

Αξιολογικές αποτιμήσεις του Αναλυτικού Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) του γνωστικού αντικείμενου Κοινωνιολογίας Γ΄ Τάξης ΓΕΛ με το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο

Δρ. Χρήστος Πατσός
xpat30@gmail.com

Σχολικός Σύμβουλος Κοινωνιολόγων

Περίληψη. Είναι σημαντικό όσοι διδάσκουν στον χώρο της εκπαίδευσης, να γνωρίζουν το κατά πόσο οι στόχοι και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, συμβαδίζουν με το Α.Π.Σ/Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η καλή γνώση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και η αξιολογική κρίση όσον αφορά: α) την επιστημονική εγκυρότητα της γνώσης και πληροφόρησης που παρέχουν, β) το κατά πόσο υπηρετείται η ενδοκλαδική ή διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, γ) τι μορφές ιδεολογικών προσεγγίσεων αναφέρονται ή αποσιωπούνται και δ) κατά πόσο η αυθεντικότητα των σχολικών εγχειριδίων συνδέεται με την κοινωνική καθημερινή ζωή και είναι χρήσιμη σε κάθε μαθητή, καθιστούν τον διδάσκοντα, υποχρεωμένο να παρεμβαίνει διορθωτικά και συμπληρωματικά όταν διαπιστώσει αποκλίσεις, ιδεολογικές παραποιήσεις και λάθη του σχολικού εγχειριδίου.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ιδεολογία, αυθεντικότητα, χρησιμότητα σχολικών εγχειριδίων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχολικό εγχειρίδιο έχει καταστεί εκείνο το εκπαιδευτικό μέσο το οποίο βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται με βάση τα περιεχόμενα και τη διδακτική σκοποθεσία που καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Το σχολικό βιβλίο είναι αυτό που αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση και την μετασηματίζει σε σχολική. Το πρόβλημα της αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης, ώστε αυτή να μετασηματιστεί σε σχολική, σχετίζεται πρωτίστως με την επιλογή και την οργάνωσή της στο Α.Π και με την παρουσίασή της στα διδακτικά βιβλία. (Παπαρηγορίου, 2005:154)

Το Α.Π.Σ, από την μια είναι προϋπόθεση του διδακτικού βιβλίου, από την άλλη βάζει τα όρια και καθορίζει το ουσιαστικό του περιεχόμενο, κάτι που αναφέρεται στο άρθρο 1 (παράγραφος 3δ) και 60 του Ν. 1566/85. Κάθε σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να υπηρετήσει τις κατευθύνσεις και τους βασικούς και ειδικούς σκοπούς και στόχους που καθορίζονται από τα Α.Π.Σ., κατευθύνει τη διδασκαλία, συνήθως, αποτελεί τη βασική πηγή πληροφοριών και γνώσεων για τους μαθητές. (Ξωχέλης, 2002:9-11). Επίσης συν-καθορίζει μαζί με το Α.Π.Σ τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Τα κείμενα των σχολικών βιβλίων δεν έχουν μόνο «υλική» πλευρά (αυτό που είναι τυπωμένο στο χαρτί) αλλά είναι λόγος (discourse) και μια κοινωνική πρακτική με την προθετικότητα, τους προσανατολισμούς και της κατευθύνσεις της. (Fairclough, 1992 :63, στο Χοντολίδου, 2005:124). Τα κείμενα δεν είναι απλώς «αποθήκες νοημάτων»: δεν καθρεφτίζουν

τον «πραγματικό» κόσμο, πριμοδοτούν συγκεκριμένες αναγνώσεις του πραγματικού κόσμου, οι οποίες δεν είναι ποτέ ουδέτερες. Όπως εύστοχα αναφέρεται «τα κείμενα είναι πολυσημικά και έχουν πολλαπλά νοήματα, επιχειρούν να κατασκευάσουν μια «πραγματικότητα» με έναν συγκεκριμένο τρόπο και ταυτοχρόνως να ενισχύσουν κάποιες συγκεκριμένες όψεις αυτής της πραγματικότητας προς όφελος κάποιων συγκεκριμένων ομάδων». (Χοντολίδου, 2005:124).

Τα σχολικά εγχειρίδια δεν μπορούν να είναι ιδεολογικά ουδέτερα με την έννοια ότι γράφονται από κοινωνικά υποκείμενα που εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις τους είναι ταυτόχρονα και φορείς ιδεολογιών. Δηλαδή το σχολικό βιβλίο κατασκευάζει και νοηματοδοτεί την πραγματικότητα που περιβάλλει τους μαθητές. Κατασκευάζει γι' αυτούς μια θέση υποκειμένου. Μιλά ή σιωπά για τον ρατσισμό και την ξενοφοβία, παραθέτει μια δογματική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου ή το προσεγγίζει αντικειμενικά και διεπιστημονικά. Μπορεί να μιλά για την αντίθεση εργασίας-κεφαλαίου ή αντίθετα να προσφέρει μια φιλελεύθερη αντίληψη του κόσμου. Το σχολικό βιβλίο επιδιώκει να παρουσιάσει την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα ή τουλάχιστον κάποιες πλευρές της. Παράλληλα, προσπαθεί να καθοδηγήσει τη διδασκαλία στο σύνολό της, να ενεργοποιήσει τα κίνητρα μάθησης, να διαφοροποιήσει τη σχολική εργασία και να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές. Ταυτόχρονα, μέσω του σχολικού βιβλίου ασκούνται μορφές κοινωνικού ελέγχου¹ σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:128-147; Ξωχέλης, 2002:9,10).

Είναι αδιανόητο στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα να υπάρξει σχολείο δίχως το σχολικό βιβλίο. Ενδεικτικός είναι ο πανικός που κατέκλυσε την εκπαιδευτική κοινότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν χρειάστηκε να λειτουργήσει για κάποιο χρονικό διάστημα, δίχως σχολικά βιβλία το 2011². Επιτυχημένος υπουργός παιδείας θεωρείται στη χώρα μας, κυρίως, αυτός που καταφέρνει να στείλει τα σχολικά βιβλία στις σχολικές μονάδες στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η στενή σύνδεση του σχολικού βιβλίου με τις πανελλήνιες εξετάσεις το καθιστά στις μέρες μας το επίσημο και μοναδικό μέσο μετάδοσης της γνώσης.

Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια είναι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, θρησκευτικές στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές. Η στενή τους διαπλοκή με τις εκάστοτε κυβερνήσεις και τις πολιτικές σκοπιμότητες στην Ελλάδα τα κάνει κυρίαρχα παιδαγωγικά εργαλεία (Χοντολίδου, 2005: 121). Η απόσυρση σχολικών βιβλίων που οφείλεται κυρίως σε ιδεολογικούς λόγους είναι σύνηθες φαινόμενο στη χώρα μας.³

¹ Για την έννοια του κοινωνικού ελέγχου βλ. «Βασικά θέματα Κοινωνιολογίας και Κοινωνιολογικό λεξικό» Αθήνα 1982. Εκδ. Καστανιώτη σ.257.

² Συγγνώμη από μαθητές και γονείς για το αλαλούμ που επικρατεί με την εκτύπωση των σχολικών βιβλίων ζήτησε, μιλώντας στον ΒΗΜΑ 99,5, η υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου. Η κ. Διαμαντοπούλου επέρριψε ευθύνες στο Ελεγκτικό Συνέδριο και προανήγγειλε έρευνα για την υπόθεση που είχε ως αποτέλεσμα αντί βιβλίων, οι μαθητές να παραλάβουν φωτοτυπίες και DVD.
Σχετικά δες: http://educationnewsgr.blogspot.gr/2011/09/blog-post_8861.html

³ Στη δεκαετία του 1980 το βιβλίο του Λευτέρη Σταυριανού «Ιστορία του ανθρώπινου γένους», επικρίθηκε και αποσύρθηκε διότι υιοθετούσε τη δαρβινική θεωρία, αλλά ο ουσιαστικός λόγος ήταν πως δεν έθετε ως άξονα της αφήγησης το (ελληνικό) έθνος, αλλά επέστρεφε στη θεώρηση του Διαφωτισμού, όταν σημασία είχε η γενική πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού και όχι οι βιογραφίες των εθνών.

Ενδεικτικό της συνεχιζόμενης ιδεολογικής αντιπαράθεσης για τα σχολικά βιβλία και τα Π.Σ στη χώρα μας είναι οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν στις μέρες μας, με αφορμή την εκπόνηση από το Ι.Ε.Π του «οδηγού εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου». ⁴

Τι είναι το Α.Π.Σ

Στο σημερινό σχολείο τα αναλυτικά προγράμματα στο σύνολό τους και τα διδακτικά εγχειρίδια μέσα από τα οποία αυτά υλοποιούνται, αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών τα οποία εκφράζουν τους σκοπούς της Αγωγής όπως καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία και με βάση τα οποία επιδιώκει την επίτευξή τους. Με άλλα λόγια Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού. Επιπλέον βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέχρι σήμερα ήταν η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος.

Ο προσδιορισμός της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος εκφράζεται από τον κάθε ειδικό επιστήμονα ανάλογα με το επιστημολογικό-θεωρητικό πλαίσιο το οποίο ασπάζεται, την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που πιστεύει ότι τον εκφράζει, την εν γένει φιλοσοφία του και τις αντιλήψεις του για τη μάθηση, τη διδασκαλία και το ρόλο του σχολείου γενικότερα. Το επίσημο Α.Π.Σ στην επίσημη έκφρασή του αντανακλά το ιδεολογικό κοινωνικό πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας. Από τη διαφορετική θεώρηση του ρόλου των Α.Π. Σ προκύπτουν διάφοροι ορισμοί που αφορούν στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, και τα νέου τύπου Α.Π.Σ, γνωστότερα με τον όρο *curricula*. Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007:482-489), . Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.).

Μεταξύ των πολλών ορισμών που δίνονται για το Α.Π.Σ υιοθετούμε ως τον πιο απλό τον ακόλουθο:

Εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει. Το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και συντάξεως ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κάθε φορά βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας (Χατζηγεωργίου 1999: 54).

⁴ «Κορμός Ορθοδοξίας» ή «καραμέλα» παραπλάνησης, τα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών; - Ο κ. Γαβρόγλου συνεχίζει την τακτική του κ. Φίλη - Παραπλανούν το λαό όσοι υποστηρίζουν ότι τα νέα Θρησκευτικά είναι Ορθόδοξα - Τα νέα Θρησκευτικά συνιστούν άρνηση της Ορθόδοξης πίστης του Παναγιώτη Τσαγκάρη Γενικού Γραμματέα της Πανελληνίας Ένωσης Θεολόγων. Σχ. <http://www.petheol.gr/nea> Επίσης η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων απέστειλε προς τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο, και όλους τους Ιεράρχες της Ιεράς Συνόδου της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος την ακόλουθη επιστολή, χαρακτηρίζοντας ακατάλληλο για ορθοδόξους χριστιανούς μαθητές και συνεπώς αντισυνταγματικό και παράνομο το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών του Γενικού Λυκείου. Δες σχ. <https://www.esos.gr/arthra/49333/peth-akatallilo-gia-orthodoxoys-hristianoys-mathites-kai-synepos-antisynagmatiko-kai>

Έχει λεχθεί ότι «στη χώρα μας ο όρος Α.Π.Σ. παραπέμπει κυρίως σε μια κανονιστική Χάρτα με γνωστικά αντικείμενα, καταλόγους περιεχομένων και σειρά από στόχους και σύστοιχες δραστηριότητες» (Κουλουμπαρίτση, 2011: 3).

Βασικές θεωρητικές παραδοχές σχετικά με την αντιστοιχία σχολικών βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων

Υπάρχουν απόψεις ειδικών που θεωρούν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία του Α.Π.Σ μπορεί να εξαρτηθεί από το σχολικό βιβλίο και αυτό γιατί οι μαθητές και οι καθηγητές, ιδιαίτερα στην πατρίδα μας, καλούνται να εφαρμόσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα χρησιμοποιώντας μόνο ένα βιβλίο ανά μάθημα. Γενικά τα βιβλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται από όλους τους μαθητές της χώρας και η ύλη είναι οργανωμένη κατά τέτοιον τρόπο που αφήνει μικρό περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να διαπραγματευτούν θέματα που δεν περιέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Όπως περιγράφεται στον τόμο προδιαγραφών εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων που έχει εκδοθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): «Το σχολικό εγχειρίδιο δεν κατασκευάζει απλώς το μήνυμα, δηλαδή τη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης, αλλά διαμορφώνει και το δέκτη, δηλαδή τον αναγνώστη μαθητή, μέσω της σύνθεσης της εικονογράφησης και του κειμένου, που πρέπει να αξιολογηθεί. Οι σελίδες του πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα μήνυμα με κώδικα και περιεχόμενο και όχι απλώς ως ένα περιεχόμενο που περιγράφεται με ένα κώδικα».

Η σχετική έρευνα διεθνώς, έχει αναδείξει τα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή/τριας ως καθοριστικής σημασίας στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το κυριότερο μέσο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το 90 έως 95% της διδακτικής ώρας αξιοποιώντας το διδακτικό υλικό τους (Eden, 1984:283). Στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 194: Μπονίδης 2004). Επίσης, το 70% των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού χρόνου καθορίζονται από το σχολικό εγχειρίδιο ενώ το 80% της όλης διδακτικής διαδικασίας αφιερώνεται σε θέματα που θίγονται στα σχολικά εγχειρίδια (Johnsen, 1993) στο ΟΕΠΕΚ (2008:16)

Για τους λόγους αυτούς η διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων ως προς τη συμβατότητα με το Α.Π.Σ., το περιεχόμενό τους και την παιδαγωγική τους καταλληλότητα καθίσταται αναγκαία για τους σχολικούς συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς που, μεταξύ άλλων, καλούνται να διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική που εκφράζεται και υλοποιείται και μέσω των Α.Π.Σ. στα σχολεία τους. Τα νέα βιβλία έχουν υπερβολικό μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης. Εάν δεν γίνει σωστή διαχείρισή της, υπάρχει το ενδεχόμενο να μην επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι.

Όπως έχει υποστηριχτεί, για τους εκπαιδευτικούς το Αναλυτικό Πρόγραμμα ταυτίζεται με το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο και τους δεσμεύει ως προς τους στόχους και την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Έτσι, προσπαθούν να διαπραγματευτούν όλη την ύλη, ενώ η χρήση των νέων βιβλίων απαιτεί αρτιότερη προετοιμασία και διαφορετική διδακτική προσέγγιση όπως για παράδειγμα μέσω της μεθόδου της ερευνητικής ομαδικής εργασίας. (Κουλουμπαρίτση, 2009:15).

Βάσει όλων αυτών οδηγούμαστε στη θέση ότι αν δεν διασφαλισθεί η πολύ καλή κατανόηση του περιεχομένου του Α.Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να το υλοποιήσουν, όχι μόνο μέσω των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και μέσω δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, ερευνητικές εργασίες), δεν θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συσχετίζουν συνεχώς το σχολικό εγχειρίδιο με το αντίστοιχο Α.Π.Σ. ώστε να εντοπίζουν τυχόν ανακολουθίες, λάθη και ενδεχόμενες επουσιώδεις αναφορές του σχολικού εγχειριδίου και να προβαίνουν στις κατάλληλες παρεμβάσεις με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου ειδικότητας που έχει την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγησή τους.

Το βιβλίο μαθητή της Κοινωνιολογίας Γ΄ Τάξης Λυκείου: Διδακτική ενότητα «Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος». Αποτίμηση του σχολικού βιβλίου Κοινωνιολογίας Γ΄ Τάξης Λυκείου με βάση τα κριτήρια συμβατότητας ή μη με Α.Π.Σ.

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τη συμβατότητά ή μη της διδακτικής ενότητας με το Α.Π.Σ., αφού τονίσουμε ότι τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, δεν είναι τα κατάλληλα, όπως θα εξηγηθεί παρακάτω.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος (6 ώρες)	
Εκπαιδευτικοί στόχοι	Περιεχόμενο
<p>Οι μαθητές</p> <ul style="list-style-type: none"> – Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της κοινωνικοποίησης για τον άνθρωπο και τις συνέπειες της μη ή της ελλιπούς κοινωνικοποίησης. – Να κατανοήσουν τις επιδράσεις του κοινωνικού περιγυρου στην ανάπτυξη, και εξέλιξη του κοινωνικού εαυτού, της αυτοεικόνας, της αυτοεκτίμησης και της μοναδικής προσωπικότητας. – Να διακρίνουν τις διάφορες μορφές κοινωνικού ελέγχου και να κατανοήσουν τη σημασία τους για το άτομο και την κοινωνία καθώς και τη σχέση τους με την κοινωνική στρωμάτωση. – Να εξετάσουν τις διάφορες μορφές κοινωνικοποίησης, τους διάφορους παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνικοποίησή τους, τις αλληλεπιδράσεις τους και τη διαφορετική τους σημασία στην ανάπτυξη του ατόμου και την εξέλιξη της κοινωνίας. 	<ul style="list-style-type: none"> – Στόχοι της κοινωνικοποίησης και σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τον άνθρωπο. – Ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού δύο διαφορετικές προσεγγίσεις (π.χ. Φρόντ και Μιντ). – Μορφές κοινωνικού ελέγχου. – Παράγοντες Κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, ΜΜΕ, εκκλησία, στρατός/ θητεία, εργασία κτλ.). – Η κοινωνικοποίηση ως δια βίου διαδικασία κοινωνικής μάθησης

<ul style="list-style-type: none"> - Να συλλάβουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως μιας διαδικασίας διαρκούς διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του κοινωνικού περιγυρου και του αποδέκτη της κοινωνικοποίησης. 	
Πηγή: Α.Π.Σ. Κοινωνιολογίας Γ΄ Λυκείου	

Με κριτήριο τη συμβατότητα με το Α.Π.Σ., στη διδακτική ενότητα «Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος» του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνιολογίας Γ΄ Λυκείου, διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο βιβλίο χρησιμοποιεί ακριβώς την ίδια φρασεολογία ενοτήτων και περιεχομένων που αναφέρονται στο Α.Π.Σ., ενότητες τις οποίες και μετατρέπει σε αντίστοιχα κεφάλαια-θεματικές ενότητες (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου (2007)).

Παράλληλα όμως, διαπιστώνουμε ανυπαρξία στόχων στο βιβλίο μαθητή της κοινωνιολογίας σε σχέση με τους καταγεγραμμένους στόχους που αναφέρει το Α.Π.Σ., στόχους που θα όφειλε να θέσει στην αρχή κάθε κεφαλαίου, για λόγους παιδαγωγικούς και διδακτικούς. Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι η ύπαρξη του Τετραδίου Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (Τ.Ε.Ε.Μ) δεν έχει ως κύριο σκοπό του την παράθεση στόχων, αλλά την παράθεση «..διαφόρων τύπων δραστηριότητες και τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την κοινωνιολογία, όπως κείμενα κοινωνιολόγων, άρθρα από εφημερίδες, στατιστικοί πίνακες, ερωτηματολόγια, σχέδια εργασίας (projects), μικρο-έρευνες, και γενικότερα ασκήσεις εμπέδωσης της ύλης» (Κοινωνιολογία Γ΄ λυκείου, Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (2007:5). Το Τ.Ε.Ε.Μ είναι κυρίως πρόσθετο υλικό και δεν αναπληρώνει τα κενά του βιβλίου του μαθητή της κοινωνιολογίας. Προφανώς, ο διδάσκων θα πρέπει να αναπληρώσει αυτό το κενό κατά τη δημιουργία του σχεδίου μαθήματός του, έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν ακριβώς τους στόχους που πρόκειται να ασχοληθούν και σε κάθε διδακτική ενότητα. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η μηχανιστική εκμάθηση του περιεχομένου του βιβλίου και ενισχύεται η αφαιρετική και συνθετική ικανότητα των μαθητών. Η ύπαρξη σαφών στόχων κάθε διδακτικής ενότητας διευκολύνει τόσο την αυτοαξιολόγηση από την πλευρά του μαθητή, όσο και την αξιολόγησή του από τον διδάσκοντα. (Mager, 1985:1-2)

Για τις ασκήσεις, αφενός δεν προβλέπονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και αφετέρου δεν παρατίθενται στο τέλος κάθε κεφαλαίου, ή καλύτερα μιας ωριαίας διδακτικής ενότητας αλλά μιας μακράς θεματικής ενότητας. Έτσι, οι μαθητές δεν συνεργάζονται και δεν αναζητούν διερευνητικά και ικανοποιητικά τη γνώση και πληροφόρηση. Οι ασκήσεις παρατίθενται στο τέλος της θεματικής ενότητας, δηλαδή μετά από δεκαοκτώ σελίδες! Τον μόνο παιδαγωγικό και διδακτικό σκοπό που θα μπορούσε να καλύψει μια τέτοια πρακτική είναι ενδεχομένως μια ανακεφαλαίωση της διδακτικής ενότητας. Προφανώς το έλλειμμα αυτό θα πρέπει να το θεραπεύσει ο διδάσκων αν χρειαστεί, προβλέποντας ασκήσεις και δραστηριότητες, τόσο ατομικές, όσο και ομαδικές στην συγκεκριμένη ωριαία διδακτική ενότητα του βιβλίου του μαθητή.

Παρατηρούμε ότι οι ασκήσεις στις οποίες παραπέμπεται ο μαθητής στο τέλος της διδακτικής ενότητας του βιβλίου κοινωνιολογίας, είναι κυρίως γνωστικής φύσης, απουσιάζουν οι διερευνητικές δραστηριότητες, ατομικές και ομαδικές, όπως προτείνεται emphatically στο Α.Π.Σ.

Η διδακτική ενότητα, που εξετάζουμε, φαίνεται να παρέχει πληθώρα πληροφόρησης και εάν δεν γίνει σωστή διαχείρισή της από τον διδάσκοντα, υπάρχει το ενδεχόμενο να μην επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, τόσο οι γενικοί, όσο και οι ειδικοί που θέτει το Α.Π.Σ. του μαθήματος. Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος οι διδάσκοντες, να μην μπορούν να την πραγματευτούν στον χρόνο που διαθέτουν, επειδή η προσέγγισή της απαιτεί ερευνητική και ομαδική εργασία, κάτι που σπάνια γίνεται, μια και η απευθείας εισήγηση (διάλεξη) είναι ο συνήθης τρόπος διδασκαλίας. Ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται και από το γεγονός η διδασκαλία του μαθήματος κοινωνιολογίας να πραγματοποιείται και από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που για ποικίλους λόγους δεν χρησιμοποιούν συστηματικά το πρόσθετο υλικό που προσφέρει το Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (Τ.Ε.Ε.Μ) και θα μπορούσε σε κάποιο βαθμό να θεραπεύσει τις ελλείψεις του βιβλίου του μαθητή.

Θεωρούμε, ότι αν δεν διασφαλισθεί η κατανόηση της σημασίας και εφαρμογής στην πράξη των σκοπών και στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι αυτοί που σε τελική ανάλυση θα το υλοποιήσουν, τότε θα έχουμε αύξηση του φαινομένου αρκετοί εκπαιδευτικοί να αυτοσχεδιάζουν ή να αναπαράγουν μηχανιστικά τις γνώσεις και πληροφορίες που το σχολικό εγχειρίδιο παραθέτει. Η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι η διδασκαλία του μαθήματος σε πολλές σχολικές μονάδες, έχει ανατεθεί σε πλείστες άλλες ειδικότητες εκτός των κοινωνιολόγων, ως δεύτερη ανάθεση, με μικρή αν όχι ανύπαρκτη κοινωνιολογική παιδεία. Η προοπτική αυτή ενισχύεται και από την κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το σχολείο και ειδικότερα το Λύκειο, ως βασικό του στόχο οφείλει να θέτει τη «φροντιστηριακή» προετοιμασία των μαθητών για επιτυχή εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, αδιαφορώντας για τους ευρύτερους παιδαγωγικούς, επιστημονικούς, κοινωνικούς κ.ά. σκοπούς και ειδικούς στόχους που θέτει το Α.Π.Σ.

Για το αντικείμενο της κοινωνιολογίας που μελετάμε, αυτό συνέβαινε κατά κόρον, όταν ήταν πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα. Τώρα που δεν εξετάζεται πανελλαδικώς και θα μπορούσε να προσεγγίζεται μέσω δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, ερευνητικές εργασίες με βάση τους σκοπούς και στόχους που θέτει το Α.Π.Σ., συνήθως αυτό δεν επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς, ηθελημένα ή αθέλητα, λόγω της γενικότερης απαξίωσης των μη εξεταζόμενων μαθημάτων στη Γ' τάξη Λυκείου.

Με την έννοια αυτή οι προτεινόμενες αλλαγές του Πορίσματος της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία όπου προτείνει την «αναβάθμιση του Λυκείου και λειτουργία του ως μιας αυτοτελούς βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως προθαλάμου ενός εξεταστικού κέντρου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση» θεωρούμε ότι βρίσκεται προς τη σωστή κατεύθυνση. (Πόρισμα Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:77).

Αξιολογική αποτίμηση με κριτήριο το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας του βιβλίου κοινωνιολογίας και Α.Π.

Με βάση το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου στην υπό εξέταση διδακτική ενότητα, για να προβούμε σε αξιολογική αποτίμηση θα χρησιμοποιήσουμε i) την γνώση και πληροφόρηση, ii) την ενδοκλαδική ή διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, iii) την ιδεολογία και iv) την

αυθεντικότητα δηλαδή κατά πόσο το περιεχόμενο του βιβλίου μαθητή συνδέεται με την κοινωνική καθημερινή ζωή, είναι χρήσιμο για τη ζωή του μαθητή, είναι συναφές με τις εμπειρίες του μαθητή, είναι ενδιαφέρον και ελκυστικό για τον μαθητή, ανταποκρίνεται στις ικανότητες του μαθητή αυτής της ηλικίας . (Κουλουμπαρίτση υπό έκδοση)

Γνώση και πληροφόρηση.

Τα σχολικά εγχειρίδια απαιτείται να διαθέτουν επιστημονική **εγκυρότητα** προβάλλοντας ουσιαστικές και επιστημονικά ελεγμένες γνώσεις, με επαρκή παραδείγματα, που παρουσιάζονται στη σύγχρονη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Η **θεματολογία** των εγχειριδίων πρέπει να είναι σχετική με τη σύγχρονη πραγματικότητα αποφεύγοντας γνώσεις απαρχαιωμένες και ξεπερασμένες, να ικανοποιεί σύγχρονες απαιτήσεις των εκπαιδευομένων και να χρησιμοποιεί τις εμπειρίες τους (Βεΐκου, 2005).

Μελετώντας τη διδακτική ενότητα «Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος» παρατηρούμε ότι η γνώση που παρουσιάζεται είναι απαρχαιωμένη. Πρόκειται για παραδοσιακή λειτουργιστική προσέγγιση (Timasheff & Theodorson 1983: 412-444), όπου η έννοια και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, θεωρείται ως μια απλή διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, μαθαίνουν μηχανιστικά και παθητικά, μέσω της μίμησης, ταύτισης και εσωτερίκευσης, την υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς, κοινωνικών κανόνων, αξιών κ.ά. (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 2007: 51-52) με στόχο να εξυπηρετηθούν οι «ανάγκες» της κοινωνίας.

Εύλογα τίθενται τα εξής ερωτήματα. Ποιος καθορίζει τις κοινωνικές ανάγκες; Τι σημαίνει τόσο εννοιολογικά, όσο και εμπειρικά σε τελική ανάλυση ο όρος κοινωνία; Τα ουσιώδη αυτά, κατά τη γνώμη μας, ερωτήματα, δεν φαίνεται να απασχολούν το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, αλλά και γενικότερα στο σύνολό του. Παρατηρούμε να παρατίθενται θεωρήσεις που αντιμετωπίζουν το άτομο ως το ον εκείνο που έχει την ικανότητα μέσω των αισθήσεων, των εικόνων και των συνειρμών να συλλάβει την κοινωνική πραγματικότητα. Η δε αγωγή γίνεται κατανοητή ως μια διαδικασία μάθησης, ως μια συστηματική εκπαίδευση κατά τη οποία τα άτομα έπρεπε απλώς να αποκαλύψουν καταστάσεις που ήδη υπάρχουν.

Τα ερωτήματα που θέτουμε αναφορικά με τα παραπάνω είναι τα εξής:

Καταστάσεις που δημιούργησε ποιος; Για ποιο λόγο;

Ερωτήματα που οι παραδοσιακές θεωρήσεις της κοινωνικοποίησης δεν μπόρεσαν να απαντήσουν στην ουσία τους και παραμένουν ακόμη για τους «οπαδούς» αυτών των θεωρήσεων αναπάντητα. Εκτός, βέβαια από τις ιδεαλιστικές θεωρήσεις που πρέσβευαν και πρεσβεύουν μια υπέρτατη οντότητα με τη μορφή ενός «θεού» ή μιας πανίσχυρης κοινωνίας που συμπεριφέρεται σαν πρόσωπο και δημιουργεί ως υπέρτατη αυθεντία βάσει ενός σχεδίου, τα κοινωνικά άτομα. Το εν λόγω εκπαιδευτικό εγχειρίδιο φαίνεται να υιοθετεί την ξεπερασμένη θεωρητική αντίληψη της σχολής του δομολειτουργισμού (Timasheff & Theodorson 1983: 427), η οποία φαίνεται να αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως υποκείμενο που

δρα, αισθάνεται ενεργεί, αντιστέκεται κ.ά.⁵, ανεξάρτητα από τις δράσεις των μελών που την αποτελούν, προσέγγιση που δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνιολογικές αντιλήψεις⁶.

Η σύγχρονη προσέγγιση αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως συνισταμένη των ατομικών και ομαδικών αντιλήψεων, σκέψεων και πράξεων που κυριαρχούν σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή, δημιουργώντας και ενίοτε καταστρέφοντας σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό) συνεχώς και ακατάπαυστα κοινωνικούς θεσμούς, μορφές οργάνωσης, κοινωνικούς κανόνες, κοινωνικές αξίες κ.λπ. (Καστοριάδης (1985:114, Timasheff & Theodorson 1983: 455)) Η έννοια της κοινωνίας δεν προσεγγίζεται στατικά, αλλά δυναμικά, πράγμα που σημαίνει ότι συνεχώς μεταβάλλεται επειδή μεταβάλλονται τα κοινωνικά υποκείμενα που ταυτόχρονα είναι δημιουργήματα και δημιουργοί της κοινωνίας και του εαυτού τους, μέσω μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης. Η σύγχρονη προσέγγιση της κοινωνικοποίησης βλέπει μια συνεχή, διαλεκτική, δυναμική και δημιουργική σχέση του κοινωνικού υποκειμένου, της κοινωνικής ολότητας και της φύσης, δίχως να δίνει προβάδισμα σε κανένα από τα τρία μέρη. Αναφέρεται σε πολλαπλές και σύνθετες διαδικασίες ανάδυσης, ταυτόχρονα του ατόμου και της κοινωνίας. Κάθε κοινωνία ανακαλύπτει ποικίλες μεθόδους και μηχανισμούς διαμέσου των οποίων το άτομο συνειδητά ή ασυνείδητα «μαθαίνει» και αλλάζει τον κόσμο στον οποίο ήδη βρίσκεται και ταυτόχρονα γνωρίζει και αλλάζει τον εαυτό του. Δηλαδή, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, ο εν δυνάμει άνθρωπος που γεννιέται ως βιολογικό ον, αναδύεται συνεχώς για να καταστεί άνθρωπος με την έννοια του κοινωνικού υποκειμένου, πράγμα που σημαίνει ότι αυτό το ον που αποκαλούμε «άνθρωπος» είναι συνεχώς το ζητούμενο που ποτέ δεν θα πραγματωθεί ως έχει, δηλαδή με την έννοια αυτή δεν έχει υπάρξει, ούτε πρόκειται να υπάρξει ο τέλειος άνθρωπος, πρόκειται για μια συνεχή κοινωνικοποιητική διαδικασία που σταματά μόνο με το τέλος της βιολογικής του ύπαρξης. Και είναι αυτή η συνεχής ανάδυση ατόμου και κοινωνίας που δημιουργεί μορφές πολιτισμού και γράφει την ιστορία της ανθρωπότητας.

Με άλλα λόγια, η κοινωνικοποίηση δεν πρέπει να θεωρηθεί απλά και μόνο μια κοινωνική διαδικασία που διαδραματίζεται στη βάση συγκεκριμένων κανόνων και προδιαγραφών και έχει ως απόληξη ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Με την έννοια αυτή δεν είναι ορθό να υποστηρίζουμε ότι υπάρχει καλή ή κακή κοινωνικοποίηση, όπως το σχολικό εγχειρίδιο αναφέρει. Πρόκειται αντίθετα για ένα σύνθετο σύνολο από ποικίλες ατομικές και ομαδικές πράξεις. Πράξεις άλλοτε συνεργασίας και δημιουργίας, άλλοτε συγκρούσεων και καταστροφής. (Πατσός, 2007: 46). Για τον λόγο αυτόν παρατηρούμε διαφορετικές κοινωνικοποιητικές προσεγγίσεις με βάση το φύλο, την κοινωνική θέση, κοινωνική τάξη, στρώμα, θρησκευτική ομάδα κ.λπ. (Νόβα-Καλτσούνη 1995:16). Άλλωστε, αν όπως αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο, η αποκλειστική λειτουργία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης είναι η «επιτυχής» εκμάθηση και εσωτερικεύση των

⁵ Είναι χαρακτηριστική των όσων υποστηρίζουμε η φράση: «Ο κοινωνικός έλεγχος είναι το σύνολο των μηχανισμών που χρησιμοποιεί μια κοινωνία, για να γίνουν αποδεκτές οι αξίες της και να εφαρμοστούν οι κανόνες της από τα μέλη της» (Βιβλίο μαθητή Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, 2016, σελ. 21). Επίσης «η κοινωνία οφείλει να κοινωνικοποιεί τα μέλη της και στη συνέχεια να ελέγχει αν έχουν εσωτερικεύσει τις κατάλληλες αξίες» (Βιβλίο μαθητή Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, 2016, σελ. 65).

Στο θέμα της κοινωνικοποίησης πρωτοποριακές είναι οι θέσεις των J. Piaget, K. Καστοριάδη, B. Cyrulnik, A. Παπαρίζου.

κοινωνικών κανόνων, των αξιών κ.ά., από τα άτομα, τότε πώς θα εξηγούσαμε τις συνεχείς κοινωνικές και ατομικές μεταβολές σε όλα τα επίπεδα; Ως αποτέλεσμα ανεπιτυχούς κοινωνικοποίησης των ατόμων;

Με μια φράση, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης έχει ταυτόχρονα συνεχή κοινωνικοποιητική και «ανθρωποποιητική» διάσταση που δεν σταματά ποτέ. Δεν μπορούμε να την ταξινομούμε ως καλή, κακή, ελλιπή, πλήρη⁷.

Ξεπερασμένη επίσης είναι και η αντίληψη που υιοθετεί το εν λόγω σχολικό βιβλίο στη διδακτική ενότητα που εξετάζουμε, όταν αναφέρεται στους φορείς κοινωνικοποίησης, που τους παρουσιάζει ως τους πιο σημαντικούς. Υποστηρίζουμε ότι οτιδήποτε συμβαίνει στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, λειτουργεί ως μηχανισμός και φορέας κοινωνικοποίησης, από την αρχιτεκτονική και αισθητική ενός κτηρίου, μέχρι το περιεχόμενο ενός βιβλίου ή κάθε συνειδητή ή ασυνείδητη συμπεριφορά κάθε γονέα/κηδεμόνα, πολίτη, πολιτικού, πολιτισμικού, οικονομικού ηγέτη κ.ά που ως πρότυπο εκπέμπει ποικίλα μηνύματα με τον τρόπο που σκέπτεται, δρα και πράττει.

Τέλος, επισημαίνουμε επιστημονική ανακρίβεια όταν το συγκεκριμένο βιβλίο στη διδακτική ενότητα που εξετάζουμε αναφέρει ότι «για την κοινωνιολογία η θρησκεία αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό που πραγματεύεται τη σχέση των ανθρώπων με το θείο» (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 2007: 61). Πρόκειται για επιστημονικό λάθος με την έννοια ότι για την κοινωνιολογία, όπως, και για κάθε επιστήμη, δεν υφίσταται το «θείο» ως φυσική, κοινωνική οντότητα με χαρακτηριστικά και ιδιότητες που μπορεί ένας επιστήμονας να μελετήσει. Για την κοινωνιολογία, όπως και για κάθε επιστήμη, αυτά που υφίστανται και επομένως δύνανται να μελετηθούν, είναι οι αντιλήψεις, οι σκέψεις και οι πράξεις των ανθρώπων «περί του θείου». Ίσως αυτό το επιστημονικό «λάθος» να έχει να κάνει με την ιδεολογία και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των συγγραφέων, αλλά η ανάλυση προς την κατεύθυνση αυτή δεν εμπίπτει στους στόχους αυτής της εργασίας.

Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.

Η διαθεματικότητα αναφέρεται σε μια ενοποιητική προσέγγιση του αντικειμένου της γνώσης, αναδεικνύοντας την πολυμορφία της πραγματικότητας και την ανάγκη μιας ολιστικής θεώρησής της, ενώ η διεπιστημονικότητα (interdisciplinarity) είναι ο τρόπος οργάνωσης του Α.Π., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων. (Ματσαγγούρας, 2002: 24)

Κατά την Κουλουμπαρίση, διαθεματικότητα σημαίνει θεματική ή θεματοκεντρική προσέγγιση της γνώσης και όχι διδασκαλία διακριτών αντικειμένων. Μια τέτοια επιλογή στα Προγράμματα Σπουδών, όμως, θα προϋπέθετε όχι μόνο μια άλλη οργάνωση της σχολικής, αλλά και της ακαδημαϊκής, γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ, επομένως, επιλέγει έναν συνδυασμό από προσεγγίσεις που να προσιδιάζουν στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση και να ανταποκρίνονται στους περιορισμούς

⁷ Εξαιρούνται οι περιπτώσεις ατόμων που μεγάλωσαν εκτός κοινωνίας π.χ. περίπτωση παιδιών τύπου «Αβερών». Στην περίπτωση αυτή όμως δεν μιλούμε για κοινωνικά υποκείμενα και ανθρώπους με την κοινωνιολογική και ψυχολογική διάσταση.

της σχολικής πραγματικότητας. Στη διαθεματικότητα πρωτεύοντα ρόλο κατέχει το θέμα *per se*, του οποίου η σημασία και η επιλογή εξαρτώνται από τον αντίκτυπο και τη χρησιμότητα που έχει στον καθημερινό βίο των ανθρώπων (επιβίωση και ποιότητα) και από τη συμβατότητά του με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κουλουμπαρίτση 2011:35).

Η διαθεματική προσέγγιση συνδυάζεται με αντίστοιχες δράσεις των εκπαιδευομένων, όπως η εκπόνηση συνθετικών εργασιών, δημιουργώντας έτσι έναν αποτελεσματικό «γνωστικό ιστό». Σε μια τέτοια προσέγγιση προέχει η ομαδικότητα, η συνεργασία και η διεξαγωγή έρευνας από πλευράς των εκπαιδευομένων με σχέδια εργασίας.

Το βιβλίο κοινωνιολογίας της Γ΄ Λυκείου κυκλοφόρησε το 2007, επομένως η συγγραφή του δεν σχετίζεται με Α.Π.Σ. / ΔΕΠΠΣ τα οποία αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το Γυμνάσιο. Προφανώς στηρίχθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) του 1999 το οποίο αντικατέστησε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1985 Παρόλα αυτά όμως στο Α.Π.Σ. του μαθήματος υπάρχει μια προσπάθεια διεπιστημονικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα στο Α.Π.Σ. στη στήλη «Περιεχόμενα» υπάρχει η διεπιστημονική πρόταση «Ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού, δύο διαφορετικές προσεγγίσεις (π.χ. Φρόιντ και Μιντ)», πρόταση που οι συγγραφείς του βιβλίου μετατρέπουν σε κεφάλαιο όπου παραθέτουν κάποιες πληροφορίες από τις επιστήμες της ιστορίας, της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 2007: 24).

Άλλωστε η κοινωνιολογία ως επιστήμη χρησιμοποιεί, ίσως περισσότερο γνώσεις και πληροφορίες άλλων επιστημών. Για τον λόγο αυτό έχει χαρακτηριστεί και ως λίμνη στην οποία συρρέουν συνεχώς, ως ποταμοί, οι άλλες επιστήμες. Για παράδειγμα στη διδακτική ενότητα που εξετάζουμε παρατίθενται δύο σελίδες με τις θέσεις του Φρόιντ σχετικά με τη θεωρία της προσωπικότητας, τα ψυχο-σεξουαλικά στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και την ψυχική οργάνωση της προσωπικότητας (εκείνο-υπερεγώ-εγώ) (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 2007 :55). Επίσης, γίνεται αναφορά στους μηχανισμούς άμυνας με παράθεση αναλυτικού πίνακα (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 2007: 56-57).

Το έλλειμμα έγκειται στην απουσία από το βιβλίο του μαθητή ασκήσεων για την προαγωγή των ομαδοσυνεργατικών εργασιών, διερευνητικών προσεγγίσεων κ.ά.

Ιδεολογία.

Μια επιπλέον κατηγορία κριτηρίων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, ως προς το περιεχόμενο τους, σχετίζεται με το ιδεολογικό τους πλαίσιο, καθώς εκτιμάται πως το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των στάσεων, των αντιλήψεων και αξιών, αλλά και των στερεοτυπικών αντιλήψεων στην πολιτική, οικονομική και πολιτιστική κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Θα περίμενε κανείς το μάθημα της κοινωνιολογίας να είναι απαλλαγμένο από ιδεολογικές αντιλήψεις καθώς και από στερεότυπα και προκαταλήψεις, και κάπως έτσι φαίνεται ότι συμβαίνει σε μια πρώτη ανάγνωση. Με μια πιο ενδελεχή, όμως, εξέταση του περιεχομένου του διδακτικού βιβλίου της κοινωνιολογίας, θα διαπιστώσουμε ότι δεν ξεφεύγει και αυτό από τη γενική διαπίστωση, που υποστηρίζει ότι τα σχολικά εγχειρίδια βρίθουν από στερεότυπα και προσπάθειες ιδεολογικών επιβολών.

Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι το εν λόγω βιβλίο συνεχίζει να θεωρεί την παραδοσιακή οικογένεια και τη θρησκεία ως τους κατ' εξοχήν φορείς κοινωνικοποίησης, αν και οι οικογενειακές σχέσεις χαλαρώνουν (χαρακτηριστικά παραδείγματα η αύξηση των διαζυγίων, αύξηση μονογονεϊκών οικογενειών, η καθιέρωση ελεύθερης συμβίωσης). Η αυτονόμηση του ατόμου, η επιρροή των ΜΜΕ και ειδικότερα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να διαδραματίζουν ολοένα και μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνικοποίηση των μελών της κοινωνίας και ειδικότερα στους νέους. Αποσιωπά, επίσης, όπως έρευνες έχουν δείξει, (Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων Αθήνα (2008), Ευρωβαρόμετρο 2016:13-16, Eglimatologia.gr (2014)), το γεγονός ότι τα πιο πολλά εγκλήματα, βιασμοί ανηλίκων και πράξεις βίας ενάντια στα ευπαθή μέλη της κοινωνίας (παιδιά, ηλικιωμένοι, γυναίκες) πραγματοποιούνται κυρίως εντός της «Αγίας Οικογένειας» από συγγενικά άτομα. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής (2011).

Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία που κοινοποίησε το «Χαμόγελο του παιδιού». «Αύξηση 62% κατέγραψαν οι καταγγελίες στο Χαμόγελο του Παιδιού για παιδική κακοποίηση σε σχέση με το 2012. Από τις 596 καταγγελίες που δέχθηκε το Χαμόγελο του Παιδιού, οι 213 (363) αφορούσαν κακοποίηση και από τους δύο γονείς (38% κακοποίηση από τη μητέρα και 18,5% κακοποίηση από τον πατέρα. Σύμφωνα, με τα διεθνή στατιστικά στοιχεία, τα τελευταία 10 χρόνια, οι ευρωπαϊκές τηλεφωνικές γραμμές έχουν δεχθεί περισσότερες από τρία εκατομμύρια κλήσεις, μόνο για κακοποίηση και παραμέληση με κύριους υπαίτιους τους γονείς (Πηγή Εφημερίδα Καθημερινή 19-11-2013).» Επίσης η έρευνα του (Κέντρο Ερευνών Innocenti της UNICEF στη Φλωρεντία) έδειξε ότι η ανέχεια, η ανασφάλεια και η ανεργία έχει οδηγήσει στη μιζέρια και την γκρίνια μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Όπως φαίνεται όμως έχει οδηγήσει και πολλούς πέρα από τα όρια. Το 72% των ανδρών και το 70,7% των γυναικών δήλωσαν ότι σε διάστημα ενός έτους υπέστησαν ψυχολογική κακοποίηση τουλάχιστον μία φορά, από μέλη της ίδιας τους της οικογένειας, ενώ αντίστοιχα το 31,7% και 23,4% σωματική επίθεση⁸.

Το βιβλίο της κοινωνιολογίας ορθά τονίζει ότι η θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο και η εκκλησία ως κοινωνικός θεσμός, συμβάλλουν, μέσω της κοινωνικοποίησης που ασκούν στους πιστούς, στην κοινωνική συνοχή μιας κοινωνίας μέσω κυρίως των αντιλήψεων, πεποιθήσεων κ.ά. που πρεσβεύουν για το άτομο, την κοινωνία, τον σύμπαντα κόσμο. Παραλείπει⁹ να αναφέρει όμως το γεγονός, ότι αρκετές φορές ευθύνεται άμεσα ή έμμεσα για την πρόκληση κοινωνικών συγκρούσεων και ρατσιστικών αντιπαραθέσεων, που οδηγούν στη διάσπαση της κοινωνικής συνοχής. Η παγκόσμια ιστορία βρίθει από θρησκευτικές συγκρούσεις με εκατομμύρια νεκρούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στη

⁸ Η μελέτη αυτή για την βία μέσα στην οικογένεια που συντάχθηκε από το Κέντρο Ερευνών Innocenti της UNICEF στη Φλωρεντία, παραθέτει ένα τρομακτικό κατάλογο τύπων βίας που ασκείται εναντίον των γυναικών κατά τη διάρκεια της ζωής τους από μέλη της ίδιας τους της οικογένειας. Αρχίζει από την έκτρωση λόγω προτίμησης φύλου και συμπεριλαμβάνει εκτός από το φυσικό ξυλοδαρμό και άλλες «ορατές» μορφές βίας όπως το κάψιμο με οξύ και οι φόννοι «τιμής», τον εξαναγκαστικό υποσιτισμό, την έλλειψη πρόσβασης σε ιατρική περίθαλψη και στο σχολείο, τον εξαναγκασμό σε πορνεία και την καταναγκαστική εργασία. Σημειώνει επίσης την σχέση μεταξύ της οικογενειακής βίας και της εξάπλωσης του AIDS και επισημαίνει τη αλληλένδετη σχέση που υπάρχει μεταξύ της οικογενειακής βίας και της συνεχώς αυξανόμενης διαθεσιμότητας πυροβόλων όπλων.

⁹ Το φαινόμενο της συνειδητής παράλειψης γνώσεων και πληροφοριών, χαρακτηρίζεται ως μορφή «συμβολικής βίας», με την έννοια ότι επιβάλλει στον μαθητή κάποιες γνώσεις, πληροφορίες και του στερεί κάποιες άλλες.

Βοσνία-Ερζεγοβίνη και στο Κόσσοβο με τις εκατέρωθεν θηριωδίες μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων την περίοδο της διάλυσης της Γιουγκοσλαβίας. Προφανώς τα γεγονότα αυτά δεν πρέπει να ερμηνεύονται **αποκλειστικά και μόνο** μέσω των θρησκευτικών διαφοροποιήσεων, η θέση αυτή όμως δεν σημαίνει ότι οι θρησκευτικές ομαδοποιήσεις δεν συνδέονται ποικιλοτρόπως είτε άμεσα, είτε έμμεσα με τις πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις των κοινωνιών, το αντίθετο μάλιστα συμβαίνει.

Είναι αποδεκτή πλέον η θέση ότι η επίδραση των θρησκειών στα πεδία της οικονομίας και της πολιτικής είναι καθοριστική (βλ. σχετικά Παπαρίζος, 2001· Κοντογιώργης, 2000).

Αυθεντικότητα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να θέσουμε κάποια ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, τα οποία και θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε συνοπτικά.

α) Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας «κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος» συνδέεται με την κοινωνική καθημερινή ζωή και είναι χρήσιμο για τη ζωή του μαθητή;

Στο ερώτημα αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στη διδακτική ενότητα που εξετάζουμε ισχύει σε μεγάλο βαθμό με την έννοια ότι προσφέρει γνώσεις και πληροφορίες στους μαθητές να αντιληφθούν το πώς η καθημερινή τους κοινωνική ζωή είναι οργανωμένη και επιδρά στην καθημερινότητά τους. Συγκεκριμένα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τον ρόλο των κοινωνικών θεσμών και τη σημασία τους στην καθημερινότητά τους (οικογένεια, παρέες συνομηλίκων, σχολείο, θρησκεία κ.ά.). Να κατανοήσουν ότι η κοινωνική συμπεριφορά, το σύστημα αξιών κ.ά., τόσο το δικό τους, όσο και των άλλων, είναι απότοκος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

Το γεγονός, όμως, ότι αυτές οι πληροφορίες είναι επιστημονικά μη έγκυρες (π.χ. η ύπαρξη του «θείου» ως οντότητα προς μελέτη), παρωχημένες ή μονοδιάστατες, θέτει υπό αμφισβήτηση την αξία τους.

β) Είναι συναφές με τις εμπειρίες του μαθητή;

Όσες πληροφορίες και γνώσεις παραθέτει η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα που εξετάζουμε φαίνεται να συνάδουν σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό με τις εμπειρίες που οι μαθητές έχουν, από τις οικογένειές τους, το σχολείο τους. Επίσης θα λέγαμε ότι σε κάποιο βαθμό βοηθούνται να ερμηνεύσουν αυτούς τους θεσμούς που βιώνουν με επιστημονικές γνώσεις και πληροφορίες.

γ) Είναι ενδιαφέρον και ελκυστικό για τον μαθητή;

Σε γενικές γραμμές τα θέματα που θίγει, οι εικόνες, τα παραδείγματα και οι πληροφορίες που παραθέτει από πρωτότυπες πηγές κάνουν την διδακτική ενότητα που μελετάμε αρκετά ενδιαφέρουσα και ελκυστική. Όμως αυτό δεν αρκεί, χρειάζεται ο διδάσκων να «ζωντανέψει» και να προβεί σε επικαιροποίηση αυτών των γνώσεων και πληροφοριών.

δ) Ανταποκρίνεται στις ικανότητες του μαθητή αυτής της ηλικίας;

Το βιβλίο γράφτηκε για τη Γ' Λυκείου, δηλαδή για μαθητές που βρίσκονται μεταξύ του 17^{ου} και 19^{ου} έτους της ηλικίας τους. Τόσο η γλώσσα που χρησιμοποιεί, όσο και οι έννοιες που πραγματεύεται θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται στις ηλικίες αυτές. Το γλωσσάρι εννοιών που

παρατίθεται στο τέλος σε συνδυασμό με την πλούσια σχετική βιβλιογραφία ενισχύει την εκτίμηση αυτή.

Η παιδαγωγική καταλληλότητα της διδακτικής ενότητας «Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος»

Η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα του σχολικού εγχειριδίου σχετίζεται με τη διατύπωση και οργάνωση διδακτικών στόχων. Συγκριμένα ο Tyler αναφέρει ότι οι διδακτικοί στόχοι συνιστούν τα κριτήρια αξιολόγησης βάσει των οποίων επιλέγονται τα διδακτικά μέσα και η διδακτέα ύλη, σχεδιάζονται οι διδακτικές δραστηριότητες και διαμορφώνονται οι δοκιμασίες αξιολόγησης του μαθητή. Συντάσσουμε διδακτικούς στόχους επειδή θέλουμε να είμαστε ξεκάθαροι με το είδος της αλλαγής του μαθητή που επιδιώκουμε (Tyler 1949: 145).

Η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, που εξετάζουμε και έχουμε ήδη θίξει, υστερεί στη διατύπωση σαφών διδακτικών στόχων. Ο μαθητής δεν βοηθείται να κατανοήσει επακριβώς σε τι στοχεύει η διδασκαλία. Επίσης, ο διδάσκων θα δυσκολευτεί να σχεδιάσει την διδασκαλία του, πράγμα που σημαίνει ότι θα συναντήσει δυσκολίες και στο στάδιο αξιολόγησης των μαθητών. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το κενό αυτό θα πρέπει να το καλύψει, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συμβουλευόμενος το Α.Π.Σ. και σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο της ειδικότητας, ώστε να διατυπώσει σαφείς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους.

Όσον αφορά την αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, θα λέγαμε ότι σε κάποιο βαθμό το διδακτικό εγχειρίδιο της Κοινωνιολογίας επιτυγχάνει τον στόχο τούτο, τόσο με τη γλώσσα και τις εικόνες όσο και με τα παραδείγματα που παραθέτει.

Υστερεί, όπως έχουμε τονίσει, στις δραστηριότητες και εργασίες που προτείνει στο βιβλίο του μαθητή. Αν, όμως, λάβουμε υπόψη μας ότι υπάρχει και το αντίστοιχο Τετράδιο του Μαθητή ως συμπληρωματικό του πρώτου, τότε θα λέγαμε ότι το διδακτικό εγχειρίδιο της Κοινωνιολογίας καλύπτει με ποικίλες διαθεματικές και διερευνητικές προσεγγίσεις τα θέματα που πραγματεύεται.

Προβλήματα – Προτάσεις – Συμπεράσματα

Η κυριαρχία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα, σε συνδυασμό με την αποκλειστική υπέρμετρη χρήση του από τους διδάσκοντες, διαμορφώνει εξαιρετικά δυσμενείς εκπαιδευτικές συνθήκες: εξομοιώνει όλους τους μαθητές από τη μια άκρη της χώρας έως την άλλη. Αντιμετωπίζει ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό ως ένα ομογενοποιημένο σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές όμως προσέρχονται στο σχολείο με σαφέστατα διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικές και γλωσσικές καταβολές, εμπειρίες και ανάγκες. Μαθητές πολύ διαφορετικοί μεταξύ τους καλούνται να οργανώσουν τη μάθησή τους με βάση το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο και κατ' επέκταση το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό. Τις απαραίτητες προσαρμογές στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, που γνωρίζει τους μαθητές της τάξης του. Αυτός θα κρίνει τι ταιριάζει στους

μαθητές του και τι θα αφαιρέσει, αυτός θα αποφασίσει ποια άλλα εκπαιδευτικά υλικά θα πρέπει να διαμορφώσει ο ίδιος για να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες στην τάξη του.

Για τους λόγους αυτούς προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των Α.Π.Σ., καθώς και τη συγγραφή περισσότερων του ενός σχολικών εγχειριδίων, ώστε να μπορεί να επιλέγει κάθε περιφέρεια, από μια ομάδα βιβλίων, όποιο ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της. Όλα, όμως, να έχουν γραφτεί με βάση το εκάστοτε ισχύον Α.Π.Σ.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει πριν διδάξει κάθε ενότητα να έχει πολύ καλή γνώση των στόχων και του περιεχόμενου των Α.Π.Σ. και να μην επαφίεται μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο διότι, όπως είδαμε, κάθε σχολικό βιβλίο, είναι μια εκδοχή του Αναλυτικού Προγράμματος, και όπως αναφέραμε, δεν είναι αναλυτικό πρόγραμμα ούτε μπορεί να το αντικαταστήσει. Συνήθως είναι μια απόπειρα εφαρμογής του Α.Π., κατά κανόνα κατώτερης ποιότητας, μια επιλογή από πολλές που μπορούν να προταθούν.

Αναφορές

- Eglimatologia.gr, (2014). Οι έρευνες στην Ευρώπη για την ενδοοικογενειακή κακοποίηση των γυναικών. Αυγούστου. Διαθέσιμο στο: <http://www.eglimatologia.gr/> Προσπελάθηκε 3/12/2016
- Mager R.F (1985) Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία: Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη
- Timasheff N.S, & Theodorson G.A (1983) Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών Εκδ. Gutenberg
- Tyler, R. W, (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Βέϊκου Χ. (2005:217) Συμπεράσματα στο Φεβρουαρίου). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου.:17-19 Φεβρουαρίου 2005) Θεσσαλονίκη. Ζήτη
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων. Ανάλυση των στοιχείων που αφορούν στις γυναίκες-θύματα βίας μέσα στην οικογένεια στο <http://www.isotita.gr/index.php/docs/c60/>. Προσπελάθηκε 3/12/2016
- Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007, 17-20 Μαΐου). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες τάσεις. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.) *Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, σ. 482-489. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων Αθήνα (2008) Μορφές βίας κατά παιδιών και γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία
- Ευρωβαρόμετρο 2016 Eurobaromètre spécial 449 (2016)
file:///C:/Users/user/Downloads/ebs_449_sum_fr.pdf
- Εφημερίδα Καθημερινή (2013) «Χαμόγελο του Παιδιού: 1.151 παιδιά έως έξι ετών κακοποιήθηκαν από την αρχή του 2013». Διαθέσιμο στο <http://www.kathimerini.gr/60128/article/epikairothta/ellada/xamogelo-toy-paidioy-1151-paidia-ews-e3i-etwn-kakopoih8hkan-apo-thn-arxh-toy-2013> προσπελάθηκε 30/11/2016.
- Κασιμάτη Ρ., Γεωργούλας Σ., Παπαϊώννου Μ., & Πράνταλος, Ι. (2007) Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου: Βιβλίο μαθητή.
- Κασιμάτη Ρ., Γεωργούλας Σ., Παπαϊώννου Μ., & Πράνταλος, Ι. (2007) Κοινωνιολογία Γ' λυκείου, Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππα.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κοντογιώργης, Γ. (2000). *Το Ιερατείο: Η Δεσποτική μετάλλαξη της ελλαδικής Εκκλησίας*. Αθήνα: Ericom.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (υπό έκδοση) *Το Σχολικό Βιβλίο. Σχεδιασμός – Διδασκαλία – Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων», τεύχος 7, σ.24 .<http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html>, προσπελάθηκε 2 Δεκ 2016
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλης, Δ. Π. (2002) Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλης, Δ.Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες , προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 17-19/2/2005 Θεσσαλονίκη. σσ32-38
- ΟΕΠΕΚ (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_06.doc
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Γενικές προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού*, Τόμος Γ΄, τχ. γ΄. Αθήνα. Διαθέσιμο στο:http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylίκου_03/General_Specs.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (χ.χ.). Α.Π.Σ. Κοινωνιολογίας Γ΄ Λυκείου. Διαθέσιμο στο http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=11&ep=87
- Παπαρηγορίου, Γ (2005) Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο : Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες , προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 17-19/2/2005 Θεσσαλονίκη. σ. 154
- Παπαρίζος, Α. (2001). *Θεός, εξουσία και θρησκευτική συνείδηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατσός, Χ. (2007). *Η ανάδυση του κοινωνικού και θρησκευτικού υποκειμένου*. Αθήνα: Proforma.
- ΠΕΘ: Ακατάλληλο για ορθοδόξους χριστιανούς μαθητές και συνεπώς αντισυνταγματικό και παράνομο το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών του Γενικού Λυκείου, στο : <https://www.esos.gr/arthra/49333/peth-akatallilo-gia-orthodoxoys-hristianoys-mathites-kai-synepos-antisynagmatiko-kai>. Προσπελάθηκε 08/03/2017
- Πιαζέ, Ζ. (1988). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσολάκης, Χ. (2005). Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Στο Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες , προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 17-19/2/2005, Θεσσαλονίκη. σσ 120-126
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χοντολίδου, Ε. (2005) Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες , προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 17-19/2/2005, Θεσσαλονίκη. σσ 120-126.