

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 75

Ιανουάριος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 75

*Πάτρα, Ιανουάριος 2022*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 62, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

**Καρβέλη Ευγενία**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές  
**Λουκοπούλου Αγγελική**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση *«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»* δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

**Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg**  
**Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών**

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

**Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**  
**Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**  
**Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**  
**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**  
**Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid**

Αναπληρωτές καθηγητές

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ξυδόπουλος Γιώργος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Αρβανίτη Ευγενία**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Αίδη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Τουρτούρας Χρήστος**, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσαμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μουσένα Ελένη**, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νεράντζης Δαμιανός**, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

## ***Περιεχόμενα***

**Ο Ολυμπιακός ύμνος σε πλαίσιο εξ αποστάσεως σχολικής  
εκπαίδευσης: Επιμορφωτικό πρόγραμμα-Πρόταση διδασκαλίας** 7

*Παπαδοπούλου Δέσποινα*

**Ψυχική ανθεκτικότητα και άγχος εξετάσεων σε μαθητές των δύο  
τελευταίων τάξεων του Λυκείου** 29

*Νικολόπουλος Τρύφων*

**Διδακτική ανάλυση στις δραστηριότητες των σχολικών  
εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό  
Σχολείο** 43

*Χαλκιάς Γεώργιος*





Παπαδοπούλου Δέσποινα

**Ο Ολυμπιακός ύμνος σε πλαίσιο εξ  
αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης:  
Επιμορφωτικό πρόγραμμα-Πρόταση  
διδασκαλίας**

**Περίληψη**

Το παρόν διδακτικό σενάριο-πρόταση αφορά τη διδασκαλία του *Ολυμπιακού ύμνου* στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σε πλαίσιο εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Το θεωρητικό πλαίσιο διαμορφώνεται μέσα από τον συνδυασμό της ερμηνευτικής προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου με τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Η πρόταση διδασκαλίας στηρίζεται στην ομαδο-συνεργατική εργασία και προωθεί τη διερευνητική και διαθεματική προσέγγιση. Καλλιεργείται ο γλωσσικός και ο ψηφιακός γραμματισμός, με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και στην παραγωγή «ψηφιακού κειμένου» που προκύπτει από τον συνδυασμό των επιμέρους ομαδικών εργασιών των μαθητών. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης. Από την εφαρμογή του σεναρίου αναμένονται θετικά αποτελέσματα, όπως εκτιμούν στην ανατροφοδότησή τους και οι εκπαιδευτικοί, στους οποίους το διδακτικό σενάριο-πρόταση παρουσιάστηκε.

**Λέξεις-κλειδιά:** Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, διδακτικό σενάριο, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., ομαδο-συνεργατική μάθηση

## **The *Olympic Anthem* in the context of distance school education: teaching proposal.**

### **Abstract**

The present teaching scenario-proposal concerns the teaching of the *Olympic Anthem* in the subject of Modern Greek Literature of the First Grade of Junior High School in the context of distance school education. The interpretive approach of the teaching subject is combined with the principles of constructivism and distance education forming the theoretical framework. The teaching proposal is based on group-collaborative work and promotes the exploratory and interdisciplinary approach. Linguistic and digital literacy is cultivated, with the use of ICT in every stage of teaching and in the production of a “digital text” resulting from the combination of students’ individual group work. A scale of sequential research evaluation is used for the assessment. From the implementation of the scenario, positive results are expected, as estimated in their feedback by the teachers, to whom the teaching scenario-proposal was presented.

**Keywords:** Distance school education, teaching scenario, use of ICT, team-collaborative learning

### **Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου**

Τίτλος: Ο *Ολυμπιακός ύμνος* σε πλαίσιο εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης  
Διδακτικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία  
Διδακτική ενότητα: Αθλητισμός στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου  
Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Μουσική, Τ.Π.Ε.  
Μέθοδοι: ερμηνευτική, βιωματική, διερευνητική, διαθεματική, ομαδοσυνεργατική, αναπαράσταση ρόλων  
Διάρκεια σε ώρες διδασκαλίας: 2 ώρες  
Τάξη: Α΄ Γυμνασίου  
Αριθμός διδασκομένων, Τόπος υλοποίησης: το σενάριο δεν αποτελεί εφαρμοσμένη διδασκαλία

### **1. Εισαγωγή**

Το παρόν σενάριο παρουσιάστηκε ως διδακτική πρόταση στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου σε συνθήκες εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Η υποχρέωση της

εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας covid στο δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2019-20 έθεσε την ανάγκη της προσαρμογής της διδασκαλίας στις νέες συνθήκες -και τις νέες δυνατότητες- που προσφέρονταν με τη χρήση της e-class και της webex, αντίστοιχα ως ασύγχρονης και σύγχρονης πλατφόρμας εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (στο εξής: ΕξΑΣΕ).

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας εφαρμόζει την εξέλιξη του μαθήματος σε 3 φάσεις (πριν, κατά και μετά την ανάγνωση), αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και στοχεύει στην καλλιέργεια γλωσσικού, κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού. Υιοθετεί τεχνικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης, με επικέντρωση του εκπαιδευτικού<sup>1</sup> στον ρόλο του διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ομάδες με αφορμή το κείμενο πραγματεύονται διαφορετικά θέματα ακολουθώντας τις οδηγίες διαφορετικών για την καθημιά φύλλον εργασίας, ένα από τα οποία παρουσιάζεται ενδεικτικά ως παράδειγμα για τον κοινό σχεδιασμό τους. Εφαρμόζεται αρχική, διαμορφωτική και τελική αυτοαξιολόγηση των μαθητών, καθώς και τελική αξιολόγηση από τον διδάσκοντα. Αξιοποιείται η πλατφόρμα της σύγχρονης ΕξΑΣΕ ως «προσομοίωση της φυσικής τάξης»<sup>2</sup>, συμπληρωματικά με την ασύγχρονη πλατφόρμα για την ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού, την ασύγχρονη επικοινωνία και την ανάθεση και αξιολόγηση των εργασιών<sup>3</sup>. Η μεικτή μέθοδος που προτείνεται θα μπορούσε να λειτουργήσει και σε συνθήκες δια ζώσης σύγχρονης εκπαίδευσης.

Δεδομένου ότι το σενάριο, με τη μορφή που παρουσιάζεται εδώ, δεν είναι μια διδακτική εφαρμογή στη διαδικτυακή τάξη, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που αναμένεται να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός που θα το εφαρμόσει. Για τα αποτελέσματα αυτά κατατέθηκε μια πρώτη εκτίμηση-ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε επιμορφωτική συνάντηση με θέμα την οργάνωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας Γυμνασίου σε πλαίσιο εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκτιμούν πως οι μαθητές θα ανταποκριθούν με προθυμία και επάρκεια στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Ωστόσο κρίνουν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων και συνεχή υποστήριξη του εκπαιδευτικού για να ανταπεξέλθουν, διότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη λειτουργία της webex, της διαθέσιμης πλατφόρμας για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

1 Για λόγους πρακτικούς στο παρόν άρθρο, όταν δεν χρειάζεται να γίνει αναφορά σε συγκεκριμένο βιολογικό γένος, χρησιμοποιείται το αρσενικό γραμματικό γένος.

2 Κορδάκη, Μ., (χ.χ.), Ενότητα 1: Σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.

3 Ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητος στον παιδαγωγικό σχεδιασμό σε πλαίσιο ΕξΑΣΕ, βλ. σχετικά στο: Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές (2020), Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση. Ι.Ε.Π., Ε.Α.Π. Στο: [https://drive.google.com/file/d/1dpgRk8\\_V17tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view](https://drive.google.com/file/d/1dpgRk8_V17tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view) (προσπελάστηκε στις 30/7/2020). Για τα πιθανά σενάρια ένταξης της ασύγχρονης ΕξΑΕ στο σχολείο, βλ. Σοφός (2017) και Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (χ.χ.), Ενότητα 3: Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στη σχετική βιβλιογραφία<sup>4</sup>, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται μέσω της διαφοροποίησής της από τη δια ζώσης ως προς δύο παραμέτρους, την απουσία φυσικής εγγύτητας -στον χώρο και στον χρόνο- ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, και την ανάπτυξη διδακτικού υλικού με τεχνολογικά μέσα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στις θεωρητικές αρχές και τη φιλοσοφία της ανοιχτής μάθησης<sup>5</sup>, αξιοποιείται διεθνώς κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πάνω από 150 χρόνια<sup>6</sup>, με ραγδαία εξέλιξη το διάστημα 1985-2000, και τεκμηριώνεται ως δομημένο και θεμελιωμένο επιστημονικό πεδίο από τη δεκαετία του 1980<sup>7</sup>. Στην Ελλάδα το 1992 ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)<sup>8</sup> για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές και πλέον υπάρχει ευρύτατη προσφορά σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και επιμορφωτικά προγράμματα από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

#### 2.1.2. Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση αποτελεί υποσύνολο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως όρος αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση σε μαθητές σχολικής ηλικίας, καθώς και σε ενήλικους σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο<sup>9</sup>. Σε επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επισημαίνεται πως ήδη από το 2009 η Unisef αναγνωρίζει τον ρόλο της ΕξΑΣΕ στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών προβλημάτων και προβλέπει την ευρύτερη εξάπλωσή της για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών είτε για κοινωνικούς είτε για παιδαγωγικούς λόγους<sup>10</sup>. Στην Ελλάδα η ΕξΑΣΕ ενεργοποιήθηκε για

4 Keegan, D. (2001), *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, (μτφρ.) Α. Μελίστα. Αθήνα: Μεταίχμιο, Peters, O. (2003), *Distance Education in Transition: New trends and challenges*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informations system der Universität Oldenburg, Holmberg, B. (2002), *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*, (μτφρ.) Π. Ρούντυ. Αθήνα: Έλλην.

5 Peters, O. (2003), *Distance Education in Transition: New trends and challenges*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informations system der Universität Oldenburg.

6 Ο Peters (2003) παρουσιάζει το μοντέλο των σπουδών δι' αλληλογραφίας ως το πιο παλιό και ευρέως γνωστό.

7 Holmberg, B. (2002), *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*, (μτφρ.) Π. Ρούντυ. Αθήνα: Έλλην.

8 Φ.Ε.Κ. 159/τ.Α' (21-9-1992), Ν 2083, *Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, ά.27.

9 Βασάλα, Π. (2005), *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση*. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.σ. 53-80.

10 Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. και Παπαδάκης, Σ. (2017), *Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας*. Στο: Α. Λιοναράκης κ.ά. (επιμ.) (2017), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*, том. 2, μέρος Α, Πρακτικά 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017), Αθήνα, σ.σ. 168-184.

τη σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, που αναγκαστικά παρέμεινε κλειστό για περιορισμό της εξάπλωσης της πανδημίας covid. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσφέρθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2020 από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με το Ε.Α.Π. και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου 2 Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (mooc), το επιμορφωτικό υλικό των οποίων χρησιμοποιείται και στη βιβλιογραφία του παρόντος άρθρου. Για την πρόσβαση στα μαθήματα απαιτούνταν εγγραφή χρήστη.

Στο πλαίσιο της ΕξΑΣΕ προβλέπεται η συμπληρωματική λειτουργία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η σύγχρονη διδασκαλία ικανοποιεί την ανάγκη της κοινωνικοποίησης στις ηλικίες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Για τον ίδιο λόγο αξιοποιούνται πρακτικές ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προϋποθέτουν και ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας συνδυάζοντας έτσι αυτονομία και συνεργατική μάθηση. Από τις βασικές αρχές της ΕξΑΣΕ προκύπτει ότι πρόκειται για μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία η οποία, για να είναι αποτελεσματική, προϋποθέτει συνεργασία σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών εκπαίδευσης, κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., ώστε με τρόπο φιλικό για τον χρήστη να υποστηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία και να δίνονται ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση<sup>11</sup>.

## 2.2. Διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικείμενου

Στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (στο εξής: Α.Π.Σ.) του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ως μεθοδολογία προτείνεται η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου<sup>12</sup>. Σε μια συνεχή μετατόπιση από το ειδικό στο γενικό και αντιστρόφως, τα επιμέρους στοιχεία αναλύονται, αναδεικνύεται η συνάφεια μεταξύ τους και με το όλο, που γίνεται έτσι κατανοητό και συμβάλλει με τη σειρά του στην πληρέστερη κατανόηση των μερών του. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών η ερμηνευτική προσέγγιση διαμορφώνει επαρκείς αναγνώστες που απολαμβάνουν το κείμενο ως έργο τέχνης.

Οι ερμηνευτικές δοκιμές επιχειρούνται μέσα από τη συνεργασία των ομάδων και υποστηρίζονται από τη διαθεματική προσέγγιση<sup>13</sup>. Οι μαθητές

11 Η προσέγγιση αυτή προτείνεται από το Ε.Α.Π. στην ενότητα *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές* (2020), Μαζικό Ανοιχτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση. Ι.Ε.Π., Ε.Α.Π. Στο: [https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8\\_V17tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view](https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8_V17tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view) (προσπελάστηκε στις 30/7/2020) και είναι σύμφωνη με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας του Holmberg (2002).

12 Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β' (13-3-2003), Υ.Α.21072α/Γ2, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, 2.

13 Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας βάσει των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. που ισχύουν από το 2003 στο Γυμνάσιο υπηρετεί την ολιστική προσέγγιση της γνώσης με βάση τη διαθεματικότητα, χωρίς να υποτιμά τη μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και κοινωνικο-επικοινωνιακή πρόταση η οποία κυριαρχεί στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος στην Α' Λυκείου, που ισχύει από το 2011.

αναζητούν, ανακαλύπτουν και αξιοποιούν γνώσεις και εμπειρίες από άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και εκείνα τα εξωκειμενικά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα, ώστε να φωτιστεί το κείμενο και να τεκμηριωθούν οι επιχειρούμενες ερμηνευτικές εκδοχές. Για την ερμηνεία του κειμένου οι μαθητές διαλέγονται με το λογοτεχνικό κείμενο, με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους, καταθέτουν στην ομάδα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, συμφωνούν στην άποψη που θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Το λογοτεχνικό έργο γίνεται το πολιτισμικό αγαθό που εμπλουτίζει το αξιακό κεφάλαιο και η εκπαίδευση επιβεβαιώνει τον ρόλο της ως το μέσο για να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες αλλαγές.

Η παραπάνω μεθοδολογία εξυπηρετεί τη συνθήκη της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διότι δίνει ευκαιρίες στην έκφραση του συναισθήματος και καλλιεργεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας<sup>14</sup>. Η διδακτική πρόταση που το παρόν σενάριο υιοθετεί κινείται βεβαίως στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά αξιοποιεί και την ευκαιρία που το συγκεκριμένο κείμενο προσφέρει, να αναδείξει τη φύση του ως έργου τέχνης, τη συνομιλία του με τις άλλες τέχνες, όπως η μουσική, και τελικά την ανάγκη να αντιμετωπίζεται ως αισθητικό αντικείμενο και όχι μόνο ως γνωστικό.

### 2.2.1. Λίγα λόγια για τη διδακτική ενότητα του συγκεκριμένου σεναρίου

Ο *Ολυμπιακός ύμνος* του Κωστή Παλαμά διδάσκεται στην Α΄ Γυμνασίου. Εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Αθλητισμός» στο Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Η εμπειρία δείχνει πως το κείμενο επιλέγεται συχνά για διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, διότι το θέμα ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης και γι' αυτό ενεργοποιεί και προσελκύει τους μαθητές στη διεκπεραίωση της γνωστικής διεργασίας σε θετικό μαθησιακό κλίμα. Το θέμα προσφέρεται για ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, η οποία υποστηρίζεται από πλούσιο υλικό ανηρητημένο στο Φωτόδεντρο<sup>15</sup>, το οποίο είναι προσβάσιμο από τους μαθητές χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τη χρήση δεδομένων περιήγησης, στοιχείο πολύ σημαντικό σε πλαίσιο ΕξΑΣΕ. Στις διδακτικές δραστηριότητες της θεματικής ενότητας «Αθλητισμός» προτείνεται διαθεματική εργασία σε θέμα σχετικό με τους Ολυμπιακούς Αγώνες<sup>16</sup>. Αλλά και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο

14 Κατά τον Holmberg, B. (2002), *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*, (μτφρ.) Π. Ρούντυ. Αθήνα: Έλλην

15 Βλ. ενδεικτικά: Για την ιστορία του *Ολυμπιακού ύμνου* και την αναβίωση των Ολυμπιακών αγώνων στη σύγχρονη εποχή στο: <http://photodentro.edu.gr/vf/item/video/8522/600>, πρόταση για διαθεματική εργασία σχετικά με τους Ολυμπιακούς αγώνες στο: <http://photodentro.edu.gr/vf/item/ds/8521/6517>, για τους πανελλήνιους αγώνες στην αρχαιότητα στο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8960>, για τις διαφορές μεταξύ αρχαίων και σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων στο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10745>.

16 Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β΄ (13-3-2003), Υ.Α.21072α/Γ2, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, 2.

Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του μαθήματος υπάρχει άξονας γνωστικού περιεχομένου που αφορά τον Αθλητισμό, στοχεύει στην ανάδειξη του αθλητικού ιδεώδους, ως μέσου για τη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα σε λαούς, και θέτει την Ολυμπιακή ιδέα ως βασική έννοια διαθεματικής προσέγγισης<sup>17</sup>. Το παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρεί τον συνδυασμό της ερμηνευτικής προσέγγισης και των αρχών του κοινωνικού εποικοδομισμού που επιλέγονται ως θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης της μάθησης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, με τις αρχές της εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης που επιβάλλεται ως πλαίσιο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας.

### 2.3. Διδακτικοί στόχοι

Η στοχοθεσία του μαθήματος σε πλαίσιο ΕξΑΣΕ δεν χρειάζεται να διαφοροποιηθεί σε σχέση με τα επιδιωκόμενα στη διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, αν και το πλαίσιο είναι διαφορετικό. Οι κατάλληλοι διδακτικοί στόχοι διατυπώνονται με βάση το Α.Π.Σ., σε μια προσπάθεια, ωστόσο, άμβλυνσης των αδυναμιών της ΕξΑΣΕ σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία, αξιοποιούνται οι επιπλέον δυνατότητες που δίνονται από τις Τ.Π.Ε.<sup>18</sup>. Το Α.Π.Σ. του μαθήματος αναγνωρίζει τον σύνθετο χαρακτήρα της στοχοθεσίας (άρα και της αξιολόγησης) του συγκεκριμένου μαθήματος. Το μάθημα καλλιεργεί (και άρα αξιολογεί με σαφή κριτήρια) γνώσεις και δεξιότητες που διαμορφώνουν τη σχέση του μαθητή-αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο. Δυσκολότερα καλλιεργείται (και αποτιμάται) η ποιότητα των στάσεων που διαμορφώνει ο μαθητής στον χώρο της Λογοτεχνίας.

#### 2.3.1. Γενικός Σκοπός

Σύμφωνα και με τα προβλεπόμενα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος, γενικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι:

- Η διαμόρφωση σκεπτόμενων δρώντων ατόμων, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και ενθάρρυνση των μαθητών να συγκροτούν το δικό τους αξιακό σύστημα.
- Η καλλιέργεια αξιών, κατανόηση και ερμηνεία των αντιλήψεων του παρελθόντος, αλλά και απομυθοποίηση του παρελθόντος αυτού. Έτσι η ανάγνωση της λογοτεχνίας λειτουργεί ως μέσο αυτογνωσίας και αυτοσυνείδησης.

---

17 Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β' (13-3-2003), Υ.Α.21072α/Γ2, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δ.Ε.Π.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, 2.

18 Κορδάκη, Μ., (χ.χ.), *Ενότητα 1: Σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.

## 2.3.2. Επιμέρους Στόχοι

### 2.3.2.1. Γνώσεις

Με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές σε επίπεδο γνώσεων θα είναι σε θέση:

- Να αφηγούνται τα ιστορικά δεδομένα που αφορούν τη σύνθεση, την πρώτη εκτέλεση και την καθιέρωση του *Ολυμπιακού ύμνου*.
- Να περιγράφουν τα αγωνίσματα των αρχαίων Ολυμπιακών αγώνων.
- Να αναφέρουν τα έπαθλα των Ολυμπιακών και των άλλων αγώνων της αρχαιότητας.
- Να αφηγούνται τα ιστορικά δεδομένα που αφορούν τις συνθήκες πραγματοποίησης και τη συμμετοχή στους Ολυμπιακούς αγώνες κατά την αρχαιότητα.
- Να ορίζουν έννοιες με τη βοήθεια λεξικού.

### 2.3.2.2. Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων θα είναι σε θέση:

- Να συγκρίνουν τους αρχαίους και σύγχρονους Ολυμπιακούς αγώνες.
- Να ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ σύγχρονων και αρχαίων Ολυμπιακών αγώνων με ιστορικά κριτήρια.
- Να αναζητούν και να εντοπίζουν πληροφορίες στο διαδίκτυο.
- Να παρατηρούν με προσοχή το κείμενο και να αξιολογούν κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία για την ερμηνεία του.
- Να συνθέτουν πληροφοριακό κείμενο (παράγραφο με συγκεκριμένο θέμα) και ψηφιακό κείμενο με χρήση των Τ.Π.Ε.
- Να εκφράζονται προφορικά αξιολογώντας δημιουργικά ένα πληροφοριακό κείμενο.

Σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- Να εργάζονται και να συνεργάζονται στο πλαίσιο της ομάδας και της ολομέλειας.
- Να αναλαμβάνουν και να επιτελούν τον ρόλο που τους ανατίθεται από την ομάδα.

### 2.3.2.3. Στάσεις/Συμπεριφορές

Με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών θα είναι σε θέση:

- Να διάκεινται θετικά απέναντι στα ιδεώδη του αθλητισμού.
- Να υιοθετούν τις αξίες του ολυμπισμού.
- Να εκτιμούν και να απολαμβάνουν τη βιωματική επαφή με ένα έργο της εθνικής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως είναι ο *Ολυμπιακός ύμνος*.



### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Δείγμα – Διδακτική ομάδα υλοποίησης του σεναρίου

Ο Ολυμπιακός ύμνος είναι κείμενο που επιλέγεται συχνά για διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς. Η συντάκτρια του σεναρίου επεξεργάστηκε διάφορες εκδοχές διαζώσης διδασκαλίας του τα χρόνια πριν το σχολικό έτος 2018-19, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός. Ο συνδυασμός της προϋπάρχουσας διδακτικής εμπειρίας με τις απαιτήσεις και τις δυνατότητες του πλαισίου ΕξΑΣΕ οδήγησε στη διαμόρφωση του παρόντος διδακτικού σεναρίου. Η συντάκτρια, με την τότε ιδιότητά της ως Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου, το παρουσίασε στην κοινότητα των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ02, φιλολόγων που δίδασκαν σε Γυμνάσιο, ως ενδεικτική πρόταση αξιοποίησης διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το σκεπτικό της πρότασης ήταν να μπορεί να λειτουργήσει «παραδειγματικά» γενικότερα για το σχεδιασμό των μαθημάτων της Λογοτεχνίας Γυμνασίου στην ΕξΑΣΕ. Δεδομένου ότι το σενάριο, με τη μορφή που παρουσιάζεται εδώ, δεν είναι μια διδακτική εφαρμογή στην τάξη, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που αναμένεται να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός που θα το εφαρμόσει στην ηλεκτρονική του τάξη. Σχετικά υπήρξε ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν την παρουσίαση.

#### 3.2. Μέσα για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου

##### 3.2.1. Πλατφόρμα σύγχρονης, πλατφόρμα ασύγχρονης ΕξΑΣΕ

Όσον αφορά τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, θεωρείται πως δεν υπάρχουν ζητήματα προσβασιμότητας για τους μαθητές. Η ολομέλεια της τάξης είναι συνδεδεμένοι (από Η/Υ, tablet ή κινητό τηλέφωνο με ενεργοποιημένο το μικρόφωνο και την κάμερα), ταυτόχρονα στην πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης (webex) και στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-class), στην οποία είναι ενεργοποιημένα τα εργαλεία Έγγραφα, Εργασίες, Μηνύματα, forum. Στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-class), στην ενότητα του μαθήματος, αναρτώνται από τον εκπαιδευτικό:

- (στα Έγγραφα) το κείμενο του Ολυμπιακού ύμνου από το ψηφιακό βιβλίο [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias\\_A-Gymnasiou\\_html-empl/index09\\_01.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index09_01.html).
- (στις Εργασίες) τα φύλλα εργασίας, το καθένα με το όνομα της ομάδας που θα το αξιοποιήσει κατά το μάθημα στη σύγχρονη πλατφόρμα.
- (στα Έγγραφα) οι οδηγίες για τη συγγραφή παραγράφου, που διδάχτηκε στους μαθητές στο πλαίσιο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, σε περίπτωση που οι ομάδες θελήσουν να το συμβουλευτούν στη σύνταξη ή τη διόρθωση της παραγράφου που κατατίθεται ως ομαδική Εργασία.

- (στις Εργασίες) κλίμακα διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης προς συμπλήρωση πριν το μάθημα (αρχική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση) και μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος (τελική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση).
- (μετά την επεξεργασία του κειμένου, στα Έγγραφα) το «ψηφιακό κείμενο» του *Ολυμπιακού ύμνου*, που θα λειτουργήσει ως σημειώσεις των μαθητών για το μάθημα.

Στην e-class υποβάλλονται από τους μαθητές:

- (ως αρχείο-απάντηση στις Εργασίες) το κείμενο του ποιήματος, σε συγκεκριμένη λέξη του οποίου εισάγεται ως υποσημείωση η παράγραφος που συνέγραψε η ομάδα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σύμφωνα με τις οδηγίες στα φύλλα εργασίας
- (ως αρχείο-απάντηση στις Εργασίες) κλίμακα διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης συμπληρωμένη ατομικά από κάθε μαθητή πριν το μάθημα («Αρχική κλίμακα: Γνωρίζω») και μετά την ολοκλήρωση της παρουσίας («Τελική κλίμακα: Έμαθα»).

Στην πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (webex) οι μαθητές συνδέονται στην ψηφιακή τάξη του εκπαιδευτικού για το μέρος του μαθήματος που εργάζονται στην ολομέλεια και παρουσιάζουν την ομαδική εργασία τους. Για την εργασία σε ομάδες ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη δημιουργία ξεχωριστών συνεδριών (breakout sessions) στις οποίες δίνονται τα ονόματα των ομάδων για διευκόλυνση των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής εργασίας οι μαθητές αποχωρούν από την ιδιαίτερη συνεδρία της ομάδας και επιστρέφουν στη συνεδρία της ολομέλειας.

### 3.2.2. Φύλλα εργασίας

Τα φύλλα εργασίας των ομάδων δίνουν οδηγίες στις ομάδες για την πραγμάτευση θέματος σχετικού με την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου. Όλα έχουν την ίδια δομή:

- Εισαγωγικό κείμενο που παροτρύνει τα μέλη να δεσμευτούν στην μεταξύ τους συνεργασία
- Το κείμενο του *Ολυμπιακού ύμνου*
- Μέλη/Ρόλοι της ομάδας
- Θέμα εργασίας
- Εργασίες κατά την 1<sup>η</sup> ώρα: Αναζήτηση σε Λεξικό – Αναζήτηση σε ιστοσελίδα Συζήτηση- Σημειώσεις
- Εργασίες με ασύγχρονη επικοινωνία (email, forum) για τη συγγραφή της παραγράφου
- Λεπτομερείς οδηγίες για τη μορφοποίηση της εργασίας: η παράγραφος κάθε ομάδας εισάγεται ως υποσημείωση σε συγκεκριμένη λέξη του κειμένου του *Ολυμπιακού ύμνου* και υποβάλλεται στην e-class.

- Εργασίες κατά τη 2<sup>η</sup> ώρα: Δραματοποίηση: Αναπαράσταση συγκεκριμένου ρόλου σχετικού με το θέμα που απασχόλησε την ομάδα.

Τα θέματα που προτείνονται για πραγμάτευση αφορούν τη σύνθεση του Ολυμπιακού ύμνου, τα αθλήματα των αγώνων στην αρχαιότητα, τα έπαθλα και τις τιμές στους νικητές, τα εκφυλιστικά φαινόμενα στο χώρο του αθλητισμού και των αγώνων, τη συμμετοχή στους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες, τους παραολυμπιακούς αγώνες και τους special Olympics. Όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ο διδάσκων κάνει τις επιλογές που κρίνει σκόπιμες ανάλογα με τη στοχοθεσία. Εκτιμούμε, ωστόσο, πως ο γενικός σκοπός της ανάπτυξης κριτικής ικανότητας και διαμόρφωσης αξιακού συστήματος υπηρετείται με τον προβληματισμό γύρω από ζητήματα, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη αποκλεισμών, ή το κατά πόσο ίσχυε και ισχύει η ευγενής άμιλλα. Ως εκ τούτου κρίνουμε πως δεν πρέπει κανείς να παραλείψει την αναζήτηση και τη συζήτηση γύρω από τα θέματα αυτά.

Έχοντας ήδη αναφερθεί στην κοινή δομή των φύλλων εργασίας και στα θέματα που προτείνουμε να δίνονται για πραγμάτευση στις ομάδες, περιοριζόμαστε στην ενδεικτική παρουσίαση ενός από τα φύλλα εργασίας που σχεδιάστηκαν για το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο. Η επιλογή αυτή επιβάλλεται από την ανάγκη του περιορισμού της έκτασης του παρόντος άρθρου και εκτιμούμε πως δεν επηρεάζει αρνητικά την τεκμηρίωση της παρούσας διδακτικής πρότασης, από την άποψη ότι η πρότασή μας αφορά την προσαρμογή των μαθησιακών διαδικασιών σε πλαίσιο ΕξΑΣΕ, και επομένως το ζήτημα καλύπτεται από την παρουσίαση της οργάνωσης ενός φύλλου εργασίας ενδεικτικά ως παράδειγμα.

### 3.2.2.1. Φύλλο εργασίας «Οι Μουσικοί»

Είστε οι Μουσικοί! Θα αναζητήσετε πληροφορίες και θα γράψετε μια παράγραφο για τη σύνθεση του *Ολυμπιακού ύμνου*. Οι ερωτήσεις του φύλλου εργασίας σας δείχνουν για ποια πράγματα πρέπει να μιλήσετε στην παράγραφο σας. Μην ξεχνάτε: η συνεργασία δίνει τα καλύτερα αποτελέσματα!

*Ο Ολυμπιακός ύμνος*

Αρχαίο Πνεύμ' αθάνατο, αγνέ πατέρα  
του ωραίου, του μεγάλου και τ' αληθινού,  
κατέβα, φανερώσου κι άστραψ' εδώ πέρα  
στη δόξα της δικής σου γης και τ' ουρανού.  
Στο δρόμο και στο πάλεμα και στο λιθάρι,  
στων ευγενών Αγώνων λάμπσε την ορμή,  
και με τ' αμάραντο στεφάνωσε κλωνάρι  
και σιδερένιο πλάσε κι άξιο το κορμί.  
Κάμποι, βουνά και πέλαγα φέγγουν μαζί σου  
σαν ένας λευκοπόρφυρος μέγας ναός,  
και τρέχει στο ναό εδώ προσκυνητής σου,  
Αρχαίο Πνεύμ' αθάνατο, κάθε λαός.

Μέλη της ομάδας – Ρόλοι: Ο διαχειριστής: Ο γραμματέας: Ο ποιητής Κ. Παλαμάς:  
Θέμα εργασίας: Η σύνθεση του *Ολυμπιακού ύμνου*

**1<sup>η</sup> Διδακτική ώρα** (webex, e-class): Έρευνα στο διαδίκτυο – Συζήτηση – Σημειώσεις

Ο διαχειριστής μοιράζεται την οθόνη και κάνει έρευνα στο διαδίκτυο. Η ομάδα συζητάει και απαντάει στις ερωτήσεις. Ο γραμματέας κρατάει σημειώσεις και γράφει το τελικό κείμενο.

- Η ομάδα συζητά τι μπορεί να σημαίνει η λέξη Ολυμπιακός.  
Ο διαχειριστής αναζητεί τις διάφορες σημασίες της στο Ηλεκτρονικό Λεξικό Τριανταφυλλίδη (βρείτε το στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα). Η ομάδα δίνει τον ορισμό της έκφρασης «Ολυμπιακός ύμνος». Ο γραμματέας σημειώνει τον ορισμό.
- Η ομάδα δίνει απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις μετά από έρευνα στις ιστοσελίδες που δίνονται
  - Ποιος είναι ο ποιητής, ποιος ο συνθέτης και για ποιο σκοπό συνέθεσαν τον Ύμνο;
  - Σε ποια ολυμπιάδα ακούστηκε για πρώτη φορά και πότε καθιερώθηκε ως επίσημος ύμνος των αγώνων;
  - Σε ποιες στιγμές της τέλεσης των σύγχρονων ολυμπιακών αγώνων ακούγεται ο ύμνος.
  - Πώς νομίζετε ότι νοιώθει ένας Έλληνας στο άκουσμα του ελληνικού *Ολυμπιακού ύμνου* σε κάθε Ολυμπιάδα;Ο διαχειριστής ανοίγει την ιστοσελίδα: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%BB%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82\\_%CE%8E%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%BB%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%8E%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82) και η ομάδα διαβάζει πληροφορίες για τον *Ολυμπιακό Ύμνο*. Η ομάδα απαντά στις ερωτήσεις και ο γραμματέας σημειώνει.
- Η ομάδα μπορεί να δει την παρτιτούρα του ύμνου στον σύνδεσμο που ανοίγει ο διαχειριστής:  
<http://greek.choirs.gr/wp-content/uploads/2014/08/%CE%9F%CE%BB%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%8E%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82-Olympic-Anthem.pdf>
- Ο γραμματέας διαβάζει στην ομάδα τις σημειώσεις που έχει κρατήσει. Η ομάδα ακούει προσεχτικά, συμπληρώνει ή διορθώνει.

**Εργασία στο σπίτι (ασύγχρονη συνεργασία): Συγγραφή της ομαδικής εργασίας**

Όλα τα μέλη της ομάδας στηρίζουν τον γραμματέα για να γράφει την παράγραφο της ομάδας και να μορφοποιήσει την εργασία. Όλοι ελέγχουν και απαντούν αμέσως στα e-mail ή στο forum.

Μετά την πρώτη ώρα του μαθήματος ο γραμματέας δημιουργεί στον υπολογιστή του Νέο Έγγραφο Word (Εναρξη > Microsoft Word). Γράφει το θέμα της εργασίας ως τίτλο και αμέσως αποθηκεύει το έγγραφο στην επιφάνεια

εργασίας του υπολογιστή του (Αρχείο> Αποθήκευση ως> (ο τίτλος της εργασίας σας) Αποθήκευση σε > Επιφάνεια εργασίας).

- Συνεργασία της ομάδας για τη συγγραφή της παραγράφου
- Ο γραμματέας γράφει το κείμενο της παραγράφου στο οποίο συμφώνησε προφορικά η ομάδα. Αποθηκεύει το αρχείο.
- Στέλνει στα e-mail των μελών της ομάδας μήνυμα με συνημμένο το αρχείο. Τα μέλη της ομάδας εγκρίνουν ή διορθώνουν την παράγραφο και απαντούν αναλόγως μέσω e-mail.
- Ο γραμματέας διαμορφώνει το τελικό κείμενο της παραγράφου (αν χρειάζονται αλλαγές).
- Ο γραμματέας μορφοποιεί την εργασία της ομάδας ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα:
- Με αντιγραφή – επικόλληση αντιγράφει στο έγγραφο της εργασίας το κείμενο του ποιήματος από το φύλλο εργασίας.
- Βάζει τον κέρσορα στο τέλος του τίτλου.
- Επιλέγει Αναφορές >Εισαγωγή υποσημείωσης.

Στον αριθμό που θα ανοίξει στο κάτω μέρος της σελίδας του εγγράφου αντιγράφει με αποκοπή – επικόλληση την παράγραφο που συνέγραψε η ομάδα.

Στην τελική μορφή της εργασίας θα βλέπουμε το κείμενο του ποιήματος και το κείμενο της παραγράφου ως υποσημείωση στον τίτλο. Ο γραμματέας αποθηκεύει το αρχείο και το υποβάλλει στην e-class ως απάντηση στην ομαδική Εργασία. Αν χρειαστεί οποιαδήποτε βοήθεια επικοινωνεί με τα μέλη της ομάδας στα e-mail ή στο forum.

2<sup>η</sup> Διδακτική ώρα (webex): Παρουσίαση

Ένα μέλος της ομάδας θα είναι ο ποιητής Κ. Παλαμάς, που θα εξηγήσει τον τίτλο του ποιήματος και θα μιλήσει για την πρώτη ανάκρουση του ύμνου στην τελετή έναρξης της Ολυμπιάδας του 1896.

### 3.3. Εργαλεία αξιολόγησης<sup>19</sup>

Για την ατομική αξιολόγηση των μαθητών και της μάθησης, καθώς και για την αξιολόγηση για τη μάθηση προτείνεται η διαδοχική ερευνητική αξιολόγηση<sup>20</sup>. Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιοποιεί την καταγεγραμμένη πληροφορία για τις

---

19 Για την αξιολόγηση στην ΕΞΑΣΕ βλ. Σοφός, Α., Νταραντούμης, Α., Παράσχου, Β., & Κώστας, Α. (χ.χ.). *Ενότητα 7: Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Μαζικό Ανοικτό Διαδίκτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση και Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (2020), Μαζικό Ανοικτό Διαδίκτυακό Μάθημα (MOOC): Επimόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση. Ι.Ε.Π. Ε.Α.Π. Στο: [https://drive.google.com/file/d/1XSAJiq7iGRBQYRxLK-y\\_wl-fPskjpiT/view](https://drive.google.com/file/d/1XSAJiq7iGRBQYRxLK-y_wl-fPskjpiT/view) (προσπελάστηκε στις 30/7/2020)

20 Βλ. σχετικά στο: Γεωργογιάννης, Π., Καρβέλη Ε. (2021). Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2021), *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 31ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 11-12 Δεκεμβρίου 2020, σ.σ. 153-167.

γνώσεις των μαθητών πριν την εκπαιδευτική διαδικασία και μετά την ολοκλήρωσή της. Ο εκπαιδευτικός με βάση τη στοχοθεσία του μαθήματος σχεδιάζει μια κλίμακα ερωτήσεων. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε αυτές πριν το μάθημα και μετά από αυτό. Εξάγονται έτσι μετρήσιμα συμπεράσματα όχι μόνον για το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και για τον βαθμό στον οποίο επωφεληθήκαν οι μαθητές από τη διδασκαλία και παρέχεται επαρκής ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό. Παράλληλα η ερευνητική αξιολόγηση συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, που συνειδητοποιούν την προσωπική τους ευθύνη απέναντι στη μάθηση. Επιπλέον διευκολύνει τον διδάσκοντα στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα διαμορφωθεί σε επίπεδο στοχοθεσίας, διαδικασιών και τελικής αποτίμησης λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνον το αντικείμενο, αλλά και το υποκείμενο της μάθησης.

Εναλλακτικά και προσθετικά ως προς αυτό, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διερευνήσει και να συμπεριλάβει στον σχεδιασμό του όχι μόνο τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, αλλά και τις προσδοκίες τους από το μάθημα. Ένας συνδυασμός της κλίμακας ερευνητικής αξιολόγησης με τον γραφικό οργανωτή KWL μπορεί να πληροφορήσει για τις γνώσεις των μαθητών πριν τη μαθησιακή διαδικασία («Γνωρίζω»), τις προσδοκίες τους από το μάθημα («Θέλω να μάθω») και τελικά αυτά που αποκόμισαν από το μάθημα («Έμαθα»).

Η κλίμακα διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης αναρτάται στις Εργασίες της e-class του μαθήματος. Πριν το μάθημα οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ατομικά στις ερωτήσεις και να υποβάλουν το αρχείο στην e-class με τον τίτλο: «Αρχική κλίμακα: Γνωρίζω». Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος απαντούν εκ νέου στις ερωτήσεις της κλίμακας αξιολόγησης και την υποβάλουν ατομικά στις Εργασίες της e-class με τον τίτλο «Τελική κλίμακα: Έμαθα». Στο θέμα της Εργασίας εξηγείται η σκοπιμότητα της διαδικασίας και ο τρόπος που θα ενεργήσουν για να απαντήσουν: τονίζεται στα παιδιά ότι δεν πρόκειται για έλεγχο γνώσεων και άρα πρέπει να απαντήσουν με βάση αυτά που ήδη γνωρίζουν, χωρίς να αναζητήσουν πληροφορίες. Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις τους θα συμβάλουν στην οργάνωση του μαθήματος και στην ανατροφοδότηση όχι μόνο τη δική τους αλλά και του δασκάλου τους, γεγονός που καλλιεργεί στους μαθητές την πεποίθηση ότι συνδιαμορφώνουν το μάθημα και ως εκ τούτου αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και η διάθεσή τους για συμμετοχή.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των ομάδων, αυτή βασίζεται στο προϊόν της συνεργασίας τους, την παράγραφο που συντάσσουν σχετικά με το θέμα που πραγματεύονται, κατά τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, σε πλαίσιο σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Η παράγραφος κάθε ομάδας υποβάλλεται μορφοποιημένη ως υποσημείωση σε συγκεκριμένη λέξη του κειμένου του *Ολυμπιακού ύμνου*. Ο εκπαιδευτικός αποστέλλει την ανατροφοδότηση της ομαδικής εργασίας σε όλα τα μέλη της κάθε ομάδας. Επιπλέον με αντιγραφή-επικόλληση μορφοποιεί όλες τις απαντήσεις των ομάδων σε ενιαίο κείμενο: έτσι το κείμενο του *Ολυμπιακού ύμνου* συμπληρώνεται με τις παραγράφους των μαθητών και οι επιμέρους εργασίες των ομάδων εντάσσονται σε ένα νέο όλον. Το ψηφιακό κείμενο του *Ολυμπιακού*

ύμνου αναρτάται στα Έγγραφα του μαθήματος. Στο κείμενο της παραγράφου που συντάξε η ομάδα, θα στηριχθεί ο εκπρόσωπος της ομάδας κατά την αναπαράσταση ρόλου στη 2<sup>η</sup> ώρα του μαθήματος στην πλατφόρμα webex.

#### 4. Πρόγραμμα Παρέμβασης

##### 4.1. Πριν την ημέρα του μαθήματος

Με Μήνυμα προς τους μαθητές στην e-class, ο εκπαιδευτικός τούς αναθέτει να ανατρέξουν στις Εργασίες του μαθήματος, να ανοίξουν το αρχείο με την κλίμακα διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης, να απαντήσουν στις ερωτήσεις της και να την υποβάλουν με τον τίτλο «Αρχική κλίμακα: Γνωρίζω».

##### 4.2. Α΄ φάση (πριν την ανάγνωση)

###### 4.2.1. Προ-οργανωτής – Αφόρμηση

Ξεκινώντας την πρώτη ώρα του μαθήματος στη webex τάξη, ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο υπό πραγμάτευση θέμα αξιοποιώντας τα βιώματά τους και την προϋπάρχουσα γνώση. Παίρνοντας αφορμή από κάποιο πρόσφατο αθλητικό γεγονός ρωτάει αν οι ίδιοι ασχολούνται με τον αθλητισμό και ζητά να σχολιάσουν την ενασχόληση με τον αθλητισμό από την αρχαιότητα. Τα παιδιά κατευθύνονται να θυμηθούν το κείμενο που διδάχθηκαν στα αρχαία σχετικά με την αγωγή των παιδιών στην αρχαία Αθήνα (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α Γυμνασίου, Ενότητα 2) και τους αθλητικούς αγώνες των Φαιάκων προς τιμήν του Οδυσσέα από την *Οδύσσεια*, για τους οποίους έγινε λόγος στο περιεχόμενο των ραψωδιών ήδη στην Εισαγωγή του έπους, και αναμένεται να αναφερθούν στους Ολυμπιακούς αγώνες. Οι απαντήσεις των μαθητών δίνονται είτε από μικροφώνου, είτε γράφονται στη συνομιλία (chat).

###### 4.2.1. Παρουσίαση

Προκειμένου να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών ο εκπαιδευτικός κάνει διαμοιρασμό της οθόνης και από το βίντεο της έναρξης της Ολυμπιάδας της Αθήνας το 2004 προβάλλει το σχετικό απόσπασμα με τον Ύμνο των Ολυμπιακών αγώνων: <https://www.youtube.com/watch?v=jdnYIGue4z4>.

##### 4.3. Β΄ φάση (κατά την ανάγνωση)

###### 4.3.1. Ανάγνωση του κειμένου

Ο εκπαιδευτικός κάνει διαμοιρασμό της οθόνης του, και δείχνει το απόσπασμα από

την εκπαιδευτική τηλεόραση, όπου παιδιά από όλο τον κόσμο απαγγέλλουν τους στίχους του ποιήματος: <http://photodentro.edu.gr/video/handle/8522/202>. Κατόπιν προβάλλει το κείμενο του ύμνου από το ψηφιακό βιβλίο και διαβάζει τον Ύμνο.

#### 4.3.2. Επεξεργασία του κειμένου

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τον τρόπο που θα εργαστούν i) κατά την επεξεργασία του κειμένου και ii) για την παρουσίαση της δουλειάς τους στην επόμενη, δεύτερη ώρα του μαθήματος.

##### 4.3.2.1. Χωρισμός των ομάδων – οδηγίες

Ο εκπαιδευτικός έχει εκ των προτέρων χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες των 3-4 μελών (το παρόν σενάριο λαμβάνοντας υπόψη τον μέγιστο αριθμό μαθητών σε ένα τμήμα, προβλέπει 7 ομάδες) και ανακοινώνει στους μαθητές τη σύνθεση των ομάδων. Εξηγεί τη διαδικασία εισόδου στο «δωμάτιο» της δικής τους συνεδρίας και επισημαίνει πως καταρχάς πρέπει να αναθέσουν στο κάθε μέλος της ομάδας τον ρόλο του: θα οριστεί ο διαχειριστής (presenter) που κάνει την αναζήτηση στο διαδίκτυο και διαμοιράζεται το υλικό, ο γραμματέας που κρατάει σημειώσεις κατά την ώρα επεξεργασίας των πηγών του διαδικτύου, γράφει την παράγραφο-εργασία της ομάδας και –αφού πάρει την έγκριση των μελών- την υποβάλει ως ομαδική Εργασία στην e-class, ο/οι εκπρόσωπος/-οι που θα παρουσιάσουν τη δουλειά της ομάδας στην τρίτη φάση της επεξεργασίας (σε κάποιες ομάδες με τέσσερα μέλη ορίζονται δύο εκπρόσωποι, υπάρχει σχετική πρόβλεψη στα φύλλα εργασίας).

Προτείνεται το μέλος της ομάδας που θα οριστεί διαχειριστής, να είναι συνδεδεμένος από Η/Υ ή έστω tablet για να διευκολύνεται στην online αναζήτηση, αλλά και να διευκολύνει την ομάδα στην παρακολούθηση κατά τον διαμοιρασμό της οθόνης του. Τα μέλη κάθε ομάδας συνεδριάζουν ξεχωριστά στα «δωμάτια» (breakout sessions) που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός στην πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης, για να συνεργαστούν και να εξετάσουν με αφορμή το κείμενο ζητήματα σχετικά με τη σύνθεση του ύμνου, τα αθλήματα και έπαθλα των αγώνων, αλλά και ζητήματα σχετικά με τη σημασία των αγώνων. Οι ομάδες μπαίνουν στα δωμάτιά τους, έχουν τουλάχιστον 20 λεπτά στη διάθεσή τους. Ο εκπαιδευτικός περνάει από τα δωμάτια των ομάδων, παρατηρεί διακριτικά και παρεμβαίνει, για να υποστηρίξει και να διευκολύνει.

##### 4.3.2.2. Εργασία κατά ομάδες – επεξεργασία του κειμένου

Οι ομάδες έχουν ονόματα-αντιπροσωπευτικά του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούν: οι μουσικοί, οι αθλητές/αθλήτριες, οι κριτές, οι σχολιαστές, οι θεατές, οι οπαδοί της ευγενικής άμιλλας, οι οπαδοί του ολυμπισμού. Κάθε ομάδα θα βρει στις



Εργασίες της e-class ένα φύλλο εργασίας με το όνομά της. Ο διαχειριστής ανοίγει την e-class του μαθήματος, βρίσκει το φύλλο εργασίας με το όνομα της ομάδας, το ανοίγει και διαμοιράζεται την οθόνη του, ώστε να το βλέπουν όλα τα μέλη. Ακολουθεί τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, αναζητεί και ανοίγει τις ιστοσελίδες. Η ομάδα διαβάζουν τις ερωτήσεις, μελετούν το διαδικτυακό υλικό, συζητούν και δίνουν τις απαντήσεις από κοινού. Ο γραμματέας κρατάει σημειώσεις και γράφει τις απαντήσεις σε μία παράγραφο, κατά τις οδηγίες του φύλλου εργασίας. Όλη η ομάδα ακούει και διορθώνει την παράγραφο. Με το τέλος του χρόνου επιστρέφουν στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους γραμματείς των ομάδων ότι πρέπει να υποβάλουν στην e-class την Εργασία της ομάδας.

#### **4.3.2.3. Ασύγχρονη συνεργασία – Υποβολή της ομαδικής εργασίας – Ανατροφοδότηση**

Ο γραμματέας συντάσσει την παράγραφο και την αποστέλλει με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στα υπόλοιπα μέλη για διορθώσεις. Τα μέλη τού αποστέλλουν διορθώσεις-παρατηρήσεις τις οποίες λαμβάνει υπόψη στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου της παραγράφου. (Εναλλακτικά: ο γραμματέας αναρτά το κείμενο της παραγράφου στο forum και η ομάδα δίνει εκεί την ανατροφοδότηση. Η ανάρτηση στο forum έχει το μειονέκτημα ότι όλες οι ομάδες μπορούν να δουν τη συγκεκριμένη συζήτηση). Ο γραμματέας ακολουθεί τις οδηγίες του φύλλου εργασίας και δίνει στην εργασία την τελική μορφή. Για οποιαδήποτε απορία γράφει στο forum. Μπορεί να πάρει βοήθεια από οποιονδήποτε συμμαθητή του, ενδεχομένως από κάποιον από τους γραμματείς των άλλων ομάδων. Υποβάλλει το αρχείο ως Εργασία της ομάδας στην e-class.

Ο εκπαιδευτικός διορθώνει τις παραγράφους των ομάδων που υποβλήθηκαν στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class και στέλνει την ανατροφοδότηση σε κάθε μέλος της ομάδας. Ετοιμάζει επίσης το «ψηφιακό κείμενο» του ύμνου, αξιοποιώντας ως υπερσυνδέσεις συγκεκριμένες ιστοσελίδες, οι οποίες είναι γνωστές στις ομάδες από τα φύλλα εργασίας. Επίσης εισάγει τις (διορθωμένες) παραγράφους των ομάδων ως υποσημείωση σε συγκεκριμένα σημεία του ποιήματος δημιουργώντας έτσι το κείμενο-αρχείο που θα χρησιμεύσει και ως σημειώσεις των μαθητών για το μάθημα. Το «ψηφιακό κείμενο» αναρτάται στα έγγραφα της ενότητας του μαθήματος στην e-class, για να είναι διαθέσιμο κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα.

#### **4.4. Γ' φάση (μετά την ανάγνωση) - Παρουσίαση)**

Στο πλαίσιο μιας αναπαράστασης ρόλων υποτίθεται ότι οργανώνεται μια τηλεδιάσκεψη-αφιέρωμα στον *Ολυμπιακό ύμνο* και τους Ολυμπιακούς αγώνες. Στην πλατφόρμα webex, ο εκπαιδευτικός παίρνει τον λόγο για να συντονίσει τη συζήτηση, θέτει το θέμα, παρουσιάζει τα μέλη-εκπροσώπους κάθε ομάδας και

τους καλεί να συστηθούν. Τα ζητήματα που οι ομάδες μελέτησαν κατά την πρώτη διδακτική ώρα σχολιάζονται στην τηλεδιάσκεψη από τους εκπροσώπους των ομάδων που υποδύονται:

- τον ποιητή του ύμνου, Κωστή Παλαμά, που σχολιάζει τη σύνθεση και την ανάκρουση του Ολυμπιακού ύμνου στην τελετή έναρξης των ολυμπιακών αγώνων του 1896
- έναν αθλητή της αρχαιότητας, που ενημερώνει για τα αθλήματα των αγώνων στην αρχαιότητα και τον τρόπο διεξαγωγής τους
- έναν κριτή σε σύγχρονη Ολυμπιάδα, που ορίζει την έννοια του επάθλου και μιλάει για τα έπαθλα των σύγχρονων αγώνων, και έναν ελληνοδίκη της αρχαιότητας που μιλάει για τα έπαθλα και τις τιμές στους νικητές των αγώνων της αρχαιότητας
- έναν σύγχρονο αθλητικό ανταποκριτή, που θα σχολιάσει τα εκφυλιστικά φαινόμενα στο χώρο του αθλητισμού και των αγώνων, και έναν από τους αρχαίους συγγραφείς (επιλέγει ο ίδιος ποιος θα είναι από τα ονόματα που αναφέρθηκαν στις πηγές), που εκφράζει τον προβληματισμό του για ανάλογα εκφυλιστικά φαινόμενα ήδη από την αρχαιότητα
- έναν θεατή από την αρχαιότητα, που σχολιάζει τη συμμετοχή στους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες, και έναν σύγχρονο θεατή που σχολιάζει αντιστοίχως για τους σύγχρονους αγώνες και διαβάζει το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Λ. Μαβίλη (που προβάλλεται ταυτόχρονα μέσω του διαμοιρασμού της οθόνης του/της εκπαιδευτικού-συντονιστή της τηλεδιάσκεψης)
- έναν αθλητή σε παραολυμπιακούς αγώνες (τα παιδιά επιλέγουν συνήθως έναν Έλληνα παραολυμπιονίκη) και
- έναν εθελοντή σε αγώνες special Olympics, που σχολιάζουν σχετικά με την καθιέρωση των αγώνων και τις επιδόσεις που σημειώνονται σε αυτούς

Τα μέλη κάθε ομάδας απαντούν στις ερωτήσεις του συντονιστή της συζήτησης, από τη θέση του ρόλου τον οποίο υποδύονται. Η συζήτηση-συνέντευξη εμπλουτίζεται από την παρουσίαση κάποιων επιλεγμένων θεμάτων, που προβάλλονται από τον εκπαιδευτικό με διαμοιρασμό της οθόνης του. Η ποικιλία ανανεώνει και διατηρεί το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται ενταγμένα στη συζήτηση του ανάλογου θέματος:

- Απόσπασμα (από: 21:04-22:16) του ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ για τη σύνθεση του ύμνου από τον Παλαμά στο: <https://archive.ert.gr/8458/> και η παρτιτούρα του ύμνου (για πιάνο και χορωδία) από την ιστοσελίδα της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης: <http://greek.choirs.gr/wp-content/uploads/2014/08/%CE%9F%CE%BB%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%8E%CE%BC%CE%BD%CE%BF%CF%82-Olympic-Anthem.pdf>
- Μια ευχάριστη δραστηριότητα (κουίζ) σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε αρχαία και σύγχρονα αγωνίσματα: <http://dim-karat.ilei.sch.gr/olympia/greek/activities/sports/sports.htm>.

- Μια ευχάριστη δραστηριότητα (κουίζ) σχετικά με τα έπαθλα των αγώνων στην αρχαιότητα: <http://dim-karat.ilei.sch.gr/olympia/greek/activities/wreaths.htm>
- Το ποίημα «Καλλιπάτειρα» του Λ. Μαβίλη
- (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1691,5414>)

Με το τέλος της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός ευχαριστεί τους μαθητές και τους υπενθυμίζει να συμπληρώσουν ατομικά εκ νέου την κλίμακα διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης και να την υποβάλουν στην e-class με τον τίτλο «Τελική κλίμακα: Έμαθα».

## 5. Αποτελέσματα του σεναρίου

Στην παρούσα εργασία προτείνουμε ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε πλαίσιο ΕξΑΣΕ. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού σεναρίου είναι μια πρόκληση πόσο μάλλον όταν πρόκειται να αξιοποιηθεί σε μια συνθήκη για την οποία έχουμε ελάχιστη εμπειρία. Το ζητούμενο είναι όχι απλώς να παρουσιάσουμε ένα υλικό στους μαθητές, αλλά να τους εμπλέξουμε στην κριτική αξιοποίησή του. Σχετικά, η θεωρία της ΕξΑΣΕ προτείνει το πλαίσιο που δυνητικά διαμορφώνει συνθήκες αποτελεσματικής μάθησης. Το παρόν σενάριο ακολουθεί αυτές τις θεωρητικές παραδοχές. Συγκεκριμένα, διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον της τηλεδιάσκεψης ώστε να θεωρείται αποτελεσματικό, με το να παροτρύνει για την προετοιμασία δασκάλου-μαθητή, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τον υποστηρικτικό ρόλο του δασκάλου, τις ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας. Υιοθετεί την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων και την ένταξη δραστηριοτήτων, όπως τα κουίζ, στο πλαίσιο συνεργατικών μεθόδων μάθησης<sup>21</sup>, προσεγγίζει το μαθησιακό αντικείμενο μέσω της διερεύνησης σε δικτυακούς πόρους, τεχνικές που από τη θεωρία προτείνονται ως βασικά μοντέλα αποτελεσματικής μάθησης<sup>22</sup>. Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, οι συζητήσεις μικρών ομάδων, όπως αυτές που λειτουργούν στις breakout sessions κατά την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα, η εκπόνηση ομαδικών εργασιών, όπως αυτή που ανατίθεται στους μαθητές την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα, η αναπαράσταση ρόλων, μέσω της οποίας γίνεται η παρουσίαση των ομαδικών εργασιών τη 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα, θεωρούνται εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές τεχνικές σε σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα<sup>23</sup>.

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δεν εφαρμόστηκε σε πλαίσιο εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί να γίνει λόγος για μετρήσιμα αποτελέσματα από την εφαρμογή της. Ωστόσο, βασισμένοι στην ανατροφοδότηση που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους

21 Κορδάκη, Μ., (χ.χ.), Ενότητα 1: Σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση

22 Κορδάκη, Μ., (χ.χ.), Ενότητα 1: Σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση

23 Κορδάκη, Μ., (χ.χ.), Ενότητα 1: Σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση

παρουσιάστηκε το εν λόγω σενάριο, διαθέτουμε μια εκτίμηση σχετικά με την αναμενόμενη ανταπόκριση των μαθητών στους στόχους της περιγραφόμενης μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος συνάδει με την ηλικία των μαθητών και τους ενεργοποιεί. Η εργασία σε ομάδες και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Καθώς είναι εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε. δεν αναμένεται να δυσκολευτούν στην επεξεργασία των φύλλων εργασίας για την αναζήτηση της γνώσης. Ωστόσο, η λειτουργία της σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας είναι κάτι καινούριο και ως εκ τούτου χρειάζεται μεγαλύτερη συνδρομή του διδάσκοντος και άνεση χρόνου για την εκτέλεση των ενεργειών που προβλέπονται, κυρίως κατά τη λειτουργία των ομάδων στις επιμέρους συνεδρίες (breakout sessions) κατά την πρώτη διδακτική ώρα. Η πρόταση των εκπαιδευτικών είναι να αφιερωθεί ένα συνεχόμενο δίωρο στην webex για τα διαλαμβανόμενα κατά την πρώτη και δεύτερη φάση του σεναρίου (πριν και κατά την ανάγνωση). Όσον αφορά τη δραματοποίηση, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι η δραστηριότητα που κατεξοχήν θα απολαύσουν οι μαθητές και θα αναδείξει τη δημιουργικότητά τους. Εκτιμάται πως μέσω των χαρακτηριστικών της (ενεργητικός λόγος, φαντασία) θα συμβάλει στην εμπέδωση της νέας γνώσης.

Συμπερασματικά θα παρατηρούσαμε ότι αφενός η τήρηση των θεωρητικών αρχών της ΕξΑΣΕ στον σχεδιασμό του σεναρίου και αφετέρου η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στους οποίους το σενάριο παρουσιάστηκε δημιουργούν προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του. Για την απόδειξη της αποτελεσματικότητας όσων θεωρητικά σχεδιάζουμε, χρειάζονται βεβαίως τα αποτελέσματα από την εφαρμογή στην πράξη, στη σύγχρονη διαδικτυακή τάξη ή και σε πλαίσιο δια ζώσης εκπαίδευσης, καθώς το μεικτό μοντέλο σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης που προτείνεται μπορεί να «δοκιμαστεί» και σε μια φυσική σχολική αίθουσα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βασάλα, Π. (2005), *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση*. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.σ. 53-80.
- Γεωργογιάννης, Π, Καρβέλη Ε. (2021). Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2021), *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 31ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 11-12 Δεκεμβρίου 2020, σ.σ. 153-167.

- Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. και Παπαδάκης, Σ. (2017), Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο: Α. Λιοναράκης κ.ά. (επιμ.) (2017), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*, τομ. 2, μέρος Α, Πρακτικά 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017), Αθήνα, σ.σ. 168-184.
- Κορδάκη, Μ., (χ.χ.), *Ενότητα 1: Σύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.
- Σοφός, Α. (2017), Η χωροχρονική αποπλαισίωση της διδασκαλίας – Τύποι και παιδαγωγικές θέσεις της Ψηφιακής μάθησης. Στο: Α. Σοφός κ.α. (επιμ.), *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών. Παιδαγωγική Αξιοποίηση ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 15-33.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (χ.χ.), *Ενότητα 3: Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση*. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.
- Σοφός, Α., Νταραντούμης, Α., Παράσχου, Β., & Κώστας, Α. (χ.χ.), *Ενότητα 7: Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC) Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση.
- Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β' (13-3-2003), Υ.Α.21072α/Γ2, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.
- Φ.Ε.Κ. 159/τ.Α' (21-9-1992), Ν 2083, Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ά.27.

## Ξενόγλωσση

- Holmberg, B. (2002), *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*, (μτφρ.) Π. Ρούντυ. Αθήνα: Έλλην.
- Keegan, D. (2001), *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, (μτφρ.) Α. Μελίστα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Peters, O. (2003), *Distance Education in Transition: New trends and challenges*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informations system der Universität Oldenburg.

## Ιστοσελίδες

*Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*

(2020), Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση. Ι.Ε.Π., Ε.Α.Π. Στο: [https://drive.google.com/file/d/1XSAJiq7iGRBQYRXLK-y\\_wl-fPskjppjT/view](https://drive.google.com/file/d/1XSAJiq7iGRBQYRXLK-y_wl-fPskjppjT/view) (προσπελάστηκε στις 30/7/2020).

Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές (2020), Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση. Ι.Ε.Π., Ε.Α.Π. Στο: [https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8\\_VI7tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view](https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8_VI7tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view) (προσπελάστηκε στις 30/7/2020).

### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η **Δέσποινα Παπαδοπούλου** γεννήθηκε και ζει στην Πτολεμαΐδα. Είναι φιλόλογος, κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Κατέχει επίσης μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διδάσκει μαθήματα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διετέλεσε Πρόεδρος του Συνδέσμου Φιλολόγων Κοζάνης, Διευθύντρια Σχολικών μονάδων, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων και υπηρετεί ως Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης. Αρθρογραφεί για θέματα φιλολογικά και διοίκησης της εκπαίδευσης. Από τις εκδόσεις Αρμός-Ψηφίδα κυκλοφορεί το βιβλίο της *Πολλαπλότητα Εννιαία* για το έργο του Ν. Γ. Πεντζίκη.

Email: [depapadop@gmail.com](mailto:depapadop@gmail.com)

Νικολόπουλος Τρύφων

## Ψυχική ανθεκτικότητα και άγχος εξετάσεων σε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου

### Περίληψη

Στη χώρα μας που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό εξετασιοκεντρικό, οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με αρκετές διαδικασίες αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Αναμφισβήτητα οι Πανελλήνιες εξετάσεις θεωρούνται οι σημαντικότερες για τους μαθητές, καθώς κρίνεται η εισαγωγή τους για τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Αποτέλεσμα, η πλειοψηφία να εκδηλώνει αυξημένο άγχος στη διάρκεια αυτής της περιόδου προετοιμασίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του γενικού άγχους (περιστασιακού και μόνιμου) και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μαθητές Β' και Γ' Λυκείου στη διάρκεια της προετοιμασίας τους για τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Το άγχος (περιστασιακό και μόνιμο) και η ψυχική ανθεκτικότητα στην εφηβεία, μολονότι δε σχετίζονται με την τάξη φοίτησης, αλληλοεπιδρούν σημαντικά με δημογραφικούς παράγοντες όπως: το φύλο, η καταγωγή και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ψυχική ανθεκτικότητα, περιστασιακό άγχος, μόνιμο άγχος, μαθητές, πανελλήνιες εξετάσεις.

## Abstract

In our country where the education system is largely examination-oriented, adolescents are faced with several assessment procedures throughout the year. Undoubtedly, the Panhellenic exams are considered the most important for the students, as their admission for the University institutions is judged. As a result, the majority show increased stress during this preparation period. The purpose of this research is to investigate the general anxiety (state and trait) and mental resilience of BD and DG Lyceum students, during their preparation for the Panhellenic exams. Although anxiety (state and trait) and resilience are not related to school classes, there is a strong relationship with the following demographic factors: gender, ethnicity and parents educational level.

**Keywords:** Resilience, state anxiety, trait anxiety, Students, Panhellenic exams.

## 1. Εισαγωγή

Η εφηβεία αναφέρεται σε μία μεταβατική περίοδο κατά την οποία το άτομο υφίσταται σημαντικές σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές αλλαγές. Έντονες είναι οι ανακατατάξεις στον τομέα της προσωπικότητας και των κοινωνικών σχέσεων του εφήβου<sup>1</sup>. Επιπλέον, άλλα γεγονότα ζωής, όπως οι αλλαγές στην οικογενειακή δομή ή σχολικές αλλαγές, δύνανται να επηρεάσουν την ποιότητα ζωής των εφήβων, με ορισμένους να προσαρμόζονται επιτυχώς σε τέτοιου είδους αναταράξεις και άλλους να βιώνουν προβλήματα προσαρμογής.

Ένας από τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες που καλείται να διαχειριστεί ο έφηβος αφορά τη σχολική ζωή και το άγχος των εξετάσεων. Στη χώρα μας που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό εξετασιοκεντρικό, οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, έρχονται αντιμέτωποι με αρκετές διαδικασίες αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, με τη σημαντικότερη εξ' αυτών τις Πανελλήνιες εξετάσεις, για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Το αποτέλεσμα είναι πολλοί έφηβοι να φορτίζονται με άγχος και στρες, που τους προκαλούν έντονα αρνητικά συναισθήματα. Στον ελληνικό πληθυσμό, εάν εξαιρέσουμε τη μελέτη των Λαζαράτου και συνεργατών<sup>2</sup>, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες, που να έχουν μελετήσει το άγχος σε έφηβους μαθητές Λυκείου.

1 Βλ. Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2000). Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία. Στο Γ. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική: Εφηβεία*, 2(1), σελ. 75-100. Αθήνα: Καστανιώτης.

2 Αξιολογήθηκε το επίπεδο του άγχους σε ένα πληθυσμό εφήβων μαθητών Λυκείου στην Αθήνα και διερευνήθηκε η σοβαρότητα του άγχους με δημογραφικούς και κοινωνικο-πολιτικούς παράγοντες, καθώς και με τη σχολική επίδοση, τη διάρκεια του ύπνου, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την εμφάνιση σωματικών συμπτωμάτων. Βλ. Λαζαράτου Ε., Αναγνωστόπουλος Δ., Βλασσοπούλου Μ., Χαρμπίλας Δ., Ρότσικας Β., Τσακανίκος Ε., Τζαβάρας Χ., Δικαίος Δ., (2013) Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών: Ένα ελληνικό δείγμα, *Ψυχιατρική*, (24) 27–36.



Με την παρούσα έρευνα, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί περαιτέρω το άγχος και η ψυχική ανθεκτικότητα, σε μαθητές που φοιτούν στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου και έχουν ξεκινήσει την προετοιμασία τους για τις Πανελληνίες εξετάσεις.

## 2. Εφηβεία κι άγχος

### 2.1. Το άγχος ως αναπτυξιακό γνώρισμα της εφηβεία

Ο έφηβος, λόγω του σύντομου ιστορικού του, έχει δοκιμάσει λιγότερες ευκαιρίες για συναλλαγή με το περιβάλλον και για έκθεση σε περίπλοκες ή και επίπονες καταστάσεις. Ως συνέπεια, η συνολική εμπειρία που έχει συσσωρεύσει μειονεκτεί τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά σε σχέση με την αντίστοιχη ενός ενήλικα. Επιπλέον, γνωστικές ελλείψεις των εφήβων, όπως η μη ολοκληρωμένη ακόμη ανάπτυξη της αφαιρετικής λογικής, η αδυναμία ορθής αναγνώρισης και εκτίμησης περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, οι ελλιπείς μεταγνωστικές δεξιότητες, έχουν ως συνέπεια την αδυναμία αποτελεσματικής ρύθμισης από τους εφήβους του συναισθήματος που βιώνουν κάθε φορά<sup>3</sup>.

Οι έφηβοι χαρακτηρίζονται από ευαλωτότητα και συχνά επιδεικνύουν φτωχές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων υπό συνθήκες στρες. Εξάλλου, η αυτοαντίληψή τους συνάδει με ποικίλες κοινωνικές πιέσεις για ανταπόκριση σε συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, όπως η επιτυχία τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, μία διαδικασία η οποία συχνά εγείρει αρνητικές αυτοαξιολογήσεις αποτελεσματικότητας.

Σε γενικές γραμμές, το άγχος θεωρείται ότι επιφέρει επιδείνωση στην απόδοση, είτε λόγω υπερβολικά υψηλής έντασης, είτε λόγω πρόκλησης αδιαφορίας ή διάσπασης της προσοχής<sup>4</sup>. Ο έφηβος αντιλαμβάνεται ως αγχογόνο ένα γεγονός, όταν αξιολογεί και αποφασίζει ότι αυτό είναι πέρα των ψυχοσωματικών, κοινωνικών ή συναισθηματικών ικανοτήτων του. Το επίπεδο άγχους σε αυτή την περίπτωση εξαρτάται: α) από την κρίση του, τι τίθεται σε κίνδυνο (αξίες, κίνητρα, δεσμεύσεις) και β) από τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ή μη ευκαιριών απαραίτητων, για την αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης<sup>5</sup>.

### 2.2. Εξετάσεις και άγχος

Το σχολείο καταναλώνει ένα σημαντικό μέρος του χρόνου των εφήβων, ενώ

3 Μπεζεβέγκης, Η. (2004). *Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 24-28.

4 Βλ. Μπεζεβέγκης, Η. (2004). *Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 37

5 Βλ. Μπεζεβέγκης, Η. (2004). *Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 53-54.

αρκετά συχνά το σχολικό περιβάλλον έχει συνδεθεί στενά με τις εμπειρίες άγχους που βιώνουν<sup>6</sup>. Ενώ οι νεαρότεροι έφηβοι αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος, κυρίως λόγω των διαπροσωπικών συγκρούσεων με την οικογένεια και τους φίλους, οι μεγαλύτεροι εμφανίζουν συχνότερα άγχος κυρίως λόγω των υψηλών προσδοκιών για ακαδημαϊκά επιτεύγματα και των στόχων εισαγωγής τους σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα<sup>7</sup>. Σχεδόν όλοι οι μαθητές βιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω των τεστ ως στρεσογόνα, ενώ από πρόσφατες έρευνες έχει φανεί ότι περίπου ένα 15% με 22% των εφήβων μαθητών εκδηλώνουν αρκετά αυξημένα επίπεδα άγχους των εξετάσεων<sup>8</sup>.

Είναι ευρέως αποδεκτό από πολλούς επιστήμονες ότι το άγχος της αξιολόγησης είναι μάλλον μια ξεχωριστή μορφή περιστασιακού άγχους (state anxiety) το οποίο προδιαθέτει το άτομο να ανταποκρίνεται με αυξημένο στρες, όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια δοκιμασία/τεστ<sup>9</sup>. Επιπλέον, στις τελευταίες σχολικές τάξεις, οι επιδιώξεις των μαθητών, σταδιακά τείνουν να αυξάνονται και οι ίδιοι ασκούν μεγαλύτερη πίεση στους εαυτούς τους, προκειμένου να τα πάνε καλά στις σχολικές τους υποχρεώσεις και να βρίσκονται στην ομάδα των δυναμικά επιτυχόντων, των πανελληνίων εξετάσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τις πλείστες των μελετών, αυτή η επιθυμία τους συνδέεται με αυξημένο άγχος<sup>10</sup>. Ο Zeidner, προσπαθώντας να δώσει έναν ορισμό του άγχους των εξετάσεων, επιμένει στις φαινομενολογικές, φυσιολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις του ατόμου, σχετιζόμενες με την ανησυχία για πιθανή αρνητική υποεπίδοσή του<sup>11</sup>.

### 3. Ψυχική ανθεκτικότητα εφήβων

Η ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από θετική προσαρμογή στο πλαίσιο ισχυρών αντιξοοτήτων. Σύμφωνα με τον Rutter, αναφέρεται στη δυναμική εκείνη διαδικασία της θετικής τελικής έκβασης, παρά την έκθεση σε αντίξοες συνθήκες<sup>12</sup>. Ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, κάτω από συνθήκες παρατεταμένου στρες<sup>13</sup>.

6 Thompson, E.H., Robertson, P., Curtis, R., & Frick, M.H. (2013). Students with anxiety: implications for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 16(4), σελ. 222-234.

7 Code, M. N., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Bardick, A. D. (2006). Adolescents' Perceptions of Career Concern: Student Discouragement in Career Development. *Canadian Journal of Counselling*, 40(3), 160-174.

8 Putwain, D. W., & Roberts, C. M. (2012). Fear and efficacy appeals in the classroom: The secondary teachers' perspective. *Educational Psychology*, 32, 355-372.

9 Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situation specific trait. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety. Theory, assessment, and treatment*. Washington: Taylor & Francis, 47-58.

10 Βλ. Moore, K. A. (2010). Gender and the differential effects of active and passive perfectionism on mathematics anxiety and writing anxiety. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), σελ. 333-345.

11 Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press, σελ. 27-28.

12 Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, σελ. 1-12.

13 Βλ. Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.

Για να μιλήσουμε για ψυχική ανθεκτικότητα, θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα δύο σημαντικές μεταβλητές: αφενός η έννοια της αντιξοότητας, δηλαδή ένα σύνολο δυσχερών συνθηκών για το άτομο κι αφετέρου η επιτυχής-θετική του προσαρμογή. Συνεπώς, η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει τον σαφή ορισμό των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων κι αφετέρου των κριτηρίων αξιολόγησης των συνθηκών επικινδυνότητας<sup>14</sup>.

Σύμφωνα με έρευνα των Peng & Lee<sup>15</sup>, η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών-εφήβων στηρίζεται σε τρεις πυλώνες: α) Ορθή αξιοποίηση του χρόνου, β) Ατομικές δεξιότητες και γ) Οικογενειακοί παράγοντες. Συνεπώς δεν πρόκειται για ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά για μία δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία που ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες είναι δυνατό να μεταβάλλεται.

### 3.1. Σχολείο και ψυχική ανθεκτικότητα

Το σχολείο οφείλει να προάγει όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητα<sup>16</sup>. Οι Henderson & Milstein<sup>17</sup>, περιγράφουν έξι βασικά δομικά χαρακτηριστικά που προάγουν την εδραίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό χώρο: α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, β) δημιουργία κατανοητών και ξεκάθαρων ορίων, γ) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους, δ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ε) παροχή κινήτρων για ενεργή συμμετοχή όλων των μελών που απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο και τέλος στ) κατάλληλο πλαίσιο φροντίδας και στήριξης.

Η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να συμβάλει στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την εστίαση στα ελλείμματα του μαθητή, στις δεξιότητες και δυνατότητές του. Μία τέτοια στάση, καλλιεργεί την πίστη του νέου ατόμου, πως μπορεί να τα καταφέρει και να είναι αποτελεσματικός.

## 4. Ερευνητικό μέρος

### 4.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα του γενικού άγχους των εξετάσεων και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Ειδικότερα, οι ερευνητικές υποθέσεις που θα εξετασθούν στην παρούσα μελέτη είναι οι ακόλουθες:

14 Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.

15 Βλ., Peng, S. S., & Lee, R.M. (1992). Activities and academic achievement: A study of 1988 8th graders. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

16 Χατζηχρήστου, Χ. (2015). Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 231.

17 Henderson, N., & Milstein, M. (2008). Σχολεία που προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου, σελ. 47-48. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Υπόθεση 1: Αναμένεται να υπάρξουν διαφορές ανάμεσα στις δύο διαστάσεις του άγχους περιστασιακό και μόνιμο<sup>18</sup>, σε μαθητές που φοιτούν στη Β' και στη Γ' τάξη Λυκείου αντίστοιχα.

Υπόθεση 2: Προβλέπονται διαφυλικές διαφορές σε σχέση με το άγχος στη Γ' Λυκείου, με τα κορίτσια να δείχνουν πιο αυξημένα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα αγόρια.

Υπόθεση 3: Αναμένεται η ψυχική ανθεκτικότητα να επηρεάζεται από δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, την τάξη, την εθνικότητα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε μαθητές Β' και Γ' Λυκείου.

## 4.2. Μεθοδολογία

### 4.2.1. Συμμετέχοντες – Μέσα συλλογής

Οι σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν τυχαίες, καθώς η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν ανήλθε στα 200. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, της Αθήνας. Οι μετρήσεις στην έρευνα έγιναν με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία ήταν ανώνυμα προκειμένου να εξασφαλίζεται το απόρρητο των απαντήσεων, τα οποία συμπλήρωνε ο κάθε μαθητής ξεχωριστά.

Εκτός από τα δημογραφικά δεδομένα για την εκτίμηση του γενικού περιστασιακού και μόνιμου άγχους, σε εφήβους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Άγχους κατάστασης και Προδιάθεσης για παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children- STAIC) προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα από τους Psychountaki, Zervas, Karteroliotis & Spielberger<sup>19</sup>. Τέλος για να μετρηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα CD-Risk, The Connor-Davidson Resilience scales, σταθμισμένη στα ελληνικά από τους Tsigkaropoulou, Douzenis, Tsitas, Ferentinos, Liappas, & Michopoulos<sup>20</sup>.

### 4.2.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων- Στατιστική ανάλυση

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια Γενικά Λύκεια των Αθηνών, τον Ιανουάριο του 2020. Πριν την έναρξη της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων είχε

---

18 Το άγχος αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, ο οποίος αντιλαμβάνεται διαρκώς τον κόσμο γύρω του ως επικίνδυνο.

19 Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K., & Spielberger, C. (2003). Validity and reliability of the State-Trait Anxiety Inventory for children in Greek population. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), σελ. 124-130.

20 Tsigkaropoulou, E., Douzenis, A., Tsitas, N., Ferentinos, P., Liappas, I., & Michopoulos, I. (2018). Greek Version of the Connor- Davidson Resilience Scale: Psychometric Properties in a sample of 546 Subjects, 32, σελ. 1629-1634.

αποσταλεί στον υπεύθυνο του φροντιστηρίου επιστολή περιγραφής των σκοπών της έρευνας, συνοδευόμενη από κείμενο απευθυνόμενο στους γονείς προκειμένου να εξασφαλιστεί η γραπτή συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή των ανήλικων μαθητών στην έρευνα. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων καθώς και η παροχή οδηγιών για τη συμπλήρωσή τους, έγινε από τον γράφοντα που ήταν παρών κατά τη διαδικασία. Ο μέγιστος χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν 30 λεπτά και διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Για την επεξεργασία και ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πακέτο λογισμικού διαχείρισης και ανάλυσης δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), έκδοση 21.0. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες (N) και οι σχετικές συχνότητες (%), ενώ αντίθετα για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.). Συγκεκριμένα για το στατιστικό έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων που τέθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά κριτήρια (έλεγχοι): α) ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test), β) η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway Anova) και γ) ο Pearson's r για τον έλεγχο των συναφειών.

### 4.3. Ευρήματα

#### 4.3.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Από το σύνολο των μαθητών οι 85 (42,5%) φοιτούσαν στη Β' Λυκείου και οι 115 (57,5%) στη Γ' Λυκείου. Ακολούθως, οι 88 (44%) ήταν αγόρια, ενώ ο αριθμός των κοριτσιών ήταν λίγο μεγαλύτερος και ανήλθε στα 112 (56%) κορίτσια. Αναφορικά με την εθνικότητα των μαθητών η πλειοψηφία του δείγματος ήταν ελληνικής καταγωγής (178 μαθητές, 89%).

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, βρέθηκε ότι 64 μαθητές (32%) δηλώνουν πως ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Ανώτατης Σχολής και 96 (48%) απόφοιτος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων οι 59 μαθητές (29,5%) δηλώνουν πως η μητέρα τους είναι απόφοιτη Ανώτατης Σχολής και οι 87 (43,5%) απόφοιτη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

#### 4.3.2. Επίδραση της τάξης φοίτησης στις κλίμακες περιστασιακού - μόνιμου άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας (Κλίμακες STAIC-1, STAIC-2, CD-RISC)

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της τάξης φοίτησης στις διαστάσεις του άγχους (περιστασιακό και μόνιμο άγχος - κλίμακα STAIC-1 και STAIC-2), πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων των δειγμάτων με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό περιστασιακού και μόνιμου άγχους, των μαθητών Β' και Γ' Λυκείου.

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση της επίδρασης της τάξης φοίτησης στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (κλίμακα CD-RISC 25), πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων των δειγμάτων με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιμέρους διαστάσεις και στο συνολικό σκορ του CD-RISC 25, των μαθητών Β & Γ Λυκείου.

#### 4.3.3. Επίδραση του φύλου στις κλίμακες περιστασιακού - μόνιμου άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας (Κλίμακες STAIC-1, STAIC-2, CD-RISC)

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στις διαστάσεις του άγχους, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων των δειγμάτων με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι τα κορίτσια ( $M=47,46$ ,  $TA=3,25$ ), αναφέρουν μεγαλύτερο βαθμό περιστασιακού άγχους σε σχέση με τα αγόρια ( $M=46,43$ ,  $TA=3,12$ ),  $t(198)=2,27$ ,  $p<0,05$ , ενώ όσον αφορά το μόνιμο άγχος, προκύπτει πως και σ' αυτήν την περίπτωση τα κορίτσια ( $M=43,88$ ,  $TA=7,39$ ), δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό μόνιμου άγχους σε σχέση με τα αγόρια ( $M=39,44$ ,  $TA=6,81$ ),  $t(198)=4,44$ ,  $p<0,001$ .

Ακολούθως, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (κλίμακα CD-RISC 25), πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων των δειγμάτων με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αποδείχτηκε πως τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερο σκορ, σε στατιστικά σημαντικά βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια στις παρακάτω επιμέρους διαστάσεις του CD-RISK 25:

1. α) Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο αγόρια: ( $M=17,54$ ,  $TA=4,47$ ) vs κορίτσια ( $M=16,18$ ,  $TA=4,377$ )  $t(198)=2,17$ ,  $p<0,05$ .
2. β) Θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις: αγόρια ( $M=14,29$ ,  $TA=2,97$ ) vs κορίτσια ( $M=13,25$ ,  $TA=3,21$ )  $t(198)=2,36$ ,  $p<0,05$
3. γ) Έλεγχος: αγόρια ( $M=9,17$ ,  $TA=2,09$ ) vs κορίτσια ( $M=6,70$ ,  $TA=2,11$ )  $t(198)=2,22$ ,  $p<0,05$ . Να σημειωθεί πως όσον αφορά τη διάσταση Επιρροές πνευματικού χαρακτήρα τα κορίτσια ( $M=5,21$ ,  $TA=2,21$ ) εμφανίζουν μεγαλύτερο σκορ στη διάσταση σε σχέση με τα αγόρια ( $M=4,50$ ,  $TA=2,11$ )  $t(198)=2,31$ ,  $p<0,05$ .

#### 4.3.4. Επίδραση της καταγωγής γονέων στις κλίμακες περιστασιακού - μόνιμου άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας (Κλίμακες STAIC-1, STAIC-2, CD-RISC)

Για τη διερεύνηση της σχέσης της καταγωγής των γονέων στις διαστάσεις του άγχους, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων των δειγμάτων με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική επίδραση της σχέσης καταγωγής των γονέων όσον αφορά το περιστασιακό άγχος, με τους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής ( $M=48,18$ ,  $TA=2,28$ ) να εμφανίζουν

μεγαλύτερο βαθμό περιστασιακού άγχους σε σχέση με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής ( $M=46,87$ ,  $TA=3,31$ )  $t(198)=2,43$ ,  $p<0,05$ .

Παρομοίως διερευνήθηκε και η επίδραση της καταγωγής των γονέων στις διαστάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας (κλίμακα CD-RISC 25). Προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εξής διαστάσεις: α) Προσωπική επάρκεια, με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής ( $M=22,34$ ,  $TA=4,83$ ) να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής ( $M=19,95$ ,  $TA=5,43$ )  $t(198)=2,15$   $p<0,05$  και β) στη διάσταση *CD-RISC 25 total score*, με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής ( $M=65,96$ ,  $TA=12,39$ ) να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας, σε σχέση με τους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής ( $M=60,64$ ,  $TA=11,69$ )  $t(198)=1,91$ ,  $p<0,05$ .

#### 4.3.5. Επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων στις κλίμακες περιστασιακού - μόνιμου άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας (Κλίμακες STAIC-1, STAIC-2, CD-RISC)

Προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στις διαστάσεις του άγχους, σχεδιάστηκε ένα μοντέλο μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one way anova) με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις του άγχους (περιστασιακό και μόνιμο) και ανεξάρτητη το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Παρατηρούμε πως δεν προκύπτει επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στο άγχος που βιώνουν τα παιδιά.

Επιπλέον ελέγχθηκε η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (κλίμακα CD-RISC 25), σχεδιάστηκε ένα μοντέλο μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one way anova), με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και ανεξάρτητη το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές που έχουν μητέρα με ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο εκπαίδευσης, σε σχέση με τις μητέρες των υπόλοιπων βαθμίδων στις εξής διαστάσεις: α) Προσωπική επάρκεια, β) εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, γ) θετική αποδοχή της αλλαγής & ασφαλείς σχέσεις, δ) έλεγχος, και ε) με τους μαθητές με ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας, να παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες.

Παρομοίως ερευνήθηκε η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα στις διαστάσεις του άγχους, σχεδιάστηκε ένα μοντέλο μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one way anova) με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις του άγχους (περιστασιακό και μόνιμο) και ανεξάρτητη το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Διαφορές προκύπτουν μόνο στην κλίμακα μόνιμου άγχους, με τα παιδιά με πατέρες με ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης ( $M=39,77$ ,  $TA=7,09$ ) να εμφανίζουν μικρότερο βαθμό άγχους σε σχέση με πατέρες με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και με όσους είναι απόφοιτοι Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης  $F(3,196)=3,14$ ,  $p<0,05$ .

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, σχεδιάστηκε ένα μοντέλο μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one way anova), με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και ανεξάρτητη το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, όσον αφορά τους μαθητές με πατέρες με ανώτατο και ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου σε σχέση με τους υπόλοιπους, στις διαστάσεις: α) προσωπική επάρκεια και β) έλεγχος.

#### 4.3.6. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των κλιμάκων STAIC1, STAIC2 και του CD-RISC 25

Τέλος, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας  $r$  του Pearson ανάμεσα στις κλίμακες του STAIC 1 και 2 και του CD-RISC 25. Προέκυψαν τα εξής ευρήματα: Αρχικά, παρατηρήθηκε μια μεσαία θετική συσχέτιση της τάξεως του ( $r=0,58$ ) μεταξύ των δεικτών STAIC 1 και STAIC 2, β) έπειτα, βρέθηκαν μεσαίες αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των δεικτών STAIC 1 x CD RISC 25 total ( $r=-0,52$ ) και STAIC 2 x CD RISC 25 total ( $r=-0,66$ ) και τέλος γ) θετικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των επιμέρους διαστάσεων του CD-RISC 25 πλην της διάστασης επιρροές πνευματικού χαρακτήρα.

### 5. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν με την παρούσα μελέτη, αφορούσαν στη διερεύνηση πιθανών δημογραφικών παραγόντων που σχετίζονται με το άγχος (περιστασιακό και μόνιμο) και τη ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών Β' και Γ' Λυκείου. Αυτό που προέκυψε για το άγχος είναι πως δεν σχετίζεται με την τάξη φοίτησης και τις Πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση για συσχέτιση του άγχους με τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες: το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την εθνικότητα. Ομοίως για τη ψυχική ανθεκτικότητα, στατιστικά σημαντικές σχέσεις βρέθηκαν μόνο σε σχέση με τους παραπάνω δημογραφικούς παράγοντες.

Πιο αναλυτικά, θελήσαμε αρχικά να εξετάσουμε κατά πόσον επιδρά η τάξη φοίτησης στις διαστάσεις του άγχους. Ωστόσο, η υπόθεση άγχους το οποίο να σχετίζεται με τις εξετάσεις, στο δείγμα που μελετήσαμε δεν υποστηρίχθηκε με βάση τα ευρήματα. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το βαθμό περιστασιακού και μόνιμου άγχους, μεταξύ των μαθητών που φοιτούσαν στη Β' και Γ' Λυκείου αντίστοιχα.

Όσον αφορά την επίδραση του άγχους από δημογραφικούς παράγοντες διαπιστώθηκαν διαφυλικές διαφορές, που θέλουν τα κορίτσια να είναι περισσότερο ευάλωτα απέναντι στο στρες. Ωστόσο, δεν είμαστε σε θέση να απαντήσουμε, για το αν η διαφυλική αυτή διαφορά οφείλεται σε κατασκευές που ενισχύουν το άγχος,



ή στο γεγονός ότι τα κορίτσια είναι προθυμότερα να εκφράζουν το άγχος και τις ανησυχίες τους. Ο επόμενος δημογραφικός παράγοντας που μελετήθηκε σε σχέση με το άγχος των μαθητών ήταν η καταγωγή των γονιών. Διαπιστώθηκε πως οι αλλογενείς μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο περιστασιακό άγχος σε σχέση με τους αυτόχθονες. Τα παρόντα ευρήματα φαίνεται να είναι συνεπή με μελέτες, που αφορούν παιδιά γηγενών και μεταναστών σε συνάρτηση με τη ψυχική τους υγεία<sup>21</sup>.

Ένας τελευταίος δημογραφικός παράγοντας που ερευνηθήκε αφορούσε το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Διαπιστώθηκε πως τα παιδιά πατέρων με ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, εμφάνισαν λιγότερο μόνιμο άγχος από εκείνα των οποίων οι πατέρες είχαν ανώτερη εκπαίδευση ή ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αντίθετα με τα ευρήματα για τον πατέρα, δε φάνηκε στην έρευνα να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στο άγχος (περιστασιακό και μόνιμο), που βιώνουν οι έφηβοι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου. Αυτό το εύρημα για τη μητέρα ίσως να οφείλεται περισσότερο στη συμπτωματική λήψη του δείγματος και στις πιθανές διαφοροποιήσεις άλλων μελετών, όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκάστοτε συμμετεχόντων τους.

## 6. Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός. Επομένως, είναι δύσκολο να γενικευτούν τα συμπεράσματα στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Ακολούθως, από τη μελέτη της επίδρασης της καταγωγής των γονέων στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και του περιστασιακού άγχους, διαπιστώθηκε ότι οι μη Έλληνες μαθητές εμφάνισαν λιγότερη ψυχική ανθεκτικότητα και περισσότερο περιστασιακό άγχος σε σχέση με τους Έλληνες. Ωστόσο, στο εύρημα αυτό θα πρέπει να είμαστε επίσης επιφυλακτικοί, καθώς το δείγμα των μη Ελλήνων μαθητών φαντάζει μικρό και επομένως μπορεί να θεωρηθεί μη αντιπροσωπευτικό και ανομοιογενές, ως προς το δείγμα των Ελλήνων. Τέλος, λόγω χρονικού περιορισμού οι μετρήσεις του άγχους στους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου στην εν λόγω έρευνα, πραγματοποιήθηκαν στα μέσα της χρονιάς και όχι προς το τέλος αυτής, όπου πιθανόν το άγχος ενόψει των Πανελληνίων εξετάσεων θα ήταν ακόμη πιο αυξημένο για τους μαθητές της Γ' Λυκείου.

---

21 Βλ. Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Barrett, M. (2004). Internalising and externalising problems in middle childhood: A study of Indian (ethnic minority) and English (ethnic majority) children living in Britain. *International Journal of Behavioral Development*, 28, σελ. 449- 460 και:

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/ παλιννοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές Διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρχικά, θα μπορούσε μελλοντικά να επαναληφθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο δε θα περιλαμβάνει μόνο τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου και δεν θα περιορίζεται μόνο στην περιοχή της Αθήνας, αλλά και σε περιοχές της υπόλοιπης Ελλάδας. Επιπλέον, στο μέλλον θα μπορούσαμε να επικεντρωθούμε στους μαθητές της Γ΄ Λυκείου, προχωρώντας σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στην αρχή, στη μέση της χρονιάς και λίγο πριν την τελική φάση των εξετάσεων.

Αναλογιζόμενοι ειδικότερα το άγχος, στο οποίο ορισμένοι έφηβοι εμφανίζουν υψηλότερη ευαισθησία σε σχέση με κάποιους άλλους μαθητές, καθίσταται αναγκαίο να υπάρξουν προγράμματα προληπτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση του άγχους και ειδικότερα στις πιο ευάλωτες ομάδες όπως προέκυψαν από τα ευρήματα, δηλαδή στα κορίτσια, στους αλλοεθνείς μαθητές αλλά και στους μαθητές των οποίων οι γονείς εμφανίζουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να υπάρξουν τα κατάλληλα στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία θα έχουν ως απώτερο στόχο την ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων που συναναστρέφονται με τους εφήβους, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς-κηδεμόνες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαχειρίζονται κατάλληλα και έγκαιρα τις συμπεριφορές άγχους των εφήβων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ginsburg K, Jablow M. American Academy of Pediatrics. Δόμηση Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε Παιδιά και Εφήβους. Οδηγός για γονείς. Επιμέλεια Ελληνικής Έκδοσης, Γ. Χρούσος, Φ. Μπακοπούλου. Cyprus: Broken Hill Publishers Ltd, 2014.
- Henderson, N., & Milstein, M.(2008). Σχολεία που προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα: Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λαζαράτου Ε., Αναγνωστόπουλος Δ., Βλασσοπούλου Μ., Χαρμπίλας Δ., Ρότσικας Β., Τσακανίκος Ε., Τζαβάρας Χ., Δικαίος Δ., (2013) Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών: Ένα ελληνικό δείγμα, Ψυχιατρική, (24) 27–36.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2000). Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία. Στο: Γ. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική: Εφηβεία*, 2(1), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/ παλινοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές Διαδρομές: Παλινοστήση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπεζεβέγκης, Η. (2004). *Άγχος, αιχγογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

## Ξενογλώσση

- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., & Ghahfarokhi, S. A. (2018). Perfectionism and Test Anxiety among High-School Students: the Moderating Role of Academic Hardiness. *Current Psychology*, 37(3).
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Barrett, M. (2004). Internalising and externalising problems in middle childhood: A study of Indian (ethnic minority) and English (ethnic majority) children living in Britain. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 449- 460.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9.
- Georgoussis P, Michopoulos A. An assessment of higher education admission policy in Greece and its implications. *J Pedagog Log* 1998, 1.
- Code, M. N., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Bardick, A. D. (2006). Adolescents' Perceptions of Career Concern: Student Discouragement in Career Development. *Canadian Journal of Counselling*, 40(3), 160-174.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(5).
- Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situation specific trait. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety. Theory, assessment, and treatment* (pp. 47-58). Washington: Taylor & Francis.
- Kassotakis M, Papaggeli D. Access to the Greek higher education: history, problems, perspectives. Gregory Pub, Athens, 2009.
- Moore, K. A. (2010). Gender and the differential effects of active and passive perfectionism on mathematics anxiety and writing anxiety. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(4).
- Putwain, D. W., & Roberts, C. M. (2012). Fear and efficacy appeals in the classroom: The secondary teachers perspective. *Educational Psychology*, 32, 355–372.
- Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83.

- Thompson, E.H., Robertson, P., Curtis, R., & Frick, M.H. (2013). Students with anxiety: implications for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 16(4).
- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K., & Spielberger, C. (2003). Validity and reliability of the State-Trait Anxiety Inventory for children in Greek population. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 124-130.
- Tsigkaropoulou, E., Douzenis, A., Tsitas, N., Ferentinos, P., Liappas, I., & Michopoulos, I. (2018). Greek Version of the Connor- Davidson Resilience Scale: Psychometric Properties in a sample of 546 Subjects, 32, 1629-1634.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Νικολόπουλος Τρύφων** αποφοίτησε από τη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παρακολούθησε μαθήματα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Pierre Mendes France Grenoble II και ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο τμήμα Ψυχολογίας και Επιστημών της Αγωγής, στο Πανεπιστήμιο Aix – Marseille I, με υποτροφία του Γαλλικού κράτους. Εκλέχτηκε λέκτορας της Νέας Ελληνικής γλώσσας και Ιστορίας στο παραπάνω Πανεπιστήμιο, όπου και δίδαξε για 2 χρόνια. Εργάζεται ως ειδικός παιδαγωγός – φιλόλογος στο 1<sup>ο</sup> ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αχαΐας. Έχει συμμετάσχει ως εισηγητής σε διεθνή και πανελλήνια συνέδρια. Μιλά άριστα την αγγλική και γαλλική γλώσσα.

Χαλκιάς Γεώργιος

**Διδακτική ανάλυση στις δραστηριότητες των  
σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των  
Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο**

**Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης και ανάλυσης του παιδαγωγικού και διδακτικού υπόβαθρου των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ) 2003. Εντοπίσαμε τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται, κατατάσσοντάς τα σε κατηγορίες, με βάση τη μορφή εργασίας που προτείνεται, το επίπεδο μάθησης που απαιτείται και το είδος γνώσης που επιδιώκεται. Για τον λόγο αυτόν χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική ανάλυση περιεχόμενου. Θεωρούμε ότι η αξιοποίηση των συμπερασμάτων της εργασίας μας, μπορεί να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση για τον συστηματικότερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό των προτεινόμενων δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μάθημα Θρησκευτικών, δραστηριότητες σχολικών εγχειριδίων, διδακτική ανάλυση.

## Didactic analysis of the activities included in the textbooks of the Religious studies course in Primary School

### Abstract

In the present work, an attempt is made to investigate and analyze the pedagogical and didactic background of the activities proposed in the textbooks of the Religious studies course in the Primary school, of interdisciplinary curriculum 2003, in order to highlight possible differences in their didactic orientation, a fact that would maximize the learning benefit of students. We identified the verbs with which they are expressed, classifying them into categories / variables, based on the type of work proposed, the level of education required and the type of knowledge which is pursued. For this reason we used the quantitative content analysis. We believe that the utilization of the conclusions of our work can serve as feedback for the more systematic and effective planning of the proposed activities included in the textbooks of the Religious studies course in the Primary School.

**Keywords:** Religious studies course, textbook activities, didactic analysis.

### 1. Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια στη χώρα μας αποτελούσαν πάντοτε τον καθρέφτη, τόσο του περιεχομένου, όσο και των προτεινόμενων διδακτικών προσεγγίσεων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, κάθε μαθήματος και ιδιαίτερα των Θρησκευτικών. Στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης υλοποιούνται διαφόρων ειδών δραστηριότητες που προτείνονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, οι οποίες ποικίλουν σε διάρκεια, απαιτήσεις, στόχους, διαδικασία. Παράλληλα, επιτελούν σημαντικούς μαθησιακούς και παιδαγωγικούς στόχους. Ωστόσο, για να λειτουργήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση χρειάζεται να ικανοποιούν σημαντικές παιδαγωγικές προϋποθέσεις και διαδικασίες<sup>1</sup>.

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε και αναλύσαμε το παιδαγωγικό και διδακτικό υπόβαθρο των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ) 2003, εντοπίζοντας τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται και οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες να ενεργήσουν με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα μαθησιακών δεξιοτήτων.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας αναπτύσσεται το παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει το μαθησιακό περιεχόμενο των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτό αναδεικνύεται από βασικές Θεωρίες Μάθησης. Στο

---

1 Υ.ΠΑΙ.Θ, (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Αθήνα: ΙΕΠ.

ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται ο σκοπός, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της έρευνας, τα στάδια υλοποίησής της, η διαδικασία προσδιορισμού, καταγραφής και ομαδοποίησης των αντικειμένων (ρήματα) της έρευνας και καθορίζονται οι μεταβλητές και οι κατηγορίες που μελετήσαμε. Στο τέλος, παρατίθενται τα ερευνητικά αποτελέσματα και τα παιδαγωγικά συμπεράσματα.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Διδακτική Ανάλυση: εννοιολογικός προσδιορισμός

Το περιεχόμενο και ο τρόπος δόμησης των σχολικών εγχειριδίων έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας, σημαντικών ελληνικών και διεθνών ερευνητικών ιδρυμάτων<sup>2</sup>. Η ριζική αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος, πριν από μία εικοσαετία, συνοδεύτηκε με τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων, που είχαν ως στόχο την υλοποίηση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, που στηριζόταν σε βασικές Θεωρίες Μάθησης και σε πορίσματα σύγχρονων παιδαγωγικών μελετών. Ωστόσο, η διδακτική εμπειρία από την χρήση τους, όλα αυτά τα χρόνια, ανέδειξε πολλά θετικά στοιχεία, που πρέπει να αξιοποιηθούν, αλλά και αρνητικά στοιχεία που πρέπει να βελτιωθούν.

Η αξιολόγηση σχολικών βιβλίων είναι μια δύσκολη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία, για να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστη, δεν πρέπει να μένει μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά να συνεκτιμά και στοιχεία που προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη<sup>3</sup>. Ο Γερμανός W. Klafki είναι ο πρώτος παιδαγωγός που εισήγαγε, το έτος 1958, τον όρο της «Διδακτικής Ανάλυσης», που αφορά στη διερεύνηση και ανάλυση, τόσο των περιεχομένων όσο και των αντικειμένων της διδασκαλίας. Προσπάθησε να αποσαφηνίσει αλλά και να αναδείξει την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις έννοιες τις Διδακτικής και της Μεθοδολογίας, με την πρώτη να αναφέρεται στο τι είναι αυτό που θα διδαχθεί (περιεχόμενο) και τη δεύτερη στον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθεί (παιδαγωγικές διαδικασίες). Οι έννοιες αυτές για τον W. Klafki είναι στενά συνυφασμένες μεταξύ τους και δεν πρέπει να μελετιούνται αυτόνομα, αλλά συνδυαστικά<sup>4</sup>.

2 Κ. Μπινίδης, Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004). Κογκούλης, Ι., (2000), Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο, κατά την πενήκονταετία 1932-1982, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 22-27.

3 Ο Παπαρηγόριου προτείνει ως άξονες αξιολόγησης των Διδακτικών εγχειριδίων το περιεχόμενο, τη δομή και οργάνωση, την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα και την αισθητική και τεχνική αρτιότητα. Ι. Παπαρηγόριου, «Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί» Στο: Βεΐκου (επιμ.) *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. (Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 2005), 35-41.

4 Klafki, W. (1995), Didactic analysis as the core of preparation of instruction. Στο: *Journal of Curriculum*, vol. 27, s,s. 13-30.

## 2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης

Η μάθηση αποτελεί βασικό ψυχολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης ύπαρξης. Κανένα Α.Π.Σ. δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, εάν δε λάβει υπόψη του το πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Επιπλέον, η παιδεία που αποκτά ένας/μία μαθητής/τρια δεν κρίνεται από το πόσα έμαθε ή από το πόσο είναι «εκπαιδευμένος» ή «καταρτισμένος», αλλά από το αν αυτά που έμαθε κρίνονται αξιολογικά και επαρκή, ώστε να δικαιολογούν τον τίτλο του «μορφωμένου ανθρώπου»<sup>5</sup>.

Από τα μέσα του 20ου αιώνα το Πρόγραμμα Σπουδών που επικράτησε, γνωστό ως Curriculum, στηρίχτηκε στη Συμπεριφοριστική Θεωρία Μάθησης. Εφαρμόστηκε αρχικά στην Αμερική, ενώ στη συνέχεια καθιερώθηκε και στις ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με τον Συμπεριφορισμό<sup>6</sup>, με βασικό εκπρόσωπο τον Skinner, αυτό που έχει σημασία είναι μόνον το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον και η άμεση ανταπόκριση του υποκειμένου στο ερέθισμα, ενώ πρέπει να υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση- θετική ή αρνητική- ανάλογα με την απάντηση. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη Δηλωτική Γνώση και στις ορατές αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών, οι οποίες μάλιστα προκαθορίζονται από τους σχεδιαστές του Curriculum, με τη μορφή στόχων. Βασικοί του πυλώνες είναι οι προκαθορισμένοι διδακτικοί στόχοι, η γραμμικώς διατεταγμένη διδακτέα ύλη και η αξιολόγηση της μάθησης, μέσα από ένα ορατό και μετρήσιμο αποτέλεσμα.

Σε αντίθεση με τον Συμπεριφορισμό βρίσκονται οι Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης, με βασικό εκπρόσωπο τον Piaget<sup>7</sup>, οι οποίες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του υποκειμένου και αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη της λογικής και επιστημονικής σκέψης του παιδιού ως μια εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια. Θεωρούν ότι η μάθηση δε μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία ενεργητικής προσωπικής κατασκευής-οικοδόμησης της γνώσης, η οποία γνώση εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις (που τροποποιούνται κατάλληλα για να συζευχθούν με τη νέα γνώση).

Αυτό, όμως, που ανέτρεψε ριζικά πολλές αντιλήψεις και πρακτικές αιώνων, που θεωρούσαν τη μάθηση ως μια παθητική διαδικασία αθροιστικής συγκέντρωσης πληροφοριών και την επιστημονική γνώση ως αδιαμφισβήτητη απεικόνιση της πραγματικότητας, ήταν η ανάδυση στα τέλη του 20 αιώνα των

---

5 Pring, R. (2003), Παραμελημένοι σκοποί της εκπαίδευσης. Στο: R. Marples (επιμ), Οι σκοποί της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 259 & 273-274. Κόπτσης, Α., (2006), Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, 2006,σ.σ. 15-19.

6 Κολιάδης, Ε. (1996), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμ. Α, σ.σ. 196-211.

7 Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α., (2015), Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Ostrakon, σ.σ. 22-25. Χαλκιάς, Γ. Ομαδοκεντρικές Διδακτικές Πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο. Εποικοδομιστική και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση. Αθήνα: Λεξίτυπον. 2014, σ. 31.



παιδαγωγικών θέσεων του Ρώσου γιατρού και παιδαγωγού Lev Vygotsky.<sup>8</sup>

Ο Vygotsky ήταν ο θεμελιωτής της Κοινωνικο-Πολιτισμικής Θεωρίας Μάθησης (social-cultural theory) στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας, η οποία απορρίπτει την ορθολογικότητα και την αντικειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης τονίζοντας την πολιτισμική της διάσταση, ενώ οι παιδαγωγικές του θέσεις οδήγησαν στην ανάπτυξη σύγχρονων Θεωριών Μάθησης, γνωστές ως Κοινωνικός Εποικοδομισμός (social constructivism)<sup>9</sup>.

Μια από τις βασικότερες θέσεις του ήταν πως η διδασκαλία πρέπει να εξασφαλίζει ένα δυναμικό διάστημα προόδου, στο οποίο το παιδί, υπό κατάλληλες κάθε φορά συνθήκες, θα μπορεί να ξεπερνάει τις ατομικές του δυνατότητες και να κινείται λίγο πιο πάνω από τα συλλογικά όρια δράσης, θέση του που είναι γνωστή ως «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Ο Vygotsky θεωρεί πως η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης ενεργοποιεί πλήθος αναπτυξιακών εσωτερικών διεργασιών, που λειτουργούν μόνο κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με άτομα του περιβάλλοντός του και με συνομηλίκους του, κατά τη συνεργατική μάθηση. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η συνεργασία των μαθητών/τριών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση<sup>10</sup>. Επίσης, έκανε λόγο για ένα σχολείο εργασίας που θα έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) διαθεματική παρουσίαση της ύλης, β) βιωματική προσέγγιση με τη σύνδεση γνώσης και πρακτικής εφαρμογής και γ) ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην ανακάλυψη της γνώσης και την παραγωγή νέας<sup>11</sup>.

### 2.2.1. Συνδυαστική προσέγγιση των Θεωριών Μάθησης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003, το οποίο διέπει μέχρι σήμερα τη φιλοσοφία όλων των Α.Π.Σ των επιμέρους μαθημάτων<sup>12</sup>, συνδύασε δημιουργικά τις θέσεις των παραπάνω παιδαγωγικών θεωριών και αξιοποίησε ιδιαίτερα τις θέσεις του Vygotsky. Παράλληλα, έγινε μια προσπάθεια για την ανάδειξη του ενεργητικού χαρακτήρα της μάθησης, καθώς αποτελεί εσωτερική

8 Μητροπούλου, Β., Στοιγιαννίδης, Α., (2015), Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Ostrakon, σ.σ. 46-64.

9 Ματσαγούρας, Η. (1998), Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg, σ. 123.

10 Tudge, J. (1998), Vygotsky the zone of proximal development and peer collaboration: Implication for classroom practice. Στο: L. Moll(Eds.), Vygotsky and education: instructional, implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: University press, σ.σ. 155-172.

11 Vygotsky, L. (1997) Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 152-155. Wertsch, J. (1985), Vygotsky and the social formation of mind. Harvard: University press.

12 Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ξεκίνησε τη διαδικασία εκπόνησης αυτών των Προγραμμάτων σπουδών από το έτος 2010, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Αξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».

διαδικασία επεξεργασίας και όχι «απορρόφησης» πληροφοριακών δεδομένων, γι' αυτό σήμερα γίνεται λόγος για οικοδόμηση της γνώσης.

Η μάθηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην προϋπάρχουσα γνώση και στη δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις, ενώ παράλληλα επηρεάζεται από εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες, οι οποίες προσδιορίζονται με σαφήνεια στις παιδαγωγικές Θεωρίες Μάθησης του Συμπεριφορισμού. Τέλος, η ποιότητα της σχολικής μάθησης εξαρτάται από το πλαίσιο και τις διαδικασίες απόκτησης (δογματική ή κριτική διδασκαλία)<sup>13</sup>.

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσουμε την κατανομή των δραστηριοτήτων που βρίσκονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας των βιβλίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του Α.Π.Σ. 2003, που διδάσκονται στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου, με βάση τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται, με τέτοιο τρόπο ώστε να θα ερευνηθεί η μορφή εργασίας που προτείνουν, το είδος γνώσης που προάγουν και το επίπεδο μάθησης που στοχεύουν.

### 2.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στα ενδιαφέροντα της επιστήμης της Διδακτικής και ειδικότερα στον χώρο της Διδακτικής του μαθήματος των Θρησκευτικών. Υποθέσαμε, λοιπόν, πως οι προτεινόμενες δραστηριότητες των βιβλίων των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου (Γ' - ΣΤ' τάξη), ως παιδαγωγικό εργαλείο εμπάθυσης στο περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας, προάγουν συνεργατικές δράσεις και πρακτικές, αναπτύσσουν μορφές γνώσης εννοιών, διαδικασιών, αναστοχασμού και προάγουν δεξιότητες οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων<sup>14</sup>.

## 3. Μεθοδολογία

Στην εργασία μας χρησιμοποιήσαμε την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου<sup>15</sup>, ακολουθώντας πιστά τα στάδια της ομαδοποίησης, της ταξινόμησης και της κατηγοριοποίησης, όπου οι πολλές λέξεις του κειμένου ταξινομούνται σε πολύ λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου<sup>16</sup>. Εντοπίσαμε τα ρήματα με τα οποία

---

13 Ματσαγγούρας, Η (2006), Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 162-166.

14 Στογιαννίδης, Α. (2014), Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

15 Κογκούλης, Ι. (2014), Κατηχητική και χριστιανική παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ.345-348.

16 Μπινιόνης, Κ. (2004), Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο. Κογκούλης, Ι. (2014), Εισαγωγή

εκφέρονται οι δραστηριότητες των βιβλίων, τα οποία συνιστούν ποιοτικά στοιχεία, ποσοτικοποιούνται, μετατρέπονται σε μετρήσιμα στοιχεία και εντάσσονται σε μεταβλητές και κατηγορίες, οι οποίες έχουν σημασία για την ανάδειξη της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των δραστηριοτήτων. Τα στάδια που ακολουθήσαμε για τη συλλογή, ταξινόμηση και αξιοποίηση των δεδομένων είναι τα εξής<sup>17</sup>:

1<sup>ο</sup> στάδιο: Εντοπίσαμε και καταγράψαμε τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται οι δραστηριότητες που προτείνονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, σε καθένα από τα τέσσερα βιβλία που εξετάζουμε.

2<sup>ο</sup> στάδιο: Ορίσαμε τις προς εξέταση μεταβλητές και τις κατηγορίες καθεμίας με παιδαγωγικά κριτήρια<sup>18</sup>. Κάθε επιμέρους ιδιότητα που χαρακτηρίζει μία μεταβλητή θεωρείται ως κατηγορία της εν λόγω μεταβλητής<sup>19</sup>. Αναλυτικότερα, οι μεταβλητές που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα εργασία αφορούν στη *μορφή εργασίας* που προτείνεται, στο *επίπεδο μάθησης* που απαιτείται και στο είδος γνώσης που επιδιώκεται. Επιπλέον, για καθεμιά από τις τρεις μεταβλητές ορίσαμε ειδικότερες κατηγορίες (πίνακας 1). Παράλληλα ορίσαμε τα κριτήρια των κατηγοριών του *είδους γνώσης* και του *επιπέδου μάθησης*. Ο καθορισμός των κατηγοριών και των κριτηρίων τους για τη μεταβλητή *επίπεδο μάθησης* έγινε με βάση την ταξινόμια του Η. Ματσαγγούρα<sup>20</sup>, ενώ για τη μεταβλητή *είδος γνώσης* χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμια των L. W. Anderson και D. Krathwohl<sup>21</sup> (πίνακας 2 και 3).

### Πίνακας 1. Οι προς εξέταση μεταβλητές και οι κατηγορίες τους

Μορφή Εργασίας	Είδος Γνώσης	Επίπεδο μάθησης
Ατομική	Πραγματολογική	Πληροφοριακό
Ομαδική	Εννοιολογική	Οργάνωσης
Ολομέλεια	Διαδικαστική	Ανάλυσης
	Μεταγνώση	Πραξιακό

στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.σ. 192-201.

17 Stogiannidis, A., N. Koutsoupias, N. (2013), Geometric Didactical Analysis- GE.DI.AN.- Ein Neuer Methodologischer Vorschlag Für Die Empirische Bildungsforschung». Στο: ΣΥΝΘΕΣΙΣ τόμ. 2, σσ. 200-221.

18 Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2014), Όταν η Διδακτική συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης – (Geometric Didactical Analysis – Ge.Di.An.). Στο: Σύνθεσις, τόμ. 3, σ.σ. 115-150. Δημάση, Μ., Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2014), Συνδυάζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την ανάλυση περιεχομένου για τη διερεύνηση Θρησκευτικών όρων σε σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στο: [http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index\\_html\\_files/program\\_1.pdf](http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_html_files/program_1.pdf), (προσπελάστηκε στις 11.06.20121). Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2015), Πρόταση Ανάλυσης της Διδακτικής Διάστασης των Σχολικών Εγχειριδίων. Εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 8, σ.σ. 90-118.

19 Ματσαγγούρας, Η (2006), Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 94-98 & 552-571.

20 Ματσαγγούρας, Η. (2006), Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. Στο: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 7, σ.σ. 60-92.

21 Anderson, L., Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

**Πίνακας 2. Κριτήρια καθορισμού των κατηγοριών του *Είδους Γνώσης*, με βάση την ταξινόμια των L. W. Anderson και D. Krathwohl**

Είδος Γνώσης – Κριτήρια		
<b>Πραγματολογική</b>	<i>Κυριαρχούν τα επιμέρους στοιχεία, οι λεπτομέρειες, και το συγκεκριμένο.</i>	1) Γνώση ορολογίας γύρω από ένα αντικείμενο. 2) Γνώση ονομάτων, ημερομηνιών, τοπωνυμίων, κλπ.
<b>Εννοιολογική</b>	<i>Συνδυασμός στοιχείων πραγματολογικής γνώσης για σχηματισμό εννοιών.</i>	1) Γνώση ταξινομήσεων. 2) Γνώση αρχών και γενικεύσεων. 3) Γνώση θεωριών, μοντέλων και δομών.
<b>Διαδικαστική</b>	<i>Αφορά τον τρόπο με τον οποίον υλοποιείται μία διαδικασία.</i>	1) Γνώση ειδικών δεξιοτήτων. 2) Γνώση ειδικών τεχνικών. 3) Γνώση των κριτηρίων για επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων.
<b>Μεταγνώση</b>	<i>Αναστοχασμός για την κατάκτηση της γνώσης.</i>	1) Γνώση στρατηγικών. 2) Γνώση κριτηρίων καταλληλότητα χρήσης στρατηγικής. 3) Αυτογνωσία.

**Πίνακας 3. Κριτήρια καθορισμού των κατηγοριών του *Επιπέδου Μάθησης*, με βάση την ταξινόμια του H. Ματσαγγούρα.**

Επίπεδο μάθησης - Κριτήρια		
<b>Πληροφοριακό</b>	<i>Δεξιότητες συλλογής δεδομένων.</i>	1) Παρατήρηση. 2) Αναγνώριση. 3) Ανάκληση.
<b>Οργανωτικό</b>	<i>Δεξιότητες αλληλο-συσχετίσεων και οργάνωσης δεδομένων.</i>	1) Σύγκριση. 2) Κατηγοριοποίηση. 3) Διάταξη. 4) Ιεράρχηση.
<b>Αναλυτικό</b>	<i>Δεξιότητες ενδο-συσχετίσεων και ανάλυσης δεδομένων.</i>	1) Ανάλυση δομικών στοιχείων συνόλου. 2) Διάκριση σχέσεων, 3) Διάκριση μοτίβων. 4) Διάκριση γεγονότων από απόψεις.
<b>Πραξιακό</b>	<i>Δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων. Αξιοποίηση της γνώσης και εφαρμογή σε καταστάσεις καθημερινότητας. Δημιουργική σύνθεση και παραγωγή νέας γνώσης.</i>	1) Επεξήγηση. 2) Πρόβλεψη. 3) Υπόθεση. 4) Συμπερασμός, 5) Επαλήθευση. 6) Εντοπισμός λαθών και αντιφάσεων. 7) Διο-ργάνωση της γνώσης. 8) Περίληψη. 9) Αντιμεταχώριση ή Εμβίωση. 10) Αξιολόγηση.

Προκειμένου να περιορίσουμε τον αριθμό των καταγεγραμμένων ρημάτων, προχωρήσαμε σε ομαδοποίησή τους με βάση το ζητούμενο (συνώνυμα, όμοια νοήματα κλπ) καταλήγοντας σε 36 βασικά ρήματα: να συγκεντρώσετε, τι πιστεύετε, να αντιστοιχίσετε, να συμπληρώσετε, να εντοπίσετε, να παρουσιάσετε, τι γνωρίζετε, να τεκμηριώσετε, να σχολιάσετε, να αναφέρετε παραδείγματα, να διατυπώσετε συμπεράσματα/εντυπώσεις, να συζητήσετε στην τάξη, να συγκρίνετε, σκέφτομαι και γράφω, να σχεδιάσετε, να μελετήσετε κείμενα, να διατυπώσετε προτάσεις και επιχειρήματα, να δημιουργήσετε φράσεις, να υλοποιήσετε σχέδιο εργασίας, να επισκεφτείτε τον ναό, να δραματοποιήσετε, να κατασκευάσετε, να πάρετε συνέντευξη, να ακούσετε ύμνους, να σειροθετήσετε, να ερμηνεύσετε, αν ήσασταν εσείς, να εκφράσετε συναισθήματα, να φτιάξετε λεύκωμα, να περιγράψετε, να διηγηθείτε παραβολές, να οργανώστε φιλανθρωπικό παζάρι, να παίξετε παιχνίδια, διαβάζω και απαντώ, παίζω και δημιουργώ, φτιάξε τον τηλεοπτικό σταθμό της τάξης σας.

### 3.1. Δείγμα

Κατά τη διαδικασία εντοπισμού των ρημάτων εκφοράς των δραστηριοτήτων στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια καταγράφηκαν συνολικά 590 ρήματα. Αναλυτικότερα, στο βιβλίο της Γ΄ τάξης εντοπίστηκαν 73 ρήματα, στο βιβλίο της Δ΄ τάξης 100 ρήματα, στο βιβλίο της Ε΄ τάξης 146 ρήματα και στο βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης 171 ρήματα.

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

### 3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Μετά τον καθορισμό των κριτηρίων που χαρακτηρίζουν και οριοθετούν τις κατηγορίες των μεταβλητών μας, προχωρήσαμε στην κατάταξη των 36 βασικών ρημάτων με τα οποία εκφέρονται οι προτεινόμενες δραστηριότητες σε συγκεκριμένες κατηγορίες, ανάλογα με το είδος γνώσης που προάγουν και το επίπεδο μάθησης που απαιτούν, στηριζόμενοι σε κριτήρια κατάταξης, όπως αυτά αποτυπώνονται στους πίνακες 2 και 3.

Στη συνέχεια καταχωρήσαμε τα δεδομένα των πινάκων στον υπολογιστή. Για την κωδικοποίηση και διερεύνηση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν κάναμε χρήση των στατιστικών προγραμμάτων της Microsoft Excel. Χρησιμοποιήσαμε πίνακες και διαγράμματα με στήλες για την οργάνωση των ποσοτικών δεδομένων σε απόλυτη (ν<sub>i</sub>) και σχετική συχνότητα (fi). Στη συνέχεια, έγινε αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών στοιχείων που προέκυψαν, ανά σχολική τάξη, σε κάθε μεταβλητή.

Τέλος, με τους πίνακες 6,7 και 8, καθώς και με τα διαγράμματα 1, 2 και 3 προχωρήσαμε στην συνολική/συνοπτική παρουσίαση της διακύμανσης των τιμών

στις κατηγορίες των υπό εξέταση μεταβλητών, στις σχολικές τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ', προκειμένου να είναι ευκρινώς αποτυπωμένα τα τελικά και συγκριτικά ερευνητικά μας συμπεράσματα. Ακολούθησε αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε μεταβλητή και σχολιασμός των ποσοστιαίων αποτυπώσεων, καθώς αυτό καθορίζει και την επικρατούσα κατηγορία της κάθε μεταβλητής.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε ειδικότερα και αναλυτικότερα σε κάθε μεταβλητή που εξετάσαμε, διατυπώνοντας τα συμπεράσματά μας, αξιοποιώντας τόσο τα στοιχεία του θεωρητικού μέρους όσο και τις αναλύσεις του ερευνητικού μέρους της εργασίας, καθώς και τα συγκεντρωτικά ερευνητικά στοιχεία των πινάκων 4,5,6 και των γραφημάτων 1, 2, 3.

##### 4.1. Μορφή εργασίας

Στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων, προτείνονται ατομικές δραστηριότητες, αλλά και συνεργατικές πρακτικές, ώστε μέσα από τη συμμετοχική μάθηση να αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες και οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Τέλος, υπάρχουν και δραστηριότητες που προτείνεται να παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης.

#### Πίνακας 4. Ποσοστιαία κατανομή ρημάτων στη Μορφή Εργασίας.

Μορφή Εργασίας	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Ατομική	56%	51%	51%	42%
Ομαδική	18%	25%	28%	47%
Ολομέλεια	26%	24%	21%	11%

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον πίνακα 4, στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού κυριαρχούν οι ατομικές εργασίες με ποσοστό 56%, που αποτελεί την υψηλότερη αυτής της κατηγορίας. Ακολουθούν οι εργασίες στην ολομέλεια με ποσοστό 26%, ενώ οι ομαδικές εργασίες αποτελούν μόλις το 18%, που είναι και η μικρότερη τιμή της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Στο βιβλίο της Δ' Δημοτικού, εξακολουθούν να υπερτερούν οι ατομικές δραστηριότητες (ποσοστό 51%). Αυξάνονται, όμως οι ομαδικές δραστηριότητες και παρουσιάζουν ποσοστό 25% και ακολουθούν οι εργασίες της ολομέλειας με ποσοστό 24%.

Στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού παραμένει εξίσου αμείωτο το ενδιαφέρον για τις ατομικές εργασίες, οι οποίες αποτελούν και πάλι τις μισές τουλάχιστον από τις συνολικές δραστηριότητες του βιβλίου (ποσοστό 51%). Οι ομαδικές εργασίες

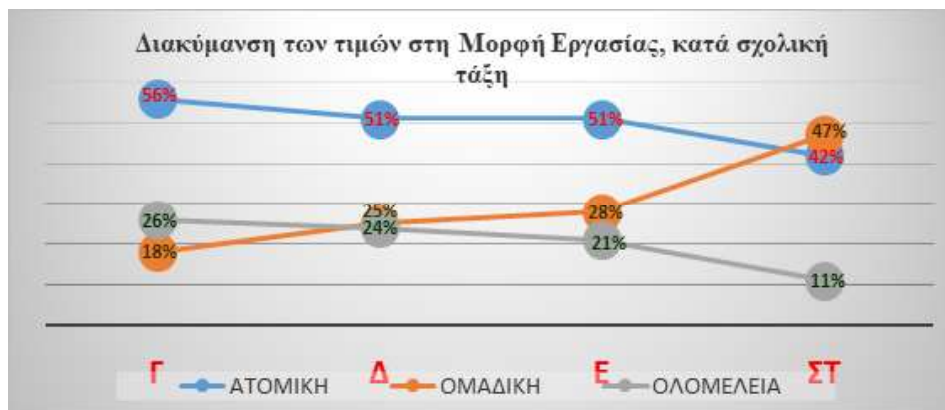
αυξάνονται εκ νέου σε σύγκριση με τα δύο προηγούμενα βιβλία και φτάνουν σε ποσοστό 28%. Τέλος, ακολουθούν οι εργασίες της ολομέλειας με ποσοστό 21%.

Στο βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού προκαλεί εντύπωση το πλήθος των ομαδικών εργασιών με ποσοστό 47%, που είναι η μεγαλύτερη τιμή κατηγορίας. Ακολουθούν, με ποσοστό 42%, οι ατομικές εργασίες, ενώ οι εργασίες στην ολομέλεια παρουσιάζουν την μικρότερη τιμή τους στα τέσσερα βιβλία (ποσοστό 11%).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις ατομικές εργασίες, ιδιαίτερα στα βιβλία των τάξεων Γ'-Ε', και λιγότερο στις ομαδικές, οι οποίες θα διευκόλυναν την αλληλεπίδραση των παιδιών (παράγοντας πολύ σημαντικός για την αποτελεσματική μάθηση). Βέβαια, η ατομική εργασία οδηγεί σε άμεση αξιολόγηση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα όσον αφορά στην πραγματολογική και στην εννοιολογική γνώση και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Υπό αυτήν την έννοια αποτελεί αναπόσπαστο μεθοδολογικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι υπάρχει δυνατότητα να μετατραπεί μεγάλος αριθμός ατομικών εργασιών, από τα βιβλία Θρησκευτικών που ερευνήσαμε, σε ομαδικές ή δραστηριότητες της ολομέλειας, ανάλογα με το παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει στην τάξη του, υπερβαίνοντας την αρχική διατύπωση – πρόθεση των συγγραφικών ομάδων.

### Γράφημα 1. Συνοπτική παρουσίαση της διακύμανσης των τιμών στις κατηγορίες της μεταβλητής «Μορφή Εργασίας».



Παρατηρώντας στο γράφημα 1 την οριζόντια αποτύπωση των ποσοστών κάθε κατηγορίας της μεταβλητής *μορφή εργασίας* και στα τέσσερα βιβλία που εξετάζουμε διαπιστώνουμε ότι η ατομική εργασία στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού αφορά το 56% των δραστηριοτήτων και μειώνεται σταδιακά στο 51% για τις τάξεις Δ' και Ε', ενώ στην ΣΤ' τάξη πέφτει στο 42%.

Φθίνουσα είναι και η πορεία των δραστηριοτήτων στη ολομέλεια της

τάξης η οποία ξεκινάει από το 26% με μικρή μείωση στη Δ' και Ε' τάξη, στο 24% και 21% αντίστοιχα, και πέφτει κατακόρυφα στην ΣΤ' τάξη στο 11%.

Αντιστρόφως ανάλογη είναι η διακύμανση της ποσοστωσίας στην ομαδική εργασία, καθώς ξεκινάει από το 18% στη Γ' τάξη, αυξάνεται σταδιακά στη Δ' και Ε' σε 25% και 28% αντίστοιχα και εκτοξεύεται στο 47% στη ΣΤ τάξη, ως φυσικό επακόλουθο τόσο της μεγάλης μείωσης των ατομικών δραστηριοτήτων όσο και της ολομέλειας.

Μελετώντας στο γράφημα 1 τη διακύμανση τιμών των κατηγοριών του είδους εργασίας, στα βιβλία που μελετήσαμε, διαπιστώνουμε πως, αν και ο αριθμός των ομαδικών εργασιών αυξάνεται σταδιακά σε μεγαλύτερες τάξεις, εμφανίζει μεγάλο ποσοστό μόνο στο βιβλίο της ΣΤ', όπου ξεπερνάει τον αριθμό των ατομικών εργασιών. Στα υπόλοιπα βιβλία κυριαρχούν οι ατομικές δραστηριότητες, ενώ οι εργασίες στην ολομέλεια μειώνονται σταθερά, όσο μεταβαίνουμε σε μεγαλύτερη τάξη. Βέβαια, αυτό δημιουργεί προβληματισμό, καθώς η ομαδική εργασία δεν μπορεί να αποτελεί «προνόμιο» των παιδιών μεγάλων τάξεων, αφού μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις και από όλους τους/τις μαθητές/τριες.

## 4.2. Είδος Γνώσης

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, μέσω των ρημάτων που εκφέρονται, επικεντρώνονται στην επεξεργασία και συμπλήρωση κειμένων (κύριου ή υποστηρικτικών), αναζήτηση, αξιοποίηση και παρουσίαση πληροφοριών, διερεύνηση όρων και εννοιών, σημασιολογική ανάλυση βιβλικών, αγιοπατερικών, υμνολογικών και δοκιμιακού τύπου κειμένων, διατύπωση προσωπικής θέσης και εκτίμησης (γραπτά ή προφορικά), πραγματοποίηση συνεντεύξεων και ποικίλων ερευνητικών και δημιουργικών δράσεων, δραματοποιήσεις, κατασκευές, επισκέψεις σε ναό. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι είναι πολυποικίλες και μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και των τεσσάρων κατηγοριών που ορίσαμε στη μεταβλητή είδος γνώσης.

## Πίνακας 5. Ποσοστιαία κατανομή ρημάτων στο Είδος Γνώσης.

Είδος Γνώσης	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Πραγματολογική	37%	26%	36%	42%
Εννοιολογική	18%	32%	20%	15%
Διαδικαστική	24%	29%	24%	25%
Μεταγνώση	21%	13%	20%	18%

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον πίνακα 5, στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού το ενδιαφέρον εστιάζεται στις εργασίες που προάγουν την πραγματολογική γνώση (ποσοστό 37%). Ακολουθούν οι εργασίες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαδικαστικής γνώσης με ποσοστό 24%, οι μεταγνωστικές δραστηριότητες με ποσοστό 21% και στο τέλος βρίσκονται οι δραστηριότητες εννοιολογικής γνώσης με ποσοστό 18%.



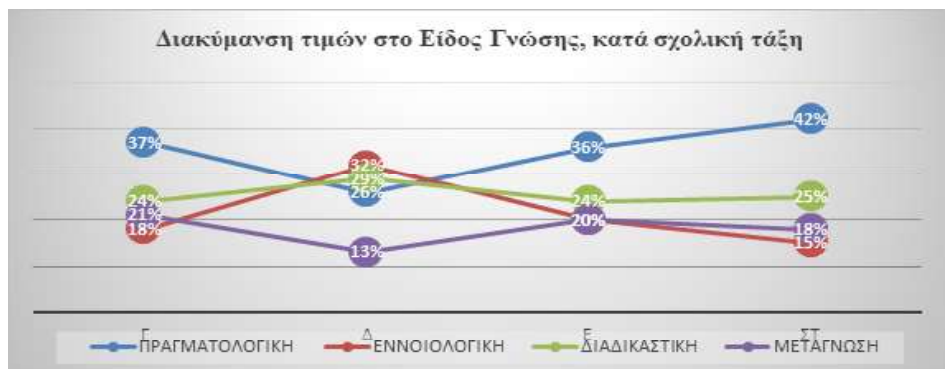
Στο βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού, αντίθετα, υπερτερούν οι δραστηριότητες εννοιολογικής γνώσης (32%) και ακολουθούν με μικρή διαφορά οι εργασίες διαδικαστικής και πραγματολογικής γνώσης με ποσοστό 29% και 26%, αντίστοιχα. Εντύπωση προκαλεί η δραματική μείωση των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων στο 13%, που αποτελεί την μικρότερη τιμή κατηγορίας στον πίνακα 5.

Στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού παρατηρούμε εκ νέου στην πρώτη θέση τις δραστηριότητες πραγματολογικής γνώσης (36%), ακολουθούν οι δραστηριότητες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαδικαστικής γνώσης με ποσοστό 24% και τέλος οι δραστηριότητες ανάπτυξης εννοιολογικής γνώσης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με ποσοστό 20% για κάθε κατηγορία.

Στο βιβλίο της ΣΤ΄ Δημοτικού παραμένει εξίσου αμείωτο το ενδιαφέρον για την πραγματολογική γνώση (42%), εφόσον αποτελεί την κυρίαρχη τάση και την μεγαλύτερη τιμή κατηγορίας στον πίνακα 5. Ακολουθούν, με ποσοστό 25%, οι εργασίες που παραπέμπουν στη διαδικαστική γνώση. Οι δραστηριότητες μεταγνωστικών δεξιοτήτων αποτελούν το 18% και στην τελευταία θέση, με ποσοστό 15%, κατατάσσονται οι εργασίες καλλιέργειας εννοιολογικής γνώσης.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στα βιβλία της Γ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ κυριαρχούν οι δραστηριότητες πραγματολογικής γνώσης, δηλαδή τα επιμέρους στοιχεία, οι λεπτομέρειες και το συγκεκριμένο. Παράλληλα, βλέπουμε ότι υπάρχει μειωμένο ενδιαφέρον για δραστηριότητες εννοιολογικής γνώσης (με μόνη εξαίρεση το βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού), καθώς αποτελεί το αμέσως επόμενο γνωσιακό επίπεδο, αφού συνδυάζονται στοιχεία πραγματολογικής γνώσης για σχηματισμό εννοιών. Αυτό δημιουργεί προβληματισμό από την πλευρά της επιστήμης της Διδακτικής, διότι μεταφράζεται στην πράξη ως περιορισμένο ενδιαφέρον για τις εργασίες εκείνες με τις οποίες οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν έννοιες. Άλλωστε οι διαδικαστική γνώση και η μεταγνώση (3ο και 4ο επίπεδο, αντίστοιχα), προϋποθέτουν την εμπάθυνση στην εννοιολογική γνώση (2ο επίπεδο).

## Γράφημα 2. Συνοπτική παρουσίαση της διακύμανσης των τιμών στις κατηγορίες της μεταβλητής «Είδος Γνώσης»



Παρατηρώντας στο γράφημα 2 την οριζόντια αποτύπωση των ποσοστών κάθε κατηγορίας της μεταβλητής *είδος γνώσης* και στα τέσσερα βιβλία που εξετάζουμε είναι χαρακτηριστική η έντονη διακύμανση στην πραγματολογική γνώση η οποία αντιπροσωπεύει το 37% στη Γ΄ τάξη, μειώνεται στο 26% στη Δ΄, για να επανέλθει στα ίδια επίπεδα (36%) στην Ε΄ τάξη, ενώ αυξάνεται ακόμη περισσότερο (42%) στη ΣΤ΄ τάξη. Ομοίως και στην εννοιολογική γνώση που είναι αντιστρόφως ανάλογη της πραγματολογικής, καθώς ξεκινάει με 18% στη Γ΄ τάξη, εκτοξεύεται στο 32% στη Δ΄ και ακολουθεί απότομη μείωση στο 20% στην Ε΄ και περαιτέρω μείωση στο 15% στη ΣΤ΄ τάξη. Η μικρότερη τιμή της μεταγνώσης παρουσιάζεται στη Δ΄ τάξη με 13% από 21% όπου βρίσκεται στη Γ΄ τάξη, 20% στην Ε΄ και 18% στη ΣΤ΄ τάξη. Η πιο σταθερή τιμή είναι αυτή που παρουσιάζει η διαδικαστική γνώση, αφού εμφανίζεται με ποσοστό 25% στη Γ΄ τάξη, αυξάνεται στο 29% στη Δ΄ τάξη και επανέρχεται στα ίδια επίπεδα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη με 24% και 25% αντίστοιχα.

Μελετώντας στο γράφημα 2 τη διακύμανση τιμών των κατηγοριών του *είδους γνώσης*, στα βιβλία που μελετήσαμε, διαπιστώνουμε πως οι μεταγνωστικές δραστηριότητες, που σχετίζονται με τον αναστοχασμό για την κατάκτηση της γνώσης, είναι σε πολύ χαμηλά ποσοστά. Αντίθετα το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στις δραστηριότητες που προάγουν την πραγματολογική γνώση.

### 4.3. Επίπεδο μάθησης

Οι προτεινόμενες ερευνητικές δράσεις στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών αξιοποιούν ποικίλες μορφές πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο, άρθρα εφημερίδων, επιστημονικά περιοδικά, αποσπάσματα αγιοπατερικών και βιβλικών κειμένων, εικόνες, αγιογραφίες, και έγκριτη βιβλιογραφία, με τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοείται η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην επεξεργασία και παρουσίαση τους, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται σε ανώτερα επίπεδα μάθησης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που μελετήσαμε είναι πολυποίκιλες και μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και των τεσσάρων κατηγοριών που ορίσαμε στη μεταβλητή επίπεδο μάθησης.

### Πίνακας 6. Ποσοστιαία κατανομή ρημάτων στο Επίπεδο Μάθησης.

Επίπεδο Μάθησης	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Πληροφοριακό	31%	27%	31%	37%
Οργάνωσης	17%	15%	22%	16%
Ανάλυσης	31%	33%	24%	25%
Πραξιακό	21%	25%	23%	22%

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον πίνακα 6, στο βιβλίο της Γ΄ Δημοτικού οι προτεινόμενες δραστηριότητες εστιάζουν πρωτίστως στο πληροφοριακό επίπεδο και στο επίπεδο ανάλυσης (ποσοστό 31% για κάθε μία). Ακολουθούν

οι εργασίες πραξιακού επιπέδου με ποσοστό 21%, και στο τέλος βρίσκονται οι δραστηριότητες οργάνωσης με ποσοστό 17%.

Στο βιβλίο της Δ' Δημοτικού, εξακολουθούν να υπερτερούν οι δραστηριότητες επιπέδου ανάλυσης (ποσοστό 33%) και ακολουθούν οι εργασίες πληροφοριακού και πραξιακού επιπέδου με ποσοστό 27% και 25%, αντίστοιχα. Εντύπωση προκαλεί η περεταίρω μείωση στο 15% των δραστηριοτήτων οργανωτικού επιπέδου, που αποτελεί τη μικρότερη τιμή κατηγορίας στον πίνακα 6.

Στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού παρατηρούμε εκ νέου στην πρώτη θέση τις δραστηριότητες πληροφοριακού επιπέδου (ποσοστό 31%), ενώ οι δραστηριότητες επιπέδου ανάλυσης, αν και μειώνονται αισθητά σε σχέση με το βιβλίο της Δ' στο 24%, βρίσκονται στη δεύτερη θέση. Μεγάλο ποσοστό παρατηρούμε στις δραστηριότητες οργανωτικού επιπέδου που φτάνει στο 22%, που είναι και η υψηλότερη τιμή γι' αυτήν την κατηγορία, αλλά εξακολουθεί να βρίσκεται στην τελευταία θέση. Οι δραστηριότητες πραξιακού επιπέδου βρίσκονται στην τρίτη θέση με ποσοστό 23%.

Στο βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού κυριαρχούν και πάλι οι δραστηριότητες πληροφοριακού επιπέδου με ποσοστό 37%, που αποτελεί τη μεγαλύτερη τιμή κατηγορίας στον πίνακα 8. Ακολουθούν οι δραστηριότητες επιπέδου ανάλυσης με ποσοστό 25% και λίγο χαμηλότερα οι εργασίες πραξιακού επιπέδου με ποσοστό 22%. Στην τελευταία θέση βρίσκονται και πάλι οι δραστηριότητες επιπέδου οργάνωσης με ποσοστό 16%.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπερτερούν οι δραστηριότητες πληροφοριακού επιπέδου, που απαιτούν δεξιότητες συλλογής δεδομένων (παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση κλπ). Παράλληλα, βλέπουμε ότι υπάρχει μειωμένο ενδιαφέρον για δραστηριότητες οργανωτικού επιπέδου (με μόνη εξαίρεση το βιβλίο της Δ' Δημοτικού), όπου αναπτύσσονται δεξιότητες αλληλοσυσχετίσεων και οργάνωσης δεδομένων (σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση, κλπ). Μάλιστα, ως 2ο στη σειρά μαθησιακό επίπεδο είναι απαραίτητο να καλλιεργείται επαρκώς, ώστε να περάσουμε φυσιολογικά στα αμέσως επόμενα επίπεδα.

### Γράφημα 3. Συνοπτική παρουσίαση της διακύμανσης των τιμών στις κλάσεις της μεταβλητής «Επίπεδο Μάθησης».



Παρατηρώντας στο γράφημα 3 την οριζόντια αποτύπωση των ποσοστών κάθε κατηγορίας της μεταβλητής *επίπεδο μάθησης*, και στα τέσσερα βιβλία που εξετάζουμε, είναι χαρακτηριστική η έντονη διακύμανση στο πληροφοριακό επίπεδο που αντιπροσωπεύει το 31% στη Γ΄ τάξη, μειώνεται στο 27% στη Δ΄, για να φτάσει στο 31% στην Ε΄ τάξη, ενώ αυξάνεται ακόμη περισσότερο (37%) στη ΣΤ΄ τάξη. Ομοίως και στο επίπεδο της ανάλυσης, που ξεκινάει με ποσοστό 31% και 33% αντίστοιχα για τις δύο πρώτες τάξεις και μειώνεται στο 24% και 25% στις επόμενες δύο τάξεις. Η μεγαλύτερη τιμή του επιπέδου οργάνωσης παρουσιάζεται στην Ε΄ τάξη με ποσοστό 22%, ενώ στη Γ΄, τη Δ΄ και τη ΣΤ΄ τάξη βρίσκεται στο 17%, 15% και 16% αντίστοιχα. Πιο σταθερή είναι η τιμή που παρουσιάζει το πραξιακό επίπεδο, αφού εμφανίζεται με ποσοστό 21% στη Γ΄ τάξη, αυξάνεται στο 25% στη Δ΄ τάξη και πέφτει σε ελαφρώς μικρότερα ποσοστά στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη με 23% και 22% αντίστοιχα.

Μελετώντας στο γράφημα 3 τη διακύμανση τιμών των κατηγοριών του *επιπέδου μάθησης*, στα βιβλία που μελετήσαμε, διαπιστώνουμε πως υπάρχει μια ιδιαίτερη προτίμηση των συγγραφικών ομάδων σε δραστηριότητες πληροφοριακού επιπέδου και λιγότερο σε δραστηριότητες πραξιακού επιπέδου οι οποίες καλλιεργούν δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων και αξιοποιούν τη γνώση με εφαρμογές σε καταστάσεις καθημερινότητας

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα συγκεντρωτικά/συγκριτικά στοιχεία των πινάκων 4, 5, 6, καθώς και των γραφημάτων 1, 2, 3 δεν επιβεβαιώνουν πλήρως την αρχική μας υπόθεση για τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών, διότι, αφενός μεν διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν δραστηριότητες που καλύπτουν όλες τις κατηγορίες των μεταβλητών που εξετάσαμε, αφετέρου δε είδαμε πως δεν υπάρχει μια ισόρροπη αριθμητική κατανομή, που να διαμορφώνει μια ενιαία φιλοσοφία για τις δραστηριότητες των βιβλίων που μελετήσαμε.

Αναλυτικότερα, η ύπαρξη μεγάλου αριθμού ατομικών εργασιών προάγει την ατομικότητα και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, η αντίληψη ότι μόνο στη ΣΤ΄ τάξη πρέπει να χρησιμοποιείται μεγάλος αριθμός ομαδικών εργασιών δε συνάδει με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, αφού παιδιά όλων των ηλικιών μπορούν να εμπλακούν σε συνεργατικές δράσεις. Ο περιορισμός του ρόλου του διδάσκοντος και η αντίστοιχη αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Αυτό πραγματοποιείται όταν ο εκπαιδευτικός βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να εργάζονται σε μικρές ομάδες και να ανακοινώνουν σε ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Η μάθηση μέσα από την ομαδική διδασκαλία παρέχει ευκαιρίες οικειοποίησης στάσεων ζωής, ανάπτυξης προσωπικών

σχέσεων, ομαδικού πνεύματος, κοινωνικής και πνευματικής επικοινωνίας και καλλιέργεια αισθήματος αλληλεξάρτησης<sup>22</sup>.

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν κάθε διδακτική ενότητα αφορούν γνώση πληροφοριών και αναπτύσσεται, κυρίως, η απομνημόνευση. Παρατηρείται, δηλαδή, ένα έλλειμμα δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργική σύνθεση και παραγωγή νέας γνώσης. Ο/η μαθητής/τρια, όμως, πρέπει να έχει ευκαιρίες, ώστε να κάνει επιπλέον βήματα και υπερβάσεις, όπως η κατανόηση, δηλαδή η μετατροπή ενός αφηρημένου θέματος σε κάτι συγκεκριμένο, μέσα από παραδείγματα που δείχνουν ότι κατανοεί κάποια αφηρημένη αρχή και μπορεί να εξάγει συμπεράσματα. Επίσης, η ανάπτυξη της διαδικαστικής γνώσης ενισχύει την ικανότητα να αναζητά σχέσεις, να βρίσκει τα επιμέρους στοιχεία, καθώς και τη βασική αρχή ή το σχέδιο οργάνωσης των στοιχείων αυτών. Τέλος με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δραστηριοτήτων ο/η μαθητής/τρια οδηγείται στην αυτογνωσία.

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι ο μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων πληροφοριακού επιπέδου, οδηγεί σε δεξιότητες συλλογής δεδομένων. Οι μαθητές/τριες, όμως, πρέπει να έχουν αρκετές ευκαιρίες, ώστε να προχωρούν στο επόμενο μαθησιακό επίπεδο της οργάνωσης, με τη συσχέτιση των πληροφοριών, ώστε να αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλοσυσχετίσεων και οργάνωσης δεδομένων και να συνεχίζουν με δραστηριότητες ανάλυσης δομικών στοιχείων και των μεταξύ τους σχέσεων. Επιπροσθέτως, το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό των δραστηριοτήτων πραξιακού επιπέδου δεν βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υπέρβασης δεδομένων, όπου ο/η μαθητής/τρια θα μπορεί να τα επεξεργάζεται περαιτέρω και να τα αξιολογεί, παράγοντας έτσι, μέσα από αυτά, κάτι καινούριο.

Κάθε νέο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών πρέπει να εφαρμόζεται ως απόρροια αξιολόγησης του ισχύοντος, ώστε να διορθώνονται τα κακώς κείμενα. Για τον λόγο αυτό οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη όλα τα συμπεράσματα από το πεδίο έρευνας των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών, προκειμένου να είναι επιτυχημένη κάθε προσπάθεια βελτίωσής τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρούμε πως η αξιοποίηση των συμπερασμάτων της εργασίας μας, μπορεί να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση για ένα συστηματικότερο και διδακτικά – παιδαγωγικά ορθότερο σχεδιασμό δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο.

---

22 Κογκούλης, Ι., (2014), Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δαφέρμος, Μ. (2002), Η πολιτισμική - ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Κογκούλης, Ι., (2000), Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο, κατά την πεντηκονταετία 1932-1982. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2014), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2014), Κατηχητική και χριστιανική παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι., (2014), Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (1996), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμ. Α.
- Κομνηνού, Ι. (2018), Η Χριστιανική Αγωγή στον 21ο Αιώνα. Θεωρία και Πράξη. Θεωρίες μάθησης, μοντέλα διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές προσεγγίσεις, τόμ. Α'. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κόπτσης, Α., (2006), Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, 2006, σ.σ. 15-19.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998), Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η (2006), Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. Στο: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 7, σ.σ. 60-92.
- Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α., (2015), Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μπονίδης, Κ. (2004), Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στογιαννίδης, Α. (2014), Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Στογιαννίδης, Α., Κουτσομπιάς, Ν. (2014), Όταν η Διδακτική συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης – (Geometric Didactical Analysis – Ge.Di.An.). Στο: *Σύνθεσις*, τομ. 3, σ.σ. 115-150.
- Στογιαννίδης, Α., Κουτσομπιάς, Ν. (2015), Πρόταση Ανάλυσης της Διδακτικής Διάστασης των Σχολικών Εγχειριδίων. Εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*

*Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 8, σ.σ. 90-118.

- Χαλκιάς, Γ. (2010), Αξιακός προσανατολισμός και ηθικό υπόβαθρο των αναλυτικών προγραμμάτων: ο ρόλος τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα.*, Πρακτικά 13<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου. Αλεξανδρούπολη.
- Χαλκιάς, Γ. *Ομαδοκεντρικές Διδακτικές Πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο. Εποικοδομιστική και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση.* Αθήνα: Λεξίτυπον. 2014.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, L., Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.
- Klafki, W. (1995), Didactic analysis as the core of preparation of instruction. Στο: *Journal of Curriculum*, vol. 27, σ.σ. 13-30.
- Pring, R. (2003), Παραμελημένοι σκοποί της εκπαίδευσης. Στο: R. Marples (επιμ), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 259 & 273-274.
- Tudge, J. (1998), Vygotsky the zone of proximal development and peer collaboration: Implication for classroom practice. Στο: L. Moll (Eds.), *Vygotsky and education: instructional, implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge: University press, σ.σ. 155-172.
- Vygotsky, L. (1997) *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών.* Αθήνα: Gutenberg.
- Wertsch, J. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind.* Harvard: University press.
- Stogiannidis, A., N. Koutsoupias, N. (2013), *Geometric Didactical Analysis- GE. DI.AN.- Ein Neuer Methodologischer Vorschlag Für Die Empirische Bildungsforschung*». Στο: *ΣΥΝΘΕΣΙΣ* τόμ. 2, σσ. 200-221.
- Westphalen, K. (2000), *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum (μτφρ.)* Γ. Πυριωτάκης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

### Ιστοσελίδες

- Δημάση, Μ., Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2014), Συνδυάζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την ανάλυση περιεχομένου για τη διερεύνηση Θρησκευτικών όρων σε σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στο: [http://utopia.duth.gr/-mdimasi/cng/index\\_htm\\_files/program\\_1.pdf](http://utopia.duth.gr/-mdimasi/cng/index_htm_files/program_1.pdf), (προσπελάστηκε στις 11.06.2012).

Θεριανός, Κ., Κάτσικας, Χ., Φατούρου, Α., Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία. Ιδεολογία και πρακτική, Στο: [http://74.125.77.132/search?q=cache:PgvWe7SGndQJ:www.alfavita.grartra/art 8517g.php](http://74.125.77.132/search?q=cache:PgvWe7SGndQJ:www.alfavita.grartra/art+8517g.php), (προσπελάστηκε στις 20-12-2020).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Γεώργιος Χαλκιάς** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Παιδαγωγική και διδακτορικού διπλώματος στην Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Ως μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Α.Π.Θ. ασχολήθηκε με τη διδακτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων. Η επιστημονική του δραστηριότητα σχετίζεται με θέματα που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη συνεργατική μάθηση και την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Έχει συμμετάσχει ως εισηγητής σε Διεθνή και Πανελλήνια Παιδαγωγικά και Ιστορικά Συνέδρια. Στοιχεία Επικοινωνίας: [gchalkias45@gmail.com](mailto:gchalkias45@gmail.com)







Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Ιανουάριος 2022 / Τεύχος 75 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>