι σε θέση να τις συγκρατήσουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Drewniak & Kunz, 1992), ικανότητες που υπερέχουν σε σύγκριση με τη χρήση φωτογραφιών ή και προπλασμάτων (Tausch, 1979).

Όσον αφορά τη χρήση των γραφικών παραστάσεων, τα σχήματα, τα βέλη και τα διαγράμματα, ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να τα αποκωδικοποιεί, με την ίδια διαδικασία που ακολουθεί για την «ανάγνωση» των εικόνων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εικόνες, τα διαγράμματα κλπ. θα πρέπει να εμπλουτίζουν το κείμενο των σ.ε. με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να ωθούνται σε ανώτερες πνευματικές διαδικασίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.5.4 Οι λειτουργίες των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια

Αδιαμφισβήτητα, όταν οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, είναι σχετικές με το περιεχόμενο, τότε οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται, τόσο σε επίπεδο συγκράτησης όσο και κατανόησης κάθε γνώσης και πληροφορίας. Στην αντίπερα όχθη, όταν οι εικόνες επιτελούν απλώς διακοσμητικές λειτουργίες, τότε η μάθηση δεν εμφανίζει τον ίδιο βαθμό αποτελεσματικότητας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Με βάση τα ανωτέρω, διακρίνουμε τις ακόλουθες πέντε ταξινομίες των γνωστικών λειτουργιών των εικόνων:

1. Διακοσμητική λειτουργία, οι οποίες δεν επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα της μάθησης, αλλά έχουν κυρίως αισθητική αξία.
2. Λειτουργία παρουσίασης, όπου παρουσιάζεται το περιεχόμενο του κειμένου ή/ και το περιτό.
3. Λειτουργία οργάνωσης, όπου οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου, ώστε να είναι πιο εύληπτη η δομή του κειμένου.
4. Ερμηνευτική λειτουργία, όπου εξηγούνται σημεία, έννοιες κλπ.
5. Λειτουργία μεταμόρφωσης, όπου οι εικόνες παρέχουν ένα στήριγμα απομνημόνευσης για πιο περίπλοκα στοιχεία και ιδέες (Mikk, 2000; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Από μετά - αναλύσεις προκύπτει ότι οι εικόνες επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με το κείμενο από το οποίο πλαισιώνονται. Βέβαια συχνότερα, οι διακοσμητικές εικόνες δεν ασκούν επίδραση, μέση επίδραση ασκούν οι εικόνες οργάνωσης, παρουσίασης και ερμηνείας, ενώ οι εικόνες μεταμόρφωσης ασκούν σημαντική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.5.4.1 Τα κύρια σημεία μελέτης των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια

Κύρια σημεία μελέτης των εικόνων στα σ.ε. είναι τα εξής:

1. Τα κριτήρια καταλληλότητας των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια, όπου εξασφαλίζονται μέσα από συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως οι αισθητική, η παρουσίαση της πραγματικότητας με σωστό και αυθεντικό τρόπο, η συσχέτισή τους με το βαθμό πολυπλοκότητας του κειμένου.
2. Η θέση και η σειρά των εικόνων, μέσω των οποίων προϋδεάζονται οι μαθητές για το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου.
3. Η μορφή της απεικόνισης, όπου τα σκίτσα και τα διαγράμματα κρίνονται αποτελεσματικότερα ακόμη και από τα ίδια τα πρωτότυπα (Drewniak & Kunz, 1992; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.5.5 Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού

Σύμφωνα με τους κανόνες της «Γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού», ο οπτικός σχεδιασμός πραγματώνεται μέσα από τη διάσταση «αριστερά – δεξιά, πάνω - κάτω» κλπ., μέσω των οποίων καθορίζονται οι σχέσεις της εικονογράφησης με το κείμενο, ο επικουρικός ή ο σπουδαίος ρόλος.

Η ανάγνωση δε ακολουθεί μια γραμμική πορεία, αυστηρώς προδιαγεγραμμένη πορεία, όπου τα κείμενα στα σ.ε. πρέπει να διαβάζονται σειρά - σειρά, από αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω. Βέβαια, συχνά η γραμμική ανάγνωση δεν ακολουθείται από τους μαθητές σήμερα, οι οποίοι τείνουν σε έναν τρόπο ανάγνωσης μη γραμμικό, επιλέγοντας απλώς να ξεφυλλίσουν τα βιβλία, εντοπίζοντας και διαβάζοντας επιλεκτικά, τους έντονα γραμμένους τίτλους και πληροφορίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, αυτή η μη γραμμική ανάγνωση των κειμένων, δεν είναι τυχαία αλλά προσομοιάζει με την επιλογή π.χ. ενός γλύπτη να τοποθετήσει ένα σημαντικό έργο του στο κέντρο της έκθεσης, ώστε να το αναδείξει. Αυτή η αρχή ακολουθεί και στον οπτικό σχεδιασμό των σ.ε. (van Leeuwen & Kress, 1995; Kress & van Leeuwen, 1996; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

2.5.6 Οι κανόνες του οπτικού σχεδιασμού του εικονογραφημένου σ.ε.

Στην «Γραμματική» καταγράφονται οι κανόνες και ο τρόπος που πρέπει να παρουσιάζονται οι εικόνες στα σ.ε. (Kreese & van Leeuwen, 1996; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Αναλυτικότερα, οι εικόνες ανάλογα με το σημείο που εμφανίζονται, έχουν διαφορετική σημασία. Έτσι ένα πρόσωπο που επιθυμείται να αναδειχτεί, εντοπίζεται στο πάνω μέρος της σελίδας, υποδηλώνοντας την αξιόλογη και ισχυρή μορφή του, ή την απεικόνιση των γενικών ιδεών κλπ.

Κατά τον ίδιο τρόπο, ο οριζόντιος άξονας της εικονογράφησης οδηγεί τους μαθητές που ακολουθούν την καθιερωμένη πορεία της ανάγνωσης, να συναντούν τις γνωστές πληροφορίες στο αριστερό μέρος της σελίδας, συνδέοντάς αυτές (τις γνωστές πληροφορίες) με τις νέες στο δεξί μέρος.

Επιπλέον, η απόσταση και η εγγύτητα των εικόνων, καθορίζουν συχνά το βαθμό φιλικότητας. Για αυτό το λόγο συχνά τα φιλικά και οικεία πρόσωπα εμφανίζονται στο μπροστινό μέρος της εικόνας, ενώ αντίθετα τα ξένα πρόσωπα τοποθετούνται μακριά. Συχνά, τα οικεία πρόσωπα βλέπουν στην ευθεία του θεατή, ενώ τα ξένα δεν εμφανίζουν οπτική επαφή με τον θεατή.

Η αποτελεσματικότητα των εικόνων εξαρτάται συχνά και από την εκφραστικότητα. Την εκφραστικότητα καθορίζουν και τα χρώματα που χρησιμοποιούνται (διάκριση ασπρόμαυρων και έγχρωμων εικόνων).

Τέλος, το πιο σημαντικό στοιχείο των εικόνων είναι το περιεχόμενό τους, υπερτονίζοντας ανάλογα με την περίπτωση τα αντίστοιχα μηνύματα.

2.5.7 Επίλογος

Συνοψίζοντας, η έλλειψη διεθνώς συστηματικών ερευνών σχετικών με την εικονογράφηση, η τυχαία, η μη συστηματική και δίχως κριτήρια επιλογή των εικόνων που συνοδεύουν τα κείμενα των σ.ε. σκιαγραφούν την σημερινή κατάσταση που διακρίνεται από την ανυπαρξία στρατηγικών εικονογράφησης στα σ.ε. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Επιπρόσθετα, ο κατάλληλος αριθμός των εικόνων σε σχέση με το κείμενο δεν είναι προκαθορισμένος, ενώ σύμφωνα με τον V. Beilinson η έκταση της εικονογράφησης στα σ.ε. των ανθρωπιστικών μαθημάτων (ένα από αυτά τα εγχειρίδια είναι και το δικό μας) καταλαμβάνει το 10%- 15% (Mikk, 2000).

2.5.8 Προϋποθέσεις της εικονογράφησης

Οι προϋποθέσεις της εικονογράφησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τους σκοπούς της μάθησης.
2. Θα πρέπει να εξασφαλίζεται η συμφωνία κειμένου και εικόνας. Η οποιαδήποτε ασυμφωνία μπορεί να ενεργοποιήσει την σκέψη των μαθητών.
3. Όταν το κείμενο δεν επαρκεί, οι εικόνες κρίνονται απαραίτητες για την κατανόηση των πληροφοριών.
4. Σε ευρεία χρήση θα πρέπει να τίθενται οι χάρτες και τα διαγράμματα, ώστε να εξασφαλίζεται η καλύτερη μάθηση.
5. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των μαθητών καθορίζουν συχνά την αποτελεσματικότητα της εικονογράφησης.
6. Αιτία αναποτελεσματικής εικονογράφησης είναι συχνά το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν μνηθεί να διαβάζουν εικόνες.

Το γεγονός ότι οι προϋποθέσεις εικονογράφησης των σ.ε. δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, οδηγεί στις μέρες μας στην παραγωγή σ.ε. που συχνά απευθύνονται στο να ερεθίσουν οπτικά τους μαθητές (όπως οι φωτογραφίες ενός περιοδικού), χωρίς να προτάσσουν το σημαντικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Τα βιβλία εμφανίζονται «*δήθεν πιο ελκυστικά*», επηρεασμένα και από το διαδίκτυο και δεν απαιτούν την «*κούραση*» του μαθητή. Υπό αυτή την έννοια δεν αποτελούν και πηγή μάθησης (Παρίσης, 2007).

Βέβαια, ακόμη και αν η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα σκιαγραφείται έτσι όπως περιγράψαμε παραπάνω, αναμφίβολα, το σ.ε. παραμένει η πυξίδα των εκπαιδευτικών, η βάση επάνω στην οποία οικοδομείται η καθημερινή διδασκαλία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Κλείνοντας, επισημαίνουμε τα λόγια της Evelyn Goldsmith, σύμφωνα με την οποία, όσοι ξέρουν να χρησιμοποιούν τις εικόνες τις βρίσκουν πολύ χρήσιμες όταν αποκωδικοποιούν ή επιχειρούν να κατανοήσουν το κείμενο (Nodelman, 1988)

2.6 Τα αναλυτικά προγράμματα στα σχολικά εγχειρίδια

Σημαντικό ρόλο μετά το έτος 2000 (οπότε και θεσπίστηκαν τα βασικά κριτήρια έγκρισης των σ.ε.), κατέχουν τα Αναλυτικά Προγράμματα³ (Α.Π.) τα οποία συχνά (όχι πάντα) αποτελούν τη βάση για την παραγωγή και την χρήση των ποικίλων μέσων διδασκαλίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Έτσι, τα σ.ε. ως μέσα διδασκαλίας, σήμερα, στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συχνά «υποστασιοποιούν» ή υποκαθιστούν τα Α.Π., καλύπτοντας πλήρως την ύλη της διδασκαλίας, όπως αυτή ορίζεται από τα Α.Π. (Ματσαγούρας, 2006). Έτσι, βασικό στοιχείο της εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αποτελεί η ανανέωση ή η εισαγωγή των σ.ε. (Τερζής, 1988).

Επιπρόσθετα, τα σ.ε. συχνά επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και στην ποιότητα των Α.Π.. Αναλυτικότερα, τα σ.ε. συχνά συγκαθορίζουν (μαζί με τα Α.Π.) τους σκοπούς της διδασκαλίας, καθορίζουν την διδακτέα ύλη (τι θα επιλεγεί, με ποια ακολουθία κλπ.), σκιαγραφούν την διδακτική μεθοδολογία που θα επιλεχτεί, το είδος της διδασκαλίας, την συμπεριφορά της δυάδας εκπαιδευτικού – μαθητή, το μέσο διδασκαλίας που θα επιλεχτεί, τις φάσεις της διδασκαλίας, τους διδακτικούς σκοπούς και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί θα επιτευχθούν (Kast, 1994; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, τα κείμενα, οι εργασίες, οι εικόνες κλπ. που βρίσκονται στα σ.ε. δίνουν νόημα στις διατυπώσεις των Α.Π. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

³ Αναλυτικά Προγράμματα: «ο όρος αυτός αντιστοιχεί στον όρο «*curriculum*» και «υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιον εκπαιδευτικό σκοπό», με προϋπόθεση «τη συλλογή και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων» (Χατζηγεωργίου, 2004)

Πολλές φορές βέβαια, τα σ.ε. και τα Α.Π. κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι τα Α.Π. στοχεύουν σε στόχους που αφορούν το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ τα σ.ε. αφορούν το μικροεπίπεδο, μέσα από την καθημερινή διδασκαλία (Rauch & Wurster, 1997).

Όσον αφορά τα μορφωτικά αγαθά που περιέχουν τόσο τα σ.ε. όσο και τα Α.Π., αυτά πρέπει να είναι συντονισμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με τις λιγότερες δαπάνες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). *«Τόσο τα Α.Π. όσο και τα σχολικά βιβλία δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως στατικά και δεδομένα εργαλεία, αλλά ως ένα υλικό ζωντανό, το οποίο επιδρά στη διδακτική διαδικασία και συγχρόνως μέσα από αυτή επιδέχεται διαρκείς βελτιώσεις, τροποποιήσεις και προσαρμογές ανάλογα με τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες που διαμορφώνονται κατά περίπτωση»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η κυρία Μ. Στάππα στην εισήγησή της *«Ειδικά Χαρακτηριστικά των Σχολικών Βιβλίων Τεχνικής Εκπαίδευσης: Σύζευξη Θεωρίας και Πράξης Βασική και Εφαρμοσμένη Γνώση»* (Ινστιτούτο, 2005)

Συνοψίζοντας, το σ.ε., εντοπίζεται σήμερα, και στην χώρα μας στον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Υπό αυτό το πρίσμα κρίνεται χρήσιμη και σκόπιμη η αναμόρφωση των Α.Π. καθώς και η αναμόρφωση ή και η εκ νέου συγγραφή των σ.ε.. Πολλές ενέργειες επιχειρήθηκαν για το σκοπό αυτό (όπως ήδη έχουμε αναφέρει στην ενότητα 2: *«Η ιστορία των σχολικών εγχειριδίων»*, του παρόντος κεφαλαίου), σχετικές με την διαδικασία σύνταξης των σ.ε. από το ΥΠΕΠΘ, με την πρακτική των ανοιχτών προκηρύξεων, με την σύνθεση των ομάδων συγγραφής των σ.ε., με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία και την προσαρμογή των σ.ε. βάση των διεθνώς θεσπισμένων κριτηρίων αλλά και των δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁴ (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

⁴ Η προσαρμογή των σ.ε. βάση των δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφορά την απόφαση του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 85/368 σχετικά με την αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών – μελών της.

2.7 Τα σχολικά εγχειρίδια σε συνάρτηση με τις νέες τεχνολογίες

Αναμφίβολα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σ.ε. κατέχουν οι νέες τεχνολογίες. Και τούτο διότι στη σημερινή εποχή αναδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό ο τομέας των νέων τεχνολογιών ως μια πηγή αμεσότερης και ταχύτερης πληροφόρησης. Σε πολλές χώρες μάλιστα, το σ.ε. δεν κατέχει ρόλο στη σχολική ζωή. Επομένως τα σ.ε. κρίνεται πως πρέπει να ανανεώνονται και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε εποχές και ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να παρέχουν στους μαθητές τα απαραίτητα για την εξέλιξή τους εφόδια, όπως τονίζει η κυρία Μ. Στάππα στην εισήγησή της *«Ειδικά Χαρακτηριστικά των Σχολικών Βιβλίων Τεχνικής Εκπαίδευσης: Σύζευξη Θεωρίας και Πράξης Βασική και Εφαρμοσμένη Γνώση»* (Ινστιτούτο, 2005)

Άλλωστε όπως διατυπώνεται και στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: *«Για να προετοιμαστούμε για την κοινωνία του αύριο, δεν αρκεί μόνο να διατηρήσουμε τη γνώση και την τεχνογνωσία που αποκτήθηκε κάποια δεδομένη στιγμή. Απαιτείται εξίσου και ικανότητα μάθησης, επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας, αξιολόγησης της προσωπικής κατάστασης. Τα επαγγέλματα του αύριο απαιτούν ικανότητες διάγνωσης, διατύπωσης προτάσεων, βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα, αυτονομία, πνευματική ανεξαρτησία και ικανότητα ανάλυσης που προδίδει η γνώση. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η προσαρμογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της δυνατότητας βελτίωσης της κατάρτισης (γνώση και τεχνογνωσία) κάθε φορά που θεωρείται απαραίτητο»* (Επιτροπή, 1994).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε αφενός πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη σχολική πραγματικότητα και αφετέρου πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση των σ.ε. ώστε να εξελίσσονται και να αναμορφώνονται βάση των νέων τεχνολογιών.

2.8 Κριτήρια συγγραφής εγχειριδίων - Αναφορές κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων

Σε αυτή την υποενότητα της εργασίας μας, σας παραθέτουμε αναφορές που έχουν καταγραφεί σχετικές με κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων. Αν και, όπως θα διαπιστώσετε από την ανάγνωση σας, καταγράφονται αρκετές κατηγοριοποιήσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού γενικά και ειδικότερα των σ.ε. οι οποίες συχνά αλληλοσυμπληρώνονται ή/ και επικαλύπτονται, ωστόσο τουλάχιστον μέχρι σήμερα που συγγράφεται η εργασία μας, δεν έχει θεσπιστεί/ παραχθεί ένας πίνακας κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, οι κατηγοριοποιήσεις αυτές θίγουν ζητήματα

1. Κοινωνικοποιητικής και ιδεολογικής λειτουργίας των σ.ε. , εξετάζοντας το σ.ε. ως φορέα κοινωνικών και ιδεολογικών διαδικασιών (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997), καθώς και ως προς το βαθμό που αυτό ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 1996).
2. Συνάφειας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως προς την φιλοσοφία, τους στόχους, τους σκοπούς κλπ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).
3. Γνωσιακά, διδακτικά, μαθησιακά, ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2004).
 - a. Γνωσιακά, δηλαδή με τρόπο που να μην διαστρεβλώνουν το περιεχόμενο και να είναι επιστημονικά αξιόπιστα, αλλά και να συμπεριλαμβάνουν την ουσιώδη γνώση που πρόκειται να διδαχτεί (Βρεττός & Καψάλης, 1999), στηρίζοντας τη γνώση που πρόκειται να διδαχθεί σε κύριες εννοιολογικές γνώσεις των επιστημονικών κλάδων (Ματσαγγούρας, 2004).
 - b. Διδακτικά, υπό την έννοια ότι ο μαθητής θα πρέπει να εμπλακεί ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνική του πραγματικότητα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

- c. Μαθησιακά, εννοώντας τον βαθμό στον οποίο αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, οι εμπειρίες τους, οι γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές τους (Ματσαγγούρας, 2004).
4. Που αφορούν τον τρόπο που παρουσιάζονται τα διδακτικά περιεχόμενα, το κείμενο, τη δομή του, τη γλώσσα του, την εικονογράφηση κ.ά. και καθορίζουν την ελκυστικότητά του (Ματσαγγούρας, 2004).

Ξεκινώντας, την αναλυτική παράθεση κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων, χαρακτηριστική αναφορά είναι αυτή του Παληού Γ. στο «*Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Φυσικής*», αναφέρεται στον Roger Seguin, σύμφωνα με τον οποίο οι τέσσερις τομείς όπου μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα των σ.ε. είναι οι εξής:

1. Περιεχόμενο, κατά πόσο αυτό αντιστοιχεί με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, κατά πόσο αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, είναι ποικίλο, επαρκές και αντικειμενικό και σε αντιστοιχία με το θέμα που μελετάται, αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και γενικότερα τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, προσφέρεται ξεκάθαρα κάθε πληροφορία/ γνώση, ο μαθητής μπορεί να αυτενεργήσει, δίνονται οι επιστημονικά απαραίτητες και έγκυρες πληροφορίες κλπ.;
2. Παιδαγωγική προσέγγιση, προωθείται η αυτόνομη μάθηση, η έρευνα, οι ισχύουσες και θεσπισμένες παιδαγωγικές αρχές, τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις των μαθητών, εντοπίζονται εργασίες και αξιολόγηση στο τέλος των κεφαλαίων; Αυτές διατυπώνονται ξεκάθαρα και επαρκώς, είναι υπερβολικά εύκολες/ δύσκολες, οι μαθητές μπορούν μέσα από αυτές να αυτοαξιολογηθούν κλπ.;
3. Παρουσίαση, πως οργανώνεται το κείμενο (κεφάλαια, υποκεφάλαια, έκταση αυτών κλπ.), πως εντοπίζεται η γλώσσα που χρησιμοποιείται (εύκολη, κοντά στο επίπεδο των μαθητών, δίνονται οι απαραίτητοι ορισμοί και ορολογίες, το μήκος των προτάσεων, η δομή και το νόημα των κειμένων δίνεται ξεκάθαρα, ο τονισμός και η στίξη είναι προσεγμένα κλπ.); το κείμενο παρακινεί το μαθητή σε ευχάριστη ανάγνωση, υπάρχουν ανακεφαλαιώσεις (στο τέλος ή στην αρχή κάθε κεφαλαίου, ξεκάθαρες ή περιεκτικές;), το στυλ γραφής είναι ξεκάθαρο, η πρώτη και η τελευταία σελίδα εμφανίζονται με κάποια δομή (λ.χ. παρουσιάζονται στην εισαγωγή οι στόχοι του μαθήματος, δίνονται πίνακας περιεχομένων, παράρτημα, γλωσσάρι κλπ.).

4. Εικονογράφηση, οι εικόνες είναι επαρκής, υπερβολικές, με ποιοτική αισθητική, προκαλούν το ενδιαφέρον, είναι σαφείς, με υπότιτλους, σχετικές με το περιεχόμενο, τοποθετημένες στα σωστά σημεία, δικαιολογούν το κόστος τους κλπ.; (Ινστιτούτο, 2005).

Σύμφωνα με μια άλλη αναφορά του Μαγουλά Θ., σχετικά με τα «Χαρακτηριστικά των βιβλίων των Τ.Ε.Ε.: Η περίπτωση σχολικού βιβλίου οικονομικού μαθήματος», το σ.ε. πρέπει να:

1. Είναι εύληπτο, με κατανοητό και επιστημονικά έγκυρο περιεχόμενο, θα πρέπει να προωθούνται τα ενδιαφέροντα και να πραγματώνονται οι προσδοκίες των μαθητών, η δομή του να είναι προσεγμένη και με διαβαθμισμένη δυσκολία, θα πρέπει να ενεργοποιεί τα εργαλεία σκέψης των μαθητών.
2. Παρουσιάζει καλαίσθητη εμφάνιση, που να είναι ευχάριστο στο μαθητή, να έχει προσεγμένο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο, ωραία χρώματα, ευκρίνεια στα διαγράμματα και τους πίνακες, εικόνες ελκυστικές ανάλογες με το περιεχόμενο.
3. Να ανταποκρίνονται κατά το δυνατό στο πρόγραμμα σπουδών, στους γενικούς στόχους, αλλά και στους ειδικούς στόχους κάθε κεφαλαίου.
4. Να εξασφαλίζουν παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, θέτοντας στο επίκεντρο της διδασκαλίας τον μαθητή, τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, καλλιεργώντας την περαιτέρω δράση.
5. Να προσφέρει επιστημονική εγκυρότητα με εκτεταμένη, προσεγμένη βιβλιογραφία. (Ινστιτούτο, 2005).

Επιπρόσθετα, συναντούμε την αναφορά του Κ. Μπονίδης, σχετικά με τα «Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων», το σ.ε. πρέπει να τηρεί τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

1. *Εξωτερική εμφάνιση του βιβλίου, δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περι- κειμένου του.* Δίνεται έμφαση στο μέγεθος και τον όγκο του βιβλίου, ώστε αυτό να είναι εύχρηστο, ανθεκτικό και η χρήση του ασφαλής, στην ποιότητα του χαρτιού, του δεσίματος, των χρωμάτων και των σχεδίων, στην ύπαρξη πινάκων, επικεφαλίδων, ευρετηρίου, λεξιλογίου κλπ., στην επαρκή και σαφή διάκριση των ενοτήτων, στην

εικονογράφηση (δομή, χρώμα, μέγεθος, συσχέτιση με την ηλικία των μαθητών κλπ), στο περικείμενο. Με τον όρο περικείμενο νοούνται η τυπογραφία και η γραφιστική, δηλαδή τίτλοι, υπότιτλοι, οι υποσημειώσεις, οι παραπομπές, η αρίθμηση των σελίδων, τα περιθώρια, τα κενά διαστήματα κλπ.

2. *Επιστήμη της Αγωγής και σχολικό βιβλίο- παιδαγωγική καταλληλότητα.* Με βάση αυτό το κριτήριο, διερευνάται η παιδαγωγική σχέση του βιβλίου με αυτή της Επιστήμης της Αγωγής, οι μορφές επικοινωνίας που πηγάζουν από αυτή τη σχέση, η επιτέλεση διδακτικών λειτουργιών (λ.χ. η εμπάθυνση, η άσκηση, ο έλεγχος κλπ.), ο τόπος που το περιεχόμενο προσαρμόζεται και παρουσιάζεται στους μαθητές.
3. *Σχέση με πρόγραμμα σπουδών, διδακτική – μεθοδολογική καταλληλότητα, επανατροφοδότηση και αξιολόγηση.* Εδώ εξετάζεται η συνάφεια των επίσημων κατευθυντήριων γραμμών σε σχέση με το σ.ε., με άλλα λόγια αν το σ.ε., η δομή και η μορφή του, ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους που τίθενται, στα διδακτικά μοντέλα και τις σύγχρονες έρευνες που μελετώνται και τέλος αν προσφέρει υλικό κατανόησης και εμπέδωσης (π.χ. ασκήσεις επανάληψης, εργασίες εμπέδωσης, φύλλα αξιολόγησης κλπ.).
4. *Το σχολικό βιβλίο και η επιστήμη αναφοράς.* Η ανάλυση αυτή αφορά τα επιστημολογικά και θεωρητικά ζητήματα που τίθενται σε κάθε σ.ε., την συνάφεια με την σύγχρονη πραγματικότητα, τις ποικίλες επιστημονικές ερμηνείες και αντιθέσεις, τις πληροφορίες, τις βιβλιογραφικές παραπομπές κλπ..
5. *Περιεχόμενο του βιβλίου και κοινωνία.* Αξιολογούνται οι προθέσεις, το σύνολο των πληροφοριών, οι ποικίλες απόψεις, αλλά και θέματα κοινωνικά (λ.χ. πολυπολιτισμικότητα, πολιτικο- ιδεολογικές διαθέσεις, κοινωνικές αξίες, προκαταλήψεις, στερεότυπα κλπ (Ινστιτούτο, 2005).

Ο Γ. Παλάτος στην εισήγηση του «*Το σχολικό βιβλίο: πως είναι και πως θα θέλατε να είναι*», αναφέρει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που θεωρεί απαραίτητα για τα σ.ε. και το εκπαιδευτικό υλικό⁵ γενικότερα:

1. Να είναι κατανοητό και εύκολο στη χρήση του.

⁵ Με τον όρο εκπαιδευτικό υλικό, εννοούμε κάθε μέσο που διευκολύνει τη μάθηση και βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα περιβάλλον μάθησης δημιουργικό (Φλογαΐτη, 2003).

2. Να αποτελεί πηγή γνώσης και σωστής πληροφόρησης και παιδαγωγησης.
3. Να είναι περιεκτικό, όχι ογκώδες, χωρίς επαναλήψεις και επικαλύψεις.
4. Να βοηθά το μαθητή να αναπτύξει το ταλέντο του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Ελληνικού χώρου (ήθη, έθιμα, αρχαίος πολιτισμός).
5. Να έχει τη δυνατότητα προσθήκης νέων δεδομένων της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας.
6. Να είναι ελκυστικό, σύγχρονο και να ανταποκρίνεται στις μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες της εποχής.
7. Να ανταποκρίνεται στην ηλικία και στην δυνατότητα απόκτησης της γνώσης του μαθητή.

Οι Κανταρτζής και Κιτσαράς παραπέμπουν σε κάποια από αυτά τα κριτήρια.

- Το εξώφυλλο και τα εσώφυλλα του βιβλίου πρέπει να είναι προσεγμένα, ώστε να ελκύουν τον αναγνώστη σε ανάγνωση, και να είναι ανθεκτικά στη χρήση.
- Το κόστος τους θα πρέπει να είναι προσιτό.
- Η γενικότερη εικόνα του βιβλίου, θα πρέπει να είναι τέτοια που να ενισχύει την αγάπη του αναγνώστη για το βιβλίο.
- Οι πληροφορίες που δίνονται σε κάθε εγχειρίδιο, θα πρέπει να είναι έγκυρες επιστημονικά και προσεγμένες στο περιεχόμενο, αφού αυτό συχνά καθορίζει την ταυτότητα που διαμορφώνουν οι αναγνώστες, οι οποίοι στη δική μας περίπτωση είναι οι επικείμενοι βοηθοί βρεφοκόμοι (Κανταρτζή, 2002; Κιτσαράς, 1993).

Κριτήρια ποιότητας διδακτικών εγχειριδίων, βάση των οποίων αξιολογούνται τα σ.ε. διατυπώνονται και ταξινομούνται, μέσα από μια έρευνα του Τριλιανού για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Τριλιανός, 1999), ως εξής:

1. Περιεχόμενο
 - a. Επιστημονική εγκυρότητα
 - b. Κοινωνικοποιητική λειτουργία
2. Τρόπος παρουσίασης
 - a. Παρουσίαση της ύλης

- i. Γενικά στοιχεία μορφής του διδακτικού εγχειριδίου
 - ii. Κείμενο
 - b. Εικονογράφηση
 - c. Άλλα στοιχεία ανάλογα με το μάθημα
 - d. Χρηστικές διευκολύνσεις
- 3. Διδακτική και μεθοδολογική διάσταση
 - a. Επιλογή και διάταξη της ύλης
 - i. Επιλογή της ύλης
 - ii. Διάταξη της ύλης
 - b. Τρόποι μεταφοράς της πραγματικότητας
 - c. Διδακτική μεθοδολογία των εγχειριδίων
 - d. Γλώσσα – βαθμός αναγνωρισιμότητας- ορολογία
 - e. Ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης
 - f. Αξιολόγηση του μαθητή
 - g. Βαθμός καθοδήγησης της διδασκαλίας
- 4. Άλλα αξιολογικά κριτήρια
 - a. Συνάφεια του διδακτικού εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών
 - b. Δυνατότητες για ανατροφοδότηση
 - c. Ρόλος που ανατίθεται στον εκπαιδευτικό
 - d. Ρόλος που υποβάλλεται στο μαθητή

Στην ίδια κατεύθυνση εντοπίζουμε και άλλα συστήματα κριτηρίων που διαμορφώθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), όπως:

- Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τόμ.3, Γραφείο Προτυποποίησης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999).
- Γενικές Προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης και «δείγματα γραφής» εκπαιδευτικού υλικού, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).

Επιπλέον, στην υποενότητα αυτή θα παραθέσουμε τους κοινά αποδεκτούς δείκτες ποιότητας των σ.ε. έτσι όπως αυτοί συμφωνήθηκαν, συγκεντρώθηκαν και διατυπώθηκαν από την Χ. Βεΐκου στον «Απολογισμό – συμπεράσματα του συνεδρίου» (Ινστιτούτο, 2005):

Ως προς την γραφή και την παρουσίαση, τα σ.ε. πρέπει να διαθέτουν:

1. Επιστημονική εγκυρότητα
2. Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα
3. Μεθοδική και επαγωγική συγκρότηση
4. Ευσύνοπτο περιεχόμενο και μέγεθος
5. Γλωσσικό και αισθητικό πλούτο
6. Τεχνική αρτιότητα
7. Ευρύτητα πνεύματος
8. Δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης
9. Τρόπο οργάνωσης που να ενισχύει τη συμμετοχική / ανακαλυπτική μάθηση.

Ως προς το περιεχόμενο, τα σ.ε. πρέπει να διαθέτουν:

1. Να είναι σύγχρονα και να συνδέονται με καταστάσεις της καθημερινής μορφωτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας.
2. Να προάγουν την κριτική γνώση και συνείδηση, το δημοκρατικό και ανθρωπιστικό ήθος, τον διάλογο και την αποδοχή όλων των άλλων ανθρώπων και των κοινωνικών ομάδων και των πολιτισμών.
3. Να καλλιεργούν δεξιότητες και συναισθήματα με θετική και αισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή και την ανθρώπινη δημιουργία.

Συνολικά τα σ.ε. θα πρέπει να είναι καλαίσθητα, χρηστικά, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο (ανοιχτά) που να επιδέχονται κριτικές και βελτιώσεις.

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή θα συμπεριλάβουμε και θα παραθέσουμε μια λίστα με τις «Γενικές προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού», όπως καθορίζονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥπεΠΘ, 2003).

Αναλυτικότερα, τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού υλικού έχουν ως εξής :

Το Περιεχόμενο πρέπει να εξασφαλίζει την:

1. *Επιλογή αξιολογής και ουσιαστικής γνώσης.*
2. *Επιστημονική ορθότητα.*
3. *Διάχυση της διαθεματικότητας με την αξιοποίηση των θεμελιωδών εννοιών και επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας.*
4. *Προώθηση ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων για αυτόνομη μάθηση.*
5. *Σύνδεση με το περιβάλλον, την κοινωνία, την τεχνολογία και την καθημερινή ζωή.*
6. *Συμβατότητα ερωτήσεων, ασκήσεων και δραστηριοτήτων με την αντίστοιχη θεματική ενότητα.*

Η Δομή - Οργάνωση πρέπει να παρέχει:

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

Η Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα σημαίνει την:

1. Αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική.
2. Σαφήνεια των στόχων.
3. Αρμονική κάλυψη γνωστικών, μεταγνωστικών συναισθηματικών, ψυχοκινητικών, κοινωνικών και αξιακών τομέων.
4. Τρόπος αξιοποίησης της προϋπάρχουσας εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών.
5. Διαβάθμιση δραστηριοτήτων - εργασιών για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη μάθηση (ΑΜΕΑ, προικισμένα παιδιά, αλλοδαποί κλπ).
6. Μέθοδοι διδασκαλίας πολλαπλές και εναλλακτικές με έμφαση στις συλλογικές και διερευνητικές.
7. Δραστηριότητες και εργασίες διαθεματικά αξιόλογες και υλοποιήσιμες στο διαθέσιμο χρόνο.
8. Γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα.
9. Χρήση επιπέδων γλώσσας ανάλογα με την ηλικία.

Σχετικά με τη Λειτουργικότητα και αισθητική του εικαστικού μέρους θα πρέπει να εξασφαλίζεται:

1. Αισθητική παρουσία και ελκυστικότητα των απεικονίσεων.
2. Κατάλληλη και συνεπής χρήση χρωμάτων.
3. Κατάλληλη συσχέτιση κειμένου με τις απεικονίσεις.
4. Απεικονίσεις που διευκολύνουν τη μάθηση όλων των μαθητών.
5. Καταλληλότητα τίτλων στις απεικονίσεις.
6. Παράθεση και αξιοποίηση εικόνων σκαπανέων των επιστημών και των τεχνών.

Η Τεχνική αρτιότητα επιτυγχάνεται με:

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

2.9 Συμπερασματικά

Στην ενότητα που προηγήθηκε, προσπαθήσαμε σε μία πρώτη φάση, να αναδείξουμε, τόσο από την σύντομη ιστορία του σ.ε. όσο και από τις προσεγγίσεις των σύγχρονων παιδαγωγών τον παιδαγωγικό ρόλο του σ.ε. στην οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, η ανάλυσή μας εστιάστηκε στις λειτουργίες των σ.ε., δηλαδή στις προγραμματισμένες μορφές δυνατοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, οι οποίες μεταβάλλονται σύμφωνα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες καθώς και στους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα κ.ά. Με βάση τις λειτουργίες των σ.ε. καθορίσαμε, σε μία δεύτερη φάση, τα κριτήρια αξιολόγησης των σ. ε. τα οποία διαρθρώθηκαν ανάλογα με την παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή, την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, την δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, την άσκηση και την εμπέδωση της διδακτέας ύλης του σ.ε. από την πλευρά του μαθητή καθώς και την καθοδήγηση της διδασκαλίας.

Η ανάλυσή μας ανέδειξε το γεγονός ότι, συνολικά, τα σ.ε. θα πρέπει να είναι καλαίσθητα, χρηστικά, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο (ανοιχτά) που να επιδέχονται κριτικές και βελτιώσεις.

3^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση

3.1 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού έργου και των μέσων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει συζητηθεί έντονα με επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης [(Δημητρόπουλος, 1995; Simosko & Cook.; Μαυρογιώργος, 2002)]. Ειδικότερα, η αξιολόγηση αποτελεί έναν μηχανισμό ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997) και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έννοια της αξιολόγησης έχει τις ρίζες της στην αρχαία Κίνα και αφορούσε νέους που προορίζονταν για διοικητικές και κυβερνητικές ασχολίες (Μαρμαρινός, 2000). Παρόλα αυτά σαν οργανωμένος θεσμός, η αξιολόγηση και μάλιστα η εκπαιδευτική αξιολόγηση μελετάται συστηματικά και τυγχάνει της πρέπουσας αναγνώρισης, τις τελευταίες δεκαετίες (Πανταζοπούλου, 2007).

«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε» (Καψάλης, 1989).

Η UNESCO αναφέρει χαρακτηριστικά στο λεξικό της *«Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων» (UNESCO, 1972).*

«Η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών» (Goldstein, 1986).

«Η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Αυτή και μόνο η διαδικασία δείχνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Από τα ανωτέρω διαπιστώνουμε πως η έννοια της αξιολόγησης είναι ευρεία με κοινό χαρακτηριστικό ότι η έννοια της αξιολόγησης συνδέεται κάθε φορά με προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Βέβαια, η προσπάθεια θεσμοθέτησης της αξιολόγησης αποτελεί μια διαδικασία που εστιάζει το ενδιαφέρον διεθνώς, *στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας* (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ειδικότερα, η τάση αυτή για βελτίωση της εκπαίδευσης προσανατολίζεται, στην αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού, την ενεργό συμμετοχή των φορέων, την αυτοαξιολόγηση κάθε σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό και την αξιοποίηση των νέων απαιτήσεων που προκύπτουν [(πολιτικών, κοινωνικών, σε επίπεδο λειτουργίας, οργάνωσης, θεσμών κλπ.) (Τσακίρη)].

Αναλυτικότερα, η έννοια της «αξιολόγησης», με οποιοδήποτε όρο και αν συνοδεύεται (αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχολικών εγχειριδίων, μαθητών κλπ.) ξεκινά να κατέχει δεσπόζουσα θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90 κυρίως. Η έννοια αυτή προέρχεται από το χώρο της οικονομίας, και συνδέεται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων επεκτείνοντας την επίδρασή της στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο διαμορφώνονται στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας; Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, *απαρτίζονται από ποικίλα αντικείμενα που τίθενται σε αξιολόγηση, ένα εκ των οποίων είναι οι «είσοδοι του εκπαιδευτικού συστήματος», με υποκατηγορία «τη φύση, ποσότητα και ποιότητα όρων παιδαγωγικής και τεκμηρίωσης» και ειδικότερα τον διδακτικό εξοπλισμό* (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997) μέρος του οποίου αποτελεί και το σ.ε.

Γενικότερα, κάθε αξιολόγηση εστιάζει στα αντικείμενα της, με άλλα λόγια στο *τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει*. Υπό αυτή την έννοια, υπό αξιολόγηση μπορεί να τίθεται μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή άλλο διδακτικό μέσο, ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής. Ιδιαίτερης αξίας χρήζει και το υποκείμενο κάθε αξιολόγησης. *Ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν καθώς και η σχέση αυτών με το/α αντικείμενο/α της αξιολόγησης* (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των σ.ε. θα πρέπει να είναι μια διαρκής διαμορφωτική διαδικασία, όπου κύριο μέλημα της θα είναι η συγγραφή, η έγκριση, η εισαγωγή και η χρήση (δοκιμαστική/πειραματική αρχικά) των σ.ε., καθώς και όπου κρίνεται απαραίτητο η βελτίωση και αναθεώρηση τους, όπως μας αναφέρει χαρακτηριστικά στην εισήγηση του με τίτλο *«Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων»*, ο κύριος Κ. Μπονίδης (Ινστιτούτο, 2005).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ποικίλα μοντέλα αξιολόγησης. Παρόλα αυτά δύο πολύ γενικά μοντέλα, είναι αυτά που επιχειρούν μια πρώτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (αντιπροσωπεύοντας τον τεχνικό προσανατολισμό, την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα), είναι το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο*, και έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους (Χατζηγεωργίου, 2004).

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί με βάση δύο γενικούς τύπους της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, *σύμφωνα με την θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση*. Οι όροι αυτοί αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, ... και του μαθητή (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Αναλυτικότερα, η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματώνεται μέσα από τέσσερις φάσεις: την εσωτερική αξιολόγηση του παραγόμενου υλικού σε μικρο - επίπεδο, την εξωτερική ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση κατά τη διαδικασία έγκρισης του εγχειριδίου, την εξωτερική αξιολόγηση σε μακρο - επίπεδο και την διαρκή εξωτερική αξιολόγηση. Για την αξιολόγηση αυτή τίθενται τα κριτήρια αξιολόγησης των σ.ε., [Κ. Μπονίδης (Ινστιτούτο, 2005)].

Μια άλλη προσέγγιση της διαδικασίας αυτής (των τεσσάρων σταδίων) μπορεί να περιγραφεί ως εξής: αρχικά συλλέγονται οι σχετικές πληροφορίες, γίνεται αποτίμηση- κριτική αυτών,

συντάσσεται μια αξιολογική έκθεση και τέλος εφαρμόζεται η αλλαγή. Στη διαδικασία αυτή υπάρχει διαφοροποίηση στο ρόλο των αξιολογητών καθώς και στις μεθόδους και διαδικασίες της αξιολόγησης (Eurydice, 2004).

Η χρήση των ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης, έγκειται στις διαφορές που εμφανίζουν οι σκοποί της αξιολόγησης και κατ'επέκταση τα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτούς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιπρόσθετα ανάλογα με το σκοπό που θέτουμε κάθε φορά η αξιολόγηση μπορεί να διακρίνεται σε *διαμορφωτική* και *τελική* ή *αθροιστική*. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζεται σε πληροφορίες που θα επιτρέψουν έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τις ανακύπτουσες ανάγκες, ενώ η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση συνδέεται και εστιάζεται όταν έχει ολοκληρωθεί ένα έργο αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά του (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997; Χατζηγεωργίου, 2004). Στην περίπτωσή μας, στην αξιολόγηση των σ.ε. διαμορφωτική αξιολόγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί πριν την διεξαγωγή του εν λόγω σ.ε. σε πιλοτικό στάδιο, ενώ τελική ή αθροιστική θα μπορούσε να διεξαχθεί μετά την εισαγωγή και εφαρμογή του στην τάξη. Στην έρευνά μας, η αξιολόγηση θα είναι τελική ή αθροιστική, αφού θα επιχειρήσουμε να αξιολογήσουμε ένα σ.ε. το οποίο υπάρχει ήδη μέσα στις σχολικές τάξεις και αποτελεί την μοναδική και αποκλειστική πηγή σ.ε. για το μάθημα της «Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας της Γ΄ ΕΠΑΛ». Σχετικά με τη μέθοδο της αξιολόγησης μας, την «τοποθετούμε» στη μέθοδο «ανάλυση ως προς το κόστος – όφελος», μια μέθοδο που στηρίχθηκε στη θεωρία των οικονομικών της εκπαίδευσης και η οποία εξετάζει (ανάμεσα και σε άλλα δεδομένα), τη συνολική δαπάνη για τα υλικά, ένα εκ των οποίων είναι το σ.ε. Αν θα θέλαμε να εξειδικεύσουμε την αξιολόγηση αυτή θα μπορούσαμε να την αναφέρουμε ως «*αξιολόγηση εσωτερικής αποδοτικότητας (internal efficiency)*», αφού «*η αξιολόγηση αυτή αφορά την ποιότητα παροχής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Εξετάζει ... την ποιότητα των βιβλίων... τους εκπαιδευτικούς στόχους καθώς και τους τρόπους εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Μια άλλη προσέγγιση της αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάλογα με τα στάδια εξέλιξης του εκπαιδευτικού έργου πριν την εφαρμογή, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή. Αναλυτικότερα, (α) «*πριν*», με την έγκυρη απάντηση μιας

ακολουθίας ερωτημάτων, με τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων, με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και τον ορθό προγραμματισμό της, αξιολογώντας και προτάσεις των Stake, Stoffebeam, Alkin, Provus, Dressel κ.ά. (β) «κατά» τη διάρκεια στο στάδιο εφαρμογής μέσα από συνεχή έλεγχο, τροποποιήσεις, βελτιώσεις κ.ο.κ. (γνωστή ως διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση: Wentling & Lawson, Stake, Stoffebeam, Alkin, Provus, Dressel, Bloom κ.ά. (γ) «μετά» αξιολόγηση, όπου αξιολογούνται τα αποτελέσματα ως προς τους σκοπούς, το βαθμό στον οποίο πραγματοποιήθηκαν (Tyler, Hammond, Melfessel & Michael), και ονομάζεται Τελική, Ολική, Απόδοσης είτε Αποτελέσματος, Αναδρομική, Εξόδου (Δημητρόπουλος, 1991).

Τα αντικείμενα της αξιολόγησης, συχνά κατανέμονται σε τέσσερις ομάδες. Τους μαθητές, το προσωπικό, τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία μαζί με την υποδομή, τα μέσα, τα υλικά κλπ. (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997). Η δική μας έρευνα και αξιολόγηση θα σχετίζεται τόσο με το ίδιο το σ.ε., όσο και με τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό – εκπαιδευτικούς. Μια παρεμφερής κατάταξη των παραμέτρων της αξιολόγησης είναι η εξής: α) Οι υποδομές β) οι Εκπαιδευτές, γ) Οι Διαδικασίες Υλοποίησης της Εκπαίδευσης δ) Ο Σχεδιασμός της Εκπαίδευσης κ.ά (Union, 2006).

Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας, θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε εκτενέστερα και σε μια πιο συγκεκριμένη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία αναφέρεται στις «εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης». Οι έρευνες αυτές που διεξάγονται σε επίπεδο περιφερειακό, διεθνές ή εθνικό, εστιάζονται στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, στην ανάλυση των διδακτικών βιβλίων – σχολικών εγχειριδίων, στις αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών, καταγράφουν προτάσεις των εκπαιδευτικών κλπ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Κλείνοντας, το ζήτημα της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι συνολικά ο χώρος της Ε.Ε. λειτουργούν σε ένα πλαίσιο όπου οι δύο μορφές (εσωτερική και της εξωτερική αξιολόγηση) αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να προκύψουν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση είτε με φορά από πάνω προς τα κάτω (top- down process), αλλά συχνότερα με διαδικασίες που ξεκινούν και εξελίσσονται στα σχολεία (bottom-up), (McDonald, 2003).

Αν διακρίναμε στην εφαρμογή της αξιολόγησης κάποια θετικά και αρνητικά αυτά θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα παρακάτω.

Υπέρ της αξιολόγησης, μπορούν να θεωρηθούν, το γεγονός ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά, είναι χρήσιμη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, παρέχει αξιοκρατία και δημιουργεί θετικά συναισθήματα (συναίσθηση, συνυπευθυνότητα κλπ.)

Τα κυριότερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης σχετίζονται με την απαξίωση του εκπαιδευτικού και του έργου του (συχνά παρατηρείται το φαινόμενο αυτό), και το γεγονός πως συχνά η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου, χειραγώγησης κ.ο.κ. (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004)

Συνοψίζοντας, αφού προσδιορίσαμε τι ακριβώς είναι η αξιολόγηση, θα επανέλθουμε αναφέροντας επιγραμματικά τι δεν συνάδει με την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης, ώστε να αναδείξουμε την αξία της. Έτσι λοιπόν, η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, δεν σημαίνει την αξιολόγηση δασκάλου και μαθητή αποκομμένη από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή/ και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικοοικονομικό πλαίσιο, δεν πρέπει να είναι μονόπλευρα προσανατολισμένη και μονολιθικά οργανωμένη, δεν μπορεί να αποσκοπεί σε μια λειτουργία επιλεκτική και συμμορφωτική στα δεδομένα κοινωνικά πρότυπα, δεν πρέπει να περιορίζεται και να αναδεικνύει μόνο τα τελικά αποτελέσματα (Πανταζοπούλου, 2007).

Αντίθετα, η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη διαδικασία αφού αυτή (Σολομών, 1999):

1. Συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο.
2. Προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων.
3. Υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.
4. Λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2 Το σύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

3.2.1. Η διάρθρωση της αξιολόγησης και τα όργανά της

Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενη ενότητα, τα σ.ε. συγγράφονται από έναν συγγραφέα ή μια ομάδα συγγραφέων σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.1566/85, τις διατάξεις του Ν.Δ. 749/70 «περί διδακτικών βιβλίων» (ΦΕΚ277/70 τ.Α΄). κ.ά., υπό την επίβλεψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Για την επαγγελματική εκπαίδευση βέβαια η πλειοψηφία των βιβλίων εκδίδεται από το Ευγενίδειο Ίδρυμα (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Η αξιολόγηση του συστήματος, εφαρμόζεται μέσω του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και αφορά αποτιμήσεις και αξιολογήσεις που αφορούν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και των διαδικασιών της (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Τα όργανα της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα ποικίλουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα ή την εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά η αξιολόγηση. Στη χώρα μας πάντως κύριοι εκπρόσωποι αυτής της διαδικασίας είναι το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ν. 1566/85), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (άρθρο 24, Ν.1455/85), το Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Ν.1404/ 83) κ.ά. (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εγκρίνει την ανατύπωση των βιβλίων, την κατάργησή τους, τυχόν μεταβολές ή τροποποιήσεις, λαμβάνοντας υπόψη έρευνες και αξιολογήσεις των σ.ε. σχετικά με την καταλληλότητά τους, την λειτουργικότητά τους, τα παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά ή/ και άσχετα κριτήρια (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

3.2.2 Οι σκοποί και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Οι σκοποί και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης, έχουν ως αφετηρία τα εξής σημεία (Τριλιανός, 1999):

1. Η αξιολόγηση του διδακτικού εγχειριδίου διεξάγεται με βάση τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους του μαθήματος.
2. Για την βελτίωση του απαιτείται η ανάμειξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
3. Πρέπει να επιτυγχάνεται η διεύρυνση των δυνατοτήτων του Προγράμματος Σπουδών μέσω του αντίστοιχου εγχειριδίου .
4. Απαιτείται η διατύπωση μιας συγκεκριμένης μεθόδου – κριτηρίων για την αξιολόγηση του σ.ε.

3.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην ΤΕΕ έως και σήμερα

Στη χώρα μας τα σ.ε. δεν υπήρξαν αντικείμενο συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρώτη φορά το ΥΠ.Ε.Π.Θ., θέτει κατά το σχολικό έτος 1988-89 για πρώτη φορά, ένα ερευνητικό πρόγραμμα, με στόχο την αξιολόγηση των σ.ε., το οποίο τελικά αποτυγχάνει των στόχων του (Ιγνατιάδης, 1991).

Την έρευνα αυτή ακολούθησαν, σύμφωνα με τον Σ. Γκλάβα, στην εισήγησή του με τίτλο «*Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα*», έρευνες και μελέτες σχετικές με τις προδιαγραφές συγγραφής βιβλίων και την αξιολόγηση των σ.ε.. Σταθμό στις έρευνες αυτές αποτελεί η αξιολόγηση του 2000- 2001 βιβλίων που παρήχθησαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του έργου Β' Κ.Π.Σ., με στόχο να αποκαλυφθεί κατά πόσο τα εγχειρίδια αυτά ικανοποιούσαν κριτήρια παιδαγωγικά, διδακτικά και γνωστικά (Ινστιτούτο, 2005).

Στην ίδια πορεία συνεχίζει η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική, με ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον στην έρευνα των περιεχομένων των σ.ε. σε θέματα που αφορούν τις αξίες, τα πρότυπα, το φύλο, την ιδεολογία, τον εθνοκεντρισμό κ.ά. Παρόλα αυτά, συνήθως, οι έρευνες αυτές αφορούν περισσότερο μαθήματα θεωρητικού περιεχομένου και λιγότερο μαθήματα της

Τεχνικής Εκπαίδευσης [Σ. Γκλάβας, «*Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα*» (Ινστιτούτο, 2005)].

Ειδικότερα, στην Ελλάδα τέτοιες μελέτες διεξάγονται στο πλαίσιο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης [(International Association for the Evaluation Achievement :I.E.A.), από το Ελληνικό Κέντρο της I.E.A., με σημείο αναφοράς την κοινωνικο – οικονομική προέλευση, πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές (www.ecd.uoa.gr/erevndep.p)], από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α. κλπ. με στόχο να εξετασθούν σε βάθος ποικίλες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Τις έρευνες αυτές συχνά συνοδεύουν όπως προείπαμε υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα (όπως αυτά που υλοποιούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα Π.Ε.Κ.), απόψεις που διατυπώνονται σε ημερίδες, διαλέξεις, ετήσιες εκθέσεις, σε έντυπα κ.α. και οι οποίες συχνά αποδελτιώνονται και αξιοποιούνται κατά την αξιολόγηση [Γ. Τζάνης «*Το σχολικό βιβλίο: πώς είναι και πώς θα θέλατε να είναι*», (Ινστιτούτο, 2005)]. Βέβαια, οι ανωτέρω τρόποι συλλογής πληροφοριών δεν αντικαθιστούν συστηματικές έρευνες και καταγραφές, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες περισσότερο από κάθε άλλη φορά σήμερα.

Επιπλέον, η αξιολόγηση των σ.ε. παρουσιάζει συχνά ελλείψεις στον καθορισμό του ερευνητικού της πεδίου , των ερευνητικών της εργαλείων, της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας κ.α. [Σ. Γκλάβας, «*Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα*» (Ινστιτούτο, 2005)], παράμετροι που ευνοούν την μη συστηματική, συνολική και επιτυχημένη αξιολόγηση των σ.ε. σήμερα. Άξιο αναφοράς κρίνεται επίσης το γεγονός ότι οι μέχρι τώρα αξιολογήσεις, περιορίζονται «στην κριτική κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων που διαπερνούν το περιεχόμενο των βιβλίων ή των ιδεολογικών μηνυμάτων που μεταβιβάζουν στους μαθητές» και γι αυτό το λόγο οι έρευνες αυτές θα ήταν ωφέλιμο να επεκταθούν και σε άλλα πεδία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να λησμονούμε, πως το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα, με την βαρύτητα που προσδίδει στις τελικές εξετάσεις, επηρεάζει το περιεχόμενο των σ.ε. καθορίζοντας το σε μεγάλο βαθμό [Σ. Γκλάβας, «*Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο*

σήμερα» (Ινστιτούτο, 2005)] και κατ επέκταση καθορίζοντας και την διαδικασία της αξιολόγησης του.

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, οι δυνατότητες βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όσων εμπλέκονται με αυτή παραμένουν περιορισμένες (Σολομών, 1999).

3.4 Συμπερασματικά

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τίθεται στην Ελλάδα και διεθνώς στο επίκεντρο των διαδικασιών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα πάντα και με τια υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτιστικές εξελίξεις (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Για τον λόγο αυτό, στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε διαφορετικές οπτικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με στόχο να αναδείξουμε τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία θα μας βοηθήσουν να συντάξουμε μια λίστα κριτηρίων αξιολόγησης για το εγχειρίδιο που θα θέσουμε προς αξιολόγηση «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», της Γ΄ ΕΠΑ.Λ.

Πιο συγκεκριμένα, αφού προσδιορίσαμε τι ακριβώς είναι η αξιολόγηση, αναφέραμε επιγραμματικά τι δεν συνάδει με την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης, ώστε να αναδείξουμε την αξία της. Συμπερασματικά, καταλήξαμε στο ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, ότι δεν υφίσταται η αξιολόγηση δασκάλου και μαθητή ανεξάρτητα από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή/ και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικοοικονομικό πλαίσιο, ότι δεν πρέπει να είναι μονόπλευρα προσανατολισμένη και μονολιθικά οργανωμένη, ότι δεν μπορεί να αποσκοπεί σε μια λειτουργία επιλεκτική και συμμορφωτική στα δεδομένα κοινωνικά πρότυπα, και, τέλος, ότι δεν πρέπει να περιορίζεται και να αναδεικνύει μόνο τα τελικά αποτελέσματα (Πανταζοπούλου, 2007).

3.5 Το σχολικό εγχειρίδιο ως αντικείμενο έρευνας - Τα πορίσματα της βιβλιογραφικής αξιολόγησης σελίδα προς σελίδα του εγχειριδίου

Αφού διατυπώθηκαν (στα προηγούμενα κεφάλαια) το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης των σ.ε. και το πρόβλημα που εντοπίζεται κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης αυτής, κρίναμε σκόπιμο, να διεξάγουμε μια μελέτη ενός δείγματος του εν λόγω εγχειριδίου, καταγράφοντας κάποια δεδομένα αναφορικά με το θέμα που ερευνούμε, έτσι ώστε μέσω αυτής της επαγωγικής διαδικασίας να διευρύνουμε το φάσμα των υποθέσεων μας (Fruh, 1991), πριν προβούμε στη διατύπωση αυτών.

Η επιλογή μας να ακολουθήσουμε τη συγκεκριμένη επαγωγική διαδικασία ενισχύθηκε και από μία παραδοχή σχετικά με την αξία της μελέτης ενός δείγματος του ερευνώμενου υλικού, σύμφωνα με την οποία: *«είναι αναγκαίο, κατά τη φάση της ερμηνείας, να εξασφαλίζεται το διάβασμα "ανάμεσα στις σειρές" ...[και να χρησιμοποιείται εκ μέρους του/-ης ερευνητή/ -τριας] όλη η δύναμη της φαντασίας και της διαίσθησής του, προκειμένου να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα από τα δεδομένα»* (Μπονίδης, 2004).

Για τους ανωτέρω λόγους και έχοντας ως σημεία αναφοράς τα κριτήρια αξιολόγησης όπως αυτά έχουν ορισθεί και παρατεθεί στο κεφάλαιο «2.8 Κριτήρια συγγραφής εγχειριδίων - Αναφορές κριτηρίων αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων», θα αρκεστούμε στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης αυτής, κάνοντας μια σύντομη περιγραφική⁶ θα λέγαμε αναφορά στην διαδικασία της ερμηνείας. Η διαδικασία αυτή παρατίθεται, δίχως να αναλύσουμε επαρκώς τις κατηγοριοποιήσεις, το σύστημα κωδικοποίησης, την μέθοδο δειγματοληψίας κλπ.

Όπως προαναφέραμε, πραγματοποιήσαμε μια προπαρασκευαστική ερμηνεία κατά την οποία εξετάσαμε την αυθεντικότητα των κειμένων του βιβλίου, προσδιορίσαμε το γενικό του νόημα, ερευνήσαμε το κείμενο από συντακτική και σημασιολογική άποψη και βάση της αλληλουχίας του κειμένου προκειμένου να αποδίδεται ένα νόημα κ.ο.κ.

⁶ Περιγραφική έρευνα: *«η έρευνα ενδιαφέρεται πρωτίστως για τη φύση και τον βαθμό των παρόντων καταστάσεων ή των συνθηκών. Η περιγραφική έρευνα χαρακτηρίζεται συχνά από τεχνικές παρατήρησης, οι οποίες μερικές φορές συμπεριλαμβάνουν τη συλλογή πολύ μεγάλων ποσών δεδομένων. Ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει, αλλά δεν συμμετέχει στη "φυσική" κατάσταση»* (Verma & Mallick, 2004).

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Περιοχή 1 : Μορφή

Ξεκινώντας από το δέσιμο του βιβλίου, παρατηρούμε πως αυτό εξυπηρετεί τις ανάγκες ανθεκτικότητας (δεν κόβονται οι σελίδες) για χρήση του με βάση το Α.Π., ενώ και η ποιότητα του χαρτιού είναι κατάλληλη για τους σκοπούς χρήσης του βιβλίου. Το εξώφυλλο του βιβλίου είναι από λεπτό χαρτόνι καλής ποιότητας, σε χρώμα κόκκινο, με μια φωτογραφία στο κέντρο του. Οι αναγνώστες στους οποίους απευθύνεται όμως, σπάνια κινητοποιούνται να το πάρουν στα χέρια τους και να το ξεφυλλίσουν, αφού η φωτογραφία που υπάρχει στο εξώφυλλο αυτού (παιδιών προσχολικής αγωγής) αν και επιτυγχάνει κατά τη γνώμη μας τη σύνδεση της εικόνας με το περιεχόμενο του βιβλίου, δεν θεωρείται ιδιαίτερα ελκυστική.

Στις πρώτες σελίδες ,υπάρχουν επαρκή στοιχεία ταυτότητας των συγγραφέων και του εκδότη. Επιπλέον, η σύνθεση της συντακτικής επιτροπής περιλαμβάνει ειδικότητες που σχετίζονται με την ειδικότητα των Βρεφοκόμων, γεγονός που συνεπάγεται και εξασφαλίζει την αρτιότητα και αντικειμενικότητα της συντακτικής επιτροπής ως προς τις κρίσεις της.

Η τιμή παραγωγής/ αγοράς του σ.ε. δεν θα εξεταστεί από εμάς, μιας και το σ.ε. διανέμεται δωρεάν στα σχολεία και η μελέτη αυτού του δεδομένου δεν αποτελεί πεδίο της συγκεκριμένης αξιολόγησης.

Η ποιότητα της εκτύπωσης δεν θεωρούμε ότι είναι καλή. Αν και σε γενικές γραμμές τα χρώματα που χρησιμοποιούνται τόσο στην γραφή όσο και στις εικόνες είναι επαρκή, θεωρούμε ότι είναι χωρίς ένταση (ξεθωριασμένα). Γενικότερα παρατηρούμε πως η τεχνική της εκτύπωσης δεν είναι ιδιαίτερα προσεγμένη, συχνά υπάρχουν άχρωμες σελίδες, θαμπά χρώματα στις έγχρωμες εικόνες, ώστε σπάνια να εγείρεται ο μαθητής για ανάγνωση μέσα από αυτές.

Οι σελίδες του βιβλίου αριθμούνται σε 313 και η αρίθμηση κρίνεται ευκρινής, προσφέροντας στον αναγνώστη ένα βιβλίο εύχρηστο σε σχέση με το συνολικό αριθμό των σελίδων.

Το μέγεθος των περιθωρίων είναι κατάλληλο, ώστε κατά το δέσιμο-γράψιμο να μην αποκρύπτονται το κείμενο ή οι εικόνες.

Όσον αφορά τη συνολική αισθητική του σ.ε., το κυρίαρχο χρώμα γραφής, είναι το κλασσικό (μαύρο). Οι τίτλοι κάθε ενότητας βρίσκονται σε πλαίσιο και είναι με πιο έντονη γραφή, τα κύρια σημεία και οι θεωρίες είναι με έντονη γραφή ή/ και σε πλαίσια, σε ροζ και μπλε φόντο, χρησιμοποιούνται ποικίλες μορφές στίξης για την απαρίθμηση (πεταλούδες, ήλιος, κουκκίδες κλπ.), χρησιμοποιούνται βιβλιογραφικές παραπομπές. Η γραμματοσειρά που αναφέρεται στις εικόνες όταν δεν είναι σε πλαίσια είναι με μορφή italics, με την ίδια γραμματοσειρά εμφανίζονται και ρήσεις. Υπό αυτό το πρίσμα χρησιμοποιούνται οι εναλλαγές, υπογραμμίσεις κλπ για την «πρόκληση αφηνδιασμού», την επικέντρωση σε συγκεκριμένα σημεία.

Αν επιχειρούσαμε τη σύγκριση του εν λόγω σ.ε. με κάποιο/α άλλο/α βιβλίο/α παρόμοιου είδους, θα αποδίδαμε σχετικά χαμηλή βαθμολογία, κυρίως λόγο της εμφάνισής του, των χρωμάτων του, αφού θεωρούμε ότι η σημερινή τεχνολογία θα μπορούσε να υποστηρίξει ποιοτικότερες παραγωγές εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και λόγω του ασαφούς περιεχομένου του.

Περιοχή 2 : Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο σε γενικές γραμμές, ανταποκρίνεται στους γενικούς σκοπούς και στόχους του Α.Π. Αναλυτικότερα, θεωρούμε πως συνολικά το περιεχόμενο βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα και τη σημασία της αγωγής στο Βρεφονηπιακό σταθμό και το Νηπιαγωγείο, να σχηματίσουν μια γενική εικόνα της εξέλιξης της προσχολικής αγωγής, να γνωρίσουν το ρόλο του παιδαγωγού στην βρεφονηπιακή ηλικία, να αντιληφθούν το ρόλο των δραστηριοτήτων για την ολόπλευρη ψυχοπνευματική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, να αναπτύξουν την ευαισθησία και την αγάπη προς το παιδί, να γνωρίσουν το περιεχόμενο της προσχολικής αγωγής, να μάθουν σε ποιους επιμέρους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού αναφέρεται η προσχολική αγωγή, να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες δραστηριότητες για κάθε επιμέρους τομέα ανάπτυξης, να συνειδητοποιήσουν ότι η αγωγή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του ανθρώπου. Όλα αυτά επιτυγχάνονται από το σύνολο των κεφαλαίων και των πληροφοριών που δίνονται από το σ.ε. ωστόσο όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, συχνά εντοπίζονται δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου, εξαιτίας του τρόπου που συνδέονται και αναλύονται οι επιμέρους παράγραφοι των κειμένων.

Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους σκοπούς του συγκεκριμένου μαθήματος, όπως αυτοί καθορίζονται αναλυτικά για κάθε κεφάλαιο του εγχειριδίου από το Α.Π.

Σύμφωνα λοιπόν με τους ειδικότερους σκοπούς κάθε κεφαλαίου, στο πρώτο κεφάλαιο επιτυγχάνεται ο σκοπός ο μαθητής να κατανοήσει την έννοια της προσχολικής αγωγής, να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητά της, να κατανοήσει ότι η αγωγή της προσχολικής ηλικίας αντισταθμίζει τις ελλείψεις του περιβάλλοντος του παιδιού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οι μαθητές γνωρίζουν τι προσέφερε η σύγχρονη περίοδος στην εξέλιξη της προσχολικής αγωγής.

Στο τρίτο κεφάλαιο τίθεται υπό μελέτη το παιδαγωγικό έργο των θεμελιωτών της προσχολικής αγωγής και το παιδαγωγικό υλικό που ο καθένας χρησιμοποίησε.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα του Βρεφονηπιακού σταθμού, να γνωρίσει το πρόγραμμα του Βρεφονηπιακού σταθμού και το ψυχοπαιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, εξασφαλίζεται η κατανόηση της αξίας του παιδαγωγού στην τάξη και στον καθοριστικό ρόλο του παιδαγωγού στην προσαρμογή του παιδιού στο Βρεφονηπιακό σταθμό, καθώς και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της συνεργασίας παιδαγωγού - γονέων, ενώ αναδεικνύεται και η αξία του υποστηρικτικού έργου του Συμβούλου Ψυχολόγου στο Βρεφονηπιακό σταθμό.

Στο έκτο κεφάλαιο, επιτυγχάνεται ο μαθητής να κατανοήσει το ρόλο του παιδαγωγού στην τάξη, να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της συνεργασίας παιδαγωγού - γονέων, να κατανοήσει τον καθοριστικό ρόλο του παιδαγωγού στην προσαρμογή του παιδιού στο Βρεφονηπιακό σταθμό, να αντιληφθεί τη σημασία του υποστηρικτικού έργου του Συμβούλου Ψυχολόγου στο Βρεφονηπιακό σταθμό.

Στο έβδομο κεφάλαιο, δίνεται η ευκαιρία ο μαθητής να γνωρίσει τη συμβολή της αγωγής σε κάθε τομέα ανάπτυξης, να προσδιορίζει τους κατάλληλους στόχους σε κάθε τομέα ανάπτυξης και να επιλέγει τις αντίστοιχες δραστηριότητες.

Στο όγδοο κεφάλαιο, να κατανοήσει την έννοια και τη σημασία της προαναγνωστικής και προγραφικής δεξιότητας, να αντιληφθεί τη σημασία των κατάλληλων δραστηριοτήτων για την προαγωγή των ανωτέρω δεξιοτήτων.

Στο ένατο κεφάλαιο, ο μαθητής μπορεί να γνωρίσει πως οι φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, μπορούν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις φυσιολογικές επιστήμες, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Στο δέκατο κεφάλαιο, ο μαθητής κατανοεί βαθμιαία την οικοδόμηση των βασικών προμαθηματικών εννοιών και αντιλαμβάνεται ποιες δραστηριότητες υποβοηθούν την ανάπτυξη των προμαθηματικών εννοιών.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο, εισάγεται ο μαθητής στις διάφορες μορφές τέχνης και στον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορούν να συμβάλλουν στο να εκφραστούν τα παιδιά της προσχολικής αγωγής δημιουργικά και να κατανοήσουν τον ρόλο της Αισθητικής Τέχνης στη ζωή τους.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία του παιχνιδιού για το παιδί προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, αντιλαμβάνονται πως το παιχνίδι μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του νηπίου.

Στο κεφάλαιο δεκατρία, επιτυγχάνεται οι μαθητές να κατανοήσουν ότι επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού, να αντιληφθούν ότι είναι αναγκαία η διαπαιδαγώγηση του παιδιού για τη συνετή χρήση των Μ.Μ.Ε.

Στο κεφάλαιο δεκατέσσερα, οι μαθητές εξασφαλίζουν την κατανόηση της σημασίας της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή. Παρατηρούμε δε, ότι ελάχιστες είναι οι αναφορές σε στόχους που αποβλέπουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αξιολόγησης και συμμετοχικής δράσης, όπου μέσα από την ενεργό εμπλοκή και δραστηριοποίηση θα είναι δυνατόν να προετοιμαστούν οι αυριανοί πολίτες για να στέκουν κριτικά στα ζητήματα ζωής και πολιτισμού.

Ένα άλλο σημείο που θεωρούμε πως πρέπει να δώσουμε έμφαση, είναι το κατά πόσο το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στο χρόνο που ορίζεται από το Α.Π. για τη διδασκαλία του αντικειμένου. Μελετώντας το Α.Π. σε συνάρτηση με τα κείμενα του σ.ε., παρατηρούμε πως κάποια από τα κεφάλαια απαιτούν μεγαλύτερη ανάλυση και κατ'επέκταση μεγαλύτερο διδακτικό χρόνο, ώστε να αναλυθούν πλήρως και να εξασφαλιστεί η κατανόηση και όχι η στείρα απομνημόνευση εκ μέρους των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε πως τα κεφάλαια 7: «Τομείς αγωγής στην Προσχολική Ηλικία», 8: «Προφορικός Λόγος – Ανάγνωση – Γραφή», 9:

«Φυσικές και Κοινωνικές Επιστήμες» και 10: «Μαθηματικές Έννοιες», αφορούν βασικούς τομείς της Αγωγής Προσχολικής Αγωγής και θα έπρεπε να αφιερώνεται μεγαλύτερος διδακτικός χρόνος στην παρουσίαση και συζήτηση αυτών.

Το περιεχόμενο του σ.ε. είναι οργανωμένο σε κεφάλαια και υποενότητες αυτών.

Αν και για κάθε γνωστικό αντικείμενο, συνήθως, παράγεται ένα διδακτικό «πακέτο», το οποίο περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο ασκήσεων – εργασιών, άλλο υλικό (π.χ. λογισμικό), και το βιβλίο του καθηγητή (όπου αναφέρονται όλες οι παράμετροι της διδασκαλίας) για το συγκεκριμένο διδασκόμενο μάθημα, υπάρχει μόνο το βιβλίο του μαθητή το οποίο συνοδεύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Από άποψη περιεχομένου αλλά και γενικότερης παρουσίας το υπό μελέτη σ.ε. προσφέρει γνώσεις με έμφαση στις επιστημονικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ιδεολογικές διαστάσεις. Ωστόσο, δεν παρουσιάζει κάποιο βαθμό καινοτομίας και δεν παρουσιάζει απόψεις, μελέτες και έρευνες της **σύγχρονης** επιστήμης. Αυτό γίνεται σαφές και έκδηλο αν αναλογιστεί κανείς ότι αν και η έκτη έκδοσή του, που διανέμεται σήμερα δεν έχει υποστεί καμία αλλαγή. Ωστόσο, οι πληροφορίες του περιεχομένου είναι ακριβείς και έγκυρες και πάντα τεκμηριωμένες με αναφορές στις πηγές και σύμφωνες με τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των μαθητών της ειδικότητας αυτής. Το περιεχόμενο δεν παρουσιάζει διαφορούμενες απόψεις.

Βέβαια, το εν λόγω εγχειρίδιο (εφόσον απευθύνεται σε μελλοντικούς παιδαγωγούς), θεωρούμε πως θα έπρεπε να έχει εκτενέστερες αναφορές σε τομείς της παιδαγωγικής. Θεωρούμε πως θα έπρεπε να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχολογία, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να γαλουχούνται με αυτό τον τρόπο και στη συνέχεια να λειτουργούν στα νήπια με βάση τις αρχές αυτές). Παρόλα αυτά, το υπό μελέτη εγχειρίδιο κινείται στο ίδιο μοτίβο με την πλειοψηφία των εγχειριδίων ακολουθώντας μια γραμμική, κλασσική προσέγγιση της γνώσης, που δεν ευνοεί την κριτική σκέψη και την εξατομίκευση. Γενικότερα, κρίνουμε πως θα έπρεπε να προβάλλει διαφορετικές και περισσότερες απόψεις για τα θέματα που παρουσιάζει, να ωθεί τους μαθητές σε περαιτέρω ανάλυση και έρευνα (τομείς που θα αξιολογήσουμε εκτενέστερα στις παραγράφους που ακολουθούν).

Σχετικά με τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων (του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικοοικονομικού πλαισίου), το εγχειρίδιο δεν κάνει διαχωρισμό στο φύλο και

αυτό γίνεται έκδηλο και από το γεγονός ότι αναφέρεται πάντα και στα δύο φύλα (του/ της, ο/ η κλπ.). Αν και αναμέναμε να γίνονται αναφορές σε στάσεις σχετικά και με άλλα καίρια θέματα (πολυπολιτισμικότητα, ευαισθητοποίηση περιβάλλοντος κλπ), δυστυχώς δεν υπάρχουν τέτοιες αναφορές.

Αναλυτικότερα, για το ζήτημα του φυσικού περιβάλλοντος [ζήτημα που προβάλλεται και στους σκοπούς των Α.Π. «να κατανοήσουν οι μαθητές όσο γίνεται καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, φυσικό και ανθρώπινο» (ΥΠΕΠΘ, 1987)], υπάρχουν λιγοστές αναφορές και κυρίως στο Κεφάλαιο 9 Φυσικές και Κοινωνικές Επιστήμες (του υπό αξιολόγηση σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση απαραίτητη για να κατανοήσουν, να σέβονται και να αποδέχονται οι μαθητές τις διάφορες κουλτούρες, φύλα, πολιτισμούς, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά και ειρηνικά, σπάνια αναδεικνύονται. Τέτοιες λιγοστές αναφορές έχουμε στο έκτο κεφάλαιο όπου δίνεται έμφαση στον ρόλο του παιδαγωγού για την αποδοχή παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά⁷, στο έβδομο κεφάλαιο στην υποενότητα «7.4 Κοινωνικό - συναισθηματικός, ηθικός – θρησκευτικός τομέας», στο εντέκατο κεφάλαιο «Αισθητική αγωγή: 11.6 Γνωριμία ... με τα δημιουργήματα της ελληνικής και παγκόσμιας παράδοσης», στο δωδέκατο κεφάλαιο «Το Παιχνίδι: 11.2 Παιχνίδι και εκμάθηση κοινωνικών ρόλων» κλπ. Υπό αυτό το πρίσμα τα σχολικά εγχειρίδια, πρέπει να αναμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε «να κάνουν κατανοητό στα παιδιά, μέσα από εικόνες και μηνύματα, ότι όλοι μας ζούμε σε μια παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινότητα» (Χατζηγεωργίου, 2004).

Τέλος, το ζήτημα των νέων τεχνολογιών εντοπίζεται στο Κεφάλαιο 13 «ΜΜΕ και Προσχολική Αγωγή» (του υπό αξιολόγηση σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»). Όπως αναφέρεται και σε πολλές πηγές, το ζήτημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο σε κοινωνικό επίπεδο (αφού οι υπολογιστές θεωρούνται σήμερα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και πρέπει να εξοικειωθούμε με τη χρήση τους), όσο και σε επαγγελματικό (η χρήση των νέων τεχνολογιών θα φανεί χρήσιμη στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών), σε καταλυτικό (τα σχολεία κάνουν χρήση των υπολογιστών) και ίσως και σε παιδαγωγικό (υπό την έννοια ότι οι υπολογιστές και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στη διαδικασία της διδακτικής – μάθησης)

⁷ Στο υπό μελέτη εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 123, παράγραφος 2.

(Χατζηγεωργίου, 2004), και για το λόγο αυτό θεωρούμε πως τα σ.ε. πρέπει να αναμορφώνονται συμπεριλαμβάνοντας ακόμη περισσότερες αναφορές στις νέες τεχνολογίες.

Το περιεχόμενο γενικότερα είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας, βωμολοχίες ή άλλα που πιθανόν να είναι ακατάλληλα για τους αναγνώστες, δεν καλλιεργεί στερεότυπα ή άλλες παραπρογραμματικές προεκτάσεις μέσα από το κείμενό του.

Η γενικότερη φιλοσοφία του Α.Π. συνάδει με το περιεχόμενο των κειμένων του σ.ε. (όπως αναφέραμε και στην «Περιοχή 1: Μορφή»).

Οι πηγές εξυπηρετούν τους στόχους του μαθήματος, διευκρινίζοντας καίρια σημεία και προσφέροντας διευκρινιστικότερες πληροφορίες.

Τα θέματα που πραγματεύονται στα κεφάλαια συνάδουν με το ενδιαφέρον των μαθητών, για το ζήτημα της αγωγής της προσχολικής ηλικίας και του τρόπου με τον οποίο αυτή διαρθρώνεται και παρουσιάζεται, ωστόσο δεν θεωρούμε πως δημιουργούν κάποιο ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη (δεν προτείνονται πηγές για σύγκριση ή επιπρόσθετη μελέτη με ελάχιστες εξαιρέσεις⁸). Η περαιτέρω μελέτη και ενασχόληση, δύναται να επιτευχθεί αν ο ίδιος ο μαθητής επιλέξει να παρατηρήσει, να ψάξει και να εφαρμόσει όσα θεωρητικά διδάχτηκε.

Οι εικόνες, συχνά δεν επικεντρώνουν σε αυτό που θέλουν να διδαχτεί, ενώ ελάχιστες εικόνες απεικονίζουν τα νέα τεχνολογικά μέσα (αν και αυτά μαστίζουν στην εποχή μας), υπάρχουν επίσης και σκίτσα, ζωγραφιές, υλικό – εργασίες παιδιών, κανονικές, σχηματοποιημένες. Η μελέτη των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια αποκαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο που διαρθρώνεται – κοσμεύεται ένα σχολικό εγχειρίδιο. Στο δικό μας εγχειρίδιο παρατηρείται όπως προαναφέραμε πολυμορφία του οπτικού υλικού (ζωγραφικά και γλυπτικά έργα, αρχιτεκτονικά μνημεία, φωτογραφίες εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, παιδαγωγικού υλικού και υλικού καθημερινής χρήσης, γελοιογραφίες, εικόνες με στοιχεία του περιβάλλοντος, των νέων τεχνολογιών κ.α.). επιπρόσθετα, στο εγχειρίδιό μας κυριαρχούν τα πορτρέτα παιδαγωγών. Πρόκειται για απεικονίσεις παιδαγωγών λ.χ. Piaget κ.α. Η συνολική τους εικόνα σημειολογικά παραπέμπει στην περίοδο των μεγάλων παιδαγωγικών εξελίξεων και καθιστά πρόδηλη την ενεργό και γενναία προσφορά τους στην εκπαίδευση.

⁸ Στο εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 252 – ερώτηση 2: «να παρατηρήσετε τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών...», σελίδα 297 – ερώτηση 7: «Αφού συγκεντρώσετε άρθρα από τον τύπο...».

Δεν κάνουμε εκτενέστερη αναφορά στο πλήθος των εικόνων ανά κεφάλαιο και τούτο διότι σχεδόν σε κάθε σελίδα του εγχειριδίου υπάρχει τουλάχιστον μία εικόνα, γεγονός που εξασφαλίζει την ύπαρξη επαρκούς αριθμού εικόνων για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου.

Εντοπίζονται επαρκείς πληροφορίες δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (π.χ. πληροφορίες σύνταξης ημερήσιου παιδαγωγικού προγράμματος, παραπομπές σε εκπαιδευτικές επισκέψεις κλπ.)

Σε γενικές γραμμές το περιεχόμενο δεν προϋποθέτει την ύπαρξη υπαρχουσών γνώσεων. Παρόλα αυτά θεωρούμε πως υπάρχουν αναφορές σε θέματα της προηγούμενης τάξης (θέματα ειδικότητας) που εξασφαλίζουν μια ομαλή και συνεχή ακολουθία στον ρόλο και το έργο του/ της παιδαγωγού.

Ολοκληρώνοντας τις αναφορές μας ως προς το περιεχόμενο ως κριτήριο αξιολόγησης θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στο γεγονός ότι η χρήση του ενός και μόνου σ.ε. για το συγκεκριμένο μάθημα, - σύμφωνα και με βιβλιογραφικές παρατηρήσεις - οδηγούν τα σ.ε. να «τείνουν να επικεντρώνονται στο περιεχόμενο. αυτό αποτελεί συχνά το άλφα και το ωμέγα της μάθησης.» (Race, 1999).

Περιοχή 3: Δομή και Οργάνωση

Το σ.ε. παρουσιάζει διακριτά τα κεφάλαια και τις επιμέρους υποενότητες αυτών. Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο του σ.ε. είναι οργανωμένο σε 14 κεφάλαια, υπάρχουν υποενότητες χωρίς υπερβολική κατηγοριοποίηση που να εξαντλεί τον αναγνώστη (π.χ. 1.2.1.1) και γι αυτό είναι εύκολη να την παρακολουθήσεις, υπάρχει γλωσσάρι, πρόλογος, βιβλιογραφία ξένη και ελληνική, υπάρχει πίνακας περιεχομένων, εκτενής αναφορά στην χρονολογία έκδοσης, συγγραφείς, φορείς κλπ. στην πρώτη σελίδα, όμως δεν υπάρχει πίνακας περιεχομένων εικόνων.

Στην κεφαλίδα κάθε σελίδας, εμφανίζεται ο τίτλος του κάθε κεφαλαίου και υπάρχει σελιδοποίηση. Οι υποενότητες κάθε κεφαλαίου εμφανίζονται σε ροζ πλαίσια, όχι όμως στην κορυφή κάθε σελίδας. Η δομή αυτή που ακολουθείται θεωρούμε πως εξασφαλίζει την ταχύτερη και ευκολότερη ανάγνωση.

Υπάρχει πρόλογος που προσανατολίζει τα πλαίσια που κινείται το βιβλίο, όπου και αναφέρονται οι βασικές επιδιώξεις και στόχοι του μαθήματος βάση του ΑΠ., στο σημείο αυτό (πρόλογος)

γίνεται αναφορά στη δομή της ύλης και τέλος παρατίθενται ευχαριστίες εκ μέρους των συγγραφέων.

Υπάρχει σύνδεση των κεφαλαίων μεταξύ τους. Μεταξύ των κεφαλαίων και των παραγράφων του κειμένου υπάρχει λογική αλληλουχία. Τα δεδομένα παρουσιάζονται με ροή, ξεκινώντας από τα πιο βασικά και εισχωρώντας σε ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς μέσα σε ένα παιδικό σταθμό.

Σε κάθε κεφάλαιο, υπάρχουν προ-οργανωτές; (διδασκτικοί στόχοι, εισαγωγή ή σύνοψη του περιεχομένου που θα αναλυθεί στο κάθε κεφάλαιο, συγκεκριμένη εικόνα έναρξης κεφαλαίου) και οργανωτές (εικόνες, σχεδιαγράμματα, κείμενα, τίτλοι, υπότιτλοι, διαφορετική γραφή, σχόλια περιθωρίου, πίνακες δεδομένων, ανακεφαλαίωση, ερωτήσεις - θέματα προς συζήτηση)

Τα περιεχόμενα είναι επαρκώς οργανωμένα και πλήρη. Ο πίνακας περιεχομένων είναι αναλυτικός – κατατοπιστικός με σαφή δομή, οι τίτλοι & υπότιτλοι, σε κάθε κεφάλαιο ή/και υποκεφάλαιο αναδεικνύουν τη δομή των Υπο/ Ενοτήτων. Τα επιμέρους μέρη & Κεφάλαια, ακολουθούν τη δομή των ενοτήτων. Επιπρόσθετα, υπάρχει επαρκώς οργανωμένο και πλήρες γλωσσάρι και βιβλιογραφία.

Εντοπίζονται πίνακες, διαγράμματα κλπ. τα οποία εξυπηρετούν την παρουσίαση της ύλης.

Σχετικά με την παρουσίαση των εικόνων, τα κείμενα πλαισιώνονται λειτουργικά από παραστάσεις χρήσιμες για την κατανόηση των νοημάτων, εννοιών, πληροφοριών. (εικόνες, χάρτες, διαγράμματα, πίνακες κ.λπ.). Οι εικόνες εμφανίζονται σε πλαίσια και υπάρχουν λεζάντες που εξηγούν την κάθε εικόνα και συχνά ευνοούν την απεικόνιση επεξηγηματική/συμπληρωματική του κειμένου, βοηθώντας στην αποκωδικοποίηση, κατανόηση και την καλύτερη παρουσίαση του περιεχομένου. Επιπλέον, οι σαφείς λεζάντες του εικονογραφικού υλικού δεν περιπλέκουν τον μαθητή/ αναγνώστη.

Υπάρχουν αναφορές σε βιβλιογραφικές πηγές (λ.χ. σελίδα 19 αναφορά στο νόμο 2648/1998, παραπομπές σε νομοθεσίες, έρευνες κλπ.) στο σύνολο των κεφαλαίων.

Η ιεράρχηση των γνώσεων – πληροφοριών - στόχων κάθε κεφαλαίου, γίνεται σύμφωνα με το περιεχόμενο που παρατίθεται στην αρχή του σ.ε. για κάθε κεφάλαιο.

Το υπό μελέτη σ.ε. περιλαμβάνει όπως προείπαμε τόσο εικόνες όσο και γραπτό κείμενο. Η μελέτη και των δύο αυτών στοιχείων μας ωθεί να σημειώσουμε πως, συχνά η αναλογία κειμένων – εικονογράφησης παρουσιάζει ανισομέρειες.

Περιοχή 4: Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία παρουσίασης της ύλης συνάδει με όσα προωθούνται στο Α.Π. και επιδιώκονται από το σ.ε.

Οι δραστηριότητες - ασκήσεις δεν συμβάλλουν τόσο στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος παρά σε μια πιο επιφανειακή, θα λέγαμε αφομοίωση της γνώσης.

Το εγχειρίδιο συνολικά, ωθεί τον αναγνώστη / μαθητή τόσο σε αφομοίωση της γνώσης όσο και σε κατάκτηση της, χωρίς να αναπτύσσει ιδιαιτέρως την κριτική του σκέψη. Υπό αυτό το πρίσμα, σπάνια αξιολογείται η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από ασκήσεις ή δραστηριότητες, που τίθενται στο τέλος κάθε κεφαλαίου, αν και *«η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παραμένει ίσως η μόνη επιλογή της εκπαίδευσης»* (Ματσαγγούρας, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος Β, 1997) και μπορεί να *«χρησιμεύσει ως φίλτρο για να κατανοηθεί η σημερινή πραγματικότητα»* (Χατζηγεωργίου, 2004). *«Είναι πολύ σημαντικό να «ξαναμπει η σκέψη» στις τάξεις, γιατί διαφορετικά θα βγει αληθινή η προφητεία του Shane Harord: ... Οι άνθρωποι θα κατακτήσουν να γίνουν άμυαλοι καταναλωτές, περιτριγυρισμένοι από τυποποιημένα προϊόντα, εκπαιδευμένοι μέσα σε τυποποιημένα σχολεία, καταναλώνοντας μια δίαιτα τυποποιημένης μαζικής κουλτούρας και εξαναγκασμένοι να υιοθετήσουν ένα τυποποιημένο στιλ ζωής»* (Χατζηγεωργίου, 2004).

Αν θέλαμε να επεκταθούμε θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Συναντούμε συχνά επαναλήψεις και επικαλύψεις από κεφάλαιο σε κεφάλαιο. Η διαπίστωση αυτή έχει διατυπωθεί πολλές φορές και για άλλα εγχειρίδια, οπότε χαρακτηριστικά αναφέρουμε : *«ένα άλλο πρόβλημα που καταγράφεται στη βιβλιογραφία είναι οι πολλές επαναλήψεις και επικαλύψεις της διδακτέας ύλης»* (Ξωχέλης, 2007).

Σπάνια επιδιώκεται η συνεργατική ή η διερευνητική μάθηση (συνολικά σε όλο το εγχειρίδιο τρεις είναι οι ερωτήσεις – ασκήσεις που απαιτούν τη συνεργασία των μαθητών⁹), σπάνια επιδιώκεται και η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε πως δεν προτείνονται δραστηριότητες που να προάγουν την αυτονομία του μαθητή, ή την διαφοροποίηση με βάση τον ατομικό ρυθμό μάθησης, ή την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Στις ασκήσεις συχνά προτείνονται επισκέψεις σε χώρους σχετικούς καθώς και άλλες δραστηριότητες, ωστόσο δεν παρέχονται ευκαιρίες για απόκτηση της γνώσης με πολλαπλούς τρόπους λ.χ. δεν εισηγείται η χρήση πολλαπλών διδακτικών μέσων ή άλλων πρόσθετων υλικών.

Σπάνια το εγχειρίδιο εμπλέκει στοιχεία συναισθηματικά¹⁰ ή ωθεί τους μαθητές σε έρευνα εκτός της τάξης (σε χώρους που υπάρχουν νήπια ή σε έρευνες υλικού¹¹) ή ζητά την προσωπική άποψη/ γνώμη των μαθητών¹² μέσα από δικές τους εμπειρίες, συνδέοντας με αυτό τον τρόπο τη νέα γνώση με τις εμπειρίες των μαθητών και παρέχοντάς τους κάποια μορφή ανατροφοδότησης.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι προτεινόμενες ασκήσεις που δίνονται στο τέλος κάθε κεφαλαίου δεν συνδυάζονται με την εφαρμογή κάποιας μεθόδου *project*¹³ σε σχέση με κάποιο θέμα, αν και μέσα από το project προάγεται η ομαδοκεντρική διδασκαλία και η συνεργασία των μαθητών όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά ακόμα και με τον κοινωνικό τους περίγυρο προκειμένου να υλοποιήσουν επιμέρους μικρές έρευνες που συνιστούν το project.

Ειδικότερα, δεν εντοπίζεται έκδηλη αναφορά σε κάποιο διαθεματικό θέμα, όπως το περιβάλλον (λ.χ. θα μπορούσε να έχει το σήμα της ανακύκλωσης, μιας και το βιβλίο είναι ανακυκλώσιμο). Παρόλα αυτά, κάποια από τα κεφάλαια του αναφέρονται στο περιβάλλον (λ.χ. κεφάλαιο 9^ο: 9.1.3. Οικολογία), την τεχνολογία, την πολυπολιτισμικότητα κ.α. (παρατηρούμε επιδερμική αναφορά στα θέματα αυτά μέσα από γραπτό λόγο και εικόνες).

⁹ Στο εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 55 – ερώτηση 8: «...να καταγράψετε τις απόψεις σας αφού χωριστείτε σε δύο ομάδες.», σελίδα 193 – ερώτηση 8: «Αφού χωριστείτε σε ομάδες...», σελίδα 226 – ερώτηση 2 «Αφού χωριστείτε, σε δύο τουλάχιστον ομάδες...».

¹⁰ Στο εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 30 – ερώτηση 5: «Συζητήστε τα συναισθήματα που σας δημιουργούν τα παρακάτω αποσπάσματα...».

¹¹ Στο εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 252 – ερώτηση 2: «να παρατηρήσετε τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών...», σελίδα 297 – ερώτηση 7: «Αφού συγκεντρώσετε άρθρα από τον τύπο...».

¹² Στο εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 275 – ερώτηση 5: «Να αναφέρεται δικά σας παραδείγματα...».

¹³ «Μέθοδος project», (Ντολιοπούλου, 1999).

Έτσι, ο εκπαιδευτικός, μέσω των δραστηριοτήτων που τίθενται περισσότερο εξετάζει την απομνημόνευση των γνώσεων που διδάχθηκαν παρά τις αδυναμίες των μαθητών του. παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαγνώσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων του μαθήματος, αφού οι στόχοι που τίθενται στην αρχή κάθε κεφαλαίου σχετίζονται με στοιχεία γνωσιολογικού χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των διατυπωμένων στόχων στα εισαγωγικά ανήκουν στη γνώση και στην κατανόηση¹⁴, δηλαδή στις κατώτερες βαθμίδες σύμφωνα με το ταξινομικό μοντέλο του Bloom (Bloom, 1956).

Περιοχή 5: Γλώσσα - Αναγνωσιμότητα

Δεν αποφεύγεται η διάσπαση των λέξεων στο τέλος κάθε πρότασης, ώστε να αναδεικνύεται η ολότητα και η νοηματική ενότητα του κειμένου και, ως εκ τούτου, να ευνοείται η νοητική συγκέντρωση του μαθητή κατά την διάρκεια της ανάγνωσης.

Το μέγεθος των γραμμάτων και τα διαστήματα μεταξύ των γραμμών, προάγουν την αναγνωσιμότητα, χωρίς να κουράζουν τον αναγνώστη.

Η γλώσσα είναι καταληπτή για το επίπεδο των μαθητών και οι διάφορες ορολογίες επεξηγούνται επαρκώς στο *γλωσσάρι*, στο τέλος του βιβλίου. Ειδικότερα η ύπαρξη γλωσσάριου ευνοεί την καλύτερη κατανόηση δύσκολων όρων και εννοιών.

Ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται δεν προωθεί/ ευνοεί συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις ή οποιοδήποτε άλλου είδους διακρίσεις.. Χαρακτηριστικό θεωρούμε (όπως προαναφέραμε παραπάνω) πως δεν κάνει διαχωρισμό λ.χ. στο φύλο των μαθητών (εντοπίζουμε αναφορές και στα δύο φύλλα: του/ της, ο/ η κλπ.).

Ο γραπτός λόγος αν και δεν εμφανίζει εξεζητημένο λεξιλόγιο, παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, κυρίως μέσα από ορολογίες της ειδικότητας. Ειδικότερα, θεωρούμε πως η κατανόηση της επιστημονικής γνώσης, επιτυγχάνεται πολλές φορές μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας του Βρεφονηπιακού σταθμού.

Οι λεζάντες των εικόνων είναι σύντομες και το περιεχόμενο τους περιεκτικό, ώστε αμέσως να προσανατολίζουν τον αναγνώστη χωρίς να πλατειάζουν.

¹⁴ Στο εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας»: Σελίδα 31: «να γνωρίσουν τη συμβολή κάθε ιστορικής περιόδου...», σελίδα 195: «να γνωρίσουν τόπους για να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά...» κ.α.

Οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα είναι καθαρά και ευανάγνωστα, αν και συχνά η ποιότητα της εκτύπωσης προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι επιστημονικοί όροι χρησιμοποιούνται ορθά και με βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Η γλώσσα που διατυπώνεται εναλλάσσεται συχνά από απλή, φυσική, κατανοητή και ακριβή, σε επιστημονική, πολύπλοκη και ακατανόητη, ώστε να εγείρει τις ανασφάλειες των συγκεκριμένων μαθητών που στην πλειοψηφία τους δυσκολεύονται ακόμη και στην τήρηση του συντακτικού και της γραμματικής .

Παρατηρείται η ύπαρξη τυπογραφικών λαθών και εννοιών που δεν προσδιορίζονται επαρκώς.

Μέρος Β΄: Ερευνητικό Μέρος

4.1 Γενικοί προβληματισμοί και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Όπως προαναφέραμε, ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», Β΄ Τάξη 1^{ου} – 2^{ου} Κύκλου ΤΕΕ, των Νικολακάκη, Σωφρονά, Κιαμίλη, του ΟΕΔΒ, που έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας για την Γ΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ., της ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, του Τομέα Υγείας Πρόνοιας για το σχολικό έτος 2009-2010, ως η διδακτέα - εξεταστέα ύλη του πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας (ΦΕΚ 1278/τ.Β/13-07 -2006), ύστερα από την επιτακτική ανάγκη που παρατηρούμε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επικεντρωμένη στην αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία με στόχο την αναδόμησή τους, την προώθηση και ανάδειξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η θεωρητική ανασκόπηση ανέδειξε ότι, αν και υπάρχει σχετική κινητικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο για αξιολόγηση, ωστόσο δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες έρευνες και κριτήρια αξιολόγησης για την αξιολόγηση των βιβλίων της Τεχνικής εκπαίδευσης, βιβλία που θεωρούνται ή θα έπρεπε να είναι εξειδικευμένα και να αξιολογούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα αναδομώντας το περιεχόμενό τους και τη γενικότερη παρουσία τους στον δύσκολο και απαιτητικό κλάδο/ χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης, που εξασφαλίζει «κάποια» κατάρτιση στους εκπαιδευόμενους - μαθητές. Έτσι, ενώ, πολλές προτάσεις και κριτήρια αξιολόγησης προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθηγητές κ.ά. [από αυτά πιο γνωστά και συχνά αναφερόμενα είναι τα 10 γενικά κριτήρια για την αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων που διατυπώθηκαν στο Συνέδριο της Unesco (1989) , καθώς και το πλαίσιο αξιολόγησης σ.ε. που διατυπώθηκε και εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Τριλιανός, 1999)], η αξιολόγηση των σ.ε. της τεχνικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», Β΄ Τάξη 1^{ου} - 2^{ου} Κύκλου ΤΕΕ, των Νικολακάκη, Σωφρονά, Κιαμίλη, παραμένει ανύπαρκτη.

Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέξαμε να εστιάσουμε την έρευνά μας στο εν λόγω εγχειρίδιο, εφόσον μέσω αυτού τίθενται τα παιδαγωγικά και επαγγελματικά θεμέλια (τα θεμέλια της κατάρτισης) της εν γένει μαθησιακής διαδικασίας των μελλοντικών βοηθών Βρεφοκόμων.

Ειδικότερα για την έρευνά μας, η αξιολόγηση του σ.ε. αναδεικνύεται περισσότερο ενδιαφέρουσα σε αυτή την βαθμίδα εκπαίδευσης, εφόσον οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες καθώς και η εκμάθησή τους, τόσο στο επίπεδο της πρόσληψης όσο και στο επίπεδο της αφομοίωσης, αντιστοιχούν - ως επί τω πλείστον - σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες.

Ως εκ τούτου, μία έρευνα στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύεται χρήσιμη, επειδή ακριβώς θα μάς επιτρέψει να διαπιστώσουμε, σε επίπεδο θεωρητικών συμπερασμάτων, ποιές είναι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των σ.ε., αλλά και των ίδιων των μαθητών, αφού αυτές οι δύο «ομάδες» αποτελούν τον πυρήνα του κοινού στο οποίο απευθύνεται το συγκεκριμένο σ.ε.

Η προαναφερθείσα ανάγκη να αξιολογήσουμε το σ.ε. λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών οι οποίοι έρχονται σε καθημερινή επαφή με αυτό μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και η αδυναμία αποτύπωσης της γνώμης όλων των παραπάνω εμπλεκόμενων λόγω του μεγάλου τους πληθυσμού, μας οδηγεί στην χρήση επιστημονικά αποδεκτών τεχνικών – εργαλείων όπως είναι η ο κλάδος της στατιστικής επιστήμης. Για αυτό και κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη εισαγωγή στη Στατιστική Επιστήμη.

4.1.1 Σύντομη εισαγωγή στη Στατιστική

Ο όρος “στατιστική”, εικάζεται ότι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «στατίζω» που σημαίνει τοποθετώ, ταξινομώ, συμπεραίνω. Βέβαια ο όρος αυτός ενδέχεται να προέρχεται από τη λατινική λέξη «status» που σημαίνει πολιτεία, κράτος. Η λέξη αυτή αρχικά χρησιμοποιήθηκε για δεδομένα που αφορούν στο πληθυσμό μιας χώρας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αρχαιότερη συλλογή στοιχείων έγινε στην Κίνα το 2238 π.Χ. Πρόκειται για μία απογραφή του πληθυσμού η οποία διεξήχθη υπό την αυτοκρατορία του Υαο. Υπάρχουν ενδείξεις ότι απογραφές έχουν διενεργήσει και άλλοι λαοί κατά τη αρχαιότητα, όπως οι Αιγύπτιοι και οι Πέρσες. Γνωρίζουμε επίσης ότι απογραφή διεξήχθη και κατά την περίοδο γέννησης του Χριστού από τον καίσαρα Αύγουστο. Ο Σωκράτης αναφέρει τον όρο “στατιστική” στο έργο του «Ξενοφώντος απομνημονεύματα» και ο Σωκράτης στο έργο του «Πολιτεία». Η στατιστική με την πάροδο των χρόνων αναπτύχθηκε δειλά στην αρχή και ραγδαία κατά τα τέλη του 19ου αιώνα και μετά για να φτάσει στη μορφή που έχει σήμερα.

Η στατιστική είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη συλλογή δεδομένων, την περιγραφή τους και την εξαγωγή τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων με τη χρήση επιστημονικά αποδεκτών τεχνικών. Αν θέλαμε να δώσουμε έναν άλλο ορισμό στον όρο “στατιστική” θα επιλέγαμε αυτόν που έδωσε ο πατέρας της σύγχρονης στατιστικής Ronald Fisher (1890-1962):

Στατιστική είναι ένα σύνολο αρχών και μεθοδολογιών για:

- Το σχεδιασμό της διαδικασίας συλλογής δεδομένων
- Τη συνοπτική και αποτελεσματική παρουσίαση τους
- Την ανάλυση και εξαγωγή αντίστοιχων συμπερασμάτων.

Οι βασικές μορφές της στατιστικής είναι αυτές της περιγραφικής στατιστικής και της επαγωγικής στατιστικής. Η μεν πρώτη ασχολείται με την περιγραφή των δεδομένων του δείγματος και η δεύτερη με τη εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής, ανακύπτουν οι παρακάτω υποθέσεις έρευνας¹⁵:

1. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας» ως το κύριο και συχνά αποκλειστικό διδακτικό-εποπτικό μέσο την ώρα του μαθήματος.
2. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν την αισθητική του σ.ε., δηλαδή τη μορφή – εμφάνιση (εξώφυλλο, δέσιμο βιβλίου κλπ.) του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», κατά την ώρα του μαθήματος.
3. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν το περιεχόμενο του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», ως προς γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται και τη συνάφειά του με το Α.Π., κατά την ώρα του μαθήματος.
4. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν την εικονογράφηση του σ.ε. (συνάφεια με το κείμενο, συχνότητα εικόνων και σύγκριση με την συχνότητα γραπτού κειμένου κλπ.) «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», κατά την ώρα του μαθήματος.
5. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες το σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», επιχειρεί να μεταδώσει στάσεις, κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες κλπ., κατά την ώρα του μαθήματος.
6. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν τη γλώσσα του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», αν αυτή συνάδει με το επίπεδο των μαθητών, αν αυτή συνάδει με το επίπεδο τους, είναι εύληπτη, γραμματικά και συντακτικά ορθή κλπ., κατά την ώρα του μαθήματος.
7. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν συνολικά τη δομή και την οργάνωση (πως διαρθρώνονται και συνδέονται όλα τα στοιχεία που υπάρχουν εκεί) του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», κατά την ώρα του μαθήματος.
8. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας» ως το κύριο και συχνά αποκλειστικό διδακτικό-εποπτικό μέσο την ώρα του μαθήματος.

¹⁵ Υποθέσεις Έρευνας : είναι δοκιμαστικές προβλέψεις ή ερμηνείες της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές... μέσω συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Σαχίνη - Καρδάση, 1997; Δημητρόπουλος Γ. , 2001)».

9. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν την αισθητική του σ.ε., δηλαδή την μορφή – εμφάνιση (εξώφυλλο, δέσιμο βιβλίου κλπ.) του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», κατά την ώρα του μαθήματος.
10. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν το περιεχόμενο του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», ως προς το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται και τη συνάφειά του με το μελλοντικό τους επάγγελμα, κατά την ώρα του μαθήματος.
11. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν την εικονογράφηση του σ.ε. (συνάφεια με το κείμενο, αλληλουχία εικόνων, συχνότητα εικόνων και σύγκριση με την συχνότητα γραπτού κειμένου κλπ.) «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», κατά την ώρα του μαθήματος.
12. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν τη γλώσσα του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», αν αυτή συνάδει με το επίπεδο τους, είναι εύληπτη, γραμματικά και συντακτικά ορθή κλπ., κατά την ώρα του μαθήματος.
13. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες το σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», επιχειρεί να μεταδώσει στάσεις, κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες κλπ., κατά την ώρα του μαθήματος.
14. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν συνολικά τη δομή και την οργάνωση (πως διαρθρώνονται και συνδέονται όλα τα στοιχεία που υπάρχουν εκεί) του σ.ε. «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», κατά την ώρα του μαθήματος.

Όπως προαναφέραμε, το θέμα της έρευνας που επιλέξαμε να πραγματευθούμε, είναι η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας».

Ως εκ τούτου τα επιμέρους ερωτήματα που πηγάζουν από το θέμα αυτό, είναι τα ακόλουθα:

- 1) Είναι από άποψης μορφής το σ.ε. ολοκληρωμένο από την άποψη:
 - a. του δεσίματος των σελίδων,
 - b. την ποιότητα του χαρτιού,
 - c. το σχεδιασμό,
 - d. την εκτύπωση,

- e. την τιμή του εγχειριδίου (το συγκεκριμένο κριτήριο καλύτερα να παραλειφθεί εφόσον, όπως γράφεις πιο πριν, το βιβλίο διανέμεται δωρεάν).
- 2) Το περιεχόμενο-θέματα ενός εγχειριδίου εμπλέκουν ποικίλες γνωστικές περιοχές. Αναλυτικότερα, κατά πόσο η έκταση των πληροφοριών που αναλύονται στο βιβλίο ικανοποιούν:
- a. τις απαιτήσεις του Α.Π,
 - b. τους στόχους του μαθήματος,
 - c. τις ανάγκες των μαθητών,
 - d. τις υπάρχουσες/ κυρίαρχες κοινωνικοπολιτισμικές, περιβαλλοντικές κλπ. συνθήκες,
 - e. τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών καθώς και την ικανότητα κριτικής σκέψης.
- 3) Η δομή του σ.ε. είναι κατάλληλα οργανωμένη-σχεδιασμένη ώστε να επιτυγχάνεται:
- a. η αλληλουχία μεταξύ των συστατικών μερών του βιβλίου,
 - b. η ύπαρξη πρόσθετου υλικού παράλληλα με το κείμενο: εικόνες, περιλήψεις, εισαγωγικά κείμενα, γραφικά κλπ στην αρχή των κεφαλαίων-ενοτήτων).
- 4) Η μεθοδολογία που ακολουθείται συνεισφέρει στο να μεταδίδει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες.
- 5) Κατά πόσο αυτά που παρουσιάζονται εντάσσονται σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.
- 6) Η γλώσσα του εγχειριδίου, χρησιμοποιείται με τρόπο ορθό από άποψη:
- a. σύνταξης και έκτασης των λέξεων, των προτάσεων, των παραγράφων και των κειμένων
 - b. αυτές είναι σύμφωνες με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών,

- c. οι εικόνες και σχεδιαγράμματα είναι καθαρά και ευανάγνωστα;

4.3 Αντικείμενο , Σκοποί και Στόχοι της έρευνας

Ως αντικείμενο αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, ορίστηκε το διδακτικό εγχειρίδιο της «Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας», Γ' ΕΠΑΛ. Οι συγγραφείς στους οποίους ανάθεσε¹⁶ τη συγγραφή του το ΥΠ.ΕΠ.Θ, είναι οι: *Μ. Νικολακάκη, Ε. Σωφρονά, Φ. Κιαμίλη* και το έτος Α' έκδοσης του σ.ε. ήταν το 2001.

Γενικός σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας ήταν να διαπιστωθεί η στάση των εμπλεκομένων στη χρήση του σχολικού βιβλίου της «Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας», τόσο αναφορικά με τον τρόπο όσο και με τα αποτελέσματα.

Ως ειδικούς στόχους θέσαμε, τη διαπίστωση:

1. Της μορφής και της ποιότητας του σ.ε. ως υλικού
2. Του περιεχομένου του, την έκταση των πληροφοριών και την συνάφεια, με βάση το δυναμικό των μαθητών, το Α.Π. κλπ.,
3. Τη δομή και την οργάνωσή του,
4. Τη μεθοδολογία του,
5. Τη χρήση της γλώσσας και των στοιχείων αναγνωσιμότητας.

Οι ειδικοί στόχοι , αποτελούν αντίστοιχα και τα κριτήρια που αξιολογήθηκαν στην έρευνα αυτή (και έχουν ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα).

4.4 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η διατύπωση των παραπάνω ερευνητικών υποθέσεων έρευνας, μας επιτρέπει να καθορίσουμε το είδος της έρευνας, το οποίο θα επιλέξουμε: πρόκειται για μία έρευνα πεδίου (επισκόπηση).

Η επισκόπηση είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα. Κατά κανόνα, οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν την φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές

¹⁶ ΥΠ.Ε.Π.Θ, Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε., Τμήμα Α' Απόφαση Γ2/9209, 14-11-1995

με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιοριστούν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Magnon, 1997).

Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρήσαμε ότι η επισκόπηση αποτελεί το πλέον ενδεδειγμένο είδος έρευνας, το οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους της δικής μας έρευνας. Πράγματι, στο μέτρο που η έρευνά μας στοχεύει να αναδείξει απόψεις, εκτιμήσεις, αξιολογήσεις κλπ. των μαθητών σχετικά με το σχολικό εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας», της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η επισκόπηση αναδεικνύεται ως το πλέον κατάλληλο είδος έρευνας.

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής (της επισκόπησης), θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως κυριότερα, τα εξής (Δημητρόπουλος Γ. , 2001; Bell, 1997):

1. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μεγάλους πληθυσμούς, σε μεγάλα δείγματα.
2. Εξασφαλίζει ακριβείς πληροφορίες, όταν γίνει ορθή επιλογή δείγματος.
3. Συνήθως υπάρχει δυνατότητα ελέγχου της ορθότητας των πληροφοριών.

Ωστόσο εντοπίζονται και βασικά μειονεκτήματα όπως:

1. Συχνά απαιτούνται καταρτισμένοι ερευνητές για την επεξεργασία των δεδομένων (σε στατιστική και χρήση H/Y).
2. Δεν είναι εύκολη η επιλογή του δείγματος.
3. Είναι σχετικά εύκολο να υπάρξει κάποιο σφάλμα σε κάποιο από τα στάδια.

Για να εξασφαλίσουμε μια επιτυχή επισκόπηση, έμφαση πρέπει να δοθεί στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, την καταλληλότητά του δείγματος, καθώς και στη σωστή επιλογή των μέσων συλλογής των δεδομένων (Δημητρόπουλος , 2001).

Για το λόγο αυτό, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο [το συνηθέστερα χρησιμοποιούμενο μέσο για μια τέτοιου είδους έρευνα (Δημητρόπουλος , 2001)] και την συνέντευξη.

4.5 Ερωτηματολόγιο

4.5.1 Χαρακτηριστικά ενός καλού ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο «είναι ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων, που υποτιθέμενα καλύπτουν του σκοπούς που έχουν τεθεί για την έρευνα, στις οποίες τα υποκείμενα πρέπει να δώσουν απαντήσεις. Αποτελεί έναν τρόπο γραπτής επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου... συνήθως απευθύνεται σε πολλά υποκείμενα» (Δημητρόπουλος , 2001).

Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο αναδεικνύεται ως η πλέον κατάλληλη τεχνική έρευνας, εφόσον:

- i. Είναι το πλέον εύχρηστο για την συλλογή δεδομένων σε μεγάλους πληθυσμούς.
- ii. Απαντάται εύκολα και γρήγορα.

Η παρουσία του ερευνητή δεν είναι απαραίτητη κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου μας λάβαμε υπόψη τους στοιχειώδεις κανόνες κατασκευής (Δημητρόπουλος , 2001), σύμφωνα με τους οποίους:

1. Καλό ερωτηματολόγιο είναι εκείνο του οποίου η κατασκευή στηρίχτηκε απόλυτα στις επιδιώξεις της έρευνας, και το περιεχόμενό του είναι τέλεια ευθυγραμμισμένο με τους ειδικούς σκοπούς της έρευνας.
2. Το καλό ερωτηματολόγιο κατασκευάζεται με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που θα το συμπληρώσουν.
3. Το ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι σύντομο, απλό, ευθύ, οικονομικό κλπ., έτσι δομημένο ώστε να μας αποφέρει τα δεδομένα που αναζητούμε μέσα από την έρευνα μας.
4. Καλύτερο είναι το ερωτηματολόγιο που από την κατασκευή του εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη ανταπόκριση των υποκειμένων (``ποσοστό επιστροφών'' ή ``ποσοστό ανταπόκρισης``).

5. Θα πρέπει να είναι και να φαίνεται ευχάριστο, σωστό και αξιόλογο στα υποκείμενα που θα το πάρουν για συμπλήρωση, ώστε να προδιατίθενται θετικά αυξάνοντας τις πιθανότητες να το επιστρέψουν (‘‘κύρος όψεως ερωτηματολογίου’’). Επιπλέον, θα πρέπει να μην φέρνουν σε δύσκολη θέση τον ερωτώμενο, να αποφεύγουν δύσκολα στοιχεία, μη κατανοητές λέξεις και ερωτήσεις, όρους και εκφράσεις, στοιχεία που μπορεί να πειστώσουν, θίξουν κλπ. τα υποκείμενα αυτά.
6. Ειδικότερα οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σύντομες, η γλώσσα κατανοητή στους ερωτώμενους, το περιεχόμενο των ερωτήσεων να είναι συγκεκριμένο (όχι απόλυτες π.χ. ποτέ, ή σχετικές λέξεις π.χ. σχετικά), σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να ζητείται ένα συγκεκριμένο στοιχείο και τέλος θα πρέπει να εξασφαλίζεται η γραμματικοσυντακτική, λεξιλογική και αισθητική ορθότητα της ερώτησης.

4.5.2 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος της «επισκόπησης», όπως στην δική μας έρευνα, το ερωτηματολόγιο παίρνει ιδιαίτερη αξία και η χρήση του ξεχωριστή βαρύτητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η χρησιμότητά του περιορίζεται αποκλειστικά σ' εκείνη τη μέθοδο (Δημητρόπουλος, 2001).

Για την κατάρτιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ακολουθήσαμε την παρακάτω διαδικασία:

- a. Ανακεφαλαιώσαμε τα στοιχεία των προηγούμενων φάσεων της ερευνητικής μας διαδικασίας, προκειμένου να αξιολογήσουμε το σ.ε. «Αγωγή προσχολική ηλικία», της Γ ΕΠΑΛ, Βρεφονηπιοκομίας, του τομέα Υγείας και Πρόνοιας. Φροντίσαμε το ερωτηματολόγιο να ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της έρευνας μας, καθώς και του περιεχομένου αυτής. Η ευθυγράμμιση αυτή που επιχειρήσαμε εξασφαλίζει την επάρκεια και την πληρότητα των δεδομένων που θα συλλέγαμε και κατ επέκταση την υλοποίηση των σκοπών της έρευνας μας.
- b. Από τους ειδικούς σκοπούς της έρευνάς μας, αναδύθηκαν και καταγράφηκαν οι πληροφορίες που επιθυμούσαμε να συγκεντρώσουμε από αυτή την έρευνα.
- c. Προβληματιστήκαμε σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιήσουμε καθώς και τον αριθμό αυτών (παραπομπή στην υποενότητα χαρακτηριστικά ενός καλού ερωτηματολογίου). Κινηθήκαμε βάση της αρχής ότι *«Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι τέτοιες και τόσες, ώστε να εξασφαλιστεί η συγκέντρωση των επιθυμητών δεδομένων τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα»* (Δημητρόπουλος, 2001). Τελικά το είδος των ερωτημάτων που χρησιμοποιήσαμε, είναι δεδομένης απάντησης σε διαβαθμισμένη κλίμακα. Οι ερωτήσεις δεδομένης απάντησης / κλειστού τύπου, *«είναι οι ερωτήσεις μαζί με τις οποίες δίνεται και μια σειρά απαντήσεων, από τις οποίες το υποκείμενο καλείται να επιλέξει συνήθως μία αλλά ενίοτε και περισσότερες»* (Δημητρόπουλος, 2001). Επιλέξαμε τις ερωτήσεις δεδομένης απάντησης/ κλειστές και όχι τις ανοιχτές, επειδή θεωρήσαμε ότι αυτές απαντώνται πιο γρήγορα και πιο εύκολα από τους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις

δεδομένης απάντησης μπορεί να πάρουν διάφορες μορφές. Για την έρευνά μας επιλέξαμε να διαρθρώσουμε τις ερωτήσεις μας με βάση μια κλίμακα διαθέσεων. *«Οι κλίμακες διαθέσεων χρησιμοποιούνται για την διαπίστωση των διαθέσεων και στάσεων κάποιων ατόμων απέναντι σε ένα αντικείμενο. Αντανακλούν προσπάθεια ποσοτικοποίησης ποιοτικών χαρακτηριστικών»* (Δημητρόπουλος, 2001), όπως είναι στην περίπτωση μας οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με το υπό αξιολόγηση σ.ε. Η κλίμακα των διαθέσεων είναι μια σειρά από ερωτήματα - διατυπώσεις, που μπορεί να είναι καταφατικής ή αρνητικής μορφής, αντανακλώντας κάθε φορά στις διαθέσεις των ερωτώμενων απέναντι στο αντικείμενο που τίθεται υπό εξέταση. Στο ερωτηματολόγιό μας χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο μορφές ερωτήσεων (καταφατικές και αρνητικές). Από τις ποικίλες μορφές κλιμάκων διαθέσεων, επιλέξαμε να δομήσουμε το ερωτηματολόγιο μας σύμφωνα με την *«Κλίμακα του Likert»*. Η κλίμακα αυτή, αποτελείται από δηλώσεις προτάσεις και προϋποθέτει ότι οι ερωτώμενοι θα πρέπει να τοποθετηθούν πάνω σε μια *«κλίμακα διαβάθμισης»*, που αποτελείται από πέντε σημεία, που αντιπροσωπεύουν θέσεις από το ένα άκρο (θετικό) στο άλλο (αρνητικό). Οι εκφράσεις των πέντε σημείων διαρθρώνονται στην έρευνά μας αριθμητικά, με τους αριθμούς 1-2-3-4-5, αντιστοιχώντας στις φραστικές εκφράσεις: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ, αντίστοιχα. Η κλίμακα αυτή είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη, αφού η κατασκευή της είναι πιο εύκολη, δεν εξαρτάται από τις διαθέσεις των κριτών, είναι πιο αξιόπιστη (εφόσον οι εναλλακτικές τοποθετήσεις / διαστήματα είναι πέντε). Βέβαια, μειονέκτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί *«η ενδεχόμενη ανισότητα μεταξύ των διαστημάτων / σημείων της κλίμακας διαβάθμισης που χρησιμοποιεί»* (Δημητρόπουλος, 2001). Αναφορικά με το μέσο της κλίμακας, δηλαδή το σημείο 3 το οποίο αντιστοιχίσαμε με τη φράση "αρκετά", σύμφωνα με την ετυμολογία του δηλώνει την επάρκεια, το "όσο χρειάζεται" (Φυτράκης, 1993) και κατ'επέκταση αποτελεί για εμάς και τους σκοπούς της έρευνάς μας, το κεντρικό σημείο της κλίμακας όπου καμία αλλαγή δεν πρέπει να επέλθει στο σ.ε. Για να αποφευχθεί λοιπόν τυχόν σύγχυση της ετυμολογίας της λέξης "αρκετά" και μετατόπισή της από το κέντρο προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, όπως συνήθως συμβαίνει, ενσωματώθηκαν διευκρινήσεις οι οποίες δίνονταν πριν τη συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, ώστε το υποκείμενο να αντιλαμβάνεται την αξία κάθε σημείου και τις ίσες μεταξύ των αποστάσεις πάνω στη διαβαθμισμένη κλίμακα του Likert.

- d. Στη συνέχεια καταρτίσαμε τις ερωτήσεις, σε δοκιμαστικό επίπεδο, περιεχόμενο και αριθμό.
- e. Κατόπιν προχωρήσαμε στην πιλοτική χρήση των ερωτήσεων. Στόχος μας μέσω της δοκιμαστικής εφαρμογής της έρευνας, ήταν να ελέγξουμε την ορθότητα, πληρότητα, ρεαλιστικότητα, και αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της έρευνας που σχεδιάσαμε, να ελέγξουμε και πρακτικά το χρησιμοποιούμενο μέσο και την καταλληλότητά του και όπου κρίνεται απαραίτητο, να προκύψουν βελτιώσεις αυτού. Ειδικότερα στην περίπτωση μας, ήταν απαραίτητο να ελεγχθούν και να εξασφαλιστούν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά (κύρος, αξιοπιστία κλπ.), ώστε οι πληροφορίες να εξετασθούν και να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση, για να προκύψουν αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και βελτιώσεις στο χρησιμοποιούμενο μέσο, στους σκοπούς, στις μεταβλητές, στα υλικά της έρευνάς μας.
- f. Την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας διαδέχτηκε η οριστικοποίηση του σχεδίου έρευνας μέσα από αναδιαρθρώσεις και βελτιώσεις (αναλυτικότερα παραπέμπουμε στο κεφάλαιο: «4.8.3 Δοκιμαστική εφαρμογή της έρευνας»).
- g. Κατόπιν έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με βάση τον συντελεστή Άλφα του Cronbach. *«Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι απαραίτητη η εκτίμηση της αξιοπιστίας των τεστ. Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας των τεστ χρησιμοποιούμε το Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι συντελεστές άλφα όπως και ο συντελεστής διχοτομικής αξιοπιστίας (split-half coefficient) αλλά και πολλοί άλλοι στην ουσία μετρούν την εσωτερική συνέπεια ενός τεστ. Το άλφα του Cronbach προτιμάται αντί του συντελεστή διχοτομικής αξιοπιστίας. Ο συντελεστή του ημίκλαστου όπως αλλιώς λέγεται ο συντελεστής διχοτομικής αξιοπιστίας κόβει τυχαία τις ερωτήσεις του τεστ στα δύο και υπολογίζει το συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στα δύο σκορ που προκύπτουν από τα δύο "μισά" του τεστ. Επίσης πρέπει να*

χρησιμοποιηθεί η φόρμουλα διόρθωσης των Spearman-Brown. Το πρόβλημα με το διαχωρισμό των ερωτήσεων του τεστ στα δύο είναι ότι αυτός ο συντελεστής βασίζεται σε ένα μόνο διαμερισμό του τεστ. Αρκεί να σκεφτεί κανείς για ένα τεστ 20 ερωτήσεων υπάρχουν 184756 διαφορετικοί τρόποι να “κόψουμε” τις ερωτήσεις στα δύο και μπορούμε να υπολογίσουμε δηλαδή τόσους διαφορετικούς συντελεστές διχοτομικής αξιοπιστίας. Ο συντελεστής του Cronbach έρχεται να λύσει αυτό το πρόβλημα. Μαθηματικά η τιμή του άλφα ισούται με το μέσο όρο όλων αυτών των διαφορετικών συντελεστών διχοτομικής αξιοπιστίας. Επιπλέον, οι συντελεστές άλφα δε χρειάζονται διόρθωση μέσω της φόρμουλας των Spearman-Brown. Ένα άρθρο από τον Charter, Richard A. που δημοσιεύτηκε το 2003¹⁷ έρχεται να επιβεβαιώσει ότι η συχνότητα χρησιμοποίησης του διχοτομικού συντελεστή αξιοπιστίας τείνει να μειώνεται με την πάροδο των ετών, ενώ ο συντελεστής άλφα κερδίζει έδαφος. Επίσης να αναφερθεί ότι για τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας μεγαλύτερες του 0.70, σημαίνει ότι το τεστ είναι αξιόπιστο» (Τσαγρής, Στατιστική με τη χρήση του SPSS 15. Διδακτικές σημειώσεις, 2008). Συγκεκριμένα στην έρευνά μας το Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha), είναι 0,951 (αναλυτικότερα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα στο παράτημα «4. Έλεγχος του συντελεστή αξιοπιστίας Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha)»). Η τιμή του συντελεστή αυτού μας εξασφαλίζει ότι η ποιότητα των ερωτήσεων μας είναι αρκετά καλή και δεν απαιτείται αλλαγή στις ερωτήσεις. Με τη χρήση του SPSS, ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας Άλφα του Cronbach είναι μια εύκολη και γρήγορη διαδικασία.

h. Τέλος, διεξήγαμε την έρευνά μας.

Στα στάδια που προαναφέρουμε, προτού διεξάγουμε την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας μας, απαιτούνταν ο καθορισμός του πληθυσμού, του δείγματος και της δειγματοληψίας (όπως περιγράφονται στο κεφάλαιο: «4.8 Πληθυσμός – δείγμα – δειγματοληψία»).

¹⁷ The journal of General Psychology: A breakdown of reliability coefficients by best type and reliability method, and the clinical implications of low reliability.

4.6 Οι Μεταβλητές

4.6.1 Τα είδη των μεταβλητών

Κάθε χαρακτηριστικό του πληθυσμού που μελετάμε αποτελεί μια μεταβλητή. Οι τιμές που παίρνει αυτή η μεταβλητή σε ένα δείγμα αποτελούν τα δεδομένα μας. Οι μεταβλητές μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την φύση τους και διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές.

Στις ποσοτικές μεταβλητές οι τιμές εκφράζουν μετρήσιμες ποσότητες, ενώ στις ποιοτικές μεταβλητές οι τιμές εκφράζουν μη μετρήσιμες ποσότητες (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Οι ποσοτικές μεταβλητές διακρίνονται σε δύο τύπους: τις συνεχείς που μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή από το σύνολο των πραγματικών αριθμών και τις διακριτές που παίρνουν τιμές μόνο στους ακέραιους αριθμούς. Έτσι, το βάρος μας είναι μια συνεχής μεταβλητή, γιατί μπορεί να πάρει οποιαδήποτε τιμή ανάμεσα στους πραγματικούς αριθμούς πχ. 68,25Kg ενώ ο αριθμός των μελών της οικογένειας μας είναι μια διακριτή, πχ. 4 ή 5 μέλη. Δεν μπορούμε να πούμε ότι η οικογένεια μου απαρτίζεται από 2,6 μέλη.

Οι ποιοτικές μεταβλητές διακρίνονται σε *Κατηγορικές*, και *Διατάξιμες*. Μια ποιοτική μεταβλητή είναι διατάξιμη όταν υπάρχει η δυνατότητα διάταξης των τιμών της. Παραδείγματα τέτοιων μεταβλητών είναι η κατάσταση της υγείας ενός ασθενή (πολύ σοβαρή, σοβαρή, μέτρια, ομαλή) και το επίπεδο εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, πανεπιστημιακή κλπ). Αντίθετα, αν δεν υπάρχει διάταξη στις τιμές της ποιοτικής μεταβλητής, τότε αυτή είναι κατηγορική. Παραδείγματος χάριν, «*Ο τόπος διαμονής είναι κατηγορική μεταβλητή με πιθανές κατηγορίες : αστική περιοχή, ημιαστική περιοχή, αγροτική περιοχή (3 κατηγορίες).*» (Δημητρόπουλος, 2001). Οι ποιοτικές διατάξιμες μεταβλητές είναι κατηγορικές μεταβλητές, των οποίων όμως οι κατηγορίες εμπεριέχουν διακριτά την έννοια της διάταξης και μάλιστα κάθε μία κατηγορία μπορεί να τοποθετηθεί σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα.

4.6.2 Οι μεταβλητές στην έρευνά μας

Οι σκοποί της έρευνας επέβαλαν τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου με τα παρακάτω είδη μεταβλητών:

Στο Α μέρος ζητούνται πληροφοριακά στοιχεία σχετικά με το φύλο και την ηλικία των μαθητών.

Το φύλο αποτελεί ποιοτική ονομαστική μεταβλητή και παίρνει τις τιμές:

- Γυναίκα
- Άντρας

Η ηλικία με τη μορφή που ζητείται στο ερωτηματολόγιό μας, αποτελεί ποιοτική διατάξιμη μεταβλητή. Συνήθως η ηλικία αποτελεί ποσοτική συνεχή μεταβλητή, όταν αυτή ζητείται να συμπληρωθεί ακριβώς. Στην περίπτωσή μας, χωρίσαμε τους μαθητές σε διάφορες ηλικιακές κλάσεις αφού δε μας ενδιαφέρει η ακριβής ηλικία των ερωτηθέντων μαθητών, αλλά ενδιαφερόμαστε κυρίως για τις διαφορές ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες αν αυτές προκύψουν μέσα από το δείγμα που εξετάζουμε. Οι κλάσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 17 -20
- 21-30
- 31-50
- 50+

Στο Β μέρος οι ερωτήσεις 1 έως 68 αποτελούν ποιοτικές διατάξιμες μεταβλητές, τοποθετημένες σε μια «κλίμακα διαβάθμισης», που αποτελείται από πέντε σημεία, που αντιπροσωπεύουν θέσεις από το ένα άκρο (θετικό) στο άλλο (αρνητικό). Οι εκφράσεις των πέντε σημείων διαρθρώνονται στην έρευνά μας αριθμητικά, με τους αριθμούς 1-2-3-4-5, αντιστοιχώντας στις φραστικές εκφράσεις: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ, αντίστοιχα (*Κλίμακα του Likert*).

Οι ερωτήσεις στο Β' μέρος ομαδοποιήθηκαν σε πέντε ενότητες, οι οποίες έχουν ως εξής:

- Η διδαχθείσα ύλη ως περιεχόμενο, η έκταση των πληροφοριών και η συνάφεια, με βάση το δυναμικό των μαθητών, το Α.Π. κλπ.
- Η παρουσίαση της μορφής και της ποιότητας του σ.ε. ως υλικού.
- Η δομή και η οργάνωση του.
- Η μεθοδολογία του.
- Η χρήση της γλώσσας και των στοιχείων αναγνωσιμότητας.

Η συνέντευξη ακολούθησε τη μορφή του ερωτηματολογίου όσων αφορά στα δεδομένα τα οποία επιθυμούμε να συγκεντρώσουμε για την αξιολόγηση του υπό έρευνα σχολικού εγχειριδίου, σε ποιο ελεύθερη δομή. Επιπλέον, των μεταβλητών που χρησιμοποιήσαμε στο ερωτηματολόγιο (των μαθητών), εισάγαμε δύο νέες μεταβλητές σχετικές με τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα για τα έτη προϋπηρεσίας εισάγαμε μία ποιοτική διατάξιμη μεταβλητή με τις εξής κλάσεις προϋπηρεσίας:

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 20⁺

Αντίστοιχα, για τις σπουδές εισάγαμε μία επίσης ποιοτική διατάξιμη μεταβλητή με την εξής διαβάθμιση:

- βασικό πτυχίο ειδικότητας
- παιδαγωγική κατάρτιση
- μεταπτυχιακό
- διδακτορικό

4.7 Συνέντευξη

4.7.1 Σχεδιασμός συνέντευξης

Όπως προαναφέραμε, οι γενικοί και ειδικοί σκοποί της έρευνας, μας οδήγησαν στην επιλογή της τεχνικής της συνέντευξης προς τους εκπαιδευτικούς.

Η συνέντευξη είναι *«η διαδικασία κατά την οποία δύο πρόσωπα... αναπτύσσουν μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους, κατά την οποία ο πρώτος συγκεντρώνει από τον δεύτερο εκείνα τα στοιχεία που προβλέπει ... η έρευνα.»* (Δημητρόπουλος, 2001).

Η συνέντευξη μας δίνει τη δυνατότητα να συλλέξουμε πιο ποιοτικά δεδομένα, να δούμε κάποιες καταστάσεις ή φαινόμενα σε βάθος, με περισσότερες λεπτομέρειες, ανακαλύπτοντας πτυχές που δεν θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο (Verma & Mallick, 2004). Έτσι, μέσω αυτής μπορούμε να εξασφαλίσουμε μια αμεσότερη επικοινωνία, να διευκρινίσουμε ή να επεξηγήσουμε ή να συμπληρώσουμε σημεία που θεωρούμε σημαντικά (και δεν θα ήταν δυνατό μέσω ενός ερωτηματολογίου).

Η συνέντευξή μας θεωρείται *ημιδομημένη συνέντευξη*. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, *«ο βαθμός που αυτή δομείται διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση. Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει τη συνέντευξη αυτή είναι το "σχέδιο της συνέντευξης" και το γεγονός ότι η διαδικασία της δομής της μοιάζει με αυτή του ερωτηματολογίου»* (Verma & Mallick, 2004). Πράγματι, η πορεία της συνέντευξης ακολούθησε τους άξονες του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους μαθητές, με στόχο τα αποτελέσματα να μπορούν να είναι συγκρίσιμα ανά ενότητα ή (σε κάποιες περιπτώσεις) και ανά ερώτηση με τις απαντήσεις των μαθητών.

Η συνέντευξη που σχεδιάστηκε ήταν *απλή/ μονοπρόσωπη* (σχετίζεται με τον αριθμό των συνεντευκτών, εδώ *«ο συνεντευκτής είναι ένας»*), *ατομική* (καθορίζεται από τον αριθμό των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή, *«στη συνεδρία μετέχει ο εκπαιδευτής και ένα υποκείμενο»*), έτσι ώστε να μπορεί να υπάρξει συγκρισιμότητα μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών. Από άποψη αξιοποίησης μέσου η συνέντευξη ήταν *απλή* (ο όρος αυτός αφορά στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της *«...μόνο μέσο το σημειωματάριο του συνεντευκτή ή έστω ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο.»*), ενώ με βάση τον σκοπό της θα

μπορούσε να θεωρηθεί συνέντευξη *συλλογής πληροφοριών/ δεδομένων* (αφού μέσω αυτής σκοπεύαμε να αντλήσουμε πληροφορίες για την αξιολόγηση του υπό μελέτη σ.ε.).

Βέβαια, επιλέγοντας να χρησιμοποιήσουμε αυτό το εργαλείο συλλογής δεδομένων (συνέντευξη), αναγνωρίζαμε ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος ποικίλοι παράγοντες να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων (τυχόν προκαταλήψεις, προθυμία του ερωτώμενου να ευχαριστήσει τον ερευνητή κλπ.), καθώς και το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες διαδικασίες τόσο κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, όσο και κατά τη διάρκεια υλοποίησης και αποδελτίωσης/ αποκωδικοποίησης (Bell, 1997).

4.8 Πληθυσμός – Δείγμα – Δειγματοληψία

4.8.1 Αρχική προσέγγιση Πληθυσμού – Δείγματος

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, αρχική μας σκέψη ήταν να αξιολογήσουμε το εν λόγω σ.ε. σε όλη την επικράτεια. Για το σκοπό αυτό θα έπρεπε να εντοπίσουμε όλα τα ΕΠΑΛ της επικράτειας, στα οποία λειτουργούσε την τρέχουσα σχολική χρονιά (2009- 2010) η ειδικότητα της Βρεφοκομίας, της Γ'ΕΠΑΛ, του τομέα Υγείας και πρόνοιας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μιας επισκοπικής έρευνας, είναι η κατάλληλη επιλογή του μεγέθους του δείγματος, ώστε αυτό να εξασφαλίζει όλα τα χαρακτηριστικά του πλήθους και να αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Για το λόγο αυτό, θα έπρεπε να προσδιορίσουμε το μέγεθος του πληθυσμού των μαθητών της ανωτέρω ειδικότητας σε κάθε ΕΠΑΛ / σχολική μονάδα, ο οποίος χρησιμοποιεί το σ.ε. που τίθεται υπό έρευνα, ενώ ταυτόχρονα θα προσδιορίζαμε και το μέγεθος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Αυτή η κατηγορία ατόμων, που τα ενώνει κάποιο κοινό χαρακτηριστικό, ονομάζεται στη θεωρία της έρευνας πλήθος (άλλες φορές συναντάται ως πληθυσμός) (Δημητρόπουλος, 2001).

Αφού θα προσδιορίζαμε τον ακριβή πληθυσμό, στη συνέχεια θα έπρεπε να προσδιορίσουμε το μέγεθος του δείγματος, σύμφωνα με την ακρίβεια εκτίμησης που θέλουμε να πετύχουμε. Η ακρίβεια εκτίμησης είναι το αντίστροφο του διαστήματος εμπιστοσύνης. Δηλαδή, καθορίζεται από το βαθμό σφάλματος που μπορεί ο ερευνητής να ανεχτεί στην έρευνά του (Δημητρόπουλος, 2001). Στη συνέχεια, θα καθορίζαμε το μέγεθος του δείγματος, θα

καταρτίζαμε έναν ονομαστικό κατάλογο με τους μαθητές (πληθυσμός) και μέσα από αυτόν, με απλή τυχαία δειγματοληψία θα επιλέγαμε μαθητές οι οποίοι θα αποτελούσαν και το δείγμα της έρευνάς μας. Ως απλή τυχαία δειγματοληψία ορίζουμε τη «διαδικασία με την οποία επιλέγεται ένα δείγμα...» και στην οποία «κάθε μέλος του μελετώμενου πληθυσμού έχει ίσες ευκαιρίες να επιλεγεί» (Δημητρόπουλος, 2001). Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή, επιλέγεται στην τύχη μέσα από έναν κατάλογο του πληθυσμού (ένα πλαίσιο δειγματοληψίας) ο απαιτούμενος αριθμός υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα. Εξαιτίας της πιθανότητας και της τύχης, το δείγμα αναμένεται να περιλαμβάνει υποκείμενα με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του πληθυσμού στο σύνολό του.

Κατόπιν, σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ και διαμέσου των σχολικών μονάδων θα διανείμαμε ταχυδρομικώς το ερωτηματολόγιο στο ανωτέρω δείγμα, το οποίο θα έπρεπε να συμπληρωθεί και να μας αποσταλεί πίσω, ακολουθώντας την αντίστροφη πορεία (μαθητής, σχολική μονάδα, ερευνητής) μέσα σε ορισμένο χρονικό διάστημα. Ταυτόχρονα, μαζί με το ερωτηματολόγιο θα αποστέλλαμε οδηγίες σχετικές με την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ώστε να εξασφαλίζαμε την ομοιόμορφη αντιμετώπιση ως προς τη συμπλήρωσή του από τους μαθητές, αφού δεν είναι δυνατό ο ερευνητής να παραβρίσκεται σε κάθε σχολική μονάδα και να παρέχει διευκρινιστικές πληροφορίες.

Παρόλη την αρχική σχεδίαση, ενεφανίσθησαν ποικίλοι ανασταλτικοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα.

Βασικός ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της αρχικής μας σκέψης, ήταν το κόστος υλοποίησης της έρευνας. Κατόπιν πρόχειρου προϋπολογισμού για την υλοποίηση της έρευνας αυτής σε πανελλαδικό επίπεδο, το κόστος κρίθηκε αποτρεπτικό. Για το λόγο αυτό αναζητήσαμε την ύπαρξη τυχόν δημόσιων χρηματοδοτικών προγραμμάτων, όμως αυτό ήταν ανέφικτο εξαιτίας της αναστάτωσης που επικρατούσε λόγω των επερχόμενων εκλογών.

Επιπλέον, η πιθανότητα να μην συλλέξουμε ερωτηματολόγια εξαιτίας της αμέλειας ή αδιαφορίας των κατά τόπους σχολείων να συνεργαστούν (φαινόμενο που συχνά παρατηρείται στις έρευνες αυτού του τύπου), υπήρξε σημείο αναθεώρησης της αρχικής μας σκέψης.

Επιπρόσθετα, ανασταλτικός παράγοντας θα μπορούσε να είναι, ως προς το μέγεθος του δείγματος, η σχέση μεταξύ του επιλεγέντος δείγματος και εκείνου που τελικά συμμετέχει

πραγματικά στην έρευνα (Δημητρόπουλος, 2001). Έστω ότι το μέγεθος του πληθυσμού πανελλαδικά ήταν 5000 μαθητές. Τότε με βάση τον πίνακά 1 που παραθέτουμε στη συνέχεια (Λελάκης, 1983), για τον ανωτέρω πληθυσμό το μέγεθος του δείγματος για ποσοστό σφάλματος 5% και επίπεδο εμπιστοσύνης 0,05 έπρεπε να είναι 357 άτομα.

Πίνακας 5: Μέγεθος Δείγματος για Ποσοστό Σφάλματος 5 % και Επίπεδο Εμπιστοσύνης 0,05		
Μέγεθος Πληθυσμού	Μέγεθος Δείγματος	Αναλογία
100	79	79 %
200	132	66 %
300	168	56 %
400	196	49 %
500	217	43 %
600	234	39 %
800	260	33 %
1000	278	28 %
2000	322	16 %
3000	341	12 %
5000	357	7 %
6000	361	6 %
8000	367	5 %
10000	370	3,7 %
15000	375	2,5 %
20000	377	1,9 %
30000	379	1,3 %
50000	381	0,76 %
75000	382	0,5 %
100000	383	0,4 %

Πηγή : Λελάκης 1983

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Υποθέτοντας ότι εμείς προχωρούσαμε στην εφαρμογή τους αρχικού μας σχεδίου με τον υποτιθέμενο πληθυσμό των 5.000 μαθητών, θα έπρεπε να διανεμούμε το ερωτηματολόγιο μέσω των σχολικών μονάδων σε 357 μαθητές. Στην περίπτωση αυτή, αν μέρος του δείγματος (357 μαθητών) δεν μας απαντούσε, θα αντιμετωπίζαμε τα εξής ερωτήματα:

- i. Αυτοί (οι μαθητές) που μας απάντησαν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα;
- ii. Αυτοί (οι μαθητές) που δεν μας απάντησαν μήπως συνιστούν μια συστηματική υπο- ομάδα με ξεχωριστά χαρακτηριστικά;

Τα ερωτήματα αυτά, θα δημιουργούσαν σύγχυση ως προς το μέγεθος του δείγματος, αφού η σχέση μεταξύ του αρχικά επιλεγέντος δείγματος και εκείνου που τελικά συμμετείχε πραγματικά στην έρευνα θα διέφερε.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη μας τα κριτήρια που προτείνει η ερευνήτρια Kish (1965) για την επιλογή του τρόπου δειγματοληψίας, δηλαδή: «(1)Τον προσανατολισμό προς τον σκοπό της έρευνας, (2) το μετρήσιμο των δεδομένων, (3) την πρακτικότητα και (4) την οικονομία...» (Δημητρόπουλος, 2001), θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη δική μας έρευνα, δύο εκ των τεσσάρων κριτηρίων που προτείνονται από αυτή, την πρακτικότητα [δηλαδή την δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής της έρευνας με βάση τις υπάρχουσες καταστάσεις] και την οικονομία (αναφερόμαστε τόσο στο κόστος διεξαγωγής της έρευνας (όπως τέθηκε στους αρχικούς προβληματισμούς του παρόντος κεφαλαίου), καθώς και στην οικονομία χρόνου μιας και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας μας στα πλαίσια της πτυχιακής μας διατριβής, ήταν περιορισμένος].

Για τους παραπάνω λόγους και για να έχουμε άμεσα, απτά αποτελέσματα προς επεξεργασία επιλέξαμε να διενεργήσουμε την έρευνά μας στον πληθυσμό των σχολικών μονάδων της Γ΄ Αθήνας στις οποίες θα μπορούσαμε να έχουμε άμεση πρόσβαση.

4.8.2 Τελική επιλογή Πληθυσμού – Δείγματος

Οι προαναφερθείσες συνθήκες προσδιορίζουν τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, σε έρευνα επισκόπησης από πανελλαδικό σε τοπικό επίπεδο.

Από το ΥΠΕΠΘ αναζητήσαμε τα σχολεία της Γ΄ Αθηνών του τομέα Υγείας και Πρόνοιας, προσδιορίζοντας στη λίστα αυτή τα σχολεία στα οποία κατά το τρέχων σχολικό έτος υπάρχει η ειδικότητα των Βρεφονηπιοκόμων, στην Γ΄ ΕΠΑΛ. Τα σχολεία αυτά ήταν το 2^ο ΕΠΑΛ Αιγάλεω, το 1^ο ΕΠΑΛ Περιστερίου, το 3^ο ΕΠΑΛ Περιστερίου, το 1^ο ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, το 2^ο ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, το 3^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, το 2^ο ΕΠΑΛ Ιλίου, το 1^ο ΕΠΑΛ Καματερού, το 1^ο ΕΠΑΛ Πετρούπολης. Στο σημείο αυτό προέκυψε και ακόμη μια δυσκολία για τη διεξαγωγή της έρευνας μας. Η διεξαγωγή της έρευνας απαιτούσε την έγκριση από το υπουργείο παιδείας, ή οποία όμως αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία στα χρονικά πλαίσια αποπεράτωσης της μεταπτυχιακής μας διατριβής. Για τον λόγο αυτό από την ανωτέρω λίστα επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες, στις οποίες ανεπίσημα εξασφαλίσαμε την άδεια να διενεργήσουμε την παρούσα έρευνα. Οι σχολικές μονάδες στις οποίες εξασφαλίσαμε την άδεια να διενεργήσουμε την έρευνα είναι κατά αλφαβητική σειρά: το 2^ο ΕΠΑΛ Αιγάλεω (Αττικής), το 1^ο ΕΠΑΛ Περιστερίου (Αττικής), το 3^ο ΕΠΑΛ Περιστερίου (Αττικής) και το 1^ο ΕΠΑΛ Πετρούπολης (Αττικής). Έτσι, ως πληθυσμό θεωρούμε όλους τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, της Δυτικής Αττικής, της Γ' Αθήνας, των ανωτέρω επιλεγμένων σχολικών μονάδων, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου και τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, ως πληθυσμό της παρούσας έρευνας ορίζουμε τους μαθητές, που φοιτούν κατά το Φθινόπωρο του 2009, στην Γ' τάξη Λυκείου, στην ειδικότητα της βρεφοκομίας, καθώς και τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν το μάθημα «*Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*», της Γ' τάξης τουλάχιστον σε ένα από τα προηγούμενα σχολικά έτη, κατά τα οποία ήταν σε εφαρμογή το υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο. Ο πληθυσμός αυτός προσδιορίζεται αριθμητικά στους εκατό (100) μαθητές και δεκαέξι (6) εκπαιδευτικούς.

Με βάση το μέγεθος του πληθυσμού που προέκυψε από τις ανωτέρω σχολικές μονάδες και τον πίνακα προσδιορισμού του μεγέθους του δείγματος για ποσοστό σφάλματος 5% και επίπεδο εμπιστοσύνης 0,05 προκύπτει δείγμα 79 μαθητών. Παρατηρούμε ότι η αναλογία του μεγέθους δείγματος ως προς το μέγεθος του πληθυσμού είναι 79%, γεγονός που οφείλεται στη συρρίκνωση του μεγέθους του πληθυσμού από πανελλαδικό σε τοπικό επίπεδο. Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι, όταν ο υπό έρευνα πληθυσμός είναι περιορισμένος σε αριθμό, τότε ο ερευνητής μπορεί να απευθυνθεί σε όλα τα μέλη, δηλαδή να κάνει απογραφική έρευνα. Παρόλα αυτά, στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας έγινε δειγματοληπτική έρευνα έστω και αν ο ανωτέρω πληθυσμός ήταν μικρός σε μέγεθος και το δείγμα που προέκυψε προσέγγιζε τον πληθυσμό σε ποσοστό 79%. Έτσι, αφού αντιστοιχήσαμε κάθε μαθητή με έναν αριθμό, από το 1 έως το 100, δημιουργήσαμε μια κληρωτίδα και επιλέξαμε τυχαία 79 μαθητές. Η παραπάνω διαδικασία εξασφάλισε την απλή τυχαία δειγματοληψία. Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας έχει ως εξής:

- Το 2^ο ΕΠΑΛ Αιγάλεω (Αττικής) συμμετείχε στο δείγμα με συνολικά 35 μαθητές, εκ των οποίων 17 ανήκουν στο τμήμα Α και 18 στο τμήμα Β.
- Το 1^ο ΕΠΑΛ Περιστερίου (Αττικής) συμμετείχε στο δείγμα με συνολικά 15 μαθητές.
- Το 3^ο ΕΠΑΛ Περιστερίου (Αττικής) συμμετείχε στο δείγμα με συνολικά 15 μαθητές 2 εκπαιδευτικοί.
- Το 1^ο ΕΠΑΛ Πετρούπολης (Αττικής) συμμετείχε στο δείγμα με συνολικά 28 μαθητές, εκ των οποίων 12 ανήκουν στο τμήμα Α και 16 στο τμήμα Β.

Για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, τελικά αποφασίσαμε να κάνουμε απογραφική έρευνα, δηλαδή στην περίπτωση αυτή το δείγμα δεν αποτελεί υποσύνολο του πληθυσμού, αλλά ταυτίζεται με αυτό. Υπό αυτό το πρίσμα, η συνέντευξη αποφασίσαμε να διενεργηθεί στο σύνολο των 16 εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ 18.33 Βρεφονηπιοκόμων. Απαραίτητη προϋπόθεση ενός εκπαιδευτικού να συμμετάσχει στη διαδικασία της συνέντευξης ήταν να έχει διδάξει το μάθημα με το υπό εξέταση εγχειρίδιο, τουλάχιστον για μία σχολική χρονιά. Με βάση το παραπάνω φίλτρο, ο πληθυσμός των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε τελικά σε έξι (6) άτομα, ένας εκπαιδευτικός ανά τμήμα.

4.8.3 Δοκιμαστική εφαρμογή της έρευνας

Όπως προαναφέραμε, με βάση τους σκοπούς της έρευνας επισκόπησης αναπτύχθηκε αντίστοιχος πίνακας προδιαγραφών, στον οποίο οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιούνταν σε πέντε θεματικές κατηγορίες, σε πέντε ενότητες:

Ενότητα 1^η: Τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη μορφή του εγχειριδίου (δέσιμο, αριθμό σελίδων, ποιότητα χαρτιού κλπ.).

Ενότητα 2^η : Τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο-θέματα του εγχειριδίου σε σχέση με συγκεκριμένους παράγοντες.

Ενότητα 3^η :Τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη δομή, την οργάνωση, το σχεδιασμό κλπ. του σχολικού εγχειριδίου.

Ενότητα 4^η : Τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη μεθοδολογία του σχολικού εγχειριδίου.

Ενότητα 5^η : Τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη γλώσσα, το συντακτικό, τη γραμματική, τις εικόνες κλπ. του σχολικού εγχειριδίου.

Ακολούθως, έγινε πιλοτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου με χορήγησή του σε μία μικτή ομάδα εκπαιδευτικών και μαθητών, σε μία σχολική μονάδα που επιλέχτηκε τυχαία. Η πιλοτική χορήγηση οδήγησε στην αναδιατύπωση μικρού αριθμού ερωτήσεων, ώστε να αρθούν οι παρερμηνείες που προέκυψαν στην πρώτη επαφή της παραπάνω ομάδας με το ερωτηματολόγιο. Οι διορθώσεις που πραγματοποιήσαμε στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται στο «Παράρτημα: 1. Οι διορθώσεις που προέκυψαν στο ερωτηματολόγιο μετά την πιλοτική εφαρμογή».

Η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας διεξήχθη στις οκτώ Οκτωβρίου (08/10/2009). Το μεικτό δείγμα της αποτελούνταν συνολικά από οκτώ ερωτηθέντες. Αναλυτικότερα στην πιλοτική εφαρμογή ερωτήθηκαν έξι μαθητές της Γ ΕΠΑΛ 1^{ου} Περιστερίου (που διδάσκονται το μάθημα Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας με το εν λόγω εγχειρίδιο) και δύο εκπαιδευτικοί της ειδικότητας ΠΕ 18.33 Βρεφονηπιοκόμων, του 1^{ου} ΕΠΑΛ Περιστερίου (δηλαδή εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας, με βάση το εν λόγω εγχειρίδιο).

Αναλυτικότερα, το δείγμα της πιλοτικής εφαρμογής εξασφάλισε μια προσέγγιση του ερωτηματολογίου με τρόπο που να διασφαλίζει την καλύτερη ποιότητα, ακρίβεια και σαφήνεια

των ερωτήσεων, από άποψη γραμματικής, συντακτικού, αμεσότητας, κατανοησιμότητας, επεξήγησης των συντομογραφιών, αντικατάσταση των λέξεων με απλούστερες, πιο κατανοητές στους μαθητές της συγκεκριμένης έρευνας.

Μέρος Γ': Διεξαγωγή της Έρευνας

5. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας είχε ως εξής:

1. Επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες (όπως προσδιορίσαμε σε προηγούμενα κεφάλαια).
2. Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή σε μία τυχαία σχολική μονάδα, με στόχο την διόρθωση και αναδιατύπωση τυχόν ασαφειών (Κεφάλαιο: «4.8.3 Δοκιμαστική εφαρμογή της έρευνας»).
3. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες διορθώσεις όπως αυτές προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της δοκιμαστικής εφαρμογής (*«Παράρτημα: 1. Οι διορθώσεις που προέκυψαν στο ερωτηματολόγιο μετά την πιλοτική εφαρμογή»*).
4. Προχωρήσαμε στον προγραμματισμό και στην υλοποίηση της τελικής έρευνας. Στο σημείο αυτό ορίστηκαν συγκεκριμένες ημερομηνίες για την εφαρμογή της έρευνας, δηλαδή τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές και τη διενέργεια των συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς για την συλλογή των δεδομένων. Οι ημερομηνίες αυτές ορίστηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:
 - a. οι μαθητές να έχουν προλάβει να σχηματίσουν μια εικόνα για το εγχειρίδιο που τίθεται προς αξιολόγηση,
 - b. να εξασφαλιστεί η συνέπεια βάση του αρχικού χρονικού μας προγραμματισμού που είχε ως σκοπό, το υπό εξέταση δείγμα να βρίσκεται – όσο το δυνατό – στην ίδια κατάσταση (να συμβαδίζει, όσο αυτό είναι εφικτό, η ύλη που έχει καλύψει κάθε τμήμα και κατ'επέκταση η επαφή των μαθητών με το σ.ε.). Ειδικότερα, επειδή το δείγμα μας αποτελείται από υποσύνολα, τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και μπορεί να παρουσιάζουν ανομοιομορφία, έπρεπε να εξασφαλίσουμε ότι τα υποσύνολα αυτά θα έχουν την ίδια εμπειρία με το σ.ε. κατά τη χρονική στιγμή υλοποίησης της έρευνας, ώστε τελικά να παρουσιάζουν μια σχετική ομοιομορφία.

5. Επικοινωνήσαμε με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων όπου και θα διεξαγόταν η έρευνα.
6. Καθορίστηκαν συγκεκριμένες ημέρες και ώρες διεξαγωγής της έρευνας για κάθε σχολείο. Ο χρονικός αυτός προσδιορισμός, κρίνονταν απαραίτητος για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και για την καλύτερη συνεργασία με την κάθε σχολική μονάδα (Ο χρονικός αυτός προσδιορισμός έγινε κυρίως για να μην προκαλέσουμε αναστάτωση στο υπάρχων εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Προτιμήθηκε η διεξαγωγή της έρευνας σε διδακτικές ώρες κατά τις οποίες οι διδάσκοντες είχαν την ευχέρεια, την ημέρα της επίσκεψης, να παραχωρήσουν τη διδακτική ώρα προκειμένου να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια. Έτσι, μετά από συμφωνία με τους διευθυντές προτιμήθηκαν ώρες μαθημάτων δευτερευούσης σημασίας).
7. Σε κάθε σχολική μονάδα συγκεντρώσαμε τους μαθητές της ειδικότητας των Βρεφονηπιοκόμων, οι οποίοι είχαν επιλεγεί με τη διαδικασία της κληρωτίδας. Στο σύνολό τους, οι τέσσερις σχολικές μονάδες λειτουργούν έξι τμήματα της ειδικότητας των Βρεφονηπιοκόμων.
8. Στη συνέχεια, διανείμαμε τα ερωτηματολόγια στους μαθητές των σχολείων στις προκαθορισμένες μέρες και ώρες. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αντιμετωπίσαμε τα εξής προβλήματα:
 - a. Η εκλογική διαδικασία της 4^{ης} Οκτωβρίου, υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας για την ομαλή συνεργασία των μαθητών. Αρκετοί μαθητές ήταν αποπροσανατολισμένοι και αδυνατούσαν να συγκεντρωθούν.
 - b. Επιπρόσθετα, προβλήματα σημειώθηκαν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (οι μαθητές αδυνατούσαν να απαντήσουν στην 1^η ενότητα αυτού), εξαιτίας της καθυστερημένης διανομής των βιβλίων σε κάποιες σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, η δυσκολία αυτή εντοπίστηκε, στο 2^ο ΕΠΑΛ Αιγιάλεω Αττικής, στο οποίο τα βιβλία διανεμηθήκαν στους μαθητές δύο μέρες πριν την διεξαγωγή της έρευνας (έως τότε οι μαθητές μελετούσαν είτε μέσα από φωτοτυπίες του σ.ε. είτε μέσα από σ.ε. που οι ίδιοι είχαν αγοράσει), οπότε και δεν ήταν σε θέση να καταγράψουν τις απόψεις τους για την πρώτη ενότητα του

ερωτηματολογίου που αφορούσε τη μορφή (εμφάνιση) του υπό εξέταση σ.ε. Όλη αυτή η ένταση, που επικρατούσε, δεν αποτελούσε εγγύηση για ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

9. Παράλληλα με τη διεξαγωγή της έρευνας με ερωτηματολόγιο, διεξήγαμε την συνέντευξη στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα το τρέχον ή και τα προηγούμενα έτη, σε ώρες και μέρες που είχαν προγραμματιστεί.
10. Ακολούθησε η συλλογή, η επεξεργασία, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων (όπως αυτά περιγράφονται στη συνέχεια).

6. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Το τελικό δείγμα της έρευνας ήταν αντιπροσωπευτικό ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πληθυσμού (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σπουδές), ενώ το μέγεθός του είναι τέτοιο που επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα το τελικό δείγμα της έρευνας (των 79 μαθητών) επιλέχθηκε με ποσοστό σφάλματος 5% και επίπεδο εμπιστοσύνης 0,05.

Ακολούθως, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του προγράμματος SPSS και συγκεκριμένα με την έκδοση 15.0 για Windows. Το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), είναι ένα στατιστικό πακέτο, το οποίο κωδικοποιεί και κατηγοριοποιεί τις μεταβλητές και *«θεωρείται διεθνώς ως το πιο ολοκληρωμένο πακέτο για στατιστική ανάλυση στην εμπειρική έρευνα στο χώρο των επιστημών»* (Δημητρόπουλος, 2001).

Στη συνέχεια, έπονται τα στάδια επεξεργασίας των δεδομένων, με την ακόλουθη σειρά.

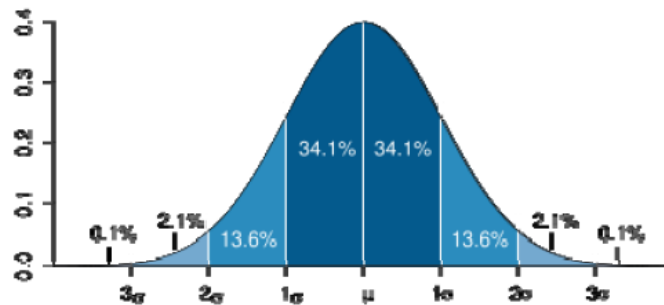
I. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Η περιγραφική ερμηνεία των απαντήσεων για κάθε ερώτηση – μεταβλητή, έγινε με προσδιορισμό των συχνοτήτων και των επιμέρους ποσοστών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων των μεταβλητών της έρευνας, περιγράφουν σε γενικές γραμμές, την εικόνα που διαμορφώνεται γύρω από τα θέματα που αυτή διαπραγματεύεται. Στους

πίνακες συχνοτήτων παρουσιάζεται η συχνότητα παρατήρησης, το ποσοστό παρατήρησης μαζί με τις απούσες τιμές, και το έγκυρο ποσοστό, το οποίο αναφέρεται στο ποσοστό της συχνότητας χωρίς τις απούσες τιμές. Στην πέμπτη στήλη αναγράφεται το αθροιστικό ποσοστό.

II. Ιστογράμματα και κυκλικό διάγραμμα

«Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά σχετικά με τα ιστογράμματα και τις πίτες. Έστω ότι έχουμε τιμές από μία ποσοτική μεταβλητή. Αν το πλήθος των τιμών είναι πολύ μεγάλο μπορούμε να τις απεικονίσουμε διαγραμματικά με το ιστόγραμμα συχνοτήτων. Στον οριζόντιο άξονα τοποθετούνται οι κλάσεις των τιμών (ή αλλιώς οι ομάδες των τιμών, τις οποίες έχουμε κατηγοριοποιήσει). Στον κάθετο άξονα τοποθετούνται οι συχνότητες εμφάνισης των τιμών, που είναι ομαδοποιημένες. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζουμε ορθογώνια (ιστογράμματα), το μήκος των οποίων είναι ίσο με το εύρος των τιμών που έχουν συμπεριληφθεί στο κάθε ιστόγραμμα. Τα ιστογράμματα είναι “κολλημένα” το ένα στο άλλο. Ενώνοντας τώρα το μέσο της πάνω πλευράς όλων των ορθογωνίων με μία γραμμή καταλήγουμε στο πολύγωνο συχνοτήτων. Καθώς τώρα ο αριθμός των κλάσεων τείνει στο άπειρο, η πολυγωνική γραμμή γίνεται με τη σειρά της ομαλή καταλήγοντας στη γραμμή που ονομάζεται καμπύλη συχνοτήτων. Η πιο γνωστή κατανομή αλλά και η πιο χρήσιμη (και βολική) είναι η κανονική κατανομή. Στην περίπτωση αυτή η καμπύλη συχνοτήτων των δεδομένων σχηματίζει μία “καμπάνα”. Η κατανομή αυτή εξετάστηκε πάρα πολύ από το Γερμανό μαθηματικό Carl Friedrich Gauss, γι’ αυτό και μερικές φορές συναντάται με το όνομα κατανομή Gauss ή Γκαουσιανή κατανομή. Η κατανομή έχει τη μορφή που παρουσιάζεται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 1).



Η κανονική κατανομή

Εικόνα 1

Η κανονική κατανομή είναι συμμετρική και μεσόκυρτη κατανομή, άρα ισχύει ότι η διάμεσος, η επικρατούσα τιμή και η μέση της τιμή ταυτίζονται. Επίσης μία άλλη χρήσιμη ιδιότητα της κανονικής κατανομής η οποία ισχύει και για άλλες μη κανονικές συμμετρικές κατανομές είναι η εξής: το 68% περίπου των παρατηρήσεων βρίσκεται στο διάστημα $(\mu - \sigma, \mu + \sigma)$, το 95% περίπου των παρατηρήσεων βρίσκεται στο διάστημα $(\mu - 2\sigma, \mu + 2\sigma)$ και το 99.7% περίπου των παρατηρήσεων βρίσκεται στο διάστημα $(\mu - 3\sigma, \mu + 3\sigma)$. Με μ συμβολίζουμε το μέσο και σ την τυπική απόκλιση της κατανομής».

«Αν τώρα υποθέσουμε ότι έχουμε μία ποιοτική μεταβλητή» (ερώτηση 1 έως 68 στην περίπτωση μας) «ή μία ποσοτική μεταβλητή με μικρό εύρος διακριτών τιμών ή με λίγες κλάσεις ομαδοποιημένων τιμών τότε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το κυκλικό διάγραμμα (ή διάγραμμα πίτας). Το κυκλικό διάγραμμα χρησιμοποιείται όταν έχουμε ποιοτικές μεταβλητές για να απεικονίσουμε τις συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών ή το ποσοστό εμφάνισης που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία μίας ποιοτικής μεταβλητής. Η κατασκευή του είναι απλή, διαιρούμε τη συχνότητα εμφάνισης μίας κατηγορίας της ποιοτικής μεταβλητής με το άθροισμα των συχνοτήτων όλων των κατηγοριών της μεταβλητής και πολλαπλασιάζουμε το 360° . Με αυτόν τον τρόπο καθορίζουμε τις μοίρες της κάθε “φέτας” στο διάγραμμα που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία. Αν για παράδειγμα μία κατηγορία μίας ποιοτικής μεταβλητής εμφανίζεται σε ένα ποσοστό 50%, το κομμάτι της

“πίτας” που “ανήκει” σε αυτήν την κατηγορία είναι ίσο με $50\% \times 360^\circ = 180^\circ$ » (Τσαγρή, 2008).

III. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

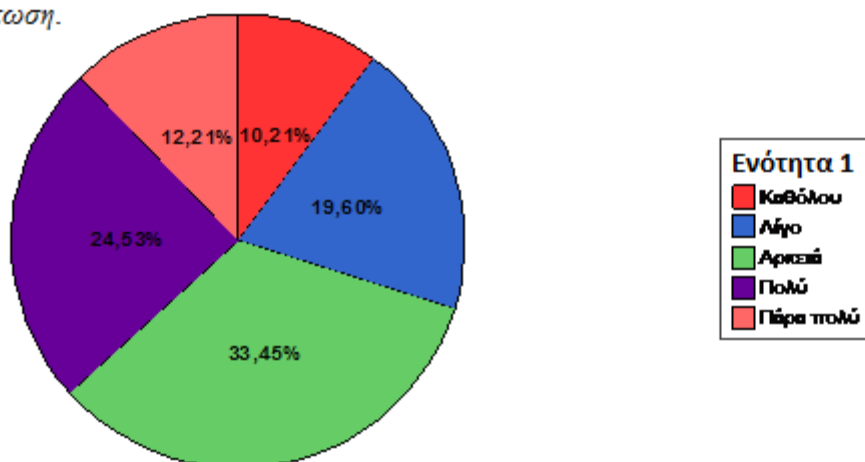
Ακολούθως, παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας ανά ενότητα με χρήση κυκλικών διαγραμμάτων, με αναφορά αρχικά στις απόψεις των μαθητών και στη συνέχεια στις απόψεις των εκπαιδευτικών, με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα. Καθώς παρατίθενται οι απόψεις των μαθητών, όπου κρίνεται απαραίτητο εξετάζονται λεπτομερέστερα οι επί μέρους απαντήσεις των ερωτήσεων για να γίνει σαφέστερη η άποψή τους στα επιμέρους θέματα που εξετάζονται. Η παρουσίαση και η περιγραφή των δεδομένων μας γίνεται με αναφορά στις υποθέσεις της έρευνάς μας (Θεοφίλης, 1995). Τέλος, γίνεται σύγκριση των απόψεων των μαθητών με αυτές των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στο να εξάγουμε μια ολική τοποθέτηση / άποψη / αξιολόγηση για το υπό εξέταση σ.ε.

7. Ανάλυση δεδομένων

7.1 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 1^{ης} ενότητας

7.1.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 1^η ενότητα

Ενότητα 1: εξετάζεται η άποψη των μαθητών αναφορικά με τη μορφή του εγχειριδίου το δέσιμο, τον αριθμό των σελίδων, την ποιότητα του χαρτιού, το σχεδιασμό, την εκτύπωση.

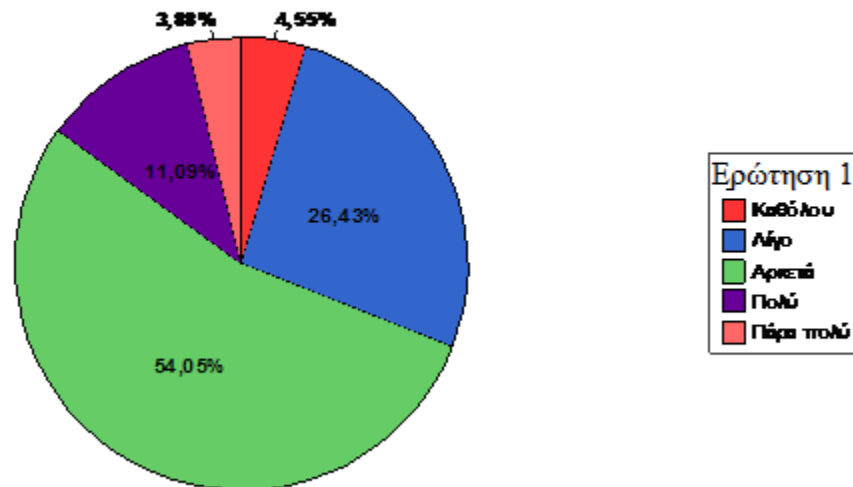


Για την 1^η ενότητα αναφορικά με τη μορφή του εγχειριδίου, το δέσιμο, τον αριθμό των σελίδων, την ποιότητα του χαρτιού, το σχεδιασμό, την εκτύπωση κλπ., σε ποσοστό (33,45%), δηλαδή ένας στους τρεις ερωτηθέντες μαθητές, απαντούν στο μέσο της διαβαθμισμένης κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι βρίσκουν την παρουσίαση του σ.ε. **αρκετά** ικανοποιητική. Σε μικρότερα επίπεδα διαμορφώνονται τα ποσοστά των υπόλοιπων σημείων της διαβαθμισμένης κλίμακας Likert προς τα δύο άκρα αυτής, φθίνοντας σχεδόν με τον ίδιο ρυθμό σε κάθε βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα, σε ποσοστό (24,53%), δηλαδή ένας στους τέσσερις μαθητές, κρίνουν τη μορφή του σ.ε. **πολύ** ικανοποιητική, σε ποσοστό (19,60%) πιστεύουν ότι είναι **λίγο** ικανοποιητική, σε ποσοστό (12,21%) θεωρούν πως αυτή είναι **πάρα πολύ** ικανοποιητική, ενώ τέλος σε ποσοστό 10%, δηλαδή ένας στους δέκα, απαντούν πως αυτή είναι **καθόλου** ικανοποιητική (η μορφή του). Η παραπάνω κατανομή των ποσοστών των απαντήσεων, των ερωτηθέντων μαθητών επί της διαβαθμισμένης κλίμακας που τους δόθηκε, ακολουθεί την

κανονική κατανομή του Gauss. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, κάθε ενότητα αποτελείται από επιμέρους ερωτήσεις εκφράζοντας τη συνισταμένη αυτών, καθώς επίσης και το γεγονός ότι η ενότητα αυτή παρουσιάζει συγκέντρωση ποσοστού 33,45% των ερωτηθέντων στο μέσο της διαβαθμισμένης κλίμακας και ομοιόμορφη μείωση των υπολοίπων ποσοστών και προς τα δύο άκρα αυτής, δεν μας επιτρέπει να τοποθετηθούμε είτε θετικά είτε αρνητικά σχετικά με την αξιολόγηση του σ.ε. ως προς τη μορφή του. Για τον λόγο αυτό, θα εξετάσουμε τις επιμέρους ερωτήσεις της ενότητας, μία προς μία, ώστε να διαπιστώσουμε εάν τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση παρουσιάζουν την ίδια συμπεριφορά με αυτήν που παρουσιάζουν όλες μαζί ως μία ενότητα ή υπάρχουν διακριτές διαφοροποιήσεις οι οποίες θα μας επιτρέψουν να εξάγουμε στοιχεία τα οποία θα μας βοηθήσουν να αξιολογήσουμε το σ.ε. ως προς τη μορφή του, σε συγκεκριμένα αυτή τη φορά πεδία (δηλαδή την εκτύπωση, την ανθεκτικότητα κλπ.).

Ερώτηση 1^η

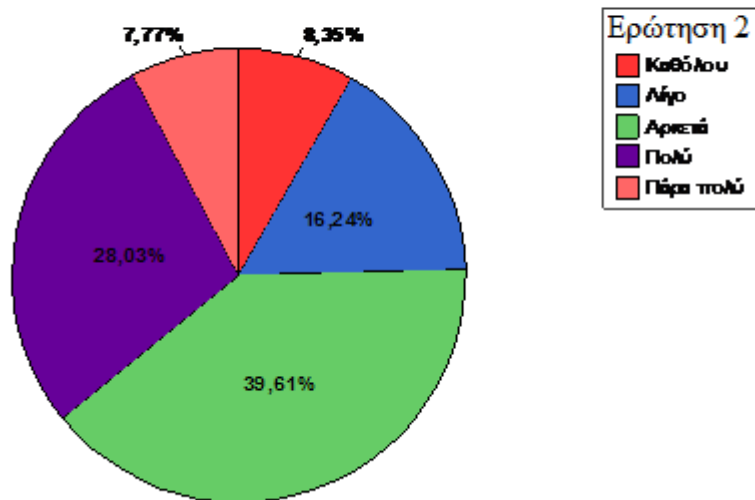
1. Η άποψή σας είναι ότι: Η βιβλιοδεσία είναι ανθεκτική.



Έτσι, παρατηρούμε πως στην 1^η ερώτηση αναφορικά με τη βιβλιοδεσία του εγχειριδίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (54,5%), περίπου ένας στους δύο μαθητές, κατατάσσει το σ.ε. στην μέση της κλίμακας μας (σημείο 3), θεωρώντας την ως **αρκετά** ικανοποιητική. Ταυτόχρονα, ποσοστό 11,09% και 3,88% των ερωτηθέντων μαθητών θεωρούν τη βιβλιοδεσία του σ.ε. πολύ και πάρα πολύ ικανοποιητική, ενώ ποσοστό 26,43% και 4,55% τη θεωρεί λίγο και καθόλου ικανοποιητική αντίστοιχα.

Ερώτηση 2^η

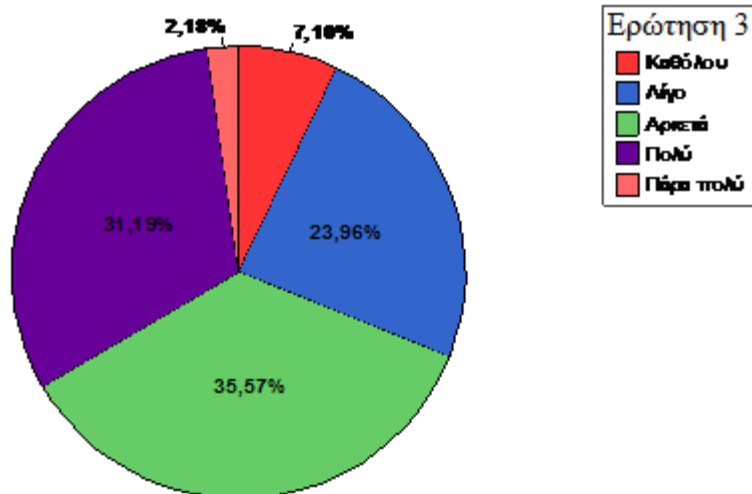
2. Η άποψή σας είναι ότι: Η ποιότητα του χαρτιού είναι ικανοποιητική.



Επιπλέον, σε υψηλά ποσοστά κατατάσσουν το σ.ε. ως προς την ποιότητα του χαρτιού (ερώτηση 2^η), θεωρώντας την **αρκετά** ικανοποιητική σε ποσοστό 39,61%, **πολύ** ικανοποιητική σε ποσοστό 28,03% και **πάρα πολύ** ικανοποιητική σε ποσοστό 7,77%. Σε ποσοστό 25% περίπου, δηλαδή ένας στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνεται προς την αρνητική πλευρά της κλίμακας, θεωρώντας την ποιότητα του χαρτιού του σ.ε. από λίγο έως καθόλου ικανοποιητική.

Ερώτηση 3^η

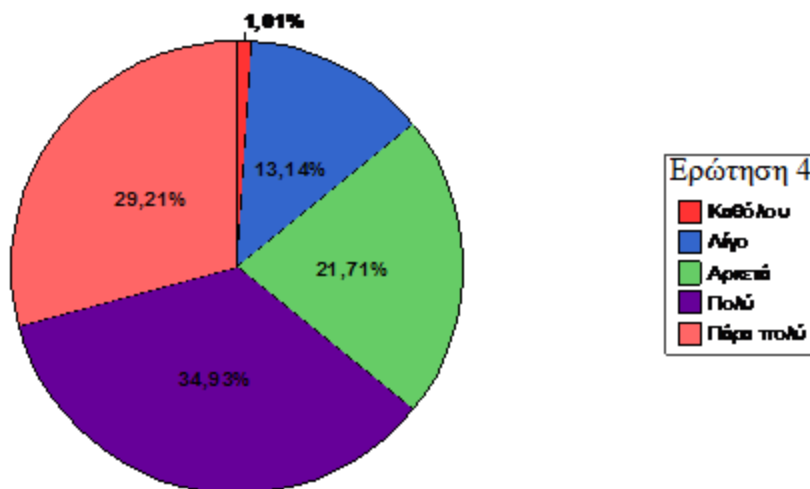
3. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχουν επαρκή στοιχεία της ταυτότητας των συγγραφέων.



Η 3^η ερώτηση αναφορικά με τα στοιχεία των συγγραφέων και το βαθμό στον οποίο αυτά (τα στοιχεία) κρίνονται επαρκή, σχεδόν το 70% των ερωτηθέντων μαθητών, δηλαδή τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι τα στοιχεία της ταυτότητας των συγγραφέων που υπάρχουν στο σ.ε. επαρκούν. Στην ίδια ερώτηση, στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, σε ποσοστό περίπου 30%, οι μαθητές κρίνουν αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (7,10%) και (23,96%) το θεωρούν ως *καθόλου* και *λίγο* ικανοποιητικό, αντίστοιχα.

Ερώτηση 4^η

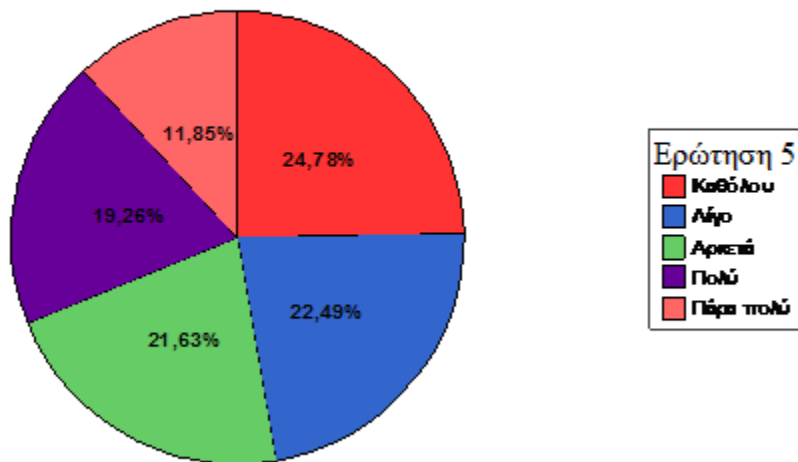
4. Η άποψή σας είναι ότι: Η συντακτική επιτροπή απαρτίζεται από ειδικούς στο αντικείμενο συγγραφείς.



Στην 4^η ερώτηση, αναφορικά με τη συντακτική επιτροπή του σχολικού εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτή απαρτίζεται από ειδικούς στο αντικείμενο συγγραφείς, σχεδόν τέσσερις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι η συντακτική επιτροπή του σ.ε. πράγματι απαρτίζεται από ειδικούς στο αντικείμενο συγγραφείς. Στην ίδια ερώτηση ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (1,01%) και (13,04%) το θεωρούν ως *καθόλου* και *λίγο* ικανοποιητικό, αντίστοιχα.

Ερώτηση 5^η

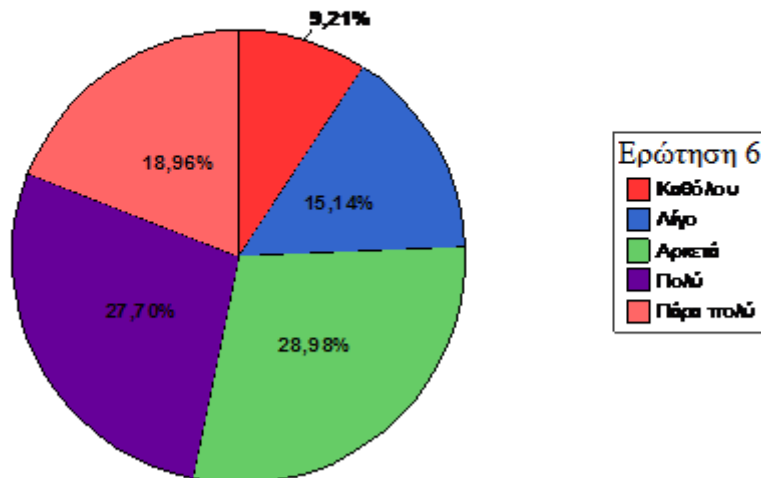
5. Η άποψή σας είναι ότι: Το εξώφυλλο είναι ελκυστικό για εσάς.



Ειδικότερα, στην 5^η ερώτηση σχετικά με το εξώφυλλο του εγχειριδίου, 47,27% των μαθητών κατατάσσει το εξώφυλλο του σ.ε. στα κατώτερα επίπεδα της κλίμακας, θεωρώντας το ως *καθόλου* και *λίγο* ικανοποιητικό σε ποσοστό 24,78% και 22,49% αντίστοιχα.

Ερώτηση 6^η

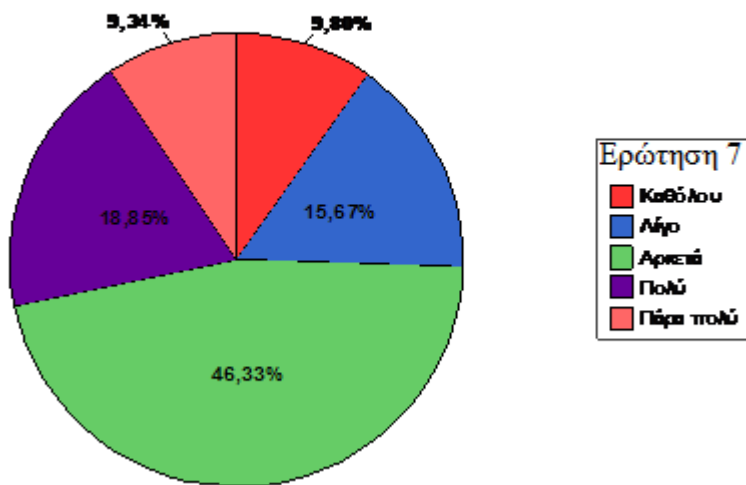
6. Η άποψή σας είναι ότι: Το εξώφυλλο συμφωνεί με το περιεχόμενο του βιβλίου.



Στην 6^η ερώτηση, σχετικά με το εξώφυλλο του εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτό συμφωνεί με το περιεχόμενό του, τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το εξώφυλλο συνάδει με το περιεχόμενο του σ.ε.. Στην ίδια ερώτηση ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (3,21%) και (15,14%) το θεωρούν ως *καθόλου* και *λίγο* ικανοποιητικό, αντίστοιχα.

Ερώτηση 7^η

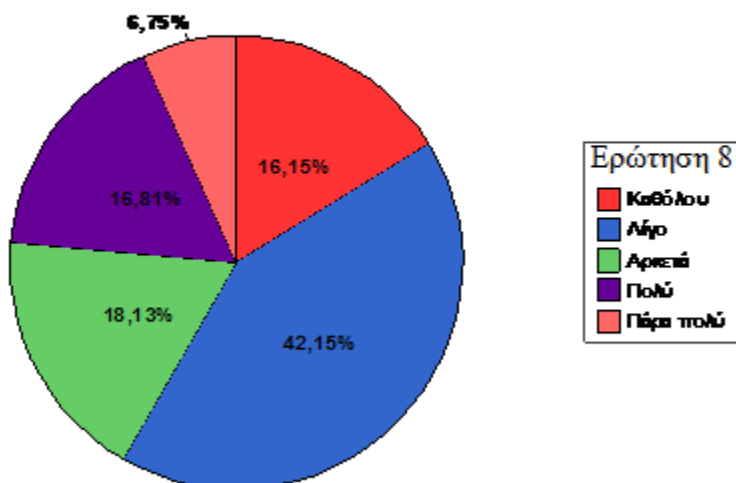
7. Η άποψή σας είναι ότι: Η ποιότητα της εκτύπωσης είναι καλή.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 7^η ερώτηση αναφορικά με την ποιότητα της εκτύπωσης και τον βαθμό στον οποίο αυτή είναι ικανοποιητική, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss, δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 46,33% στο κέντρο της κλίμακας και ομοιόμορφη αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας (αρνητικά και θετικά, από το καθόλου έως το πάρα πολύ). Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 9,34% και 9,80% τη θεωρούν *πάρα πολύ* και *καθόλου* ικανοποιητική αντίστοιχα.

Ερώτηση 8^η

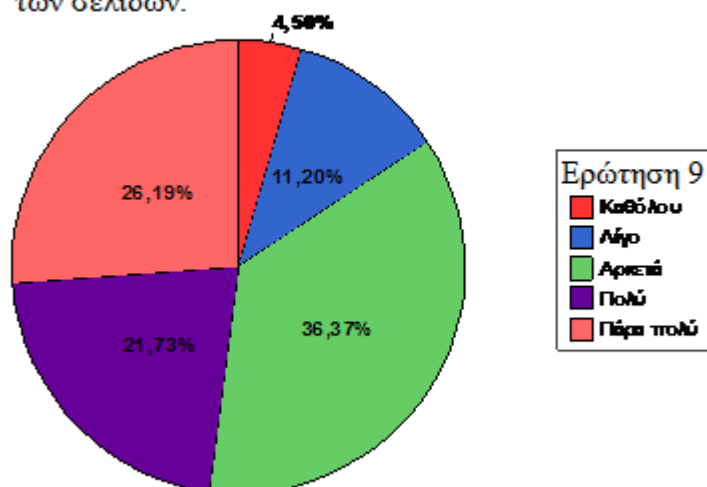
8. Η άποψή σας είναι ότι: Ο αριθμός των σελίδων δεν επιτρέπει την εύκολη χρήση του.



Στην 8^η ερώτηση, αναφορικά με τον αριθμό των σελίδων του σ.ε. και την ευκολία χρήσης του (βάση αυτών των σελίδων), οι ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό σχεδόν 75%, δηλαδή τρεις στους τέσσερις, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. ο αριθμός των σελίδων επιτρέπει την εύκολη χρήση του. Στην ίδια ερώτηση περίπου ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (6,75%) και (16,81%) θεωρούν ότι η αρίθμηση των σελίδων αποτρέπει την εύκολη χρήση του *πάρα πολύ* και *πολύ*, αντίστοιχα.

Ερώτηση 9^η

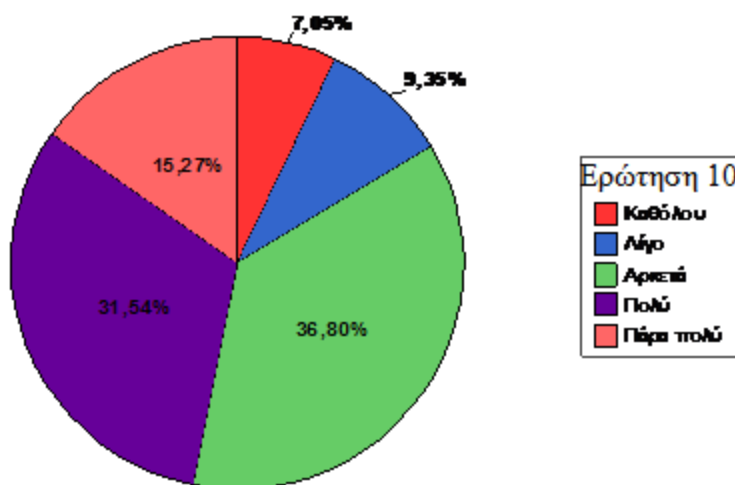
9. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχει ικανοποιητική αρίθμηση των σελίδων.



Στην 9^η ερώτηση, όπου εξετάζεται η αρίθμηση των σελίδων και ο βαθμός στον οποίο αυτή κρίνεται ικανοποιητική, ποσοστό περίπου 84% των ερωτηθέντων μαθητών, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. υπάρχει ικανοποιητική αρίθμηση του υπό εξέταση σ.ε. Στην ίδια ερώτηση στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, σε ποσοστό (4,50%) και (11,20%), οι ερωτηθέντες μαθητές αξιολογούν αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου κρίνοντας την αρίθμηση των σελίδων ως *καθόλου* και *λίγο* ικανοποιητική, αντίστοιχα.

Ερώτηση 10^η

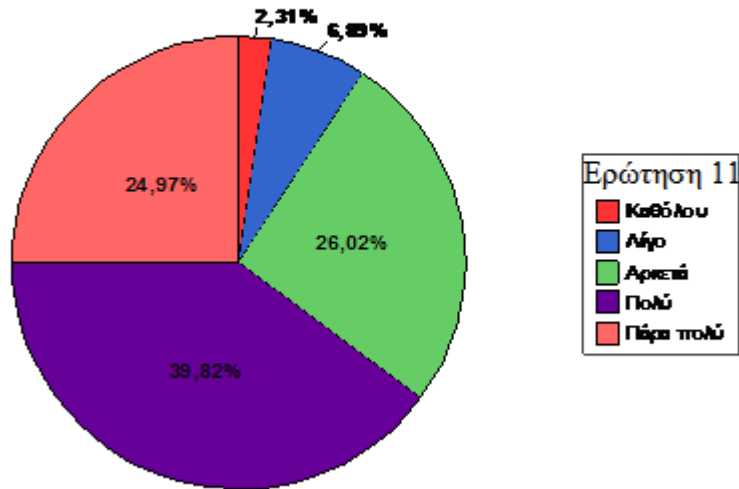
10. Η άποψή σας είναι ότι: Τα περιθώρια είναι κατάλληλα, ώστε το κείμενο να είναι εμφανές.



Από τα δεδομένα της 10^{ης} ερώτησης, διαπιστώνουμε ότι ποσοστό περίπου 90% των ερωτηθέντων μαθητών, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, αναφορικά με την καταλληλότητα των περιθωρίων, ώστε το κείμενο να είναι εμφανές από τον αναγνώστη. Στην ίδια ερώτηση στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, σε ποσοστό (7,05%) και (3,35%), οι ερωτηθέντες μαθητές θεωρούν ότι τα περιθώρια του κειμένου ώστε αυτό να είναι εμφανές στον αναγνώστη είναι *καθόλου* και *λίγο* κατάλληλα, αντίστοιχα.

Ερώτηση 11^η

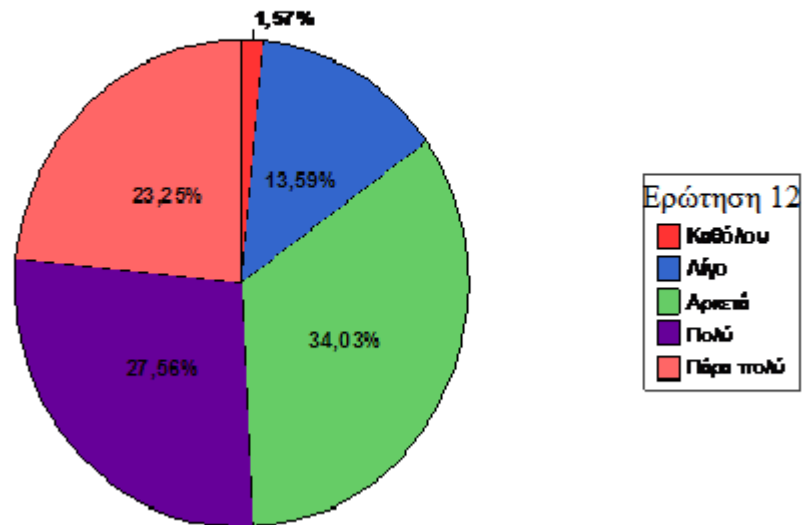
11. Η άποψή σας είναι ότι: Το χρώμα των γραμμάτων βοηθά την ανάγνωση.



Στην 11^η ερώτηση, αναφορικά με το αν χρώμα των γραμμάτων βοηθά την ανάγνωση το 90% των ερωτηθέντων, συγκεντρώνεται από το κέντρο και προς τη θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας του Likert, με το 40% του συνόλου των ερωτηθέντων να θεωρεί ότι το χρώμα των γραμμάτων βοηθά την ανάγνωση σε *πολύ* μεγάλο βαθμό (σημείο 4 της διαβαθμισμένης κλίμακας).

Ερώτηση 12^η

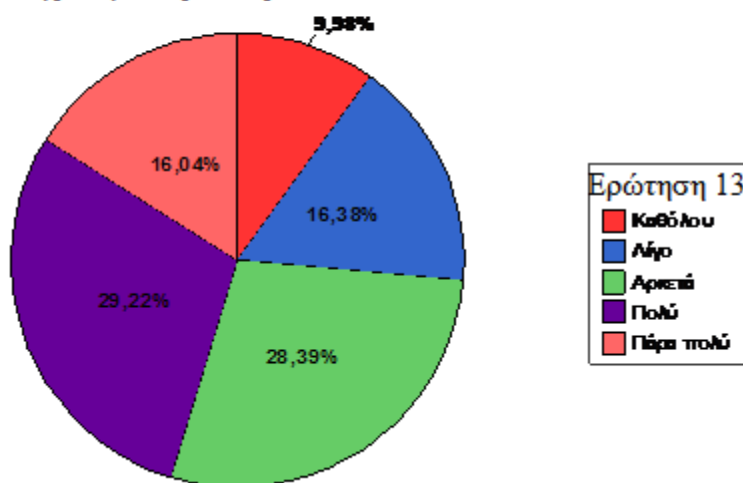
12. Η άποψή σας είναι Το χρώμα των εικόνων κάνει πιο ξεκούραστη την ανάγνωση.



Εξετάζοντας την 12^η ερώτηση αναφορικά με το αν το χρώμα των εικόνων κάνει πιο ξεκούραστη την ανάγνωση, 85% των ερωτηθέντων τοποθετείται με σχεδόν ίσα ποσοστά, στα σημεία 3,4 και 5 της διαβαθμισμένης κλίμακας του Likert, δημιουργώντας αξιόλογη συγκέντρωση από το κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας.

Ερώτηση 13^η

13. Η άποψή σας είναι ότι: Αν το συγκεκριμένο εγχειρίδιο το συγκρίνεις με κάποιο άλλο βιβλίο (από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα της ειδικότητάς σου) σε ποιο βαθμό της κλίμακας 1 έως 5 σε ικανοποιεί;



Κλείνοντας την ενότητα αυτή με τη 13^η ερώτηση η οποία εξετάζει κατά πόσο το υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο συγκρινόμενο με οποιοδήποτε άλλο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της ειδικότητας των βρεφονηπιοκόμων, ικανοποιεί τους ερωτηθέντες μαθητές, αυτοί απάντησαν όπως παρακάτω. Ποσοστό 9,98% των μαθητών, δηλαδή ένας στους δέκα, θεωρεί *καθόλου* ικανοποιητική τη μορφή του υπό εξέταση σ.ε. σε σχέση με τα υπόλοιπα πανελλαδικώς εξεταζόμενα σ.ε. της ειδικότητάς του, σε ποσοστό 16,38% τη θεωρεί *λίγο* ικανοποιητική, ενώ σε ποσοστό 28,39%, 29,22% και 16,04% τη θεωρούν *αρκετά*, *πολύ* και *πάρα πολύ* ικανοποιητική αντίστοιχα. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ποσοστό περίπου 75%, δηλαδή τρεις στους τέσσερις ερωτηθέντες θεωρούν ότι η μορφή του σ.ε. συγκρινόμενο με οποιοδήποτε άλλο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της ειδικότητας των βρεφονηπιοκόμων, τους ικανοποιεί σε αρκετά έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

7.1.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 1^{ης} ενότητας

Συνοψίζοντας τις απόψεις των μαθητών ως προς την 1^η ενότητα συμπεραίνουμε πως σε γενικές γραμμές η μορφή που παρουσιάζει το σ.ε. ως προς την ανθεκτικότητα, την ποιότητα του χαρτιού, τα στοιχεία των συγγραφέων, την ποιότητα της εκτύπωσης κλπ. είναι αρκετά καλή και κατ'επέκταση μπορεί να διατηρηθεί (να μην επέλθουν αλλαγές).

Μοναδική εξαίρεση, το σημείο όπου εστιάζεται αρνητικά η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών και χρίζει αλλαγής, είναι η εικόνα του εξώφυλλου η οποία σύμφωνα με αυτούς θα πρέπει να αλλαχθεί, ώστε να είναι πιο ελκυστική.

7.1.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 1^η ενότητα

Από την άλλη πλευρά, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως στο σύνολο τους οι καθηγητές θεωρούν ότι το σ.ε ανταποκρίνεται στα αποδεκτά πλαίσια αναφορικά με τη μορφή του. Υπάρχουν όμως και αντίθετες γνώμες.

Τούτο αιτιολογείται από το γεγονός ότι, οι απόψεις τους σε μεγάλο ποσοστό συμβαδίζουν με αυτές των μαθητών και συγκλίνουν στην άποψη ότι η μορφή του εγχειριδίου είναι **αρκετά** ικανοποιητική, ενώ σε μικρότερο ποσοστό θα μπορούσαμε να κατατάξουμε αυτούς που θεωρούν ότι η μορφή του είναι **λίγο** ικανοποιητική (συγκρίνοντας το με το ίδιο εγχειρίδιο προηγούμενων εκδόσεων).

Το εύρος των ποσοστών μας δικαιολογεί και την απόκλιση των απαντήσεων που δόθηκαν.

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της X1 συνεντευξιαζόμενης η οποία μας δήλωσε *«Το βιβλίο αυτό το είχα τα προηγούμενα δύο χρόνια και από την πρώτη στιγμή είχε γίνει φύλο και φτερό. Φέτος και παρότι η χρήση που κάνω είναι η ίδια, το βιβλίο μου είναι άριστο. Τα νέα βιβλία έχουν σαφώς καλύτερη βιβλιοδεσία. Οι σελίδες είναι σταθερές, δεν φεύγουν και η ποιότητα του χαρτιού γενικότερα θεωρώ πως είναι καλύτερη, ανθεκτικότερη. Συνολικά οι νέες εκδόσεις των σχολικών εγχειριδίων της ειδικότητάς μας, του συγκεκριμένου μαθήματος νομίζω ότι είναι άριστες αναφορικά με τη μορφή»*. Στο ίδιο πλαίσιο και η απάντηση της συνεντευξιαζόμενης X2, με κάποιες διαφοροποιήσεις η οποία δηλώνει πως *«Το βιβλίο έχει άριστη βιβλιοδεσία. Δεν μπορώ να πω όμως ότι είχε και ποτέ πρόβλημα. Φανταστείτε διατηρώ το βιβλίο μου, κρατώντας σημειώσεις πάνω σε αυτό εδώ και πέντε χρόνια που διδάσκω το μάθημα»*.

Παρόλα αυτά, όπως προείπαμε υπάρχουν και αντίθετες απόψεις, οι οποίες αφορούν τη μορφή του σ.ε. αλλά εξετάζοντας ένα άλλο κριτήριο της ενότητας αυτής, τις εικόνες τους και την ποιότητα της εκτύπωσης. Ειδικότερα, η Χ3 συνεντευξιαζόμενη πιστεύει πως «*Αν και το βιβλίο είναι αρκετά ανθεκτικό στη χρήση, ωστόσο το χρώμα των εικόνων είναι απαράδεκτο. Γενικότερα η ποιότητα της εκτύπωσης δεν είναι καλή. Οι εικόνες είναι θαμπές και αναχρονιστικές. Θυμάμαι μια μαθήτριά μου είπε κάποτε με σαρκασμό "κυρία έχει dress code στον παιδικό σταθμό;"*, θέλοντας να υποδηλώσει ότι οι εικόνες που υπάρχουν στο βιβλίο απέχουν πολύ από τη σημερινή πραγματικότητα. Συμφωνώ απόλυτα με αυτές τις απόψεις των μαθητών, θα μπορούσαν να υπάρχουν εικόνες πιο πρόσφατες, πιο φρέσκιες. Υποτίθεται ότι επιθυμούμε να "παράγουμε" φρέσκιες ιδέες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, πως προσφέρουμε λοιπόν κάτι τόσο πρόχειρο;».

Ζητώντας από τους συνεντευξιαζόμενους να μας βαθμολογήσουν το σ.ε. αναφορικά με τη μορφή του σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, αυτοί το κατατάσσουν μεταξύ της δεύτερης και τρίτης θέσης της κλίμακας, τοποθετώντας και αξιολογώντας το μεταξύ του *λίγο* ικανοποιητικό ως και *αρκετά* ικανοποιητικό. Η χαμηλή αυτή βαθμολογία που δίνουν αιτιολογείται από τις απόψεις τους, ότι αυτό που βασικά υστερεί όσον αφορά τη μορφή του σ.ε. είναι η απουσία σύγχρονων εικόνων, καθώς και η κακή ποιότητα εκτύπωσης του. Σε παρόμοια ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές, η άποψή τους φαίνεται να συγκλίνει με αυτή των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στην ίδια κλίμακα σε ποσοστό 70,73%, οι μαθητές τοποθετούν το σ.ε. στις χαμηλότερες θέσεις της κλίμακας (σε ποσοστό 39,72% θεωρούν ότι η μορφή του είναι *αρκετά* ικανοποιητική, σε ποσοστό 24,50% θεωρούν ότι η μορφή του είναι *λίγο* ικανοποιητική, σε ποσοστό 6,61% θεωρούν ότι η μορφή του είναι *καθόλου* ικανοποιητική).

7.1.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 1^{ης} ενότητας

Η ανάλυση της συγκεκριμένης ενότητας συνολικά, ως μια συνισταμένη των επιμέρους ερωτήσεων παρουσιάζει ισορροπία στη διαβαθμισμένη κλίμακα που δημιουργήσαμε. Εξετάζοντας όμως μία προς μία, όλες τις ερωτήσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη ενότητα διαπιστώνουμε τα εξής :

Η βιβλιοδεσία του υπό εξέταση σ.ε. κρίνεται ανθεκτική. Η ποιότητα του χαρτιού είναι ικανοποιητική και το ίδιο ισχύει και για την επάρκεια των στοιχείων της ταυτότητας των συγγραφέων, καθώς και για την συντακτική επιτροπή από την οποία το υπό εξέταση σ.ε. απαρτίζεται.

Το εξώφυλλο συμφωνεί με το περιεχόμενο του βιβλίου και η ποιότητα της εκτύπωσης σε γενικές γραμμές θεωρείται ικανοποιητική. Ο αριθμός των σελίδων επιτρέπει την εύκολη χρήση του βιβλίου και γενικότερα η αρίθμηση των σελίδων κρίνεται ικανοποιητική. Τα περιθώρια είναι κατάλληλα, ώστε το κείμενο να είναι εμφανές. Επιπλέον, το χρώμα των γραμμάτων και των εικόνων βοηθά την ανάγνωση του σ.ε. κάνοντάς τη πιο ξεκούραστη.

Τέλος, συγκρίνοντας το συγκεκριμένο εγχειρίδιο με κάποιο άλλο βιβλίο (από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα της ειδικότητας των βρεφονηπιοκόμων) οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι αυτό τους ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό.

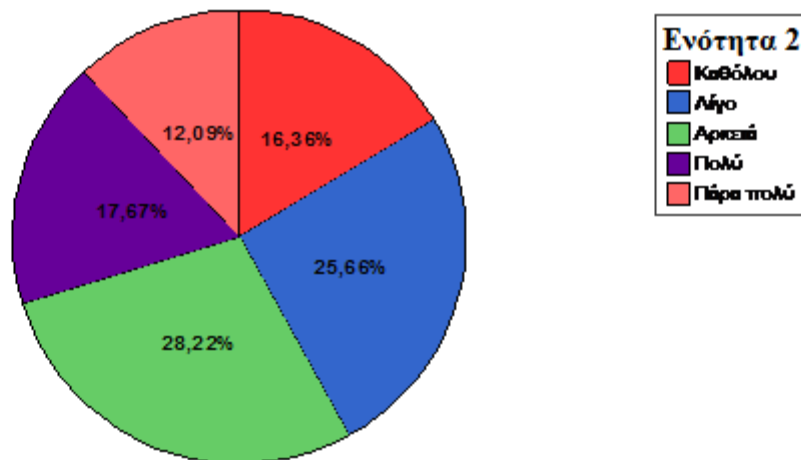
Το μοναδικό σημείο αναφορικά με τη μορφή του εγχειριδίου που θεωρούν οι ερωτηθέντες ότι θα έπρεπε να αλλάξει είναι το εξώφυλλο του σ.ε. που δεν θεωρείται ελκυστικό για αυτούς. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία αναφορικά με τη μορφή του σ.ε. η επανεξέταση και πιθανή αλλαγή της εικόνας που κοσμεί το εξώφυλλο του σ.ε., έτσι ώστε αυτή να ικανοποιεί το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

7.2 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 2^{ης} ενότητας

7.2.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 2^η ενότητα

Για την 2^η ενότητα, αναφορικά με το περιεχόμενο-θέματα του εγχειριδίου σε σχέση με το Α.Π, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών, δεν παρατηρείται συναίνεση μεταξύ των απόψεων των μαθητών, ως προς τη σημασία που έχει για αυτούς το κριτήριο αυτό.

Ενότητα 2: εξετάζεται η άποψη των μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο-θέματα που τίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο, αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές κλπ. προεκτάσεις τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών.

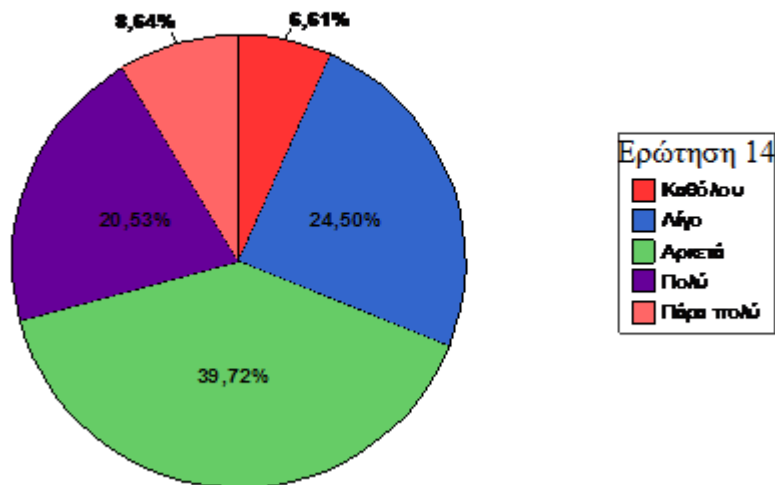


Η κατανομή των ποσοστών των απαντήσεων, των ερωτηθέντων μαθητών επί της διαβαθμισμένης κλίμακας που τους δόθηκε ακολουθεί μια συγκέντρωση, στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, αφού σχεδόν το 70% των ερωτηθέντων μαθητών, δηλαδή τρεις στους τέσσερις μαθητές, πιστεύουν ότι το περιεχόμενο του σ.ε. είναι από **αρκετά** έως **καθόλου** ικανοποιητικό. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 28,22%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τρεις ερωτηθέντες, απαντούν στο μέσο της διαβαθμισμένης κλίμακας, γεγονός που υποδηλώνει ότι κρίνουν το περιεχόμενο-θέματα του εγχειριδίου σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών του υπό εξέταση σ.ε. **αρκετά** ικανοποιητικό, άρα το παραπάνω ποσοστό πιστεύει ότι το σ.ε δεν χρειάζεται καμία αλλαγή ως προς αυτή την ενότητα.

Σε μικρότερα επίπεδα διαμορφώνονται τα ποσοστά των υπόλοιπων σημείων της διαβαθμισμένης κλίμακας Likert προς τα δύο άκρα αυτής, φθίνοντας με διαφορετικούς ρυθμούς. Πιο συγκεκριμένα, σε ποσοστό (25,66%), δηλαδή ένας στους τέσσερις μαθητές, κρίνουν το περιεχόμενο του σ.ε. *λίγο* ικανοποιητικό, σε ποσοστό (17,67%) πιστεύουν ότι είναι *πολύ* ικανοποιητικό, σε ποσοστό (16,36%) θεωρούν πως αυτό είναι *καθόλου* ικανοποιητικό, ενώ τέλος σε ποσοστό 12,09% δηλαδή περίπου ένας στους δέκα, απαντούν πως αυτό είναι *πάρα πολύ* ικανοποιητικό (το περιεχόμενό του). Προς το αρνητικό άκρο της διαβαθμισμένης κλίμακας και συγκεκριμένα στα σημεία 4 και 5, δηλαδή λίγο και καθόλου αντίστοιχα συγκεντρώνεται ποσοστό 42,6%, ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό που συγκεντρώνεται στο θετικό άκρο της διαβαθμισμένης κλίμακας και συγκεκριμένα στα σημεία 1 και 2 καθόλου και λίγο αντίστοιχα το οποίο είναι 29,76% γεγονός που μας επιτρέπει να πούμε ότι χρειάζεται να εξετάσουμε το σ.ε. ως προς τη 2^η ενότητα και να προβούμε σε όλες εκείνες τις αλλαγές που απαιτούνται. Τις αλλαγές αυτές θα εντοπίσουμε εξετάζοντας τις ερωτήσεις της 2^{ης} ενότητας για να δούμε σε ποια σημεία ακριβώς του σ.ε. χρειάζεται να επέμβουμε σχετικά με το Α.Π, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών.

Ερώτηση 14^η

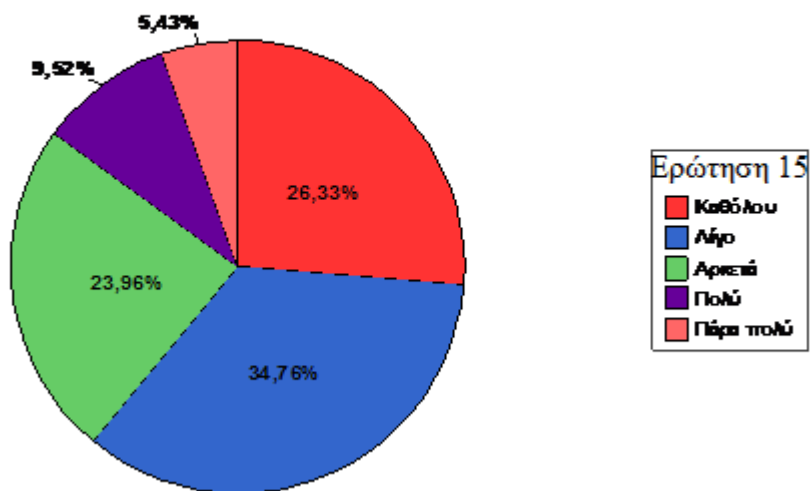
14. Η άποψή σας είναι ότι: Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος.



Εστιάζοντας, στην 14^η ερώτηση (δηλαδή στην πρώτη ερώτηση της ενότητας αυτής) αναφορικά με το περιεχόμενο του υπό εξέταση σ.ε. και το αν αυτό ανταποκρίνεται στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος, παρατηρούμε πως η διαβάθμιση των απαντήσεων, των ερωτηθέντων μαθητών, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 39,72% στο κέντρο της κλίμακας και ομοιόμορφη αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας (αρνητικά και θετικά, από το καθόλου έως το πάρα πολύ). Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 8,64% και 6,61% τη θεωρούν *πάρα πολύ* και *καθόλου* ικανοποιητική αντίστοιχα.

Ερώτηση 15^η

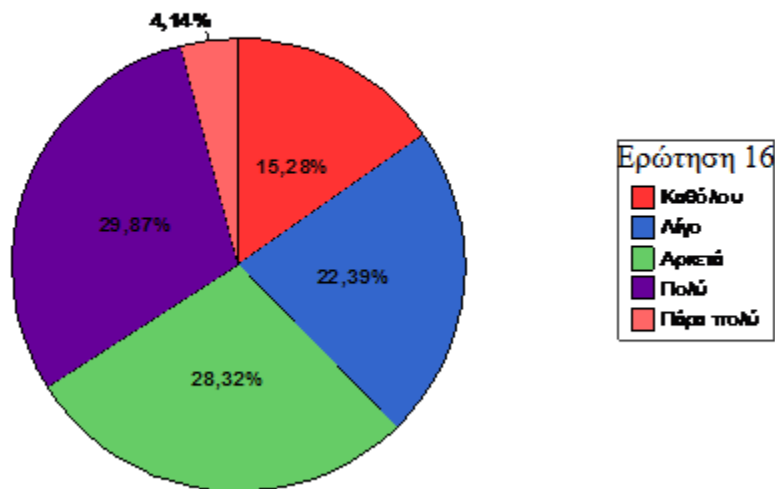
15. Η άποψή σας είναι ότι: Το περιεχόμενο δεν ανταποκρίνεται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος



Στην 15^η ερώτηση, αναφορικά με το περιεχόμενο και το αν αυτό δεν ανταποκρίνεται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, σε ποσοστό σχεδόν 90% των ερωτηθέντων μαθητών, δηλαδή εννέα στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς την αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το περιεχόμενο του σ.ε. πράγματι ανταποκρίνεται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην ίδια ερώτηση ένας στους δέκα περίπου μαθητές, βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας βάση του ίδιου κριτηρίου, ότι το σ.ε. δεν ανταποκρίνεται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος σε ποσοστό (5,43%) και (3,52%), δηλαδή *πάρα πολύ* και *πολύ*, αντίστοιχα.

Ερώτηση 16^η

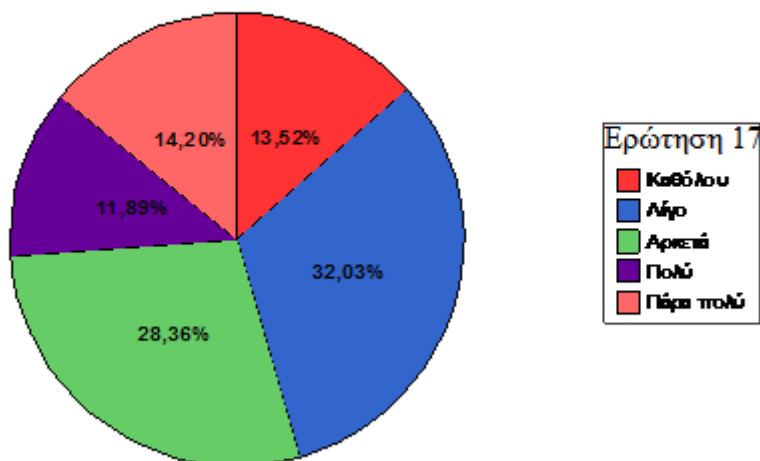
16. Η άποψή σας είναι ότι: Η διδακτέα ύλη μπορεί να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά.



Στην 16^η ερώτηση, σχετικά με την έκταση της διδακτέας ύλης και το βαθμό στον οποίο αυτή μπορεί να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά, παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων κατανέμονται με τέτοιο τρόπο που δεν μας επιτρέπουν να πούμε με σιγουριά ποια τελικά είναι η άποψη της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων μαθητών για το συγκεκριμένο κριτήριο. Ειδικότερα, αν εξαιρέσουμε το υψηλό ποσοστό (28,32%) των ερωτηθέντων μαθητών που συγκεντρώνεται στο κέντρο της κλίμακας (σημείο 3), παρατηρούμε ότι το υπόλοιπο ποσοστό των ερωτηθέντων διαμοιράζεται ισάξια και προς τις δύο κατευθύνσεις της διαβαθμισμένης κλίμακας. Συγκεκριμένα προς τα δεξιά, στα σημεία 4 και 5, πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνεται ποσοστό 29,87% και 4,14% αντίστοιχα ενώ προς τα αριστερά, στα σημεία 2 και 1, λίγο και καθόλου συγκεντρώνεται ποσοστό 22,39% και 15,28 αντίστοιχα. Η παραπάνω εικόνα δεν δείχνει σαφή τάση των ερωτηθέντων μαθητών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ερώτηση 17^η

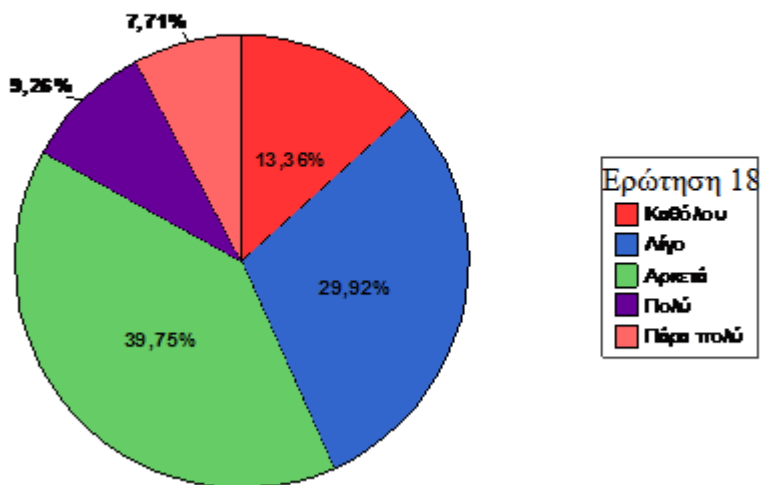
17. Η άποψή σας είναι ότι: Το περιεχόμενο είναι σαφές.



Στην 17^η ερώτηση, σχετικά με το περιεχόμενο του εγχειριδίου και το αν αυτό είναι σαφές, τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς την αρνητική πλευρά της κλίμακας, κρίνοντας το περιεχόμενο του σ.ε. αρνητικά (δηλαδή ότι το περιεχόμενο του σ.ε. δεν είναι σαφές). Στην ίδια ερώτηση ένας στους τέσσερις μαθητές, βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (14,20%) και (11,89%) θεωρούν το περιεχόμενο του σ.ε. ως *πάρα πολύ* και *πολύ* σαφές, αντίστοιχα.

Ερώτηση 18^η

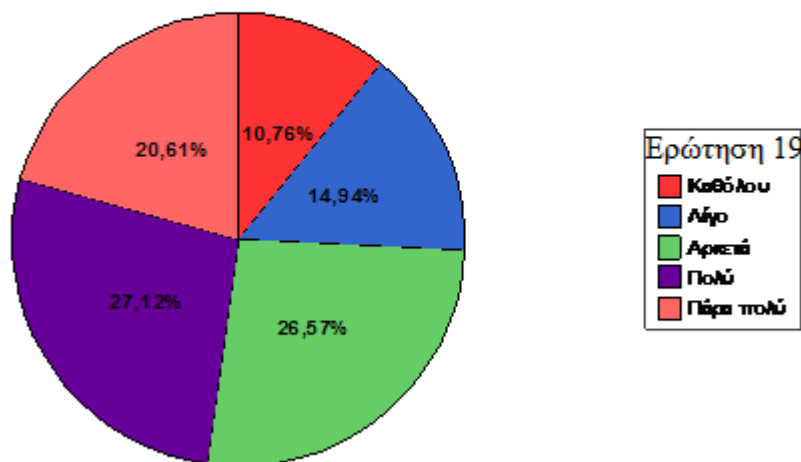
18. Η άποψή σας είναι ότι: Το περιεχόμενο προβληματίζει με διαφορετικές απόψεις.



Στην 18^η ερώτηση, αναφορικά με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτό προβληματίζει με διαφορετικές απόψεις, σε ποσοστό περίπου 80% οι ερωτηθέντες μαθητές συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς την αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο περιεχόμενο του σ.ε. δεν εντοπίζονται διαφορετικές απόψεις. Στην ίδια ερώτηση δύο στους δέκα μαθητές βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (7,71%) και (9,26%) θεωρούν ότι σε αυτό εντοπίζονται *καθόλου* και *λίγο* διαφορετικές απόψεις, αντίστοιχα.

Ερώτηση 19^η

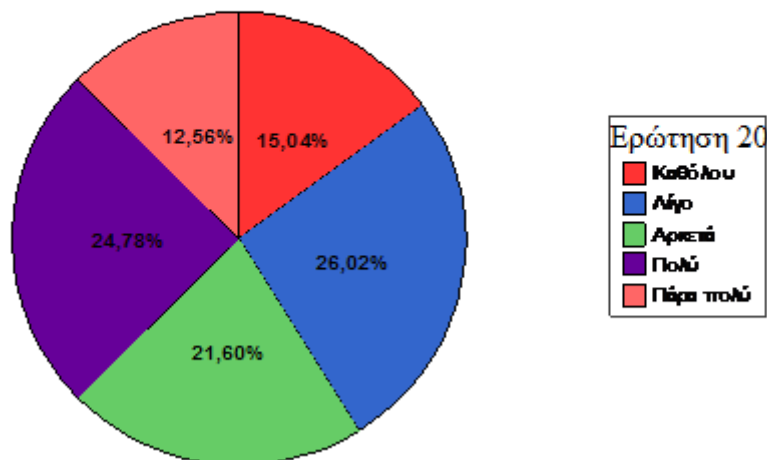
19. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο προωθεί τις αρχές της ισότητας των φύλλων.



Στην 19^η ερώτηση, σχετικά με τις αρχές ισότητας των φύλλων και το βαθμό στον οποίο αυτές προωθούνται μέσα στο σ.ε, τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το σ.ε. προωθεί τις αρχές αυτές. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους τέσσερις μαθητές βρίσκεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 10,76% και 14,94% θεωρούν ότι το σ.ε. προωθεί τις αρχές αυτές από *καθόλου* έως *λίγο* ικανοποιητικό βαθμό αντίστοιχα.

Ερώτηση 20^η

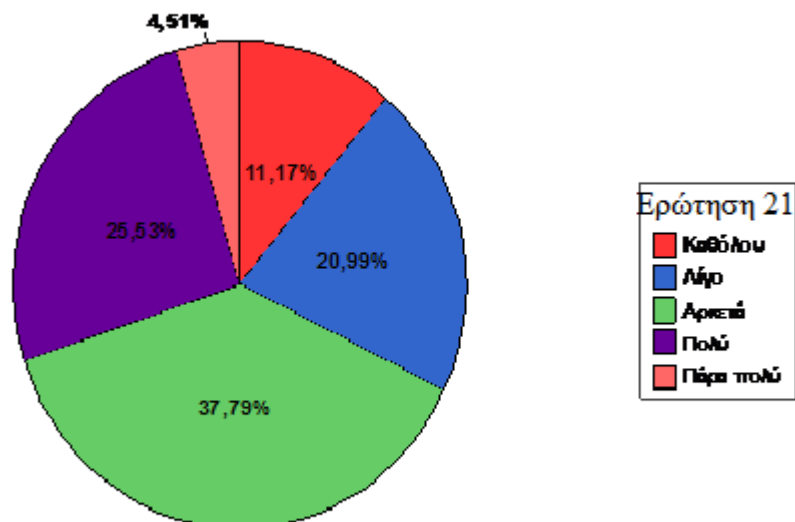
20. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο προωθεί τις νέες τεχνολογίες.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 20^η ερώτηση αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και τον βαθμό στον οποίο αυτές προωθούνται μέσα από το σ.ε., ακολουθεί μία σχεδόν ομοιόμορφη κατανομή των ερωτηθέντων και στα 5 σημεία της διαβαθμισμένης κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε συγκέντρωση ποσοστού 21,60% στο κέντρο της κλίμακας (αρκετά), ενώ σε ποσοστό 12,56%, 24,78%, 26,02% και 15,04% θεωρούν ότι το σ.ε. προωθεί τις νέες τεχνολογίες *πάρα πολύ*, *πολύ*, *λίγο* και *καθόλου* αντίστοιχα.

Ερώτηση 21^η

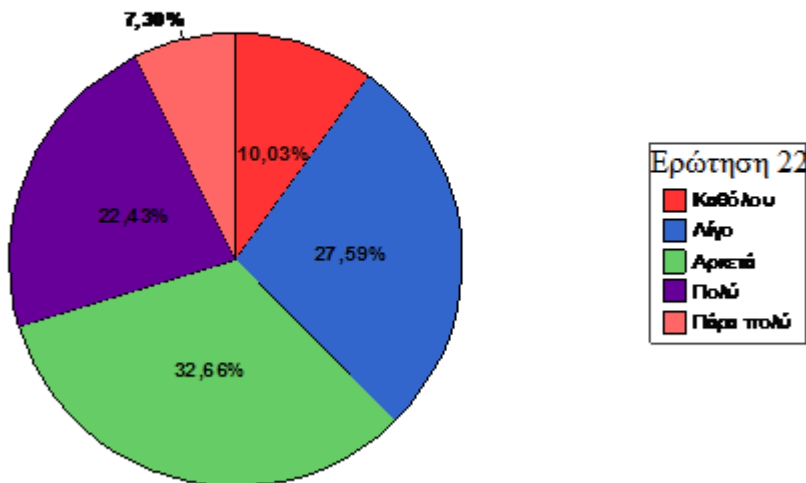
21. Η άποψή σας είναι ότι : Οι εικόνες είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα



Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην 21^η ερώτηση, αναφορικά με τις εικόνες και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα, φαίνεται να διαβαθμίζονται, ακολουθώντας την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 37,79% στο κέντρο της κλίμακας και ομοιόμορφη αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας (αρνητικά και θετικά, από το καθόλου έως το πάρα πολύ). Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 25,53% και 20,99% θεωρούν ότι στο σ.ε. οι εικόνες είναι **πολύ** και **λίγο** απαλλαγμένες από στερεότυπα αντίστοιχα.

Ερώτηση 22^η

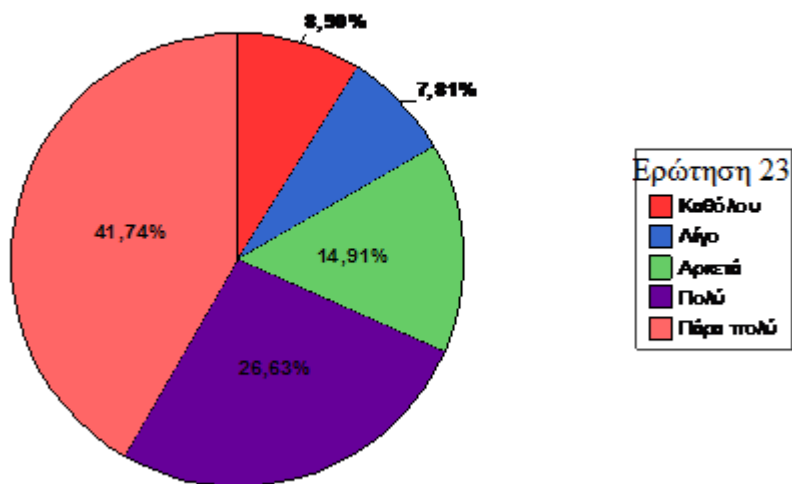
22. Η άποψή σας είναι ότι η γλώσσα των κειμένων είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 22^η ερώτηση αναφορικά με τη γλώσσα των κειμένων του σ.ε. και τον βαθμό στον οποίο αυτή (η γλώσσα) είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss, δηλαδή συγκέντρωση υψηλού ποσοστού 32,66% στο κέντρο της κλίμακας και αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας, παρουσιάζοντας ελαφρά ασυμμετρία, με τα ποσοστά των σημείων προς τα αρνητικά να είναι κατά λίγο αυξημένα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των σημείων προς τα θετικά της κλίμακας. Συγκεκριμένα, ποσοστό 37,62% και 29,73 τοποθετείται στην αρνητική και θετική πλευρά της κλίμακας αντίστοιχα.

Ερώτηση 23¹¹

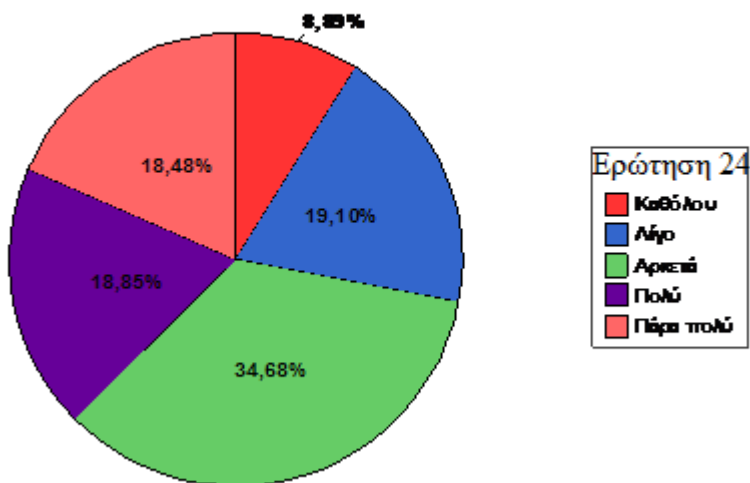
23. Η άποψή σας είναι ότι το περιεχόμενο είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας.



Στην 23¹¹ ερώτηση, αναφορικά με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτό είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας, οκτώ στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το περιεχόμενο του σ.ε. είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν δύο στους δέκα μαθητές βρίσκονται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (8,50%) και (7,81%) το θεωρούν ως *καθόλου* και *λίγο* απαλλαγμένο από στοιχεία βίας, αντίστοιχα.

Ερώτηση 24^η

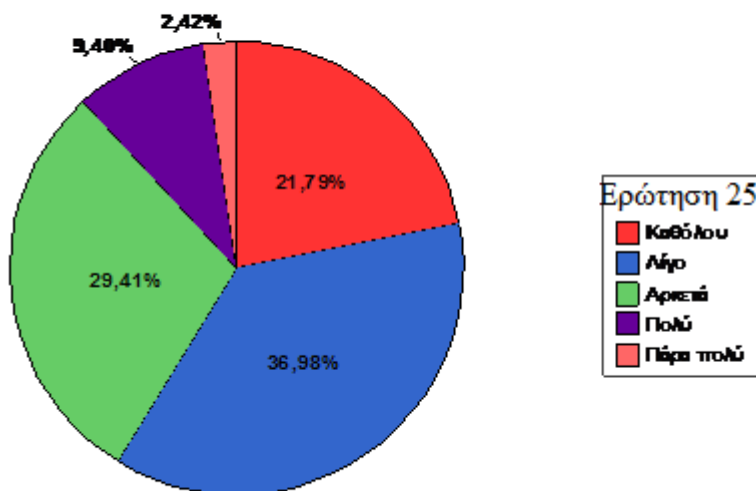
24. Η άποψή σας είναι ότι : Ο αριθμός των εικόνων βοηθά την ταχύτερη ανάγνωση.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 24^η ερώτηση αναφορικά με τον αριθμό των εικόνων του σ.ε. και τον βαθμό στον οποίο αυτές (οι εικόνες) βοηθούν την ταχύτερη ανάγνωση, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση υψηλού ποσοστού 34,68% στο κέντρο της κλίμακας και αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας, παρουσιάζοντας ελαφρά ασυμμετρία με τα ποσοστά των σημείων προς τα θετικά να είναι κατά λίγο αυξημένα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των σημείων προς τα αρνητικά της κλίμακας. Συγκεκριμένα, ποσοστό 37,33% και 27,99 τοποθετείται στην θετική και αρνητική πλευρά της κλίμακας αντίστοιχα.

Ερώτηση 25^η

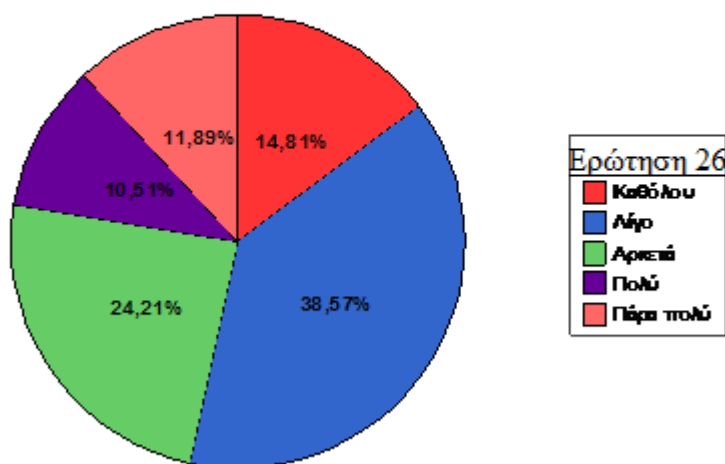
25. Η άποψή σας είναι ότι: Οι βιβλιογραφικές πηγές δεν είναι κατανοητές



Στην 25^η ερώτηση, αναφορικά με τις βιβλιογραφικές πηγές του σχολικού εγχειριδίου και το κατά πόσο αυτές είναι κατανοητές από τους ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό σχεδόν 90%, εννέα στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι οι βιβλιογραφικές πηγές του σχολικού εγχειριδίου είναι κατανοητές. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους δέκα βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (21,79%) και (36,98%) θεωρούν τις βιβλιογραφικές πηγές του ως *καθόλου* και *λίγο* κατανοητές, αντίστοιχα.

Ερώτηση 26^η

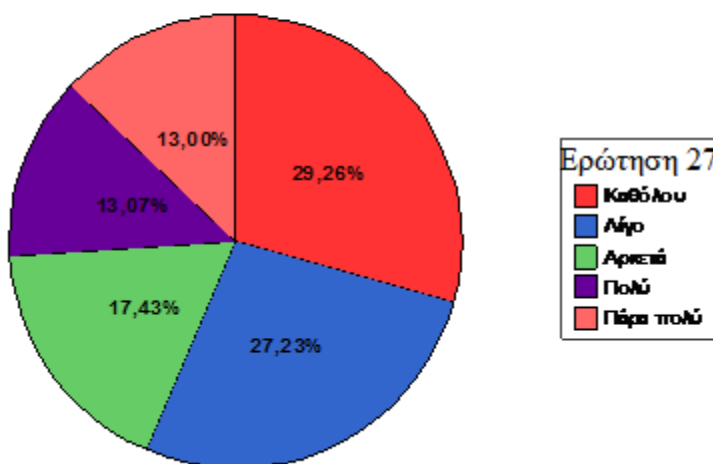
26. Η άποψή σας είναι ότι: Τα θέματα δεν είναι ενδιαφέροντα για τους μαθητές.



Στην 26^η ερώτηση, αναφορικά με τα θέματα που τίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο και το κατά πόσο αυτά είναι ενδιαφέροντα για τους ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό 80% περίπου, οκτώ στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι τα θέματα που θίγονται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι ενδιαφέροντα. Στην ίδια ερώτηση δύο στους δέκα μαθητές βρίσκονται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, πιστεύοντας ότι τα θέματα που θίγονται στο σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι ενδιαφέροντα. Συγκεκριμένα σε ποσοστό 10,51% και 11,89% θεωρούν ότι τα θέματα που τίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι ενδιαφέροντα για αυτούς, σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, αντίστοιχα.

Ερώτηση 27^η

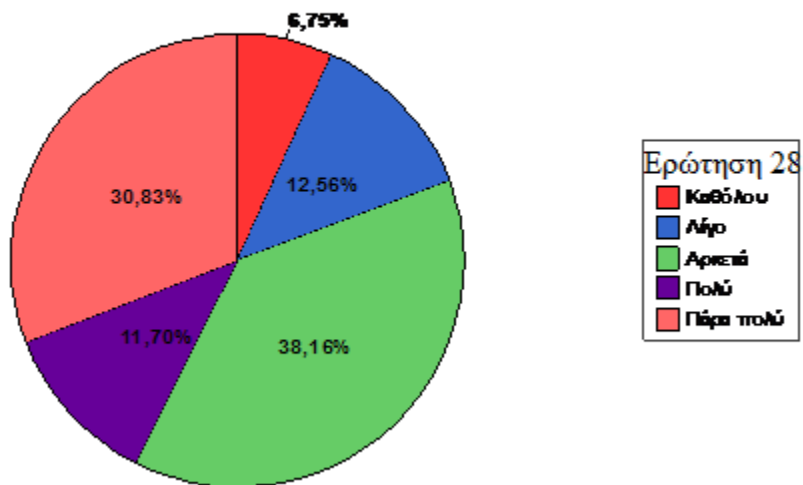
27. Η άποψή σας είναι ότι: Το βιβλίο, σας παρακινεί να αναζητήσετε επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής



Στην 27^η ερώτηση, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο το σ.ε., παρακινεί τους μαθητές να αναζητήσουν επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής, ποσοστό 56,49%, δηλαδή πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες μαθητές, συγκεντρώνεται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι αυτό δεν τους παρακινεί να αναζητήσουν επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής. Στην ίδια ερώτηση ποσοστό 43,50%, δηλαδή λιγότερο από τους μισούς μαθητές βρίσκεται στο κέντρο και προς την θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου.

Ερώτηση 28^η

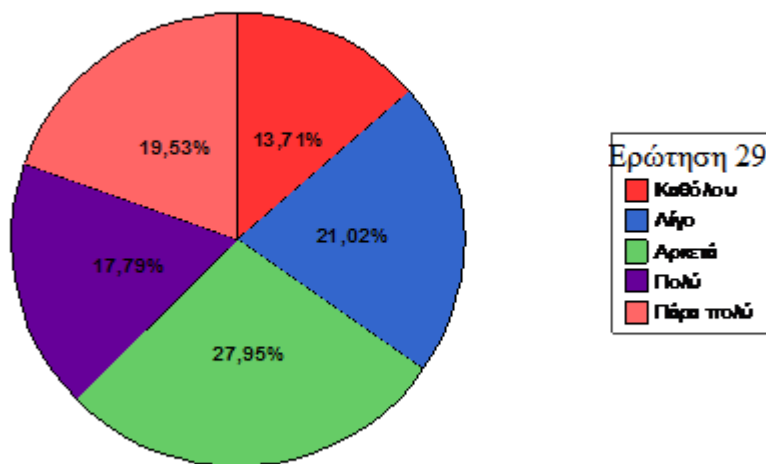
28. Η άποψή σας είναι ότι: Οι εικόνες είναι σχετικές με τα κείμενα.



Στην 28^η ερώτηση, αναφορικά με τις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι σχετικές με τα κείμενα, σχεδόν οκτώ στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι οι εικόνες του σχολικού εγχειριδίου είναι σχετικές με τα κείμενα. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν δύο στους δέκα ερωτηθέντες μαθητές βρίσκονται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (6,75%) και (12,56%) θεωρούν τις εικόνες ως *καθόλου* και *λίγο* σχετικές με τα κείμενα.

Ερώτηση 29^η

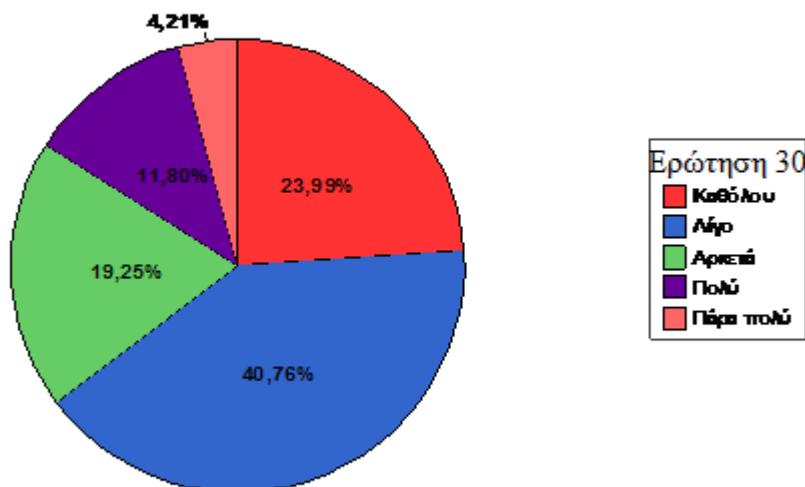
29. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχουν επαρκείς οδηγίες χρήσης των δραστηριοτήτων στο σχολικό εγχειρίδιο.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 29^η ερώτηση αναφορικά με την ύπαρξη επαρκών οδηγιών χρήσης των δραστηριοτήτων στο σχολικό εγχειρίδιο, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση του υψηλότερου ποσοστού 27,95% στο κέντρο της κλίμακας και ομοιόμορφη αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας (αρνητικά και θετικά, από το καθόλου έως το πάρα πολύ). Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 19,53% και 13,71% τις θεωρούν *πάρα πολύ* και *καθόλου* επαρκείς αντίστοιχα.

Ερώτηση 30^η

30. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο συνεχίζει θέματα που συζητήθηκαν στην προηγούμενη τάξη.



Στην 30^η ερώτηση, αναφορικά με τα θέματα που τίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο και το κατά πόσο αυτά έχουν συζητηθεί σε προηγούμενες τάξεις, οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό σχεδόν 85%, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι τα θέματα που τίγονται στο σχολικό εγχειρίδιο δεν αποτελούν συνέχεια θεμάτων που τέθηκαν σε προηγούμενη τάξη. Στην ίδια ερώτηση, περίπου δύο στους δέκα βρίσκονται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 11,80% και 4,21% θεωρούν ότι τα θέματα του σ.ε. έχουν συζητηθεί σε προηγούμενες τάξεις σε *πολύ* και *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό, αντίστοιχα.

7.2.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 2^{ης} ενότητας

Συνοψίζοντας τις απόψεις των μαθητών ως προς την 2^η ενότητα συμπεραίνουμε πως το περιεχόμενο ανταποκρίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στους σκοπούς και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Παρόλα αυτά, οι μαθητές θεωρούν πως αυτό (το περιεχόμενο) δεν είναι σαφές.

Η κατανομή των ποσοστών, αναφορικά με το αν η διδακτέα ύλη μπορεί να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά, είναι τέτοια που δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντικό αντικείμενο έρευνας.

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών το περιεχόμενο του σ.ε. σπάνια προβληματίζει με διαφορετικές απόψεις.

Το σ.ε. προωθεί τις αρχές της ισότητας των φύλων και είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Αντίθετα, ο βαθμός που το σ.ε. προωθεί τις νέες τεχνολογίες, δεν γίνεται έκδηλος από την κατανομή των ποσοστών, αφού αυτή είναι τέτοια που δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντικό αντικείμενο έρευνας. Το ίδιο ισχύει και για τις εικόνες και τη γλώσσα του σ.ε. και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα.

Ωστόσο, αναφορικά με τον αριθμό των εικόνων του σ.ε. και το κατά πόσο αυτό βοηθά την ταχύτερη κατανόηση του κειμένου, οι μαθητές πιστεύουν πως πράγματι σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτό ισχύει.

Οι βιβλιογραφικές πηγές είναι κατανοητές για την πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών.

Επιπλέον, τα θέματα που αναπτύσσονται στο σ.ε. θεωρούνται ενδιαφέροντα από αρκετά μεγάλη μερίδα μαθητών. Ωστόσο, το βιβλίο, σπάνια παρακινεί τους ερωτηθέντες μαθητές να αναζητήσουν επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής και σπάνια συνεχίζει θέματα που συζητήθηκαν στην προηγούμενη τάξη.

Οι εικόνες είναι σχετικές με τα κείμενα, σε αρκετά μεγάλο βαθμό για τους ερωτηθέντες μαθητές.

Τέλος, αναφορικά με την επάρκεια των οδηγιών για τη χρήση των δραστηριοτήτων του σ.ε., η κατανομή των ποσοστών είναι τέτοια που δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντικό αντικείμενο έρευνας.

7.2.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 2^η ενότητα

Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως εντοπίζεται μια ομοιόμορφη κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών, αφού όλοι θεωρούν ότι το σ.ε υστερεί αναφορικά με το περιεχόμενο του χωρίς να καταγράφονται αντίθετες απόψεις. Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε μεγάλο ποσοστό συμβαδίζουν με αυτές των ερωτηθέντων μαθητών, στις απαντήσεις των επιμέρους ερωτήσεων.

Υπό αυτό το πρίσμα, χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που δίνουν. Ξεκινώντας με την απάντηση της X5 συνεντευξιαζόμενης η οποία μας δήλωσε: *«Το περιεχόμενο του σ.ε. δεν είναι σαφές. Συχνά εντοπίζονται πολλά λάθη και παρανοήσεις. Τα νοήματα δεν ολοκληρώνονται με τρόπο που να γίνονται εύληπτες οι πληροφορίες από τους μαθητές. Θίγονται ζητήματα, που αν και κάποια εξ αυτών, έχουν συζητηθεί στην προηγούμενη τάξη, χρίζουν μεγαλύτερης ανάλυσης μέσα από παραδείγματα και παραπομπές του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου. Η πρακτική άσκηση στους παιδικούς σταθμούς που υπήρχε ως μάθημα μέχρι και πέρυσι, συντελούσε στην καλύτερη κατανόηση κάποιων θεμάτων που θίγονται στο σ.ε. Δυστυχώς όμως από τη φετινή σχολική χρονιά, τα παιδιά δεν κάνουν το μάθημα αυτό και έτσι η κατανόηση των όσων διαβάζουν είναι δύσκολη. Η βιβλιογραφία που προσφέρεται στο τέλος του βιβλίου είναι κατανοητή και εκτενής, αλλά οι μαθητές σπάνια την συμβουλεύονται, αφού θεωρούν ήδη πολύ δύσκολη την κατανόηση του περιεχομένου του σ.ε. Καταλαβαίνω απόλυτα την ψυχολογία των μαθητών, οι οποίοι αφού δεν μπορούν να αισθανθούν άνεση με το σ.ε. το οποίο προτείνεται από το Υπουργείο και στο οποίο εξετάζονται πανελλαδικώς, δεν μπορούν να προχωρήσουν στην ανάγνωση και κατανόηση άλλων βιβλίων/ περιεχομένων. Η γνώση των μαθητών μας, φυλακίζεται και περιορίζεται στα στενά πλαίσια του περιεχομένου του σ.ε. ».*

Στα ίδια πλαίσια και οι απαντήσεις των X1 και X3 συνεντευξιαζόμενων οι οποίες μας δηλώνουν τα ακόλουθα. Για την X1 συνεντευξιαζόμενη *«το σ.ε. είναι κακογραμμένο και οι έννοιες δίνονται πολύ πιο δύσκολες από ότι πραγματικά είναι... Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες αν και είναι παντού γύρω μας και οι μαθητές είναι πλήρως εξοικειωμένοι με αυτές, χρησιμοποιούν υπολογιστές, κινητά, βίντεο κλπ., μέσα και έξω από την τάξη, ακόμα και μέσα στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, δεν αξιοποιούνται μέσα στο σ.ε. σπάνια υπάρχουν αξιόλογες τέτοιες αναφορές. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το 13ο κεφαλαίο "ΜΜΕ και προσχολική Αγωγή", που επιχειρεί μια*

επιφανειακή προσέγγιση των νέων τεχνολογιών...», ενώ στο ίδιο μοτίβο και η X3 η οποία θεωρεί ότι «το βιβλίο είναι κακογραμμένο. Πρέπει να αναλώνουμε πολύ χρόνο για να επεξηγούμε την κάθε παράγραφο, ενώ ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ περιορισμένος λόγω της μεγάλης έκτασης της ύλης. Επιπρόσθετα, τίθεται το θέμα των πανελλαδικών, έτυχε την χρονιά που μας πέρασε να είμαι εξετάστρια/ διορθωτής όπου για την χ ερώτηση το υπουργείο έλεγε ότι η σωστή απάντηση ήταν από το σημείο ψ_1 έως το ψ_2 , οπότε καταλαβαίνεται ότι ο μαθητής πρέπει να "παπαγαλήσει" το κείμενο, να μην ξεχάσει ούτε ένα "και" να δώσει τα παραδείγματα ακριβώς όπως δίνονται και στο βιβλίο, κατ επέκταση που είναι η κριτική του σκέψη;».

7.2.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 2^{ης} ενότητας

Η ανάλυση της συγκεκριμένης ενότητας συνολικά, ως μια συνισταμένη των επιμέρους ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών παρουσιάζει ισορροπία στη διαβαθμισμένη κλίμακα που δημιουργήσαμε. Εξετάζοντας όμως μία προς μία, όλες τις ερωτήσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη ενότητα διαπιστώνουμε τα εξής :

Το περιεχόμενο σε γενικές γραμμές ανταποκρίνεται στους σκοπούς και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και δεν απαιτούνται αλλαγές ως προς αυτό το πεδίο αξιολόγησης του σ.ε.

Η έκταση της διδακτέας ύλης θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να δύναται να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο θα πρέπει να αναδομηθεί, ως προς τη σαφήνεια του αλλά και ως προς τα θέματα που θίγει, ώστε αυτά να είναι τέτοια που να παρακινούν τους μαθητές να αναζητούν επιπρόσθετες πληροφορίες για τα ζητήματα της Προσχολικής Αγωγής και να τους βοηθούν να συνδέουν τις νέες αυτές πληροφορίες, με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Επιπλέον, θέματα που σχετίζονται με τις αρχές της ισότητας των φύλλων θα μπορούσαν να αναπτυχθούν περισσότερο μέσα στο σ.ε. με εκτενέστερες βιβλιογραφικές αναφορές σε αυτά. Επίσης, καλό θα ήταν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση από το σ.ε. στη χρήση των νέων τεχνολογιών καθώς αυτές εισέρχονται όλο και περισσότερο στην εφαρμογή της ειδικότητάς της Βρεφονηπιοκομίας, χωρίς να υπάρχουν οι αντίστοιχες αναφορές στο σ.ε.

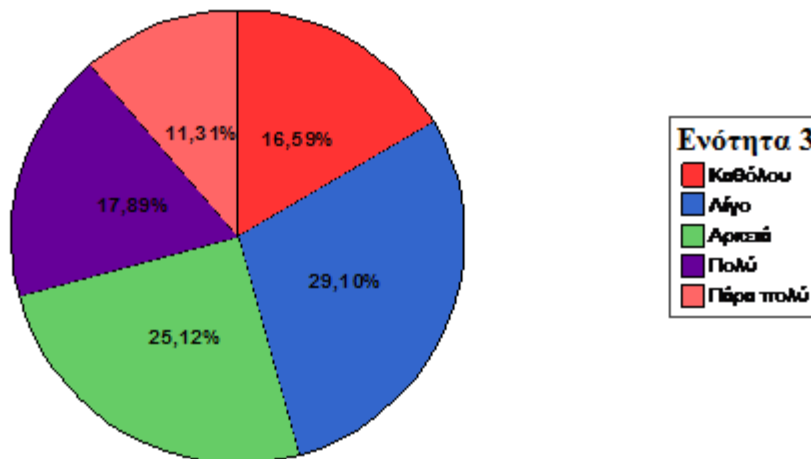
Γενικότερα πάντως, το περιεχόμενο του σ.ε. είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας, συχνά θίγει θέματα που συζητήθηκαν σε προηγούμενες τάξεις, ενώ η γλώσσα των κειμένων δεν αναπαράγει στερεότυπα, ούτε οι εικόνες των επιμέρους κεφαλαίων. Ειδικότερα για τις εικόνες πρέπει να αναφέρουμε ότι ο αριθμός αυτών, βοηθά την ταχύτερη κατανόηση του κειμένου και ότι αυτές είναι σχετικές με τα κείμενα που συνοδεύουν.

Τέλος, οι βιβλιογραφικές πηγές είναι κατανοητές και οι οδηγίες χρήσης των δραστηριοτήτων είναι επαρκής και έτσι δεν απαιτούνται αλλαγές ως προς αυτά τα πεδία αξιολόγησης.

7.3 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 3^{ης} ενότητας

7.3.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 3^η ενότητα

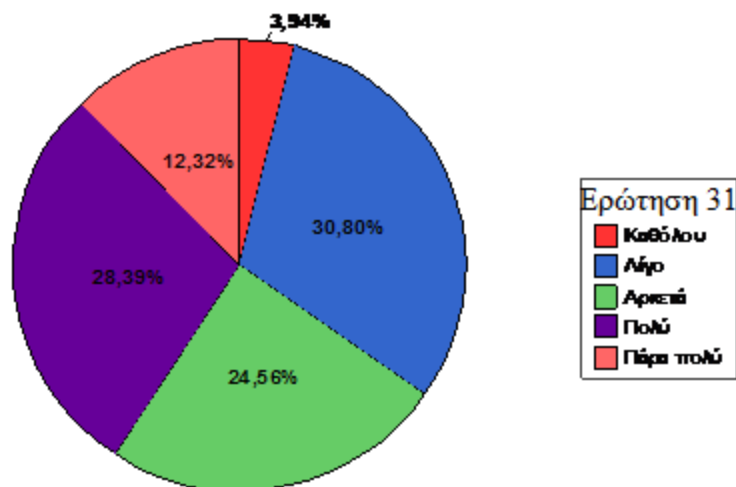
Ενότητα 3: εξετάζεται η άποψη των μαθητών, αναφορικά με την δομή του σχολικού εγχειριδίου, με τον τρόπο που αυτό είναι οργανωμένο-σχεδιασμένο ώστε να επιτυγχάνεται η αλληλουχία και η οργάνωση μεταξύ των συστατικών μερών του.



Για την 3^η ενότητα, ποσοστό 29,10% των μαθητών αναφορικά με τη δομή του σ.ε., υποστηρίζει ότι η οργάνωση – σχεδίαση του σ.ε. είναι τέτοια, ώστε η αλληλουχία και η οργάνωση μεταξύ των συστατικών μερών του να επιτυγχάνεται σε μικρό βαθμό, ενώ παράλληλα ποσοστό 16,59% υποστηρίζει πως αυτό δεν επιτυγχάνεται **καθόλου**. Σημαντικό είναι επίσης το ποσοστό 25,12% των μαθητών, που θεωρούν πως η οργάνωση σε αυτό είναι **αρκετά** καλή. Παρατηρούμε πως τα μεγάλα ποσοστά που καταγράφονται, αντιπροσωπεύουν την άποψη των μαθητών η οποία συγκλίνει προς τα κατώτερα επίπεδα της κλίμακας, αναδεικνύοντας ότι η μορφή του σ.ε. δεν είναι τέτοια που να ικανοποιεί τους μαθητές, να προκαλεί τον αναγνώστη - μαθητή να πάρει το βιβλίο στα χέρια του και να το διαβάσει. Παρόλα αυτά καταγράφονται και αντίθετες απόψεις, σε μικρότερα ποσοστά βέβαια, σύμφωνα με τα οποία η οργάνωση του σ.ε., κρίνεται ως **πολύ** καλή σε ποσοστό 17,89% , ενώ αρκετά μικρό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών που πιστεύουν ότι είναι **πάρα πολύ** καλή (11,31%).

Ερώτηση 31^η

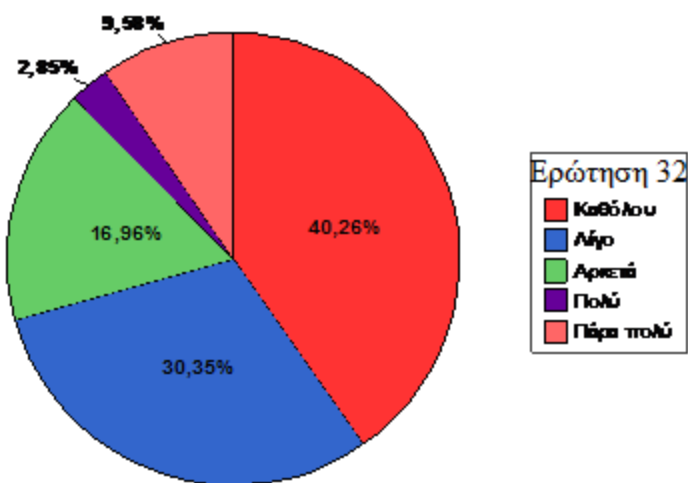
31. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων.



Τα δεδομένα των απαντήσεων της 31^{ης} ερώτησης, αναφορικά με την ύπαρξη σαφώς διαχωρισμένων κεφαλαίων στο σ.ε., παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σε 3 θέσεις της διαβαθμισμένης κλίμακας: *πολύ*, *αρκετά*, *λίγο*, σε ποσοστά 28,39%, 24,56%, 30,80%, αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό μας αποτρέπει να πούμε με σιγουριά, ποια τελικά είναι η άποψη των ερωτηθέντων μαθητών αναφορικά με το κριτήριο αυτό.

Ερώτηση 32¹

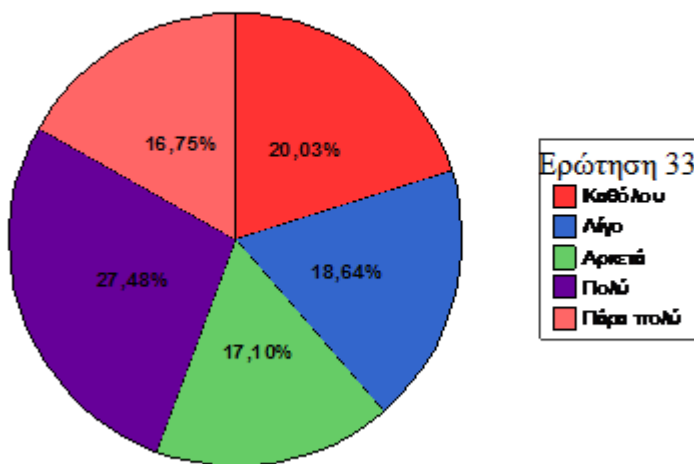
32. Η άποψη σου είναι ότι: Δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων.



Στην 32¹ ερώτηση, αναφορικά με την ύπαρξη σαφώς διαχωρισμένων ενοτήτων στο υπό εξέταση σ.ε. οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό σχεδόν 90%, δηλαδή εννέα στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων του σ.ε. Ταυτόχρονα, κρίνουμε αξιοσημείωτο να αναφέρουμε πως ότι 40,26% των ερωτηθέντων μαθητών συγκεντρώνεται στο αρνητικό άκρο της διαβαθμισμένης κλίμακας ισχυροποιώντας ακόμη περισσότερο την παραπάνω διαπίστωση. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους δέκα βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (3,58%) και (2,85%) θεωρούν ότι υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων του σ.ε. *πάρα πολύ* και *πολύ*, αντίστοιχα.

Ερώτηση 33¹

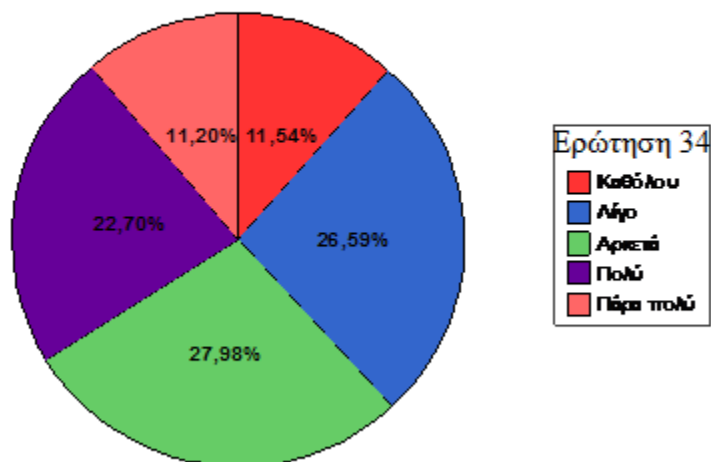
33. Η άποψή σας είναι ότι: Κάθε κεφάλαιο ξεκινά σε καινούρια σελίδα.



Στην 33¹ ερώτηση, που αφορά την απαρχή κάθε κεφαλαίου σε καινούρια σελίδα, η κατανομή των ποσοστών πάνω στη διαβαθμισμένη κλίμακα, δεν μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ούτε ως θετική, ούτε ως αρνητική την άποψη των μαθητών αναφορικά με το κριτήριο αυτό. Ειδικότερα, παρατηρούμε μια σχεδόν ομοιόμορφη κατανομή των ποσοστών στα επιμέρους σημεία της κλίμακας η οποία έχει ως εξής: 20,03% των ερωτηθέντων μαθητών, τοποθετούνται στο σημείο 1: *καθόλου*, 18,64% τοποθετούνται στο σημείο 2: *λίγο*, 17,10% στο σημείο 3: *αρκετά*, 27,48% τοποθετούνται στο σημείο 4: *πολύ* και τέλος το 16,75% τοποθετούνται στο σημείο 5: *πάρα πολύ*.

Ερώτηση 34^η

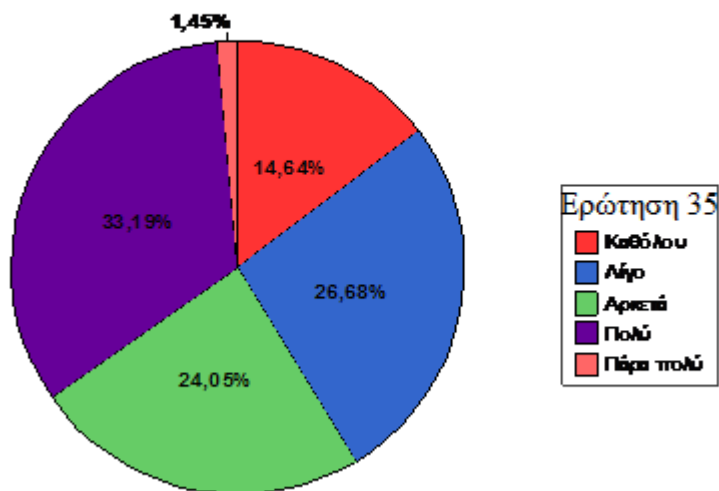
34. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχει λογική σειρά των παραγράφων του κειμένου.



Τα δεδομένα των απαντήσεων της 34^{ης} ερώτησης, αναφορικά με την λογική αλληλουχία των παραγράφων του κειμένου, παρουσιάζουν συγκέντρωση υψηλού ποσοστού των ερωτηθέντων στο κεντρικό σημείο της κλίμακας, σημείο 3: *αρκετά*, σε ποσοστό 27,98%, εκφράζοντας τη θέση ότι το σ.ε. ως προς αυτό το πεδίο αξιολόγησης δεν χρίζει αλλαγής. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι τα ποσοστά που καταγράφονται στα υπόλοιπα σημεία της διαβαθμισμένης κλίμακας και κυρίως στα σημεία 2: *λίγο* και 4: *πολύ* αυτής, σε ποσοστά 22,79% και 26,58% αντίστοιχα, καθιστούν αναγκαία την επανεξέταση του πεδίου αυτού, σε μία επόμενη έρευνα για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Ερώτηση 35¹

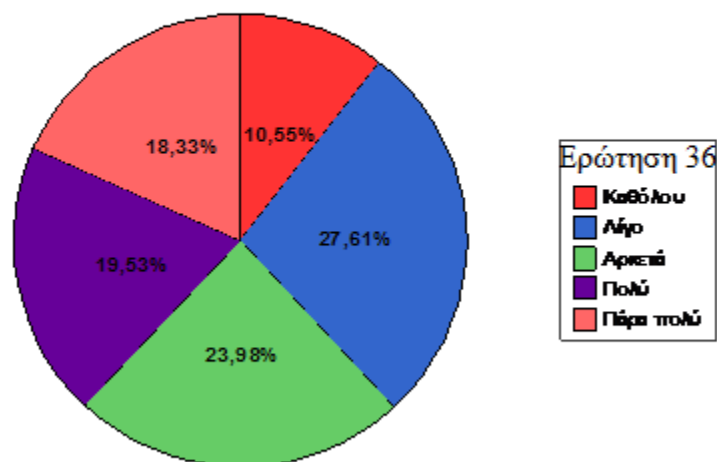
35. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχει λογική αλληλουχία των κεφαλαίων του κειμένου.



Στην 35¹ ερώτηση αναφορικά με την ύπαρξη λογικής αλληλουχίας μεταξύ των κεφαλαίων του κειμένου, οι ερωτηθέντες μαθητές στο μεγαλύτερο τους ποσοστό 33,19%, συγκεντρώνονται στο σημείο 4: *πολύ* της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. ως προς αυτό το κριτήριο αξιολόγησης. Στην ίδια ερώτηση, σημαντικά είναι και τα ποσοστά των άλλων σημείων της κλίμακας. Ειδικότερα, υψηλά ποσοστά συγκεντρώνονται στα σημεία, 3: *αρκετά* και 2: *λίγο* της κλίμακας, με ποσοστά 24,05% και 26,68% αντίστοιχα. Η κατανομή των ποσοστών δεν παρουσιάζει ξεκάθαρη τάση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ερώτηση 36^η

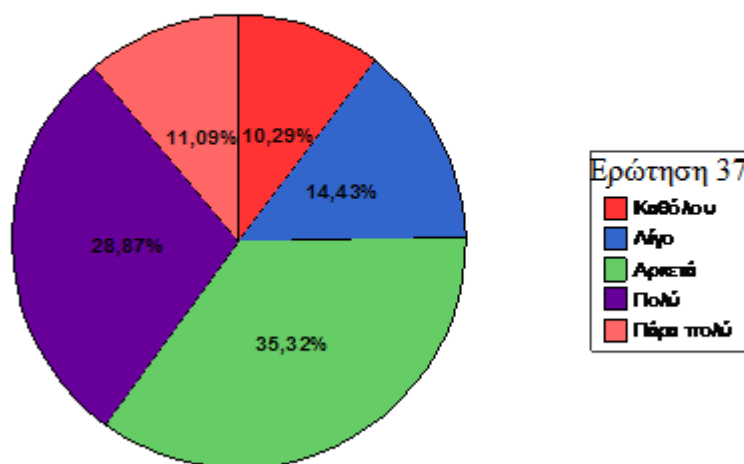
36. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχουν στοιχεία που βοηθούν την οργάνωση του περιεχομένου (εισαγωγικές περιλήψεις, σύνοψη των κεφαλαίων, εικόνες, σχεδιαγράμματα, εννοιογράμματα, σύνοψη βασικών εννοιών και όρων).



Στην 36^η ερώτηση αναφορικά με την ύπαρξη στοιχείων που να βοηθούν στην οργάνωση του περιεχομένου του υπό εξέταση σ.ε., οι ερωτηθέντες μαθητές στο μεγαλύτερο τους ποσοστό 27,61%, συγκεντρώνονται στο σημείο 2: *λίγο* της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. ως προς αυτό το κριτήριο αξιολόγησης. Στην ίδια ερώτηση, σημαντικά είναι και τα ποσοστά των άλλων σημείων της κλίμακας. Ειδικότερα, υψηλά ποσοστά συγκεντρώνονται στα σημεία, 3: *αρκετά* και 4: *πολύ* της κλίμακας, με ποσοστά 23,98% και 19,53% αντίστοιχα. Η κατανομή των ποσοστών δεν παρουσιάζει ξεκάθαρη τάση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ερώτηση 37^η

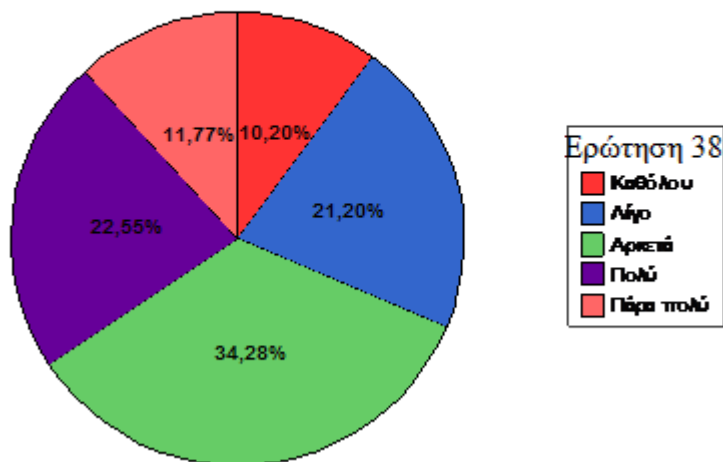
37. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχουν στοιχεία που οργανώνουν τις πληροφορίες (εικόνες, σχεδιαγράμματα, κείμενα, τίτλοι, υπότιτλοι, διαφορετική γραφή, σχόλια περιθωρίου).



Στην 37^η ερώτηση, σχετικά με την ύπαρξη στοιχείων που οργανώνουν τις πληροφορίες στο σχολικό εγχειρίδιο, ποσοστό περίπου 75%, δηλαδή τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς την θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. υπάρχουν στοιχεία που οργανώνουν τις πληροφορίες. Στην ίδια ερώτηση ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου. Συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες μαθητές, θεωρούν ότι στο σ.ε. υπάρχουν στοιχεία που οργανώνουν τις πληροφορίες *λίγο* και *καθόλου*, σε ποσοστό 14,43% και 10,29% αντίστοιχα.

Ερώτηση 38^η

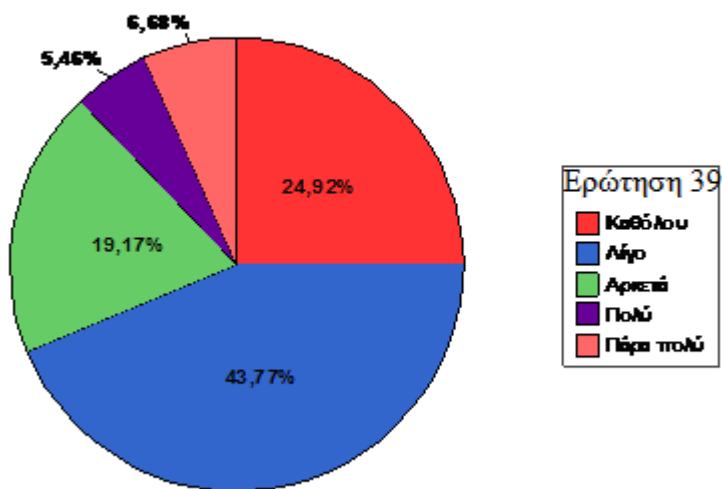
38. Η άποψή σας είναι ότι: Τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου είναι πλήρη.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 38^η ερώτηση αναφορικά με την πληρότητα των περιεχομένων στο σ.ε., ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss, δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 34,28% στο κέντρο της κλίμακας και ομοιόμορφη αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας (αρνητικά και θετικά, από το *καθόλου* έως το *πάρα πολύ*). Και συγκεκριμένα, στα άκρα εμφανίζονται σε ποσοστό 11,77% και 10,20% των ερωτηθέντων μαθητών, να θεωρούν τα περιεχόμενα του υπό εξέταση σ.ε. *πάρα πολύ* και *καθόλου* πλήρη, αντίστοιχα.

Ερώτηση 39¹

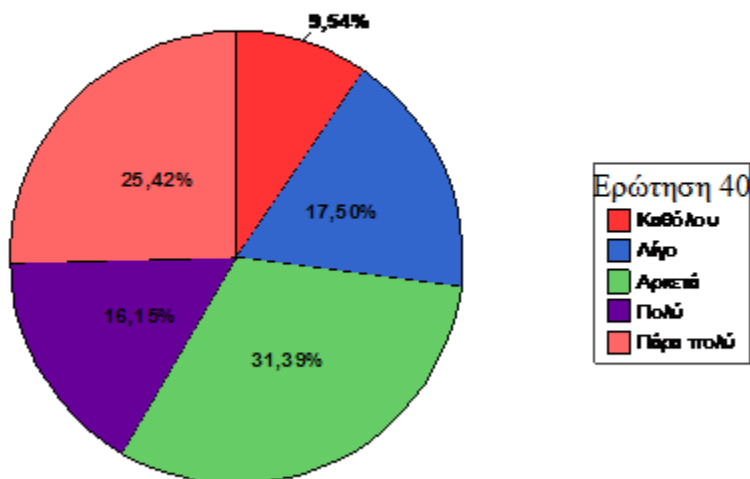
39. Η άποψή σας είναι ότι: Το ευρετήριο όρων δεν είναι πλήρες.



Στην 39¹ ερώτηση, αναφορικά με την πληρότητα του ευρετηρίου των όρων του υπό εξέταση σ.ε., οι ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό σχεδόν 90%, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, με τα σημεία 1: *καθόλου* και 2: *λίγο* να εμφανίζουν ισχυρά αυξημένα ποσοστά σε σχέση με το κέντρο, γεγονός που ισχυροποιεί περισσότερο το αρνητικό άκρο της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. υπάρχει πληρότητα στο ευρετήριο όρων. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους δέκα βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 6,68% και 5,46% θεωρούν ότι στο σ.ε. το ευρετήριο όρων δεν είναι πλήρες σε *πάρα πολύ* και *πολύ* μεγάλο βαθμό, αντίστοιχα.

Ερώτηση 40^η

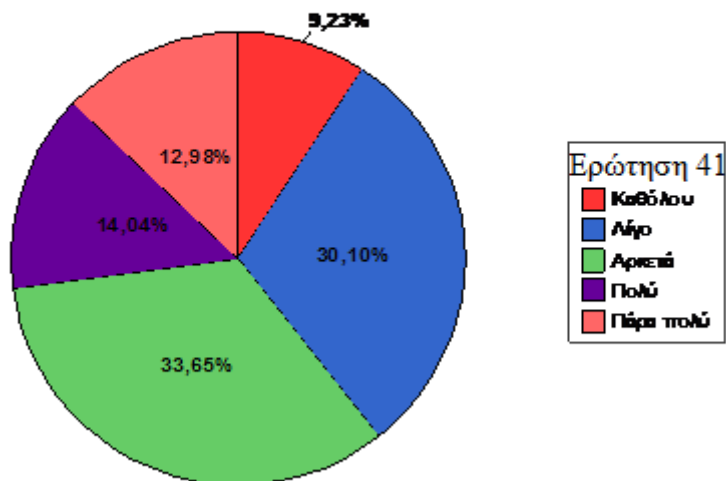
40. Η άποψή σας είναι ότι: Η θέση των εικόνων, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.



Στην ανάλυση της 40^{ης} ερώτησης, σχετικά με την θέση των εικόνων στο σ.ε. ώστε αυτές να βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό σχεδόν 75%, δηλαδή τρεις στους τέσσερις περίπου, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη θετική πλευρά της κλίμακας με το θετικό άκρο της κλίμακας 5: **πάρα πολύ** να συγκεντρώνει έναν στους τέσσερις ερωτηθέντες μαθητές (25,42%), πιστεύοντας ότι στο σ.ε. οι εικόνες βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας με το ποσοστό του αρνητικού άκρου να παρουσιάζεται εμφανώς μειωμένο σε σχέση με το αντίστοιχο θετικό άκρο, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 3,54% και 17,50%, θεωρούν ότι η θέση των εικόνων βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος **καθόλου** και **λίγο** αντίστοιχα.

Ερώτηση 41^η

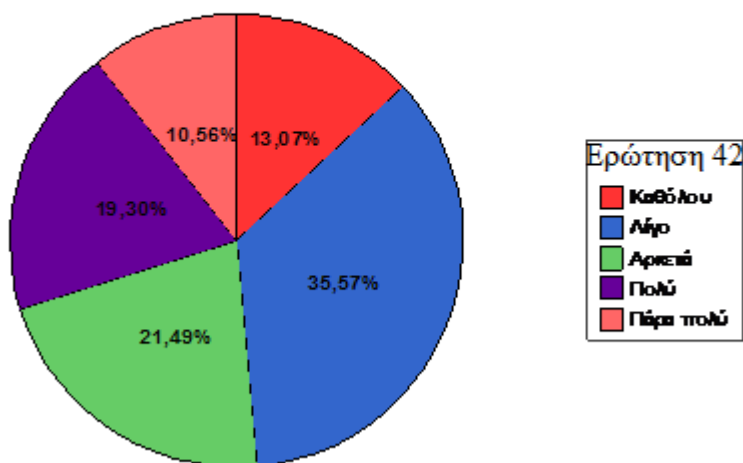
41. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχει οργανωμένη βιβλιογραφία.



Στην 41^η ερώτηση, σχετικά με την ύπαρξη οργανωμένης βιβλιογραφίας στο σχολικό εγχειρίδιο, τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς την αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. δεν υπάρχει οργανωμένη βιβλιογραφία. Στην ίδια ερώτηση ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό (12,98%) και (14,04%) θεωρούν ότι στο σ.ε. υπάρχει οργανωμένη βιβλιογραφία *πάρα πολύ* και *πολύ*, αντίστοιχα.

Ερώτηση 42^η

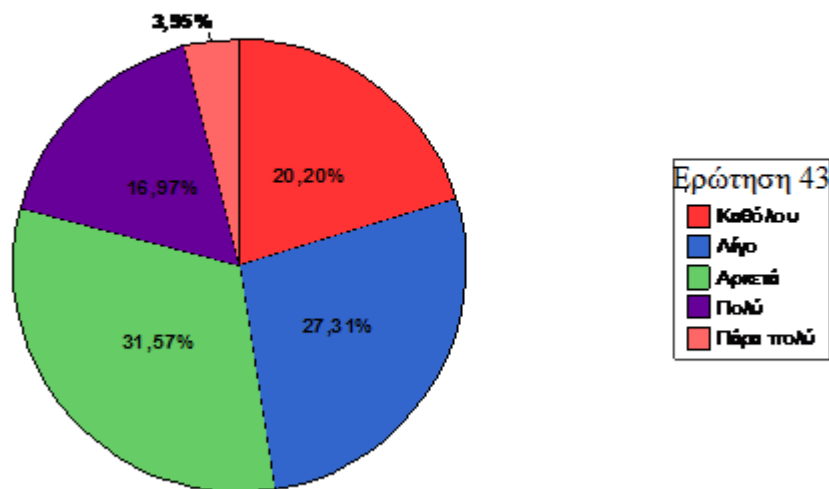
42. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχουν αναφορές για τις πηγές που χρησιμοποιούνται.



Στην ανάλυση της 42^{ης} ερώτησης, σχετικά με την ύπαρξη αναφορών για κάθε πηγή, οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό σχεδόν 50%, δηλαδή ένας στους δύο, συγκεντρώνονται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. δεν υπάρχουν αναφορές για κάθε πηγή. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν τρεις στους δέκα βρίσκονται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου, ενώ ποσοστό 21,49% συγκεντρώνεται στο μέσο της κλίμακας.

Ερώτηση 43¹

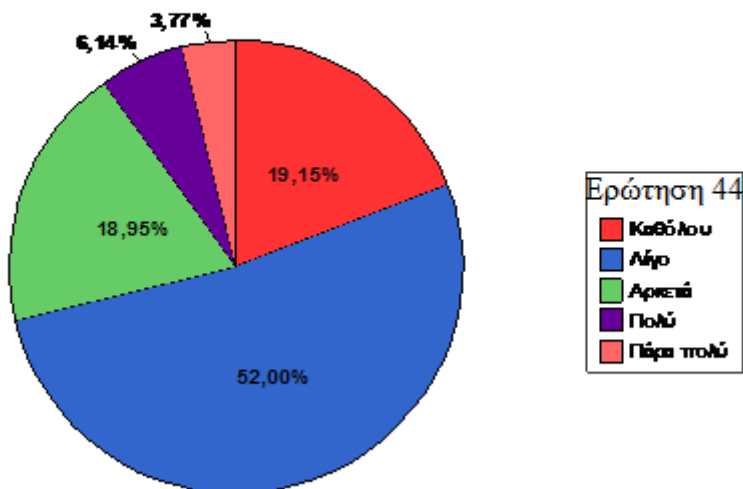
43. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχει κλιμάκωση της γνώσης/ των πληροφοριών (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες).



Στην 43¹ ερώτηση, αναφορικά με την κλιμάκωση των γνώσεων / πληροφοριών του σ.ε. (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες), οι ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό σχεδόν 80%, δηλαδή οκτώ στους δέκα, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, με τα δύο αρνητικά άκρα να συγκεντρώνουν ποσοστό σχεδόν 50%, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. οι γνώσεις δεν κλιμακώνονται από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν δύο στους δέκα βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου, με εμφανώς μειωμένο το ποσοστό του αρνητικού άκρου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 3,55% και 16,97%, στα σημεία 5: *πάρα πολύ* και 4: *πολύ*, αντίστοιχα, θεωρούν ότι υπάρχουν γνώσεις / πληροφορίες που κλιμακώνονται από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες.

Ερώτηση 44¹

44. Η άποψή σας είναι ότι: Δεν υπάρχει σύνδεση της νέας γνώσης με την προηγούμενη.



Στην 44¹ ερώτηση, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο το σ.ε. συνδέει τις νέες γνώσεις με τις προηγούμενες, οι ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό σχεδόν 90%, δηλαδή εννέα στους δέκα, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας με το σημείο 2: *λίγο* να συγκεντρώνει ποσοστό 52% δηλαδή ένας στους δύο, θεωρώντας ότι υπάρχουν συνδέσεις των νέων γνώσεων με τις προηγούμενες. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους δέκα βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 3,77% και 6,14% δηλαδή *πάρα πολύ* και *πολύ* αντίστοιχα, πιστεύουν ότι το σ.ε. υστερεί στην σύνδεση των νέων γνώσεων με τις προηγούμενες.

7.3.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 3^{ης} ενότητας

Η ανάλυση των επιμέρους ερωτήσεων έκανε σαφές, ότι πολλές από τις πίτες δεν δίνουν ξεκάθαρη εικόνα, σύμφωνα με την κατανομή των ποσοστών των ερωτηθέντων μαθητών, που παρουσιάζουν επί της διαβαθμισμένης κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις στις οποίες σημειώθηκε η παραπάνω εικόνα αφορούν, στη σαφή διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων και μεταξύ των ενοτήτων, στην απαρχή κάθε κεφαλαίου σε καινούρια σελίδα, στα στοιχεία που βοηθούν στην οργάνωση του περιεχομένου, καθώς και στην ύπαρξη λογικής σειράς μεταξύ τόσο των παραγράφων του κειμένου, όσο και μεταξύ των κεφαλαίων του κειμένου. Αυτό οφείλεται στους περιορισμούς που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και συρρίκνωσαν τον πληθυσμό και συνεπώς και το δείγμα της μελέτης. Είναι βέβαιο πως μια επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό θα έδινε καλύτερα αποτελέσματα, αναφορικά με αυτές τις επιμέρους ερωτήσεις.

Ωστόσο, εμφανίζονται ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτηθέντες μαθητές τοποθετούνται θετικά, αξιολογώντας ότι τα συγκεκριμένα πεδία της έρευνάς που πραγματεύονται αυτές, δεν χρίζουν αλλαγής. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αυτές εστιάζονται στην ύπαρξη στοιχείων που οργανώνουν τις πληροφορίες (εικόνες, σχεδιαγράμματα, κείμενα, τίτλοι, υπότιτλοι, διαφορετική γραφή, σχόλια περιθωρίου), στην πληρότητα του ευρητηρίου όρων και τέλος στη θέση των εικόνων μέσα στο εγχειρίδιο, με τέτοιο τρόπο που να ευνοούν την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.

Επιπρόσθετα, εμφανίζεται μία ερώτηση στην οποία οι ερωτηθέντες μαθητές τοποθετούνται στο κέντρο, δηλαδή στο σημείο 3: *αρκετά* της κλίμακας, αξιολογώντας ότι η πληρότητα των περιεχομένων, αποτελεί πεδίο, που δεν χρίζει αλλαγής.

Αντίθετα, ως καθόλου ή λίγο οργανωμένη, θεωρούν την βιβλιογραφία και γενικότερα τις πηγές που δίνονται, καθώς και την κλιμάκωση των γνώσεων και των πληροφοριών, από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες, ώστε να συνδέονται οι νέες γνώσεις με τις προηγούμενες. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αξιολογήσουμε τις απόψεις αυτές των μαθητών και να προβούμε στις απαιτούμενες αναδιαρθρώσεις, αλλαγές του σ.ε.

7.3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 3^η ενότητα

Στην 3^η ενότητα όπου εξετάζεται η δομή του σ.ε. αναφορικά με τον τρόπο που είναι οργανωμένο-σχεδιασμένο, ώστε να επιτυγχάνεται η αλληλουχία και η οργάνωση μεταξύ των συστατικών μερών του, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τοποθετούνται θετικά ως προς αυτά τα πεδία αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, καταγράφονται και αντίθετες απόψεις.

Ειδικότερα, τέσσερις στους έξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ως προς αυτή την ενότητα κανένα σημείο του σ.ε. δεν χρίζει αλλαγής. Χαρακτηριστικές είναι και οι απαντήσεις που δίνουν, όπως αυτή της X3 συνεντευξιαζόμενης *«αν κάτι θεωρώ πολύ καλό στο σχολικό μας εγχειρίδιο, είναι ο τρόπος που δομούνται τα κεφάλαια και οι ενότητες αυτού. Δομημένα με τρόπο που επιτρέπουν την γρήγορη πλοήγηση του αναγνώστη. Δομημένα περιεχόμενα και ευρετήριο όρων, αναλυτική βιβλιογραφία και αναφορές σε όλες τις πηγές που χρησιμοποιούνται, πλαίσια που τονίζουν τα κεντρικά σημεία του μαθήματος, εικόνες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα, τίτλοι εμφανώς διακεκριμένοι από ενότητα σε ενότητα και από κεφάλαιο σε κεφάλαιο, ποικιλία χρωμάτων και γραφής...»*. Αλλά και η X1 συνεντευξιαζόμενη τοποθετείται ως εξής: *«Ανοίγοντας το βιβλίο προσανατολίζεσαι αμέσως χάρις στα περιεχόμενα. Στη συνέχεια κάθε κεφάλαιο και υποκεφάλαιο αυτού, μπορεί να μελετηθεί με ευκολία, αφού ξεκινάει σε καινούρια σελίδα, διαθέτει πλαίσια, διαγράμματα και εικόνες που υποστηρίζουν τα κείμενα, επικεντρώνει σε ορισμούς τοποθετώντας τους σε πλαίσια, συντονίζει, ομαδοποιεί και τοποθετεί σε σειρά πληροφορίες χρησιμοποιώντας διάφορους τύπους αρίθμησης...»*.

Αντίθετα, η X4 συνεντευξιαζόμενη εστιάζεται σε δύο σημεία, στα οποία κατά τη γνώμη της θα έπρεπε να επικεντρωθούμε κατά την αξιολόγηση του σ.ε., δηλαδή στην κλιμάκωση των πληροφοριών που προσφέρονται από το σ.ε. και στην αλληλουχία των επιμέρους παραγράφων του σ.ε., για τα οποία αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Όταν πήρα το βιβλίο στα χέρια μου και διαβάζοντάς το, παρατήρησα ότι κάτι δεν πήγαινε καλά. Οι παράγραφοι δεν αναλύονταν επαρκώς και λ.χ. στη μία παράγραφο έλεγε για τον Piaget και στην άλλη για την Montessori, χωρίς να επεξηγούνται οι θέσεις του καθενός και χωρίς να συνδέονται τα νοήματα της μιας παραγράφου με την άλλη. Για το λόγο αυτό θεώρησα σκόπιμο να μελετήσω τη βιβλιογραφία, οπότε και διαπίστωσα ότι από κάθε βιβλίο, οι συγγραφείς είχαν πάρει από μία παράγραφο και αλλάζοντας ελαφρώς τα λόγια, είχαν ενώσει αυτές τις παραγράφους σε ένα ενιαίο κείμενο. Αυτός ήταν και ο λόγος που οι*

θέσεις που καταγράφονταν δεν υποστηρίζονταν επαρκώς και ήταν τελικά ασύνδετες. Το θεωρώ απαράδεκτο και αναρωτιέμαι μήπως τελικά τα βιβλία γράφονται μόνο και μόνο για να κερδίζουν κάποιοι χρήματα και όχι γιατί αποσκοπούμε στη γνώση...». Ο Χ5 έρχεται να επιβεβαιώσει τις ανωτέρω θέσεις «οι παράγραφοι των κεφαλαίων του σ.ε. δεν εμφανίζουν συνοχή στα νοήματα. Αποτελούν αποκομμένες πληροφορίες που προσπαθούν να καταλήξουν κάπου, χωρίς να το επιτυγχάνουν...».

7.3.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 3^{ης} ενότητας

Η ανάλυση της 3^{ης} ενότητας συνολικά, ως μια συνισταμένη των επιμέρους ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών παρουσιάζει ισορροπία στη διαβαθμισμένη κλίμακα που δημιουργήσαμε. Εξετάζοντας όμως μία προς μία, όλες τις ερωτήσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη ενότητα διαπιστώνουμε τα εξής:

Στο σ.ε. υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων και των επιμέρους ενότητων. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά σε καινούρια σελίδα, διατηρώντας μια συγκεκριμένη σειρά/ δομή.

Παρόλη την λογική σειρά που εμφανίζουν τα κεφάλαια και οι υποενότητες αυτών, οι παράγραφοι του κειμένου δεν εμφανίζουν την ίδια λογική αλληλουχία και για αυτό το λόγο συχνά αυτές καθίστανται ασαφείς προς τους αναγνώστες.

Καταγράφεται η ύπαρξη στοιχείων που βοηθούν την οργάνωση του περιεχομένου, δηλαδή εισαγωγικές περιλήψεις, σύνοψη των κεφαλαίων (στο τέλος κάθε κεφαλαίου), εικόνες (που επεξηγούν), σχεδιαγράμματα, ευρετήριο όρων, τίτλοι, υπότιτλοι, διαφορετική γραφή κλπ.

Τα περιεχόμενα είναι πλήρη και δομημένα με τέτοιο τρόπο που να προσελκύουν τον αναγνώστη. Το ίδιο ισχύει και για το ευρετήριο όρων και για την βιβλιογραφία. Βέβαια, σχετικά με την βιβλιογραφία, αυτή όπως κρίνει το σύνολο του πληθυσμού των συνεντευξιζόμενων θα έπρεπε να εμπεριέχει πιο σύγχρονες αναφορές.

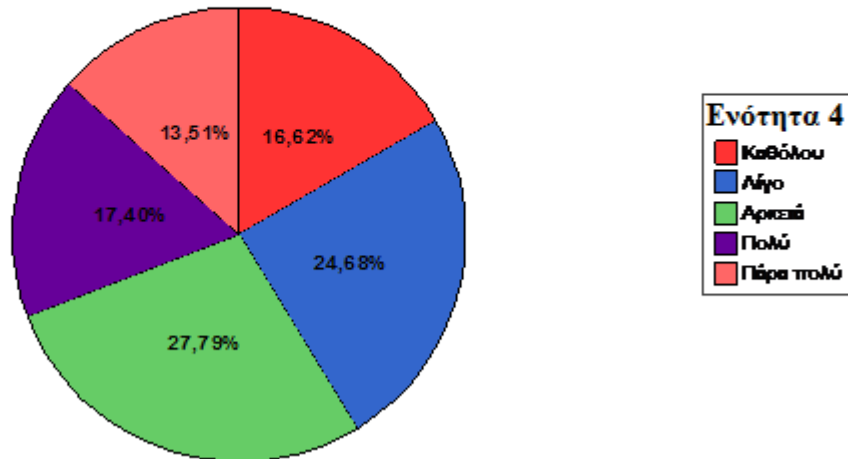
Η θέση των εικόνων, συχνά εξυπηρετεί την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, όμως προκύπτει το ζήτημα της ποιότητας αυτών, το οποίο και αναλύεται σε άλλη ενότητα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, σημαντικό πεδίο αλλαγών αποτελεί η αναδόμηση της κλιμάκωσης των γνώσεων και πληροφοριών, από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες, ώστε αυτές να γίνονται πιο κατανοητές από τους μαθητές και να μπορούν να συνδεθούν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

7.4 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 4^{ης} ενότητας

7.4.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 4^η ενότητα

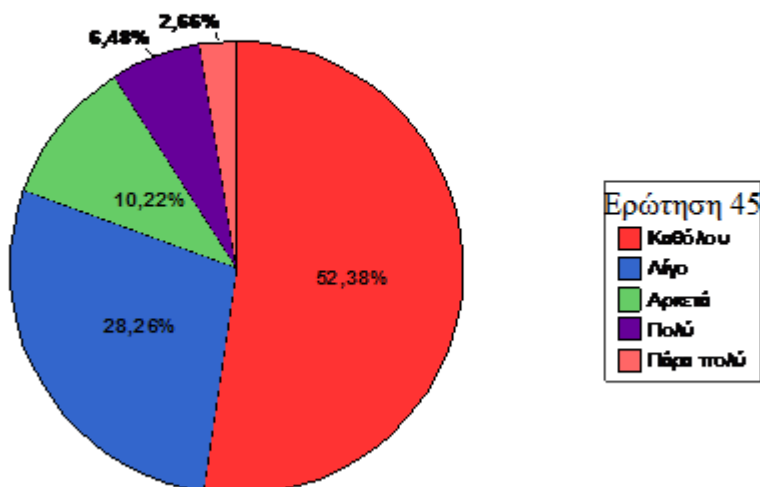
Ενότητα 4: Μελετάται η άποψη των μαθητών αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται στο σχολικό εγχειρίδιο, σχετικά με τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.



Για την 4^η ενότητα αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται με τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, τους τρόπους με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, ποσοστό 27,79% των μαθητών υποστηρίζει πως το σ.ε., έχει **αρκετά** καλή μεθοδολογία, ενώ ελαφρώς αυξημένα παρουσιάζονται τα ποσοστά της αρνητικής σε σχέση με τα ποσοστά της θετικής πλευράς της κλίμακας μας, με τα άκρα να εμφανίζουν σχεδόν ίσα ποσοστά. Συγκεκριμένα ποσοστό 41,3% και 30,91% συγκεντρώνεται στην αρνητική και θετική πλευρά αντίστοιχα, κάνοντας την αρνητική πλευρά να υπερισχύει κατά δέκα ποσοστιαίες μονάδες.

Ερώτηση 45^η

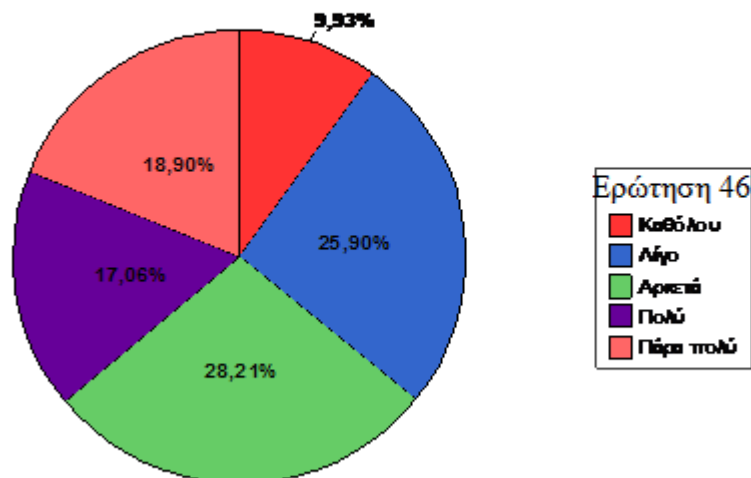
45. Η άποψή σας είναι ότι: Υπάρχουν ασκήσεις που απαιτούν χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών



Στην 45^η ερώτηση, αναφορικά με τις ασκήσεις του υπό εξέταση σ.ε. και το βαθμό στον οποίο αυτές απαιτούν τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους ερωτηθέντες μαθητές, ποσοστό 80% συγκεντρώνεται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, δηλαδή οκτώ στους δέκα, με ποσοστό 52,38%, δηλαδή πάνω από ένα στους δύο μαθητές, να συγκεντρώνεται στο αρνητικό άκρο της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. δεν υπάρχουν ασκήσεις που να απαιτούν τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, διαμορφώνοντας ξεκάθαρα την τάση των ερωτηθέντων προς τα αρνητικά για το παραπάνω πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 46¹

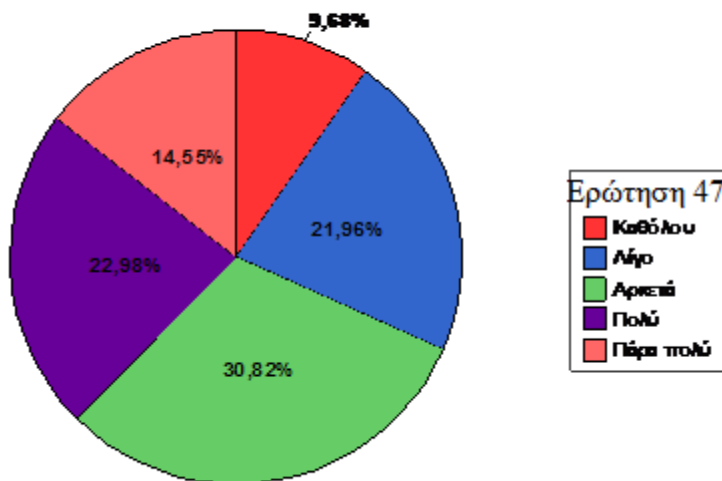
46. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.



Τα δεδομένα των απαντήσεων της 46^{ης} ερώτησης, αναφορικά με το σ.ε. και το βαθμό που αυτό επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τοποθετούν τις απόψεις των ερωτηθέντων μαθητών στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας, η οποία εκφράζεται στο σημείο 3: *αρκετά* σε ποσοστό 28,21%. Το γεγονός ότι, το ποσοστό που εμφανίζει αυτό το σημείο δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένο, καθώς και το ότι το ποσοστό που συγκεντρώνει η θετική (35,96%) και η αρνητική (35,83%) πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας είναι ίσα, δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ακραία συμπεράσματα για αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 47^η

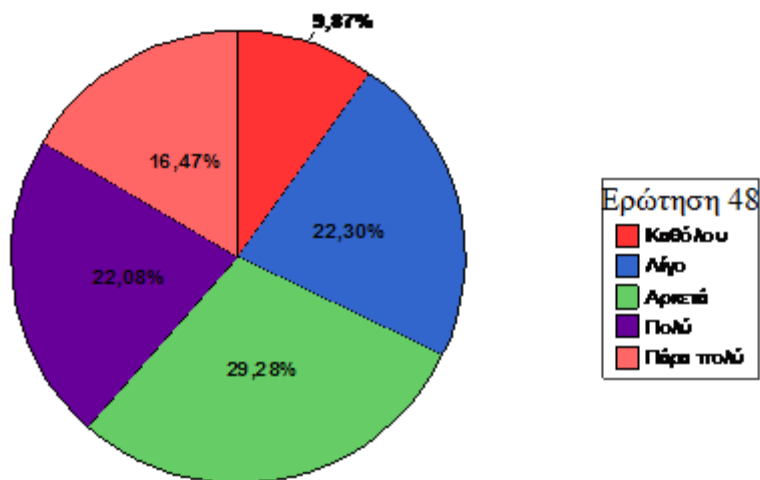
47. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο προάγει την αυτονομία του μαθητή.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 47^η ερώτηση αναφορικά με το βαθμό στον οποίο το σ.ε. προάγει την αυτονομία του μαθητή, ποσοστό 30,82% των ερωτηθέντων μαθητών συγκεντρώνεται στο κέντρο της κλίμακας, ενώ η θετική πλευρά εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένη συγκεντρώνοντας ποσοστό 37,53% σε σχέση με την αρνητική πλευρά η οποία συγκεντρώνει ποσοστό 31,65%, γεγονός το οποίο δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ακραία συμπεράσματα για αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 48^η

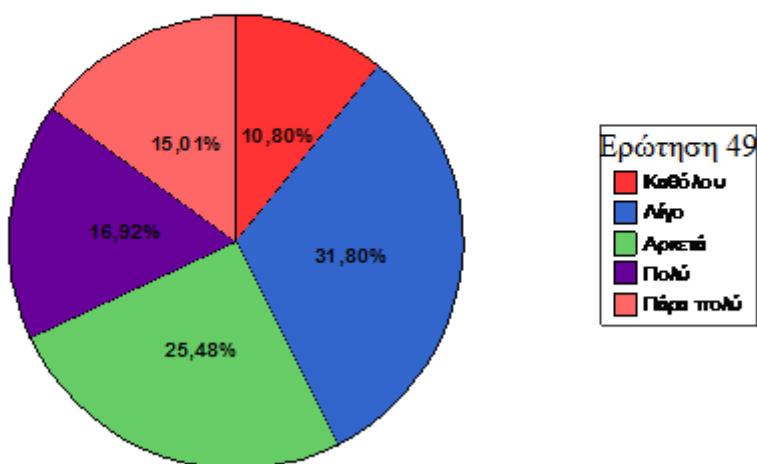
48. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο προάγει την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 48^η ερώτηση, αναφορικά με το αν το σ.ε. προάγει την αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή, ποσοστό 29,28% των ερωτηθέντων μαθητών συγκεντρώνεται στο κέντρο της κλίμακας, ενώ η θετική πλευρά εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένη συγκεντρώνοντας ποσοστό 38,55% σε σχέση με την αρνητική πλευρά η οποία συγκεντρώνει ποσοστό 32,17%, γεγονός το οποίο δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ακραία συμπεράσματα για αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 49^η

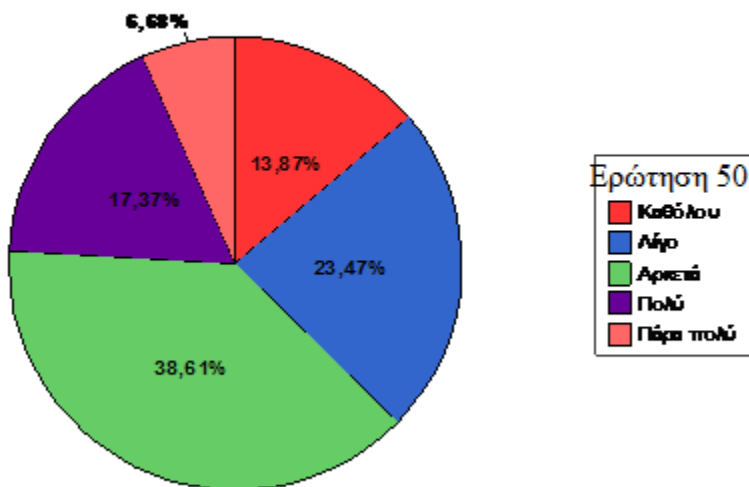
49. Η άποψή σας είναι ότι: Οι γνώσεις αποτελούν ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες γνώσεις.



Στην 49^η ερώτηση, σχετικά με τις γνώσεις που προσφέρει το σ.ε. και το βαθμό στον οποίο αυτές έρχονται σε ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες γνώσεις των ερωτηθέντων μαθητών, ποσοστό 42,60% των ερωτηθέντων μαθητών, συγκεντρώνεται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το σ.ε. δεν προσφέρει γνώσεις που έρχονται σε ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες γνώσεις των μαθητών. Στην ίδια ερώτηση και με ποσοστό 31,93% οι ερωτηθέντες μαθητές τοποθετούνται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου, ενώ 25,48% τοποθετείται στο σημείο 3: *αρκετά* της διαβαθμισμένης κλίμακας.

Ερώτηση 50^η

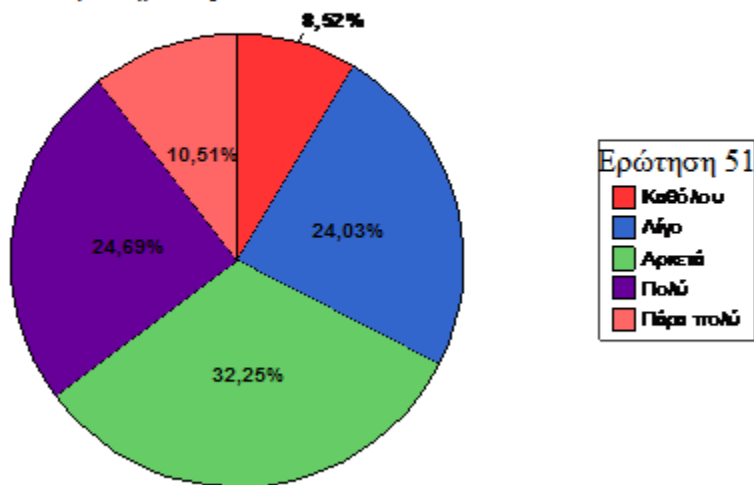
50. Η άποψή σας είναι ότι: Εισάγονται δύο νέες έννοιες σε κάθε κεφάλαιο.



Στην 50^η ερώτηση, σχετικά με την εισαγωγή δύο νέων εννοιών σε κάθε κεφάλαιο του σχολικού εγχειρίδιου ποσοστό 37,34% των ερωτηθέντων μαθητών, δηλαδή περισσότεροι από έναν στους τρεις μαθητές, συγκεντρώνονται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το σ.ε. δεν εξασφαλίζει την εισαγωγή δύο νέων εννοιών σε κάθε κεφάλαιο. Στην ίδια ερώτηση ποσοστό 38,61%, βρίσκεται στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας, θεωρώντας ότι το παραπάνω πεδίο αξιολόγησης επιτυγχάνεται σε *αρκετό* βαθμό, ενώ ποσοστό 24,05%, δηλαδή ένας στους τέσσερις μαθητές συγκεντρώνονται στην θετική πλευρά της κλίμακας.

Ερώτηση 51^η

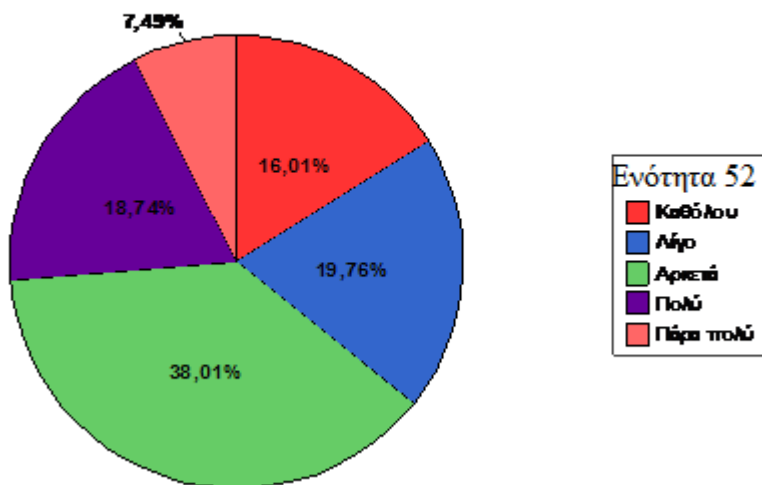
51. Η άποψή σας είναι ότι: Οι δραστηριότητες του σχολικού εφχειριδίου ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος.



Στην 51^η ερώτηση, σχετικά με τις δραστηριότητες του σ.ε. και το βαθμό στον οποίο αυτές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος, ποσοστό 32,25%, δηλαδή ένας στους τρεις ερωτηθέντες μαθητές απαντά στο μέσο της διαβαθμισμένης κλίμακας, ενώ η θετική (35,2%) και η αρνητική (32,55%) πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας συγκεντρώνουν σχεδόν ίσα ποσοστά, γεγονός το οποίο δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ακραία συμπεράσματα για αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 52¹

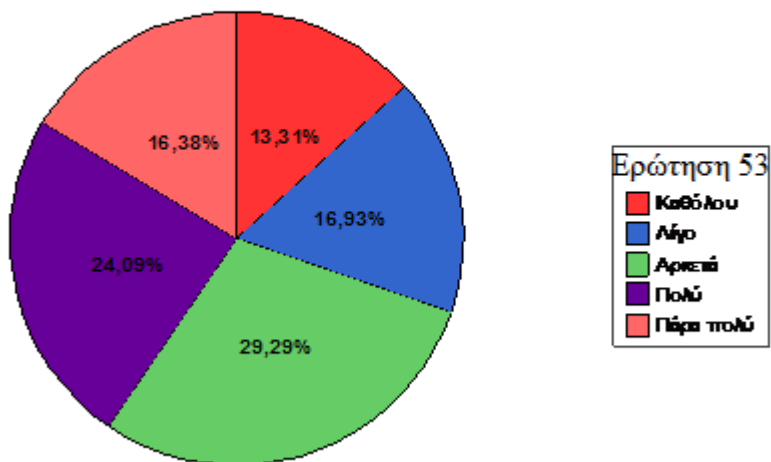
52. Η άποψή σας είναι ότι: Οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου είναι ιεραρχημένες από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες.



Στην 52¹ ερώτηση, σχετικά με τις δραστηριότητες του υπό εξέταση σ.ε και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι ιεραρχημένες από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 38,01% στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας, ομοιόμορφη αποκλιμάκωση προς τα αμέσως επόμενα δύο σημεία της διαβαθμισμένης κλίμακας, ενώ παρουσιάζει ασυμμετρία στα άκρα της, με το αρνητικό άκρο να είναι σχεδόν διπλάσιο του θετικού. Συγκεκριμένα, ποσοστό 7,45% και 16,01% συγκεντρώνεται στο θετικό και αρνητικό άκρο, αντίστοιχα. Το γεγονός ότι το ποσοστό του αρνητικού άκρου είναι σχεδόν διπλάσιο του θετικού, ισχυροποιεί σε ένα βαθμό την αρνητική πλευρά.

Ερώτηση 53¹

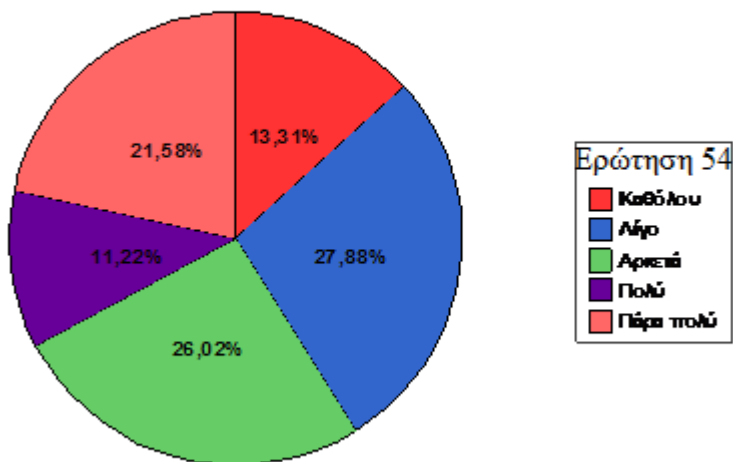
53. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο προάγει την κριτική σκέψη.



Στην 53¹ ερώτηση, σχετικά με το βαθμό στον οποίο το σ.ε προάγει την κριτική σκέψη, ποσοστό 29,29% των ερωτηθέντων μαθητών, συγκεντρώνεται στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας. Τα δύο άκρα της διαβαθμισμένης κλίμακας εμφανίζονται σχεδόν ίσα, ενώ το θετικό σημείο 4: *πολύ* συγκεντρώνει ποσοστό 24,09% αυξημένο κατά επτά μονάδες από το αντίστοιχο αντιδιαμετρικό σημείο 2: *λίγο*, το οποίο συγκεντρώνει ποσοστό 16,93%. Με μικρή ασφάλεια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το σ.ε. προάγει την κριτική σκέψη σε *αρκετό* έως *πολύ* ικανοποιητικό βαθμό.

Ερώτηση 54^η

54. Η άποψή σας είναι ότι: Στο βιβλίο δίνεται η αφορμή για νέες δραστηριότητες.



Στην 54^η ερώτηση τα ποσοστά που προέκυψαν από τους ερωτηθέντες μαθητές κατανέμονται επί της διαβαθμισμένης κλίμακας ξεκινώντας από το σημείο 1 και κινούμενοι σύμφωνα με τη φορά του ρολογιού έχουν ως εξής: σημείο 1: *καθόλου* με ποσοστό 13,31%, σημείο 2: *λίγο* με ποσοστό 27,88%, σημείο 3: *αρκετά* με ποσοστό 26,02%, σημείο 4: *πολύ* με ποσοστό 11,22% , σημείο 5: *πάρα πολύ* με ποσοστό 21,58%. Η παραπάνω ανομοιόμορφη κατανομή των ποσοστών δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την αξιολόγηση του σ.ε. σύμφωνα με το ανωτέρω πεδίο αξιολόγησης.

7.4.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 4^{ης} ενότητας

Συνοψίζοντας τις απόψεις των μαθητών ως προς την 4^η ενότητα συμπεραίνουμε πως σε γενικές γραμμές η μεθοδολογία που ακολουθείται αναφορικά με τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, εμφανίζονται διαφοροποιημένες και τοποθετημένες σε όλο το εύρος της κλίμακας. Για το λόγο αυτό επιχειρούμε να τις ομαδοποιήσουμε παρακάτω, σε αυτές που τείνουν προς τη θετική πλευρά της κλίμακας, ή στο μέσο αυτής και επομένως μπορούν να παραμείνουν ως έχουν, καθώς και σε αυτές που τείνουν προς το αρνητικό άκρο της κλίμακας και χρίζουν αλλαγών. Υπό αυτό το πρίσμα διατυπώνονται και τα ακόλουθα:

Στα αρνητικά σημεία της κλίμακας τοποθετούνται οι ερωτηθέντες μαθητές ως προς τις ασκήσεις που υπάρχουν στο σ.ε και απαιτούν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, τις οποίες θεωρούν ανύπαρκτες, ότι δηλαδή δεν υπάρχουν ασκήσεις οι οποίες να απαιτούν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και σύμφωνα με αυτό το πεδίο αξιολόγησης το σ.ε. χρίζει αλλαγών.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι δεν εισάγονται δύο νέες έννοιες κάθε φορά σε κάθε κεφάλαιο, καθώς και το ότι οι δραστηριότητες δεν είναι ιεραρχημένες από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες, ούτε προσφέρονται σε ομαλή συνέχεια με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, σε πολύ μεγάλο βαθμό, θεωρούνται πεδία αξιολόγησης του σ.ε. που χρίζουν αλλαγών.

Αντίθετα, θετικά αξιολογούν οι ερωτηθέντες μαθητές το σ.ε. σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθεί, ώστε να προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες μαθητές, δεν κρίνεται απαραίτητο να επέλθουν αλλαγές ή αναδιαρθρώσεις σε αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Τέλος, η ανάλυση των υπολοίπων ερωτήσεων έκανε σαφές, ότι πολλά από τα κυκλικά διαγράμματα δεν δίνουν ξεκάθαρη εικόνα, σύμφωνα με την κατανομή των ποσοστών των ερωτηθέντων μαθητών, που παρουσιάζουν επί της διαβαθμισμένης κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις στις οποίες σημειώθηκε η παραπάνω εικόνα αφορούν στη μεθοδολογία που ακολουθείται για την προώθηση της αυτονομίας των μαθητών, στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, στο βαθμό που οι δραστηριότητες που υπάρχουν στο σ.ε. ανταποκρίνονται στις

απαιτήσεις του μαθήματος, στις αφορμές που δίνει το σ.ε. για νέες δραστηριότητες, αλλά και στο κατά πόσο επιτρέπεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αυτό οφείλεται στους περιορισμούς που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και συρρίκνωσαν τον πληθυσμό και συνεπώς και το δείγμα της μελέτης. Είναι βέβαιο πως μια επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό θα έδινε καλύτερα αποτελέσματα, αναφορικά με αυτές τις επιμέρους ερωτήσεις.

7.4.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 4^η ενότητα

Στην 4^η ενότητα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων από το σ.ε., τους τρόπους με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, οι γνώμες των εκπαιδευτικών για ακόμη μια φορά συγκλίνουν στο ότι, στο υπό εξέταση σ.ε. πρέπει να αναδιαρθρωθούν πολλά σημεία.

Ειδικότερα, σε ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τη μεθοδολογία του σ.ε και τον βαθμό στον οποίο αυτή προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών, η X1 αναφέρει *«Ακούω συχνά στις μέρες μας, να μιλούν για την κριτική σκέψη των μαθητών και πως αυτή αξιοποιείται μέσα από τα σημερινά σ.ε., τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες αυτών και αισθάνομαι ότι δεν μιλάμε τελικά για το ίδιο σ.ε. και για το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα σχολεία ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, τίθεται το θέμα των πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτό καθορίζει όσα ζητάμε από τους μαθητές και αυτό είναι που κατ'επέκταση καθορίζει το τι τους προσφέρουμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς... Έτυχε την χρονιά που μας πέρασε να είμαι διορθώτρια των γραπτών του συγκεκριμένου μαθήματος και η γραμμή από το υπουργείο αναφορικά με την διόρθωση των γραπτών ήταν ξεκάθαρη: "η σωστή απάντηση είναι από το σημείο ψ1 έως το ψ2", οπότε όπως καταλαβαίνεται ο μαθητής δεν εξετάζεται στην κατανόηση του κειμένου και δεν αξιολογείται η κριτική του άποψη και η διατύπωση του στο θέμα που εξετάζεται, αλλά απλά "παπαγαλίζει" το κείμενο. Τα παραδείγματα δε, που μπορεί να χρησιμοποιήσει πρέπει να δίνονται επακριβώς έτσι όπως υπάρχουν στο βιβλίο. Αναρωτιέμαι λοιπόν, τι τελικά εξετάζουμε στους μαθητές μας...»*. Αλλά και η X4 συμφωνεί με τις απόψεις της X1 προσθέτοντας: *«Ποια κριτική σκέψη; Όταν κοιτάξα τον ορισμό της στο λεξικό, πουθενά δεν ανέφερε ότι η κριτική σκέψη ισούται με αυτό που λέμε στα παιδιά να κάνουν. Δηλαδή ότι θα πρέπει να απαντούν στις ερωτήσεις ακόμη και με το "και" που υπάρχει στο σ.ε.»*. Στην ίδια κατεύθυνση τοποθετείται και η X2 *«το σ.ε. τόσο όσων αφορά στα κείμενα, όσο και στις ασκήσεις / ερωτήσεις / δραστηριότητές του, δεν εξασκεί την αυτενέργεια των μαθητών και δεν απαιτεί την ενεργοποίηση της κριτικής τους σκέψης. Οι ερωτήσεις που υπάρχουν συνήθως ζητούν από τους μαθητές, να απαριθμήσουν όσα λέγονται μέσα στα κείμενα χωρίς να απαιτούν την ενεργοποίηση και κριτική τους σκέψη ...»*.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται πιο θετικά όταν προσδιορίζουμε τις ερωτήσεις μας στη μεθοδολογία που ακολουθεί το σ.ε. αναφορικά με την ιεράρχηση των γνώσεων και τις δραστηριότητες που προσφέρει, χωρίς να παραλείπουν τα αρνητικά σημεία που υπάρχουν και σε αυτό το πεδίο αξιολόγησης. Η Χ2 αναφέρει ότι *«στο σ.ε. υπάρχουν δραστηριότητες που απαιτούν ή ζητούν τη συνεργασία των μαθητών, όμως αυτές είναι λιγιστές. Οι δραστηριότητες αυτές είναι σχετικές με το μάθημα, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος και έρχονται σε σχετικά ομαλή συνέχεια με παλαιότερες γνώσεις των μαθητών»*. Φανερά διαφοροποιημένη καταγράφεται η άποψη της Χ3 συνεντευξιζόμενης *«Ούτε καν επαρκή δεν θα μπορούσα να χαρακτηρίσω τον αριθμό των ερωτήσεων που μιλούν για συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ας μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας. Δεν νομίζω ότι οι ερωτήσεις αυτές ξεπερνούν σε αριθμό τις 4 -5. Αρνούμαι να πιστέψω ότι σε ένα σ.ε. και μάλιστα αυτής της ειδικότητας δεν θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες τέτοιες ερωτήσεις...»*.

7.4.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 4^{ης} ενότητας

Η ανάλυση της 4^{ης} ενότητας συνολικά, ως μια συνισταμένη των επιμέρους ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών παρουσιάζεται ως εξής :

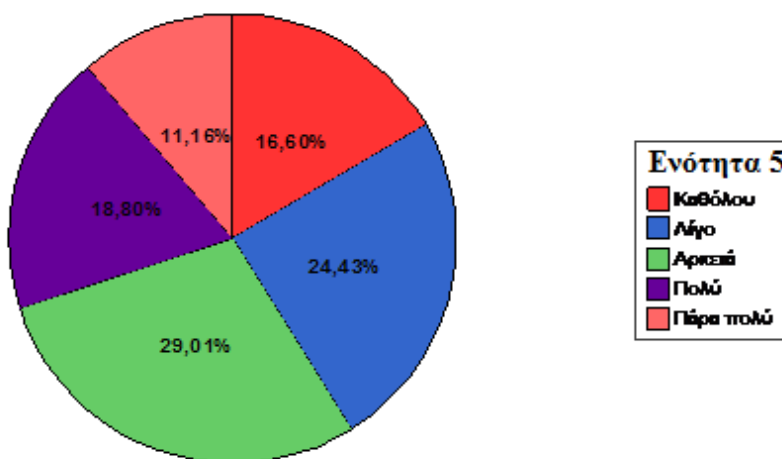
Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως στο σ.ε εμφανίζεται έλλειμμα αναφορικά με ασκήσεις που απαιτούν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, το οποίο θα πρέπει να καλυφθεί. Γενικότερα, οι ασκήσεις του σ.ε. σύμφωνα με τις απόψεις της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων θα πρέπει να αναδομηθούν, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος και να είναι ιεραρχημένες από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες. Τέλος, οι ερωτήσεις αυτές θα πρέπει να αναδιαρθρωθούν και να συμπεριλάβουν ασκήσεις που προωθούν από τη μία μεριά τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και από την άλλη την αυτονομία των μαθητών ως μεμονωμένες μονάδες.

Σημεία που χρίζουν αλλαγών ως προς τη μεθοδολογία του σ.ε. αποτελούν η έμφαση στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, η ανάδειξη ασκήσεων που να προάγουν την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια και τέλος η εξασφάλιση ότι οι νέες γνώσεις θα πρέπει να αποτελούν ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες γνώσεις των μαθητών.

7.5 Ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα 5^{ης} ενότητας

7.5.1 Οι απόψεις των μαθητών για την 5^η ενότητα

Ενότητα 5: εξετάζεται η άποψη των μαθητών αναφορικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου, τη σύνταξη και έκταση των λέξεων, προτάσεων, παραγράφων και κειμένων ώστε να συνάδουν με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών, καθώς και οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα να είναι καθαρά και ευανάγνωστα.

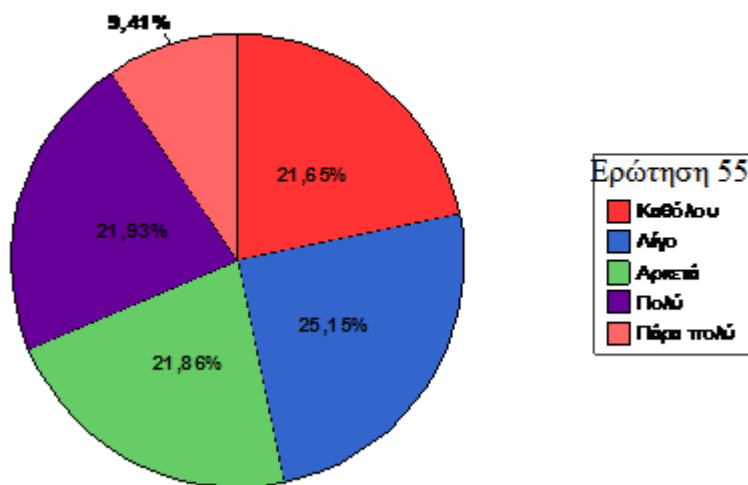


Για την 5^η ενότητα αναφορικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου, τη σύνταξη και έκταση των λέξεων, προτάσεων, παραγράφων και κειμένων, τη συνοχή του κειμένου με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών, τον βαθμό στον οποίο οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα είναι καθαρά και ευανάγνωστα, η κατανομή των ποσοστών των ερωτηθέντων μαθητών διαμορφώθηκε όπως ακολούθως.

Αναλυτικότερα, ποσοστό 29,01% των μαθητών, συγκεντρώθηκε στο μέσο της διαβαθμισμένης κλίμακας, θεωρώντας ότι το σ.ε., ως προς την παραπάνω ενότητα είναι *αρκετά* ικανοποιητικό. Ποσοστό 41,03% συγκεντρώνεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας αυξημένο κατά ένδεκα μονάδες σε σχέση με το ποσοστό που συγκεντρώνεται στην απέναντι θετική πλευρά (29,96%), γεγονός που ισχυροποιεί την αρνητική πλευρά. Με μια πρώτη ματιά, παρατηρούμε ότι σχεδόν τρεις στους τέσσερις τοποθετούνται από το κέντρο προς τα αρνητικά, ενώ ένας στους τέσσερις στη θετική πλευρά. Άρα, ως προς αυτή την ενότητα αξιολόγησης το σ.ε. κρίνεται αναγκαίο να δεχθεί βελτιώσεις και αλλαγές. Για αυτό το λόγο εξετάζουμε τις επιμέρους ερωτήσεις της ενότητας μία προς μία.

Ερώτηση 55¹

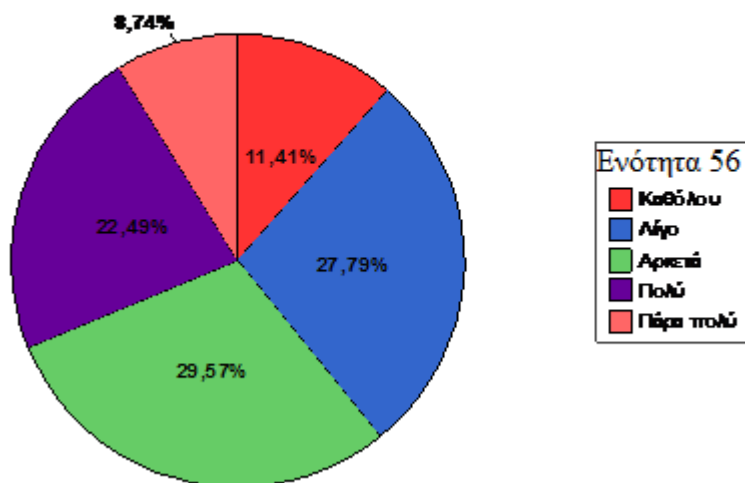
55. Η άποψή σας είναι ότι: Έχουν χωριστεί σωστά οι παραγράφοι.



Στην 55¹ ερώτηση, αναφορικά με το μέγεθος των παραγράφων και το βαθμό στον οποίο αυτές δεν κάνουν κουραστική την ανάγνωση, οι ερωτηθέντες μαθητές, σε ποσοστό 46,80%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δύο, συγκεντρώνονται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το μέγεθος των παραγράφων του σ.ε. κάνει κουραστική την ανάγνωση, ποσοστό 21,86% τοποθετείται στο κέντρο, ενώ ποσοστό 31,44% συγκεντρώνεται στη θετική πλευρά, με το θετικό άκρο σημείο 5: *πάρα πολύ* εμφανώς μειωμένο.

Ερώτηση 56^η

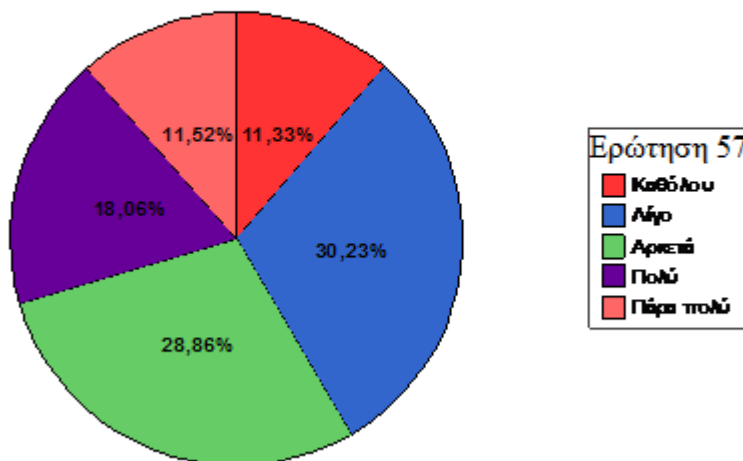
56. Η άποψή σας είναι ότι: Το μέγεθος των γραμμών διευκολύνει την ανάγνωση.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 56^η ερώτηση αναφορικά με το βαθμό στον οποίο το μέγεθος των γραμμών του σ.ε. προάγει την ανάγνωση, ποσοστό 29,57% των ερωτηθέντων μαθητών συγκεντρώνεται στο κέντρο της κλίμακας, ενώ η αρνητική πλευρά εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένη συγκεντρώνοντας ποσοστό 39,20% σε σχέση με την θετική πλευρά η οποία συγκεντρώνει ποσοστό 31,23%, γεγονός το οποίο δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ακραία συμπεράσματα για αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 57^η

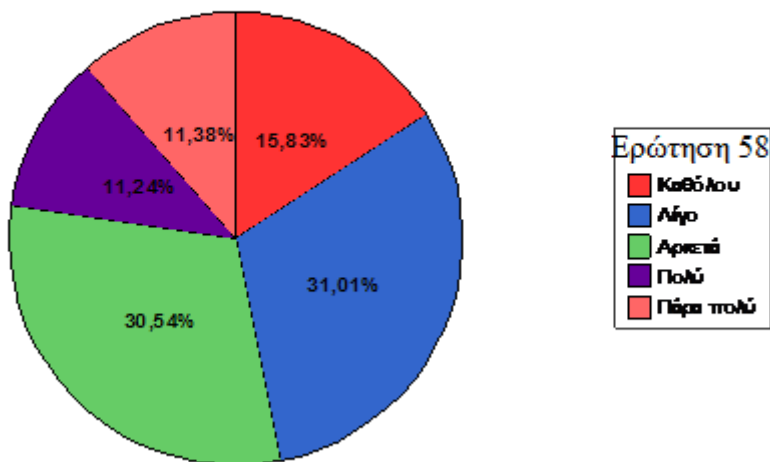
57. Η άποψή σας είναι ότι: Τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων προάγουν την ανάγνωση.



Στην 57^η ερώτηση, σχετικά με τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων και το βαθμό στον οποίο αυτά προάγουν την ανάγνωση του υπό εξέταση σ.ε., ποσοστό 28,86% των ερωτηθέντων μαθητών, συγκεντρώνεται στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας. Τα δύο άκρα της διαβαθμισμένης κλίμακας εμφανίζονται σχεδόν ίσα, ενώ το αρνητικό σημείο 2: *λίγο* συγκεντρώνει ποσοστό 30,23% αυξημένο κατά δώδεκα μονάδες από το αντίστοιχο αντιδιαμετρικό σημείο 4: *πολύ*, το οποίο συγκεντρώνει ποσοστό 18,06%. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το σ.ε. προάγει την ανάγνωση σε *αρκετό* έως *λίγο* ικανοποιητικό βαθμό.

Ερώτηση 58^η

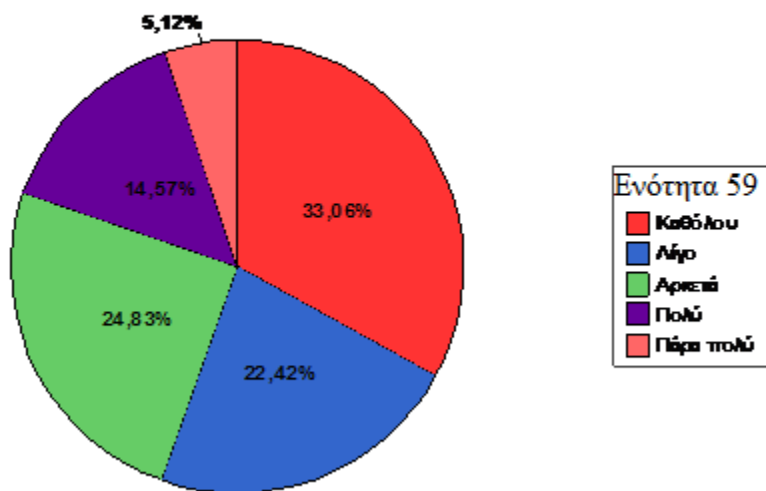
58. Η άποψή σας είναι ότι: Αποφεύγεται ο χωρισμός των λέξεων στο τέλος κάθε πρότασης.



Στην 58^η ερώτηση, σχετικά με τον χωρισμό των λέξεων σε κάθε πρόταση και το βαθμό στον οποίο ο χωρισμός αυτός αποφεύγεται, οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό σχεδόν 50%, δηλαδή ένας στους δύο, συγκεντρώνονται στην αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι στο σ.ε. ο χωρισμός των λέξεων δεν αποφεύγεται στο τέλος των προτάσεων. Στην ίδια ερώτηση ποσοστό 22,62%, βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου, ενώ ποσοστό 30,54% συγκεντρώνεται στο μέσο της κλίμακας.

Ερώτηση 59^η

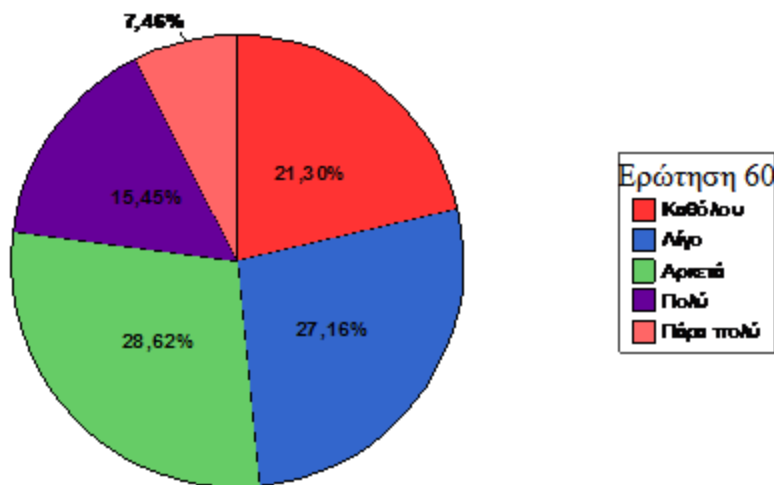
59. Η άποψή σας είναι ότι: Η γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου δεν είναι κατανοητή.



Στην 59^η ερώτηση, σχετικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτή είναι κατανοητή από τους μαθητές, ποσοστό σχεδόν 80%, δηλαδή οκτώ στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας με ποσοστό 55,48% να συγκεντρώνεται στην αρνητική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας και με το άκρο να συγκεντρώνει το 33,06%, δηλαδή ένας στους τρεις, πιστεύοντας ότι η γλώσσα του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου είναι κατανοητή. Στην ίδια ερώτηση δύο στους δέκα μαθητές βρίσκονται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 5,12% και 14,57% θεωρούν ότι η γλώσσα του σ.ε. είναι *πάρα πολύ* και *πολύ* κατανοητή, αντίστοιχα.

Ερώτηση 60^η

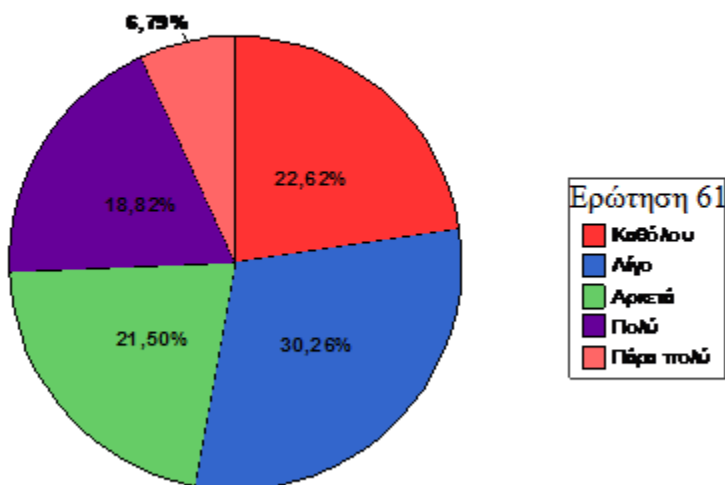
60. Η άποψή σας είναι ότι: Στο σχολικό εγχειρίδιο η σημασία των άγνωστων όρων γίνεται κατανοητή από τα συμφραζόμενα.



Στην 60^η ερώτηση, σχετικά με τη σημασία των άγνωστων όρων και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι κατανοητές από τα συμφραζόμενα, ποσοστό 77,08% δηλαδή σχεδόν οκτώ στους δέκα μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι οι άγνωστοι όροι δεν γίνονται κατανοητοί από τα συμφραζόμενα. Στην ίδια ερώτηση λιγότεροι από έναν στους τέσσερις ερωτηθέντες μαθητές, βρίσκονται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ιδίου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 7,46% και 15,44%, δηλαδή *πάρα πολύ* και *πολύ* αντίστοιχα, θεωρούν ότι επιτυγχάνεται η κατανόηση των άγνωστων όρων από τα συμφραζόμενα.

Ερώτηση 61^η

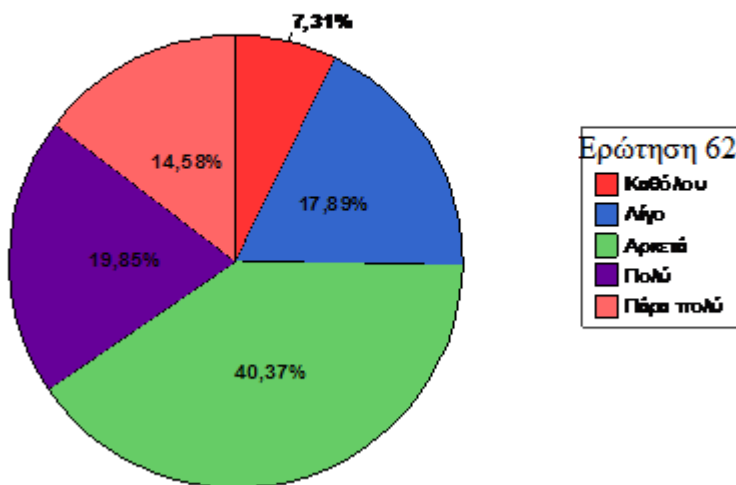
61. Η άποψή σας είναι ότι: Στο σχολικό εγχειρίδιο δίνονται εξηγήσεις για τις νέες έννοιες-λέξεις;



Στην 61^η ερώτηση, σχετικά με τις νέες λέξεις/ έννοιες και το βαθμό στον οποίο για αυτές δίνονται εξηγήσεις από το σ.ε., σε ποσοστό 74,38%, δηλαδή σχεδόν τρεις στους τέσσερις μαθητές, συγκεντρώνονται στο κέντρο και προς τη αρνητική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι δεν δίνονται εξηγήσεις για τις νέες λέξεις/ έννοιες. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν ένας στους τέσσερις βρίσκεται στην θετική πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας θετικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου και συγκεκριμένα σε ποσοστό 6,79% και 18,82%, δηλαδή *πάρα πολύ* και *πολύ* αντίστοιχα, θεωρούν ότι δίνονται εξηγήσεις για τις νέες λέξεις/ έννοιες.

Ερώτηση 62^η

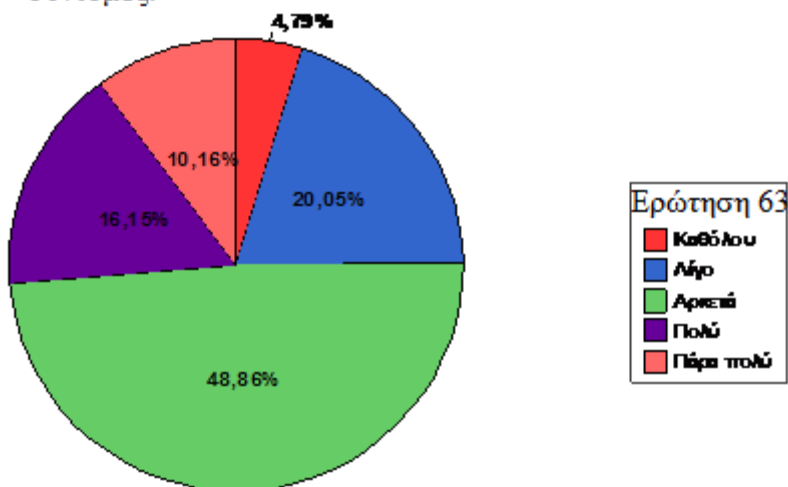
62. Η άποψή σας είναι ότι: Το σχολικό εγχειρίδιο παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 62^η ερώτηση αναφορικά με το σ.ε. και τον βαθμό στον οποίο αυτό προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 40,37% στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας, ομοιόμορφη αποκλιμάκωση προς τα αμέσως επόμενα δύο σημεία της διαβαθμισμένης κλίμακας, ενώ παρουσιάζει ασυμμετρία στα άκρα της, με το θετικό άκρο να είναι σχεδόν διπλάσιο του αρνητικού. Συγκεκριμένα, ποσοστό 14,58% και 7,31% συγκεντρώνεται στο θετικό και αρνητικό άκρο, αντίστοιχα. Το γεγονός ότι το ποσοστό του θετικού άκρου είναι σχεδόν διπλάσιο του αρνητικού, ισχυροποιεί σε ένα βαθμό την θετική πλευρά.

Ερώτηση 63^η

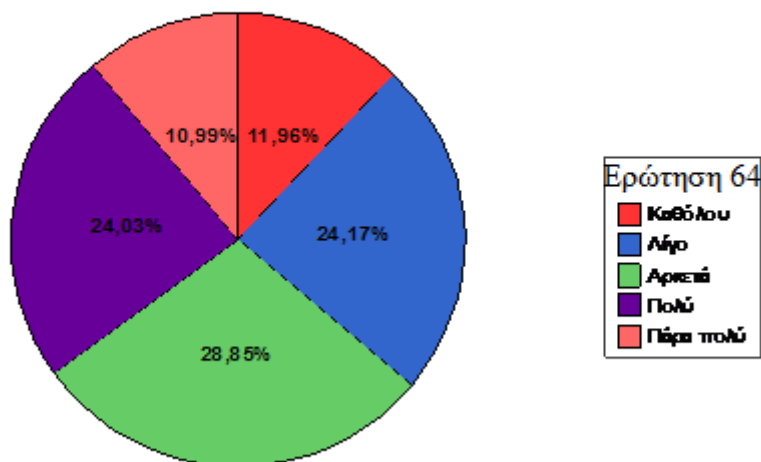
63. Η άποψή σας είναι ότι: Οι λεζάντες των εικόνων είναι σύντομες.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 63^η ερώτηση αναφορικά με τις λεζάντες των εικόνων και το κατά πόσο αυτές είναι σύντομες, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss , δηλαδή συγκέντρωση ποσοστού 48,86% στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας, σχεδόν ομοιόμορφη αποκλιμάκωση προς τα αμέσως επόμενα δύο σημεία της διαβαθμισμένης κλίμακας, ενώ παρουσιάζει ασυμμετρία στα άκρα της, με το θετικό άκρο να είναι σχεδόν διπλάσιο του αρνητικού. Συγκεκριμένα, ποσοστό 10,16% και 4,79% συγκεντρώνεται στο θετικό και αρνητικό άκρο, αντίστοιχα. Το γεγονός ότι το ποσοστό του θετικού άκρου είναι σχεδόν διπλάσιο του αρνητικού, ισχυροποιεί σε ένα βαθμό την θετική πλευρά.

Ερώτηση 64^η

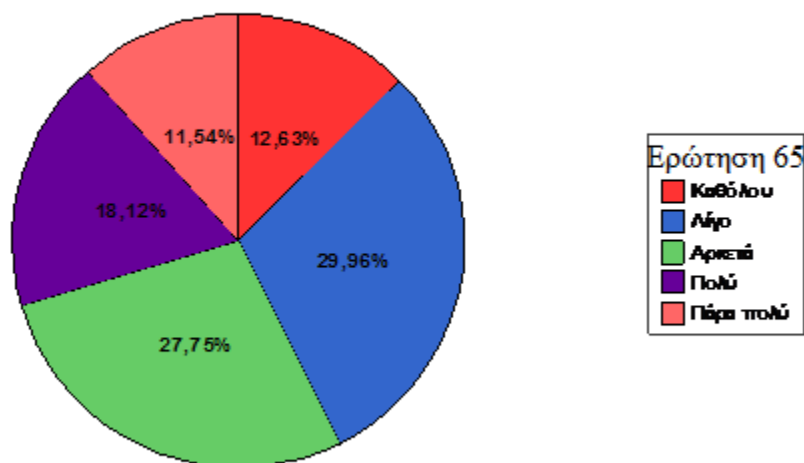
64. Η άποψή σας είναι ότι: Τα σχεδιαγράμματα είναι ευανάγνωστα.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 64^η ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό που τα σχεδιαγράμματα του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου είναι ευανάγνωστα, τοποθετούν τις απόψεις των ερωτηθέντων μαθητών στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας, η οποία εκφράζεται στο σημείο 3: *αρκετά* σε ποσοστό 28,85%. Το γεγονός ότι, το ποσοστό που εμφανίζει αυτό το σημείο δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένο, καθώς και το ότι το ποσοστό που συγκεντρώνει η θετική (35,02%) και η αρνητική (36,13%) πλευρά της διαβαθμισμένης κλίμακας είναι ίσα, δεν μας επιτρέπει να διεξάγουμε ακραία συμπεράσματα για αυτό το πεδίο αξιολόγησης.

Ερώτηση 65^η

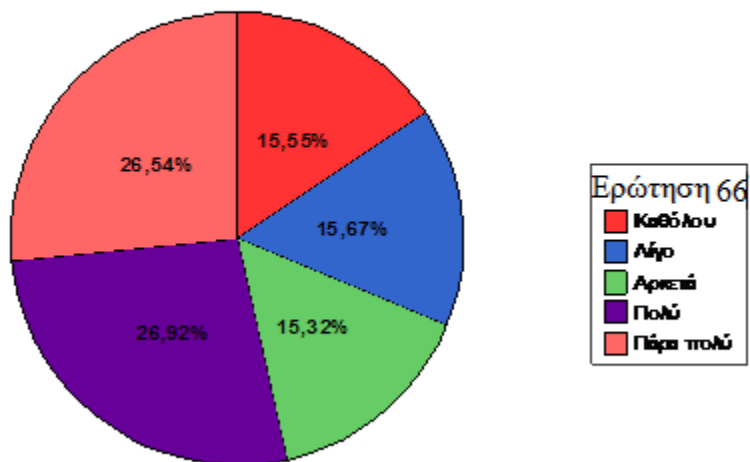
65. Η άποψή σας είναι ότι: Οι εικόνες είναι καθαρές.



Στην 65^η ερώτηση, αναφορικά τις εικόνες του σ.ε. και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι καθαρές, ποσοστό 27,75% των ερωτηθέντων μαθητών, συγκεντρώνεται στο κέντρο της διαβαθμισμένης κλίμακας. Τα δύο άκρα της διαβαθμισμένης κλίμακας εμφανίζονται σχεδόν ίσα, ενώ το αρνητικό σημείο 2: *λίγο* συγκεντρώνει ποσοστό 29,96% αυξημένο κατά έντεκα μονάδες από το αντίστοιχο αντιδιαμετρικό σημείο 4: *πολύ*, το οποίο συγκεντρώνει ποσοστό 18,12%. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εικόνες του σ.ε είναι καθαρές σε *αρκετό* έως *λίγο* ικανοποιητικό βαθμό.

Ερώτηση 66^η

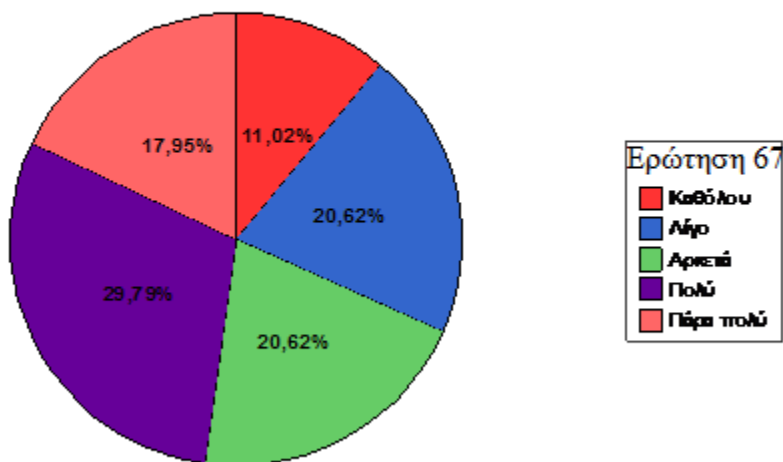
66. Η άποψή σας είναι ότι: Το κείμενο είναι απαλλαγμένο από ορθογραφικά λάθη.



Στην 66^η ερώτηση, αναφορικά με το κείμενο του υπό εξέταση σ.ε. και το βαθμό στο οποίο αυτό είναι απαλλαγμένο από ορθογραφικά λάθη, οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό 53,46%, δηλαδή περισσότεροι από έναν στους δύο, συγκεντρώνονται στην θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το σ.ε. είναι απαλλαγμένο από ορθογραφικά λάθη. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν τρεις στους δέκα βρίσκονται στην αρνητική πλευρά (31,22%) της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου, ενώ ποσοστό 15,32% συγκεντρώνεται στο μέσο της κλίμακας.

Ερώτηση 67^η

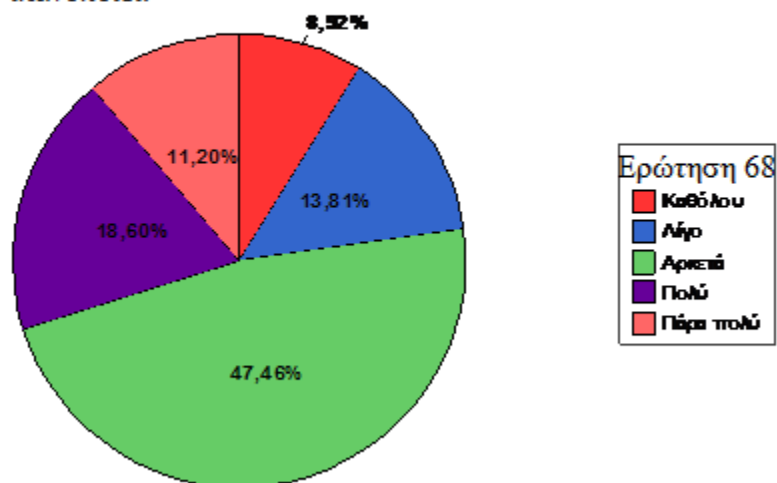
67. Η άποψή σας είναι ότι: Το κείμενο είναι απαλλαγμένο από συντακτικά λάθη.



Στην 67^η ερώτηση, αναφορικά με το κείμενο του υπό εξέταση σ.ε. και το βαθμό στο οποίο αυτό είναι απαλλαγμένο από συντακτικά λάθη, οι ερωτηθέντες μαθητές σε ποσοστό 47,74%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δύο, συγκεντρώνονται στην θετική πλευρά της κλίμακας, πιστεύοντας ότι το σ.ε. είναι απαλλαγμένο από συντακτικά λάθη. Στην ίδια ερώτηση σχεδόν τρεις στους δέκα βρίσκονται στην αρνητική πλευρά (31,64%) της διαβαθμισμένης κλίμακας, κρίνοντας αρνητικά το σ.ε. βάση του ίδιου κριτηρίου, ενώ ποσοστό 20,62% συγκεντρώνεται στο μέσο της κλίμακας.

Ερώτηση 68^η

68. Η άποψή σας είναι ότι: Βαθμολογήστε το βιβλίο στην κλίμακα από 1 έως 5 , σύμφωνα με το βαθμό που αυτό σας ικανοποιεί.



Η διαβάθμιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές στην 68^η ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό που θα έδιναν στο υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο, τοποθετώντας το σε μια κλίμακα από 1 έως 5, ακολουθεί την κανονική κατανομή του Gauss, δηλαδή συγκέντρωση υψηλού ποσοστού 47,46% στο κέντρο της κλίμακας και αποκλιμάκωση των ποσοστών από το κέντρο προς τα δύο άκρα της κλίμακας, παρουσιάζοντας ελαφρά ασυμμετρία, με τα ποσοστά των σημείων προς τα θετικά να είναι ελαφρώς αυξημένα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των σημείων προς τα αρνητικά της κλίμακας. Συγκεκριμένα, ποσοστό 22,74% και 29,80% τοποθετείται στην αρνητική και θετική πλευρά της κλίμακας, αντίστοιχα.

7.5.2 Συνολική αξιολόγηση των ερωτήσεων (μία προς μία) της 5^{ης} ενότητας

Συνοψίζοντας τις απόψεις των μαθητών ως προς την 5^η ενότητα, συμπεραίνουμε πως σε γενικές γραμμές το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων τοποθετείται στο κέντρο της κλίμακας, εκφράζοντας μια ουδέτερη στάση. Η επιμέρους ανάλυση των ερωτήσεων ξεκαθαρίζει και διευκρινίζει τις απόψεις των ερωτηθέντων ως προς τα επιμέρους πεδία της ενότητας αυτής.

Ειδικότερα, οι μαθητές αναφορικά με την έκταση των παραγράφων και το βαθμό στον οποίο αυτή ευνοεί την ξεκούραστη ανάγνωση, τον χωρισμό των λέξεων στο τέλος κάθε πρότασης, το μέγεθος των γραμμών καθώς και για τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων θεωρούν ότι το σ.ε σε αρκετά μεγάλο βαθμό χρίζει αλλαγών.

Αντίθετα, οι μαθητές κρίνουν πως η γλώσσα του σ.ε. είναι κατανοητή και δεν χρίζει αλλαγής, αναφορικά με αυτό το κριτήριο αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, η κατανόηση των άγνωστων όρων δεν γίνεται συχνά κατανοητή από τα συμφραζόμενα, ούτε προσφέρει εξηγήσεις αυτών, καθιστώντας τα σημεία αυτά στο επίκεντρο των αναδιαρθρώσεων του υπό έρευνα σ.ε.. Για το λόγο αυτό οι ερωτηθέντες μαθητές ως προς αυτές τις ερωτήσεις τίθενται στο αρνητικό σημείο της κλίμακας, δηλαδή πιστεύουν πως αυτά τα σημεία χρίζουν αλλαγής. Στο ίδιο αρνητικό σημείο τοποθετούνται και ως προς τις λεζάντες των εικόνων και τα σχεδιαγράμματα, τα οποία θεωρούν αρκετά έως λίγο ικανοποιητικά και για αυτό το λόγο χρίζουν αλλαγών.

Στο κέντρο της κλίμακας και προς τα θετικά τοποθετούνται οι ερωτηθέντες μαθητές, ως προς τις λεζάντες των εικόνων και το κατά πόσο αυτές είναι σύντομες, καθώς και στο λεξιλόγιο των κειμένων και το βαθμό στον οποίο αυτά δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να το εμπλουτίσουν, γεγονός που συνεπάγεται ότι ως προς και αυτό το σημείο το σ.ε. δεν χρίζει αλλαγής.

Επιπρόσθετα, θετικά τοποθετούνται οι μαθητές σχετικά με την ορθογραφία και το συντακτικό του κειμένου, τα οποία θεωρούν απαλλαγμένα από ορθογραφικά και συντακτικά λάθη και κατ'επέκταση δεν απαιτούνται αλλαγές στα σημεία αυτά.

Τέλος, στο μέσο της διαβαθμισμένης κλίμακας τοποθετούνται και πάλι οι απόψεις των μαθητών, όταν τους ζητούμε να τοποθετήσουν το σ.ε. στην κλίμακα μας, με βάση το βαθμό που αυτό τους ικανοποιεί, εκφράζοντας μια ουδέτερη στάση, που δεν εξασφαλίζει την διεξαγωγή ακραίων συμπερασμάτων, αναφορικά με τη βαθμολογία του υπό εξέταση σ.ε.

7.5.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την 5^η ενότητα

Η συνέντευξη που διεξήγαμε ως προς την 5^η ενότητα, εξέτασε την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου, τη σύνταξη και έκταση των λέξεων, προτάσεων, παραγράφων και κειμένων και το βαθμό στον οποίο αυτές συνάδουν με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών. Επιπλέον, αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα παρουσιάζονται καθαρά και ευανάγνωστα. Έτσι, και σε αυτή την ενότητα που εξετάσαμε παρατηρήθηκε ομοφωνία των απόψεων των εκπαιδευτικών και τοποθέτηση τους σε μία μέση θέση, όπου κάποια από τα πεδία αξιολόγησης της συγκεκριμένης ενότητας θα έπρεπε να διατηρηθούν, ενώ άλλα θα έπρεπε να αλλάξουν.

Πιο συγκεκριμένα *«τα κείμενα του εγχειριδίου είναι ορθά από άποψη γραμματικής και συντακτικού...»* όπως αναφέρει ο X5 συνεντευξιαζόμενος και *«σε γενικές γραμμές το μέγεθος των γραμμάτων προωθεί την ξεκούραστη ανάγνωση»* σύμφωνα με την X2. *«Οι εικόνες διαθέτουν ευκρινείς πληροφορίες είναι σύντομες και περιεκτικές...»*, όπως υποστηρίζει η X3 συνεντευξιαζόμενη. Ωστόσο η X3 συνεντευξιαζόμενη δεν παραλείπει να αναφέρει ένα αρνητικό σημείο αναφορικά με τις εικόνες, οι οποίες σύμφωνα με την ίδια *«συχνά δεν είναι καθαρές, αλλά νομίζω πως αυτό σχετίζεται με την εκτύπωση...»*.

Παρόλα αυτά, όπως προαναφέραμε καταγράφονται και απόψεις για πεδία της συγκεκριμένης ενότητας που χρίζουν αλλαγής. Υπό αυτό το πρίσμα, αιτιολογούνται και οι απόψεις που καταγράφουμε στη συνέχεια. Η X3 συνεντευξιαζόμενη επικεντρώνει την απάντησή της στο γεγονός ότι *«δίνονται πολλές έννοιες και ορισμοί, χωρίς να επεξηγούνται επαρκώς ή να γίνονται κατανοητοί από τα συμφραζόμενα. Παλαιότερα το κενό αυτό κάλυπτε η πρακτική άσκηση των μαθητών στους παιδικούς σταθμούς, όπου και μπορούσαν να δουν και να κατανοήσουν σε βάθος όσα δεν εξηγούνταν επαρκώς στο σ.ε. Δυστυχώς όμως οι πρακτικές από τη φετινή χρονιά έπαψαν να λειτουργούν»*.

Για την γλώσσα του εγχειριδίου και το βαθμό στον οποίο αυτή γίνεται κατανοητή ο X5 αναφέρει: *«διδάσκω αρκετά χρόνια και γνωρίζω πολύ καλά ότι το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών μας είναι πολύ χαμηλό. Πολλοί από τους μαθητές μας εμφανίζουν προβλήματα στην κατανόηση των κειμένων, ακόμη και αν αυτά είναι πολύ απλά. Δεν το συζητάω τι γίνεται όταν μπαίνει και κάποια άγνωστη ή λίγο πιο δύσκολη λέξη, που συνήθως δεν εξηγείται και επαρκώς...»*. Την άποψή

του συμπληρώνει η X2 η οποία τοποθετείται ως εξής: «οι μαθητές σε κάθε νέα λέξη που παρουσιάζεται εγκαταλείπουν... οι νέες λέξεις και οι ορισμοί δεν εξηγούνται επαρκώς ώστε να διατηρούν την προσοχή των μαθητών κατά την ανάγνωση...».

7.5.4 Τελική αξιολόγηση των δεδομένων της 5^{ης} ενότητας

Στην ενότητα αυτή εξετάσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το σ.ε. αναφορικά με τη γλώσσα του εγχειριδίου, τη σύνταξη και την έκταση των λέξεων, των προτάσεων, των παραγράφων και των κειμένων ώστε να συνάδουν με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών, καθώς και τις εικόνες και τα σχεδιαγράμματα του υπό έρευνα σ.ε. ώστε αυτά να είναι καθαρά και ευανάγνωστα.

Η ανάλυση συνολικά, ως σύνθεση των επιμέρους ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών έχει ως εξής :

Το μέγεθος των γραμμών και τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων προάγουν την ανάγνωση και δεν χρίζουν αλλαγής.

Συχνά χρησιμοποιείται ο χωρισμός των λέξεων στο τέλος κάθε πρότασης, γεγονός που συχνά δυσκολεύει κάποιους μαθητές κατά την ανάγνωση και να πρέπει να αναδιαρθρωθεί.

Η γλώσσα του σ.ε. συχνά δεν κατανοείται με ευκολία εξαιτίας της ύπαρξης άγνωστων όρων, οι οποίοι δεν εξηγούνται επαρκώς ή έστω, δεν γίνονται κατανοητοί από τα συμφραζόμενα. Εξαιτίας αυτού, οι μαθητές σπάνια καταφέρνουν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Όλα τα παραπάνω συνεπάγονται τον επαναπροσδιορισμό του σ.ε. αναφορικά με τα σημεία αυτά. Παρόλα αυτά, το κείμενο σε γενικές γραμμές είναι απαλλαγμένο από ορθογραφικά και συντακτικά λάθη.

Οι λεζάντες των εικόνων είναι σύντομες και περιεκτικές, όμως η κακή εκτύπωση αυτών τις καθιστά συχνά ακατάλληλες για να κατανοήσουν οι μαθητές νοήματα και πληροφορίες, οπότε και χρίζουν αλλαγών.

Γενικά, επιχειρώντας να αποδώσουν μια βαθμολογία στο υπό έρευνα σ.ε. η συνισταμένη των ερωτηθέντων μαθητών και συνεντευξιαζόμενων, το τοποθετούν στο σημείο 3: αρκετά και προς την αρνητική πλευρά της κλίμακας. Η τοποθέτηση αυτή προσδιορίζει έντονα την άποψη της

πλειονηφίας του δείγματός της έρευνάς μας, ότι δηλαδή πολλά επιμέρους στοιχεία/ πεδία αυτής της ενότητας χρίζουν αλλαγών.

8. Συνολική βαθμολόγηση του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου

Η αξιολόγηση των δεδομένων της κάθε ενότητας, έδωσε απάντηση στα ερωτήματα και τους ειδικούς και γενικούς στόχους της έρευνας μας. Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση ενός εγχειριδίου που καλύπτει πολλαπλούς στόχους και έχει πολλαπλή χρησιμότητα δεν μπορεί να έχει δογματικό χαρακτήρα ούτε πρέπει να είναι μονοσήμαντη αλλά, αντίθετα, πρέπει να συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια (βλ. Σοφός Α. & Απόστολος Κ., 2009). Παρ' όλα αυτά, θεωρήσαμε αναγκαίο, για την μεθοδολογική ολοκλήρωση της εργασίας αυτής, να επιχειρήσουμε μία συνολική βαθμολόγηση του εγχειριδίου σε κλίμακα από 1 έως 5, βασισμένοι συνολικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει δυο στάδια (Nogova & Huttova, 2006; Σοφός & Απόστολος, 2009): Στο πρώτο στάδιο δημιουργήθηκε ένα σύστημα 5 μεταβλητών κάθε μια από τις οποίες εκφράζει αθροιστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ανά ενότητα ερωτήσεων, δηλαδή ανά κατηγορία κριτηρίων. Η ιδιότητα της προσθετικότητας των επί μέρους κριτηρίων ανά ενότητα υφίσταται εάν ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι υψηλός. Εφόσον η τιμή του βρίσκεται σε ασφαλή πλαίσια για κάθε ενότητα ($>0,70$) είναι επιτρεπτή η πρόσθεση των απαντήσεων της ενότητας και η δημιουργία με τον τρόπο αυτό της νέας μεταβλητής η οποία εκφράζει συνοπτικά και ολιστικά τη βαθμολογία που δίδεται από τις απαντήσεις στη κάθε κατηγορία κριτηρίων. Στο δεύτερο στάδιο για κάθε κατηγορία κριτηρίων αποδόθηκε ένας συντελεστής βαρύτητας, για να εκτιμηθεί ο συντελεστής βαρύτητας κάθε κατηγορίας κριτηρίων. Η απόδοση συντελεστών βαρύτητας μεθοδολογικά βασίστηκε στη βιβλιογραφία (Nogova & Huttova, 2006) και επιβεβαιώθηκε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ως εξής:

«Ποια ενότητα θεωρείτε ως τη σημαντικότερη για την αξιολόγηση του σ.ε. και ποιο συντελεστή βαρύτητας θα της προσδώσετε;»

Πρώτο στάδιο:

Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) ανά ενότητα, αφού όπως είναι γνωστό από τη θεωρία μας, αν ο Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha), μας δίνει δεδομένα μεγαλύτερα από 0,7 τότε μπορούμε να προσθέσουμε τα δεδομένα των ερωτήσεων και να βγάλουμε μια συνολική βαθμολογία ανά ενότητα αξιολόγησης. Η ανάλυση των δεδομένων, των επιμέρους ενότητων [Παράρτημα: 4.Έλεγχος του συντελεστή αξιοπιστίας Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha)], μας έδωσε βαθμολογίες πάνω από 0.84 ανά ενότητα και αυτό επέτρεψε να δημιουργήσουμε τις νέες μεταβλητές ανά κατηγορία κριτηρίων με βαθμολογία από 1 έως 5, ως εξής (τα δεδομένα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα με τις κατανομές που προκύπτουν αθροιστικά από τις απαντήσεις των ερωτήσεων):

Σημείο στην διαβαθμισμένη κλίμακα	1η Ενότητα	2η Ενότητα	3η Ενότητα	4η Ενότητα	5η Ενότητα
1	87	226	203	151	188
2	169	352	332	205	269
3	285	364	271	214	304
4	207	205	175	119	184
5	104	143	98	81	103

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν τα εξής, στην:

- 1η Ενότητα: το σημείο 3 της διαβαθμισμένης κλίμακας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος εμφανίσεων 285.
- 2η Ενότητα: το σημείο 3 της διαβαθμισμένης κλίμακας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος εμφανίσεων 364.
- 3η Ενότητα: το σημείο 2 της διαβαθμισμένης κλίμακας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος εμφανίσεων 332.
- 4η Ενότητα: το σημείο 3 της διαβαθμισμένης κλίμακας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος εμφανίσεων 214.
- 5η Ενότητα: το σημείο 3 της διαβαθμισμένης κλίμακας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος εμφανίσεων 304.

Δεύτερο στάδιο:

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η ενότητα που αφορά στο περιεχόμενο πρέπει να αξιολογηθεί με υψηλότερο συντελεστή βαρύτητας, ενώ οι υπόλοιπες έχουν χαμηλότερο συντελεστή ο οποίος συνήθως κατανέμεται ισοβαρώς σε αυτές. Με βάση το δεδομένο αυτό και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συλλέξαμε αποφασίστηκε ότι η κατηγορία των κριτηρίων του περιεχομένου θα έχει συντελεστή βαρύτητας 500/1000 και οι υπόλοιπες τέσσερις κατηγορίες (αναφορικά με τη: μορφή, δομή, μεθοδολογία και γλώσσα του εγχειριδίου) θα έχουν κάθε μια συντελεστή βαρύτητας 125/1000.

Το ερωτηθέν δείγμα στο σύνολο του (100%), συμφώνησε ότι η σημαντικότερη ενότητα για την αξιολόγηση του σ.ε. είναι η δεύτερη, στην οποία εξετάζεται το περιεχόμενο-θέματα του εγχειριδίου αναφορικά με το Α.Π, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές κλπ. προεκτάσεις τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν στο σύνολο τους πως αυτή η ενότητα είναι η πιο σημαντική και η πιο καθοριστική για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπό αυτό το πρίσμα η τελική βαθμολογία σε κλίμακα από το 1 έως το 5 που προκύπτει για το σχολικό εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας» είναι 2.375. Αναλυτικότερα:

- 1η Ενότητα: $3 * 0.125 = 0.375$
- 2η Ενότητα: $3 * 0.50 = 1.5$
- 3η Ενότητα: $2 * 0.125 = 0.25$
- 4η Ενότητα: $3 * 0.125 = 0.375$
- 5η Ενότητα: $3 * 0.125 = 0.375$

Στην διαβαθμισμένη κλίμακα από ένα έως πέντε που εμείς θέσαμε ο μέσος όρος είναι το σημείο 2,5. Το αποτέλεσμα της τελικής βαθμολογίας που προέκυψε για το σχολικό εγχειρίδιο «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας» είναι 2.375. Η τιμή που λάβαμε είναι μια μέση προς χαμηλή βαθμολογία και πράγματι υποδηλώνει ότι για το υπό εξέταση σ.ε. οι αλλαγές κρίνονται αναγκαίες και απαραίτητες στα πεδία που ερευνήσαμε.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την αξιολόγηση τη μεγαλύτερη βαθμολογία συγκέντρωσαν οι ενότητες 1, 4 και 5.

Ειδικότερα στην 1η ενότητα εξετάζεται η μορφή του εγχειριδίου αναφορικά με το δέσιμο, τον αριθμό των σελίδων, την ποιότητα του χαρτιού, το σχεδιασμό και την εκτύπωση.

Υψηλή βαθμολογία συγκέντρωσε επίσης η 4η ενότητα, όπου μελετάται η μεθοδολογία που ακολουθείται αναφορικά με τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

Και τέλος η 5η ενότητα, όπου εξετάζεται η γλώσσα του εγχειριδίου, η σύνταξη και η έκταση των λέξεων, προτάσεων, παραγράφων και κειμένων σε σχέση με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών, καθώς και η καθαρότητα και η ευκρίνεια των εικόνων και των σχεδιαγραμμάτων, συγκέντρωσε την ίδια βαθμολογία.

Όμως, προβληματικό εξακολουθεί να παραμένει για τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος, το περιεχόμενο-θέματα του εγχειριδίου, με τις συχνές επαναλήψεις και ασάφειες που παρουσιάζει, αναφορικά με το Α.Π, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές κλπ. προεκτάσεις, τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών, όπως αυτά εξετάζονται στη 2η ενότητα. Επιπλέον, η δομή του σχολικού εγχειριδίου, αναφορικά με τον τρόπο που είναι οργανωμένο-σχεδιασμένο, ώστε να επιτυγχάνεται η αλληλουχία και η οργάνωση μεταξύ των συστατικών μερών του, όπως αυτά εξετάζονται στη 3η ενότητα, εξακολουθεί να αποτελεί ένα σημείο, που χρήζει βελτιώσεων και εμπλουτισμού σύμφωνα με τον τρόπο που αναφέραμε κατά την ανάλυση του κριτηρίου αυτού.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να αναφερθούμε στο πολύ σημαντικό κομμάτι της βοήθειας που η αξιολόγηση αυτού του είδους προσφέρει στον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των μαθητών. Δυστυχώς, η ανυπαρξία κάποιου εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό ή η ύπαρξη ερωτήσεων / ασκήσεων που να αναδεικνύουν το επίπεδο γνώσεων και να ενεργοποιούν τις κλίσεις και την κριτική σκέψη των μαθητών, ωθούν τον εκπαιδευτικό προς μία αξιολόγηση της απομνημόνευσης των γνώσεων περιορίζοντας ή και ακυρώνοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του.

Από την άλλη πλευρά οι μαθητές, ωθούνται στην γνωστή σε όλους μας «παπαγαλία» ακυρώνοντας κάθε έμφυτη κλίση τους για αυτενέργεια.

9^ο Κεφάλαιο: Αξιοποίηση της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό συγκεντρώνονται και παρατίθενται, όλα τα στοιχεία που προκύπτουν σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου «*Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*», Β΄ Τάξη 1^ο Κύκλου-2^ο Κύκλου ΤΕΕ, των Νικολακάκη, Σωφρονά, Κιαμίλη, του ΟΕΔΒ, που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας για την Γ΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ., της ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, του Τομέα Υγείας Πρόνοιας για το σχολικό έτος 2009-2010. Ο στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η διατύπωση προτάσεων και λύσεων σχετικά με τον εμπλουτισμό, την βελτίωση ή την αναδόμηση του εν λόγω σ.ε., μέσω μιας ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Έτσι αναφορικά με τη μορφή του σχολικού εγχειριδίου, όπως αυτή εξετάστηκε στην 1^η ενότητα της παρούσας έρευνας, προτείνουμε την παραγωγή βιβλίων πιο ελκυστικών στους αναγνώστες [Σ. Γκλάβας «Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα», (Ινστιτούτο, 2005)]. Για το λόγο αυτό, κρίνουμε ιδιαίτερα σημαντική και την αλλαγή της εικόνας τους εξώφυλλου, αντικαθιστώντας την με μία πιο ελκυστική για τους μαθητές.

Ακολούθως, προτείνεται η κατάργηση των υπαρχόντων σ.ε. και η αντικατάστασή τους με ηλεκτρονικά βιβλία. Η ύπαρξη ηλεκτρονικών βιβλίων, θα απέτρεπε προβλήματα που σχετίζονται με το ανθεκτικό δέσιμο και την ποιότητα του χαρτιού του υπό έρευνα σ.ε. Ακόμη, στην περίπτωση που αυτή η αντικατάσταση είναι αδύνατη, θα προτείναμε την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό του παραδοσιακού σ.ε. με το ηλεκτρονικό βιβλίο, στο μέτρο όπου αυτό το τελευταίο επιτρέπει την ταχύτερη μεταφορά των πληροφοριών, την αποθήκευση μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών, και, τέλος, είναι οικονομικότερο και οικολογικό σε σχέση με το έντυπο βιβλίο που απαιτεί μεγάλη κατανάλωση χάρτου. Αδιαμφισβήτητα, το σ.ε., ανεξάρτητα από την ύπαρξη των ηλεκτρονικών βιβλίων, παραμένει χρήσιμο, αναντικατάστατο, με λιγότερο επιβλαβείς συνέπειες στην υγεία των ανθρώπων και ένα μέσο με το οποίο κάθε μαθητής συνδέεται και ψυχοσυναισθηματικά (σημειώνει, ζωγραφίζει, μουτζουρώνει κλπ.).

Τέλος, αναφορικά με τη μορφή του σ.ε., κρίνεται απαραίτητη η έμφαση στην ποιότητα της εκτύπωσης, με στόχο αυτή να βελτιωθεί, έτσι ώστε οι εικόνες, τα σχήματα, η γραφή και τα

λοιπά στοιχεία που απαρτίζουν το σ.ε. να ευνοούν την ανάγνωση κάνοντάς την πιο ξεκούραστη. Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμο να συμπεριληφθούν εικόνες ενταγμένες στις σύγχρονες απαιτήσεις μάθησης, εικόνες πιο φωτεινές, εικόνες που μαγνητίζουν το βλέμμα του αναγνώστη και τον προσκαλούν σε μια πιο απολαυστική ανάγνωση.

Αναφορικά με τη 2^η ενότητα, όπου εξετάσαμε το περιεχόμενο/ θέματα του σ.ε., κρίνεται αναγκαία η ριζική ανάπλαση του σ.ε. με θέματα προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών και των διδασκόντων [Σ. Γκλάβας «*Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα*», (Ινστιτούτο, 2005)]. Επιπλέον, αν αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί, κρίνεται σημαντική η προσέγγιση των νέων θεμάτων σε συνδυασμό με αυτά που συζητήθηκαν σε προηγούμενες τάξεις, ώστε οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν την γνωστική αλληλουχία των θεμάτων μεταξύ τους και, ως εκ τούτου, να οδηγηθούν σε μία σταδιακή κατάκτηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Σημαντική κρίνεται και η έμφαση σε θέματα του σ.ε. που παρακινούν τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν πρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα που συζητούνται.

Ακόμη, θεωρούμε πως οι εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα, πρέπει να πλαισιώνουν το νοηματικό περιεχόμενο αυτών, ευνοώντας την ταχύτερη ανάγνωση των κειμένων.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη 2^η ενότητα, απαιτείται ο μετασχηματισμός του περιεχομένου των κειμένων του σ.ε., ώστε να είναι πιο σαφές για τον αναγνώστη. Ειδικότερα, κρίνεται απαραίτητη η αναδιάρθρωσή του όσον αφορά την αποφυγή των διφορούμενων απόψεων καθώς επίσης και ο εμπλουτισμός του όσον αφορά πληροφορίες για θέματα που στις μέρες μας προβληματίζουν την κοινωνία γενικά και ειδικότερα την μικροκοινωνία των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, απαιτούνται βελτιώσεις και συμπληρώσεις του σ.ε. όσον αφορά την καλλιέργεια ψυχοηθικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή όπως φαντασία, συναίσθημα, ελεύθερη βούληση, δημιουργικότητα, ευαισθησία. Εν τέλει, το σ.ε. πρέπει να στοχεύει, στην ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, και όχι μόνο στην καλλιέργεια της νόησης και της στείρας και αποσπασματικής απομνημόνευσης, [Γ. Τζάνης, «*Το σχολικό βιβλίο: πως είναι και πως θα θέλατε να είναι*», (Ινστιτούτο, 2005)], όπως μας αποκάλυψε η έρευνα ότι συμβαίνει στη σημερινή σχολική πραγματικότητα.

Γενικότερα, η αναμόρφωση των σχολικών βιβλίων καθώς και η βελτίωση του περιεχομένου τους, των στόχων τους, των Αναλυτικών Προγραμμάτων κλπ. αποτελεί επιτακτική ανάγκη, ιδιαίτερα σε θέματα που συνδέονται με την οικολογία, την πολυπολιτισμικότητα, τις νέες τεχνολογίες κλπ., θέματα που βρίσκονται στις μέρες μας στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και τα οποία δεν προβάλλονται ιδιαίτερα μέσα από το περιεχόμενο του υπό αξιολόγηση σ.ε. Ο στόχος αυτής της αναμόρφωσης είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων - μελλοντικών βοηθών βρεφοκόμων είναι η και ανάδειξη των προαναφερθέντων θεμάτων μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού γενικότερα και ειδικότερα, η συστηματική διδασκαλία αυτών έτσι ώστε να γίνουν κτήμα του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στην έκταση της διδακτέας ύλης, αφού από τα δεδομένα της έρευνάς μας σε αυτή την ενότητα, διαπιστώσαμε πως πολλές φορές η προσπάθεια να συμπυκνωθεί μεγάλη ύλη σε κάθε ενότητα, προκαλεί δυσφορία στους μαθητές και άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θέλουν να είναι συνεπείς με την καθορισμένη ύλη του Υπουργείου Παιδείας (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997). Για το λόγο αυτό προτείνουμε να υπάρχει ιεράρχηση της ύλης, έτσι ώστε να δίδεται έμφαση στις πιο σημαντικές πληροφορίες ενώ ταυτόχρονα να αποφεύγεται η έμφαση στις λιγότερο σημαντικές από αυτές. Ειδικότερα, βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουν για το θέμα αυτό: *«τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας χαρακτηρίζονται για τη συσσώρευση πολλών γνώσεων από διάφορους τομείς του επιστητού σε σχετικά ανεπαρκή διδακτικό χρόνο...»* (Ξωχέλης, 2007).

Πέρα όμως από οποιαδήποτε αναφορά στην έκταση και την εξειδίκευση της διδαχθείσας ύλης, θα πρέπει να εξετάσουμε κάθε σ.ε. σε σχέση με τη θέση που έχει το συγκεκριμένο μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, όπως αυτό καθορίζεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όπως παρατηρούμε από προσωπική εμπειρία αλλά και σε πολλές βιβλιογραφικές αναφορές, συχνά το *«κοινωνικό κύρος του μαθήματος»*, επηρεάζει την στάση των μαθητών και των λοιπών εμπλεκόμενων απέναντι στο μάθημα και στο σ.ε. μέσω του οποίου διδάσκεται το εν λόγω μάθημα (Μαρμαρινός, 2000). Ίσως τελικά αυτό είναι και ο λόγος που διχάζονται τόσο πολύ οι απόψεις των ερωτηθέντων, όταν τους ζητούμε να μας αξιολογήσουν το υπό έρευνα σχολικό εγχειρίδιο (στην ενότητα 1, ερώτηση 13 και στην ενότητα 5, ερώτηση 68).

Επιπλέον, προβληματιζόμαστε όχι μόνο για την επιλογή, την οργάνωση και την κατανομή των γνώσεων αλλά και για την έκταση των γνωστικών περιοχών καθώς και τον βαθμό ειδίκευσης

(Μαρμαρινός, 2000), εφόσον, και στη συγκεκριμένη περίπτωση, το εν λόγω σ.ε. έχει ως στόχο να εξειδικεύσει τους εκπαιδευόμενους, μελλοντικούς βοηθούς βρεφοκόμους (όπως καθορίζεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φ.Ε.Κ. 1278/2008). Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθούμε και στον ίδιο τον συγγραφέα κάθε σ.ε. ως προς την θέση που έχει αυτός απέναντι στη γνώση, ποιους στόχους και σκοπούς επιδιώκει ο ίδιος να επιτύχει (εκτός όσων ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα), τον τρόπο που βλέπει τον αναγνώστη – μαθητή και τη διαδικασία της διδασκαλίας και, τέλος, το πώς ο ίδιος αντιμετωπίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης (Μαρμαρινός, 2000).

Η αξιολόγηση της 3^{ης} ενότητας, αναφορικά με την σχεδίαση και οργάνωση του σ.ε., ανέδειξε την ύπαρξη δομής και οργάνωσης, μεταξύ των επιμέρους κεφαλαίων και ενοτήτων. Παρόλα αυτά, ανέδειξε την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του περιεχομένου των παραγράφων (όπως αναφέρθηκε στην αξιολόγηση της 2^{ης} ενότητας, αναφορικά με την αναδόμηση του περιεχόμενου του σ.ε. ώστε να είναι πιο σαφές), καθώς και της νοηματικής αλληλουχίας των παραγράφων αυτών, με στόχο την βελτίωση της δομής και της οργάνωσης μεταξύ των συστατικών μερών του βιβλίου. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι συχνά *«στα περισσότερα εγχειρίδια το υλικό οργανώνεται ως επί το πλείστον από τον συγγραφέα. Λίγα εγχειρίδια ακολουθούν στη συγγραφή τους τις σωστές μεθόδους της εκπαίδευσης κι ούτε αναπροσαρμόζονται ριζικά για ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων»* (Race, 1999). Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση μας. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων ανέδειξαν ξεκάθαρα την ανάγκη αναδιοργάνωσης των παραγράφων του κειμένου, ώστε να επιτυγχάνεται η αλληλουχία των συστατικών μερών του και να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενό του.

Οι ασκήσεις και οι εργασίες που υπάρχουν στο τέλος κάθε ενότητας δίνουν τη δυνατότητα μιας εποπτικής διδασκαλίας, οργανώνοντας την ύλη και τον χρόνο κάθε μαθήματος: παρόλα αυτά, διαπιστώσαμε ότι αυτές δεν έχουν γνωσιακές διαβαθμίσεις ώστε να ανταποκρίνονται στα ποικίλα γνωστικά επίπεδα των μαθητών. Προτείνουμε λοιπόν τον εμπλουτισμό και την αναδιοργάνωση των ασκήσεων και εργασιών, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο κάθε τάξης και κάθε μαθητή. Προτείνουμε, οι ερωτήσεις των ασκήσεων να είναι κατανοητές και με σαφήνεια διατυπωμένες, ώστε να μη χρειάζονται επεξηγήσεις και να εμφανίζουν ποικιλία (να έχουν ανοιχτές ερωτήσεις και λύσεις, να συνδυάζουν τα ήδη γνωστά με τα καινούργια σημαντικά στοιχεία και να συνδυάζουν διαφορετικά ερεθίσματα και

δραστηριότητες (π.χ θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων, σχεδιαγράμματα κλπ.). Με άλλα λόγια, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η παιδαγωγική και διδακτική αρτιότητα των ασκήσεων και ερωτήσεων, ώστε να είναι κατανοητές από τους μαθητές, να κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους, να προτείνουν ποιοτικές μαθησιακές δραστηριότητες (ασκήσεις που απαιτούν σκέψη, κρίση, συνεργασία κλπ.), (Μπονίδης, 2004).

Τέλος, αναφορικά με την οργάνωση του υπό έρευνα σ.ε., έμφαση πρέπει να δοθεί και στη θέση των εικόνων μέσα στο σ.ε., ώστε αυτές να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι οι εικόνες, πρέπει να πλαισιώνουν όλα τα υπάρχοντα κείμενα του εν λόγω σ.ε., αφού από την έρευνά μας διαπιστώσαμε, πως ενώ σε μερικά σημεία υπάρχει πληθώρα εικόνων, σε άλλα σημεία δεν υπάρχουν καθόλου εικόνες, με αποτέλεσμα και η κατανόηση των κειμένων να γίνεται πιο δύσκολη.

Αναφορικά με την 4^η ενότητα, όπου εξετάζεται η μεθοδολογία του σ.ε., ως προς τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, διαπιστώνουμε πως κρίνεται αναγκαία η αναμόρφωση των σ.ε. και η μετατροπή τους σε βιβλία που θα προάγουν την πρωτοβουλία, την αυτονομία, την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια του δίπολου μαθητή - εκπαιδευτικού.

Προβλήματα εντοπίστηκαν ειδικότερα στις δραστηριότητες του σ.ε., κυρίως όσον αφορά την ενθάρρυνση της συνεργασίας των μαθητών τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό προτείνουμε την αναδιατύπωση και αναμόρφωση των ερωτήσεων και την κλιμάκωσή τους από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες, με έμφαση σε ερωτήσεις που να προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την αυτονομία των μαθητών, τον σεβασμό στον ατομικό ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή, την κριτική σκέψη τους και την αυτενέργεια του μαθητή.

Γενικότερα, κρίνεται αναγκαία η παραγωγή βιβλίων πολλαπλών, εύχρηστων, σύντομων, επιστημονικά έγκυρων, διεπιστημονικών και διαθεματικών, που βρίσκονται σε κοινή πορεία με τις νέες τεχνολογίες, τις βιβλιοθήκες και τις σύγχρονες βιβλιογραφικές έρευνες, παιδαγωγικά έγκυρων, με κοινωνικό εύρος (πολυπολιτισμικότητα, πολιτικο- ιδεολογικές διαθέσεις, κοινωνικές αξίες, προκαταλήψεις, στερεότυπα κλπ.) [Σ. Γκλάβας, «Η εκπαιδευτική πολιτική και

το σχολικό βιβλίο σήμερα», & Γ. Δαρδανός «Παραγωγοί και χρήστες σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού: Εκδότες - Εκπαιδευτικοί - Μαθητές - Γονείς» (Ινστιτούτο, 2005)]. Υπό αυτό το πρίσμα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η προσανατολισμένη στρατηγική για την οργάνωση και λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών που θα παρέχουν ανώτερης ποιότητας γνώση και εκπαίδευση, αλλά και η οργάνωση και λειτουργία κατάλληλων αιθουσών τεχνολογικά εξοπλισμένων (ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες τεχνολογικές απαιτήσεις).

Από τα δεδομένα της 5^{ης} ενότητας, όπου εξετάζεται η γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου, η σύνταξη και έκταση των λέξεων, των προτάσεων, των παραγράφων και των κειμένων ώστε αυτά να συνάδουν με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών, καθώς και οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα ώστε αυτά να είναι καθαρά και ευανάγνωστα, διαπιστώνουμε πως κρίνεται αναγκαία η αναδόμηση και η βελτίωση της γλώσσας του σ.ε. ώστε αυτή να είναι πιο κατανοητή από τους μαθητές. Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστούν οι άγνωστοι όροι και να εμπλουτιστεί το περιεχόμενο του σ.ε. με παραδείγματα, με στόχο να βοηθηθούν οι μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των όρων αυτών. Παράλληλα, θα πρέπει να εισαχθούν σταδιακά ορολογίες και λέξεις που θα στοχεύουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών καθώς και στην καλύτερη επαγγελματική τους κατάρτιση.

Οι εικόνες, οι πίνακες και τα διαγράμματα του σ.ε., διαπιστώσαμε πως θα μπορούσαν να έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με το κείμενο που συνοδεύουν/ απευθύνονται και για το λόγο αυτό προτείνουμε την πιο συνετή επιλογή και παρουσίαση αυτών.

Γενικότερα, όσον αφορά την αξιολόγηση των σ.ε., απαιτείται, η χάραξη ενιαίας πολιτικής, η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την υπάρχουσα κατάσταση καθώς και τα εκάστοτε εμπλεκόμενα σε αυτή άτομα [Σ. Γκλάβας, «Η εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο σήμερα» (Ινστιτούτο, 2005)]. «Πρέπει να επιδιωχθεί σταδιακά να αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες και συντελεστές της εκπαιδευτικής λειτουργίας και όλες οι όψεις της: μαθητές, ...βιβλία ... κ.ο.κ., στα πλαίσια ενός ενιαίου συστήματος αλληλοδιαπλεκόμενων διαδικασιών.» Γενικότερα, παρατηρούμε ότι «λείπει από την όλη οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος ένα ενιαίο σύστημα υπηρεσιών με αποκλειστική αποστολή τη συστηματική αξιολόγηση της εκπαίδευσης», κατάσταση που επιβαρύνεται εξαιτίας της πολυνομίας και πολυμορφίας ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Ειδικότερα, προτείνουμε την αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και όχι μόνο από μεμονωμένους ερευνητές ή ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια κλπ. Τούτο το κρίνουμε ως ιδιαίτερος σημαντικό, αφού η κυριαρχία του ενός και μοναδικού σ.ε., συχνά εξομοιώνει και ομογενοποιεί τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα καθώς και τις ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνικές και γλωσσικές καταβολές των μαθητών. «Ο ρόλος του κρίνεται ιδιαίτερα ουσιαστικός στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στα τοπικά χαρακτηριστικά κάθε τάξης» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, σημαντική κρίνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά ζητήματα, ώστε και οι ίδιοι να μπορούν να προτείνουν αλλαγές ή διευκρινήσεις στα σ.ε. που προτείνονται προς αξιολόγηση [Θ. Τελόπουλος, «Το σχολικό βιβλίο: πώς είναι και πώς θα θέλατε να είναι» (Ινστιτούτο, 2005), (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008)]. Η ανάμειξη αυτή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αξιολόγησης του σ.ε., θα μπορούσε να αποσβέσει και τον κίνδυνο της εκ των άνω επιβολής νέων διδακτικών εγχειριδίων, τα οποία επιβάλλονται ως "καινοτόμα" « από ειδικούς που δεν έχουν καμία σχέση με το σχολείο τους» (Τριλιανός, 1999).

Κρίνεται αναγκαία, η δημιουργία ενός συστήματος/ οργανισμού ο οποίος θα έχει την ευθύνη / αρμοδιότητα να γνωστοποιεί στους άμεσα ενδιαφερόμενους, τα ερευνητικά αποτελέσματα των αξιολογήσεων των σ.ε., αφού συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, ακόμη και όταν η ίδια η πολιτεία αναλαμβάνει, διεξάγει και χρηματοδοτεί μια έρευνα σχετική με τα σ.ε., να μην λαμβάνει υπόψη της τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν. Για το λόγο αυτό οι αξιολογήσεις των σ.ε. θα πρέπει να έχουν δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα, να οδηγούν σε διορθωτικές διαδικασίες (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997). Γενικότερα, «η αξιολόγηση επιβάλλεται να επανεταχθεί ως διάσταση και μέρος της συνολικής προβληματικής του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα της εκπαιδευτικής – διδακτικής πράξης» (Παπακωνσταντίνου).

Ιδιαίτερος σημαντική θεωρούμε πως είναι και η επιστημονικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας που αφορά το σ.ε., έτσι ώστε να αποφεύγονται τυχόν πολιτικοποιήσεις/ κομματικοποιήσεις ή/ και προσωπικές προτιμήσεις (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Επίσης, η έρευνα για την αξιολόγηση του σ.ε. θα πρέπει να θέτει σαφείς σκοπούς και, γενικότερα, η όλη διαδικασία θα πρέπει να διακατέχεται από προγραμματισμό και σχεδιασμό,

στον οποίο θα πρέπει να συναινούν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμη η εξασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης του σ.ε. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να διαφυλάσσεται τόσο η αξιοπιστία της αξιολόγησης όσο και αυτή των εμπλεκόμενων σε αυτή μελών, ενώ θα πρέπει να διασφαλίζεται και η μετα- αξιολόγηση, ώστε να αποφεύγονται αυθαιρεσίες ή/ και καταχρήσεις (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, & Βρετάκου, 1997).

Η έρευνα της αξιολόγησης των σ.ε. θα πρέπει να επεκταθεί και σε άλλα ερευνητικά πεδία, εξετάζοντας το σ.ε. και τα λοιπά εκπαιδευτικά υλικά ως μέσα διδασκαλίας και επικοινωνίας, επικεντρώνοντας στο περιεχόμενό τους, την ευκολία αναγνωσιμότητάς τους, εστιάζοντας στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά κ.ο.κ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Αδιαμφισβήτητα, η παιδεία συνολικά αποτελεί ένα όραμα, μια αγάπη, μια συνέχεια, μια συνέπεια, μια αλήθεια. Αποτελεί έμπνευση και απαιτεί κοινωνική συνεργασία, προσωπική συνεισφορά, είναι ένα θέμα εθνικό, αλλά ταυτόχρονα ατομικό. Ως εκ τούτου κάθε έρευνα σχετική με την αξιολόγηση του σ.ε, θα πρέπει να διαπνέεται, στο επίπεδο των εκάστοτε σκοπών και στόχων, από όλες τις προαναφερθείσες αξίες και στάσεις.

Επίσης, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην διαπίστωση ότι χρήζει περαιτέρω έρευνας ο βαθμός στον οποίο οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια (ως εμπειρικές έρευνες) σε μαθητές και/ ή εκπαιδευτικούς, μπορούν να βοηθήσουν στην διατύπωση σαφών εκπαιδευτικών σκοπών (Χατζηγεωργίου, 2004), και ειδικότερα στην αναμόρφωση των σ.ε. ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων.

Τέλος, το ζήτημα της θέσπισης των κριτηρίων αξιολόγησης των σ.ε., ανεξαρτήτως της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί ή των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση ατόμων, τίθεται στην πρώτη γραμμή των θεμάτων που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού. «Χρειάζονται κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού τα οποία θα μπορούν κατά περίπτωση να προσαρμοστούν στο σχολικό εγχειρίδιο» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σοβαρή δυσχέρεια δημιουργείται και από την έλλειψη δυνατότητας σφαιρικής και συγκριτικής θεώρησης μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και άλλων συναφών ερευνών, πράγμα που οφείλεται στο ότι δεν έχει προηγηθεί άλλη ανάλογη έρευνα στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, θεωρούμε ανασταλτικό παράγοντα την πολύ μεγάλη διαφοροποίηση του δικού μας σχολικού βιβλίου με τα αντίστοιχα ξενόγλωσσα με αποτέλεσμα την αδυναμία συγκρίσεως των δικών μας ερευνών με άλλες συναφείς έρευνες σ.ε. του εξωτερικού.

Κλείνουμε με την επισήμανση ότι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διενέργεια της έρευνας στον πληθυσμό που επιλέξαμε, δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού που έρχεται σε επαφή με το εν λόγω σ.ε. σε εθνική κλίμακα. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε, μετά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας είναι σχετικά περιορισμένα. Ανακύπτει λοιπόν η επιτακτική ανάγκη του ακριβούς προσδιορισμού του μεγέθους του πληθυσμού που έρχεται σε επαφή με το σ.ε. σε εθνική κλίμακα. Αυτός ο ακριβής προσδιορισμός του δείγματος θα μας επιτρέψει, με την σειρά του, την διεξαγωγή μιας νέας έρευνας μεγάλου βεληνεκούς, η οποία θα μάς οδηγήσει σε πληρέστερη και ορθότερη αξιολόγηση του σ.ε.

Βιβλιογραφία

1. Baumann, M., Eiseinhut, W., Klinger, E., Meyerdorf, G., Schulze, G., & Strietzel, H. (1984). *Schulbuchgestaltung in der DDR*. Berlin: Volk and Wissen.
2. Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. (Α. Β. Ρήγα, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
3. Bildungsmedien, I. f. (1982). *Kleine Schulbuchschule. Wissenwertes fur Schulbuchgesprache*. Frankfurt.
4. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I*. New York, Toronto.
5. Britton, B., Woodward, A., & Binkley, M. (1993). *Learning from Textbooks. Theory and Practice*. Hillsade, NJ: Erlbaum .
6. Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Cohen, L., & Magnon, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
8. De Queiroz, J.-M. (2000). *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
9. Drewniak, U. &, & Kunz, G. C. (1992). *Verstehensrelevante Bilder in Lehrtexten : Ihre Verarbeitung, ihre Funktionen und ihre Bedeutung fur die Forberung des Lerners mit Texten*. In: *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*.
10. Eliot, S., & Rose, J. (2007). *A Companion to the History of the Book*. Malden, MA: Blackwell.
11. Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit - <http://www.eurydice.org>.
12. Fruh, W. (1991). *Inhaltsanalyse - Theorie und Praxis* . Munchen: Oeschlaeger.
13. Goldstein, H. (1986). Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalized least squares. *Biometrika*73 , σσ. 43-56.
14. Howard, K., & Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών/ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
15. Huck, C. (1976). *Children' s Literature in the Elementary School*. USA : Holt, Rinehart and Winston.
16. International Association for the Evaluation Achievement www.ecd.uoa.gr/erevndep.p. (n.d.).

17. Johnson, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical Survey of Literature and Research on Educational Texts.* Trans. L. Sivesind. Oslo: Scandinavian University Press.
18. Kast, B. &. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin: Langenscheidt.
19. Krees, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.
20. Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2004). *Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.* Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, (επιμ.), *Ε. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
21. McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post - modern world: Is the school curriculum - reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies* (35), σσ. 139-149.
22. Mike, (. (2006, October). Caught in the Web or Lost in the Textbook? *STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie* , σσ. 333-341.
23. Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing.* Frankfurt: Lang.
24. Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού.* Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καθβαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας.
25. Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books.* London: The University of Georgia Press.
26. Nogova, M., & Huttova, J. (2006). *Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia,* in: *Bruillard Éric, Aamotsbakken Bente, Knudsen Susanne V. and Horsley.*
27. Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοιχτής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
28. Rauch, M., & Wurster, E. (1997). *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung.* Frankfurt: Lang.
29. Seguin, R. (1989). *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide.* Paris: UNESCO.
30. Shutes, R., & Petersen, S. (1994). *Seven reasons why textbooks cannot make a curriculum.* NASSP Bulletin.
31. Simosko, S., & Cook., C. (Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide.). 1996. London: Kogan Page.
32. Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος).* Αθήνα: Καστανιώτης.

33. Tausch, R. &.-M. (1979). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Gottingen: Hogrefe.
34. UNESCO. (1972). *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών υπό την αιγίδα της UNESCO*. Μτφ. Λαμπριάς Π. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
35. Union, E. (2006). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ. *European Union Social Funds Article 6 – Innovative Measures* .
36. van Leeuwen, T., & Kress, G. (1995). *Critical Layout Analysis*. Internationale Schulbuchforschung.
37. Verduin Muller, H. (1989). *The Future of the Geography and History Textbook. The old textbook and the "new" media*. Internationale Schuibuchforschung.
38. Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Α. Παπασταμάτης, Επιμ., & Ε. Γρίβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
39. Westbury, I. (1990). *Textbook Approval, Bias, Content, Development, Distribution, Selection etc. In: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.): The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
40. Αποστολίδης, Λ., Δουκάκης, Ν., Βεργέτη, Μ., Λάμπρου, Α., & Τσολακίδου, Σ. (1988). *Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση - Απασχόληση*. Αθήνα: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας, ΚΕΜΕΤΕ.
41. Βακάλη - Συρογιαννοπούλου, Φ. (1990). *Η σχέση της εικόνας με το κείμενο και ο εικονογράφος*. Αθήνα: Διαβάζω.
42. Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
43. Γκλάβας, Σ. (2002). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830- 1930), η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*. Αθήνα: σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων.
44. Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
45. Δαφέρμος, Ο., & Στραβοπόδης, Μ. (2003). *Συλλογή των νόμων του Ελληνικού κράτους (1836- 1998) που αφορούν την Τεχνική Εκπαίδευση. Συνοπτική Παρουσίαση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δ/θμιας ΤΕΕ.
46. Δελτίο της Διεύθυνσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, "Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια". (1980). Αθήνα.
47. Δημαράς, Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)* (Τόμ. Β). Αθήνα.
48. Δημητρόπουλος, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα συστημικό Δυναμικό Μοντέλο. Γ΄ Έκδοση ανανεωμένη & συμπληρωμένη*. Αθήνα: Έλλην.

49. Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (μέρος πρώτο): Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
50. Δημητρόπουλος, Ε. (1995). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
51. Δούκας, Χ. Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.
52. Επιτροπή, Ε. (1994). *Λευκό βιβλίο - Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*. Λουξεμβούργο.
53. Ζάχαρης, Ε. (1989). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
54. Θεοφίλης, Χ. (1995). *Η Συγγραφή της Επιστημονικής Εργασίας. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
55. Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του Ελληνικού και του Γερμανικού Συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.
56. Ιγνατιάδης, Γ. (1991). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ένα ερευνητικό πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Φιλολόγος*, 65.
57. Ινστιτούτο, Υ. Ε. (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο. Προβληματισμοί - Δυνατότητες - Προοπτικές. Πανελλήνιο Συνέδριο του Π. Ι. σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
58. Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων* (Τόμ. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 44). Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
59. Κασκαντάμη, Μ. (2001). *Μαθαίνοντας στο Internet: Αρχαία, Νέα, Ιστορία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
60. Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
61. Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
62. Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική και σύγχρονη προβληματική. Νέα αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
63. Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το Εικονογραφημένο βιβλίο στη Νηπιακή και Πρωτοσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
64. Κούμας, Κ. (1819- 1920). Παιδαγωγία. Περί παιδείας και σχολείων. *Ερμής ο Λόγιος*, 730- 748.

65. Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 70-77.
66. Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
67. Μαθιάσου, Σ. (2004). *Η μέση τεχνική εκπαίδευση στην καλλιθέα: Η Σιβιτανίδειος Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελματών*. Αθήνα: Χαροκόπειο πανεπιστήμιο.
68. Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
69. Μαρκοπούλου, Α. (2008). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις για το μάθημα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.* Αθήνα.
70. Μαρμαρινός, Ι. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα.
71. Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, σσ. 60- 92.
72. Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
73. Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος Β*. Αθήνα: Gutenberg.
74. Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κριτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων: Κριτική ανάλυση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. Σημειώσεις για το Π.Μ.Σ. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
75. Μπενέκος, Α. (1980, 9/10). Το εικονογραφημένο βιβλίο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, σσ. 453-469.
76. Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
77. Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα διδακτικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένων σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ.Ι. Βαμβουκάς και Α.Γ. Χουρδάκης (επιμ.). *Ζ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
78. Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
79. Ξωχέλης, Π. (2007). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
80. Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
81. Παληός, Γ. (2005). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Φυσικής. Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο. Προβληματισμοί - Δυνατότητες -*

- Προοπτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
82. Πανάρετος, Ι., & Ξεκαλάκη, Ε. (2000). *Εισαγωγή στη στατιστική σκέψη, Τόμος 1, Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα.
 83. Πανάρετος, Ι., & Ξεκαλάκη, Ε. (2000). *Εισαγωγή στη στατιστική σκέψη, Τόμος 2, Εισαγωγή στις πιθανότητες και στη στατιστική συμπερασματολογία*. Αθήνα.
 84. Πανταζοπούλου, Μ. (2007). Η αξιολόγηση και ο τρόπος διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές των Τ.Ε. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα.
 85. Παπακωνσταντίνου, Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης. Δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη*. Αθήνα: Έκφραση.
 86. Παρίσης, Ι. (2007). Η οπτικοποίηση των νέων βιβλίων του Γυμνασίου και το πρόβλημα της διαθεματικότητας. *Φιλολόγος* (128), σσ. 178 - 180.
 87. Σαχίνη - Καρδάση, Α. (1997). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της Υγείας. Γ' Έκδοση*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.
 88. Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
 89. Σοφός, Α., & Απόστολος, Κ. (2009, December). Pedagogically-Oriented Evaluation Criteria for Educational Web Resources. *Elearning papers* (17).
 90. Σπανός, Γ. (1991). *Η σχέση διδακτικού βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προδιορίζει τη Διδακτική του Μαθήματος. Στο: Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήματος Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών (επιμ. Χάρις: Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη)*. Αθήνα.
 91. Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1988). *Ηεικόνα ως διδακτικό μέσο στο μάθημα των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή.
 92. Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα - πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
 93. Τιρς, Φ. (1972). *Η Ελλάδα του Καποδίστρια*. (Α. Σπήλιος, Επιμ.) Αθήνα.
 94. Τριλιανός, Α. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης.
 95. Τσαγρής, Μ. (2006). *Ανάλυση Διακύμανσης στο SPSS. Διδακτικές σημειώσεις*. Αθήνα.
 96. Τσαγρής, Μ. (2008). *Στατιστική με τη χρήση του SPSS 15. Διδακτικές σημειώσεις*. Αθήνα.

97. Τσακίρη, Δ. *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας : www.kee.gr/html/research.php.&ID=16.
98. Τσακρακλίδης, Β., & Γουργουλιάνης, Κ. (2003). *Ιατρική Γραφή και Λόγος*. Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Βήτα, Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
99. Τσολάκης, Λ. (2005). Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο. Προβληματισμοί - Δυνατότητες - Προοπτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
100. ΥΠΕΠΘ. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: ΟΕΑΒ.
101. ΥΠΕΠΘ, Π. Ι. (2003). *Γενικές προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού», όπως καθορίζονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τόμος Γ΄ τεύχος γ΄*. Αθήνα.
102. ΦΕΚ 102/τ.Α./13-04-1977. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*.
103. ΦΕΚ 146 Τεύχος Α΄. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*.
104. ΦΕΚ 1566/85. (1985). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 791.
105. Φλογαΐτη, Ε. (2003). Το παιδαγωγικό υλικό στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συμπόσιο με θέμα: Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση* (σσ. 107-118). Αθήνα: Λιβάνης.
106. Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. Αθήνα.
107. Φυτράκης, Τ. (1993). *Ελληνικό Λεξικό. Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό, Σωνωνύμων, Αντιθέτων, Κύριων ονομάτων*. Αθήνα: Αρμονία Α.Ε.
108. Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθη το Curriculum. 2η έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη, Γενικά και Ειδικά Θέματα Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
109. Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Εκπαιδευτικό υλικό και ομαδοκεντρική διδασκαλία: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο με θέμα: Τάσεις και εμπειρίες*. Θεσσαλονίκη: Graphica.
110. Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

1. Οι αλλαγές που ακολούθησαν την πιλοτική εφαρμογή

Η πιλοτική έρευνα που διεξήχθη, είχε ως συνέπεια την αναδιάρθρωση του ερωτηματολογίου μας. Ειδικότερα οι αλλαγές που σημειώθηκαν στο ερωτηματολόγιο αφορούσαν τις εξής ερωτήσεις ανά ενότητα:

Ενότητα 1^η:

Ερώτηση 1^η :

Το βιβλίο έχει ανθεκτικό δέσιμο.

Όπου τελικά:

Η βιβλιοδεσία είναι ανθεκτική.

Ερώτηση 4^η:

Η σύνθεση της συντακτικής επιτροπής περιλαμβάνει τις ειδικότητες που σχετίζονται με την ειδικότητά σας.

Όπου τελικά:

Η συντακτική επιτροπή απαρτίζεται από ειδικούς στο αντικείμενο συγγραφείς.

Ερώτηση 6^η:

Το εξώφυλλο συνάδει με το περιεχόμενο του βιβλίου.

Όπου:

Το εξώφυλλο συμφωνεί με το περιεχόμενο του βιβλίου.

Ερώτηση 12:

Το χρώμα των εικόνων βοηθά την ανάγνωση.

Όπου τελικά:

Το χρώμα των εικόνων κάνει πιο ξεκούραστη την ανάγνωση.

Ενότητα 2^η:

Ερώτηση 14^η:

Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους σκοπούς του Α.Π.

Όπου:

Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ερώτηση 16^η:

Η έκταση της διδακτέας ύλης μπορεί να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά.

Όπου:

Η διδακτέα ύλη μπορεί να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά.

Ερώτηση 18^η:

Το περιεχόμενο έχει διαφορούμενες απόψεις.

Όπου:

Το περιεχόμενο προβληματίζει με διαφορούμενες απόψεις.

Ερώτηση 24^η:

Ο αριθμός των εικόνων βοηθά την ταχύτερη ανάγνωση.

Όπου:

Ο αριθμός των εικόνων βοηθά την ταχύτερη κατανόηση του κειμένου.

Ερώτηση 27^η:

Το βιβλίο, σας παρακινεί να ψάξετε επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής.

Όπου:

Το βιβλίο, σας παρακινεί να αναζητήσετε επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής.

Ερώτηση 28^η:

Οι εικόνες, είναι σχετικές με τα κείμενα.

Όπου:

Οι εικόνες είναι σχετικές με τα κείμενα.

Ενότητα 3^η:

Ερώτηση 34^η:

Υπάρχει λογική αλληλουχία των παραγράφων του κειμένου.

Όπου:

Υπάρχει λογική σειρά των παραγράφων του κειμένου.

Ερώτηση 38^η:

Τα περιεχόμενα είναι πλήρης.

Όπου:

Τα περιεχόμενα είναι πλήρη.

Ερώτηση 42^η:

Υπάρχουν αναφορές για κάθε πηγή.

Όπου:

Υπάρχουν αναφορές για τις πηγές που χρησιμοποιούνται.

Ενότητα 4^η:

Ερώτηση 49^η:

Οι γνώσεις που προσφέρει έρχονται σε ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες σας γνώσεις.

Όπου:

Οι γνώσεις αποτελούν ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες γνώσεις.

Ενότητα 5^η:

Ερώτηση 55^η:

Το μέγεθος των παραγράφων δεν κάνει κουραστική την ανάγνωση.

Όπου:

Έχουν χωριστεί σωστά οι παράγραφοι.

Ερώτηση 56^η:

Το μέγεθος των γραμμών προάγει την ανάγνωση.

Όπου:

Το μέγεθος των γραμμών διευκολύνει την ανάγνωση.

2. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητέ μου μαθητή, αγαπητή μου μαθήτριά,

Το ερωτηματολόγιο που αρχίζει στην επόμενη σελίδα αποτελεί μέρος μιας έρευνας και έχει ως σκοπό να καταγράψει και να ταξινομήσει τις απόψεις των μαθητών που φοιτούν φέτος στην Γ' ΕΠΑ.Λ για το βιβλίο της «Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας» της Γ' τάξης.

Πρέπει να σου τονίσω πως δεν υπάρχουν ΣΩΣΤΕΣ ή ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ απαντήσεις. Σου ζητώ να διατυπώσεις την προσωπική σου άποψη για τα θέματα που αναφέρονται στις ερωτήσεις, έστω και αν πιστεύεις ότι η άποψή σου αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις που επικρατούν.

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ. Εσύ δώσε τις απαντήσεις με ειλικρίνεια και προσοχή. Οι πιθανές απαντήσεις έχουν τοποθετηθεί σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, εκφράζοντας 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=παρα πολύ.

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου και την προσοχή σου.

Παγόνα - Ξανθή Ψαθοπούλου

Βρεφοκόμος ΠΕ 18.33

Ενότητα 1: εξετάζεται η μορφή του εγχειριδίου αναφορικά με το δέσιμο, τον αριθμό των σελίδων, την ποιότητα του χαρτιού, το σχεδιασμό, την εκτύπωση.	1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=παρα πολύ
--	---

Η άποψή σας είναι ότι:

1. Η βιβλιοδεσία είναι ανθεκτική.	1 2 3 4 5
2. Η ποιότητα του χαρτιού είναι ικανοποιητική.	1 2 3 4 5
3. Υπάρχουν επαρκή στοιχεία της ταυτότητας των συγγραφέων.	1 2 3 4 5
4. Η συντακτική επιτροπή απαρτίζεται από ειδικούς στο αντικείμενο συγγραφείς.	1 2 3 4 5
5. Το εξώφυλλο είναι ελκυστικό για σας.	1 2 3 4 5
6. Το εξώφυλλο συμφωνεί με το περιεχόμενο του βιβλίου.	1 2 3 4 5
7. Η ποιότητα της εκτύπωσης είναι καλή.	1 2 3 4 5
8. Ο αριθμός των σελίδων <u>δεν</u> επιτρέπει την εύκολη χρήση του.	1 2 3 4 5
9. Υπάρχει ικανοποιητική αρίθμηση των σελίδων.	1 2 3 4 5
10. Τα περιθώρια είναι κατάλληλα, ώστε το κείμενο να είναι εμφανές.	1 2 3 4 5
11. Το χρώμα των γραμμάτων βοηθά την ανάγνωση.	1 2 3 4 5
12. Το χρώμα των εικόνων κάνει πιο ξεκούραστη την ανάγνωση.	1 2 3 4 5
13. Αν το συγκεκριμένο εγχειρίδιο το συγκρίνεις με κάποιο άλλο βιβλίο (από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα της ειδικότητας σου) σε ποιο βαθμό σε ικανοποιεί;	1 2 3 4 5

Ενότητα 2: εξετάζεται το περιεχόμενο-θέματα του εγχειριδίου αναφορικά με το Α.Π, τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές κλπ. προεκτάσεις τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών.	1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=παρα πολύ
---	---

Η άποψή σας είναι ότι:

14. Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος.	1 2 3 4 5
15. Το περιεχόμενο <u>δεν</u> ανταποκρίνεται στους στόχους του Α.Π.	1 2 3 4 5
16. Η διδακτέα ύλη μπορεί να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά.	1 2 3 4 5
17. Το περιεχόμενο είναι σαφές.	1 2 3 4 5
18. Το περιεχόμενο προβληματίζει με διφορούμενες απόψεις.	1 2 3 4 5
19. Προωθεί τις αρχές της ισότητας των φύλων.	1 2 3 4 5
20. Προωθεί τις νέες τεχνολογίες.	1 2 3 4 5
21. Οι εικόνες είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα.	1 2 3 4 5
22. Η γλώσσα των κειμένων είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα.	1 2 3 4 5
23. Το περιεχόμενο είναι απαλλαγμένο από στοιχεία βίας.	1 2 3 4 5
24. Ο αριθμός των εικόνων βοηθά την ταχύτερη κατανόηση του κειμένου.	1 2 3 4 5
25. Οι βιβλιογραφικές πηγές <u>δεν</u> είναι κατανοητές.	1 2 3 4 5
26. Τα θέματα <u>δεν</u> είναι ενδιαφέροντα για τους μαθητές.	1 2 3 4 5
27. Το βιβλίο, σας παρακινεί να αναζητήσετε επιπρόσθετες πληροφορίες για τα θέματα της Προσχολικής Αγωγής.	1 2 3 4 5
28. Οι εικόνες είναι σχετικές με τα κείμενα.	1 2 3 4 5
29. Υπάρχουν επαρκείς οδηγίες χρήσης των δραστηριοτήτων (π.χ. οδηγίες για τη συγγραφή ημερήσιου παιδαγωγικού προγράμματος κλπ.).	1 2 3 4 5
30. Συνεχίζει θέματα που συζητήθηκαν στην προηγούμενη τάξη.	1 2 3 4 5

Ενότητα 3: εξετάζεται η δομή αναφορικά με τον τρόπο που είναι οργανωμένο-σχεδιασμένο το βιβλίο, ώστε να επιτυγχάνεται η αλληλουχία και η οργάνωση μεταξύ των συστατικών μερών του βιβλίου.	1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=παρα πολύ
---	---

Η άποψή σας είναι ότι:

31. Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των κεφαλαίων.	1 2 3 4 5
32. <u>Δεν</u> υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των ενοτήτων.	1 2 3 4 5
33. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά σε καινούρια σελίδα.	1 2 3 4 5
34. Υπάρχει λογική σειρά των παραγράφων του κειμένου.	1 2 3 4 5
35. Υπάρχει λογική αλληλουχία των κεφαλαίων του κειμένου.	1 2 3 4 5
36. Υπάρχουν στοιχεία που βοηθούν την οργάνωση του περιεχομένου (εισαγωγικές περιλήψεις, σύνοψη των κεφαλαίων, εικόνες, σχεδιαγράμματα, εννοιογράμματα, σύνοψη βασικών εννοιών και όρων).	1 2 3 4 5
37. Υπάρχουν στοιχεία που οργανώνουν τις πληροφορίες (εικόνες, σχεδιαγράμματα, κείμενα, τίτλοι, υπότιτλοι, διαφορετική γραφή, σχόλια περιθωρίου).	1 2 3 4 5
38. Τα περιεχόμενα είναι πλήρη.	1 2 3 4 5
39. Το ευρετήριο όρων <u>δεν</u> είναι πλήρες.	1 2 3 4 5
40. Η θέση των εικόνων, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.	1 2 3 4 5
41. Υπάρχει οργανωμένη βιβλιογραφία.	1 2 3 4 5
42. Υπάρχουν αναφορές για τις πηγές που χρησιμοποιούνται.	1 2 3 4 5
43. Υπάρχει κλιμάκωση της γνώσης/ των πληροφοριών (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες).	1 2 3 4 5
44. <u>Δεν</u> υπάρχει σύνδεση της νέας γνώσης με την προηγούμενη.	1 2 3 4 5

<p>Ενότητα 4: Μελετάται η μεθοδολογία που ακολουθείται αναφορικά με τη μετάδοση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων , καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εντάσσεται η μάθηση σε κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά πλαίσια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.</p>	<p>1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=παρα πολύ</p>
--	--

Η άποψή σας είναι ότι:

45. Υπάρχουν ασκήσεις που απαιτούν χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.	1 2 3 4 5
46. Επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.	1 2 3 4 5
47. Προάγει την αυτονομία του μαθητή.	1 2 3 4 5
48. Προάγει την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή.	1 2 3 4 5
49. Οι γνώσεις αποτελούν ομαλή συνέχεια με τις παλαιότερες γνώσεις.	1 2 3 4 5
50. Εισάγονται 2 νέες έννοιες σε κάθε κεφάλαιο.	1 2 3 4 5
51. Οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος.	1 2 3 4 5
52. Οι δραστηριότητες είναι ιεραρχημένες από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες.	1 2 3 4 5
53. Προάγει την κριτική σκέψη.	1 2 3 4 5
54. Δίνεται η αφορμή για νέες δραστηριότητες (εκτός όσων αναφέρονται στο βιβλίο).	1 2 3 4 5

Ενότητα 5: εξετάζεται η γλώσσα του εγχειριδίου, η σύνταξη και έκταση των λέξεων, προτάσεων, παραγράφων και κειμένων ώστε να συνάδουν με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών-αναγνωστών, καθώς και οι εικόνες και τα σχεδιαγράμματα να είναι καθαρά και ευανάγνωστα.	1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=παρα πολύ
--	---

Η άποψή σας είναι ότι:

55. Έχουν χωριστεί σωστά οι παράγραφοι.	1 2 3 4 5
56. Το μέγεθος των γραμμών διευκολύνει την ανάγνωση.	1 2 3 4 5
57. Τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων προάγουν την ανάγνωση.	1 2 3 4 5
58. Αποφεύγεται ο χωρισμός των λέξεων στο τέλος κάθε πρότασης.	1 2 3 4 5
59. Η γλώσσα <u>δεν</u> είναι κατανοητή.	1 2 3 4 5
60. Η σημασία των άγνωστων όρων γίνεται κατανοητή από τα συμφραζόμενα.	1 2 3 4 5
61. Δίνονται εξηγήσεις για τις νέες έννοιες-λέξεις;	1 2 3 4 5
62. Παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.	1 2 3 4 5
63. Οι λεζάντες των εικόνων είναι σύντομες.	1 2 3 4 5
64. Τα σχεδιαγράμματα είναι ευανάγνωστα.	1 2 3 4 5
65. Οι εικόνες είναι καθαρές.	1 2 3 4 5
66. Το κείμενο απαλλαγμένο από ορθογραφικά λάθη.	1 2 3 4 5
67. Το κείμενο είναι απαλλαγμένο από συντακτικά λάθη.	1 2 3 4 5
68. Αν σας δινόταν η ευκαιρία να βαθμολογήσετε το βιβλίο με βάση το βαθμό που σας ικανοποιεί, σε ποιο σημείο θα το τοποθετούσατε, στην κλίμακα από 1 έως 5;	1 2 3 4 5

3. Περιγραφικά μέτρα ανά ερώτηση

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 1

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	4	5,1	6,0	6,0
	Λίγο	19	24,4	28,4	34,3
	Αρκετά	35	44,9	52,2	86,6
	Πολύ	7	9,0	10,4	97,0
	Πάρα πολύ	2	2,6	3,0	100,0
	Σύνολο	67	85,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	11	14,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	6	7,7	9,1	9,1
	Λίγο	12	15,4	18,2	27,3
	Αρκετά	27	34,6	40,9	68,2
	Πολύ	17	21,8	25,8	93,9
	Πάρα πολύ	4	5,1	6,1	100,0
	Σύνολο	66	84,6	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	12	15,4		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	6	7,7	9,0	9,0
	Λίγο	18	23,1	26,9	35,8
	Αρκετά	23	29,5	34,3	70,1
	Πολύ	19	24,4	28,4	98,5
	Πάρα πολύ	1	1,3	1,5	100,0
	Σύνολο	67	85,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	11	14,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	1	1,3	1,6	1,6
	Λίγο	10	12,8	15,6	17,2
	Αρκετά	14	17,9	21,9	39,1
	Πολύ	23	29,5	35,9	75,0
	Πάρα πολύ	16	20,5	25,0	100,0
	Σύνολο	64	82,1	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	14	17,9		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 5

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	19	24,4	28,4	28,4
	Λίγο	15	19,2	22,4	50,7
	Αρκετά	15	19,2	22,4	73,1
	Πολύ	12	15,4	17,9	91,0
	Πάρα πολύ	6	7,7	9,0	100,0
	Σύνολο	67	85,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	11	14,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 6

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	8	10,3	12,5	12,5
	Λίγο	11	14,1	17,2	29,7
	Αρκετά	19	24,4	29,7	59,4
	Πολύ	16	20,5	25,0	84,4
	Πάρα πολύ	10	12,8	15,6	100,0
	Σύνολο	64	82,1	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	14	17,9		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 7

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	8	10,3	12,5	12,5
	Λίγο	11	14,1	17,2	29,7
	Αρκετά	30	38,5	46,9	76,6
	Πολύ	10	12,8	15,6	92,2
	Πάρα πολύ	5	6,4	7,8	100,0
	Σύνολο	64	82,1	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	14	17,9		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 8

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	16,9	16,9
	Λίγο	29	37,2	44,6	61,5
	Αρκετά	12	15,4	18,5	80,0
	Πολύ	10	12,8	15,4	95,4
	Πάρα πολύ	3	3,8	4,6	100,0
	Σύνολο	65	83,3	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	13	16,7		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 9

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	4	5,1	6,2	6,2
	Λίγο	9	11,5	13,8	20,0
	Αρκετά	24	30,8	36,9	56,9
	Πολύ	13	16,7	20,0	76,9
	Πάρα πολύ	15	19,2	23,1	100,0
	Σύνολο	65	83,3	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	13	16,7		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 10

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	7	9,0	10,6	10,6
	Λίγο	7	9,0	10,6	21,2
	Αρκετά	25	32,1	37,9	59,1
	Πολύ	19	24,4	28,8	87,9
	Πάρα πολύ	8	10,3	12,1	100,0
	Σύνολο	66	84,6	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	12	15,4		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 11

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	2	2,6	3,0	3,0
	Λίγο	6	7,7	9,0	11,9
	Αρκετά	19	24,4	28,4	40,3
	Πολύ	26	33,3	38,8	79,1
	Πάρα πολύ	14	17,9	20,9	100,0
	Σύνολο	67	85,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	11	14,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 12

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	2	2,6	3,1	3,1
	Λίγο	10	12,8	15,6	18,8
	Αρκετά	23	29,5	35,9	54,7
	Πολύ	17	21,8	26,6	81,3
	Πάρα πολύ	12	15,4	18,8	100,0
	Σύνολο	64	82,1	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	14	17,9		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 13

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	9	11,5	13,6	13,6
	Λίγο	12	15,4	18,2	31,8
	Αρκετά	19	24,4	28,8	60,6
	Πολύ	18	23,1	27,3	87,9
	Πάρα πολύ	8	10,3	12,1	100,0
	Σύνολο	66	84,6	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	12	15,4		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 14

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	7	9,0	9,1	9,1
	Λίγο	22	28,2	28,6	37,7
	Αρκετά	30	38,5	39,0	76,6
	Πολύ	13	16,7	16,9	93,5
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,5	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 15

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	21	26,9	27,3	27,3
	Λίγο	27	34,6	35,1	62,3
	Αρκετά	17	21,8	22,1	84,4
	Πολύ	8	10,3	10,4	94,8
	Πάρα πολύ	4	5,1	5,2	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 16

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	13	16,7	17,3	17,3
	Λίγο	18	23,1	24,0	41,3
	Αρκετά	21	26,9	28,0	69,3
	Πολύ	21	26,9	28,0	97,3
	Πάρα πολύ	2	2,6	2,7	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 17

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	13	16,7	16,9	16,9
	Λίγο	26	33,3	33,8	50,6
	Αρκετά	22	28,2	28,6	79,2
	Πολύ	7	9,0	9,1	88,3
	Πάρα πολύ	9	11,5	11,7	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 18

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	15,6	15,6
	Λίγο	22	28,2	28,6	44,2
	Αρκετά	31	39,7	40,3	84,4
	Πολύ	7	9,0	9,1	93,5
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,5	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 19

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	9	11,5	12,0	12,0
	Λίγο	13	16,7	17,3	29,3
	Αρκετά	20	25,6	26,7	56,0
	Πολύ	20	25,6	26,7	82,7
	Πάρα πολύ	13	16,7	17,3	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 20

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	14	17,9	18,2	18,2
	Λίγο	23	29,5	29,9	48,1
	Αρκετά	16	20,5	20,8	68,8
	Πολύ	17	21,8	22,1	90,9
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,1	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 21

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	14,3	14,3
	Λίγο	17	21,8	22,1	36,4
	Αρκετά	29	37,2	37,7	74,0
	Πολύ	17	21,8	22,1	96,1
	Πάρα πολύ	3	3,8	3,9	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 22

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	13,5	13,5
	Λίγο	22	28,2	29,7	43,2
	Αρκετά	23	29,5	31,1	74,3
	Πολύ	14	17,9	18,9	93,2
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,8	100,0
	Σύνολο	74	94,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	4	5,1		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 23

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	8	10,3	10,7	10,7
	Λίγο	7	9,0	9,3	20,0
	Αρκετά	12	15,4	16,0	36,0
	Πολύ	19	24,4	25,3	61,3
	Πάρα πολύ	29	37,2	38,7	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 24

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	13,2	13,2
	Λίγο	16	20,5	21,1	34,2
	Αρκετά	25	32,1	32,9	67,1
	Πολύ	14	17,9	18,4	85,5
	Πάρα πολύ	11	14,1	14,5	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 25

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	18	23,1	23,7	23,7
	Λίγο	29	37,2	38,2	61,8
	Αρκετά	21	26,9	27,6	89,5
	Πολύ	6	7,7	7,9	97,4
	Πάρα πολύ	2	2,6	2,6	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 26

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	15,3	15,3
	Λίγο	29	37,2	40,3	55,6
	Αρκετά	18	23,1	25,0	80,6
	Πολύ	7	9,0	9,7	90,3
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,7	100,0
	Σύνολο	72	92,3	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	6	7,7		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 27

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	26	33,3	34,2	34,2
	Λίγο	21	26,9	27,6	61,8
	Αρκετά	13	16,7	17,1	78,9
	Πολύ	8	10,3	10,5	89,5
	Πάρα πολύ	8	10,3	10,5	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 28

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	7	9,0	9,1	9,1
	Λίγο	11	14,1	14,3	23,4
	Αρκετά	31	39,7	40,3	63,6
	Πολύ	9	11,5	11,7	75,3
	Πάρα πολύ	19	24,4	24,7	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 29

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	14	17,9	18,7	18,7
	Λίγο	17	21,8	22,7	41,3
	Αρκετά	21	26,9	28,0	69,3
	Πολύ	11	14,1	14,7	84,0
	Πάρα πολύ	12	15,4	16,0	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 30

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	22	28,2	28,6	28,6
	Λίγο	32	41,0	41,6	70,1
	Αρκετά	14	17,9	18,2	88,3
	Πολύ	7	9,0	9,1	97,4
	Πάρα πολύ	2	2,6	2,6	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 31

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	5	6,4	6,5	6,5
	Λίγο	26	33,3	33,8	40,3
	Αρκετά	19	24,4	24,7	64,9
	Πολύ	19	24,4	24,7	89,6
	Πάρα πολύ	8	10,3	10,4	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 32

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	32	41,0	41,6	41,6
	Λίγο	24	30,8	31,2	72,7
	Αρκετά	13	16,7	16,9	89,6
	Πολύ	2	2,6	2,6	92,2
	Πάρα πολύ	6	7,7	7,8	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 33

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	18	23,1	23,4	23,4
	Λίγο	16	20,5	20,8	44,2
	Αρκετά	13	16,7	16,9	61,0
	Πολύ	19	24,4	24,7	85,7
	Πάρα πολύ	11	14,1	14,3	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 34

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	15,4	15,4
	Λίγο	23	29,5	29,5	44,9
	Αρκετά	21	26,9	26,9	71,8
	Πολύ	15	19,2	19,2	91,0
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,0	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 35

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	15	19,2	19,7	19,7
	Λίγο	22	28,2	28,9	48,7
	Αρκετά	17	21,8	22,4	71,1
	Πολύ	21	26,9	27,6	98,7
	Πάρα πολύ	1	1,3	1,3	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο	78	100,0			

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 36

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	15,4	15,4
	Λίγο	23	29,5	29,5	44,9
	Αρκετά	18	23,1	23,1	67,9
	Πολύ	14	17,9	17,9	85,9
	Πάρα πολύ	11	14,1	14,1	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 37

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	14,5	14,5
	Λίγο	13	16,7	17,1	31,6
	Αρκετά	27	34,6	35,5	67,1
	Πολύ	18	23,1	23,7	90,8
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,2	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 38

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	12,8	12,8
	Λίγο	19	24,4	24,4	37,2
	Αρκετά	27	34,6	34,6	71,8
	Πολύ	15	19,2	19,2	91,0
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,0	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 39

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	20	25,6	26,3	26,3
	Λίγο	33	42,3	43,4	69,7
	Αρκετά	14	17,9	18,4	88,2
	Πολύ	4	5,1	5,3	93,4
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,6	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 40

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	12,8	12,8
	Λίγο	16	20,5	20,5	33,3
	Αρκετά	24	30,8	30,8	64,1
	Πολύ	11	14,1	14,1	78,2
	Πάρα πολύ	17	21,8	21,8	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 41

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	12,8	12,8
	Λίγο	26	33,3	33,3	46,2
	Αρκετά	25	32,1	32,1	78,2
	Πολύ	9	11,5	11,5	89,7
	Πάρα πολύ	8	10,3	10,3	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 42

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	15,6	15,6
	Λίγο	30	38,5	39,0	54,5
	Αρκετά	16	20,5	20,8	75,3
	Πολύ	13	16,7	16,9	92,2
	Πάρα πολύ	6	7,7	7,8	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο	78	100,0			

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 43

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	19	24,4	24,7	24,7
	Λίγο	22	28,2	28,6	53,2
	Αρκετά	23	29,5	29,9	83,1
	Πολύ	11	14,1	14,3	97,4
	Πάρα πολύ	2	2,6	2,6	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 44

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	17	21,8	22,4	22,4
	Λίγο	39	50,0	51,3	73,7
	Αρκετά	14	17,9	18,4	92,1
	Πολύ	4	5,1	5,3	97,4
	Πάρα πολύ	2	2,6	2,6	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 45

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	42	53,8	53,8	53,8
	Λίγο	23	29,5	29,5	83,3
	Αρκετά	7	9,0	9,0	92,3
	Πολύ	4	5,1	5,1	97,4
	Πάρα πολύ	2	2,6	2,6	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 46

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	14,1	14,1
	Λίγο	22	28,2	28,2	42,3
	Αρκετά	21	26,9	26,9	69,2
	Πολύ	12	15,4	15,4	84,6
	Πάρα πολύ	12	15,4	15,4	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 47

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	14,3	14,3
	Λίγο	19	24,4	24,7	39,0
	Αρκετά	23	29,5	29,9	68,8
	Πολύ	15	19,2	19,5	88,3
	Πάρα πολύ	9	11,5	11,7	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
Σύνολο	78	100,0			

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 48

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	13,3	13,3
	Λίγο	19	24,4	25,3	38,7
	Αρκετά	22	28,2	29,3	68,0
	Πολύ	15	19,2	20,0	88,0
	Πάρα πολύ	9	11,5	12,0	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
Σύνολο	78	100,0			

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 49

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	15,8	15,8
	Λίγο	25	32,1	32,9	48,7
	Αρκετά	20	25,6	26,3	75,0
	Πολύ	10	12,8	13,2	88,2
	Πάρα πολύ	9	11,5	11,8	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 50

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	13	16,7	16,9	16,9
	Λίγο	20	25,6	26,0	42,9
	Αρκετά	29	37,2	37,7	80,5
	Πολύ	11	14,1	14,3	94,8
	Πάρα πολύ	4	5,1	5,2	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 51

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	9	11,5	11,7	11,7
	Λίγο	21	26,9	27,3	39,0
	Αρκετά	24	30,8	31,2	70,1
	Πολύ	16	20,5	20,8	90,9
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,1	100,0
	Σύνολο	77	98,7	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	1	1,3		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 52

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	16	20,5	21,1	21,1
	Λίγο	16	20,5	21,1	42,1
	Αρκετά	27	34,6	35,5	77,6
	Πολύ	12	15,4	15,8	93,4
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,6	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 53

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	13	16,7	16,7	16,7
	Λίγο	16	20,5	20,5	37,2
	Αρκετά	22	28,2	28,2	65,4
	Πολύ	16	20,5	20,5	85,9
	Πάρα πολύ	11	14,1	14,1	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 54

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	14	17,9	17,9	17,9
	Λίγο	24	30,8	30,8	48,7
	Αρκετά	19	24,4	24,4	73,1
	Πολύ	8	10,3	10,3	83,3
	Πάρα πολύ	13	16,7	16,7	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 55

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	18	23,1	24,0	24,0
	Λίγο	19	24,4	25,3	49,3
	Αρκετά	16	20,5	21,3	70,7
	Πολύ	14	17,9	18,7	89,3
	Πάρα πολύ	8	10,3	10,7	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 56

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	14,5	14,5
	Λίγο	22	28,2	28,9	43,4
	Αρκετά	23	29,5	30,3	73,7
	Πολύ	15	19,2	19,7	93,4
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,6	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 57

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	11	14,1	14,9	14,9
	Λίγο	24	30,8	32,4	47,3
	Αρκετά	21	26,9	28,4	75,7
	Πολύ	11	14,1	14,9	90,5
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,5	100,0
	Σύνολο	74	94,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	4	5,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 58

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	14	17,9	18,9	18,9
	Λίγο	23	29,5	31,1	50,0
	Αρκετά	23	29,5	31,1	81,1
	Πολύ	8	10,3	10,8	91,9
	Πάρα πολύ	6	7,7	8,1	100,0
	Σύνολο	74	94,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	4	5,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 59

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	25	32,1	33,8	33,8
	Λίγο	17	21,8	23,0	56,8
	Αρκετά	19	24,4	25,7	82,4
	Πολύ	10	12,8	13,5	95,9
	Πάρα πολύ	3	3,8	4,1	100,0
	Σύνολο	74	94,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	4	5,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 60

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	19	24,4	25,3	25,3
	Λίγο	21	26,9	28,0	53,3
	Αρκετά	21	26,9	28,0	81,3
	Πολύ	10	12,8	13,3	94,7
	Πάρα πολύ	4	5,1	5,3	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 61

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	21	26,9	28,0	28,0
	Λίγο	22	28,2	29,3	57,3
	Αρκετά	15	19,2	20,0	77,3
	Πολύ	12	15,4	16,0	93,3
	Πάρα πολύ	5	6,4	6,7	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 62

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	8	10,3	10,5	10,5
	Λίγο	16	20,5	21,1	31,6
	Αρκετά	30	38,5	39,5	71,1
	Πολύ	13	16,7	17,1	88,2
	Πάρα πολύ	9	11,5	11,8	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 63

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	5	6,4	6,7	6,7
	Λίγο	18	23,1	24,0	30,7
	Αρκετά	34	43,6	45,3	76,0
	Πολύ	11	14,1	14,7	90,7
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,3	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 64

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	16,0	16,0
	Λίγο	20	25,6	26,7	42,7
	Αρκετά	21	26,9	28,0	70,7
	Πολύ	16	20,5	21,3	92,0
	Πάρα πολύ	6	7,7	8,0	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 65

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	12	15,4	15,8	15,8
	Λίγο	24	30,8	31,6	47,4
	Αρκετά	20	25,6	26,3	73,7
	Πολύ	13	16,7	17,1	90,8
	Πάρα πολύ	7	9,0	9,2	100,0
	Σύνολο	76	97,4	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	2	2,6		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 66

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	13	16,7	17,6	17,6
	Λίγο	13	16,7	17,6	35,1
	Αρκετά	11	14,1	14,9	50,0
	Πολύ	19	24,4	25,7	75,7
	Πάρα πολύ	18	23,1	24,3	100,0
	Σύνολο	74	94,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	4	5,1		
	Σύνολο	78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 67

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	10	12,8	13,5	13,5
	Λίγο	17	21,8	23,0	36,5
	Αρκετά	15	19,2	20,3	56,8
	Πολύ	20	25,6	27,0	83,8
	Πάρα πολύ	12	15,4	16,2	100,0
	Σύνολο	74	94,9	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	4	5,1		
Σύνολο		78	100,0		

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 68

		Συχνότητα	Ποσοστό επί τις εκατό	Πλήθος Ποσοστό επί τις εκατό	Συσσωρευτικό Ποσοστό επί τις εκατό
Πλήθος	Καθόλου	9	11,5	12,0	12,0
	Λίγο	13	16,7	17,3	29,3
	Αρκετά	35	44,9	46,7	76,0
	Πολύ	12	15,4	16,0	92,0
	Πάρα πολύ	6	7,7	8,0	100,0
	Σύνολο	75	96,2	100,0	
Δεν απαντήθηκαν	0	3	3,8		
Σύνολο		78	100,0		

4. Έλεγχος του συντελεστή αξιοπιστίας Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha)

Όπως προαναφέρθηκε το Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha), συντελεστής αξιοπιστίας στην περίπτωση μας είναι 0,951. Αναλυτικότερα τα δεδομένα μας παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες.

Περίληψη επεξεργασίας περίπτωσης

		Πλήθος	%
Υποθέσεις	Πλήθος	32	41,0
	Άκυρες	46	59,0
	Σύνολο	78	100,0

Στατιστικές αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Ο Άλφα του Cronbach	Πλήθος στοιχείων
0,951	68

Στοιχεία-συνολικές στατιστικές

	Η κλίμακα με τα στοιχεία που διαγράφονται	Διαφορά κλίμακας σε στοιχείο που διαγράφεται	Διορθωμένα στοιχεία- συνολικός συσχετισμός	Ο άλφα του Cronbach για στοιχείο που διαγράφεται
1	186,53	1350,515	,036	,951
2	186,44	1329,222	,339	,950
3	186,53	1338,773	,196	,951
4	185,84	1322,394	,400	,950
5	186,94	1326,770	,280	,951
6	186,16	1310,394	,540	,950
7	186,28	1317,305	,407	,950
8	186,69	1334,738	,227	,951
9	186,41	1324,959	,316	,950
10	186,19	1316,609	,463	,950
11	185,78	1320,693	,439	,950
12	186,03	1325,193	,383	,950
13	186,28	1310,080	,482	,950
14	186,34	1298,491	,687	,949
15	187,25	1375,677	-,295	,953
16	186,53	1328,773	,267	,951
17	186,63	1303,081	,548	,949
18	186,81	1347,835	,058	,951
19	186,31	1324,673	,332	,950
20	186,69	1292,028	,720	,949
21	186,34	1301,846	,684	,949
22	186,53	1306,902	,647	,949
23	185,78	1327,015	,233	,951
24	186,53	1304,128	,589	,949
25	186,78	1328,886	,293	,950

26	186,72	1340,983	,122	,951
27	186,94	1311,093	,471	,950
28	186,06	1315,480	,415	,950
29	186,50	1314,452	,440	,950
30	187,13	1310,435	,570	,949
31	186,28	1318,273	,406	,950
32	187,41	1335,926	,217	,951
33	186,00	1284,194	,701	,949
34	186,41	1305,733	,593	,949
35	186,53	1299,160	,735	,949
36	186,28	1304,209	,526	,950
37	186,34	1306,555	,599	,949
38	186,47	1295,999	,686	,949
39	187,03	1336,418	,231	,951
40	186,56	1322,383	,331	,950
41	186,50	1311,871	,526	,950
42	186,75	1310,129	,482	,950
43	186,91	1302,475	,655	,949
44	187,00	1318,129	,423	,950
45	187,63	1319,145	,382	,950
46	186,53	1303,999	,561	,949
47	186,47	1290,902	,770	,949
48	186,56	1290,319	,720	,949
49	186,47	1287,096	,741	,949
50	186,78	1305,854	,575	,949
51	186,34	1288,555	,704	,949
52	186,66	1297,330	,626	,949
53	186,63	1285,919	,747	,949
54	186,41	1286,249	,675	,949
55	186,56	1339,673	,113	,952
56	186,66	1306,104	,523	,950

57	186,56	1299,931	,565	,949
58	186,91	1329,894	,299	,950
59	186,81	1333,899	,184	,951
60	186,88	1311,145	,574	,949
61	187,03	1303,515	,597	,949
62	186,31	1292,996	,749	,949
63	186,44	1325,867	,405	,950
64	186,66	1308,233	,587	,949
65	186,66	1316,233	,437	,950
66	186,66	1329,523	,234	,951
67	186,47	1322,257	,350	,950
68	186,53	1298,773	,695	,949

Ο Άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha), ανά ενότητα:

1^η Ενότητα:

Περίληψη επεξεργασίας περίπτωσης

		Πλήθος	%
Υποθέσεις	Πλήθος	56	71,8
	Άκυρες	22	28,2
	Σύνολο	78	100,0

Στατιστικές αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Ο Άλφα του Cronbach	Πλήθος στοιχείων
0,844	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	36,79	63,335	,380	,840
2	36,61	60,897	,439	,837
3	36,71	61,335	,426	,838
4	36,00	61,127	,389	,840
5	37,21	58,644	,462	,836
6	36,46	56,544	,600	,826
7	36,64	58,379	,565	,829
8	37,16	64,428	,204	,851
9	36,23	56,800	,589	,827
10	36,38	57,439	,609	,825
11	35,95	57,979	,632	,825
12	36,14	59,070	,553	,830
13	36,57	56,358	,590	,826

2^η Ενότητα:

Περίληψη επεξεργασίας περίπτωσης

	Πλήθος	%
Υποθέσεις	61	78,2
Άκυρες	17	21,8
Σύνολο	78	100,0

Στατιστικές αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Ο Άλφα του Cronbach	Πλήθος στοιχείων
0,859	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
14	44,93	106,662	,635	,845
15	45,56	117,851	,101	,867
16	45,08	110,143	,419	,854
17	45,13	105,116	,609	,845
18	45,25	113,489	,290	,860
19	44,69	106,051	,534	,849
20	45,15	102,261	,696	,841
21	44,98	108,383	,559	,848
22	45,00	107,867	,533	,849
23	44,00	110,033	,374	,857
24	44,79	106,537	,560	,848
25	45,59	117,079	,161	,864
26	45,31	112,751	,294	,860
27	45,41	105,679	,499	,851
28	44,46	104,186	,629	,844
29	44,89	105,303	,544	,848
30	45,69	106,085	,645	,845

3^η Ενότητα:

Περίληψη επεξεργασίας περίπτωσης

	Πλήθος	%
Υποθέσεις	68	87,2
Άκυρες	10	12,8
Σύνολο	78	100,0

Στατιστικές αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Ο Άλφα του Cronbach	Πλήθος στοιχείων
0,867	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
31	33,91	88,559	,523	,859
32	34,93	98,189	,081	,880
33	34,01	87,656	,454	,863
34	34,12	84,284	,705	,849
35	34,25	84,549	,733	,848
36	34,01	82,940	,690	,849
37	33,90	84,064	,718	,848
38	34,01	85,358	,644	,852
39	34,66	98,287	,072	,880
40	33,82	87,043	,515	,859
41	34,12	85,001	,661	,851
42	34,21	86,882	,569	,856
43	34,41	87,380	,594	,855
44	34,72	93,189	,387	,865

4^η Ενότητα:

Περίληψη επεξεργασίας περίπτωσης

	Πλήθος	%
Υποθέσεις	71	91,0
Άκυρες	7	9,0
Σύνολο	78	100,0

Στατιστικές αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Ο Άλφα του Cronbach	Πλήθος στοιχείων
0,907	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
45	25,17	70,542	,292	,917
46	24,03	61,228	,711	,894
47	23,97	60,456	,804	,889
48	24,00	60,971	,748	,892
49	24,18	61,752	,705	,895
50	24,18	65,552	,563	,903
51	24,01	62,900	,692	,896
52	24,24	62,070	,725	,894
53	23,94	60,482	,740	,892
54	24,13	61,627	,658	,898

5^η Ενότητα:

Περίληψη επεξεργασίας περίπτωσης

	Πλήθος	%
Υποθέσεις	66	84,6
Άκυρες	12	15,4
Σύνολο	78	100,0

Στατιστικές αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Ο Άλφα του Cronbach	Πλήθος στοιχείων
0,859	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
55	35,91	89,561	,254	,866
56	35,85	84,777	,557	,847
57	35,85	85,146	,531	,849
58	35,95	83,890	,570	,846
59	36,23	93,778	,107	,872
60	36,05	84,444	,564	,847
61	36,15	84,931	,527	,849
62	35,56	83,419	,641	,843
63	35,67	86,472	,562	,848
64	35,70	82,122	,674	,840
65	35,74	84,840	,522	,849
66	35,35	82,200	,532	,849
67	35,44	83,573	,542	,848
68	35,65	83,369	,647	,842