

Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας αναπαραστάσεων για την έννοια της μάθησης

School textbook as carrier of representations for the concept of learning

Πασχάλης Σαρόγλου, Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.,
Εκπαιδευτικός, saropasx@gmail.com

Μαρία Γκέκα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.,
mgeka@nured.auth.gr

Paschalis Saroglou, PhD Candidate, School of Early Childhood Education, AUTH, Teacher,
saropasx@gmail.com

Maria Geka, Assistant Professor, School of Early Childhood Education, AUTH, mgeka@nured.auth.gr

Abstract: The purpose of this article is to study how the concept of learning is represented through the exercises included in primary school textbooks. Research sample was textbooks used in the school year 2022-23 for the Greek language course at 2nd, 4th and 6th grade. The method of semiotic analysis and in particular the model of Algirdas Julien Greimas was applied. The concept of learning is structured around two isotopies. The first one focused on its informational dimension (cognitive code) and the second one on its communicative (social code). Around each isotopy were developed subcodes that were related to the following semiotic indicators: category of exercise, learning objectives, method of working, student engagement, field of application. In conclusion, learning appears to be presented as a basic skill that is achieved through objective assessment of performance and individual effort. The role of students is mainly passive and their field of action is limited within the school classroom.

Keywords: learning, school textbook, primary school, semiotics

Περίληψη: Σκοπός του άρθρου είναι η μελέτη του τρόπου που αναπαριστάται η έννοια της μάθησης μέσω των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Από το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων επιλέχθηκαν εκείνα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στη Β', Δ' και ΣΤ' τάξη το σχολικό έτος 2022-23. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της σημειωτικής ανάλυσης και ειδικότερα το μοντέλο του Algirdas Julien Greimas. Με αφετηρία την έννοια της μάθησης δημιουργήθηκαν δύο ισοτοπίες. Η πρώτη αφορούσε την πληροφοριακή της διάσταση (γνωστικός κώδικας) και η δεύτερη την επικοινωνιακή (κοινωνικός κώδικας). Γύρω από κάθε ισοτοπία αναπτύχθηκαν επιμέρους υποκώδικες που σχετίζονταν, κατά περίπτωση, με τους εξής σημειωτικούς δείκτες: κατηγορία άσκησης, μαθησιακοί στόχοι, τρόπος υλοποίησης, μορφή μαθητικής δράσης, πεδίο εφαρμογής. Συμπερασματικά, η μάθηση φαίνεται ότι προβάλλεται ως μια δεξιότητα βασικού επιπέδου που επιτυγχάνεται μέσα από την αντικειμενική αξιολόγηση της επίδοσης και την ατομική προσπάθεια. Ο ρόλος των μαθητών είναι κυρίως παθητικός και το πεδίο δράσης τους

περιορίζεται εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας.

Λέξεις κλειδιά: μάθηση, σχολικό εγχειρίδιο, δημοτικό, σημειωτική

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και στην ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Σχετίζεται με την παροχή γνώσεων, την αλλαγή της συμπεριφοράς, αλλά και την απόκτηση και ανταλλαγή βιωμάτων (Dantas & Cunha, 2020; Guney & Al, 2012; Wang, 2012).

Το κάθε άτομο μπορεί να μαθαίνει καθημερινά οπουδήποτε μέσω της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει. Ωστόσο, η μάθηση εξαρτάται χωρο-χρονικά σε σημαντικό βαθμό με την τυπική, υποχρεωτική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο (Coombs & Ahmed, 1974; Καραλής, 2003).

Εντός σχολικού πλαισίου, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αναπτύσσουν μεταξύ τους δυναμικούς νοητικούς και συναισθηματικούς δεσμούς. Έχοντας ως κοινή συνισταμένη τα βιώματά τους, δημιουργούν κοινωνικές αναπαραστάσεις προσπαθώντας να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Γκέκα, 2015; Duveen, 2007; Jodelet, 2003; Moscovici & Marková, 1998; Psaltis, 2012). Ανάμεσα στις έννοιες που προσπαθούν να αναπαραστήσουν είναι η μάθηση και ο δρόμος προς την επίτευξή της. Στην προσπάθειά τους αυτή χρησιμοποιούν διάφορα παιδαγωγικά πολιτισμικά εργαλεία που φέρουν τις δικές τους σημειωτικές αναπαραστάσεις. Βασικότερο ανάμεσά τους είναι το σχολικό εγχειρίδιο (Klerides 2010; Sammler, 2018; Vygotsky, 1978).

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Η έννοια της μάθησης

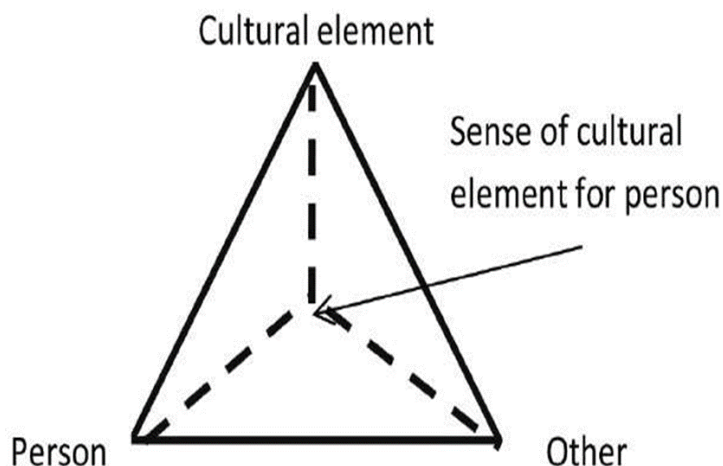
Ο σύνθετος και αφηρημένος χαρακτήρας της μάθησης δυσχεραίνει τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, ενώ παράλληλα δημιουργεί διάφορους προβληματισμούς που αφορούν τον τρόπο, τον χώρο, τον χρόνο και τους λόγους που μαθαίνουμε (Masethe, Masethe & Odunaike, 2017; Säljö, 2009).

Με σκοπό να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που προσεγγίζουν από διαφορετικό πρίσμα τη μάθηση (Akran & Kennedy, 2020; Bandura, 2000; Zhou & Brown, 2015; Guney & Al, 2012; Hedges & Cullen, 2012; Locklear, 2020; Vygotsky, 1978). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει μερικές από τις σημαντικότερες ομάδες θεωριών μαζί με τις βασικές τους αρχές για τη μάθηση.

Πίνακας 1. Η έννοια της μάθησης ανά θεωρητικό μοντέλο

Θεωρία μάθησης	Βασικές αρχές
Συμπεριφορισμός	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως αποτέλεσμα της ελεγχόμενης αντίδρασης του ατόμου σε εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.• Ο μαθητής παθητικός δέκτης των μηνυμάτων που δέχεται από τον πομπό-δάσκαλο.
Γνωστικές θεωρίες	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως διαδικασία σταδιακής απόκτησης και οικοδόμησης γνώσεων.• Βασίζεται στην ενεργή αναζήτηση νοημάτων και την απόκτηση εμπειριών.
Ανθρωπιστικές θεωρίες	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως δραστηριότητα που εστιάζει στα εσωτερικά κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε ατόμου.
Κοινωνικές θεωρίες	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως κοινωνική, διαλεκτική, δυναμική διαδικασία.• Επιτυγχάνεται βιωματικά μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα άλλα μέλη από το περιβάλλον του που λειτουργούν είτε ως πρότυπα προς μίμηση είτε ως συν-δημιουργοί της νέας γνώσης.

Ανάμεσα στις προσεγγίσεις της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας, είναι το πυραμιδικό μοντέλο της Zittoun (2014), το οποίο εστιάζει στην εκπαιδευτική πράξη (Γράφημα 1). Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση επιτυγχάνεται αφενός κατά την αλληλεπίδραση του μαθητή εξωτερικά με τον εκπαιδευτικό και τα συμβολικά σημειωτικά εργαλεία του κοινού τους πολιτισμού. Αφετέρου ο μαθητής βρίσκεται σε εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό του. Σκοπός του είναι η ισορροπία μεταξύ του «προσωπικού πολιτισμού» του, ο οποίος αποτελείται από τα πρότερα βιώματα που φέρει, και της νέας γνώσης που αποκτά στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στα πολιτισμικά εργαλεία που οδηγούν στην επαφή με το αντικείμενο της γνώσης και τελικά στη μάθηση ανήκει το σχολικό εγχειρίδιο (Zittoun, 2014; Markovά, 2017).



Γράφημα 1. Το πυραμδικό σημειωτικό μοντέλο της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας (Zittoun, 2014)

1.2 Το σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί πολύτιμο εργαλείο του πολιτισμού με δυνητικά διαμεσολαβητικό ρόλο. Το έχουν στη διάθεσή της οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με σκοπό να επιτευχθεί η μάθηση. Λειτουργεί ως βασικός φορέας υλοποίησης της φιλοσοφίας του αναλυτικού προγράμματος και ως εποπτικό μέσο για τη διδασκαλία των μαθημάτων που αυτό περιλαμβάνει (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007; Esteves, 2019; Fuchs & Henne, 2018).

Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου είναι διττός. Από τη μία, στοχεύει στην αναπαραγωγή, μετάδοση και εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Δηλαδή, είναι ένα κοινωνικά κατασκευασμένο μέσο που χρησιμοποιείται κατά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην προσπάθειά τους για δημιουργία κοινωνικών αναπαραστάσεων με σκοπό την ερμηνεία του κόσμου που τους περιβάλλει (Esteves, 2019; Fuchs & Henne, 2018; Graves, 2000; Klerides 2010; Lambert, 1999; Ματσαγγούρας, 2004; Mesa & Griffiths, 2012; Rabardel & Bourmaud, 2003; Rabardel & Waern, 2003; Σοφού, Κατσαντώνη & Ταβουλάρη, 2011).

Η έρευνα γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια ξεκίνησε ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα από τις ΗΠΑ. Συνολικά το ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στη διδακτική τους χρήση, στην ανάλυση του περιεχομένου και της δομής τους και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα με σημείο αναφοράς τη σχολική επίδοση (Bock, 2018; Czerwionka & Gorokhovskiy, 2015; Fan, 2013; Fuchs & Henne, 2018; Harwood, 2014; Μπονίδης, 2009). Παράλληλα, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή ερευνών που να εστιάζουν στην κοινωνική-ιδεολογική του διάσταση. Δηλαδή έρευνες που να βασίζονται στην υπόθεση ότι αποτελεί αφενός σημειωτικό εργαλείο του πολιτισμού που φέρει αναπαραστάσεις για διάφορες έννοιες του περιβάλλοντα κόσμου εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως αυτή της μάθησης, και αφετέρου πομπό βαθύτερων μηνυμάτων, τα οποία αμφότεροι προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν κατά τη μεταξύ της

δυναμική αλληλεπίδραση (Klerides 2010; Ματσαγγούρας, 2004; Raudsepp, 2005; Sakki, 2014; Σοφού κ.ά., 2011; Weninger, 2018).

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων που φέρουν τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου για την έννοια της μάθησης. Ειδικότερα, στόχος είναι η αποκωδικοποίηση του περιεχομένου των ασκήσεων που περιλαμβάνονται σε αυτά, ώστε να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προβάλλεται η μάθηση από τη γνωστική και κοινωνική της διάσταση, λαμβάνοντας υπόψη αφενός την κατηγορία και τη στοχοθεσία των ασκήσεων και αφετέρου τον τρόπο επίλυσης, τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών και το πεδίο εφαρμογής της;
- Ποιο θεωρητικό μοντέλο για την έννοια της μάθησης φαίνεται να επικρατεί;

Από το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού, επιλέχθηκαν τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας που χρησιμοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2022-23 στη Β΄, τη Δ΄ και τη ΣΤ΄ τάξη, ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσώπευση και από τους τρεις κύκλους τάξεων (Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄, Ε΄-ΣΤ΄). Για την ανάλυση του περιεχομένου της επιλέχθηκε η ερευνητική μέθοδος της σημειωτικής ανάλυσης και ειδικότερα το μοντέλο Δομικής Σημαντικής του Γάλλου γλωσσολόγου Algirdas Julien Greimas. Στα κείμενα των ασκήσεων αναζητήθηκαν οι ισοτοπίες που οργανώνονται με τη μορφή κωδικών γύρω από την κεντρική έννοια της μάθησης. (Boklund-Lagoroulou, 1982; Greimas & Courtés, 1982; Χριστοδούλου, 2007).

3. Αποτελέσματα

Στα σχολικά εγχειρίδια του δείγματος εντοπίστηκαν συνολικά 1246 ασκήσεις, εκ των οποίων 361 στη Β΄, 495 στη Δ΄ και 390 στη ΣΤ΄ τάξη.

Η έννοια της μάθησης οργανώνεται μέσα από δύο κώδικες, τον γνωστικό και τον κοινωνικό. Ο κάθε κώδικας αναλύεται σε επιμέρους υποκώδικες ως εξής:

- Γνωστικός κώδικας: κατηγορία άσκησης, εκπαιδευτική στοχοθεσία
- Κοινωνικός κώδικας: τρόπος υλοποίησης, βαθμός μαθητικής εμπλοκής, πεδίο εφαρμογής

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τον γνωστικό κώδικα και ειδικότερα από τον υποκώδικα της κατηγορίας, για τις ανάγκες της σημειωτικής ανάλυσης οι ασκήσεις ταξινομήθηκαν στις παρακάτω τρεις γενικές κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 2013; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013; Χατζηδήμου, 2019):

- Κατηγορία 1: ασκήσεις κλειστής δομής και αντικειμενικής αξιολόγησης, με συγκεκριμένη απάντηση. Εστιάζουν κυρίως στην ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης της διδακτέας ύλης.
- Κατηγορία 2: ασκήσεις ανοικτής δομής και ελεύθερης έκφρασης, χωρίς περιορισμούς ως προς την έκταση και το περιεχόμενο της σωστής απάντησης. Επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συνθετικής ικανότητας και της δημιουργικότητας.
- Κατηγορία 3: ασκήσεις μικτού τύπου.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος και ανά τάξη.

Πίνακας 2. Κατανομή κατηγοριών ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Κατηγορία	Τάξη							
	Β΄		Δ΄		ΣΤ΄		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	229	63,43	326	65,86	200	51,28	755	60,59
2	118	32,69	137	27,68	140	35,9	395	31,7
3	14	3,88	32	6,46	50	12,82	96	7,71

Από τα δεδομένα του Πίνακα 2 παρατηρούμε συνολικά ότι οι περισσότερες ασκήσεις προέρχονται από την Κατηγορία 1 (60,59%). Ακολουθούν με το μισό περίπου ποσοστό οι ασκήσεις της Κατηγορίας 2 (31,7%), ενώ οι ασκήσεις της Κατηγορίας 3 βρίσκονται στην τελευταία θέση με μονοψήφιο ποσοστό (7,71%). Η εικόνα αυτή επαληθεύεται και στις επιμέρους τάξεις. Η Κατηγορία 1 διατηρεί τα πρωτεία αν και παρουσιάζει μικρή υποχώρηση στη ΣΤ΄ τάξη (51,28%), έπεται η Κατηγορία 2 με μικρές διακυμάνσεις και στην τελευταία θέση βρίσκεται σταθερά η Κατηγορία 3. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ασκήσεις μικτού τύπου αυξάνονται σταθερά ανά τάξη, διπλασιάζοντας περίπου κάθε φορά τα ποσοστά τους και φτάνοντας τελικά σε διψήφιο επίπεδο (από 3,88% σε 6,46% και τελικά σε 12,82%).

Συνεχίζουμε με τον υποκώδικα της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Κατά τη σημειωτική ανάλυση καταγράφηκαν οι στόχοι της κάθε άσκησης με τη μορφή ρημάτων σε α΄ ενικό πρόσωπο. Με αφετηρία την ταξινόμια γνωστικών στόχων του Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956; Krathwohl, 2002), καταλήξαμε στη δημιουργία τριών ομάδων για τον τρόπο που προσεγγίζεται η διαδικασία της μάθησης. Αυτές είναι οι εξής:

- Ομάδα 1: η μάθηση ως δεξιότητα βασικού επιπέδου που σχετίζεται με την απομνημόνευση, επανάληψη και ανάσχυση πληροφοριών (γνώση), την ερμηνεία εννοιών (κατανόηση) και την πρακτική αξιοποίηση της θεωρίας (εφαρμογή).
- Ομάδα 2: η μάθηση ως δεξιότητα ανώτερου επιπέδου που σχετίζεται με την αποκωδικοποίηση της δομής της πληροφορίας (ανάλυση), την παραγωγή γνώσης (σύνθεση) και την αξιολόγηση (κρίση).
- Ομάδα 3: η μάθηση ως διαδικασία συνδυασμού δεξιοτήτων βασικού και ανώτερου επιπέδου.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται κατά σειρά η ταξινόμηση των ρημάτων-στόχων κάθε άσκησης ανάλογα με το αν ανήκουν στην Ομάδα 1 ή 2 (Πίνακας 3) και η κατανομή συχνότητας της κάθε μίας από τις τρεις ομάδες στο σύνολο του δείγματος και ανά τάξη (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Ομαδοποίηση μαθησιακών στόχων ασκήσεων

Ομάδα	Ρήμα-στόχος
1	αναγνωρίζω, ανακαλώ, αναπαριστώ, αναφέρω, αντιγράφω, αντιστοιχίζω, απαγγέλω, απομνημονεύω, αφηγούμαι, διορθώνω, δραματοποιώ, εντοπίζω, ενώνω, εξηγώ, επεξεργάζομαι, επιλέγω, ερμηνεύω, εφαρμόζω, ηχογραφώ, μετρώ, ονομάζω, ορίζω, παρατηρώ, παρουσιάζω, περιγράφω, πραγματοποιώ, σειροθετώ, συμμετέχω, συνοψίζω, ταιριάζω, χρησιμοποιώ
2	αιτιολογώ, αναζητώ, αναλύω, αναδομώ, ανασκευάζω, αντιπαραβάλλω, αξιολογώ, (από)κωδικοποιώ, δημιουργώ, διακρίνω, ερευνώ, επικοινωνώ, επινοώ, επιχειρηματολογώ, μαντεύω, (μετα)σηματίζω, ομαδοποιώ, οπτικοποιώ, οργανώνω, προτείνω, συγκρίνω, συζητώ, συνθέτω, σχεδιάζω, ταξινομώ, υποθέτω, φαντάζομαι, φτιάχνω

Πίνακας 4. Κατανομή ομάδων μαθησιακών στόχων ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Ομάδα	Τάξη							
	Β΄		Δ΄		ΣΤ΄		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	176	48,75	213	43,03	172	44,11	561	45,02
2	119	32,97	129	26,06	102	26,15	350	28,09
3	66	18,28	153	30,91	116	29,74	335	26,89

Από τα δεδομένα του Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι η Ομάδα 1 επικρατεί τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις επιμέρους τάξεις με ποσοστά που πλησιάζουν ή ξεπερνούν το 45%. Αναφορικά με τις άλλες δύο ομάδες, συνολικά φαίνεται ότι έχουν περίπου το ίδιο ποσοστό (28,09% η Ομάδα 2, 26,89% η Ομάδα 3). Ωστόσο, από τη στατιστική εικόνα ανά τάξη φαίνεται ότι υπάρχουν διακυμάνσεις ως προς την επικράτηση της μίας έναντι της άλλης ομάδας. Ειδικότερα, στη Β΄ τάξη η Ομάδα 2 επικρατεί με σημαντική διαφορά έναντι της Ομάδας 3 (119 ασκήσεις έναντι 66). Ωστόσο, αυτό ανατρέπεται στις επόμενες τάξεις, με την Ομάδα 3 να προηγείται με μικρή διαφορά (153 αναφορές έναντι 129 στη Δ΄ τάξη και 116 αναφορές έναντι 102 στη ΣΤ΄ τάξη).

Περνώντας από τον γνωστικό στον κοινωνικό κώδικα, για να επιλύσουν οι μαθητές μία άσκηση από το σχολικό τους εγχειρίδιο χρειάζεται να εργαστούν ατομικά, ανά ζεύγη, ομαδικά ή συνδυάζοντας την ατομική με την ομαδική προσπάθεια. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά υποκατηγορία. Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ασκήσεων στο σύνολο του δείγματος, αλλά και ανά τάξη (άνω του 83% σε κάθε περίπτωση) εστιάζουν στην επίλυση από τον κάθε μαθητή μόνο του. Ακολουθούν οι ομαδικές ασκήσεις. Συνολικά προσεγγίζουν το 12%, ενώ ανά τάξη παρουσιάζουν αυξητική τάση ξεκινώντας με 8,86% στη Β΄ τάξη και φτάνοντας μέχρι και 13,08% στη ΣΤ΄ τάξη.

Πίνακας 5. Κατανομή του τρόπου υλοποίησης ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Τρόπος υλοποίησης	Τάξη							
	Β΄		Δ΄		ΣΤ΄		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ατομικά	317	87,81	414	83,64	327	83,85	1.058	84,91
ανά ζεύγη	1	0,28	13	2,63	7	1,79	21	1,68
ομαδικά	32	8,86	61	12,32	51	13,08	144	11,57
ατομικά και ομαδικά	11	3,05	7	1,41	5	1,28	23	1,84

Ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι μαθητές και τον βαθμό εμπλοκής τους κατά την επίλυση μίας άσκησης, από τη σημειωτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- Παθητική: ο μαθητής περιορίζεται σε έναν παθητικό ρόλο κατά τη διάρκεια επίλυσης της άσκησης, την οποία προσεγγίζει με επιφανειακό τρόπο.
- Ενεργητική: ο μαθητής αναπτύσσει πρωτοβουλία και αυτενέργεια κατά την επίλυση της άσκησης και την προσεγγίζει σε βάθος και με κριτική σκέψη.
- Βιωματική: ο μαθητής εμπλέκεται άμεσα με την άσκηση, καθώς αυτή σχετίζεται με τα προσωπικά του βιώματα ή τον κινητοποιεί στο να αποκτήσει νέες εμπειρίες.

Στον Πίνακα 6 αποτυπώνεται η κατανομή συχνότητας της κάθε κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος και ανά τάξη. Διαπιστώνουμε ότι συνολικά περίπου στο 60% των ασκήσεων οι μαθητές αναλαμβάνουν παθητικό ρόλο κατά την επίλυσή τους. Ακολουθούν κατά σειρά η ενεργητική και η βιωματική μορφή δράσης. Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στις επιμέρους τάξεις με την παθητική εμπλοκή να παραμένει με διαφορά στην πρώτη θέση και να έπονται με την ίδια σειρά η ενεργητική και η βιωματική. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι από τάξη σε τάξη αυξάνεται οριακά, αλλά σταθερά το ποσοστό των ασκήσεων που εμπλέκουν με βιωματικό τρόπο τους μαθητές (από 14,94% στη Β΄ τάξη, 17,98% στη Δ΄ τάξη και 18,72% στη ΣΤ΄ τάξη).

Πίνακας 6. Κατανομή του βαθμού μαθητικής εμπλοκής κατά την επίλυση των ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Μορφή μαθητικής δράσης	Τάξη							
	Β΄		Δ΄		ΣΤ΄		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
παθητική	226	62,6	312	63,03	210	53,85	748	60,03
ενεργητική	81	22,44	94	18,99	107	27,43	282	22,63
βιωματική	54	14,96	89	17,98	73	18,72	216	17,34

Όσον αφορά το πεδίο εφαρμογής των ασκήσεων, αυτές δύναται να υλοποιούνται εντός της σχολικής τάξης, εκτός των ορίων της ή συνδυαστικά εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, πάνω από το 90% των ασκήσεων πραγματοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας, τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους τάξεις. Στον αντίποδα, μόλις οι 7 από τις 1246 ασκήσεις υλοποιούνται αποκλειστικά εκτός σχολείου (0,56%).

Πίνακας 7. Κατανομή του πεδίου εφαρμογής των ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Πεδίο εφαρμογής	Τάξη							
	Β΄		Δ΄		ΣΤ΄		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
εντός τάξης	332	91,97	470	94,95	362	92,82	1.164	93,42
εκτός τάξης	2	0,55	3	0,61	2	0,51	7	0,56
εντός και εκτός τάξης	27	7,48	22	4,44	26	6,67	75	6,02

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την κοινωνική-ιδεολογική διάσταση του σχολικού εγχειριδίου και τη λειτουργία του ως φορέα αναπαραστάσεων με σκοπό τη σημασιολογική ερμηνεία της πραγματικότητας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007; Esteves, 2019; Fuchs & Henne, 2018; Graves, 2000; Klerides 2010; Lambert, 1999; Ματσαγγούρας, 2004; Σοφού κ.α., 2011). Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις που φέρει για την έννοια της μάθησης.

Η σημειωτική ανάλυση του περιεχομένου των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας με τη βοήθεια του μοντέλου του A.J. Greimas αποκάλυψε δύο βασικές ισοτοπίες για την έννοια της μάθησης. Η πρώτη σχετίζεται με το ότι αποτελεί δεξιότητα πρόκτησης και μετάδοσης γνώσεων (γνωστικός κώδικας), ενώ η δεύτερη με το ότι συνιστά βασικό επικοινωνιακό εργαλείο με σκοπό την ερμηνεία της κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας (κοινωνικός κώδικας). Με άξονα την κάθε ισοτοπία αναπτύσσονται επιμέρους υποκώδικες. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη τους ανέδειξαν τρεις βασικές σημασιολογικές αντιθέσεις για την έννοια της μάθησης, που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με τη μορφή διπόλων ως εξής: «άτομο vs κοινωνική ομάδα», «βασική δεξιότητα vs ανώτερη δεξιότητα», «παθητικότητα vs βίωμα».

Πιο αναλυτικά, σε πάνω από το 60% των περιπτώσεων οι ασκήσεις είναι κλειστής δομής, δηλαδή στοχεύουν στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, μέσα από μία συγκεκριμένη σωστή απάντηση που αναμένεται να δώσουν κάθε φορά οι μαθητές. Ο ρόλος που αναλαμβάνουν σε πάνω από τις μισές ασκήσεις ανά τάξη φαίνεται ότι είναι κυρίως παθητικός. Από την αποκωδικοποίηση των στόχων των ασκήσεων φαίνεται ότι η μάθηση προσεγγίζεται στις μισές περίπου από αυτές (45,02%) ως μια δεξιότητα βασικού επιπέδου που ξεκινά από την πρόσκτηση της γνώσης και φτάνει μέχρι και την εφαρμογή της σε διάφορα πλαίσια. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν συνολικά ότι η μάθηση φαίνεται να προσεγγίζεται με βάση τη θεωρία του συμπεριφορισμού. Δηλαδή, έμφαση δίνεται στην παρατήρηση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς των υποκειμένων με σκοπό να λάβουν την επιθυμητή επιβράβευση. Τα υποκείμενα φτάνουν στη μάθηση παθητικά μέσα από την επανάληψη, την απομνημόνευση και την επιφανειακή-διαδικαστική προσέγγιση της γνώσης, παρά μέσα από την κατανόηση, την βαθύτερη αναζήτηση νοημάτων, την απόκτηση βιωμάτων και την ανάπτυξη της αυτενέργειας και της κριτικής σκέψης (Zhou & Brown, 2015; Locklear, 2020).

Πάνω από 9 στις 10 ασκήσεις περιορίζονται εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας, γεγονός που στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το οικογενειακό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον και τους εμποδίζει να φτάσουν στη μάθηση με πιο βιωματικό τρόπο. Ακόμη και εντός της σχολικής τάξης, δεν ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς περίπου το 85% των ασκήσεων βασίζονται στην ατομική προσπάθεια. Τα δεδομένα αυτά συνηγορούν υπέρ της επικράτησης των ανθρωπιστικών θεωριών για τη μάθηση έναντι των κοινωνικών. Δηλαδή η μάθηση προσεγγίζεται ως μια εσωτερική ανεξάρτητη διαδικασία που εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Κινείται στα όρια της

ατομικής προσπάθειας. Δε φαίνεται να επιδιώκεται η αμοιβαία αλληλεπίδραση με άλλα μέλη απ' το κοινωνικό περιβάλλον, που θα μπορούσαν να λειτουργούν είτε ως πρότυπα είτε ως συνδημιουργοί νέας γνώσης (Bandura, 2000; Zhou & Brown, 2015; Guney & Al, 2012; Hedges & Cullen, 2012; Vygotsky, 1978).

Ανάμεσα στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την έννοια της μάθησης, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις που τη μελετούν ως κοινωνική κατασκευή. Από αυτά ξεχωρίζει η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Γκέκα, 2015; Duveen, 2007; Jodelet, 2003; Moscovici & Marková, 1998; Psaltis, 2012). Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την έννοια της μάθησης από την οπτική των δύο άλλων βασικών συντελεστών του διδακτικού τριγώνου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Brousseau, 2002; Meyer, 2012). Σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν ταυτίζονται ή όχι και σε ποιον βαθμό με τις αναπαραστάσεις που φέρουν τα σχολικά εγχειρίδια ως κοινωνιοσημειωτικά εργαλεία του πολιτισμού (Zittoun, 2014; Marková, 2017; Raudsepp, 2005; Σοφού κ.ά., 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akpan, B., & Kennedy, T. J. (2020). Introduction—Theory into Practice. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 1-13). Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_1
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: New York: Longmans.
- Bock, A. (2018). Theories and methods of textbook studies. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 57–70). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_4
- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (1982). Οι σύγχρονες μέθοδοι ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων. *Φιλολογος*, 29, 145-162.
- Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds. & Trans.). New York: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/0-306-47211-2>
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά Εγχειρίδια: Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών-Νέες Τάσεις. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 482-490). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Czerwionka, L., & Gorokhovsky, B. (2015). Collaborative textbook selection: A case study leading to practical and theoretical considerations. *L2 Journal*, 7(2). <https://doi.org/10.5070/L27221818>
- Γκέκα, Μ. (2015). Η συμβολή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη μελέτη του χώρου : Το παράδειγμα του δασκάλου ως χωρική διάσταση. Στο Δ.Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικός τόμος πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (σσ.270-279). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dantas, L. A., & Cunha, A. (2020). An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017>
- Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds), *The Cambridge Handbook of SocioCultural Psychology* (pp. 543–559). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Esteves, M. H. (2019). Geography Teachers' views on textbook use in Portugal: a small-scale study in challenging times. *European Journal of Geography*, 10, 85-98.
- Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM Mathematics Education*, 45, 765-777. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0530-6>
- Fuchs E., Henne K. (2018) History of Textbook Research. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25-56). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_3
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). Educational learning theories. *Education Open Textbooks*. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>
- Zittoun, T. (2014). Trusting for learning. In P. Linell & I. Markova (Eds.), *Dialogical approaches to trust in communication* (pp. 125-151). Charlotte: Information Age.
- Graves, K., & Xu, S. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary* (transl. Christ et al.) Bloomington: Indiana University Press.
- Guney, A., & Al, S. (2012). Effective learning environments in relation to different learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2334-2338. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.480>
- Harwood, N. (2014). Content, consumption, and production: Three levels of textbook research. In N. Harwood (Eds.) *English Language Teaching Textbooks* (pp. 1-41). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137276285_1
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Jodelet, D. (2003). Representations sociales: Un domaine en expansion (7th ed). In D. Jodelet (Eds.) *Les representations sociales* (pp. 45-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Καραλής, Θ. (2003). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Πατρών. <https://eclass.upatras.gr>
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Klerides, E. (2010). Imagining the textbook: Textbooks as discourse and genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 31-54. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020103>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

- Lambert, D. (1999). Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study. *Curriculum Journal*, 10 (1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/0958517990100107>
- Locklear, A. K. (2020). Review of Major Learning Theories: A Mindtool for Understanding and Applying Theoretical Concepts. *J Ment Health Soc Behav*, 2, 108. <https://doi.org/10.33790/jmhbsb1100108>
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de pesquisa*, 47, 358-375. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Masethe, M. A., Masethe, H. D., & Odunaike, S. A. (2017). Scoping Review of Learning Theories in the 21st Century. In *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science* (Vol. 1, pp. 25-27).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας* (διδακτικές σημειώσεις). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Mesa, V., & Griffiths, B. (2012). Textbook mediation of teaching: an example from tertiary mathematics instructors. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 85-107. <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9339-9>
- Meyer, M. A. (2012). Keyword: Didactics in europe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 449-482. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0322-8>
- Moscovici, S., & Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture & psychology*, 4(3), 371-410. <https://doi.org/10.1177/1354067X9800400305>
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Psaltis, C. (2012). Culture and social representations: A continuing dialogue in search for heterogeneity in social developmental psychology. *Culture & Psychology*, 18(3), 375-390. <https://doi.org/10.1177/1354067X1244623>
- Rabardel, P., & Bourmaud, G. (2003). From computer to instrument system: a developmental perspective. *Interacting with computers*, 15(5), 665-691. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00058-4](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00058-4)
- Rabardel, P., & Waern, Y. (2003). From artefact to instrument. *Interacting with computers*, 15(5), 641-645. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00056-0](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00056-0)
- Raudsepp, M. (2005). Why is it so difficult to understand the theory of social representations? *Culture & Psychology*, 11(4), 455-468. <https://doi.org/10.1177/1354067X05058587>
- Sakki, I. (2014). Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.010>

- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sammler, S. (2018). History of the School Textbook. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 13–23). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σπ. & Ταβουλάρη, Ζ. (2011). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 104-119.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. USA: Harvard university press.
- Wang, V. X. (2012). Understanding and promoting learning theories. *International Forum of Teaching & Studies*, 8(2), 5–11.
- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. In C.A. Chapelle, (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1489>
- Χατζηδήμου, Δ. (2019). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Χριστοδούλου, Α. (2007). *Σημειωτική και σχολικά εγχειρίδια*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.