

Ποσοτική και ποιοτική ταξινόμηση των ερωτήσεων-εργασιών του σχολικού εγχειριδίου Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου

Μαρία Μακρυγεωργάκη¹, Ευαγγελία Μαυρικάκη²

¹ Βιολόγος

² Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

3^ο χλμ. Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα

emavrikaki@uowm.gr

Περίληψη. Οι 200 συνολικά ερωτήσεις-εργασίες που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου κατανέμονται στις επτά ενότητες του και οι 67 από αυτές αποτελούν μέρος της αξιολόγησης που προτείνεται στο τέλος κάθε ενότητας (επαναληπτικές). Η πλειονότητα των ερωτήσεων-εργασιών είναι ανοιχτού τύπου (71%), αλλά ελάχιστες από αυτές περιλαμβάνουν κάποιο σχέδιο, διάγραμμα κτλ. ώστε να είναι πιο ελκυστικές για το μαθητή. Η ύπαρξη ερωτήσεων-εργασιών που παραπέμπουν σε κάποιου είδους έρευνα (14,5%) με την προϋπόθεση ότι αυτές υποστηρίζονται κατάλληλα από τον διδάσκοντα και εξασφαλίζεται η μη ενεργός συμμετοχή των γονέων θεωρείται σημαντικό στοιχείο του εν λόγω εγχειριδίου. Ωστόσο η άνιση κατανομή των ερωτήσεων-εργασιών στις ενότητες του βιβλίου (τα τελευταία τρία κεφάλαια χαρακτηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά από ερωτήσεις ανοιχτής-σύντομης απάντησης και έλλειψη διαβάθμισης ως προς το βαθμό δυσκολίας, αφού απουσιάζουν παντελώς οι δύσκολες ερωτήσεις) κάνει ανιαρή τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης για τους μαθητές, οι οποίοι πλέον χάνουν το ενδιαφέρον τους, ιδιαίτερα όταν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς επέρχεται και μια φυσική κόπωση.

Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο ως άμεσα συνυφασμένο με τη διδακτική διαδικασία έχει αποτελέσει και αποτελεί αντικείμενο ποικίλων μελετών. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη μελέτη του περιεχομένου του, στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που ενδεχομένως περιέχει (ενδ. Φραγκουδάκη 1978, Καψάλης 2000), στην εικονογράφηση του (ενδ. Χαλκιά κ.ά. 1998) και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η σχέση μεταξύ της επιστημονικής και της σχολικής γνώσης (ενδ. Κουλαϊδής κ.ά. 2001). Οι ερωτήσεις-εργασίες που περιέχονται σε ένα σχολικό εγχειρίδιο έχουν επίσης αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης, καθώς είναι σημαντικές για τον έλεγχο επίτευξης των στόχων διδασκαλίας και μάθησης και προσδιορίζουν τον τρόπο αυτοαξιολόγησης (Καποθανάση & Κουνέλη 2001, Χατζηγεωργίου 2003, Μπονίδης 2005, Davis & Hunkins 1996). Θα συμφωνήσουμε με τους Καψάλη & Χαραλάμπους (1995: 142) πως «ένα σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται κολοβό και ημιτελές, αν δεν περιέχει ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης και αν δεν προβλέπει ερωτήσεις για την αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές». Όμως, η ύπαρξη και μόνον αυτών των ερωτήσεων δεν αρκεί αφού για να επιτυγχάνουν τον σκοπό τους θα πρέπει να:

- «Έχουν άμεση σχέση με τα περιεχόμενα μάθησης.
- Δίνουν κίνητρα στο μαθητή να ασχοληθεί με αυτές.
- Έχουν βαθμό δυσκολίας προοδευτικά καταναμεμημένο.
- Δίνονται νύξεις και βοήθεια για τις λύσεις.
- Δίνονται οι σωστές απαντήσεις.

- *Υπάρχει τεύχος με τις λύσεις.»¹*

Με βάση τα παραπάνω και έχοντας υπόψη τις επικείμενες αλλαγές των περισσότερων σχολικών εγχειριδίων του ελληνικού σχολείου μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και το εγχειρίδιο της Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου (Καστορίνης κ.ά. 1998), θεωρούμε απαραίτητη μια αξιολόγησή του. Ήδη σημαντική προσπάθεια έχει καταβληθεί από διάφορους ερευνητές που έχουν αναλύσει την εικονογράφιση, τη σύνθεση της σελίδας και τις παιδαγωγικές σχέσεις που διαμορφώνει το συγκεκριμένο εγχειρίδιο (βλ. ενδεικτικά Χαλκιά κ.ά. 1998, Κουλαϊδής 2001), οπότε προβήκαμε στη μελέτη των ερωτήσεων-εργασιών εμπέδωσης που περιέχονται σε αυτό.

Η ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα έγινε την άνοιξη του 2006 στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονες Τάσεις στη Διδακτική των Βιολογικών Μαθημάτων και Νέες Τεχνολογίες» του Τμήματος Βιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος ήταν μια ποσοτική και ποιοτική ταξινόμηση των ερωτήσεων του σχολικού εγχειριδίου Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου: α) ως προς τον τύπο τους και β) ως προς το βαθμό δυσκολίας τους.

Ως προς τον τύπο τους οι ερωτήσεις διαχωρίστηκαν σε ανοιχτού ή κλειστού τύπου (Γιοκαρίνης 1995, Ματσαγγούρας 2002, Κασσωτάκης 2003). Οι ανοιχτού τύπου (ελεύθερης απάντησης) ερωτήσεις δεν απαιτούν μια συγκεκριμένη απόκριση, αντιθέτως ο μαθητής καλείται να σκεφτεί δημιουργικά και να συνθέσει μια (σχετικά) εκτενή απάντηση. Στις κλειστού ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις η έκταση της απάντησης περιορίζεται σε ένα ναι/όχι ή γενικότερα μια λέξη, φράση, σύμβολο κτλ. Επίσης, σκόπιμο είναι να σημειώσουμε ότι:

- Στην περίπτωση ανοιχτών ερωτήσεων, συχνά στην εκφώνηση δεν διευκρινίζεται η έκταση που αναμένεται να έχει η απάντηση του μαθητή. Δεδομένου του ηλικιακού επιπέδου των μαθητών κατατάχθηκαν στις σύντομης απάντησης.
- Σε όσες από τις ερωτήσεις ζητείται έρευνα και συλλογή στοιχείων θεωρούμε ότι ο μαθητής έχει την ελευθερία να επεκταθεί όσο θέλει κατά τη σύνθεση της απάντησής του. Έτσι οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίστηκαν ως *ανοιχτού τύπου, ελεύθερης ανάπτυξης*.
- Στην κατηγορία *ανοιχτού τύπου, σύντομης ανάπτυξης* περιλάβαμε και τις ερωτήσεις που ζητούν τη σχεδίαση κάποιας εικόνας με ενδείξεις ή κάποιου διαγράμματος, διότι ο μαθητής, όπως και στις περιπτώσεις που πρέπει να απαντήσει με κείμενο, καλείται να συνθέσει ο ίδιος την απάντηση του, ενώ η έκταση της απάντησης είναι σχεδόν πάντα προκαθορισμένη και μικρή.
- Στις ερωτήσεις *κλειστού τύπου, συμπλήρωσης* ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει κενά που υπάρχουν σε ένα κείμενο. Κάτι ανάλογο συμβαίνει στην περίπτωση των κενών σταυρόλεξων, που κάνουν συχνά την εμφάνισή τους ανάμεσα στις ερωτήσεις του βιβλίου, τα οποία κατατάχθηκαν στην παραπάνω κατηγορία, όπως και οι ερωτήσεις όπου ζητείται από το μαθητή να συμπληρώσει τις ενδείξεις που του δίνονται εκ των προτέρων σε ένα σκίτσο ή να χρωματίσει διαφορεικά τα μέρη ενός οργάνου ανάλογα με τη λειτουργία τους.
- Οι ερωτήσεις *κλειστού τύπου, σύντομης απάντησης* βρίσκονται μεταξύ των ερωτήσεων τύπου δοκιμίου και εκείνων αντικειμενικού τύπου. Διαφέρουν από τις δοκιμακές στο ότι οι μαθητές απαντούν με μια λέξη, έναν αριθμό ή σύμβολο ή με μια ή το πολύ δύο φράσεις. Επίσης διαφέρουν από τις κλειστού τύπου στο ότι η απάντηση δεν προσφέρεται έτοιμη, αλλά πρέπει να κατασκευαστεί από το μαθητή.

Ως προς το βαθμό δυσκολίας τους, αξιολογήθηκαν βάσει της κρίσης των συγγραφέων.

¹ Προσαρμοσμένο από Uhe 1979, όπως αναφέρεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 236.

Αποτελέσματα και σχόλια

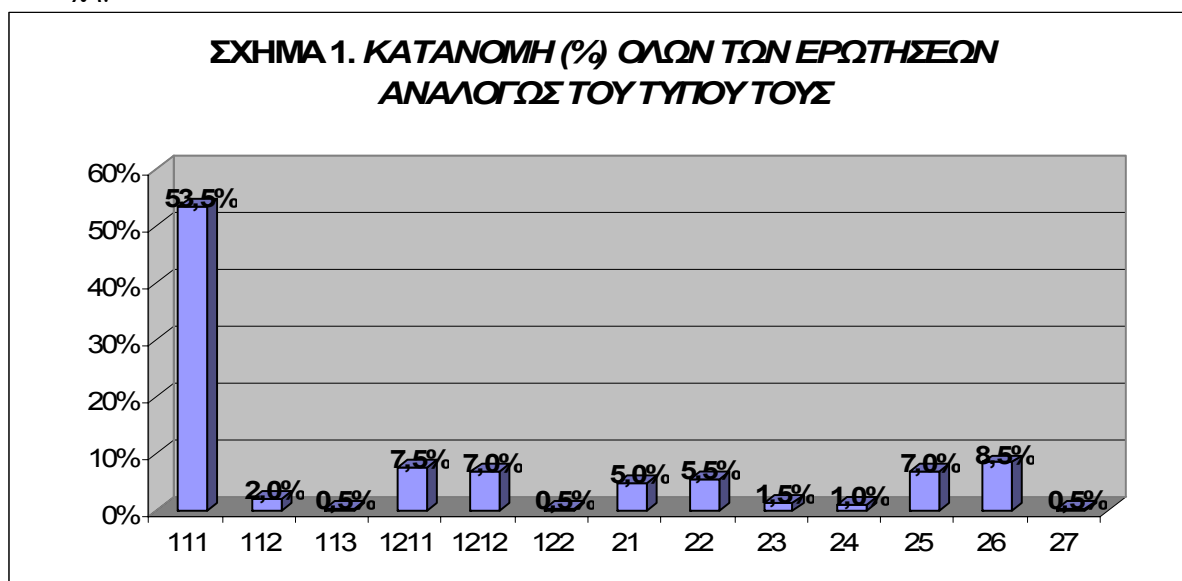
Η ύλη του μαθήματος είναι κατανομημένη σε ενότητες (επτά συνολικά) και υποενότητες². Μετά από μία ή περισσότερες συνεχόμενες υποενότητες ακολουθούν «ερωτήσεις-εργασίες» που στόχο έχουν όπως άλλωστε αναφέρουν οι συγγραφείς να δώσουν στο μαθητή «...τη δυνατότητα να ελέγξει(ς) τις γνώσεις που απέκτησε(ς) και ... (οι εργασίες) την ευκαιρία της έρευνας, της δημιουργίας και της συνεργασίας» (Καστορίνης κ.ά. 1998).

Οι ερωτήσεις-εργασίες που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου είναι συνολικά 200 από τις οποίες οι 133 είναι στο τέλος κάθε υποενότητας (με ελάχιστες εξαιρέσεις) ενώ οι 67 είναι επαναληπτικές και η κατανομή τους ανά ενότητα δίνεται στον Πίνακα 1. Κάθε ενότητα δεν έχει τον ίδιο αριθμό ερωτήσεων-εργασιών, ενώ οι λιγότερες ερωτήσεις-εργασίες απαντώνται στα τρία τελευταία κεφάλαια. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι κατά τη διάρκεια της συγγραφής δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα στα πρώτα κεφάλαια και λιγότερη στα τελευταία, που τις περισσότερες φορές δεν διδάσκονται γιατί δεν επαρκεί ο χρόνος που διατίθεται μέσα στο σχολικό έτος.

Πίνακας 1: Κατανομή των ερωτήσεων ανά ενότητα.

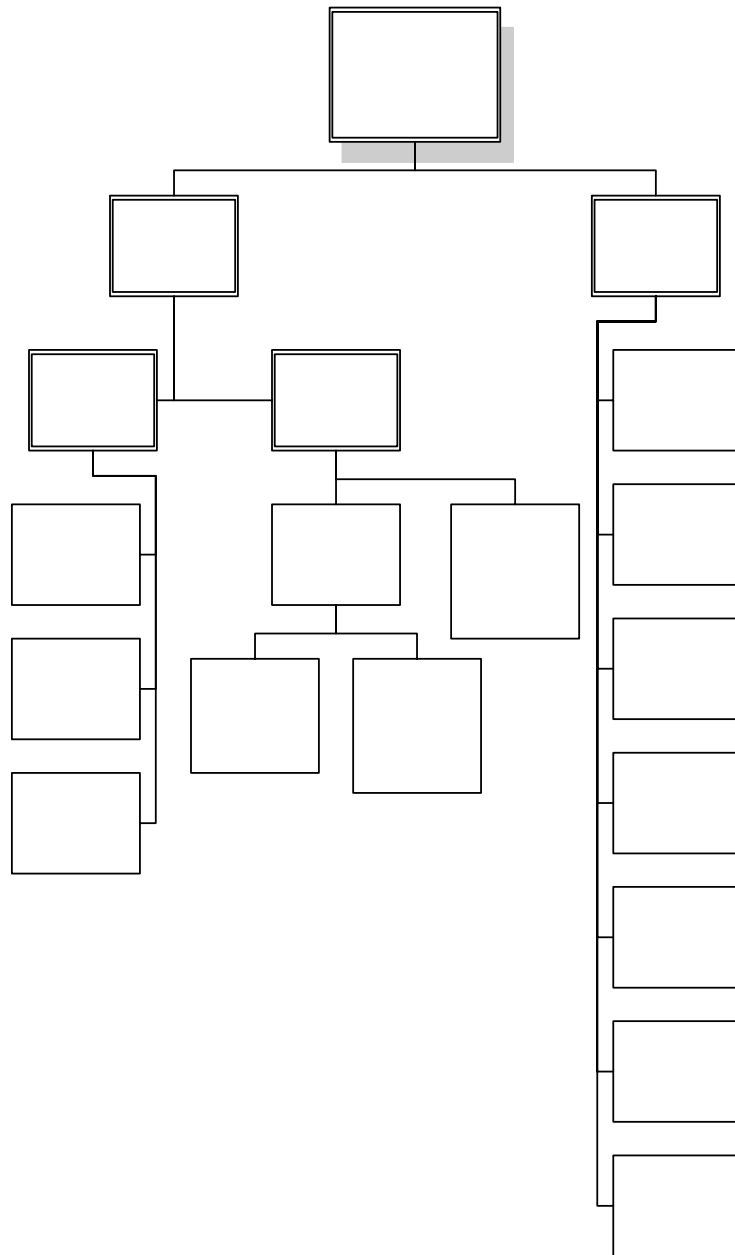
Ενότητες	Ερωτήσεις υποενότητων	Επαναληπτικές ερωτήσεις	Σύνολο
1 ^ο : Από το κύτταρο στον οργανισμό	23	8	31
2 ^ο : Μηχανισμοί στήριξης – κίνηση	27	15	42
3 ^ο : Θρέψη	19	18	37
4 ^ο : Αναπαραγωγή	30	8	38
5 ^ο : Κυκλοφορία – Μεταφορά – αποβολή ουσιών	11	6	17
6 ^ο : Αναπνοή – ανταλλαγή αερίων	12	7	19
7 ^ο : Έλεγχος και ρύθμιση των λειτουργιών – αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος	11	5	16
Σύνολο	133	67	200

Στο Σχήμα 1 δίνεται η ποσοστιαία (%) κατανομή των ερωτήσεων του σχολικού εγχειριδίου αναλόγως της μορφής τους σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση που δίνεται στο Σχήμα 2.



² Στο βιβλίο του καθηγητή δίνονται ως «ενότητες» και στο βιβλίο του μαθητή ως «κεφάλαια».

Σχήμα 2: Ταξινόμηση και κωδικοποίηση των ερωτήσεων αναλόγως του τύπου τους.



ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

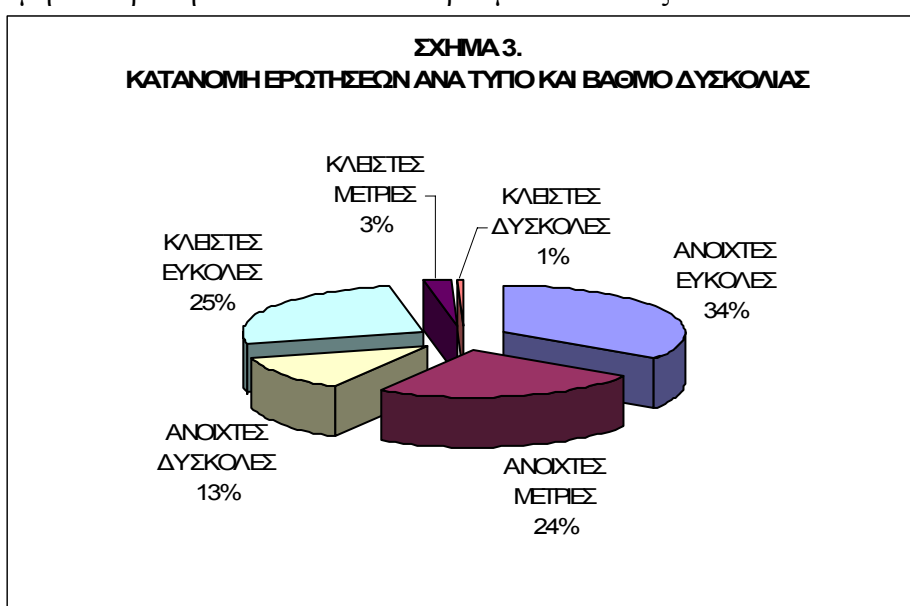
(1)

Από το Σχήμα 1 διαπιστώνουμε ότι το 71% των ερωτήσεων είναι ανοιχτού τύπου και 29% κλειστού τύπου. Ωστόσο, από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι περισσότερες (53% επί του συνόλου των ερωτήσεων) είναι «ανοιχτές – σύντομης απάντησης» και ελάχιστες (2,5% επί του συνόλου, κωδικοί 112 και 113) περιλαμβάνουν κάποιο σχέδιο, διάγραμμα κτλ. που συνήθως κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Γνωρίζοντας τους περιορισμούς που θέτουν οι εκάστοτε προδιαγραφές των βιβλίων υποθέτουμε ότι αυτού του τύπου οι ασκήσεις αν και ελκυστικές για την πλειονότητα των μαθητών αποφευχθήκανε από τους συγγραφείς λόγω οικονομίας σελίδων. Οι ανοιχτού τύπου-ελεύθερης ανάπτυξης ερωτήσεις που απαιτούν

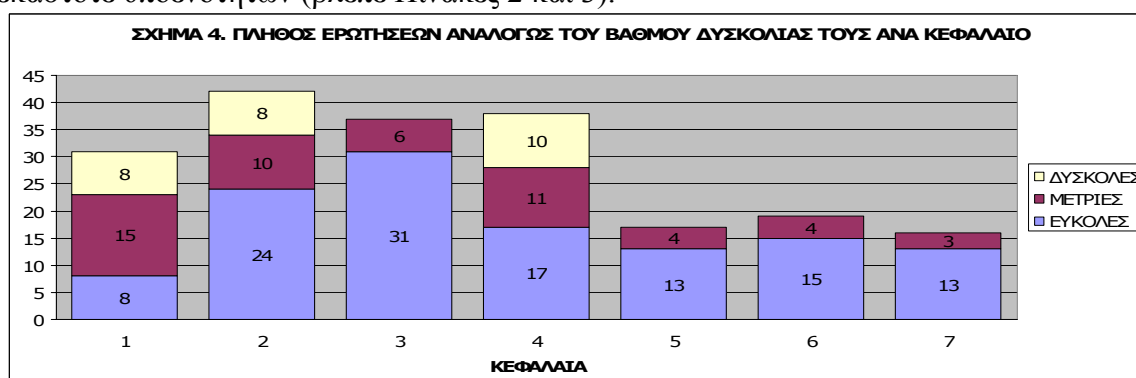
(1)

συλλογή στοιχείων με έρευνα (κωδικοί 1211, 1212) ανέρχονται στο 14,5% του συνόλου των ερωτήσεων, ενώ μόλις 0,5% του συνόλου (κωδικός 122), βασίζονται σε στοιχεία που δίνονται στην θεωρία. Η παρακίνηση των μαθητών σε ανάλογου τύπου εργασίες (μικρές έρευνες) όταν αυτή υποστηρίζεται από τον διδάσκοντα και γίνεται χωρίς τη μεσολάβηση των γονέων θεωρούμε ότι είναι θετική για τη μαθησιακή διαδικασία καθώς ευνοεί την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και κρίνουμε σκόπιμη την ύπαρξή τους.

Με βάση το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων διαπιστώσαμε πως δύσκολες είναι μόλις το 14% των ερωτήσεων, μέτριας δυσκολίας το 27% και εύκολες θεωρήθηκαν το 59% των ερωτήσεων. Εξετάζοντας τον βαθμό δυσκολίας σε συνδυασμό με τον τύπο των ερωτήσεων διαπιστώσαμε ότι από τις κλειστές ερωτήσεις περίπου 86% ήταν εύκολες, 10% μέτριας δυσκολίας και μόλις 3% δύσκολες. Αντιθέτως, στις ανοιχτές ερωτήσεις το 48% αυτών κρίθηκαν εύκολες, το 33% μέτριας δυσκολίας και το 18% δύσκολες. Στο Σχήμα 3 αποδίδεται η κατανομή των ερωτήσεων ανά τύπο και βαθμό δυσκολίας.



Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι όπως φαίνεται στο Σχήμα 4 οι δύσκολες ερωτήσεις εντοπίζονται μόνον σε τρία κεφάλαια (1^ο, 2^ο και 4^ο), καταδεικνύοντας έτσι την μη ύπαρξη διαβάθμισης των ερωτήσεων-εργασιών στα υπόλοιπα κεφάλαια. Κι ενώ αναμέναμε να εντοπίσουμε περισσότερες συνθετικές εργασίες στις «ερωτήσεις-εργασίες για επανάληψη» αφού πλέον ο μαθητής έχει ολοκληρώσει μια ενότητα και θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί έννοιες και όρους που έμαθε στην πορεία της διδακτικής πράξης, είναι εντυπωσιακό ότι τέτοιου είδους εργασίες απαντώνται μόνον στις ερωτήσεις-εργασίες των εκάστοτε υποενοτήτων (βλέπε Πίνακες 2 και 3).



Πίνακας 2: Κατανομή των ερωτήσεων-εργασιών κάθε ενότητας (εκτός των επαναληπτικών) ως προς τον τύπο τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ	Ανοιχτού τύπου						Κλειστού τύπου					
	σύντομης απάντησης			ελεύθερης ανάπτυξης			πολλαπλής επιλογής	σύζευξης	διαξευκτικής επίλογής	διάταξης	συμπλήρωσης	σύντομης απάντησης
	Κείμενο	Σχέδιο/ ενδείξεις	Πίνακας/ διάγραμμα	συλλογή στοιχείων (έρευνα)		τα στοιχεία δίνονται στην εκφών. ή στη θεωρία						
				Παρουσ. Αποτ. ελ.	Δεν παρουσ. τα αποτελ.							
v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	
1	11 (48)	1 (4)	1 (4)	2 (9)	2 (9)						2 (9)	2 (9)
2	11 (41)	1 (4)		6 (22)	5 (19)					1 (4)	1 (4)	
3	13 (68)			1 (5)	2 (11)						1 (5)	1 (5)
4	10 (33)	2 (7)		6 (20)	5 (17)	1 (3)		2 (7)	2 (7)		1 (3)	1 (3)
5	5 (45)										4 (36)	2 (18)
6	8 (68)						1 (8)					3 (25)
7	10 (91)											1 (9)
Σ	68	4	1	15	14	1	1	7	2	1	9	10
Υ	(51)	(3)	(1)	(11)	(11)	(1)	(1)	(5)	(2)	(1)	(7)	(8)
N.												

Πίνακας 3: Κατανομή των επαναληπτικών ερωτήσεων-εργασιών κάθε ενότητας ως προς τον τύπο τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ	Ανοιχτού τύπου					Κλειστού τύπου					
	σύντομης απάντησης			ελεύθ. ανάπτυξης	πολλαπλής επιλογής	σύζευξης	διαξευκτικής επίλογής	διάταξης	Συμπλήρωσης	σύντομης απάντησης	μικτές
	Κείμενο	Σχέδιο/ ενδείξεις	Πίνακας/ διάγρ.								
v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	v (%)	
1	6(67)	1(11)							1(11)		1(11)
2	13(87)								1(7)	1(7)	
3	5(28)				5(28)	1(6)	1(6)	1(6)	1(6)	4(22)	
4	4(50)				2(25)	1(13)			1(13)		
5	3(50)				1(17)				1(17)	1(17)	
6	6(86)					1(14)					
7	2(40)				1(20)	1(20)				1(20)	
Σύν.	39(57)	1(1)			9(13)	4(6)	1(1)	1(1)	5(7)	7(10)	1(1)

Συμπεράσματα και συνέπειες για τη διδακτική πράξη

Η ιδιαιτερότητα της πρώτης τάξης του Γυμνασίου όπου ο μαθητής διανύει μια μεταβατική περίοδο τόσο στην προσωπική του ζωή όσο και στον τρόπο που πρέπει να δεχτεί τον τεράστιο όγκο της νέας γνώσης μας καλεί να ενσκήψουμε με ευαισθησία επάνω στις ανάγκες του και τις δυσκολίες που ενδεχομένως θα συναντήσει. Η πλούσια ορολογία του εν λόγω εγχειριδίου και η ποικίλη θεματολογία του μπορεί να φέρει δυσκολίες στο μαθητή. Θεωρούμε απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μην επικεντρώνεται στην απαίτηση αποστήθισης πολλών ορισμών από μέρους του μαθητή, αλλά να στοχεύει στην κατανόηση βασικών εννοιών βιολογίας καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων, όπως άλλωστε προτείνεται από τον ΟΟΣΑ (OECD 2002) και το ΑΠ (ΦΕΚ 1366, 2001). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό με την κινητοποίηση του μαθητή και την ανάθεση διασκεδαστικών δραστηριοτήτων κάτι που άλλωστε συνάδει με το ηλικιακό επίπεδο της τάξης. Ανάλογες εργασίες, που απαιτούν κάποιου είδους έρευνα από το μαθητή (ενδεικτικά αναφέρουμε τις ερωτήσεις της σελίδας 24, που δημιουργούν ερωτήματα που βασίζονται σε ερεθίσματα από την καθημερινή ζωή) αλλά και αυτές που προσφέρονται για ομαδικό τρόπο εργασίας και ευνοούν την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης, εντοπίστηκαν στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο (ερωτήσεις: 5, σ. 40, ενότητα 1 / 6, σ. 51 και 12, σ.70, ενότητα 2/ 11, σ.121, 7, σ. 142, 6, σ. 144, ενότητα 4).

Σημαντικότερο εύρημα θεωρήσαμε την άνιση κατανομή των ερωτήσεων-εργασιών στα διάφορα κεφάλαια του βιβλίου τόσο ως προς το πλήθος τους (περισσότερες ερωτήσεις-εργασίες στα τέσσερα πρώτα κεφάλαια) όσο και ως προς την ποικιλία τους (ως προς τον τύπο και τον βαθμό δυσκολίας τους). Τα τελευταία τρία κεφάλαια χαρακτηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά από ερωτήσεις ανοιχτής-σύντομης απάντησης και έλλειψη διαβάθμισης ως προς το βαθμό δυσκολίας, αφού απουσιάζουν παντελώς οι δύσκολες ερωτήσεις. Αυτή η έλλειψη διαβάθμισης των ερωτήσεων κάνει ανιαρή τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ο μαθητής χάνει το ενδιαφέρον του, πόσο μάλλον όταν επέρχεται και η φυσική κόπωση που συχνά εμφανίζεται ιδιαίτερα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, η έλλειψη δύσκολων ερωτήσεων στα τελευταία τρία κεφάλαια δημιουργεί ερωτηματικά κατά πόσο οι υπάρχουσες ερωτήσεις είναι σε θέση να δώσουν στον εκπαιδευτικό αλλά και στο μαθητή την ευκαιρία να διαπιστώσουν αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι (Stern & Algren 2002).

Σε κάθε περίπτωση αποφασιστικό ρόλο στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία παίζει ο εκπαιδευτικός και το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μόνον ένα από τα πολυάριθμα εργαλεία του. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσει ένα σχολικό εγχειρίδιο χωρίς φυσικά να παραβλέπουμε ότι ένα καλό εγχειρίδιο αποτελεί σημαντική βοήθεια στο έργο του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Παραπομπές

- Γιοκαρίνης, Κ. (1995). Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση (2^η έκδοση). Αθήνα: Επέκταση.
- Καποθανάση, Α. & Κουνέλη, Ευ. (2001). Αξιολόγηση των ερωτήσεων – εργασιών του σχολικού εγχειριδίου Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 433-440.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (11^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καστορίνης, Α., Κατσώρης, Θ., Μουτζούρη-Μανούσου, Ειρ., Παυλίδης, Γ., Περάκη, Β. & Σαπανδέλη-Κολόκα (1998). Βιολογία Α΄ Γυμνασίου (2^η έκδοση). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.
- Καψάλης, Α. (επιμ.) (2000). Εικόνα του "Άλλου" / Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Κουλαϊδής Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. & Χρηστίδου, Β. (2001). Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Τόμος Β' (5^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου (συντ.) Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου 2005, Θεσσαλονίκη, Π.Ι. – Α.Π.Θ., 106-119.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου (συντ.) Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου 2005, Θεσσαλονίκη, Π.Ι. – Α.Π.Θ., 32-38.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΦΕΚ 1366, τ. Β', 18-10-2001, 1-6.
- Χαλκιά, Κρ., Θεοδωρίδης, Μ., Ιμβριώτη, Δ. & Καλκάνης, Γ. (1998). Η Εικόνα στα Μαθήματα των Φυσικών Επιστημών: Ερωτήματα και Επισημάνσεις στην Επιλογή και Χρήση τους. Στο Π. Κουμαράς, Π. Καριώτογλου, Β. Τσελφές & Δ. Ψύλλος (επιμ.) Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης, 522-528.
- Χατζηγεωργίου, Β. (2003). Οι γλωσσικές ασκήσεις στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Ποσοτική και ποιοτική ταξινόμηση. Στο Κ. Ντίνας (επιμ.) Η γλώσσα και η διδασκαλία της – Αφιερωματικός τόμος. Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, (τότε Α.Π.Θ. σήμερα Π.Δ.Μ.), 173-188.
- Davis, O. L. Jr. & Hunkins, F.P. (1996). Textbook Questions: What Thinking Processes Do They Foster? Peabody Journal of Education, 43 (5), 285-292.
- OECD (2002). Sample tasks from the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy.
- Stern, L. & Ahlgren, A. (2002). Analysis of students' assessments in middle school curriculum materials: Aiming precisely at benchmarks and standards. Journal of Research in Science Teaching, 39 (9), 889-910.
- Uhe, E. (1979). Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters_ Intention und Gesichtspunkte. In G. Stein (Hrsg.) Schulbuchselte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart, Klett-Gotta, 158-164.