

# Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016

**Αικατερίνη Τσέκου**

MSc Παιδαγωγικής, PhD Παιδαγωγικής, PhD Θεολογίας  
*aikatsekou@yahoo.gr*

## ➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αντλεί τα θεωρητικά της ερείσματα από τις μελέτες σχετικά με τον ρόλο του σχολικού βιβλίου και τις λειτουργίες του και εντάσσεται στην αξιολογική έρευνα του «κύκλου ζωής» των σχολικών βιβλίων. Σκοπός της είναι η αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016 με βάση τις χρηστικές - τυποεκδοτικές προδιαγραφές, την παιδαγωγική - διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, την κειμενογλωσσική καταλληλότητα, την κριτική ανάλυση της εικονογράφησης καθώς και την κοινωνική διάσταση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική και τη «γραμματική» του οπτικού κειμένου. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι το υπό έρευνα σχολικό βιβλίο όσον αφορά τα χρηστικά - τυποεκδοτικά χαρακτηριστικά είναι στο σύνολό του κατανοητό και εύκολα αξιοποιήσιμο τόσο από τους μαθητές/τριες, όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς, ωστόσο, σχετικά με τη μεθοδολογική καταλληλότητα, μεταξύ άλλων, δεν προάγει την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου εκ μέρους των μαθητών/τριών και δεν ωθεί σε εννοιολογική προσέγγιση και επαγωγικές διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης, ενώ παρατηρείται απουσία διεπιστημονικότητας και μη ικανοποιητική αξιοποίηση της διαθεματικότητας. Αντίθετα, τα κειμενογλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κεφαλαίου αξιολογούνται θετικά σε γενικές γραμμές, αν και η υψηλού βαθμού περιχάραξη έχει αποτέλεσμα να μην προωθείται τελικά η κριτική και αποκλίνουσα σκέψη. Θετική είναι η αποτίμηση του κριτηρίου της διδακτικής λειτουργίας της εικονογράφησης των κεφαλαίων, η οποία –αν το σχολικό βιβλίο ωθούσε επαρκώς στην αξιοποίησή τους– θα μπορούσε να συμβάλει στην αναπλαισίωση της γνώσης και στην ανάπτυξη «κριτικού πολυγραμματισμού» στους μαθητές/τριες. Όσον αφορά την κοινωνική διάσταση, το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο δεν αντιστρατεύεται στην επιδίωξη του βασικού σκοπού της αγωγής που είναι η καλλιέργεια κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής.

**Λέξεις - κλειδιά:** σχολικό βιβλίο, αξιολόγηση σχολικών βιβλίων, θρησκευτικά, ανάλυση περιεχομένου.



## ➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν ο ρόλος και η σημασία του σχολικού βιβλίου, οι λειτουργίες του σχολικού βιβλίου καθώς και η διεθνής έρευνα των σχολικών βιβλίων. Ειδικότερα:

Το σχολικό βιβλίο θεωρείται διεθνώς από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο ότι συνιστά ένα από τα παλαιότερα μέσα μετάδοσης της γνώσης, το οποίο επιδρά στους αποδέκτες/τριες σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό (διαμόρφωση στάσεων, αξιών, προκαταλήψεων, εικόνων εχθρού) και κανονιστικό. Μάλιστα, από τη δεκαετία του 1970 και εξής προσεγγίζεται ως μέσο πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό (politicum, informatorium & paedagogicum) καθώς ως και προϊόν και παράγοντας κοινωνικών διαδικασιών (Μπονιδής, 2004; 2007; 2009; 2016; Τσέκου, 2015).

Ο ρόλος του σχολικού βιβλίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης είναι κεντρικός, καθώς θεωρείται ο πυρήνας της εκπαιδευτικής πράξης διεθνώς. Για το θέμα αυτό όμως παρουσιάζοντας διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις χώρες αναφοράς. Για παράδειγμα, σε χώρες με διοικητικά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (όπως στη Μεγάλη Βρετανία και στη Δανία) ή σε χώρες όπου η βαρύτητα δίνεται στις αρχές της ανοιχτής αγωγής και της διερευνητικής μάθησης (όπως στην Ολλανδία), η χρήση του σχολικού βιβλίου εστιάζεται κυρίως στο «βιβλίο εργασίας» και όχι τόσο στο «διδακτικό εγχειρίδιο» αυτό καθαυτό. Σε χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ο ρόλος του σχολικού βιβλίου είναι καθοριστικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, με μοναδική στην Ευρωπαϊκή Ένωση την περίπτωση της Ελλάδας σχετικά με τη χρήση του ενός και μοναδικού «σχολικού βιβλίου» για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Η σημασία και ο ρόλος του σχολικού βιβλίου έγκειται στο γεγονός ότι συνδέεται με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, συμπεριλαμβάνει τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης ενός μαθήματος, διδάσκεται σε μια συγκεκριμένη τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, απευθύνεται σε μια ορισμένη ηλικία μαθητών/τριών και στηρίζει με το περιεχόμενό του συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, το σχολικό βιβλίο είναι σχετικά εύχρηστο και προσεγγίσιμο, δεδομένου ότι οι αποδέκτες/τριες μπορούν εύκολα να ανατρέξουν σε αυτό, προκειμένου να ελέγξουν, να επαναλάβουν ή να συμπληρώσουν μια γνώση (Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Μπονιδής, 2004; 2005; 2007; 2009; 2016; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Τσέκου, 2015).

Προκειμένου το σχολικό βιβλίο να πραγματώσει τον προαναφερθέντα ρόλο του, επιτελεί μια σειρά από συμπλεκόμενες και αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, το αντικείμενο διδασκαλίας και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται. Στις λειτουργίες αυτές συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων: η παρουσίαση της πραγματικότητας, η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση, η αξιολόγηση καθώς και η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών (Μπονιδής, 2004; 2005; 2009; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Τσέκου, 2015; Τσέκου κ.ά. υπό έκδοση).



Για τους παραπάνω λόγους το σχολικό βιβλίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έρευνας από τις αρχές του 20ού αιώνα έως σήμερα. Η έρευνα των σχολικών βιβλίων τέθηκε στις προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO (UNESCO, 1949; 1974; 1989), του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckerts (Pillsbury, 1966; Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Μπονίδης, 2004; 2016). Στην Ελλάδα προς αυτή την κατεύθυνση δραστηριοποιείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής) το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π., πρώην Κ.Ε.Σ.ΒΙ.Δ.Ε.) (Ξωχέλλης, 2002; Μπονίδης, 2014; 2016; Τσέκου, 2015), το οποίο τελεί υπό τη διεύθυνση του Αναπληρωτή Καθηγητή Κυριάκου Μπονίδη.

Στο πλαίσιο της έρευνας των σχολικών βιβλίων εντάσσεται και η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων η οποία συνιστά αξιολογική εκπαιδευτική έρευνα, καθώς είναι μια συστηματική και οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί δόκιμες ερευνητικές τεχνικές και μεθόδους έρευνας και αποβλέπει στη βελτίωση, αναθεώρηση, κατάργηση και συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων. Η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων διακρίνεται σε εσωτερική, εξωτερική και διαρκή. Μάλιστα, μεταξύ των πεδίων της έρευνας των σχολικών βιβλίων αναφέρεται και η έρευνα του «κύκλου ζωής» τους (Μπονίδης, 2005; 2016). Παράλληλα, στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία προτείνονται από παιδαγωγούς κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων που διαιρούνται σε υποκατηγορίες, χωρίς ωστόσο να υφίσταται ένα ενιαίο πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησής τους στο σύνολό τους (Κουσελίνη-Ιωαννίδου, 1996; Τριλλιανός, 1999; Κωνσταντίνου & Καρατζιά, 2002; Ματσαγούρας, 2006; Μπονίδης, 2005; 2016). Τα κριτήρια αξιολόγησης πάνω στα οποία στοιχειοθετήθηκε η παρούσα έρευνα προτείνονται από τον Κ. Μπονίδη ως σύνθεση προτάσεων από τη διεθνή βιβλιογραφία και μεταξύ άλλων αφορούν: α. την εξωτερική εμφάνιση του σχολικού βιβλίου καθώς και δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περικειμένου του (χρηστικές και τυποεκδοτικές προδιαγραφές), β. την παιδαγωγική - διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, και γ. το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου και την κοινωνία (Μπονίδης, 2016).

## ➤ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016 με βάση τις χρηστικές - τυποεκδοτικές προδιαγραφές, την παιδαγωγική, διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, την κειμενογλωσσική καταλληλότητα, την εικονογράφηση καθώς και την κοινωνική διάσταση. Υλικό της παρούσας έρευνας αποτελεί το σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου για το μάθημα των Θρησκευτικών της περιόδου 2006-2016: Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006). Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο, με ένα «παράδειγμα» της «ποιοτικής ανάλυσης» το οποίο συζευ-



γνύει τα επιμέρους παραδείγματα της «ποιοτικής ανάλυσης» με την «ερμηνευτική μέθοδο», έτσι όπως σχηματοποιήθηκε από τον Κυριάκο Μπονίδη (Μπονίδης, 2004; 2014; 2016). Συγκεκριμένα, με αφετηρία τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη «δόμηση περιεχομένου» και την «πρότυπη δόμηση» (Μπονίδης, 2004; 2014; 2016) ως εξής: Αφού αποδελτιώθηκε το βιβλίο με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών, το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία με τη «δόμηση περιεχομένου». Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την «πρότυπη δόμηση» τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα» με το μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους για κάθε (υπο)-κατηγορία –δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές, οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την αξιολόγηση του υπό έρευνα σχολικού βιβλίου βάσει των επιλεγέντων κριτηρίων– με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση. Ακολούθησε στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας η ερμηνεία του υλικού με την «ερμηνευτική μέθοδο» (Θεοδώρου, 1999; Μπονίδης, 2004; 2014; Πουρκός, 2010). Για τις αναλύσεις των εικονογραφικών αναφορών εφαρμόστηκε το κριτικό μεθοδολογικό «παράδειγμα» της «γραμματικής» του οπτικού κειμένου των Kress & Lweewen (Kress & Lweewen, 2010).

## ➤ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ

Η ανάλυση του υπό έρευνα σχολικού βιβλίου καταδεικνύει τα εξής:

### **Χρηστικές - τυποεκδοτικές προδιαγραφές**

Το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο εμφανίζεται βελτιωμένο σε σχέση με το προηγούμενο, έχει λιγότερες διδακτικές ενότητες (35 αντί των 52 του προηγούμενου σχολικού βιβλίου), ενώ ο πίνακας περιεχομένων είναι εύχρηστος.

Υπάρχει επαρκής και σαφής διάκριση των κεφαλαίων και των διδακτικών ενότητων, εφόσον η έναρξη του κεφαλαίου είναι σε νέα σελίδα με μεγάλα έντονα ευδιάκριτα γράμματα και σε χρώμα γραμματοσειράς μπλε. Ακολουθεί ο τίτλος του κεφαλαίου, επίσης με έντονα μεγάλα γράμματα. Παρομοίως, με έντονα πεζά γράμματα και χρωματισμό γραμματοσειράς (μπλε) δίνεται ο τίτλος κάθε ενότητας. Η απόσταση δε που υπάρχει μεταξύ του κεφαλαίου, του τίτλου του κεφαλαίου της ενότητας και του τίτλου της ενότητας βοηθάει στην αναγνωσιμότητα. Επιπλέον, υπάρχει διαίρεση των ενότητων σε υποενότητες, οι οποίες παρατίθενται με πεζά κόκκινα γράμματα· η υποδιαίρεση αυτή είναι χρήσιμη για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των διδακτικών ενότητων από τους μαθητές/τριες. Επίσης, υπάρχει αρίθμηση στις ενότητες και υποενότητες, γεγονός που τις καθιστά ευδιάκριτες. Η αλλαγή επομένως



από ενότητα σε ενότητα είναι εμφανής και εντυπώνεται έντονα με τρόπο κατανοητό στους μαθητές/τριες.

Επιπροσθέτως, τα περικειμενικά στοιχεία των διδακτικών ενοτήτων (κείμενα / πηγές, εικόνες, ασκήσεις - δραστηριότητες, υπογραμμίζω και θυμάμαι) προσφέρουν ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να κάνουν τις απαραίτητες κινήσεις και μεταβιβάσεις, χωρίς να απειλούνται με σύγχυση. Για παράδειγμα: α. τα συνοδευτικά κείμενα των ενοτήτων είναι μέσα σε πλαίσιο χρώματος πορτοκαλί, ενώ σε κάποια δίνεται ο τίτλος τους με έντονα μαύρα γράμματα, ώστε να είναι σαφής και ακριβής για το περιεχόμενό τους, β. οι εικόνες έχουν διευκρινιστικές λεζάντες με συνδυασμό έντονων πλάγιων γραμμάτων, και γ. τα βασικά σημεία των διδακτικών ενοτήτων με την ονομασία «υπογραμμίζω και θυμάμαι» είναι με κεφαλαία γράμματα και σε διακριτό χρωματικό πλαίσιο. Επομένως, θεωρούμε ότι η τοποθέτηση όλων των μερών που απαρτίζουν τις διδακτικές ενότητες σχετίζονται μεταξύ τους κατά τρόπο λειτουργικό, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια γενική εικόνα της ενότητας που πρόκειται να διδαχθούν.

Επίσης, το μέγεθος, το είδος των γραμμάτων και η απόσταση των σειρών είναι κατάλληλα για τον μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται. Συγκεκριμένα, στο αμιγές κείμενο το πάχος των γραμμάτων είναι 8, η απόσταση μεταξύ των σειρών (διάστιχο) είναι 7 και το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι 12. Στους τίτλους το πάχος των γραμμών είναι 12, το διάστιχο 10,5 και το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι 20. Στα παραθέματα το πάχος των γραμμάτων είναι 8, το διάστιχο 6,5 και το μέγεθος της γραμματοσειράς 11. Στις λεζάντες των εικόνων το πάχος είναι 8, το διάστιχο 6 και το μέγεθος της γραμματοσειράς 10. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρούμε ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς, το είδος των γραμμάτων και η απόσταση μεταξύ των σειρών τόσο του κειμενικού είδους όσο των περικειμενικών στοιχείων των ενοτήτων δε δημιουργούν πρόβλημα αναγνωσιμότητας για την ηλικία των μαθητών/τριών που απευθύνονται. Τα γράμματα διακρίνονται μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα είναι τόσο κοντά, ώστε να προκύπτουν εύκολα οι λέξεις. Το μέγεθος των γραμμάτων είναι τέτοιο, ώστε μια λέξη μέτριου μεγέθους γίνεται αμέσως αντιληπτή ως σύνολο. Τα διαστήματα των σειρών διευκολύνουν το μάτι να βρει τη συνέχεια του κειμένου (Hartley, 1994; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Επιπροσθέτως, ο αριθμός των λέξεων των προτάσεων είναι ο κατάλληλος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες οι μεγάλες προτάσεις δημιουργούν δυσκολία στην κατανόηση. Προτείνεται λοιπόν η πρόταση να μην περιλαμβάνει περισσότερες από 40 λέξεις (Hartley, 1994; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Στις συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες στην αμιγώς κειμενική αποτύπωση ακολουθείται η παραπάνω υπόδειξη. Στα παραθέματα δεν ακολουθείται η υπόδειξη των 40 λέξεων, αλλά δεν αξιολογείται ως αρνητικό σημείο, γιατί οι πηγές έχουν μεταφερθεί ακέραιες χωρίς τη συγγραφική επέμβαση των συγγραφέων.



## Παιδαγωγική - διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα

Θεωρούμε ότι το λεξιλόγιο και η ορολογία που χρησιμοποιούνται στο υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο συνάδουν με την ηλικία των μαθητών που απευθύνεται (14-15 ετών). Και μολονότι οι συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες ασχολούνται με θρησκευτικο-ιστορικά γεγονότα, η λεξιλογική χρήση του αμιγώς θρησκευτικο-ιστορικού κειμένου είναι τέτοια, ώστε η θρησκευτικο-ιστορική αφήγηση γίνεται κατανοητή από τους μαθητές/τριες. Μόνο στα παραθέματα η γλώσσα είναι περισσότερο επιστημονική και εννοιολογικά δυσνόητη για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, επειδή όμως ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης, θεωρούμε ότι δεν αλλοιώνει τη θετική αξιολογική αποτίμηση του συγκεκριμένου κριτηρίου.

Οστόσο, η χρήση του ερμηνευτικού λόγου δε γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό ούτε με σαφή τρόπο. Ο ερμηνευτικός λόγος, σε αντίθεση με τον δηλωτικό, αναδεικνύει το πλαίσιο των σχέσεων που συνδέουν τα δεδομένα μιας διδακτικής ενότητας και με αυτόν τον τρόπο βοηθά τους μαθητές/τριες να νοηματοδοτήσουν την παρεχόμενη μέσω του κειμένου σχολική γνώση. Οι ερμηνείες και οι αναλύσεις θα πρέπει να γίνονται βάσει ορισμένων κύριων εννοιών, ώστε να αναδεικνύονται τα σημαντικά μέρη ενός κειμένου, χωρίς να χάνεται η συνοπτικότητά του και κυρίως χωρίς να γίνεται σύνθετο και δυσνόητο για τους μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας (Παπαγρηγορίου, 2005). Στο υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο ελέγξαμε αν και κατά πόσο χρησιμοποιείται ο ερμηνευτικός λόγος, δηλαδή αν τα πληροφοριακά δεδομένα εντάσσονται σε ένα πλαίσιο σχέσεων, αν δηλαδή η θρησκευτικο-ιστορική γνώση παρουσιάζεται μέσα από αιτιοκρατικές ή συστηματικές σχέσεις, μέσα από χρήση επιχειρηματολογίας τεκμηριώσεων, σχολιασμών ή αντιθέσεων. Διαπιστώσαμε, όπως προαναφέρθηκε, ότι δε γίνεται ικανοποιητική χρήση του ερμηνευτικού λόγου, αλλά παρατηρείται χρήση περισσότερο του δηλωτικού λόγου που χαρακτηρίζεται από απλή παράθεση γεγονότων και πληροφοριακών στοιχείων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα, πού, πότε, τι και πώς.

Επιπλέον, η εννοιοκεντρική προσέγγιση των θεμάτων δεν είναι ικανοποιητική. Η σημασία των εννοιών και του εννοιολογικού συστήματος που προκύπτει από αυτές είναι ουσιώδης από ψυχολογικής και επιστημολογικής πλευράς, δεδομένου ότι με αυτές τις διαδικασίες το άτομο μαθαίνει να κατηγοριοποιεί και να ονοματίζει οντότητες, διαδικασίες, καταστάσεις και φαινόμενα με βάση τα ουσιώδη γνωρίσματά τους, ενώ στη συνέχεια καθίσταται ικανό να διατυπώνει κρίσεις και αξιολογικές τοποθετήσεις. Έτσι, κατά τη συγγραφή ενός σχολικού θρησκευτικο-ιστορικού βιβλίου πρέπει να δίνεται έμφαση στην εννοιολογική γνώση, χωρίς να παραγνωρίζεται ο ρόλος και η σημασία της πραγματολογικής γνώσης και των θρησκευτικο-ιστορικών πληροφοριών. Καλό θα ήταν το περιεχόμενό του να στηρίζεται σε βασικές θρησκευτικο-ιστορικές και θεολογικές έννοιες κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ηλικία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Από την αξιολόγηση του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου διαπιστώσαμε ότι κυριαρχεί η έννοια του χρόνου, η οποία αποτελεί και τον κύριο άξονα οργάνωσης του περιεχομένου. Η παράθεση των γεγονότων με χρονική σειρά βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου και την εξελικτική πορεία των



γεγονότων. Πέραν τούτου, η οργάνωση και η παρουσίαση του περιεχομένου δε βασίστηκε σε άλλες έννοιες. Όλοι οι στόχοι στρέφονται γύρω από την απόκτηση γνώσεων για γεγονότα, ενέργειες και εξελίξεις που συνέβησαν μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Θεωρούμε όμως ότι το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών επιτρέπει την κατανόηση εννοιών, όπως Θεός, κόσμος, άνθρωπος, κοινωνία, πολιτισμός.

Επιπροσθέτως, στο υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο ακολουθείται ο γραμμικός τρόπος ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, πρέπει να διαβάσουν το κειμενικό μέρος της ενότητας και έπειτα το περικειμενικό (πηγές / κείμενα, υπογραμμίζω και θυμάμαι, ερωτήσεις - δραστηριότητες), ώστε να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο και τη σχέση τους με το αμιγώς κειμενικό. Παρότι οι πληροφορίες που παρέχονται στα παραθέματα είναι αρκετά ακριβείς και κατατοπιστικές σχετικά με το περιεχόμενο που πραγματεύονται, οι συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, από μόνες τους είναι σχετικά ανεπαρκείς για πληρέστερη πληροφόρηση. Στην εικονική αποτύπωση των διδακτικών ενότητων, παρά τη χρήση διευκρινιστικών λεζάντων, θεωρούμε ότι οι εικόνες λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά. Σε αρκετές περιπτώσεις η ελκυστικότητα που διαθέτουν οι εικόνες ως μέσο, η ύπαρξη διευκρινιστικών λεζάντων καθώς και οι πληροφορίες που προσφέρονται στα κείμενα / πηγές δίνουν τη δυνατότητα να ξεκινηθεί η ανάγνωση –ακόμα και ως αφόρμηση– από αυτά, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να γεννήσει απορίες. Αυτό όμως δεν αναιρεί τη γραμμική παρουσίαση της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι είναι εμφανής η χρήση της παραγωγικής μεθόδου, εφόσον υπάρχει γραμμική παροχή πληροφοριών κατά το πρότυπο των ακαδημαϊκών βιβλίων. Η αμιγώς θρησκευτικο-ιστορική αφήγηση αλλά και τα περικειμενικά μέρη (εικόνες, κείμενα / πηγές, υπογραμμίζω και θυμάμαι, ασκήσεις και δραστηριότητες) προτρέπουν έμμεσα τον εκπαιδευτικό στη χρήση μετωπικής διδασκαλίας.

Δεν υποστηρίζεται η χρήση της επαγωγικής μεθόδου η οποία ωθεί τους μαθητές σε ομαδική και συνεργατική διδασκαλία με συγκρότηση ομάδων. Το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο δεν παροτρύνει επαρκώς στη χρήση μιας διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης και δε δημιουργεί κίνητρα στους εκπαιδευόμενους/ες, τα οποία να τους ωθούν σε επιπρόσθετη έρευνα των θεμάτων που παρουσιάζονται, ώστε να δραστηριοποιηθούν και να αυτενεργήσουν σε μια διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και κριτικής προσέγγισης των θεμάτων, παρότι προτρέπει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση και χρήση κατά τη διδασκαλία επιπρόσθετου έντυπου και ψηφιακού πληροφοριακού υλικού. Απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού αρκετός χρόνος προετοιμασίας, προκειμένου να ακολουθήσει τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής (ομαδική διδασκαλία, συγκρότηση ομάδων, διερευνητική και συνεργατική μάθηση) καθώς και να βρει το επιπλέον υλικό που συνεπάγονται αρκετές διδακτικές δραστηριότητες, δεδομένου ότι αφενός η μορφή και η δομή των συγκεκριμένων διδακτικών ενότητων δεν είναι αρωγός του και αφετέρου το ίδιο το σχολικό βιβλίο δε βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην εξεύρεση επιπλέον υποστηρικτικού υλικού. Θα πρέπει από μόνος του να ξέρει πού και πώς να το αναζητήσει, ώστε να κατευθύνει και τους μαθητές/τριες για το πού και πώς θα το αναζητήσουν και οι ίδιοι. Επιπροσθέτως, δεν προωθείται η διεπιστημονικότητα (εξέταση του γνωστικού αντικειμέ-



νου υπό το πρίσμα διαφορετικών μαθημάτων), ενώ διαφαίνεται αμυδρή προσπάθεια προώθησης της διαθεματικότητας (ανάπτυξη σχεδίων εργασίας ανεξάρτητων από μαθήματα με θέμα που προκύπτει από το μάθημα των Θρησκευτικών).

Επίσης, από την αξιολογική αποτίμηση των διδακτικών ενοτήτων θεωρούμε ότι η επιλογή των πηγών / κειμένων που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο είναι αρκετά ικανοποιητική, εφόσον: α. η σχέση τους με το περιεχόμενο του κειμένου είναι προφανής, β. είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών/τριών, ενδεδειγμένες και αξιόπιστες, γ. αντιδιαστέλλονται από το υπόλοιπο κείμενο με τη χαρακτηριστική δομή, τα πλαίσια και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές τους, δ. δηλώνεται σαφώς η προέλευσή τους, και ε. μερικές εξ αυτών έχουν επικεφαλίδα, η οποία δίνει την πεμππουσία του περιεχομένου τους και βοηθάει τους μαθητές/τριες να συλλάβουν τα βασικά τους νοήματα. Ωστόσο, οι πηγές / κείμενα δεν είναι ποσοτικά επαρκείς.

### **Κριτική ανάλυση των κειμενογλωσσικών στοιχείων**

Ενώ στο κείμενο της αφήγησης υπάρχει αρκετή γλωσσική συνεκτικότητα, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση συνδέσμων και επιρρημάτων δηλωτικών ποικίλων λογικών σχέσεων, η χρήση διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων είναι σαφώς περιορισμένη, εφόσον κυριαρχεί ο παραθετικός λόγος, γεγονός μερικώς δικαιολογημένο, αφού στις διδακτικές ενότητες γίνεται παράθεση των σημαντικότερων θρησκευτικο-ιστορικών γεγονότων και των αποτελεσμάτων τους.

Η νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου κρίνεται αρκετά ικανοποιητική, εφόσον υπάρχει συνεκτικότητα στον τρόπο προσφοράς της νέας γνώσης στις διδακτικές ενότητες. Είναι φανερό η εστίαση στο θέμα, η αποφυγή παρεκβάσεων και η ύπαρξη λογικού ειρμού και εσωτερικής σύνδεσης σε κάθε ενότητα, μεταξύ των ενοτήτων αλλά και μεταξύ των κεφαλαίων αυτού και όσων έχουν προηγηθεί. Επιπροσθέτως, ενώ το κείμενο χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικό βαθμό πληροφορητικότητας, είναι κατανοητό και ενδιαφέρον· δεν υπάρχει όμως ισορροπία μεταξύ νέων και ήδη γνωστών πληροφοριών, καθώς οι διδακτικές ενότητες είναι πολύ πλούσιες σε νέα γνώση και με αυτόν τον τρόπο διεγείρουν μεν το ενδιαφέρον, αλλά προκαλούν και πολλά ερωτήματα, τα οποία δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν λόγω των χρονικών περιορισμών της διδασκαλίας.

Επίσης, είναι φανερό η ύπαρξη σαφούς πρόθεσης και στόχευσης, εφόσον τόσο η κυρίως θρησκευτικο-ιστορική αφήγηση όσο και τα περιεκτικώς στοιχεία έχουν ξεκάθαρη στόχευση και την υπηρετούν χωρίς παρεκκλίσεις. Ιδιαίτερη συμβολή σε αυτό έχουν: α. το εισαγωγικό σημείωμα που προαναγγέλλει και συνοψίζει τους στόχους, β. οι τίτλοι των ενοτήτων που αποδίδουν το κεντρικό σημείο αναφοράς της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης, καθώς και οι τίτλοι των υποενοτήτων που κωδικοποιούν τις υποενοότητες αναδεικνύοντας τα σημεία εστίασης της αφήγησης, γ. τα περιεχόμενα των πηγών / κειμένων που συνδέονται άμεσα με την αφήγηση και υποβοηθούν στην επίτευξη των στόχων της, δ. οι εικόνες και οι λεζάντες τους που εστιάζουν την προσοχή σε κείρια σημεία της αφήγησης και τη συμπληρώνουν, ε. οι ερωτήσεις - δραστη-





ριότητες, και στ. το υπογραμμίζω και θυμάμαι που συνδέει και αξιοποιεί συνδυαστικά όλο το παραπάνω κειμενικό και περικειμενικό υλικό.

Ανιχνεύεται σε ικανοποιητικό βαθμό το κριτήριο της διακειμενικότητας, η οποία εντοπίζεται άμεσα και έμμεσα. Άμεσα εντοπίζεται στις πηγές όλων των ενοτήτων. Έμμεσα η διακειμενικότητα είναι διάχυτη σε όλες τις ενότητες στα σημεία όπου γίνεται αναφορά σε προγενέστερα γεγονότα, σε θρησκευτικοκοινωνικές και πολιτικοοικονομικές συνθήκες που είναι γνωστές από προηγούμενες ενότητες ή στην εξωκειμενική γνώση των μαθητών/τριών. Αλλά και τα κριτήρια της περιστασιακότητας και της αποδεκτότητας θεωρούμε ότι πληρούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς το κείμενο απευθύνεται σε αρκετά ώριμους αναγνώστες (μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου) που έχουν ασκηθεί αρκετά στη θρησκευτικο-ιστορική μεταγλώσσα και μπορούν να συλλάβουν τις εννοιολογικές σχέσεις που κωδικοποιούνται μέσω των κειμενικών στοιχείων. Παράλληλα, θεωρούμε ότι στο κείμενο υπάρχει ικανοποιητικού βαθμού τυπικότητα, εφόσον δε γίνεται κατάχρηση του μακροπεριόδου λόγου, της παθητικής σύνταξης και της υποτακτικής σύνδεσης, δεν παρατηρούνται ονοματοποιήσεις και είναι εφικτή η ανάγνωση και η ανάλυση των πυκνογραμμένων περιόδων και της θεολογικής ορολογίας.

Επιπροσθέτως, ο λόγος των κειμένων των διδακτικών ενοτήτων χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό περιχάραξη λόγω της χρήσης αποφαντικού λόγου και των εν γένει εκφραστικών επιλογών που υποβάλλουν στους μαθητές/τριες την αντίληψη της μίας και μόνης εκδοχής των πραγμάτων και της μίας και μόνης ορθής απάντησης. Δεν υποβάλλονται ερωτήματα και η όλη διατύπωση δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης του λόγου των συγγραφέων. Ακόμα και στις ερωτήσεις - δραστηριότητες δεν προωθείται η αποκλίνουσα σκέψη, αφού προσανατολίζονται προς μία ερμηνεία της πραγματικότητας και όχι στην πιθανή αντίθετή της, εφόσον αυτή δεν αποτυπώνεται ούτε στο κείμενο ούτε στις πηγές και τις εικόνες. Επομένως, σε αυτή την περίπτωση τίποτα δεν αφήνει περιθώριο στους μαθητές/τριες να αναζητήσουν και την άλλη άποψη, ώστε να μπορούν να κρίνουν και αυτήν που τους παρουσιάζεται.

### **Κριτική ανάλυση της εικονογράφησης**

Η αναπαραστατική λειτουργία των εικόνων του κεφαλαίου αξιοποιεί ποικίλης φύσης εικόνες. Συγκεκριμένα, η εικονογράφηση των κεφαλαίων κρίνεται πολύ ικανοποιητική, αντίστοιχη της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών στους οποίους απευθύνεται και επαρκής ως προς τον συνολικό αριθμό των εικόνων και την αναλογία τους ανά ενότητα. Η διαπροσωπική λειτουργία των εικόνων του κεφαλαίου αναδεικνύει τις προθέσεις του δημιουργού της εικόνας για το είδος των φαντασιακών σχέσεων που θέλει να διαμορφώσει ανάμεσα στα εικονιζόμενα και στους θεατές. Συγκεκριμένα, το οπτικό υλικό των κεφαλαίων –αξιολογούμενο ως προς την οπτική διάδραση, τις σχέσεις εγγύτητας - απόστασης, τη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή και τις δυνατότητές του στον έλεγχο το μηνύματος της εικόνας– αξιολογείται συνολικά ως πολύ ικανοποιητικό, μια που εντοπίζουμε σε αυτό ποικίλα είδη επιδιωκόμενων σχέσεων



μεταξύ της εικόνας και του θεατή με βάση τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα ανάγνωσης του οπτικού κειμένου. Επίσης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η πολυτροπική λειτουργία των εικόνων επιτυγχάνει τη διδακτική σύνδεσή τους με το κείμενο και το περιεχόμενο των κεφαλαίων, ενώ κρίνουμε ως παράλειψη τη μη σύνδεση των εικόνων με άλλα περιεκτικτικά στοιχεία (πηγές / κείμενα, ασκήσεις - δραστηριότητες), στοιχείο που θα απέδιδε ευκρινέστερα το κεντρικό σημείο της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης. Επίσης, η κειμενική λειτουργία των εικόνων των κεφαλαίων διασφαλίζει την παραγωγή ολοκληρωμένου μηνύματος, εφόσον οι εικόνες εστιάζουν την προσοχή σε καίρια και ουσιαστικά σημεία της σχετικής θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης. Η μη οργανική αξιοποίησή τους θεωρούμε ότι αποτελεί αρνητικό στοιχείο.

### Κοινωνική διάσταση

Με δεδομένη την πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών σχολικών τάξεων, η παρουσίαση της θρησκευτικο-ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας των διδακτικών ενοτήτων κρίνεται επαρκής και δεν αντιστρατεύεται την επιδίωξη του βασικού σκοπού της αγωγής, που είναι η καλλιέργεια κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την εικόνα μιας κοινωνίας που θρησκευτικο-ιστορικά αλληλοσπάρσσεται από αντιθέσεις, με την αντιθετικότητα και αντιφατικότητα της θρησκευτικο-ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας, χωρίς να δίνεται η ιδεαλιστική αλλά εσφαλμένη εικόνα μιας ανύπαρκτης αρμονίας και αδελφουσύνης. Η παρουσίαση όμως των γεγονότων γίνεται μέσα από ένα λογικό μέτρο συγκερασμού θρησκευτικο-ιστορικοκοινωνικών συγκρούσεων, προκειμένου οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν, ώστε να καταστούν ενεργά μέλη στη δόμηση ειρηνικών κοινωνιών.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Η προσπάθεια αξιολόγησης ενός σχολικού βιβλίου είναι μια ιδιαίτερη, απαιτητική και πολυδιάστατη εργασία. Η αξιολογική μας έρευνα διενεργήθηκε κάτω από το ερευνητικό πλαίσιο συγκεκριμένων αξιολογικών κριτηρίων με απόλυτο σεβασμό στη σημασία του σχολικού βιβλίου ως δομικού στοιχείου διδασκαλίας.

Θεωρούμε ότι η μορφή και η δομή τού υπό ανάλυση σχολικού βιβλίου δεν ενδείκνυνται για την εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών μοντέλων. Έτσι, παρατηρείται η εξής αντίφαση: Οι μεν συνιστώμενες δραστηριότητες υλοποιούνται εύκολα, γιατί δεν απαιτούν ιδιαίτερη διερεύνηση, απαιτείται όμως πολύς χρόνος, προκειμένου το υλικό που παρέχει το σχολικό βιβλίο να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο διερευνητικών και μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων, όπως προτρέπει το Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχρονη παιδαγωγική. Όσον αφορά τα τυποεκδοτικά χαρακτηριστικά, θα λέγαμε



ότι γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί η ποικιλία των διαφορετικών μορφών χρωμάτων και παντός τύπου επισημάνσεων σε επίπεδο ουσιαστικής διευκόλυνσης της κατανόησης της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης και ανάδειξης της συνεκτικότητάς της. Όσον αφορά τη μεθοδολογική καταλληλότητα, παρατηρούμε ότι στην πραγματικότητα το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο δεν προάγει την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου εκ μέρους των μαθητών/τριών και δεν ωθεί σε εννοιολογική προσέγγιση και επαγωγικές διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης. Η παρουσία πηγών / κειμένων, αν και περιορισμένων, μετράει οπωσδήποτε θετικά στο σημείο αυτό, αλλά και πάλι δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε την παντελή απουσία της «άλλης άποψης», όπως και την απουσία διεπιστημονικότητας και τη μη ικανοποιητική αξιοποίηση της διαθεματικότητας. Αντίθετα, τα κειμενογλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κεφαλαίου αξιολογούνται θετικά σε γενικές γραμμές ειδικά όσον αφορά την εσωτερική σύνδεση των διδακτικών ενοτήτων μεταξύ τους και τη γλωσσική συνοχή των παραγράφων. Εντοπίζουμε σαφή προθετικότητα και ικανοποιητική διακειμενικότητα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι και η γλώσσα του κειμένου χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμού τυπικότητα και υψηλού βαθμού περιχάραξη, με αποτέλεσμα να μην προωθείται τελικά η κριτική και αποκλίνουσα σκέψη.

Θετική είναι η αποτίμηση του κριτηρίου της διδακτικής λειτουργίας της εικονογράφησης των κεφαλαίων. Πιστεύουμε ότι οι εικόνες, επειδή επιτελούν ουσιαστικό διδακτικό ρόλο, θα μπορούσαν, αν το σχολικό βιβλίο ωθούσε στην αξιοποίησή τους, να λειτουργήσουν ακόμα και αντισταθμιστικά στις αδυναμίες των άλλων κριτηρίων συμβάλλοντας στην αναπλαισίωση της γνώσης και στην ανάπτυξη κριτικού πολυγραμματισμού στους μαθητές/τριες (Kress & Leeuwen, 2010).

Τέλος, το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου προσπαθεί να προσεγγίσει με ήπιο κριτικό τρόπο την πορεία της Ιστορίας της Εκκλησίας, δεν αποσιωπά τα αρνητικά σημεία αυτής της πορείας και εμπεριέχει άχολη κριτική επεξεργασία διαφορετικών θρησκευτικών παραδοχών. Επιπλέον, ενσωματώνει στοιχεία ομαλής διαχριστιανικής επικοινωνίας και αλληλογνωριμίας, ωστόσο δίνει αρκετά μεγάλη έμφαση στην προβολή της οικουμενικής διάστασης του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Εν κατακλείδι, το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου, που γράφτηκε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-03 τ. Β΄), καταργήθηκε το 2016, χωρίς να έχει προηγηθεί η απαιτούμενη αξιολόγησή του. Στο σημείο αυτό εκφράζουμε εκ νέου την άποψη –άποψη που έχει κατατεθεί από σύγχρονους παιδαγωγούς– ότι σε όλη τη μεταπολιτευτική περίοδο δεν έχει διαμορφωθεί ένα θεσμικό πλαίσιο που θα όριζε με σαφήνεια μια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων, εφόσον η αξιολόγησή τους συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η δημιουργία θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων κρίνεται απαραίτητη, γιατί θα αποβλέπει αφενός στη διαρκή βελτίωσή τους κατά τη διάρκεια της χρήσης τους και αφετέρου στην κατάρτησή και αντικατάστασή τους, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής και όχι ως επιλογή της εκάστοτε νέας κυβέρνησης (Μπονιδής, 2010; Τσέκου, 2017; 2018; υπό έκδοση).



## Βιβλιογραφία

- Pillsbury, K. (1966). International cooperation in Textbook evaluation: The Braunschweig Institute. *Comparative education review*, 10(1), 48-52.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (2003, 13 Μαρτίου), Νο. 303 Β', Αποφάσεις. Αριθ. 21072α/Γ2/2003. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Θεοδώρου, Δ. (1999). Βασικές Έννοιες και Αρχές της Ερμηνευτικής ως Μεθόδου Παιδαγωγικής Έρευνας. *Μακεδόν*, 6, 129-136.
- Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl.L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.
- Hartley, J. (1994). *Designing Instructional Text*, 3d edition. London: Kogan Page.
- Καψάλης, Α. & Χαράλαμπος, Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια. *Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Καρατζιά, Ε. (2002). *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης. Στο Χ. Βέικου, Χ. Δελή & Α. Δημητράσκου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές*, 17-19 Φεβρουαρίου 2005 (σσ. 106-119). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαράλαμπος (Επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον* (σσ. 265-297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σσ. 473-497). Αθήνα: Ίων.



- Μπονίδης, Κ. (2016). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο Α. Κουλουμπαρίση (Επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός - Εφαρμογή - Αξιολόγηση* (σσ. 110-142). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. *Μακεδόν,* 10, 93-98.
- Παπαρηγορίου, Γ. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό εγχειρίδιο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Χ. Βέικου, Χ. Δελή & Α. Δημητράσκου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές, 17-19 Φεβρουαρίου 2005* (σσ. 152-159). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Τριλιανός, Α. (1999). *Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσέκου, Α. (2015). Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Τσέκου, Α. (2017). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-2016): ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 13, 84-93.
- Τσέκου, Α. (2018). Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η διαδικασία παραγωγής των προδιαγραφών της διδασκαλίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της μεταπολίτευσης: μια ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΚΕΔΙΣΥ*, 20-22 Απριλίου 2018 (τ. Γ', σσ. 397-407). Αθήνα.
- Τσέκου, Α. (2019). Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Α' και της Β' Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 413-421. Ανακτήθηκε στις 9/11/2019 από [shorturl.at/mnCw8](http://shorturl.at/mnCw8)
- Τσέκου, Α., Μουράτογλου, Ν., Οικονομίδη, Ι., Μαργέλη, Ι., Παπαδοπούλου, Α., Πετράκη, Ο. & Βέρδη, Α. (υπό έκδοση). Αξιολόγηση των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με θέμα: Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017.
- UNESCO (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Fortin.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18<sup>th</sup> Session, on 19 November, 1974.
- UNESCO (1989). (*Final Report*). *International Consultation with a View to Recommending Criteria for Improving the Study of Major Problems of Mankind and their Presentation in School Curricula and Textbooks*. Bonn: German Commission for Unesco.