



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης και Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών: ερευνητική προσέγγιση

Διδακτορική Διατριβή της Χριστίνας Χ. Γκορτσά
(Α.Μ.: 799)

Επιβλέπων Καθηγητής:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΒΡΕΤΤΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΝΑΚΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΜΑΡΙΑ-ΖΩΗ ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Καθηγήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΑΘΗΝΑ 2020

Πρόλογος

Η παρουσία των Αρχαίων Ελληνικών στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξε μεν αδιάλειπτη, όχι όμως χωρίς περιπέτειες. Φορτισμένο πολιτικά και ιδεολογικά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών έγινε αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης και συγκρούσεων, που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του. Σήμερα, εξακολουθεί να εκφράζεται ανησυχία για την τύχη του εξαιτίας κυρίως της υλιστικής κατεύθυνσης της σύγχρονης εποχής, που επηρεάζει το χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μαρτυρεί την απουσία κινήτρων μάθησης. Το γεγονός αυτό προκαλεί τη μεγαλύτερη ανησυχία, καθώς τα κίνητρα μάθησης συνιστούν την προϋπόθεση επίτευξης του σκοπού διδασκαλίας ενός μαθήματος, διαφορετικά η μαθησιακή διαδικασία ακυρώνεται. Ο μαθητής δεν είναι πάντα σε θέση να αντιληφθεί άμεσα την αξία του αντικειμένου μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ως κύριος συντελεστής των κινήτρων μάθησης οφείλει να προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή αξιοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσο ή τρόπο.

Ο παραπάνω συλλογισμός απετέλεσε το σημείο εκκίνησης του προβληματισμού που οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Πώς, λοιπόν, είναι δυνατό η διδασκαλία να σχεδιάζεται και να οργανώνεται κατάλληλα, ώστε να ενεργοποιούνται κίνητρα μάθησης;

Η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση γέννησε την ελπίδα ότι θα έδινε λύση στο πρόβλημα. Όμως, η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δεν έχει αλλάξει. Ολοένα και περισσότερο γίνεται αντιληπτό ότι οι Τ.Π.Ε. συνιστούν μεν ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, ωστόσο η επιτυχημένη αξιοποίησή τους προϋποθέτει υποστήριξη από την κατάλληλη παιδαγωγική και ψυχολογική θεωρία.

Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) του Howard Gardner έχει ήδη εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι, όταν η διδασκαλία σχεδιάζεται και οργανώνεται με βάση το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή, ενεργοποιούνται για όλους τους μαθητές κίνητρα μάθησης, ώστε τελικά επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, δοκιμάστηκε η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, με την ελπίδα ότι τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής θα συνεισφέρουν θετικά στον ευρύτερο προβληματισμό που αναπτύσσεται σχετικά με τους τρόπους εκπλήρωσης του σκοπού διδασκαλίας του μαθήματος στο πλαίσιο λειτουργίας μιας εκπαίδευσης που σέβεται την ατομικότητα του μαθητή.

Για την υλοποίηση της έρευνας πολύτιμη υπήρξε η επιστημονική καθοδήγηση του κ. Ιωάννη Βρεττού (Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών), του κ. Αθανασίου Νάκα (Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών) και της κ. Μαρίας-Ζωής Φουντοπούλου (Καθηγήτριας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών), τους οποίους ευχαριστώ θερμά. Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς τον κ. Ιωάννη Ψαρομήλιγκο (Καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής) για τη υποστήριξή του κατά την υλοποίηση του Β΄ Μέρους της έρευνας, καθώς και τους κυρίους Θωμά Μπαμπάλη, Δημοσθένη Δασκαλάκη, Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, Γεώργιο Κουτρομάνο (Καθηγητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών) για τις ωφέλιμες παρατηρήσεις τους. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την άψογη συνεργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	9
Εισαγωγή.....	11

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Νοημοσύνη	17
1.1. Προσπάθειες ορισμού της έννοιας «νοημοσύνη»	17
1.2. Προσπάθειες αξιολόγησης της νοημοσύνης	18
1.3. Η φύση και η δομή της νοημοσύνης: Θεωρίες νοημοσύνης	23
1.3.1. Παραγοντικές θεωρίες	23
1.3.2. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών	26
1.3.3. Η τριαρχική θεωρία του Sternberg: η νοημοσύνη της επιτυχίας	27
1.3.4. Η θεωρία του Piaget	28
1.3.5. Η θεωρία των συστημάτων συμβόλων	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) του H. Gardner	30
2.1. Οι αρχές της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης	30
2.2. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης.....	31
2.2.1. Γλωσσική Νοημοσύνη	32
2.2.2. Μουσική Νοημοσύνη	33
2.2.3. Λογική-Μαθηματική Νοημοσύνη	35
2.2.4. Χωρική Νοημοσύνη	37
2.2.5. Σωματική-Κινησθητική Νοημοσύνη	40
2.2.6. Προσωπικοί Τύποι Νοημοσύνης	43
2.2.7. Οικολογική/Φυσιογνωστική Νοημοσύνη	46
2.3. Άλλοι τύποι νοημοσύνης.....	48
2.4. Βασικές παραδοχές της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Διδασκαλία	52
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση, παράγοντες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα Διδασκαλίας	52
3.2. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας	53
3.3. Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης και Διδασκαλία	57
3.3.1. Προσδιορισμός και αξιολόγηση προφίλ νοημοσύνης του μαθητή	58

3.3.2. Προτάσεις εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη Διδασκαλία	60
3.3.3. Η θεωρία των Π.Τ.Ν. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Διδασκαλία και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)	66
4.1. Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Τ.Π.Ε.: εννοιολογική αποσαφήνιση	66
4.2. Φάσεις και μοντέλα εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση	67
4.2.1. Τ.Π.Ε. και θεωρίες μάθησης	68
4.2.1.1. Ο συμπεριφορισμός	69
4.2.1.2. Ο εποικοδομισμός	70
4.3. Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο	72
4.3.1. Ένα γνωστικό εργαλείο για την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης	75
4.3.2. Τ.Π.Ε. και Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης	75
4.3.2.1. «Πολλαπλές αναπαραστάσεις περιεχομένου» και πολυμέσα	77
4.3.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.	78
4.4. Ηλεκτρονική μάθηση	79
4.4.1. Μορφές ηλεκτρονικής μάθησης και πλεονεκτήματα	80
4.4.2. Προηγμένες διαδικτυακές τεχνολογίες υποστήριξης της ηλεκτρονικής μάθησης	81
4.4.2.1. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης	82
4.4.2.2. Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle	84
4.5. Οι Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση	87
4.5.1. Η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)	88
4.5.1.1. Οι Τ.Π.Ε. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ.	89
4.5.1.2. Τ.Π.Ε. και «Νέο Σχολείο»	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών	93
5.1. Τα Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση του ελληνικού κράτους	93
5.2. Ο γλωσσοκεντρικός προσανατολισμός του μαθήματος	99
5.2.1. Από τον γλωσσοκεντρισμό στον κειμενοκεντρισμό και την ερμηνεία κειμένου	101
5.3. Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο σήμερα	105
5.3.1. Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας»	105
5.3.1.1. Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος	107

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Π.Τ.Ν. και Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών	111
6.1. Σχεδιασμός Διδασκαλίας	111
6.1.1. Οι νέες κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας	113
6.2. Διδακτική μεθοδολογία σχεδίων διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο	115
6.3. Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού συστήματος Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση	118

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Εισαγωγή	129
1.1. Διατύπωση του προβλήματος	129
1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος	130
1.3. Σκοπός της έρευνας	131
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα	131
1.5. Αναγκαιότητα της έρευνας	133
1.6. Σημαντικότητα της έρευνας	134
1.7. Περιορισμοί της έρευνας	135

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	137
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας	137
2.2. Αποτελέσματα ερευνών	142

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μεθοδολογία έρευνας	148
3.1. Το είδος της έρευνας	148
3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων	148
3.2.1. Παρατήρηση	149
3.2.2. Ερωτηματολόγιο	151
3.2.3. Τεστ	153
3.2.4. Συνέντευξη	153
3.3. Λειτουργικοί ορισμοί	155
3.4. Δείγμα της έρευνας	155
3.5. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας	156
3.5.1. Α΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο	156
3.5.2. Β΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση	157
3.6. Στατιστικές τεχνικές	159

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Αποτελέσματα	161
4.1. Εισαγωγή	161
4.2. Α΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο	161
4.2.1. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο Β΄ Γυμνασίου	162
4.2.1.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών	162
4.2.1.2. Ερωτηματολόγια μαθητών	180
4.2.1.3. Τεστ επιδόσεων	198
4.2.1.3.1. Τεστ επιδόσεων μαθητών με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη	208
4.2.2. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο Γ΄ Γυμνασίου	211
4.2.2.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών	211
4.2.2.2. Ερωτηματολόγια μαθητών	229
4.2.2.3. Τεστ επιδόσεων	246
4.2.2.3.1. Τεστ επιδόσεων μαθητών με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη	256
4.2.3. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου	259
4.2.3.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών	259
4.2.3.2. Ερωτηματολόγια μαθητών	263
4.2.3.2.1. Παρατηρήσεις μαθητών	267
4.2.3.3. Τεστ επιδόσεων	271
4.2.3.3.1. Τεστ επιδόσεων μαθητών με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη	274
4.2.3.4. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών	277
4.2.4. Συνολική θεώρηση αποτελεσμάτων Α΄ Μέρους έρευνας	294
4.3. Β΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση	314
4.3.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών	314
4.3.2. Ερωτηματολόγιο μαθητών	318
4.3.2.1. Παρατηρήσεις μαθητών	326
4.3.3. Τεστ επιδόσεων	330
4.3.4. Συνολική θεώρηση αποτελεσμάτων Β΄ Μέρους έρευνας	332
 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	 339
 <i>Παρατήματα</i>	 351
<i>Βιβλιογραφία</i>	637

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή εξετάζει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) του Howard Gardner στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο με ή χωρίς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Ειδικότερα, διερευνά εάν και κατά πόσον ενεργοποιούνται κίνητρα μάθησης, μεταβάλλεται θετικά η ψυχολογία των μαθητών και το κλίμα της τάξης και βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών συγκριτικά με την παραδοσιακή/συμβατική διδασκαλία. Η έρευνα που διενεργήθηκε σε τάξεις της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει δύο μέρη. Το Α΄ Μέρος αφορά στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο και το Β΄ μέρος στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση με χρήση των Τ.Π.Ε.. Στο Α΄ μέρος της έρευνας 304 μαθητές/-τριες της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου διδάχθηκαν αρχαία ελληνικά κείμενα από το πρωτότυπο βάσει σχεδίων διδασκαλίας που συντάχθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας των Π.Τ.Ν. και σχεδίων παραδοσιακής διδασκαλίας. Ακολούθησε σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με την αξιοποίηση ποικίλων μέσων: παρατήρηση, συνέντευξη εκπαιδευτικού, ερωτηματολόγιο μαθητή, τεστ επιδόσεων. Στο Β΄ Μέρος της έρευνας 90 μαθητές/-τριες της Β΄ Γυμνασίου διδάχθηκαν ένα απόσπασμα της Ιλιάδας με χρήση των Τ.Π.Ε.. Η διδασκαλία των μαθητών που απετέλεσαν την πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε με χρήση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου πήραν μέρος σε μια συμβατική διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε.. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα μέσα: παρατήρηση, ερωτηματολόγιο μαθητή, τεστ επιδόσεων. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τη σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για τις δύο ομάδες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου μέρους της έρευνας, η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο με ή χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε. καθιστά τη μάθηση πιο αποτελεσματική. Ειδικότερα, από την έρευνα προκύπτει ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων με βάση το προφίλ νοημοσύνης του μαθητή ενεργοποιεί κίνητρα μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με την παραδοσιακή/συμβατική διδασκαλία. Καθώς το περιεχόμενο του μαθήματος προσαρμόζεται στον τρόπο που κάθε μαθητής σκέφτεται και κατανοεί, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά νόημα κι ενδιαφέρον για τον μαθητή. Επιπλέον, όταν οι μαθητές συνεργάζονται στο εργαστήριο Πληροφορικής οργανωμένοι όχι τυχαία, όπως στη συμβατική διδασκαλία, αλλά με τρόπο ώστε τα προφίλ νοημοσύνης τους να αλληλοσυμπληρώνονται, ο ένας καλύπτει τις αδυναμίες του άλλου με αποτέλεσμα να ξεπερνιούνται τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζονται στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στο μάθημα. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ακόμα ότι η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν. βελτίωσε σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών, μετέβαλε θετικά την ψυχολογία των μαθητών και το κλίμα της τάξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έδωσε την ευκαιρία ακόμα και στους «αδύνατους» μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και να σημειώσουν επιτυχίες, γεγονός που τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, περιορίστηκαν οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, καθώς οι μαθητές συνεργάζονταν αρμονικά μένοντας προσηλωμένοι στην εργασία τους.

Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Αρχαία Ελληνικά, Τ.Π.Ε., προφίλ νοημοσύνης, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract

This dissertation examines the effectiveness of applying Howard Gardner's Multiple Intelligences (MI) theory in teaching Ancient Greek both with and without the use of Information and Communication Technologies (ICT) to junior high school students. More specifically, it investigates whether and to what extent the use of MI theory triggers learning motivation, affects student psychology and classroom climate positively and improves student academic performance when compared to traditional / conventional teaching methods. The research, which was conducted with 2nd and 3rd year junior high school students, consists of two parts. Part One involves teaching original ancient Greek texts whereas Part Two concerns teaching translated ancient Greek texts with the use of ICT. During Part One, 304 students of the 2nd and 3rd grade were taught original ancient Greek texts through lesson plans based on the MI theory and lesson plans based on traditional teaching. Subsequently, the results of both procedures were compared using various tools, namely student observation, teacher interview, student questionnaire and progress test. During Part Two, 90 2nd graders were taught an extract from the Iliad with the use of ICT. The experimental group were instructed with the use of ICT as implemented within the framework of MI theory. The students in the control group attended a conventional lesson of the same subject with the use of ICT. The tools employed to collect the data in this part of the research were the following: student observation, student questionnaire, progress test. The results were drawn after comparing the data collected from both groups. According to the results from both parts of the research, implementing the MI theory in junior high school classes of ancient Greek, either with or without the use of ICT, enhances the learning process. The research has specifically indicated that introducing lesson plans based on multiple intelligence profiles in the teaching of ancient Greek texts, activates learning motivation to a greater degree than traditional/conventional teaching. By adapting the content of the lesson to the different ways individual students process and comprehend the world, the learning process becomes meaningful and interesting for the learner. Furthermore, when students work together in teams in the ICT room seated not randomly, as it happens in conventional teaching, but in a way that their intelligence profiles are complementary, they make up for the other's learning weaknesses. As a result, difficulties during the learning process are more easily overcome and students' interest and involvement in the lesson remain intact. From the research it is also evident that teaching Ancient Greek within the framework of MI theory has significantly improved student academic performance, affected student psychology and classroom climate positively. Differentiated instruction has enabled even weak learners to comprehend ancient Greek texts and reach learning objectives which in turn improved their self-esteem. Finally, teacher interventions were reduced since students worked together in harmony as they remained focused on their task.

Key words

Multiple Intelligences, Ancient Greek, ICT, intelligence profile, differentiated instruction.

Εισαγωγή

Η νοημοσύνη του ατόμου από νωρίς απετέλεσε αντικείμενο παρατήρησης και προβληματισμού, καθώς είναι αυτή που ρυθμίζει τη συμπεριφορά, τη δράση του ατόμου και το καθιστά ον μοναδικό. Οι Αιγύπτιοι πίστευαν πως η σκέψη εκπορεύεται από την καρδιά και η κρίση από το κεφάλι ή τα νεφρά. Ο Πυθαγόρας και ο Πλάτωνας υποστήριζαν ότι ο νους βρίσκεται στον εγκέφαλο. Ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας ασχολήθηκαν με παραλλαγές που παρουσιάζει η ορθολογική σκέψη αλλά και με διάφορες μορφές γνώσης (Gardner, 2010: 65).

Στη νεότερη εποχή, κατά τον δέκατο ένατο αιώνα, στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής κυριάρχησε η φρενολογία του Franz Joseph Gall και του Johann Gaspar Spurzheim, η παρατήρηση δηλαδή της κρανιακής διαμόρφωσης του ατόμου για τον προσδιορισμό των διανοητικών δυνάμεων ή αδυναμιών του. Τον ίδιο αιώνα, οι ψυχολόγοι ξεκινούν σε ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια πειράματα και μετρήσεις κατά βάσιν των αισθητηριακών ικανοτήτων του ατόμου. Στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι Γάλλοι Alfred Binet και Theodore Simon επινόησαν την πρώτη κλίμακα αξιολόγησης της νοημοσύνης, την οποία συσχέτισαν με την κρίση και σε καμιά περίπτωση με την αισθητηριακή οξύτητα του ατόμου. Ακολούθησε η κατασκευή και άλλων τεστ νοημοσύνης στη βάση ποικίλων αντιλήψεων και θεωριών αναφορικά με τη φύση και τη δομή της νοημοσύνης. Κοινό τους γνώρισμα: απευθύνονται σε άτομα που ζουν σε κοινωνίες με οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και ως εκ τούτου εξοικειωμένα με τα τεστ τύπου «μολύβι-χαρτί». Αξιολογούν κυρίως δεξιότητες γλωσσικού ή λογικομαθηματικού τύπου (ό. π.: 69-70).

Η νοημοσύνη, ωστόσο, δεν συνίσταται μόνο από γλωσσικά, λογικά και αριθμητικά συστήματα συμβόλων. Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner έκανε λόγο για ένα «*πλήρες φάσμα συστημάτων συμβόλων*» σχετικά αυτόνομων που απέδωσε με τον όρο «*τύποι νοημοσύνης*». Στο βιβλίο του “*Frames of mind*” διατύπωσε, το 1983, τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα που υφίσταται μεταξύ των ανθρώπων εξαιτίας του μοναδικού προφίλ νοημοσύνης που διαθέτει καθένας από αυτούς.

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. σύντομα βρήκε παγκόσμια απήχηση στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς ανταποκρίνεται στο βασικό αίτημα της σύγχρονης εποχής για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης

κάθε ατόμου, προκειμένου να διασφαλίζεται η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ο H.Gardner (στο Siegel & Shaughnessy, 1994: 564) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το μεγαλύτερο λάθος που γινόταν στη διδασκαλία κατά τους προηγούμενους αιώνες ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου, ώστε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοποιημένοι διδάσκοντας τους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο.

Ο H.Gardner και οι συνεργάτες του πρότειναν ορισμένες πρακτικές για την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στην εκπαίδευση με σκοπό την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας (Armstrong, 2009 · Campbell et al., 1996 · Gardner, 1993, 1999b-d, 2006b · Lazear, 1991). Επιπλέον, καθώς η θεωρία βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές του εποικοδομισμού (Gardner, 2000: 33 · Veenema & Gardner, 1996: 72-75) διαπιστώνεται ολοένα και περισσότερο ότι προσφέρεται για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Κατά τον H.Gardner, με την κατάλληλη αξιοποίηση των πολυμέσων, των υπερμέσων και του διαδικτύου είναι δυνατή η ενίσχυση και των οκτώ τύπων νοημοσύνης (Μακρίδου-Μπούσιου, κ.ά., 2005: 80).

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. έχει εφαρμοστεί στην πράξη επιτυχώς είτε από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς είτε από σχολεία στο πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων. Στην παρούσα έρευνα ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Εάν δηλαδή και σε ποιο βαθμό μπορεί να ενεργοποιήσει κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση να επηρεάσει θετικά την ψυχολογία των μαθητών, να μεταβάλει θετικά το κλίμα της τάξης και να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, συγκριτικά με την «παραδοσιακή»/«συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος κατά την οποία δεν λαμβάνεται υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η θεωρία δοκιμάζεται: α) στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο (Α' Μέρος της έρευνας) και β) στη διδασκαλία μέρους της Ιλιάδας για την υποστήριξη της μάθησης με χρήση των Τ.Π.Ε. (Β' Μέρος της έρευνας).

Στο Α' Μέρος της διατριβής αναπτύσσεται αναλυτικά η θεωρία των Π.Τ.Ν. του H.Gardner (Κεφ. 2^ο) μετά από μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των προσπαθειών που έχουν γίνει κατά καιρούς για τον ορισμό της έννοιας «νοημοσύνη», για την αξιολόγηση αλλά και τον προσδιορισμό της φύσης και της δομής της (Κεφ. 1^ο). Ακολουθεί η σύνδεση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. με τη διδασκαλία (Κεφ. 3^ο) και ειδικότερα με τη διδασκαλία που υλοποιείται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Κεφ. 4^ο). Στο

5^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται διαχρονικά η θέση των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση του ελληνικού κράτους, ο προσανατολισμός που δόθηκε στο μάθημα και τέλος, γίνεται αναφορά στη θέση, στο σκοπό και τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος στο Γυμνάσιο σήμερα. Στο 6^ο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύνδεση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο με ή χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσεται η διδακτική μεθοδολογία των σχεδίων διδασκαλίας που εκπονήθηκαν για την υλοποίηση του Α΄ Μέρους της έρευνας (Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο). Επιπλέον, περιγράφεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στο *Moodle* του μαθήματος που υλοποιήθηκε στο Β΄ Μέρος της έρευνας (Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση).

Το Β΄ Μέρος της διατριβής είναι το ερευνητικό μέρος. Στην εισαγωγή (Κεφ. 1^ο), μεταξύ άλλων, προσδιορίζεται το πρόβλημα που οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ακολουθεί στο 2^ο Κεφάλαιο η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το 3^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και το 4^ο Κεφάλαιο τα αποτελέσματα. Η διατριβή ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας και τις σχετικές προτάσεις.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Νοημοσύνη

1.1. Προσπάθειες ορισμού της έννοιας «νοημοσύνη»

Η λέξη «νοημοσύνη» μαρτυρείται από το 1856. Προέρχεται ετυμολογικά από το επίθετο «νοήμων» που σημαίνει «αυτός που έχει την ικανότητα να σκέφτεται». Ο Γ. Μπαμπινιώτης στο λεξικό του, ορίζει την έννοια «νοημοσύνη» ως εξής: «η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται κανείς με τη δύναμη του εγκεφάλου - και όχι των ενστίκτων ή των κινήτρων - τα δεδομένα γύρω του, πράγμα που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους και αποδίδεται σε ορισμένα ανώτερα θηλαστικά (όπως τα δελφίνια κ.λ.π.)» (Μπαμπινιώτης, 1998).

Πρόκειται για έναν από τους πολλούς ορισμούς της έννοιας «νοημοσύνη» που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, γεγονός που αποκαλύπτει κατ' αρχάς την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Ο Sternberg (1999: 103 · 2011: 655) σημειώνει ότι ακόμα και οι ειδικοί έχουν αποτύχει παντελώς στην προσπάθειά τους να απαντήσουν με σαφήνεια στο ερώτημα «τι είναι νοημοσύνη». Αναφέρει χαρακτηριστικά το εγχείρημα των επιστημονικών επιμελητών του περιοδικού "*Journal of Educational Psychology*", οι οποίοι το 1921 ζήτησαν από δεκατέσσερις διάσημους ψυχολόγους να προσδιορίσουν τι είναι νοημοσύνη. Το αποτέλεσμα ήταν να δοθούν ποικίλοι ορισμοί. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι από αυτούς συνέδεαν τη νοημοσύνη με την ικανότητα του ατόμου: α) να μαθαίνει από τις εμπειρίες του και β) να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. Σε άλλους ορισμούς που δόθηκαν επίσης από ψυχολόγους, η έννοια της νοημοσύνης συσχετίστηκε και με τη μεταγνώση, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να κατανοεί και να ελέγχει τις νοητικές του διεργασίες (Sternberg & Detterman: 1986). Σύγχρονοι ειδικοί μελετητές της νοημοσύνης τονίζουν επιπλέον το ρόλο του πολιτισμού. Ο «ευφυής» σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μπορεί να θεωρείται «μη ευφυής» σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και το αντίστροφο. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις των δυτικών κοινωνιών σχετικά με τη νοημοσύνη έχουν γνωστικό προσανατολισμό και δεν είναι παγκοσμίως αποδεκτές (Μόττη-Στεφανίδη, 1999:27). Η ανάγνωση και η γραφή, που στο δικό μας πολιτισμό κρίνονται τόσο σημαντικές ικανότητες, δεν έχουν καμία σημασία σε κάποιες κοινωνίες στις οποίες αυτό που μετράει για την επιβίωση του ατόμου είναι, για παράδειγμα, η ικανότητά του να διακρίνει πολύ λεπτά οπτικά σχήματα, προκειμένου να αποφύγει επίθεση από ένα αρπακτικό καλά καμουφλαρισμένο στο περιβάλλον του (Sternberg, 1999: 105, 123-132).

Διαπιστώνεται ότι οι ορισμοί ποικίλλουν¹, καθώς καθορίζονται από την ιδιότητα, το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και το σκοπό εκείνου που κάθε φορά επιχειρεί να προσδιορίσει την έννοια. Συνοψίζοντας τα κοινά σημεία που παρατηρούνται στους ορισμούς οι οποίοι έχουν προταθεί κατά καιρούς για την έννοια της νοημοσύνης, ο Sternberg (2011: 655) αναφέρει ότι: *«νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από τις εμπειρίες του χρησιμοποιώντας μεταγνωστικές διαδικασίες για την αύξηση της μάθησης και η ικανότητά του να προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του»*. Αξιοσημείωτη είναι, τέλος, η παρατήρηση του Hayes (1998: 354, 396-8) ότι, αν εξετάσει κανείς προσεκτικά τους γενικούς ορισμούς της νοημοσύνης, διαπιστώνει ότι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στη μια κατηγορία ανήκουν εκείνοι οι ορισμοί που *«περιγράφουν τη νοημοσύνη με βάση την επίδραση που αυτή ασκεί στον τρόπο που οι άνθρωποι κάνουν πράγματα»*. Η ευφυΐα, δηλαδή, θεωρείται περισσότερο ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό που προσδιορίζει τις ενέργειες των ανθρώπων. Στην άλλη κατηγορία ανήκουν οι ορισμοί εκείνοι που θεωρούν τη νοημοσύνη ως *«μια αυτόνομη ικανότητα με ανεξάρτητη υπόσταση»*. Πρόκειται για την *«αντικειμενοποίηση»* της έννοιας της νοημοσύνης, η οποία ουσιαστικά συντελέστηκε προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα.

1.2. Προσπάθειες αξιολόγησης της νοημοσύνης

Κατά το δεύτερο μισό του δεκάτου ογδόου αιώνα, οι Franz Joseph Gall και Johann Gaspar Spurzheim, παρατηρώντας τα ανθρώπινα κρανία και διαπιστώνοντας ότι δεν είναι ίδια μεταξύ τους, απέδωσαν το γεγονός αυτό σε διαφορές στο μέγεθος και στο σχήμα του εγκεφάλου καθενός ατόμου. Επιπλέον, συσχέτισαν κάθε περιοχή του εγκεφάλου με διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η κρανιακή διαμόρφωση ενός ατόμου μπορεί να αποκαλύψει τις διανοητικές δυνάμεις και αδυναμίες του. Η φρενολογία του Gall και του Spurzheim κυριάρχησε στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τον δέκατο ένατο αιώνα, όταν αρχίζει να αναπτύσσεται το ενδιαφέρον για τη μέτρηση της νοημοσύνης, καθώς γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των νοητικώς καθυστερημένων ατόμων και εκπαίδευσής τους σε άσυλα που ιδρύονται την εποχή αυτή.

¹ Βλ. ενδεικτικά: Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999: 38-53 · Hayes, 1998: 396-8 · Κρασσανάκης, 1983: 11-21 · Μόττη-Στεφανίδη, 1999: 26-29 · Παρασκευόπουλος, 1994: 26 · Sternberg, 2011: 654-6.

Κατά το δεύτερο μισό του δεκάτου ενάτου αιώνα, εποχή κατά την οποία η Ψυχολογία διαχωρίστηκε από τη Φιλοσοφία, έγιναν προσπάθειες να οργανωθεί η Ψυχολογία στη βάση των αρχών των θετικών επιστημών. Άρχισαν, λοιπόν, να αξιοποιούνται και οι ανάλογες μέθοδοι, όπως τα πειράματα και οι μετρήσεις σε ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια. Το 1879, λοιπόν, ο Wilhelm Wundt ιδρύει στη Λειψία το πρώτο ψυχολογικό εργαστήριο και καθιερώνει την Ψυχολογία ως επιστημονικό κλάδο. Οι έρευνες που πραγματοποιεί στο εργαστήριό του έχουν ως σκοπό να καθορίσουν τους νόμους που διέπουν γενικά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Το 1882, ο Άγγλος βιολόγος Sir Francis Galton διαμόρφωσε στο Λονδίνο ένα ανθρωπομετρικό εργαστήριο, όπου χρησιμοποιώντας ειδικά κατασκευασμένα τεστ ήταν ουσιαστικά ο πρώτος ο οποίος επεχείρησε να μετρήσει τη νοημοσύνη, όπως ο ίδιος αντιλαμβανόταν την έννοια. Στην πραγματικότητα προσπαθούσε να προσδιορίσει την οξύτητα των αισθητηριακών ικανοτήτων του ατόμου, καθώς πίστευε πως ανώτερες νοητικές λειτουργίες έχουν εκείνα τα άτομα που είναι σε θέση να διακρίνουν και να αντιδρούν αποτελεσματικά και με ταχύτητα σε ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα (Galton, 1883). Η αντίληψη του Galton περί νοημοσύνης έχει τις ρίζες της στη θεωρία της εξέλιξης του Καρόλου Δαρβίνου (ο οποίος μάλιστα ήταν εξάδελφός του). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη θεωρία του Δαρβίνου περί καταγωγής του ανθρώπινου είδους και στηριζόμενος στην ιδέα ότι η νοημοσύνη συνδέεται με την επιβίωση, ο Galton υπέθεσε ότι, αφού στη φύση την επιβίωση εξασφαλίζει η εξαιρετική αισθητηριακή ικανότητα, άρα οι άνθρωποι εκείνοι που διαθέτουν ανώτερες αισθητηριακές ικανότητες είναι αυτοί που καταφέρνουν και επιβιώνουν, γεγονός που μαρτυρεί το υψηλό επίπεδο νοημοσύνης τους.

Τις ίδιες αντιλήψεις περί νοημοσύνης είχε και ο Αμερικανός ψυχολόγος James McKeen Cattell, μαθητής του Wilhelm Wundt. Ο Cattell, πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο «νοητικό τεστ» στο άρθρο του με τίτλο "*Mental Tests and Measurements*", που δημοσίευσε το 1890 στο αγγλικό περιοδικό "*Mind*". Δημιούργησε ένα εργαστήριο πειραματικής ψυχολογίας και εφαρμόζοντας τα δικά του τεστ, συνέβαλε στην εξάπλωση του ενδιαφέροντος για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Ωστόσο, ο Clark Wissler, ένας μαθητής του Cattell, πραγματοποιώντας σχετική μελέτη διαπίστωσε ότι οι υψηλές επιδόσεις που σημείωναν κάποιοι στις ψυχοσωματικές δοκιμασίες του Cattell, δεν συνεπάγονταν απαραίτητα υψηλές επιδόσεις των ατόμων αυτών και στο Πανεπιστήμιο (Wissler, 1901). Έτσι, λοιπόν, οι προσπάθειες αξιολόγησης της

νοημοσύνης με βάση τις ψυχοσωματικές ικανότητες του ατόμου, για μεγάλο χρονικό διάστημα παραμερίστηκαν.

Όταν στη Γαλλία αρχίζει να οργανώνεται ειδική αγωγή για τους νοητικά καθυστερημένους μαθητές, το Υπουργείο Παιδείας αναθέτει στον ψυχολόγο Alfred Binet να επινοήσει ένα τεστ με τη χρήση του οποίου θα εντοπιζόνταν οι μαθητές που είχαν ανάγκη αυτής της ειδικής αγωγής. Ο Binet, σε συνεργασία με τον γιατρό Theodore Simon, κατασκεύασε την πρώτη κλίμακα αξιολόγησης της νοημοσύνης. Η κλίμακα αυτή εκδόθηκε για πρώτη φορά στο Παρίσι το 1905 και φέρει το όνομα των δημιουργών της: κλίμακα Binet-Simon. Το τεστ αυτό στηρίζεται στην αντίληψη του Binet ότι η νοημοσύνη σχετίζεται με την κρίση και σε καμιά περίπτωση με την αισθητηριακή οξύτητα του ατόμου. Για τον Binet (Binet & Simon, 1916) η νοητική ικανότητα πραγματοποίησης κρίσεων, η ευφυής δηλαδή σκέψη, χαρακτηρίζεται από τρία διακριτά στοιχεία: την καθοδήγηση, την προσαρμογή και την κριτική. Η πρώτη ικανότητα της σκέψης σχετίζεται με τη γνώση του τι πρέπει να γίνει και με ποιό τρόπο. Η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επινοεί στρατηγικές για την εκτέλεση ενός έργου, να ελέγχει την εφαρμογή και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Η τελευταία ικανότητα, η κριτική, είναι η ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί τις σκέψεις και τις πράξεις του.

Η κλίμακα Binet-Simon αποτελείται από 122 ερωτήσεις οργανωμένες προοδευτικά σε 20 βαθμίδες, με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Περιλαμβάνει 4 ακόμη βαθμίδες με ερωτήσεις κατάλληλες για τη διαφοροποίηση των ενηλίκων μέσης και υψηλής νοημοσύνης. Πρόκειται για τεστ που αξιολογεί κατά βάση τη γλωσσική νοημοσύνη, ενώ οι μετρήσεις παρουσιάζουν μεγάλη στατιστική συνάφεια με την επίδοση του ατόμου στο σχολείο (Παρασκευόπουλος, 1994: 48-50).

Το 1916, το τεστ Binet-Simon σταθμίστηκε σε αμερικανικό δείγμα από τον Lewis Terman, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Stanford και πήρε το όνομα, κλίμακα Stanford-Binet (Terman, 1916). Επιπλέον, στη νέα αυτή μορφή της κλίμακας εισάγεται η έννοια του «Δείκτη Νοημοσύνης» (Δ.Ν.) ή αλλιώς «Νοητικού Πηλίκου» (I.Q.: “*Intelligence Quotient*”), όπως την πρότεινε το 1912 ο Γερμανός ψυχολόγος William Stern. Το *Νοητικό Πηλίκο* (ΝΠ) είναι το πηλίκο της *Νοητικής Ηλικίας* (ΝΗ) διά της *Χρονολογικής Ηλικίας* (ΧΗ) επί 100 [$ΝΠ = (ΝΗ/ΧΗ) \times 100$]. Όταν η νοητική και η χρονολογική ηλικία ενός ατόμου συμπίπτουν, τότε το *Νοητικό Πηλίκο* είναι 100, που σημαίνει ότι το άτομο έχει μέση νοημοσύνη. Όταν η νοητική ηλικία εμφανίζεται μεγαλύτερη από τη χρονολογική, το *Νοητικό Πηλίκο* είναι μεγαλύτερο

από 100 ενώ, αντίθετα, αν η νοητική ηλικία είναι μικρότερη από τη χρονολογική, το *Νοητικό Πηλίκο* εμφανίζεται μικρότερο του 100.

Σημαντική είναι η παρατήρηση του Binet ότι η τιμή του *Νοητικού Πηλίκου* δεν είναι αμετάβλητη. Αποτελεί μια ένδειξη για το επίπεδο της νοημοσύνης του ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή (Hayes, 1998: 358). Μάλιστα, η έννοια της νοημοσύνης στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τεστ αναφέρεται στις γνώσεις και στην ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο, πολιτισμικά καθορισμένο σχολικό ή άλλο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Sternberg² (1999: 79), «τα τεστ (ενν. μέτρησης νοημοσύνης) περιλαμβάνουν θέματα τα οποία ίσως είναι πολύ κατάλληλα για το υλικό το οποίο μελετούν στο σχολείο οι μαθητές, αλλά όχι εκείνο που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στην καθημερινή τους ζωή. Το σωστό θα ήταν να λέγεται ότι μετρούν την ακαδημαϊκή νοημοσύνη.»

Ωστόσο, το τεστ του Binet - αυτούσιο ή παραλλαγμένο - χρησιμοποιήθηκε για την κατάταξη των ανθρώπων και σε τομείς μη ακαδημαϊκού χαρακτήρα και μάλιστα με τρόπους που ήταν αντίθετοι με τις προθέσεις του κατασκευαστή του προκαλώντας πολιτικές και κοινωνικές διαμάχες και ανακατατάξεις³. Το 1986, η κλίμακα Stanford-Binet σταθμίστηκε εκ νέου στις Η.Π.Α. (Thorndike, Hagen & Sattler, 1986) και εξακολουθεί και σήμερα να χρησιμοποιείται ευρέως.

Εξίσου διαδεδομένη είναι η χρήση των κλιμάκων Wechsler, που κατασκευάστηκαν από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Wechsler. Οι κλίμακες Wechsler είναι οι εξής: η κλίμακα WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) κατάλληλη για τη μέτρηση της νοημοσύνης ενηλίκων, η κλίμακα WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) για τη μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και η κλίμακα WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σε σύγκριση με την κλίμακα Binet-Simon, οι ερωτήσεις στις κλίμακες Wechsler είναι οργανωμένες όχι μόνο με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας αλλά και με βάση το περιεχόμενο, σε 11 επιμέρους θεματικές κλίμακες. Οι πρώτες έξι είναι λεκτικές κλίμακες που περιλαμβάνουν ερωτήσεις γλωσσικής φύσης και οι υπόλοιπες πέντε είναι πρακτικές κλίμακες με δραστηριότητες που αξιολογούν την πρακτική

² Βλ. επίσης Sternberg, 1999: 68-78, όπου πραγματοποιείται κριτική των τεστ που βασίζονται στη θεωρία του Binet.

³ Βλ. ενδεικτικά Hayes, 1998: 355-7, 359-365, 392-3 (για την κίνηση της ευγονικής, τους περιορισμούς της μετανάστευσης και τις κοινωνικές ιδέες που εκφράστηκαν σε Ευρώπη και Αμερική), καθώς και Herrnstein & Murray, 1994 · Kamin, 1974.

νοημοσύνη του ατόμου. Από τις κλίμακες Wechsler⁴ προκύπτει αντίστοιχα ένας λεκτικός και ένας πρακτικός δείκτης νοημοσύνης αλλά και ένας τρίτος συνολικός δείκτης νοημοσύνης, συνδυασμός του λεκτικού και πρακτικού (Παρασκευόπουλος, 1994: 50-53, Sternberg, 2011: 661-3). Η τρίτη έκδοση της κλίμακας WISC (WISC-III) έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί σε πανελλαδικό δείγμα (Γεώργας, κ.ά., 1997).

Ο Άγγλος ψυχολόγος J.C.Raven, επίσης, δημιούργησε το 1938 την κλίμακα προοδευτικών μητρών (Progressive matrices test). Το τεστ περιλαμβάνει μια σειρά από προβλήματα οργανωμένα σε επάλληλες βαθμίδες με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Κάθε πρόβλημα αποτελείται από γεωμετρικά σχήματα τοποθετημένα σε λογικές ακολουθίες από τις οποίες λείπει κάθε φορά ένα κομμάτι. Το άτομο που υποβάλλεται στο τεστ καλείται να συμπληρώσει το κομμάτι που λείπει επιλέγοντας ανάμεσα σε 6-8 εναλλακτικές λύσεις που του προτείνονται, ώστε να ολοκληρωθεί η λογική ακολουθία των γεωμετρικών σχημάτων. Το τεστ Raven είναι μη λεκτικό και αξιολογεί συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες. Μετράει κυρίως την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί αναλογικές συγκρίσεις και να οργανώνει τις αντιλήψεις του χώρου σε λειτουργικά σύνολα (Παρασκευόπουλος, 1994: 53).

Παραπάνω έγινε σύντομη περιγραφή των γνωστότερων κλιμάκων μέτρησης της νοημοσύνης⁵. Ωστόσο, έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιούνται σήμερα δεκάδες τεστ νοημοσύνης, γεγονός που μαρτυρεί το έντονο ενδιαφέρον που εξακολουθεί να υπάρχει για την αξιολόγηση της νοημοσύνης⁶.

Όσον αφορά στη διαδικασία που ακολουθείται για την κατασκευή των τεστ νοημοσύνης, υπάρχουν κατά βάσιν δύο μέθοδοι-προσεγγίσεις, σύμφωνα με τον Sternberg (1999: 78-82):

α) Η εμπειρική προσέγγιση: πραγματοποιείται μια σειρά παρατηρήσεων σε άτομα που επιτυγχάνουν σε ένα συγκεκριμένο πεδίο (όπως, για παράδειγμα, είναι το σχολείο) και οι ερωτήσεις είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να ξεχωρίζουν τα άτομα που είναι πιο πιθανό να επιτύχουν από εκείνα που έχουν τις λιγότερες πιθανότητες.

⁴ Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση του Wechsler σχετικά με τη νοημοσύνη, ότι πρόκειται για κάτι πολύ πιο ευρύ από αυτό που μπορούν να μετρήσουν οι κλίμακες που κατασκεύασε. Κατά τον Wechsler, η νοημοσύνη παίζει κεντρικό ρόλο στην καθημερινή μας ζωή. Επομένως, δεν είναι δυνατό να αξιολογείται αποτελεσματικά με μοναδικό κριτήριο το βαθμό επιτυχούς υλοποίησης κάποιων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής κάποιων τεστ. Εξίσου σημαντικές πληροφορίες για τη νοημοσύνη κάποιου παρέχει και η μελέτη του τρόπου που αντιμετωπίζει τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στην καθημερινότητά του (Sternberg, 2011: 663).

⁵ Αναλυτική περιγραφή των κλιμάκων αυτών και σχετική βιβλιογραφία βλ. Κρασανάκης, 1983: 95-111, 144-154 · Παρασκευόπουλος, 1994: 48-53.

⁶ Πληροφορίες για άλλα τεστ νοημοσύνης βλ. Κρασανάκης, 1983: 114-144 και <http://buros.org/mental-measurements-yearbook>.

β) Η προσέγγιση που βασίζεται στη θεωρία: διατυπώνεται μια συγκεκριμένη θεωρία για τη νοημοσύνη και ακολούθως κατασκευάζεται το τεστ που στηρίζεται στη θεωρία αυτή. Όπως παρατηρεί ο Sternberg, «είναι πολύ λίγα τα τεστ που έχουν κατασκευαστεί βάσει μιας θεωρίας για τη νοημοσύνη».

Τρεις έννοιες θεμελιώδους σημασίας αφορούν όλα τα τεστ νοημοσύνης: η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση (Hayes, 1998: 388-392, Sternberg, 1999: 82-87):

- α) Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που ένα τεστ μετράει πραγματικά αυτό που ισχυρίζονται οι κατασκευαστές του ότι μετρά.
- β) Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα των αποτελεσμάτων του τεστ.
- γ) Η στάθμιση αφορά το πώς ένα τεστ συγκρίνεται με άλλα και το πόσο αντιπροσωπευτικά είναι τα αποτελέσματά του για τις διάφορες ομάδες του πληθυσμού.

1.3. Η φύση και η δομή της νοημοσύνης: Θεωρίες νοημοσύνης

Ακολούθως επιχειρείται μία συνοπτική θεώρηση ποικίλων θεωριών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σχετικά με τη φύση και τη δομή της νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τις παραγοντικές θεωρίες⁷, τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών, την τριαρχική θεωρία του Sternberg, τη θεωρία του Piaget και τη θεωρία των συστημάτων συμβόλων.

1.3.1. Παραγοντικές θεωρίες

Οι παραγοντικές θεωρίες ασχολούνται κυρίως με τη δομή της νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη μονοπαραγοντική θεωρία, η νοημοσύνη είναι ένας γενικός-αδιαφοροποίητος νοητικός παράγοντας. Σε αυτή τη θεώρηση της νοημοσύνης βασίζεται η πρώτη κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης που επινόησε ο Binet, ο οποίος για να κατασκευάσει την κλίμακά του εργάστηκε εμπειρικά.

Ο Βρετανός ψυχολόγος Charles Spearman (1927) διατύπωσε τη «θεωρία των δύο παραγόντων», την πρώτη πολυπαραγοντική θεωρία της νοημοσύνης. Υποστήριξε

⁷ Παρουσιάζονται οι πιο βασικές από τις πολυάριθμες παραγοντικές θεωρίες. Βλ. αναλυτικά: Hayes, 1998: 365 κ. εξής · Κρασανάκης, 1983: 16-21 · Μόττη-Στεφανίδη, 1999: 30-35 · Παρασκευόπουλος, 1994: 26-33 · Sternberg, 2011: 663-7.

ότι η νοημοσύνη αποτελείται από έναν γενικό νοητικό παράγοντα, τον οποίο ονόμασε παράγοντα g (από τον αγγλικό όρο “*general factor*”) αλλά και από πολλούς ειδικούς νοητικούς παράγοντες, που συμβολίζονται με το γράμμα s (από τον αγγλικό όρο “*specific factor*”). Έτσι λοιπόν, το αποτέλεσμα κάθε πνευματικής δραστηριότητας εξαρτάται από το γενικό νοητικό παράγοντα (g), που είναι ο ίδιος για όλα τα είδη νοητικής ενέργειας και από τον ειδικό νοητικό παράγοντα (s), που είναι διαφορετικός για κάθε είδος νοητικής ενέργειας.

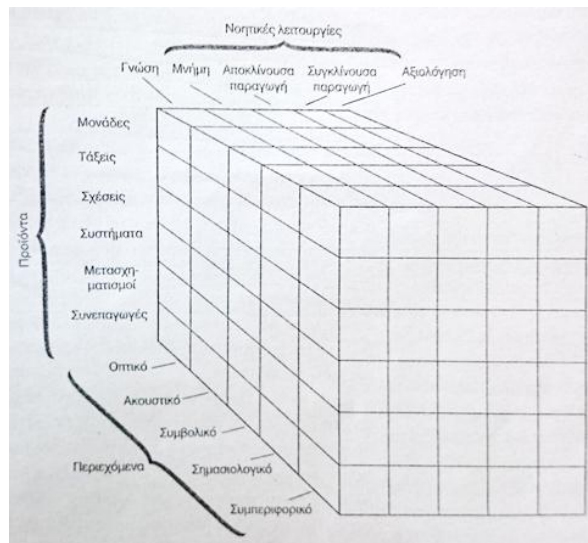
Ο Αμερικανός ψυχολόγος Leon Thurstone διατύπωσε τη δική του πολυπαραγοντική θεωρία (Thurstone, 1938), σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη αποτελείται από επτά πρωτογενείς νοητικούς παράγοντες: τη «*γλωσσική ικανότητα*», τη «*γλωσσική ευχέρεια*», την «*αριθμητική ικανότητα*», την «*αντίληψη χώρου*», την «*ταχύτητα αντίληψης*», τη «*συλλογιστική ικανότητα*» και τη «*μηχανική μνήμη*». Υποστήριξε ότι καθένας από τους παράγοντες αυτούς αποτελεί μια διαφορετική και ανεξάρτητη από τις άλλες νοητική ικανότητα, ενώ σε κάθε πνευματική δραστηριότητα υπεισέρχεται ένας ιδιαίτερος συνδυασμός των παραπάνω νοητικών παραγόντων.

Μια ακόμη πολυπαραγοντική θεωρία για τη δομή της νοημοσύνης προτάθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Joy Paul Guilford. Σύμφωνα με τον Guilford (1982), μπορούμε να κατανοήσουμε τη νοημοσύνη αν τη φανταστούμε ως έναν κύβο του οποίου οι τρεις διαστάσεις είναι:

- α) Οι «*νοητικές λειτουργίες*», οι οποίες αποτελούν τις βασικές νοητικές διεργασίες του ανθρώπινου νου και είναι πέντε: η *γνώση*, η *μνήμη*, η *αποκλίνουσα παραγωγή*, η *συγκλίνουσα παραγωγή* και η *αξιολόγηση*.
- β) Τα «*περιεχόμενα*», που αποτελούνται από τα γνωστικά στοιχεία (εποπτείες, παραστάσεις, έννοιες) στα οποία επενεργούν οι διεργασίες και είναι επίσης πέντε ειδών: *οπτικό*, *ακουστικό*, *συμβολικό*, *σημασιολογικό* και *συμπεριφορικό*.
- γ) Τα «*προϊόντα*», τα οποία είναι τα αποτελέσματα της επενέργειας των διεργασιών πάνω στα περιεχόμενα και διακρίνονται σε έξι είδη: *μονάδες*, *τάξεις*, *σχέσεις*, *συστήματα*, *μετασχηματισμοί* και *συνεπαγωγές*.

Κάθε νοητική ικανότητα συνιστά έναν συνδυασμό ενός στοιχείου από καθεμιά από αυτές τις διαστάσεις. Ο Guilford, λοιπόν, έκανε λόγο για 150 διαφορετικές, βασικές «*πρωτογενείς*» νοητικές ικανότητες [$5 \text{ νοητικές λειτουργίες} \times 5 \text{ περιεχόμενα} \times 6 \text{ προϊόντα} = 150 \text{ νοητικές ικανότητες}$]. Το θεωρητικό πρότυπο του

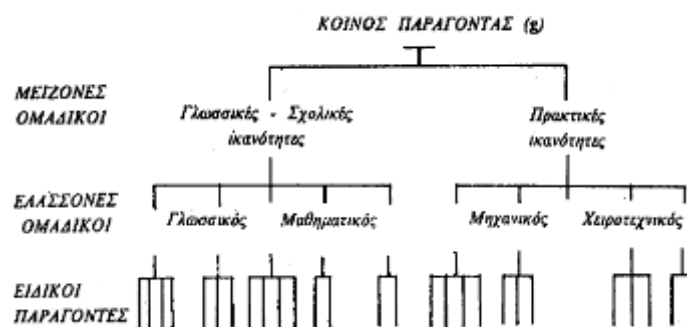
Guilford αναπαρίσταται σχηματικά ως ένας κύβος αποτελούμενος από 150 μικρότερους κύβους (Εικ.1).



Εικόνα 1

*Το μοντέλο του κύβου του Guilford για τη νοημοσύνη
(πηγή εικόνας: Hayes, 1998: 400)*

Στις πολυπαραγοντικές θεωρίες για τη δομή της νοημοσύνης εντάσσονται και τα ιεραρχικά μοντέλα, τα οποία παρουσιάζουν τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων οργανωμένες ιεραρχικά. Ο Βρετανός ψυχολόγος Philip E.Vernon (1971) υποστήριξε ότι σε ένα πρώτο επίπεδο υπάρχει ένας γενικός παράγοντας (g) (Εικ.2). Σε ένα επόμενο επίπεδο εντοπίζονται δύο μείζονες παράγοντες: ο ένας παράγοντας αντιστοιχεί στις γλωσσικές-σχολικές ικανότητες και ο άλλος στις πρακτικές ικανότητες. Καθένας από τους παραπάνω παράγοντες περιλαμβάνει ελάχιστονους παράγοντες και αυτοί ακολούθως, μερικότερους ελάχιστονους παράγοντες σε διάφορα ιεραρχικά επίπεδα. Στη βάση της ιεραρχίας βρίσκονται οι ειδικοί παράγοντες (s).



Εικόνα 2

*Σχηματική παράσταση της ιεραρχικής οργάνωσης των νοητικών λειτουργιών
κατά τη θεωρία του P.E. Vernon
(πηγή εικόνας: Παρασκευόπουλος, 1994: 32)*

Στο ιεραρχικό μοντέλο νοημοσύνης που προτείνει ο Raymond Cattell (1971), η γενική νοημοσύνη περιλαμβάνει δύο επιμέρους παράγοντες: τη «*ρέουσα νοημοσύνη*» (“*fluid intelligence*”) και την «*αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη*» (“*crystalised intelligence*”). Η «*ρέουσα νοημοσύνη*» σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου για νέα μάθηση και επίλυση προβλημάτων, ενώ η «*αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη*» αναφέρεται στη συσσωρευμένη γνώση. Ο καθένας από τους δύο αυτούς παράγοντες περιλαμβάνει ειδικούς επιμέρους παράγοντες.

Τέλος, ο John B. Carroll (1993) ανέπτυξε το δικό του ιεραρχικό μοντέλο νοημοσύνης, στο οποίο διακρίνονται τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες όπως, για παράδειγμα, την ικανότητα συλλαβισμού. Στο δεύτερο επίπεδο εντοπίζεται η *ρέουσα* και η *αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη* καθώς και μαθησιακές και μνημονικές ικανότητες, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η ευχέρεια παραγωγής ιδεών και η ταχύτητα αντίδρασης. Στο τρίτο επίπεδο βρίσκεται ένας γενικός νοητικός παράγοντας, αντίστοιχος με τον παράγοντα (g) που είχε προτείνει ο Spearman.

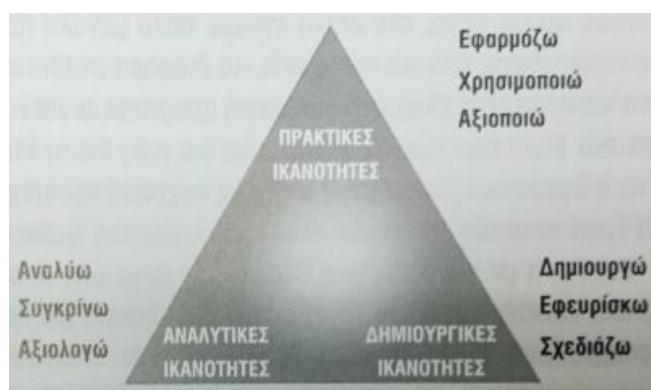
1.3.2. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών

Ενώ οι παραγοντικές θεωρίες ασχολούνται κυρίως με τη δομή της νοημοσύνης, η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών εστιάζει στις λειτουργίες της νοημοσύνης.

Υποστηρικτές της θεωρίας αυτής, όπως οι Ted Nettelbeck, Arthur Jensen, Earl Hunt, Herbert Simon, Robert Sternberg, θεωρούν πως η ταχύτητα και η ακρίβεια της επεξεργασίας των πληροφοριών είναι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπ’ όψιν στην προσπάθεια καθορισμού της νοημοσύνης ενός ατόμου. Επιπλέον, ο Hunt μελέτησε και τους παράγοντες «*γλωσσική ικανότητα*» αλλά και «*ικανότητα επικέντρωσης της προσοχής*». Ο Simon και ο Sternberg ασχολήθηκαν ειδικότερα με τη μελέτη της νοήμονος επεξεργασίας των πληροφοριών αναφορικά με την εκτέλεση σύνθετων γνωστικών έργων, όπως αυτά που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων (Sternberg, 1999: 115-119 · 2011: 667- 677).

1.3.3. Η τριαρχική θεωρία του Sternberg: η νοημοσύνη της επιτυχίας

Ο Sternberg υποστήριξε ότι η νοημοσύνη έχει τρεις πτυχές (Εικ.3): α) την «αναλυτική», β) τη «δημιουργική» και γ) την «πρακτική».



Εικόνα 3

*Η τριαρχική θεωρία του Sternberg για την ανθρώπινη νοημοσύνη
(πηγή εικόνας: Sternberg, 2011: 689)*

Με τις «αναλυτικές ικανότητες» («αναλυτική σκέψη») λύνουμε οικεία προβλήματα, εφαρμόζοντας στρατηγικές επεξεργασίας των στοιχείων ενός προβλήματος ή των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του προβλήματος. Με τις «δημιουργικές ικανότητες» («δημιουργική σκέψη») επιλύουμε καινούργια είδη προβλημάτων, που επιβάλλουν την εξέταση ενός προβλήματος με καινούργιο, διαφορετικό τρόπο. Τέλος, οι «πρακτικές ικανότητες» («πρακτική σκέψη») οδηγούν στην επίλυση προβλημάτων, τα οποία απαιτούν την εφαρμογή των γνώσεών μας σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Sternberg, 1999: 141-162 · 2011: 689).

Κατά τον Sternberg, η νοημοσύνη σχετίζεται με: α) τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, β) τις εμπειρίες του ατόμου, γ) τον εξωτερικό κόσμο του ατόμου. Το πρώτο μέρος της τριαρχικής θεωρίας δίνει έμφαση στη διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Κάνει λόγο για τρία είδη διαδικασιών: τις «μεταδιαδικασίες», τις «εκτελεστικές διαδικασίες» και τις «διαδικασίες απόκτησης γνώσεων». Η θεωρία ακόμα διερευνά πώς οι προϋπάρχουσες εμπειρίες του ατόμου αλληλεπιδρούν με τα τρία είδη διαδικασιών της επεξεργασίας των πληροφοριών. Τέλος, η τριαρχική θεωρία υποστηρίζει πως το άτομο αξιοποιεί τις τρεις πτυχές της νοημοσύνης προκειμένου να επιτυγχάνει την προσαρμογή στο περιβάλλον του, τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητές του, την επιλογή νέου περιβάλλοντος, ώστε να μπορεί να πραγματοποιεί τους προσωπικούς του

στόχους, αλλά και τους στόχους που καθορίζονται από το πολιτισμικό του περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Sternberg (2011: 688-691), το άτομο με *νοημοσύνη της επιτυχίας* είναι αυτό που γνωρίζει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του και βρίσκει τρόπους να αξιοποιεί ή να ενισχύει τις δυνάμεις του, αλλά και να διορθώνει ή να περιορίζει τις αδυναμίες του.

1.3.4. Η θεωρία του Piaget

Ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget μελέτησε τη νοημοσύνη του ατόμου από τη γέννηση έως την ολοκλήρωση της ανάπτυξής του. Υποστήριξε ότι το άτομο, καθώς αναπτύσσεται, κατακτά διαδοχικά άλλου είδους νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, στη βρεφική ηλικία κατακτά την *«αισθησιοκινητική νοημοσύνη»*, στη νηπιακή ηλικία κατακτά την *«προεννοιολογική»* και *«διαισθητική νοημοσύνη»*, στη σχολική ηλικία κατακτά τη *«συγκεκριμένη σκέψη»* και στην εφηβική ηλικία, την *«αφαιρετική σκέψη»* (Piaget, 1986: 139-190).

Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι δεν κατακτώνται πλήρως από όλα τα άτομα όλα τα παραπάνω είδη νοημοσύνης (Παρασκευόπουλος, 1994: 36). Παράγοντες ατομικοί (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου) και κοινωνικοί (το πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου) παρεμβαίνουν και ρυθμίζουν το ανώτερο επίπεδο γνωστικών δομών στο οποίο καταφέρει να φτάσει τελικά το άτομο.

1.3.5. Η θεωρία των συστημάτων συμβόλων

Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στη συμβολική ικανότητα του ανθρώπου, δηλαδή στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί ποικίλα συστήματα συμβόλων για να εκφράζει ποικίλα νοήματα, γεγονός που τον διαφοροποιεί από άλλους οργανισμούς. Πρόκειται για πρόταση που διατυπώθηκε αρχικά από φιλοσόφους (Cassirer, 1957· Langer, 1942· Whitehead, 1938) και που ενστερνίστηκαν οι ψυχολόγοι, οι οποίοι άρχισαν επίσης να ασχολούνται με τους ποικίλους συμβολικούς φορείς της ανθρώπινης σκέψης.

Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος David Feldman (1980) υποστήριξε ότι γνωστικά επιτεύγματα είναι δυνατό να προκύψουν σε διάφορους τομείς. Κάποιοι από αυτούς,

όπως ο γλωσσικός και ο λογικο-μαθηματικός, είναι οικουμενικοί, δηλαδή πρόκειται για τομείς στους οποίους επιδιώκεται και επιτυγχάνεται η εξοικείωση του μεγαλύτερου μέρους του ανθρώπινου πληθυσμού τουλάχιστον στα περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, υπάρχουν και οι μοναδικοί τομείς διανοητικών δεξιοτήτων στους οποίους ένας μικρός αριθμός ατόμων διακρίνεται. Η επιτυχία σε έναν τομέα δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά επιτυχία και σε άλλους τομείς. Ο Feldman ασχολήθηκε με το φαινόμενο του παιδιού-θαύματος, του ατόμου δηλαδή που σημειώνει πρόοδο σε έναν ή περισσότερους τομείς ταχύτερα από άλλα άτομα.

Ένας άλλος ερευνητής υποστηρικτής της ίδιας άποψης, ο παιδαγωγικός ψυχολόγος Gavriel Salomon (1979), διερεύνησε τη λειτουργία των μέσων πρόσληψης και μεταφοράς των διαφόρων συστημάτων συμβόλων των ποικίλων πολιτισμικών περιβαλλόντων. Ο David Olson (1970), γνωστικός αναπτυξιακός ψυχολόγος, καταδεικνύει μέσα από την έρευνά του, ότι το μέσο παρουσίασης της γνώσης ασκεί καθοριστική επίδραση στην απόδοση του παιδιού, ενώ τόνισε ότι κάθε πολιτισμικό περιβάλλον αξιοποιεί διαφορετικά συστήματα συμβόλων, τα οποία διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης και μάθησης του ατόμου.

2.1. Οι αρχές της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Με τη θεωρία των συστημάτων συμβόλων το ενδιαφέρον στράφηκε στους ποικίλους συμβολικούς φορείς της σκέψης και στην προσπάθεια κατανόησης των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους.

Ο Howard Gardner, αναπτυξιακός ψυχολόγος, συμμεριζόμενος τη θεωρητική αυτή προσέγγιση των μελετητών του νου, διατύπωσε το 1983 στο βιβλίο του *“Frames of mind”* τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (στο εξής «Π.Τ.Ν.», χάριν συντομίας). Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι *«η ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου είδους, όσον αφορά τη γνωστική ικανότητα και την επεξεργασία των πληροφοριών, έχει να κάνει εν πολλοίς με την ανάπτυξη αυτών των ποικίλων συστημάτων συμβόλων»* (Gardner, 2010: 78), κάνει λόγο για ένα *«πλήρες φάσμα συστημάτων συμβόλων»* ή αλλιώς *«διανοητικών επιτηδειοτήτων»* σχετικά αυτόνομων, που αποδίδει με τον όρο *«τύποι νοημοσύνης»*. Καθένας από τους τύπους νοημοσύνης συνιστά ένα ξεχωριστό λειτουργικό σύστημα και όχι ένα μέρος ενός ενιαίου όλου (βλ. παραγοντικές θεωρίες). Ωστόσο, τα συστήματα αυτά είναι δυνατό να αλληλεπιδρούν, ώστε να παράγουν *«νοήμονα συμπεριφορά»*. Έτσι λοιπόν, εκτός από τα γλωσσικά, λογικά και αριθμητικά συστήματα συμβόλων, ο Gardner (2010: 19, 59, 118) υποστήριξε ότι η έρευνα οφείλει να εστιάζει και στα μουσικά, τα σωματικά, τα χωρικά και τα προσωπικά συστήματα συμβόλων, σπεύδοντας εξ αρχής να διευκρινίσει πως δεν έχει (και ούτε πρόκειται να) οριστικοποιηθεί ο αριθμός των τύπων νοημοσύνης και πως οπωσδήποτε θα προκύπτουν συνεχώς νέοι τύποι. Ο ίδιος άλλωστε, αργότερα, προσέθεσε και την *«οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη»*.

Η πρόκληση κατά τον H. Gardner, προκειμένου να υποστηριχθεί η θεωρία των Π.Τ.Ν., ήταν να προσδιοριστεί η αναπτυξιακή πορεία κάθε μιας ευφυΐας χωριστά. Προς αυτή την κατεύθυνση βοήθησαν τεκμήρια βιολογικά και πολιτισμικά που απετέλεσαν τις βάσεις του θεωρητικού οικοδομήματος των Π.Τ.Ν.⁸. Ειδικότερα, ο Gardner (ό. π.: 59) επισημαίνει τη μέθοδο που ακολούθησε στην έρευνά του: *«[...] επανεξέτασα δεδομένα από πολλές και ασυσχέτιστες έως τώρα πηγές: μελέτες πάνω σε παιδιά-θαύματα, σε ιδιαιτέρως ταλαντούχα άτομα, σε ασθενείς με εγκεφαλικές βλάβες, σε ιδιοφυείς μικρόνοες, σε κανονικά παιδιά, σε κανονικούς ενήλικους, σε ειδήμονες από διάφορους τομείς, σε ανθρώπους από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα»*. Ορίζει

⁸ Η θεωρία ενισχύεται από νεότερα ευρήματα επιστημονικών ερευνών: βλ. Shearer & Karanian, 2017.

τη νοημοσύνη ως «μια ικανότητα λύσης προβλημάτων ή δημιουργίας προϊόντων, τα οποία αξιολογούνται υψηλά στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων πολιτισμικών περιβαλλόντων» (ό. π.: 24). Καθόρισε, επίσης, τα κριτήρια-προαπαιτούμενα για τον προσδιορισμό ενός τύπου νοημοσύνης (ό. π.: 121-125):

- i. ενδεχόμενη απομόνωση λόγω εγκεφαλικής βλάβης,
- ii. η ύπαρξη ιδιοφυών μικρονόων, παιδιών-θαυμάτων και άλλων ξεχωριστών ατόμων,
- iii. μια προσδιορίσιμη στοιχειώδης λειτουργία ή σύνολο λειτουργιών,
- iv. μια ιδιαίτερη αναπτυξιακή ιστορία μαζί με ένα προσδιορίσιμο σύνολο επιδόσεων που χαρακτηρίζουν τους ειδήμονες ή αλλιώς, τα άτομα που έχουν φθάσει σε μια «κατάσταση ολοκλήρωσης»,
- v. εξελικτική ιστορία και εξελικτική τεκμηρίωση,
- vi. υποστήριξη από δοκιμασίες της πειραματικής ψυχολογίας,
- vii. υποστήριξη από ψυχομετρικά ευρήματα,
- viii. επιδεκτικότητα κωδικοποίησης σε ένα σύστημα συμβόλων.

2.2. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης

Ο Gardner (1983 · 1999b) υποστηρίζει ότι οι τύποι νοημοσύνης είναι τουλάχιστον οκτώ⁹: *γλωσσική νοημοσύνη (linguistic intelligence)*, *μουσική νοημοσύνη (musical intelligence)*, *λογική-μαθηματική νοημοσύνη (logical-mathematical intelligence)*, *χωρική νοημοσύνη (spatial intelligence)*, *σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη (bodily-kinesthetic intelligence)*, *διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence)*, *ενδοπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal intelligence)*, *οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη (naturalistic intelligence)*. Πρόκειται για «επιτηδειότητες» που «θεωρούνται αξιόλογες στα πλαίσια των ανθρώπινων κοινωνιών» (Gardner, 2010: 120).

⁹ Βλ. και <http://multipleintelligencesoasis.org/>, <http://howardgardner.com/multiple-intelligences/>

2.2.1. Γλωσσική Νοημοσύνη

Γλωσσική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των λέξεων είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (σύνταξη, δομή, φωνολογία, σημασιολογία κ.τ.λ.) και για κάθε σκοπό. Σχετίζεται π.χ. με την ικανότητα πειθούς, απομνημόνευσης και διάδοσης πληροφοριών, περιγραφής και ανάλυσης μιας γλώσσας στο πλαίσιο της «μεταγλώσσας», κ.ά. (Armstrong, 2009: 6).

Η γλώσσα είναι ο πιο διαδεδομένος κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης συντελείται μέσω αυτής. Αυτό συμβαίνει καθώς η γλωσσική ικανότητα είναι γνώρισμα όλων των ανθρώπων και εκδηλώνεται χωρίς να απαιτείται η μεσολάβηση ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, τουλάχιστον σε επίπεδο σύνταξης και φωνολογίας. Η σημασιολογία και η πραγματολογία, ωστόσο, σχετίζονται και με άλλες νοημοσύνες πέραν της γλωσσικής, όπως με τη λογική-μαθηματική και τις προσωπικές νοημοσύνες (Gardner, 2010: 141).

Σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν., η γλωσσική νοημοσύνη συνιστά μια ξεχωριστή νοημοσύνη. Η τεκμηρίωση της άποψης αυτής στηρίζεται σε παραδείγματα ατόμων που, ενώ είχαν υποστεί ακόμα και βαρύτερης μορφής αφασία, διατήρησαν τις ικανότητές τους στη μουσική, στα εικαστικά και αλλού. Η πραγματικότητα αυτή αποδεικνύει ότι η γλώσσα δεν είναι «αξεδιάλυτα συγχωνευμένη με άλλες διανοητικές ικανότητες» (ό. π.: 150).

Η ιδιαίτερη ευκολία ή αντίθετα η δυσκολία στην εκμάθηση της γλώσσας, εξαρτάται τόσο από γενετικούς παράγοντες (κατάσταση συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου) όσο και από την άσκηση. Οι περιοχές του εγκεφάλου, όπου εδράζεται η γλωσσική νοημοσύνη, διαφοροποιούνται ανάλογα με τον γλωσσικό κώδικα του ατόμου. Για παράδειγμα στη Δύση, καθώς η βάση των γλωσσικών συστημάτων είναι ο φθόγγος, η γλωσσική νοημοσύνη εξαρτάται από τις περιοχές εκείνες του εγκεφάλου που επεξεργάζονται γλωσσικούς ήχους. Αντίθετα στην Ανατολή, καθώς τα γλωσσικά συστήματα είναι ιδεογραφικά, η γλωσσική νοημοσύνη εξαρτάται από τα κέντρα του εγκεφάλου που επεξεργάζονται εικονικά περιεχόμενα. Στην περίπτωση των ατόμων που χειρίζονται την ιαπωνική γλώσσα, αποδεικνύεται ότι έχουν ανεπτυγμένους δύο μηχανισμούς: τον έναν, για την αποκωδικοποίηση των συμβόλων του συλλαβογραφικού συστήματος της γλώσσας και τον άλλον, για την αποκωδικοποίηση των ιδεογραφικών συμβόλων της γλώσσας (ό. π.: 149).

Η σημασία που αποδίδεται στη γλωσσική νοημοσύνη, διαφοροποιείται ανάλογα με την εποχή αλλά και την κοινωνία (ό. π.: 156-7). Στην αρχαία Ελλάδα, για παράδειγμα, η ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού του λόγου ήταν καθοριστικής σημασίας για την ανάληψη πολιτικής εξουσίας. Ακόμα, σε παραδοσιακού τύπου κοινωνίες, πολύτιμη αποδεικνύεται η ικανότητα του ατόμου να υπερασπίζεται με πειστικότητα τα δικά του. Σημασία δίνεται στην προφορική γλώσσα σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου έμφαση δίνεται κυρίως στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, συγκριτικά με την αρχαιότητα, φαίνεται να ενισχύεται περισσότερο η λογική-μαθηματική νοημοσύνη σε βάρος της γλωσσικής. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα απλό εργαλείο για την επίτευξη πρακτικών σκοπών, με εξαίρεση τη λογοτεχνία, όπου οι γλωσσικές ικανότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο.

2.2.2. Μουσική Νοημοσύνη

Μουσική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αντίληψης, διάκρισης, μετασχηματισμού και έκφρασης μουσικών σχημάτων. Ο τύπος αυτός νοημοσύνης προϋποθέτει ευαισθησία στο ρυθμό, τον τόνο, τη μελωδία και το ηχόχρωμα ενός μουσικού κομματιού. (Armstrong, 2009: 7).

Η μουσική νοημοσύνη εξαρτάται από ορισμένα τμήματα του νευρικού συστήματος, τα οποία διαφοροποιούνται από εκείνα που σχετίζονται με άλλου είδους ικανότητες. Αντίθετα με τη χωρική και λογική-μαθηματική νοημοσύνη, η μουσική και η γλωσσική νοημοσύνη δεν συνδέονται στενά με τον κόσμο των υλικών αντικειμένων (Gardner, 2010: 161). Η μουσική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον H.Gardner, εξαρτάται από τη γενετική κληρονομιά, ωστόσο για να σημειώσει το άτομο ξεχωριστές επιδόσεις, καθοριστικής σημασίας είναι ο παράγοντας «περιβάλλον», τα ερεθίσματα και η εκπαίδευση που παρέχει (ό. π.: 164, 178). Ο ίδιος μελετητής επικαλείται τις μαρτυρίες γνωστών μουσικών (Sessions, Ιγκόρ Στραβίνσκι, Άρνολντ Σένπεργκ, Σοπενχάουερ), οι οποίοι προσπαθώντας να προσδιορίσουν τη διαδικασία της μουσικής σύνθεσης, καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα ότι, δηλαδή, η γλώσσα, η σκέψη, η βούληση, η λογική δεν εμπλέκονται στη σύνθεση. Η μουσική σχετίζεται με το συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Στραβίνσκι, εκφράζει ή συμβολίζει συναισθήματα.

Συγκρίνοντας τη μουσική νοημοσύνη με τη γλωσσική η ομοιότητα έγκειται στην οργάνωση της δομής, η οποία και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζει διαβάθμιση από απλούστερα σε πιο σύνθετα επίπεδα (ό. π.: 172). Έτσι λοιπόν, οι επιδόσεις του ατόμου κατά τη βρεφική ηλικία στο τραγούδι είναι ανάλογες με τις επιδόσεις που έχει στην ομιλία. Στη σχολική ηλικία το άτομο έχει ήδη κατακτήσει το επόμενο επίπεδο με τις γενικές αρχές της μουσικής, όπως αντίστοιχα συμβαίνει με τη γλώσσα. Κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, ωστόσο, ο μαθητής - των δυτικών κοινωνιών τουλάχιστον - ασκείται περισσότερο στη γλώσσα και λιγότερο στη μουσική. Δεν συμβαίνει, βέβαια, το ίδιο σε άλλες κοινωνίες στις οποίες οι μουσικές δεξιότητες κρίνονται απαραίτητες, γι' αυτό και αρχίζουν να καλλιεργούνται από πολύ μικρές ηλικίες με τελικό σκοπό την κατά το δυνατό τελειοποίησή τους (ό. π.: 175).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την κοινή καταγωγή της γλωσσικής και μουσικής έκφρασης. Αποδεικνύεται, ωστόσο, με έρευνες ότι ο άνθρωπος διαθέτει άλλους μηχανισμούς για την επεξεργασία των μουσικών ήχων και άλλους για την επεξεργασία των ήχων της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι μουσικές ικανότητες οφείλονται στους μηχανισμούς που εντοπίζονται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, ενώ οι γλωσσικές ικανότητες είναι αποτέλεσμα των διεργασιών που επιτελούνται στο αριστερό ημισφαίριο. Απόδειξη συνιστά το γεγονός ότι κάποιοι συνθέτες, όπως ο Σεμπάλιν, ενώ υπέστησαν αφασία βαρείας μορφής, δεν έχασαν την ικανότητά τους να συνθέτουν, ακριβώς γιατί η ασθένειά τους δεν έπληξε το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου τους (ό. π.: 183-5). Ο H.Gardner, τέλος, επισημαίνει ότι υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις ατόμων αυτιστικών ή αρκετοί «ιδιοφυείς μικρόνοες» που έχουν εκδηλώσει εκπληκτικές μουσικές ικανότητες, γεγονός που ενισχύει τη θεωρία ότι η μουσική νοημοσύνη είναι μια αυτόνομη διανοητική ικανότητα.

Η μουσική νοημοσύνη φαίνεται πως σχετίζεται, επίσης, με τη χωρική νοημοσύνη. Μελετώντας κανείς την ιστορία της μουσικής - πολύ δε περισσότερο όσο πλησιάζει τις ρίζες της - διαπιστώνει τη στενή της σχέση με το χορό. Αξίζει να σημειωθεί η ενστικτώδης αντίδραση του ανθρώπου από μικρή ηλικία, να συνοδεύει τη μουσική με σωματική κίνηση. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Lauren Harris, οι συνθέτες είναι σε θέση να σχεδιάζουν, να αξιολογούν και να αναθεωρούν τις μουσικές τους συνθέσεις χάρις στις χωρικές τους ικανότητες. Και επειδή ακριβώς η χωρική νοημοσύνη είναι πιο ανεπτυγμένη στους άνδρες απ' ό,τι στις γυναίκες, γι' αυτό και παρατηρείται έλλειψη συνθετριών (ό. π.: 190).

Πολλοί, τέλος, υποστηρίζουν τη σχέση μουσικών και μαθηματικών ικανοτήτων, η οποία επισημάνθηκε ήδη από τον Πυθαγόρα και ήρθε πάλι στο προσκήνιο πρόσφατα εξαιτίας της διάδοσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ό. π.: 192-3).

2.2.3. Λογική-Μαθηματική Νοημοσύνη

Λογική-μαθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και λογικής οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων. Σχετίζεται π.χ. με δεξιότητες διάκρισης λογικών ακολουθιών ή σχέσεων, διατύπωσης λογικών προτάσεων ή υποθέσεων και με άλλες αφηρημένες μορφές σκέψης. Η κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση, η εξαγωγή συμπεράσματος, η γενίκευση, ο υπολογισμός και ο έλεγχος υπόθεσης είναι διαδικασίες της λογικομαθηματικής νοημοσύνης (Armstrong, 2009: 7).

Η ανάπτυξη της λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης του ατόμου στα πρώτα στάδια στηρίζεται, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, στην παρατήρηση και στον χειρισμό υλικών αντικειμένων, στις ενέργειες του ατόμου πάνω στον υλικό κόσμο. Για παράδειγμα, το παιδί μετρά, αφαιρεί, ταξινομεί κ.τ.λ. καραμέλες, βόλους και άλλα αντικείμενα. Καθώς μεγαλώνει, προκειμένου να επιτελέσει τις παραπάνω μαθηματικές πράξεις, δεν είναι απαραίτητο να πάρει στα χέρια του αντικείμενα. Οι ενέργειες εσωτερικοποιούνται, δηλαδή αρκούν λογικοί συλλογισμοί για να καταλήξει στο σωστό αποτέλεσμα. Πρόκειται για την περίοδο των «συγκεκριμένων νοητικών πράξεων». Περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη κατά την εφηβεία οδηγεί στο στάδιο των «τυπικών νοητικών πράξεων», όταν το άτομο είναι σε θέση να μεταχειρίζεται λέξεις, σύμβολα ή ακολουθίες συμβόλων, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατύπωση επιστημονικών υποθέσεων.

Η επισήμανση του H.Gardner στη θεωρία του Piaget για τη μετάβαση του ατόμου από τις αισθητικοκινητικές ενέργειες στις συγκεκριμένες και τις τυπικές νοητικές πράξεις είναι ότι μπορεί να ισχύει σε γενικές γραμμές για την περιγραφή της ανάπτυξης της λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης, όχι όμως και στην περίπτωση άλλων τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2010: 201), όπου η αναπτυξιακή πορεία διαφοροποιείται. Πολύ σημαντικές κατά τον H.Gardner είναι οι παρατηρήσεις του Piaget σχετικά με τον εντοπισμό της προέλευσης της λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης στις ενέργειες του ατόμου πάνω στον υλικό κόσμο, αλλά και της

σταδιακής μετάβασης από την εμπειρική παρατήρηση και το συγκεκριμένο, στη λογική υπόθεση και την αφαίρεση.

Βέβαια, οι περισσότεροι άνθρωποι αναπτύσσουν τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη τουλάχιστον μέχρι του σημείου να είναι ικανοί να δημιουργούν μια ακολουθία συλλογισμών. Όπως παρατηρεί ο H.Gardner, σπανίζει η ικανότητα να επινοεί κανείς νέα μαθηματικά υψηλού επιπέδου και να χειρίζεται επιδέξια μακροσκελείς αλυσίδες συλλογισμών. Και μάλιστα τα άτομα εκείνα που ξεχωρίζουν στη μαθηματική επιστήμη συνήθως δεν επιδεικνύουν, στον ίδιο βαθμό, ταλέντο σε άλλους επιστημονικούς τομείς (Adler, 1972: 39-40 · Hardy, 1967: 70). Αυτό εξηγείται εν μέρει από το γεγονός ότι, για να διακριθεί κανείς στα μαθηματικά, απαιτείται να αφιερώνει σε αυτά πολλές ώρες καθημερινά. Κατά τον Ulam (1976: 19), η άσκηση του νου στην αποθήκευση και στο χειρισμό των απαραίτητων μεταβλητών για την επίλυση σπουδαίων μαθηματικών προβλημάτων δυσκολεύει από την ηλικία των τριάντα ή σαράντα ετών και για λόγους πιθανώς νευρολογικούς. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Adler (1972: 40) λέγοντας ότι η μαθηματική παραγωγή πέφτει με την κάθε δεκαετία που περνάει μετά τα εικοσιπέντε με τριάντα χρόνια. Αυτό δηλαδή που συμβαίνει στην περίπτωση της λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης είναι αντίθετο με ό,τι ισχύει για άλλους τομείς του πνεύματος, όπου η παραγωγικότητα αυξάνεται με την ηλικία (Miller, 1982: 1).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επισήμανση του H.Gardner ότι η λογική-μαθηματική νοημοσύνη στηρίζεται σε μια ομάδα συνεργαζόμενων νευρικών κέντρων που εντοπίζονται και στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, γι' αυτό και δεν διαταράσσεται τόσο από εστιασμένες εγκεφαλικές βλάβες όσο από κάποια γενική κατάρρευση του νευρικού συστήματος. Η παρατήρηση αυτή ίσως προβλημάτιζε κάποιον για το κατά πόσον η λογική-μαθηματική νοημοσύνη είναι αυτόνομη ή εάν πρόκειται τελικά για ένα είδος υπέρ ή γενικής νοημοσύνης (Gardner, 2010: 228-9). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η λογική-μαθηματική νοημοσύνη είναι αυτόνομη. Για παράδειγμα, οι «*αδιοφυσείς μικρόνοσοι*» οι οποίοι εκδηλώνουν εξαιρετική υπολογιστική ικανότητα και μάλιστα από μικρή ηλικία, αν και σημειώνουν φτωχές ή καθυστερημένες επιδόσεις στους περισσότερους τομείς του πνεύματος (ό. π.: 224). Ακόμα, έχουν σημειωθεί περιπτώσεις ατόμων που, ενώ έχουν χάσει την υπολογιστική τους ικανότητα, έχουν διατηρήσει τις γλωσσικές τους ικανότητες ή συμβαίνει άτομα που είναι αφασικά, να έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν υπολογισμούς (ό. π.: 227).

Η σημασία που δίνεται στη λογική-μαθηματική νοημοσύνη, αλλά και οι πτυχές της που επιλέγονται να καλλιεργηθούν στο άτομο είναι στοιχεία τα οποία εξαρτώνται από τις ανάγκες που καλείται να εξυπηρετήσει μια κοινωνία. Έτσι λοιπόν, στις μέρες μας και στις δυτικού τύπου κοινωνίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης, καθώς αποτελεί την προϋπόθεση της αμφισβήτησης, η οποία προάγει την επιστήμη. Πολλές φορές, μάλιστα, η φροντίδα αυτή για την καλλιέργεια της λογικής-μαθηματικής ικανότητας επισκιάζει άλλες μορφές νοημοσύνης (ό. π.: 235). Αντίθετα, σε πολλές πρωτόγονες κοινωνίες όπου η καθιερωμένη σοφία δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, τα άτομα δεν ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν λογικούς συλλογισμούς και να θέτουν ερωτήματα. Σε αυτές τις κοινωνίες συμβαίνει να απολαμβάνουν τον θαυμασμό άτομα που έχουν, για παράδειγμα, την ικανότητα να ανακαλούν στη μνήμη τους τεράστιες ακολουθίες αριθμών, ικανότητα που δεν έχει πρακτικό αντίκρισμα στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες οι υπολογιστές επιτελούν τέτοιου είδους ενέργειες (ό. π.: 237). Γενικά, η ταχεία πρόοδος που συντελείται στις Νέες Τεχνολογίες παρέχει πλέον τη δυνατότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, ενώ παράλληλα δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με τον τύπο λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης που απαιτείται στο εξής να καλλιεργηθεί στο άτομο.

2.2.4. Χωρική Νοημοσύνη

Χωρική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία του χώρου με ακρίβεια και να πραγματοποιεί μετασχηματισμούς των αντιλήψεων αυτών. Η νοημοσύνη χώρου αφορά στις έννοιες χρώμα, γραμμή, σχήμα, μορφή, θέση και στους συσχετισμούς μεταξύ των στοιχείων αυτών. Η οπτικοποίηση, η παραστατική απεικόνιση μορφών και ο προσανατολισμός στο χώρο είναι ικανότητες που σχετίζονται με τη χωρική νοημοσύνη (Armstrong, 2009: 7).

Η χωρική νοημοσύνη συνίσταται από επιμέρους δεξιότητες όπως, για παράδειγμα, η γλωσσική νοημοσύνη διακρίνεται σε επίπεδο σύνταξης, φωνολογίας, κ.τ.λ.. Στην περίπτωση, λοιπόν, της χωρικής νοημοσύνης στοιχειώδης λειτουργία είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται μορφές. Άλλες λειτουργίες είναι η αναπαράσταση των μορφών αυτών - ακόμα και όταν αυτές απουσιάζουν - ή ο μετασχηματισμός και η τροποποίησή τους (Gardner, 2010: 245).

Σύμφωνα με τον H.Gardner, υπάρχουν και πιο αφηρημένες πτυχές της χωρικής νοημοσύνης. Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, για παράδειγμα, σε έναν πίνακα ζωγραφικής ή σε ένα γλυπτό, την ένταση, την ισορροπία, τη σύνθεση ή ακόμα η ικανότητα κάποιου να διακρίνει όμοια στοιχεία συγκρίνοντας μεταξύ τους διαφορετικά πράγματα. Πρόκειται για παραστάσεις που δημιουργούνται στο νου, χωρίς απαραίτητα να λαμβάνουν οπτική μορφή - είναι, άλλωστε, αντιληπτές και από τυφλά άτομα - και στηρίζονται στη μεταφορική λειτουργία (ό.π.: 258-9). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περιγραφή του ασυνειδήτου από τον Φρόυντ ως αναδυόμενου παγόβουνου.

Από τους πρώτους που υποστήριξαν την αυτονομία της χωρικής νοημοσύνης υπήρξε ο L.L. Thurstone (1938 · 1947). Ο Rudolf Arnheim (1969: ν), ψυχολόγος της τέχνης, στο βιβλίο του “*Visual Thinking*” υποστηρίζει πως πρωταρχική πηγή της σκέψης είναι η δημιουργία οπτικο-χωρικών παραστάσεων. Ο Arnheim, δηλαδή, μειώνει το ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στην παραγωγική διαδικασία της σκέψης. Θεωρίες, όπως αυτή του Arnheim, που εξάιρουν την ικανότητα του ανθρώπου στη χωρική αντίληψη, αλλά και δοκιμασίες που χρησιμοποιούν πειραματικοί ψυχολόγοι στις οποίες τα άτομα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, όταν περιορίζονται να δώσουν απαντήσεις αποκλειστικά με τη χρήση της γλώσσας ή τη χρήση χωρικής επεξεργασίας, αποδεικνύουν ότι η χωρική νοημοσύνη είναι μια αυτόνομη διανοητική επιτηδειότητα (Gardner, 2010: 249-250). Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγούν περιπτώσεις ατόμων με αυτισμό ή περιπτώσεις «ιδιοφυών μικρονόων», οι οποίοι εκδήλωσαν ξεχωριστές χωρικές ικανότητες.

Ο H.Gardner σημειώνει ότι δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η διαδικασία ανάπτυξης της χωρικής νοημοσύνης. Το γεγονός αυτό το αποδίδει στη δυσκολία που υπάρχει στην αξιολόγησή της σε σχέση, για παράδειγμα, με την αξιολόγηση της γλωσσικής ή λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης. Προτείνει τη διάκριση μεταξύ σχετικά στατικών και σχετικά δυναμικών μορφών χωρικής γνώσης, οι οποίες συνιστούν τη χωρική νοημοσύνη. Η ανάπτυξη της χωρικής νοημοσύνης ακολουθεί την εξής πορεία: α) ικανότητα του βρέφους να κινείται στο χώρο, β) ικανότητα του νηπίου να διαμορφώνει στατικές νοερές εικόνες, γ) ικανότητα του παιδιού σχολικής ηλικίας να χειρίζεται τέτοιες στατικές εικόνες, δ) ικανότητα του εφήβου να συσχετίζει χωρικές σχέσεις με προτασιακές κρίσεις (ό. π.: 251).

Όσον αφορά στην περιοχή του εγκεφάλου όπου εδράζεται η χωρική νοημοσύνη, οι έρευνες καταδεικνύουν το δεξί ημισφαίριο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον

παρουσιάζουν, επίσης, αποτελέσματα τεστ χωρικής νοημοσύνης τα οποία αποκαλύπτουν ότι ο ανδρικός πληθυσμός έχει πιο ανεπτυγμένες χωρικές δεξιότητες. Αυτό εξηγείται από την εξελικτική πορεία του ανθρώπου, καθώς το κυνήγι και η περιπλάνηση με σκοπό τη συλλογή τροφής στις πρωτόγονες κοινωνίες υπήρξαν κατά βάσιν ανδρικές υποθέσεις (ό. π.: 257). Η χωρική νοημοσύνη, ακόμα, φαίνεται πως είναι περισσότερο ανεπτυγμένη σε ανθρώπους του πλανήτη που είναι αναγκασμένοι να διασχίζουν μεγάλες εκτάσεις γης προκειμένου να επιστρέφουν στις εστίες τους και πολύ περισσότερο δε, όταν το τοπίο χαρακτηρίζει η ομοιομορφία. Έτσι λοιπόν, οι χωρικές ικανότητες ενός Εσκιμώου, για παράδειγμα, είναι πολύ πιο ανεπτυγμένες σε σχέση με αυτές ενός ανθρώπου που ζει σε μια σύγχρονη μεγαλούπολη (ό. π.: 256). Ως εκ τούτου, η χωρική νοημοσύνη μπορεί σε κάποιους πολιτισμούς να θεωρείται πιο σημαντική σε σχέση με άλλα είδη νοημοσύνης, γι' αυτό και υπάρχει μεγαλύτερη φροντίδα για την καλλιέργεια αυτού του τύπου νοημοσύνης συγκριτικά με άλλες. Αυτό ακριβώς συμβαίνει στην περίπτωση των εξαιρετικών θαλασσοπόρων Πούλουγουατ των Καρολίνων Νήσων του Νοτίου Ειρηνικού, σύμφωνα με τη μελέτη του Thomas Gladwin (1970), οι οποίοι ακριβώς λόγω της ανάγκης που υπάρχει να ταξιδεύουν ανάμεσα στα πολυάριθμα νησιά της περιοχής τους έχουν αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τη χωρική τους νοημοσύνη και μάλιστα την αφηρημένη της πτυχή, αφού είναι σε θέση να προσδιορίζουν την ακριβή θέση των νησιών χάρις σε ένα πολύπλοκο σύστημα στοιχείων που αναπαρίστανται νοερά και συσχετίζονται με άλλα οπτικά.

Οι καλλιτέχνες προφανώς ξεχωρίζουν για τη χωρική τους επιτηδειότητα αλλά εξίσου πολύτιμη αποδεικνύεται για τους ανθρώπους που ασχολούνται με τις θετικές επιστήμες. Πολύ συχνά θετικοί επιστήμονες και εφευρέτες αναφέρονται στην καθοριστικής σημασίας συμβολή της νοερής αναπαράστασης ενός προβλήματος στην επίλυσή του. Κατά τον E. Ferguson (1977: 827-36) υπάρχουν προβλήματα που απασχολούν τους θετικούς επιστήμονες και τους μηχανικούς, τα οποία δεν είναι δυνατό να περιγραφούν λεκτικά. Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο McFarlane Smith (1964: 236-7) στο βιβλίο του "*Spatial Ability*". Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η πρόοδος ενός ατόμου στην επιστήμη καθορίζεται από το βαθμό ανάπτυξης της χωρικής του νοημοσύνης, αφού βέβαια κατακτήσει ένα ορισμένο μίνιμουμ λεκτικής ικανότητας. Οι μελετητές αυτοί αναφέρονται στην αφηρημένη πτυχή της χωρικής νοημοσύνης για την οποία έγινε λόγος παραπάνω και η οποία διαφέρει από την καθαρά οπτική της διάσταση.

Τέλος, σύμφωνα με τον H.Gardner ενώ άλλες μορφές νοημοσύνης, όπως για παράδειγμα η λογική-μαθηματική, με το πέρασμα των χρόνων από ορισμένη ηλικία και μετά φθίνουν, δεν συμβαίνει το ίδιο με τη χωρική νοημοσύνη. Αν όχι όλες, ορισμένες τουλάχιστον πτυχές της παραμένουν ακμαίες, όπως η ικανότητα αντίληψης του όλου ή η διάκριση γενικών προτύπων, εφόσον βέβαια το άτομο έχει εξασκηθεί συστηματικά σε αυτές κατά τη διάρκεια της ζωής του. Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως λόγω της στενής - σε μεγάλο βαθμό - σχέσης της χωρικής νοημοσύνης με τον κόσμο των αντικειμένων.

2.2.5. Σωματική-Κινητική Νοημοσύνη

Σωματική-κινητική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα με κινήσεις του σώματός του αλλά και να κατασκευάζει ή να μετασχηματίζει πράγματα με τα χέρια του. Ο συντονισμός, η ισορροπία, η επιδεξιότητα, η δύναμη, η ευελιξία, η ταχύτητα είναι μερικές από τις έννοιες που σχετίζονται με την κινητική νοημοσύνη (Armstrong, 2009: 7).

Η σωματική-κινητική νοημοσύνη παρέχει στον άνθρωπο την ικανότητα ελέγχου των κινήσεων του σώματος για σκοπούς πρακτικούς ή εκφραστικούς. Για την πραγματοποίηση των κινητικών ενεργειών συμμετέχουν τα περισσότερα μέρη του σώματος και το νευρικό σύστημα, καθώς η λειτουργία του κινητικού συστήματος είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία που απαιτεί το συντονισμό των νευρικών και μυϊκών δυνάμεων του σώματος.

Στις δυτικές κοινωνίες, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει σε άλλες, οι σωματικές δραστηριότητες διαχωρίζονται από τις νοητικές, οι οποίες - επειδή ακριβώς επιτελούνται μέσω της γλώσσας ή γενικά κάποιου συμβολικού συστήματος - κρίνονται ως ανώτερες από τις σωματικές. Ωστόσο, αυτό δεν συνέβαινε πάντα. Για παράδειγμα, κατά την κλασική εποχή και με τους Έλληνες η σωματική-κινητική νοημοσύνη «έφθασε, υπό μία έννοια, στο απόγειό της όσον αφορά τον δυτικό πολιτισμό» (Gardner, 2010: 283). Το ζητούμενο ήταν η αρμονία πνεύματος-σώματος μέσα από την ισόρροπη καλλιέργεια του συνόλου των νοητικών και σωματικών ικανοτήτων του ατόμου. Κι ενώ στο δυτικό πολιτισμό η κινητική παιδεία είτε είναι περιορισμένη και παρέχεται περιστασιακά είτε απουσιάζει - καθώς οτιδήποτε κάνουμε με τα σώματά μας κρίνεται ως λιγότερο σημαντικό σε σχέση με τα έργα του πνεύματος - σε άλλους πολιτισμούς, εξαιτίας κυρίως του διαφορετικού τρόπου ζωής,

η άσκηση για την απόκτηση σωματικών δεξιοτήτων προέχει. Το γεγονός αυτό παρατηρείται, για παράδειγμα, σε φυλές της Νιγηρίας, στη Νέα Γουινέα, στο Μπαλί, στην Ινδία, στην Ιαπωνία και αλλού.

Η διάκριση μεταξύ «διανοητικότητας» και «υλικότητας» ή αλλιώς «στοχαστικότητας» και «ενεργητικότητας» άρχισε να αμβλύνεται, όταν ψυχολόγοι υποστήριξαν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ γνωστικών και σωματικών ικανοτήτων (ό.π.: 284). Ο Βρετανός ψυχολόγος Frederic Bartlett (1958: 14) παραλληλίζοντας δεξιότητες διαφόρων ειδών συνέδεσε τις ποικίλες αντιληπτικές και επιτελεστικές λειτουργίες. Υποστήριξε ότι η σκέψη, συνηθισμένη ή καινοτόμος, σε σχέση με τις σωματικές εκδηλώσεις επιδεξιότητας διέπεται από τις ίδιες αρχές.

Σύμφωνα με τον Roger Sperry, Αμερικανό νευροψυχολόγο, δεν πρέπει να εκλαμβάνουμε την κινητική δραστηριότητα ως υποδεέστερη προορισμένη να υπηρετεί την διανοητική αλλά, αντίθετα, πρέπει να προσεγγίζουμε τη διανοητική δραστηριότητα ως το μέσο που προσδίδει *«στην κινητική συμπεριφορά πρόσθετη εκλέπτυνση, αυξημένη χρησιμότητα για την επιδίωξη απώτερων, μελλοντικών στόχων, μεγαλύτερη συνολική προσαρμοστικότητα και μεγαλύτερη αξία για τον σκοπό της επιβίωσης»* (στο Ewarts, 1973: 103). Άλλωστε, η κινητική δραστηριότητα - στα περισσότερα τουλάχιστον κανονικά άτομα - εξαρτάται κατά βάσιν από το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, όπως και η γλωσσική ικανότητα.

Κατά τον H.Gardner (2010: 289), η ύπαρξη αυτόνομης σωματικής νοημοσύνης αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τυχόν τραυματισμοί στο αριστερό ημισφαίριο επιφέρουν επιλεκτικές διαταραχές. Ως παράδειγμα αναφέρει τις διάφορες περιπτώσεις «απραξίας», που έχουν καταγραφεί από νευρολόγους, κατά τις οποίες ένα άτομο μπορεί να είναι ικανό σωματικά, ώστε να πραγματοποιήσει ορισμένες κινήσεις και γνωστικά, ώστε να κατανοήσει τι ακριβώς του ζητείται να κάνει, ωστόσο είναι ανίκανο να εκτελέσει τις κινήσεις αυτές με τη σωστή σειρά ή με τον σωστό τρόπο. Επιπλέον, απόδειξη ότι η σωματική νοημοσύνη είναι ένας ακόμη αυτόνομος τύπος νοημοσύνης αποτελούν οι περιπτώσεις των ατόμων που, ενώ έχουν χάσει τη λεκτική τους μνήμη, διατηρούν την ικανότητα να μαθαίνουν και να θυμούνται μια σύνθετη ακολουθία κινήσεων (ό. π.: 290).

Κορυφαία έκφραση της σωματικής-κιναισθητικής νοημοσύνης αποτελεί ο χορός, οι απαρχές του οποίου χάνονται στα βάθη των αιώνων. Παρατηρώντας τις ανθρώπινες δραστηριότητες που απεικονίζονται σε σπήλαια, διαπιστώνει κανείς ότι ο χορός κατέχει τη δεύτερη, μετά το κυνήγι, σημαντικότερη θέση. Εκτός όμως από το

χορό, η ηθοποιία επίσης προϋποθέτει ανεπτυγμένη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Gardner (ό. π.: 308-9), η μίμηση αποτελεί βασική συνιστώσα της κινησθητικής σκέψης, επομένως η μιμητική διδασκαλία και μάθηση φαίνεται να αποτελεί τον πλέον κατάλληλο τρόπο απόκτησης δεξιοτήτων στον εν λόγω τομέα. Ο H.Gardner συμπληρώνει: *«το γεγονός ότι κάποια άτομα αποδεικνύονται προικισμένα σ' αυτό το είδος μάθησης, στο οποίο όμως δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία από το εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να εξηγεί εν μέρει το ότι πολλοί υποσχόμενοι νέοι καλλιτέχνες στις κοινωνίες μας, αποξενώνονται νωρίς από το σχολείο. Αν μη τι άλλο, η ικανότητα πιστής μίμησης εκλαμβάνεται συχνά ως είδος αλαζονείας ή ως αποτυχία κατανόησης, αντί να θεωρείται ως άσκηση μιας διαφορετικής μορφής γνωστικής λειτουργίας που μπορεί να είναι ιδιαίτερα προσαρμοστική».*

Ανεπτυγμένη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη απαιτείται ακόμη για τον αθλητή. Βέβαια, τα σωματικά χαρίσματα είναι κληρονομικά, ωστόσο άλλα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα ο συγχρονισμός, αποκτώνται και αποτελούν άμεση συνέπεια της καλλιέργειας της σωματικής νοημοσύνης διαμορφώνοντας τον εξαιρετο αθλητή. Τέλος, η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης αντικειμένων και εργαλείων εξαρτάται από το βαθμό ανάπτυξης της σωματικής αλλά και χωρικής νοημοσύνης. Για την κατανόηση όμως σύνθετων εργαλείων ή συσκευών ή για την επινόηση εφευρέσεων, δηλαδή στην περίπτωση του μηχανικού, του τεχνικού και πολύ περισσότερο, του εφευρέτη, απαιτείται ανεπτυγμένη όχι μόνο σωματική και χωρική νοημοσύνη αλλά επιπλέον και λογικομαθηματική. Συνήθως, τα άτομα αυτά επιδεικνύουν από μικρή ηλικία ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξερευνητική μεταχείριση, τη συναρμολόγηση ή αποσυναρμολόγηση και τελικά την ανασυναρμολόγηση αντικειμένων του περιβάλλοντός τους. Ο Gardner (ό. π.: 314) σημειώνει ότι *«τέτοιες δραστηριότητες μπορεί επίσης να παρέχουν μια όαση αυτοπεποίθησης σε άτομα που επιδεικνύουν πενιχρό ενδιαφέρον (ή επιτηδειότητα) δραστηριοποίησης σε άλλους τομείς της εμπειρίας».*

2.2.6. Προσωπικοί Τύποι Νοημοσύνης

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η αυτογνωσία και η ικανότητα του ατόμου να δρα προσαρμοστικά με βάση αυτή τη γνώση. Προϋποθέσεις αυτού του τύπου νοημοσύνης είναι το άτομο να έχει ακριβή εικόνα για τον εαυτό του (να γνωρίζει, δηλαδή, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του), να έχει συναίσθηση των διαθέσεων, των προθέσεων, των κινήτρων, της ψυχοσύνθεσης και των επιθυμιών του, να κατανοεί τον εαυτό του, να έχει αυτοεκτίμηση και αυτοπειθαρχία.

Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τη διάθεση, τις προθέσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, τη φωνή, τις χειρονομίες τους και όποιες άλλες ενδείξεις, ώστε να αντιδρά κατάλληλα και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα μηνύματα που δέχεται. Η ανάπτυξη συνεργασίας, ο έλεγχος και η επιρροή στους άλλους είναι στοιχεία διαπροσωπικής νοημοσύνης (Armstrong, 2009: 7).

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την «ανάπτυξη των εσωτερικών πτυχών ενός προσώπου». Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ελέγχει τα συναισθήματά του, ώστε να ρυθμίζει ανάλογα την συμπεριφορά του. Σε ανώτερο επίπεδο «η ενδοπροσωπική νοημοσύνη επιτρέπει σε κάποιον να ανιχνεύει και να συμβολίζει σύνθετα και πολυποίκιλα σύνολα συναισθημάτων» (Gardner, 2010: 321), ικανότητα που διαθέτει, για παράδειγμα, ένας μυθιστοριογράφος.

Η διαπροσωπική νοημοσύνη αφορά στη σχέση του ατόμου με άλλα άτομα. Πρόκειται για την «ικανότητα να εστιάζει κανείς την προσοχή του σε άλλα άτομα», ώστε να είναι σε θέση να προσδιορίζει τη ψυχοσύνθεσή τους, τη διάθεση, τα κίνητρα και τις προθέσεις τους. Ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ικανότητα αυτή έχουν, για παράδειγμα, πολιτικοί και θρησκευτικοί ηγέτες γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουν προθέσεις κι επιθυμίες άλλων ατόμων, ακόμη κι όταν αυτές αποκρύπτονται, ώστε να επηρεάζουν και να ελέγχουν τις αντιδράσεις αυτών.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των προσωπικών τύπων νοημοσύνης, συγκριτικά με τους άλλους τύπους νοημοσύνης, είναι ότι μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές. Αυτό συμβαίνει καθώς διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία τα συμβολικά και ερμηνευτικά συστήματα των εμπειριών που καθορίζουν από νωρίς τους προσωπικούς τύπους νοημοσύνης. Έτσι λοιπόν, αυτό που είναι μη φυσιολογικό σε μια κοινωνία, σε κάποια άλλη κοινωνία μπορεί να θεωρείται φυσιολογικό. Επιπλέον, άλλο χαρακτηριστικό της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης είναι ότι αναπτύσσονται παράλληλα. Κατανοούμε τον εαυτό μας παρατηρώντας τη

συμπεριφορά των άλλων αλλά και αντίστροφα, κατανοούμε τη συμπεριφορά των άλλων εξετάζοντας πώς εμείς αντιδρούμε σε ανάλογες καταστάσεις. Και οι δύο αυτοί τύποι νοημοσύνης, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με άλλους τύπους, παίζουν σημαντικό ρόλο σε όλες τις κοινωνίες. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ασκείται εντονότερη κοινωνική κριτική σε περίπτωση μη επαρκούς ανάπτυξης των προσωπικών τύπων νοημοσύνης συγκριτικά με παρατηρούμενη ανεπάρκεια σε άλλους τύπους. Ο Gardner επισημαίνει πως, αν και οι προσωπικοί τύποι νοημοσύνης κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί, ωστόσο δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί.

Η ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης διέρχεται από ορισμένα στάδια. Σε κάθε στάδιο υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη περισσότερο του ενός ή του άλλου τύπου νοημοσύνης. Κατά το πρώτο στάδιο, αυτό της βρεφικής ηλικίας, το άτομο βιώνει μια ποικιλία συναισθημάτων και συγκινήσεων που είναι σε θέση να συνδέσει με συγκεκριμένες εμπειρίες. Με τον τρόπο αυτό εισάγεται στο πεδίο της ενδοπροσωπικής γνώσης. Επιπλέον, σε ηλικία δύο μηνών το βρέφος μπορεί να διακρίνει μεταξύ άλλων ατόμων. Στους δέκα μήνες διακρίνει μεταξύ διαφορετικών εκφράσεων συναισθημάτων των άλλων ατόμων, ενώ εμφανίζονται οι πρώτες ενδείξεις ενσυναίσθησης, καθώς αντιδρά κλαίγοντας όταν ακούει το κλάμα άλλου βρέφους συναισθανόμενο, προφανώς, ότι κάποια δυσάρεστη εμπειρία βιώνει το άλλο άτομο.

Το παιδί στην ηλικία των δύο με πέντε ετών αποκτά την ικανότητα χρήσης συμβόλων για να αναφέρεται στον εαυτό του, στα άλλα άτομα και στις εμπειρίες του, γεγονός που έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη των προσωπικών τύπων νοημοσύνης. Μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού πειραματίζεται με διαφορετικούς ρόλους βιώνοντας διαφορετικά συναισθήματα και προσπαθώντας να προσδιορίσει και να εδραιώσει τη δική του παρουσία αναπτύσσοντας σταδιακά την ενδοπροσωπική του νοημοσύνη. Παράλληλα όμως, αναπτύσσεται και η διαπροσωπική του νοημοσύνη, καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή αυτοπροσδιορίζεται.

Κατά τη σχολική ηλικία το παιδί διακρίνει πλέον σαφώς μεταξύ των δικών του χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών των άλλων προσώπων. Γι' αυτό και είναι πλέον σε θέση να αναπτύξει σχέσεις και με άλλα άτομα πέρα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Παράλληλα, το παιδί στην ηλικία αυτή εκδηλώνει ενδιαφέρον για την απόκτηση δεξιοτήτων. Τα πράγματα που μπορεί να κάνει και ο

βαθμός επιτυχίας με την οποία μπορεί να τα επιτελέσει, βοηθούν στην προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για τη γνώση του εαυτού του (ό. π.: 332).

Κύριο γνώρισμα του επομένου σταδίου, της μέσης παιδικής ηλικίας, είναι η προσπάθεια του ατόμου να διεκδικήσει μια θέση στην ομάδα των συνομηλίκων του. Η διατήρηση των φιλικών δεσμών είναι κύριο μέλημα του παιδιού αυτής της ηλικίας, γι' αυτό και αφιερώνεται πολύς χρόνος σε σκέψεις που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η επιτυχία ή αντίθετα η αποτυχία στον τομέα αυτό επηρεάζει την εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του.

Κατά το στάδιο της εφηβείας παρατηρείται ωρίμαση της γνώσης του εαυτού αλλά και της γνώσης που αφορά στα άλλα πρόσωπα. Το άτομο καλείται να συνδυάσει αυτές τις δύο μορφές γνώσης, ώστε να διαμορφώσει μια πιο οργανωμένη «*αίσθηση του εαυτού*» (ό. π.: 334) και να συμφιλιωθεί με τα προσωπικά του συναισθήματα, επιθυμίες και κίνητρα αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα τις πιέσεις που προέρχονται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει.

Ως τελευταίο στάδιο της φυσικής διαδικασίας ανάπτυξης της προσωπικής γνώσης, ο H.Gardner σημειώνει την ώριμη αίσθηση του εαυτού. Ορισμένοι μελετητές προβάλλουν μια σχετικά αυτόνομη αίσθηση του εαυτού κατά το στάδιο της ωριμότητας τονίζοντας τα ενδοπροσωπικά στοιχεία. Ωστόσο, άλλες προσεγγίσεις ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στο διαπλαστικό ρόλο των άλλων προσώπων αναφορικά με την αίσθηση του εαυτού, γι' αυτό και οι προσεγγίσεις αυτές τονίζουν τη σπουδαιότητα της διαπροσωπικής γνώσης κι εμπειρίας που αποκτάται σε ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό ή η περίσταση καθορίζει και τους ανάλογους ρόλους που καλείται κανείς να αναλάβει. Το ζητούμενο, επομένως, στην περίπτωση αυτή είναι η ικανότητα του ατόμου στην επίτευξη των στόχων που θέτει μέσα από κατάλληλους χειρισμούς (ό. π.: 336).

Το άτομο, λοιπόν, αναπτύσσει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη περνώντας διαδοχικά από τα παραπάνω στάδια της εξελικτικής του πορείας. Μαθαίνει να πραγματοποιεί διακρίσεις όσον αφορά στα δικά του συναισθήματα ή στα συναισθήματα των άλλων. Καθώς πρόκειται για μια ξεκάθαρα γνωστική διαδικασία, μέσω της διδασκαλίας καθίσταται συστηματική και ολοκληρωμένη. Γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Λογοτεχνία, προσφέρονται για την άσκηση του αναπτυσσόμενου ατόμου σε κατάλληλες αξιολογήσεις, λεπτοδουλεμένες διακρίσεις, ακριβείς κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις των διαφόρων περιστάσεων. Αντιθέτως, η έλλειψη συστηματικής άσκησης έχει ως

αποτέλεσμα περιορισμένες δυνατότητες, όπως «υπερβολικά χονδροειδείς διακρίσεις, ακατάλληλες ταυτίσεις, λανθασμένες συναγωγές» και τελικά παρερμηνεία των περιστάσεων. Το άτομο ζημιώνεται καθώς «όσο λιγότερο κατανοεί τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των άλλων, τόσο πιθανότερο είναι ν' αλληλεπιδρά με ακατάλληλο τρόπο με αυτούς, και άρα ν' αποτύχει να εξασφαλίσει τη θέση που του αρμόζει μέσα στο κοινωνικό σύνολο» (ό. π.: 338).

Τέλος, το γεγονός ότι η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη αποτελούν αυτόνομους τύπους νοημοσύνης αποδεικνύεται από το ότι τυχόν βλάβη των μετωπιαίων λοβών εμποδίζει την ανάπτυξη των προσωπικών μορφών γνώσης και προκαλεί διάφορες παθολογικές μορφές ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής γνώσης. Αυτό συμβαίνει καθώς οι μετωπιαίοι λοβοί λειτουργούν ως «ενοποιητικός σταθμός» του συστήματος που αντιπροσωπεύει το εσώτερο περιβάλλον του ατόμου, με το σύστημα που αντιπροσωπεύει το εξωτερικό περιβάλλον. Κι ενώ η καταστροφή των μετωπιαίων λοβών προκαλεί ζημιά στην προσωπικότητα του ατόμου αναστέλλοντας την αίσθηση του εαυτού και μεταβάλλοντας τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους, δεν επηρεάζει τις άλλες ευφυΐες του (ό. π.: 345-353).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του αυτιστικού παιδιού το οποίο δεν μπορεί να επικοινωνήσει, να γνωρίσει τους άλλους, ώστε να χρησιμοποιήσει τη γνώση αυτή για να γνωρίσει και τον εαυτό του, όπως συμβαίνει με τα φυσιολογικά παιδιά. Το αυτιστικό παιδί αποστρέφει το βλέμμα του από τα άλλα άτομα, ενώ η διαταραγμένη αίσθηση του εαυτού αποκαλύπτεται από το γεγονός ότι δυσκολεύεται να εκφέρει λέξεις, όπως «εγώ» και «εμένα». Ωστόσο, το ίδιο παιδί διατηρεί τις δεξιότητές του σε άλλες περιοχές, όπως είναι η μουσική και τα μαθηματικά (ό. π.: 348).

2.2.7. Οικολογική/Φυσιογνωστική Νοημοσύνη

Οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης των πολυάριθμων ειδών χλωρίδας και πανίδας του περιβάλλοντος αλλά και η ικανότητα αντίληψης ποικίλων φυσικών φαινομένων
(Armstrong, 2009: 7).

Ο Gardner (1983) αρχικά περιέγραψε επτά τύπους νοημοσύνης. Αργότερα, προσέθεσε και την οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη. Η αναγνώριση, η διάκριση και η κατηγοριοποίηση των ποικίλων ειδών της φύσης είναι δυνατή με την

όραση αλλά και με μη οπτικά μέσα. Ο τύπος αυτός νοημοσύνης, δηλαδή, συναντάται ακόμη και σε τυφλά άτομα. Επιπλέον, ο Gardner (1999b: 49-50) σημειώνει ότι οι αντιληπτικές ικανότητες των ανθρώπων με ανεπτυγμένη την οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη αποτελούν τη βάση κάθε άλλης παρόμοιας δεξιότητας που σχετίζεται με την αναγνώριση ή ταξινόμηση οποιουδήποτε συνόλου πραγμάτων.

Άτομα με ανεπτυγμένη την οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη εκδηλώνουν σεβασμό και ευαισθησία προς τη φύση, ενώ είναι ικανά να φροντίζουν αλλά και να εξημερώνουν ποικίλους ζωντανούς οργανισμούς. Οι βοτανολόγοι, οι εντομολόγοι, οι γεωπόνοι, οι γεωλόγοι, κ.ά. έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένο αυτόν τον τύπο νοημοσύνης. Ο Gardner αναφέρει ως χαρακτηριστικά παραδείγματα ανθρώπων με ανεπτυγμένη την οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη, μεταξύ άλλων, τον περιβαλλοντολόγο Rachel Carson, τους ορνιθολόγους John James Audubon και Roger Tory Peterson και φυσικά τον Κάρλο Δαρβίνο, για τον οποίο σημειώνει ότι ο ίδιος είχε παρατηρήσει για τον εαυτό του πως είχε γεννηθεί φυσιοδίφης.

Σύμφωνα με τον H.Gardner, η οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη πληροί και τα οκτώ κριτήρια (βλ. Κεφ. 2.1. του Α΄ Μέρους της παρούσας εργασίας), που ο ίδιος καθόρισε για τον προσδιορισμό ενός τύπου νοημοσύνης. Ειδικότερα, όσον αφορά στο κριτήριο «εξελικτική ιστορία και εξελικτική τεκμηρίωση» παρατηρεί ότι η οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη του ανθρώπου αναπτύχθηκε κατά την πορεία της εξέλιξής του και προέκυψε από την ανάγκη επιβίωσης του είδους. Ο άνθρωπος, δηλαδή, προκειμένου να επιβιώσει, έμαθε να διακρίνει και να αποφεύγει άλλα είδη απειλητικά για τον ίδιο και αντίστροφα, έμαθε να διακρίνει και να κυνηγά εκείνα τα είδη που θα εξασφάλιζαν σε αυτόν την επιβίωση, όπως ακριβώς συνέβη και με άλλους οργανισμούς στη φύση (Gardner, 1999b: 49).

Διαβάζοντας κανείς βιογραφίες ανθρώπων που διακρίθηκαν χάρις στις μελέτες τους γύρω από τη φύση εντοπίζει ως κοινό τους χαρακτηριστικό γνώρισμα το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για τον κόσμο της φύσης, το οποίο εκδηλώθηκε από μικρή ηλικία (ό. π.: 50-51). Το ενδιαφέρον, δηλαδή, για τον κόσμο της φύσης είναι μια προδιάθεση που ενυπάρχει στον άνθρωπο και που αναπτύσσεται, εφόσον ενισχύεται, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τους άλλους τύπους νοημοσύνης. Η ενίσχυση της οικολογικής/φυσιογνωστικής νοημοσύνης καθίσταται δυνατή μέσα από διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συστηματική παρατήρηση, την κατηγοριοποίηση, την ταξινόμηση, την αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των επιμέρους φυσικών υλικών (Ματσαγγούρας, 2003α).

Παραδείγματα ατόμων με εγκεφαλική βλάβη, που έχασαν την ικανότητα διάκρισης και αναγνώρισης μεταξύ διαφορετικών οντοτήτων, διατήρησαν όμως άλλους τύπους νοημοσύνης, αποδεικνύουν σύμφωνα με τον Gardner (1999b: 51) ότι η οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη είναι ένας ακόμα ξεχωριστός τύπος νοημοσύνης. Ωστόσο, δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί με ακρίβεια ποιες περιοχές του εγκεφάλου σχετίζονται με την ικανότητα αναγνώρισης και διάκρισης έμψυχων και άψυχων όντων.

Τέλος, την οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη χαρακτηρίζει «η *επιδεκτικότητα κωδικοποίησης σε ένα σύστημα συμβόλων*», ανταποκρίνεται δηλαδή και στο τελευταίο κριτήριο που μαζί με τα υπόλοιπα προσδιορίζουν έναν τύπο νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε πολιτισμό εντοπίζονται ταξινομικά συστήματα για την κατηγοριοποίηση φυτών και ζώων. Τοιχογραφίες σε σπήλαια, θρησκευτικές τελετές, χοροί και γενικά η θρησκευτική και πνευματική δραστηριότητα των λαών μαρτυρούν, επίσης, άλλες προσπάθειες προσδιορισμού των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων φαινομένων του φυσικού κόσμου κατά τρόπο που διαφοροποιείται από πολιτισμό σε πολιτισμό (Gardner, 1999b: 52).

2.3. Άλλοι τύποι νοημοσύνης

Ο Gardner, έχοντας υποστηρίξει την ύπαρξη της οικολογικής/φυσιογνωστικής νοημοσύνης βάσει των οκτώ κριτηρίων που ο ίδιος όρισε, διερευνά την πιθανότητα ύπαρξης ενός ακόμα τύπου νοημοσύνης που σχετίζεται με το πνεύμα (*spirit*), το οποίο παρατηρεί ότι αναμφισβήτητα κατέχει πολύ σημαντική θέση στις ζωές των ανθρώπων (Gardner, 1999a). Κι ενώ διαπιστώνει ότι η πλειοψηφία των μελετητών των γνωστικών επιστημών και της βιολογίας αποφεύγει να διερευνήσει τη φύση του πνεύματος, ωστόσο δηλώνει ότι ο ίδιος αναπόφευκτα οδηγείται στη διαδικασία αυτή από τη στιγμή που έχει ήδη διερευνήσει και υποστηρίζει την ύπαρξη προσωπικών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1999b: 53).

Δοκιμάζοντας να χρησιμοποιήσει τον όρο «*πνευματική νοημοσύνη*» (“*spiritual intelligence*”) διαπιστώνει την προβληματική φύση του περιεχομένου που προκύπτει από το γεγονός ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο την έννοια «πνευματικός». Αναφέρει, λοιπόν, τρεις βασικές ερμηνείες της (ό. π.: 54-60). Η πρώτη προκύπτει από τη σύνδεση της έννοιας με τον προβληματισμό που

εκδηλώνεται διαχρονικά για κοσμικά ή υπαρξιακά θέματα μέσα από τη μυθολογία, τη θρησκεία, την τέχνη και που εκφράζεται με ερωτήσεις σχετικές με τα μυστήρια της ζωής και το νόημά της. Η δεύτερη ερμηνεία αφορά στη δυνατότητα που έχει κανείς να επιτύχει μια διαφορετική κατάσταση του πνεύματος. Συμβαίνει, δηλαδή, σε πολλές κοινωνίες ορισμένοι άνθρωποι να αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα ικανοί σε θέματα που σχετίζονται με το πνεύμα και την αξιοποίηση των δυνάμεών του. Η τρίτη προσέγγιση του περιεχομένου της έννοιας αφορά στη δύναμη που έχει κανείς να ασκεί επιρροή στους άλλους είτε με τις ενέργειές του είτε απλώς και μόνο με την ύπαρξή του.

Εξαιτίας της προβληματικής φύσης τού περιεχομένου του όρου «πνευματικός», ο H.Gardner προτείνει τελικά τη στροφή της έρευνας προς μια νοημοσύνη, η οποία διερευνά τη φύση της ύπαρξης (*“existential intelligence”*) και δέχεται την «πνευματική νοημοσύνη» ως μια εκδοχή της υπαρξιακής. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδεικτικά μόνο στοιχεία υπέρ μιας πιθανής «*υπαρξιακής νοημοσύνης*» (ό. π.: 60-66), γι’ αυτό και αποφασίζει να μην την προσθέσει, τουλάχιστον προσωρινά, στη λίστα με τους άλλους οκτώ τύπους νοημοσύνης, καθώς - εξαιτίας της περιπλοκότητας του θέματος - κρίνει ότι απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση.

Είκοσι χρόνια μετά τη διατύπωση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. και μετά την προσθήκη και της οικολογικής/φυσιογνωστικής νοημοσύνης, ο H.Gardner σημειώνει: «δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι θα προκύψουν νέοι τύποι νοημοσύνης [...] θεωρώ εύλογο το ενδεχόμενο μελλοντικής αύξησης του αριθμού τους ή επαναπροσδιορισμού των μεταξύ τους ορίων» (Gardner, 2010: 19). Ήδη ο Daniel Goleman είχε μιλήσει για τη «*συναισθηματική νοημοσύνη*» (*“emotional intelligence”*) (Goleman, 1995) και αργότερα έκανε λόγο για την «*κοινωνική νοημοσύνη*» (*“social intelligence”*) (Goleman, 2006) και την «*οικολογική νοημοσύνη*» (*“ecological intelligence”*) (Goleman, 2009).

2.4. Βασικές παραδοχές της θεωρίας των Π.Τ.Ν.

Αφετηρία της θεωρίας των Π.Τ.Ν. είναι η παραδοχή ότι η νοημοσύνη του ανθρώπου δεν είναι ενιαία αλλά αποτελείται από πολλαπλά νοητικά συστήματα (modality view). Τα νοητικά αυτά συστήματα είναι έμφυτα στον άνθρωπο. Η άποψη

αυτή έχει αρκετούς υποστηρικτές (Anderson, 1992 · Ceci, 1990· Sternberg, 1985, 1999). Ο Gardner (2010: 403) διατείνεται ότι ο άνθρωπος είναι προδιατεθειμένος από τη φύση του να οργανώνει τη σκέψη του και να λειτουργεί βάσει συμβόλων, όπως *«οι σκίουροι είναι προδιατεθειμένοι εκ φύσεως να θάβουν βελανίδια»*.

Κάθε κανονικό άτομο, λοιπόν, έχει τη *«βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης των γνωστικών και άλλων στοιχείων, τα οποία είναι δυνατό να ενεργοποιηθούν σ' ένα πολιτισμικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα»* (Gardner, 1999b: 33-34). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό της νοημοσύνης του ανθρώπου, οι ευφυΐες θεωρούνται βιολογικά προκαθορισμένες. Απόδειξη, το γεγονός ότι, για παράδειγμα, η χωρική νοημοσύνη εμφανίζεται ακόμη και σε τυφλούς εκ γενετής. Το ίδιο συμβαίνει και με τη γλωσσική νοημοσύνη που εμφανίζεται στο άτομο ακόμα κι αν αυτό στερείται των κανονικών ακουστικών-προφορικών δυνατοτήτων επικοινωνίας.

Κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει όλες τις νοημοσύνες έως ένα βαθμό, εφόσον του δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, οπότε και υπάρχει έντονη δράση στο δίκτυο των νευρώνων του εγκεφάλου. Όταν οι γονείς αρχικά και οι εκπαιδευτικοί αργότερα προωθούν ορισμένους τύπους νοημοσύνης και όχι όλους, το αποτέλεσμα είναι οι νευρώνες του ατόμου, που δεν ασκούνται, σταδιακά να εξασθενούν. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει η διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων, καθώς, αν και όλοι έχουν εκ φύσεως το ίδιο φάσμα τύπων νοημοσύνης - όπως αυτό διαμορφώθηκε στην πορεία της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους - ωστόσο, δεν διαθέτουν αυτούς τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους στον ίδιο βαθμό. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Gardner (2001), *«όλοι διαθέτουμε αυτές τις νοημοσύνες, αλλά ούτε δύο από εμάς - ούτε καν δύο μονοζυγωτικοί δίδυμοι - δεν διαθέτουμε στον ίδιο βαθμό τις νοημοσύνες στην ίδια στιγμή»*.

Κάθε άνθρωπος ενεργοποιεί και τελικά διαμορφώνει ένα μοναδικό συνδυασμό των τύπων νοημοσύνης, ο οποίος - σύμφωνα με τον ορισμό της νοημοσύνης από τον H.Gardner - τον βοηθά *«στην επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα»*. Δηλαδή, μια ικανότητα που αναπτύσσει ένα άτομο μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος μπορεί να θεωρείται αξιόλογη μέσα σε αυτή τη δεδομένη κουλτούρα ενώ σε μια άλλη, όπου απαιτούνται διαφορετικές

ικανότητες, η ίδια ικανότητα μπορεί να κρίνεται αδιάφορη. Επηρεάζονται, δηλαδή, οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης από την κουλτούρα μέσα στην οποία διαβιών οι άνθρωποι (Campbell et al., 1996) και αποκτούν αξία μέσω αυτής. Γι' αυτό και κανένας τύπος νοημοσύνης στη θεωρία του H.Gardner δεν ορίζεται a priori ως ανώτερος από κάποιον άλλο και όλοι χαρακτηρίζονται «αξιακά ουδέτεροι». Κάθε τύπος νοημοσύνης όντας αυτόνομος ακολουθεί τη δική του αναπτυξιακή πορεία. Η ανάπτυξη ή μη, ωστόσο, ενός τύπου νοημοσύνης δεν συνεπάγεται ούτε προϋποθέτει επάρκεια ή ατροφία στους άλλους τύπους (Φλουρής, 2005: 495).

Επιπλέον, κάθε τύπος νοημοσύνης αποτελείται από «υπονοημοσύνες» (“*sub-intelligences*”) και έχει το δικό του πυρήνα νοητικής δραστηριότητας και το δικό του «υπολογιστικό μηχανισμό» (“*computational mechanism*”), ο οποίος πραγματοποιεί την περαιτέρω επεξεργασία του περιεχομένου που εκφράζει (π.χ. γλώσσα, μουσική, κ.λ.π.) (Gardner, 1983 · 1999b). Ο H.Gardner τονίζει ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα του γνωστικού περιεχομένου (γλωσσικό, μουσικό κ.λ.π.), καθώς είναι αυτό που ενεργοποιεί τους αντίστοιχους μηχανισμούς του συγκεκριμένου τύπου νοημοσύνης. Όπως αποδεικνύεται, η κατάκτηση ενός γνωστικού περιεχομένου προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο συγκείμενο (context), διαφορετικά μένει μετέωρο (Eggen & Kauchak, 2001 · Φλουρής, 2005: 496).

Τέλος, μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον και με το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης το άτομο είναι δυνατό να αναπτύσσει ή να διευρύνει τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, όπως άλλωστε αποδεικνύουν σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Howe, 1997).

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση, παράγοντες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα Διδασκαλίας

Η διδασκαλία είναι ένα από τα μέσα της αγωγής και αποσκοπεί στη μάθηση. Διακρίνεται σε φυσική και συστηματική (σχολική) διδασκαλία. Η δεύτερη - σε αντίθεση με την πρώτη - γίνεται συνειδητά και σκόπιμα (Βερτσέτης, 2002α: 13 · Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 245-246) και είναι αυτή που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία, στην οποία ο όρος «διδασκαλία»¹⁰ χρησιμοποιείται με την έννοια της «*διδασκτικής-μαθησιακής διαδικασίας*»¹¹ και αναφέρεται σε ένα σύνολο από προγραμματισμένες σκόπιμες ενέργειες εκ μέρους του δασκάλου που αποσκοπούν στην υποβοήθηση του μαθητή για αυτενεργό οικείωση της γνώσης και ανάπτυξη δεξιοτήτων¹² και στάσεων που θα τον καταστήσουν ικανό να μαθαίνει διαρκώς, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες της ζωής και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 31 · Κρουσταλάκης, 2001: 53).

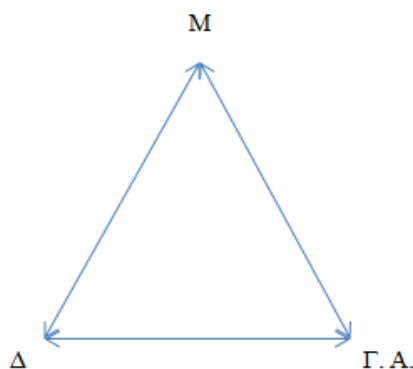
Η συστηματική διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, αξιοποιεί κοινά μέσα για όλους τους μαθητές και βασίζεται σε ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα που καθορίζει το σκοπό, τους στόχους της διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Φουντοπούλου, 2001: 36).

Τρεις είναι οι παράγοντες της διδασκαλίας, ο δάσκαλος, ο μαθητής και το γνωστικό αντικείμενο, με τον μαθητή να κατέχει την κεντρική θέση. Οι τρεις παράγοντες της διδασκαλίας βρίσκονται μεταξύ τους σε αμοιβαία αλληλεπίδραση, η οποία είναι σύνθετη (Εικ. 4).

¹⁰ Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί κατά καιρούς για τον όρο «διδασκαλία». Βλ. ενδεικτικά: Βερτσέτης, 2002α: 11 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 29-31 · Ματσαγγούρας, 2003β: 136-140 · Φουντοπούλου, 2001.

¹¹ «Επειδή πάντως κατά κυριολεξία ο όρος “διδασκαλία” αποδίδει την ενέργεια του δασκάλου, και όχι τις συνέπειες αυτής στο μαθητή, είναι ορθό να αντικαθίσταται από τον όρο “Διδακτική διαδικασία” και, ακόμη ορθότερο, από τον όρο “Διδακτική-μαθησιακή διαδικασία”, επειδή έτσι επισημαίνεται και η συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη.» (Βερτσέτης, 2002α:12)

¹² «Με τη διδασκαλία δεν παρέχονται μόνο γνώσεις στο διδασκόμενο, αλλά ταυτόχρονα εξελίσσονται και μορφοποιούνται και οι ψυχικές του δυνάμεις» (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 246). «Ο Πλάτων θεωρείται ο εισηγητής της ειδολογικής μόρφωσης στην αγωγή. Κατά τον Πλάτωνα η μάθηση αποσκοπεί στην άσκηση και την ανάπτυξη των πνευματικών λειτουργιών του ανθρώπου.» (ό.π.: 295)



Εικόνα 4
Το διδακτικό τρίγωνο
(M= Μαθητής, Δ= Δάσκαλος, Γ.Α.= Γνωστικό Αντικείμενο)
(πηγή εικόνας: Φουντοπούλου, 2001: 32)

Συνοπτικά, τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας είναι τα εξής (Φουντοπούλου, 2001: 31-37):

- α) Η διδασκαλία έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Ο μαθητής, δηλαδή, κατέχει σε αυτή τον πρωταγωνιστικό ρόλο, γι' αυτό και το γνωστικό αντικείμενο πρέπει να προσαρμόζεται στην ατομικότητα του μαθητή, ο οποίος το προσεγγίζει έχοντας στο πλευρό του το δάσκαλο σε ρόλο καθοδηγητή, συμβούλου και συνεργάτη.
- β) Μαθητής, δάσκαλος και γνωστικό αντικείμενο συνδέονται ανά δύο αμφίδρομα, αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν το ίδιο ενεργητικά στη διδασκαλία.
- γ) Η αλληλεπίδραση μαθητή, δασκάλου και γνωστικού αντικειμένου είναι σύνθετη. Αφορά, δηλαδή, σε όλες τις πτυχές και τις διαστάσεις της ανθρώπινης προσωπικότητας.

3.2. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Ο σκοπός της διδασκαλίας επιτυγχάνεται, εφόσον οι μαθητές μαθαίνουν. Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι. Αυτό σημαίνει ότι δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Ο H.Gardner (στο Siegel & Shaughnessy, 1994: 564) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το μεγαλύτερο λάθος που γινόταν στη διδασκαλία κατά τους προηγούμενους αιώνες ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου, ώστε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοποιημένοι διδάσκοντας τους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο. Η παρατήρηση αυτή στηρίζεται στη διαπίστωση της διαφορετικότητας του ατόμου και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης σεβασμού αυτής, καθώς ο πολύπλοκος πολιτισμός στον οποίο ζούμε, αναπτύσσεται

και προοδεύει με την ποικιλία και την διαφορετικότητα των ατόμων (Καυγάλης & Νημά, 2008: 213).

Επομένως, στην εκπαίδευση κάθε διδακτική ενέργεια για να είναι αποτελεσματική πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τις ατομικές διαφορές (Παρασκευόπουλος, 1994: 22), πρέπει δηλαδή να είναι διαφοροποιημένη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στην αναγνώριση της μοναδικότητας και ετερότητας κάθε μαθητή (Stradling & Saunders, 1993). Θεμελιώνεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, άρα εξαρτάται και διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006α: 61). Στόχος της διαφοροποίησης είναι η προσαρμογή του γνωστικού αντικειμένου στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004: 287), η δημιουργία διαφορετικών «μαθησιακών δρόμων» για την κατάκτηση της γνώσης (Stradling & Saunders, 1993· Tomlinson, 2015).

Η διαφοροποίηση διακρίνεται σε οργανωτική και διδακτική. Η οργανωτική διαφοροποίηση αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε ομοιογενή σώματα, ενώ η διδακτική διαφοροποίηση αναφέρεται στη διαφοροποίηση δομικών στοιχείων της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008α: 48). Το σχολικό σύστημα έχει αποκλείσει τις επιλογές των ομοιογενών σχολείων, τάξεων ή τμημάτων και βάσει παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτικών κριτηρίων έχει επιλέξει τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στα ανομοιογενή τμήματα του ενιαίου σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό το αίτημα της διαφοροποίησης μετατοπίζεται από την οργανωτική διαφοροποίηση, στη διδακτική τόσο του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος¹³ όσο και της καθημερινής διδασκαλίας (ό. π.: 54) με σκοπό την προσαρμογή στην ατομικότητα κάθε μαθητή.

Οι μαθητές διαφέρουν ως προς την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ. Ετοιμότητα είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα. Το ενδιαφέρον αναφέρεται στην έλξη, την περιέργεια ή το πάθος ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα. Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Μπορεί να

¹³ «Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος είναι αναγκαία, επειδή ο εκπαιδευτικός πρέπει να το εφαρμόσει στην τάξη, δηλ. σε μια ομάδα μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα ατομικών διαφορών» (Βρεττός & Καυγάλης, 2009: 112). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, καλείται να διαφοροποιήσει το δοσμένο αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα και να διδάξει αποτελεσματικά σε τάξεις μεικτής ικανότητας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 31).

διαμορφωθεί από τον τύπο νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, από το φύλο, την εκπαίδευση ή το μαθησιακό του στυλ (Tomlinson, 2004: 22-23).

Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει και σχεδιάζει την πορεία της διδασκαλίας, αφού πρώτα προσμετρήσει όλες τις πληροφορίες που αφορούν στους μαθητές του (Hall, 2002: 2 · Κοσσυβάκη, 2006: 142). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι είναι πολύ πιο αποτελεσματικό να λαμβάνεται εξ αρχής υπ' όψιν η διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών μιας τάξης στο πλαίσιο μιας οργανωμένης και συνολικά σχεδιασμένης διδασκαλίας και όχι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hart, 1992).

Ο εκπαιδευτικός έχοντας «διαγνώσει» τις ατομικές διαφορές των μαθητών του είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα δεδομένα της αξιολόγησης και να διαφοροποιήσει¹⁴ - λαμβάνοντας υπ' όψιν ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών του (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ) - ένα ή περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας (Tomlinson, 2000: 2-3· 2004: 22· 2015: 17-18):

i) Το περιεχόμενο της διδασκαλίας (content): Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση.

ii) Τη διαδικασία μάθησης (process): Η διαδικασία περιγράφει τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις βασικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τις ουσιώδεις ιδέες και πληροφορίες.

iii) Το μαθησιακό αποτέλεσμα (product): Το αποτέλεσμα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν.

iv) Το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment): Το περιβάλλον περιλαμβάνει οτιδήποτε σχετίζεται με το χώρο όπου διεξάγεται η μάθηση και την οργάνωσή του, π.χ. συνθήκες, διάταξη, υλικά κ.τ.λ..

Η διαφοροποίηση, λοιπόν, αφορά (Αργυρόπουλος, 2013: 39-42· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29-30 · 2006β: 12-14):

i) Στο περιεχόμενο, το «τι» της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να αλλάζει τον μαθησιακό στόχο, προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα της επιλογής με βάση την ετερότητά του.

¹⁴ «Ο δάσκαλος πρέπει να τροποποιήσει τα δεδομένα της προς μάθηση γνώσης, προσαρμόζοντάς τα στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα ή στις ικανότητες των μαθητών του, προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.» (Φουντοπούλου, 2001: 36)

ii) Στη διαδικασία μάθησης, το «πώς» της διδασκαλίας. Διαφοροποιείται ο τρόπος που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος. Διαφορετικοί μαθητές «μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους και εφαρμόζοντας διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29· 2006β: 13). Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα γνωστά στους μαθητές θέματα.

iii) Στο μαθησιακό αποτέλεσμα, το «προϊόν» της μάθησης. Οι μαθητές, δηλαδή, επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο επιδεικνύουν τι έχουν μάθει.

iv) Στο μαθησιακό περιβάλλον. Το περιβάλλον, όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία, είναι δυνατό να αναδιοργανώνεται, να εμπλουτίζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών.

Βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι οι εξής (Tomlinson, 2004: 19-27):

- α) ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα ουσιώδη,
- β) ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών,
- γ) η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες,
- δ) ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα,
- ε) όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογη εργασία,
- στ) εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται,
- ζ) ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική όσο και την ατομική εργασία,
- η) ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται με ευελιξία.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο παροχέας της σχολικής γνώσης. Ο κύριος ρόλος του είναι να «διαβάζει» τους μαθητές του και να μετατρέπει την τάξη του σε ένα σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, οργανωμένων μαθητοκεντρικά και στηριγμένων στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2008α: 86).

Ο σεβασμός των ατομικών διαφορών συνιστά μία από τις βασικές παραμέτρους διασφάλισης της επιτυχούς ενίσχυσης της μάθησης και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο λειτουργίας μιας εκπαίδευσης

δημοκρατικής¹⁵ (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 188-189 και 301 · Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 22, 31· Tomlinson, 2004: 82).

3.3. Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης και Διδασκαλία

Ένας από τους παράγοντες ο οποίος καθορίζει τον τρόπο που μαθαίνει το άτομο είναι το προφίλ νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν., κάθε άνθρωπος μέσα στο πλαίσιο ποικίλων πολιτισμικών περιβαλλόντων και ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνει, αναπτύσσει τους οκτώ τουλάχιστον τύπους νοημοσύνης σε διαφορετικό βαθμό και διαμορφώνει το μοναδικό προφίλ νοημοσύνης του, το οποίο δεν παραμένει σταθερό, αλλά συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται.

Αν και ο H.Gardner δεν συνέλαβε τη θεωρία των Π.Τ.Ν. για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αυτή τελικά εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους (Campbell, 1997), καθώς ανταποκρίνεται στο βασικό αίτημα της σύγχρονης εποχής για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης κάθε ατόμου.

Με την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία επιδιώκεται (Gardner & Hatch, 1989):

- ✓ η διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους «καλούς», καθώς λαμβάνονται υπ' όψιν οι ατομικές διαφορές των μαθητών και η διδασκαλία εξατομικεύεται,
- ✓ η σε βάθος κατανόηση του εκάστοτε υπό μελέτη θέματος,
- ✓ η συνειδητοποίηση του ιδιαίτερου διανοητικού προφίλ κάθε μαθητή, το οποίο τον καθιστά μοναδικό,
- ✓ η εσωτερίκευση από τους μαθητές ορισμένων ρόλων των ενηλίκων, που μπορούν να τους οδηγήσουν σε επαγγέλματα αντίστοιχα με τις δυνατότητες που προκύπτουν από το συνδυασμό των τύπων νοημοσύνης που διαθέτουν.

Το πρώτο βήμα, επομένως, στη διαδικασία εκπαίδευσης ενός ατόμου πρέπει να είναι η προσπάθεια προσδιορισμού των περισσότερο ανεπτυγμένων τύπων

¹⁵ «[...] μια διδασκαλία που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο και επιδιώκει να τους καταστήσει κοινωνούς της μάθησης με την ίδια ακριβώς μέθοδο, τον ίδιο ρυθμό παροχής γνώσεων και την ίδια διαδικασία δεν μπορεί να έχει για όλους το ίδιο αποτέλεσμα. Άλλοι από αυτούς θα είναι περισσότερο και άλλοι λιγότερο ευνοημένοι» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 187). Και άλλου (Φλουρής, 2006α: 259): «Είναι συνηθισμένο φαινόμενο στο ελληνικό σχολείο ένας εκπαιδευτικός να “προχωρά” με μεμονωμένους μαθητές, οι οποίοι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του διδακτικού περιεχομένου, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές αναγκαστικά παραμελούνται».

νοημοσύνης, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν το μέσο κατανόησης ενός περιεχομένου κατά τρόπο προσιτό κι ελκυστικό (Gardner, 2010: 426). Παράλληλα, οι πολλαπλές αναπαραστάσεις του ίδιου περιεχομένου, μπορούν να ενισχύσουν τους αδύναμους τύπους νοημοσύνης (Φλουρής, 2006β: 131) και τελικά να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μάθησης.

3.3.1. Προσδιορισμός και αξιολόγηση προφίλ νοημοσύνης του μαθητή

Ο προσδιορισμός και η αξιολόγηση των διανοητικών δυνάμεων και αδυναμιών κάθε μαθητή χωριστά αποτελεί προϋπόθεση επιτυχούς σχεδιασμού της διδασκαλίας, καθώς καθίσταται δυνατή η προσαρμογή της στις ικανότητες και στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Ωστόσο, ο Gardner (1999b: 138-9 · 2010: 483) επισημαίνει πως η επινόηση μεθόδων προσδιορισμού και αξιολόγησης του προφίλ νοημοσύνης ενός ατόμου δεν είναι εύκολη υπόθεση¹⁶, ενώ εκφράζει την ανησυχία του για το γεγονός ότι πολύ εύκολα συχνά τυποποιούνται και εμπορευματοποιούνται προγράμματα «ανεπιφύλακτης αξιολόγησης».

Οι παραδοσιακές μετρήσεις νοημοσύνης του τύπου «μολύβι-χαρτί», κατά τις οποίες το άτομο καλείται να δώσει σε σύντομο χρονικό διάστημα μία και μοναδική απάντηση, ουσιαστικά αξιολογούν γλωσσικές, λογικομαθηματικές και ως ένα βαθμό κοινωνικές δεξιότητες αφήνοντας κατά μέρος άλλους τύπους νοημοσύνης. Στη θέση αυτών των τυποποιημένων τεστ, ο H.Gardner προτείνει τη μέθοδο της παρατήρησης της δραστηριότητας του ατόμου μέσα σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, ανάλογο της ηλικίας, της καλλιέργειας και των πολιτισμικών του καταβολών¹⁷ (Gardner, 1993: 31-32 · 1999b: 135-8). Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η παρακολούθηση της ανάπτυξης των τύπων νοημοσύνης και ο προσδιορισμός του προφίλ νοημοσύνης ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αν και πρόκειται για μια χρονοβόρο διαδικασία συγκριτικά με τα τυποποιημένα τεστ μέτρησης της ευφυΐας, ωστόσο είναι αποκαλυπτική σχετικά με το «ποιες κατευθύνσεις έχει ήδη πάρει το άτομο, ποιες κατευθύνσεις δείχνουν να προσφέρονται περισσότερο για ανάπτυξη, ποιες δεν περικλείουν ιδιαίτερες δυνατότητες ή παρουσιάζουν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες» (Gardner, 2010: 486).

¹⁶ Προσπάθειες, ωστόσο, έχουν γίνει κατά καιρούς. Βλ. ενδεικτικά: http://sueteele.net/teele_inventory.html, καθώς και Chan, 2001, 2003 · McClellan & Conti, 2008 · Shearer, 1994 · Tirri & Nokelainen, 2008.

¹⁷ Η ιδέα αυτή υλοποιήθηκε με το πρόγραμμα “*Project Spectrum*”, από τον H.Gardner και τους συνεργάτες του, David Feldman, Mara Krechevsky κ.ά. (βλ. <http://www.pz.harvard.edu/projects/project-spectrum>).

Ο Armstrong (2009: 34) θεωρεί, επίσης, την παρατήρηση ως την καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης κάθε μαθητή. Επισημαίνει, μάλιστα, πως ιδιαίτερα αποκαλυπτική μπορεί να είναι η παρατήρηση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη. Για παράδειγμα, ο μαθητής που έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη μιλά χωρίς να του δοθεί ο λόγος, ο μαθητής που σκιστάρει αφηρημένα ή ονειροπολεί, έχει ανεπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη, κ.τ.λ.. Ακόμα, σε χρήσιμα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσει η παρατήρηση σχετικά με το τι επιλέγουν οι μαθητές να κάνουν, όταν έχουν ελεύθερο χρόνο ή όταν έχουν τη δυνατότητα επιλογών μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων. Ο Armstrong συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Για την καλύτερη οργάνωση της δουλειάς του προτείνει τη χρήση λίστας ελέγχου (checklist)¹⁸ των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης των μαθητών (ό. π.: 35-39).

Άλλοι τρόποι συλλογής πληροφοριών, που μπορούν επίσης να αποδειχτούν χρήσιμοι στην προσπάθεια προσδιορισμού του προφίλ νοημοσύνης του μαθητή, είναι οι εξής (ό. π.: 39-42):

- ✓ Συλλογή δεδομένων: Πρόκειται για αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς των μαθητών ή εξαιρετικά επιτεύγματά τους, που μαρτυρούν τις διανοητικές τους δυνάμεις. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να αποτυπώνονται σε φωτογραφίες, βίντεο, φωτοτυπίες, υλικό από τις σχολικές δραστηριότητες κ.τ.λ..
- ✓ Έλεγχος της σχολικής επίδοσης του μαθητή στα διάφορα μαθήματα: Η υψηλή βαθμολογία και οι θετικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σε ορισμένα μαθήματα μπορούν, επίσης, να οδηγήσουν σε συμπεράσματα σχετικά με τους περισσότερο ανεπτυγμένους τύπους νοημοσύνης του μαθητή (π.χ. υψηλότερες επιδόσεις στα μαθητικά και στις θετικές επιστήμες σε σχέση με τις επιδόσεις στη λογοτεχνία και στις κοινωνικές επιστήμες μαρτυρούν περισσότερο ανεπτυγμένη λογική-μαθηματική νοημοσύνη έναντι της γλωσσικής).
- ✓ Συζήτηση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν τους ίδιους μαθητές: Μια τέτοια συζήτηση μπορεί να αποκαλύψει πως ο ίδιος μαθητής που σε ένα μάθημα είναι υποτονικός, σε κάποιο άλλο μάθημα που απαιτεί ένα διαφορετικό συνδυασμό τύπων νοημοσύνης ανταποκρίνεται με μεγάλη επιτυχία.

¹⁸ Βλ. και Παράρτημα Α.

- ✓ Συζήτηση με τους γονείς: Ο εκπαιδευτικός, αφού ενημερώσει τους γονείς σχετικά με τη θεωρία των Π.Τ.Ν., τους καθοδηγεί σχετικά με το πώς μπορούν να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις διανοητικές δυνάμεις των παιδιών τους, που αποκαλύπτονται μέσα από τη δραστηριότητά τους εκτός σχολείου. Αυτά τα στοιχεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα αξιοποιήσει, ώστε να σχεδιάσει ανάλογα το μάθημά του.
- ✓ Ερωτήσεις προς τους μαθητές: Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να ζητήσει από κάθε μαθητή να εκφράσει με το δικό του τρόπο τη δική του αντίληψη σχετικά με το ποιους τύπους νοημοσύνης έχει περισσότερο ανεπτυγμένους. Θα πρέπει, βέβαια, προηγουμένως οι μαθητές να έχουν κατατοπιστεί σχετικά με τη θεωρία των Π.Τ.Ν..
- ✓ Οργάνωση ξεχωριστών δραστηριοτήτων: Η οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, που αντιστοιχούν στους Π.Τ.Ν., παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρακολουθήσει πώς κάθε μαθητής ενεργεί κατά περίπτωση και προς τα πού κλίνει.

3.3.2. Προτάσεις εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη Διδασκαλία

Οι συνεργάτες του H.Gardner αρχικά (Armstrong, 2009 · Campbell et al., 1996 · Lazeur, 1991) και αργότερα ο ίδιος ο Gardner (1993 · 1999b-d · 2006b), πρότειναν ορισμένες πρακτικές για την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στην εκπαίδευση και την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο Lezeur (1991) προτείνει η διδασκαλία να ακολουθεί τα εξής στάδια:

- i. Το στάδιο της αφύπνισης, της ενεργοποίησης των Π.Τ.Ν. μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες διεγείρουν τα αντίστοιχα νοητικά κέντρα του εγκεφάλου.
- ii. Το στάδιο της ενίσχυσης και διεύρυνσης των Π.Τ.Ν. του μαθητή. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το άτομο στη φάση αυτή έχουν ως στόχο την ενίσχυση των αδύναμων τύπων νοημοσύνης που διαθέτει αλλά και τη διεύρυνση των ήδη ανεπτυγμένων.
- iii. Το στάδιο της διδασκαλίας μέσω των Π.Τ.Ν. Κατά το στάδιο αυτό οι Π.Τ.Ν. γίνονται οι δίοδοι για την προσέγγιση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις. Παράλληλα, στη φάση αυτή σκοπός είναι ο μαθητής να διδάχτει τους Π.Τ.Ν.

- iv. Το στάδιο της μεταφοράς των Π.Τ.Ν. πέρα από τη σχολική τάξη. Σκοπός είναι οι μαθητές να ασκηθούν στον τρόπο αντιμετώπισης πραγματικών προκλήσεων της καθημερινότητας - εντός κι εκτός σχολείου αλλά και αργότερα μέσα στο πλαίσιο των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων - με την αξιοποίηση των Π.Τ.Ν.

Ο Armstrong (2009) προτείνει για κάθε τύπο νοημοσύνης πέντε στρατηγικές, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Τύποι νοημοσύνης	Διδακτικές στρατηγικές
γλωσσική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. αφήγηση ιστοριών (story telling) 2. καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (brainstorming) 3. ακρόαση μέσω μαγνητοφώνου (tape recording) 4. τήρηση αρχείου (journal writing) 5. εκδόσεις των μαθητικών εργασιών (publishing)
λογικομαθηματική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. υπολογισμοί και ποσοτικοποιήσεις (calculations & quantifications) 2. ταξινομήσεις και κατηγοριοποιήσεις (classifications & categorizations) 3. σωκρατική μαιευτική (socratic questioning) 4. ευρετική προσέγγιση (heuristics) 5. επιστημονική σκέψη (science thinking)
χωρική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. οπτικοποίηση (visualization) 2. χρωματικοί κώδικες (color cues) 3. μεταφορικές ιδέες σε μορφή εικόνων (picture metaphors) 4. σκαρίφημα ιδεών (idea sketching) 5. γραφικά σύμβολα (graphic symbols)
κιναισθητική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. απαντήσεις ή αποκρίσεις του σώματος (body answers) 2. θέατρο στην τάξη (classroom theater) 3. κιναισθητικές έννοιες (kinesthetic concepts) 4. πρακτικές ή χειρωνακτικές ενέργειες που οδηγούν στη σκέψη (hands-on thinking) 5. το ανθρώπινο σώμα σαν χάρτης (body map)
μουσική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. ρυθμοί, τραγούδια, ρυθμικά χτυπήματα & ψαλμοί (rythmes, songs, raps & chants) 2. δισκογραφία (discographies) 3. συγκράτηση πληροφοριών μέσω μουσικής (super memory music) 4. μουσικές έννοιες (musical concepts) 5. μουσική που εναρμονίζεται με συγκεκριμένες διαθέσεις (mood music)
διαπροσωπική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών (peer sharing) 2. ανθρώπινα γλυπτά (people sculptures) 3. ομάδες συνεργασίας (cooperative groups) 4. επιτραπέζια παιχνίδια (board games) 5. προσομοιώσεις (simulations)
ενδοπροσωπική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. περισυλλογή ενός λεπτού (one-minute reflection periods) 2. σύνδεση με τα προσωπικά δεδομένα (personal connections) 3. η ώρα των επιλογών (choice time) 4. αίσθηση και έκφραση συναισθημάτων (feeling- toned moments) 5. διατύπωση ρεαλιστικών σκοπών (goal-setting sessions)

οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη	<ol style="list-style-type: none"> 1. περίπατοι στη φύση (nature walks) 2. «παράθυρα» που οδηγούν στη μάθηση (windows into learning) 3. φυτά σαν «υποστηρίγματα» (plants as props) 4. ζώακια στην τάξη (pets in the classroom) 5. «οικο-μελέτη» (ecostudy)
------------------------------------	---

Πίνακας 1

(προσαρμογή στα μαθήματα του ελληνικού σχολικού προγράμματος από Φλουρής, 2006β: 134-142)

Ο Gardner (1999b: 169-172) προτείνει στην εκπαιδευτική διαδικασία να αξιοποιούνται οι «πύλες εισόδου» (“*entry points*”), δηλαδή δίοδοι, πρακτικές που οδηγούν στην ενεργοποίηση των κυρίαρχων τύπων νοημοσύνης του μαθητή και στη διασύνδεση με τα κεντρικά θέματα του σχολικού προγράμματος (Πίν. 2).

Πύλη εισόδου	Πρακτικές	Τύπος νοημοσύνης που ενεργοποιείται
αφηγηματική πύλη	αφήγηση ιστοριών, αναγνωσμάτων	γλωσσική
πύλη της ποσοτικοποίησης	χρήση ποσοτικών/στατιστικών προτύπων	λογικομαθηματική
πύλη της λογικής	χρήση λογικών προβληματισμών, συλλογισμών, υποθέσεων	λογικομαθηματική
θεμελιακή/υπαρξιακή πύλη	διατύπωση διλημάτων στο πλαίσιο φιλοσοφικών συζητήσεων	ενδοπροσωπική, διαπροσωπική
αισθητική πύλη	αξιοποίηση έργων τέχνης, υλικών	χωρική, μουσική, κιναισθητική
πύλη των χειρωνακτικών δραστηριοτήτων	χειρωνακτικές δραστηριότητες, κινήσεις σώματος, ασκήσεις συντονισμού κινήσεων, χρήση εργαλείων	κιναισθητική, χωρική
κοινωνική πύλη	δημιουργία ομάδων, συνεργατικές δραστηριότητες (δραματοποίηση, χορογραφία, θεατρικά δρώμενα)	διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, χωρική

Πίνακας 2

Μια δεύτερη διδακτική πρόταση του Gardner (1999b: 172-3, 177) είναι η χρήση αναλογιών, μεταφορών και παραδειγμάτων που πρέπει να συνοδεύουν τις «πύλες εισόδου», καθώς ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή οδηγώντας τον σε βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση των υπό μελέτη θεμάτων.

Η τρίτη διδακτική πρόταση του Gardner (1999b: 173-9 · 1999c) αφορά στη «*διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος*», δηλαδή σκοπός είναι ο μαθητής να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός θέματος, ώστε τελικά να το κατανοήσει σε βάθος. Γι' αυτό άλλωστε και προτείνει (Gardner, 1999d) η εκπαίδευση να εστιάζει σε ορισμένα

σημαντικά για την ανθρωπότητα θέματα, τα οποία είναι δυνατό να συνδεθούν με ευρύτερα θέματα πολλών επιστημονικών κλάδων και παράλληλα να μειωθεί η ποσότητα της διδακτέας ύλης. Η «διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος» και επομένως η κατανόησή του επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον H.Gardner, μέσα από τις «πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου» (“multiple representations of content”). Αυτό σημαίνει ότι το προς διερεύνηση θέμα πρέπει να παρουσιάζεται στους μαθητές με πολλούς τρόπους, ώστε να είναι δυνατή η κατανόησή του από όλους, ανάλογα με το διανοητικό προφίλ που ο καθένας διαθέτει και επιπλέον να ενεργοποιούνται και οι λιγότερο ανεπτυγμένοι τύποι νοημοσύνης.

3.3.3. Η θεωρία των Π.Τ.Ν. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο σκοπός που καλείται να υπηρετήσει το ελληνικό σχολείο σήμερα, σύμφωνα με το Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» είναι «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Ζητούμενο, λοιπόν, είναι «η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών», που ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτύχει λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις γενικές κατευθύνσεις που του δίνονται και οι οποίες έχουν ως εξής (ΦΕΚ 303, τ. Β΄, 13/3/2003):

- «[...] το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή» (ό. π.: 3733).
- Μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, η παροχή γενικής παιδείας, «θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ευρύτερη εξοικείωση με βασικά στοιχεία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων [...]. Έτσι διευκολύνεται η διαδικασία αναζήτησης και προαγωγής της γνώσης» (ό. π.: 3734-5).
- «Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως “πώς να μαθαίνει”, ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση [...]. Ένα

σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να ευνοείται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεών του. Στη διαδικασία αυτή κρίσιμο στοιχείο είναι η κατάλληλη προσαρμογή των Α.Π.Σ., του διδακτικού υλικού και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων» (ό. π.: 3735).

- «Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές» (ό. π.: 3735).
- «[...] σχετικά με τη βελτίωση των συνθηκών του περιβάλλοντος και τη διατήρηση της βιωσιμότητας του πλανήτη μας, οι κοινωνικές ανάγκες επιβάλλουν τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που δε θέτουν σε κίνδυνο την εξάντληση των φυσικών πόρων, οι οποίοι προορίζονται για την κάλυψη των αναγκών των επόμενων γενεών. Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη, μέσα από την προστασία και τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος» (ό. π.: 3735-6).
- «[...] η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και η πορεία του προς την αυτογνωσία απαιτούν ευρεία και διαρκή κοινωνική αλληλεπίδραση [...] οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με τη διατήρηση και την ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής του υγείας, πρέπει να αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της παιδείας κάθε μαθητή» (ό. π.: 3736).
- «[...] κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να “φωτίζονται πολυπρισματικά” και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση τους με την πραγματικότητα [...]. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοεπίδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει» (ό.π.: 3737).
- Η ύλη θα πρέπει να προσαρμόζεται «στις διαφοροποιημένες ικανότητες των μαθητών» (ό. π.: 3741).
- «Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών,

καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον» (ό. π.: 3744).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό από τα παραπάνω ότι τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών διαπνέονται από βασικές αρχές και κατευθύνσεις που συνάδουν ή και εκπορεύονται ενδεχομένως μεταξύ άλλων από τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του H.Gardner και οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής:

- ✓ πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (νοητικές ανάγκες, κλίσεις, ενδιαφέροντα, ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης) προκειμένου να εξατομικεύεται και να διαφοροποιείται η παρεχόμενη εκπαίδευση,
- ✓ ο μαθητής πρέπει να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να προσεγγίζει σε βάθος τη γνώση και να ωθείται στην απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες τον καθιστούν ικανό στην επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την καθημερινή ζωή,
- ✓ τα προς διερεύνηση θέματα πρέπει να προσεγγίζονται από πολλές οπτικές, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να τα κατανοεί σε βάθος και να σχηματίζει την προσωπική του αντίληψη για τον κόσμο,
- ✓ η εκπαίδευση του μαθητή δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της ευαισθησίας, του προβληματισμού και της ικανότητας κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Διδασκαλία και Τ.Π.Ε.

4.1. Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Τ.Π.Ε.: εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο όρος «εκπαιδευτική τεχνολογία»¹⁹ με την ευρεία έννοια αναφέρεται στη θεωρία και πρακτική σχεδιασμού, ανάπτυξης, αξιοποίησης, διαχείρισης και αξιολόγησης διαδικασιών και πηγών με στόχο τη μάθηση (Seels & Richey, 1994). Από το 1977 διεθνείς οργανισμοί (Council for Educational Technology, Association for Educational and Communications Technology) αναγνώρισαν την εκπαιδευτική τεχνολογία ως κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης που στοχεύει στην οργάνωση του διδακτικού υλικού για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης και για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Σολομωνίδου, 2006: 6).

Πυρήνα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συνιστούν τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης²⁰. Ως μέσο διδασκαλίας εισάγεται αρχικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο υπολογιστής. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 κάνουν την εμφάνισή τους τα πολυμέσα²¹. Τα υπερμέσα²² είναι το επόμενο βήμα στην πορεία εξέλιξης της ψηφιακής τεχνολογίας. Κύριο γνώρισμα των υπερμέσων είναι ότι παρέχουν τη δυνατότητα της μη γραμμικής προσπέλασης των πληροφοριών. Παράλληλα, το διαδίκτυο και οι υπηρεσίες πληροφόρησης και επικοινωνίας που αυτό παρέχει, αξιοποιούνται όλο και περισσότερο και συμβάλλουν στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 441-2). Τελικά, η ραγδαία εξελισσόμενη τεχνολογία των υπολογιστών με τις πολυμεσικές, υπερμεσικές και διαδικτυακές δυνατότητες και εφαρμογές είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή του όρου «*Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*» (Τ.Π.Ε.) (Σολομωνίδου, 2006: 58).

¹⁹ Για τον όρο «εκπαιδευτική τεχνολογία» βλ. και Κασσωτάκης & Φλουρής (2006β: 428): «Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται, συνήθως, για να υποδηλώσει την εφαρμογή στην εκπαίδευση τεχνολογικών μέσων και σχετικών μεθόδων, που αντλούνται από ποικίλες πηγές και έχουν ως στόχο τη στήριξη της εκπαιδευτικής, γενικά, και της διδακτικής, ειδικότερα, διαδικασίας με τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης».

²⁰ Βλ. αναλυτικά: Κανάκης, 1989.

²¹ Τα «πολυμέσα» ορίζονται ως «ο συνδυασμός διαφόρων τύπων ψηφιακών μέσων, όπως κείμενα, εικόνες, ήχος και βίντεο, σε ολοκληρωμένη πολύ-αισθητηριακή αλληλεπιδραστική εφαρμογή ή εφαρμογή παρουσίασης, η οποία στοχεύει στο να μεταδώσει ένα μήνυμα σε ένα σύνολο ατόμων» (Neo & Neo, 2001: 20).

²² Ο όρος «υπερμέσα» αναφέρεται σε σύνολα από πληροφορίες με τη μορφή πολυμέσων που έχουν υπερκειμενική δομή. Αυτό σημαίνει ότι οι πληροφορίες παρουσιάζονται οργανωμένες σε μικρότερα υποσύνολα και οι υπερσύνδεσμοι που υπάρχουν συνδέουν τα διάφορα μέρη της πληροφορίας (Μικρόπουλος, 2002).

4.2. Φάσεις και μοντέλα εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Η ευρεία χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή άλλαξε τον τρόπο που οι άνθρωποι παράγουν τα αγαθά τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να γίνεται πλέον λόγος για επανάσταση στην πληροφορία, στη γνώση και στην επικοινωνία. Τα δεδομένα της «Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» έδωσαν την ώθηση για τη σταδιακή ένταξη των Νέων Τεχνολογιών σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα με τελικό σκοπό την εκπαίδευση του ατόμου, έτσι ώστε αυτό να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (κριτική και δημιουργική σκέψη, προσαρμοστικότητα και ευελιξία, ικανότητα συνεργασίας, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αυτοπληροφόρησης, διαχείρισης της ασάφειας και της αβεβαιότητας, λήψης κρίσιμων αποφάσεων, κ.ά.) (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 48).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνειδητοποίησε από νωρίς την αναγκαιότητα ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, με σκοπό την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ' επέκταση την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών χωρών. Οι διαδικασίες ένταξης των Τ.Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις κατευθύνσεις του στρατηγικού πλαισίου i2010 (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2005), οι οποίες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των Τ.Π.Ε. από όλους τους πολίτες. Σήμερα, έμφαση δίνεται, πέραν από την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της έρευνας, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας και στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο υποστήριξης των διαδικασιών αυτών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009), δεδομένης της αναγνώρισης της σπουδαιότητας της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης (Scheuermann & Pedró, 2009).

Οι Τ.Π.Ε. με κύριο εκπρόσωπό τους τον υπολογιστή εισήχθησαν στην εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του '70. Η χρήση αρχικά του υπολογιστή ως μέσο διδασκαλίας σκοπό είχε να γίνεται ταχύτερα, φθηνότερα και αποτελεσματικότερα ό,τι έκαναν τότε οι δάσκαλοι. Ωστόσο, από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ο υπολογιστής πλέον χρησιμοποιείται λιγότερο ως μέσο διδασκαλίας και περισσότερο ως περιβάλλον εργασίας-μάθησης (ΕΑ.ΙΤΥ, 2010: 19-20).

Τα μοντέλα εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και οι αντίστοιχες φάσεις διεθνώς είναι οι εξής (Κόμης, 2004: 33-38 · Κοτσιφάκος, 2008: 5-6):

- i. το τεχνοκεντρικό μοντέλο (1970-1980): διδασκαλία της πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου με στόχο τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό,
- ii. το ολιστικό μοντέλο (1980-1989): η πληροφορική «διαχέεται» σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οι Τ.Π.Ε. δηλαδή, ως εργαλείο γνώσης, έρευνας και μάθησης διαπερνούν το σύνολο των μαθημάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων,
- iii. το πραγματολογικό μοντέλο (1990 και εξής): πρόκειται για συνδυασμό των δύο προηγούμενων μοντέλων κατά το οποίο διδάσκονται μαθήματα «αμιγούς» Πληροφορικής, ενώ παράλληλα εντάσσονται προοδευτικά οι Τ.Π.Ε. ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας στα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών.

4.2.1. Τ.Π.Ε. και θεωρίες μάθησης

Η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση οδήγησε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δηλαδή της ανάγκης ακριβούς προσδιορισμού των συστημάτων, σταδίων και παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράλληλα με την εξέταση των σχέσεων των στοιχείων αυτών αναφορικά με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Σταδιακά, λοιπόν, διαμορφώθηκε το παιδαγωγικό ρεύμα του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Συστημάτων (Instructional Systems Design) ή πιο απλά του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Instructional Design)²³, του οποίου αρχική θεωρητική βάση αποτέλεσαν οι αρχές του συμπεριφορισμού.

Τα αποτελέσματα από την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού σχεδιασμένου με βάση τις αρχές του συμπεριφορισμού έφεραν στην επιφάνεια τα μειονεκτήματα της θεωρίας αυτής. Το ενδιαφέρον σύντομα στράφηκε από τη συμπεριφορά, στα νοητικά σχήματα και στην προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Έκαναν, λοιπόν, την εμφάνισή τους οι γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες.

²³ Βλ. Gagnè et al., 2005 και Σολομωνίδου, 1999: 55-58, όπου παρουσιάζονται οι αρχές του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Συνοπτικά²⁴, οι κυριότερες θεωρίες μάθησης, οι εκπρόσωποί τους και αντίστοιχα υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν ως εξής (Πίν. 3):

<u>συμπεριφοριστικές θεωρίες</u>	
θεωρία μάθησης-εκπρόσωπος	υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης
γραμμική οργάνωση πληροφορίας: Skinner	προγραμματισμένη διδασκαλία
μέθοδος πολλαπλών επιλογών: Crowder	προγραμματισμένη διδασκαλία
διδακτικός σχεδιασμός: Gagnè	συστήματα εκμάθησης, συστήματα εξάσκησης και πρακτικής
<u>γνωστικές θεωρίες</u>	
θεωρία μάθησης-εκπρόσωπος	υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης
δομικός εποικοδομισμός: Piaget	μικρόκοσμοι, Logo
εποικοδομισμός του Papert	Logo, Logo-Lego
ανακαλυπτική μάθηση: Bruner	προσομοιώσεις, μικρόκοσμοι
επεξεργασία της πληροφορίας: γνωστικοί ψυχολόγοι	έμπειρα διδακτικά συστήματα
συνδεδεσισμός: Varela, Maturana	νευρωνικά δίκτυα
<u>κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες</u>	
θεωρία μάθησης-εκπρόσωπος	υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης
κοινωνικός εποικοδομισμός	εφαρμογές διαδικτύου (forum συζητήσεων, chat)
κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky	συνεργατικά συστήματα μάθησης με υπολογιστή
εγκαθιδρυμένη γνώση	ανάλογα περιβάλλοντα
κατανεμημένη γνώση	
θεωρία της δραστηριότητας (επίγονοι της θεωρίας του Vygotsky)	

Πίνακας 3

(προσαρμογή από: Κόμης, 2004: 75, 107)

4.2.1.1. Ο συμπεριφορισμός

Βασική αρχή του συμπεριφορισμού είναι ότι η μάθηση δεν πραγματοποιείται με νοητικές ή γνωστικές διεργασίες του μαθητή, αλλά είναι αποτέλεσμα μιας αλληλουχίας ενεργειών του τύπου: ερέθισμα από το περιβάλλον-αντίδραση του μαθητή στο ερέθισμα-ενίσχυση της αντίδρασης με τη διδασκαλία. Η αρχή αυτή προκύπτει από την παραδοχή της συμπεριφοριστικής θεωρίας ότι ο εγκέφαλος είναι

²⁴ Αναλυτικά, βλ. Κόμης, 2004: 71-107.

ένα «μαύρο κουτί», δηλαδή οι νοητικές διεργασίες είναι μη προσπελάσιμες και επομένως δεν είναι δυνατό να ενισχυθούν. Η γνωστική κατάσταση των μαθητών δεν λαμβάνεται υπ' όψιν για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ δεν διαφοροποιείται ο τρόπος παρουσίασης των ποικίλων τύπων περιεχομένου μάθησης. Στόχος είναι η εκμάθηση συμπεριφορών παρατηρήσιμων και άρα μετρήσιμων και όχι η ανάπτυξη της νόησης. Καθώς, λοιπόν, ο μαθητής δεν έχει τον έλεγχο της διαδικασίας και δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι νοητικές του διεργασίες, παραμένει νοητικά αδρανής υιοθετώντας μια παθητική στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης, ενώ αποκτά μια μορφή «αδρανούς γνώσης» (Bransford et al., 2000), δηλαδή γνώση που δεν μπορεί να αξιοποιηθεί για την αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Εξέλιξη του συμπεριφορισμού στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό αποτελεί η συστημική προσέγγιση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, για τη σχεδίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων λαμβάνονται υπ' όψιν οι βασικοί παράγοντες του συστήματος διδασκαλίας-μάθησης: οι στόχοι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Lowyck, 1991).

Ηλεκτρονικά βιβλία και εγκυκλοπαίδειες (electronic books and encyclopedias), λογισμικά πρακτικής και εξάσκησης (drill and practice), εκπαιδευτικά παιχνίδια (games) και προσωπικοί εκπαιδευτές (tutorials), σχεδιάστηκαν με βάση τα μοντέλα συμπεριφοριστικού και συστημικού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και αξιοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Σολομωνίδου, 2006: 19). Διαπιστώθηκε από έρευνες που διεξήχθησαν πως η χρήση λογισμικών συμπεριφοριστικού τύπου είναι αποτελεσματική όσον αφορά στην απόκτηση ορισμένων βασικών νοητικών δεξιοτήτων (π.χ. εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, δεξιότητες γραφής και ομιλίας), δεν είναι όμως εξίσου αποτελεσματική στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, όπως η αφαίρεση, η κατηγοριοποίηση, ο συσχετισμός, η εξαγωγή συμπερασμάτων, κ.ά. (Σολομωνίδου, 2000).

4.2.1.2. Ο εποικοδομισμός

Κατά την εφαρμογή των αρχών του συμπεριφορισμού στη διαδικασία μάθησης παρατηρήθηκε απουσία κινήτρων και ενδιαφέροντος από τους μαθητές.

Διαπιστώθηκε πως το γεγονός αυτό οφειλόταν στο ότι ο μαθητής δεν εμπλέκονταν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία παραμένοντας παθητικός δέκτης της «αδρανούς γνώσης». Το ενδιαφέρον, λοιπόν, στράφηκε από τη συμπεριφορά στις γνωστικές δομές και τα νοητικά σχήματα του ατόμου που, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, εμπλουτίζονται, βελτιώνονται και μεταβάλλονται (Deubel, 2003), εφόσον το άτομο ενθαρρύνεται να επεξεργάζεται νοητικά τις νέες πληροφορίες με βάση την προϋπάρχουσα εμπειρία του (κοινωνικοπολιτιστική και προσωπική), ώστε να κατασκευάζει τελικά τις δικές του αναπαραστάσεις για τη γνώση. Ως σημείο εκκίνησης της διδακτικής παρέμβασης εκλαμβάνονται οι ιδέες των μαθητών και στη συνέχεια αναζητούνται τρόποι εννοιολογικής «βελτίωσης» και «αλλαγής» των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003β: 286).

Η μάθηση παύει να θεωρείται ως μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και νοείται πλέον ως μια υποκειμενική και ενεργός διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων από το ίδιο το αναπτυσσόμενο άτομο και μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 90).

Βασικές αρχές του εποικοδομισμού είναι οι ακόλουθες (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 93-95):

- ✓ Δεν υπάρχει μία μόνο αναπαράσταση της γνώσης. Κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις.
- ✓ Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του τρόπο μέσω ενεργού γνωστικής εξερεύνησης, η οποία αποκαλύπτει ανακολουθίες μεταξύ της νέας γνώσης και της προϋπάρχουσας εμπειρίας (γνωστική σύγκρουση). Γι' αυτό λοιπόν, *«η εκπαίδευση είναι καλό να παρέχει ποικίλες προσεγγίσεις και προοπτικές για την κατανόηση της πληροφορίας και της γνώσης»*.
- ✓ Η μάθηση συντελείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο πρέπει να μετασχηματίζεται, ώστε να είναι συμβατό με τις εμπειρίες των μαθητών, να διευκολύνει και να υποστηρίζει το μαθητή.
- ✓ Η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο συναφές με τις εμπειρίες του μαθητή και τις κοινωνικές καταστάσεις.
- ✓ Η γνώση προκύπτει από την εμπειρία και τη δράση. Ο μαθητής, δηλαδή, πρέπει να εμπλέκεται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων μέσα στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης.

- ✓ Η γνώση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ενιαία, γι' αυτό και η διδασκαλία είναι σκόπιμο να στηρίζεται στην αρχή της διαθεματικότητας.
- ✓ Ο μαθητής πρέπει να υποβοηθείται, ώστε να αναπτύσσει δεξιότητες μεταγνώσης και αυτογνωσίας. Σημασία δεν έχει μόνο το αποτέλεσμα αλλά και η ίδια η διαδικασία της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα του μαθητή και κατ' επέκταση η στάση του απέναντι στη μάθηση.

Οι κυριότερες εκφάνσεις του εποικοδομισμού μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 είναι οι εξής (Σολομωνίδου, 2006: 31-38):

i) ο γνωστικός εποικοδομισμός (cognitive constructivism), με κύριο εκπρόσωπο τον Ελβετό βιολόγο Jean Piaget αλλά και τους Jerome Bruner και David Ausubel,

ii) ο ριζοσπαστικός εποικοδομισμός (radical constructivism),

iii) ο εγκατεστημένος εποικοδομισμός (situated constructivism),

iv) ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism ή co-constructivism), με κύριο εκπρόσωπο τον Ρώσο ψυχολόγο Leon Vygotsky. Ο Vygotsky τόνισε την επίδραση που ασκεί το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και επομένως τη μεγάλη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης.

Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός σταδιακά προσαρμόζεται στις βασικές αρχές του εποικοδομισμού (συνεργασία, αυτονομία, δημιουργικότητα, αναστοχασμός, ενεργός εμπλοκή, προσωπική νοηματοδότηση, πλουραλισμός). Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνεται πλέον στη διαδικασία της μάθησης και όχι στη διαδικασία της διδασκαλίας, όπως ορίζει ο συμπεριφορισμός. Επιπλέον, η εμφάνιση των πολυμέσων και των υπερμέσων σε συνδυασμό με την εξέλιξη και διάδοση του διαδικτύου είχαν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων όψεων του εποικοδομισμού (θεωρία της γνωστικής ευελιξίας, κοινότητες μάθησης) ή την εξέλιξή του (κοινωνικός και κοινοτικός εποικοδομισμός) (Σολομωνίδου, 2006: 59-68).

4.3. Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο

Οι Τ.Π.Ε. θεωρούνται πλέον ισχυρά εργαλεία στη διάθεση του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μικρόπουλος &

Μπέλλου, 2010: 59). Συγκεκριμένα, ο σύγχρονος υπολογιστής - κύριος εκπρόσωπος των Τ.Π.Ε. - θεωρείται ως το ισχυρότερο γνωστικό εργαλείο (Μικρόπουλος, 2006: 30) ή καλύτερα μια πηγή γνωστικών εργαλείων (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 71). «Γνωστικά εργαλεία»²⁵ είναι τα εργαλεία εκείνα που «λειτουργούν με ορισμένες γνωστικές δομές, οντότητες και διαδικασίες, με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν και να μάθουν από τις σκέψεις τους, διευκολύνοντας έτσι τη γνωστική τους ανάπτυξη» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 71). Ο υπολογιστής, λοιπόν, - πέραν από την αξιοποίησή του ως εποπτικό μέσο, ως μέσο για την αναζήτηση πληροφοριών και τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό - με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση (Salomon, 1993) είναι δυνατό να λειτουργεί ως περιβάλλον μάθησης (Πίν. 4), στο οποίο ο μαθητής εμπλέκεται σε διεργασίες με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και σε νοητικές διεργασίες υψηλού επιπέδου στην πορεία οικοδόμησης της γνώσης (Μικρόπουλος, 2006: 30).

Υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης

εφαρμογές υπερμέσων	προγραμματιστικά περιβάλλοντα (τύπου Logo)
εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας	εκπαιδευτικά παιχνίδια ή ηλεκτρονικά παιχνίδια
συστήματα οπτικοποίησης	λογισμικό γενικής χρήσης (εφαρμογές γραφείου, κ.λ.π.)
συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης	εφαρμογές διαδικτύου (chat, forum, video conference)
εφαρμογές προσομοίωσης	εργαλεία διαδικτύου για συνεργασία και επικοινωνία (συστήματα συνεργατικής μάθησης)
εφαρμογές μοντελοποίησης	εκπαιδευτικές δικτυακές πύλες (portals)
εργαστήρια βασισμένα σε υπολογιστή	ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και λεξικά
συσκευές σύνδεσης με το περιβάλλον (αισθητήρες)	ψηφιακές βιβλιοθήκες
συστήματα ρομποτικής (τύπου Lego)	μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο (search engines)
μικρόκοσμοι σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα	συστήματα ανάπτυξης εφαρμογών πολυμέσων και ιστοσελίδων

Πίνακας 4

(προσαρμογή από: Κόμης, 2004: 122, 125)

Εκτός από την προγραμματισσιμότητά του με συγκεκριμένους στόχους και την αλληλεπιδραστικότητά του με τον μαθητευόμενο, μία ακόμα ιδιαίτερα σημαντική ιδιότητα του υπολογιστή είναι η προσαρμοστικότητα του διδακτικού προγράμματος στο ρυθμό και τρόπο μάθησης κάθε μαθητή στο πλαίσιο των αρχών της

²⁵ Κατά τον Jonassen (2000) «γνωστικά εργαλεία» (“mindtools”) είναι εφαρμογές λογισμικού που δημιουργούνται ή τροποποιούνται και χρησιμοποιούνται από τον μαθητή για να αναπαραστήσει τις γνώσεις του, ενώ τον εμπλέκουν απαραίτητα σε διεργασίες κριτικής σκέψης σχετικά με ένα υπό μελέτη θέμα. Επίσης, συναντάται και ο όρος “cognitive tools” (βλ. Reeves et al., 1997).

εξατομικευμένης διδασκαλίας, χάρις στη δυνατότητά του «να απομνημονεύει και να επεξεργάζεται διδακτικά τις ανταποκρίσεις και επιλογές των μαθητών κατά τη διάρκεια της αλληλεπιδραστικής και μαθησιακής τους πορείας» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 73).

Ως βασικές αρχές σχεδίασης ενός εποικοδομητικού μαθησιακού περιβάλλοντος²⁶ αναφέρονται οι εξής (Boyle, 1997):

- παροχή εμπειριών για την οικοδόμηση της γνώσης,
- παροχή εμπειριών με τη συνεκτίμηση πολλαπλών προοπτικών,
- ενσωμάτωση της μάθησης σε ρεαλιστικά πλαίσια άμεσα σχετιζόμενα με το υπό μελέτη αντικείμενο,
- ενθάρρυνση της κυριότητας των απόψεων και της έκφρασης των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία,
- ένταξη της μάθησης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο με κοινωνική αλληλεπίδραση,
- ενθάρρυνση της χρήσης πολλαπλών μορφών αναπαράστασης,
- ενθάρρυνση της αυτοσυναίσθησης κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται, αφορούν στους ακόλουθους τομείς (Κόμης, 2004: 114):

- ✓ ικανότητα επίλυσης προβλημάτων,
- ✓ ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- ✓ ικανότητα διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων,
- ✓ ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης,
- ✓ δυνατότητα μοντελοποίησης φαινομένων και καταστάσεων του πραγματικού κόσμου,
- ✓ ικανότητα συνεργασίας και από κοινού προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων,
- ✓ διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης,
- ✓ ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταφοράς γνώσεων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο.

²⁶ Βλ. και Jonassen, 1994.

4.3.1. Ένα γνωστικό εργαλείο για την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης

Οι εκπρόσωποι του εποικοδομισμού ανέδειξαν τον κεντρικό ρόλο που κατέχουν στη διαδικασία της μάθησης τα γνωστικά ή νοητικά σχήματα του ατόμου. Έστρεψαν, λοιπόν, το ενδιαφέρον στην προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Η συμβολή του υπολογιστή προς αυτή την κατεύθυνση με τις δυνατότητες που παρέχει, έγινε από νωρίς αντιληπτή.

Στα τέλη της δεκαετίας του '60, ο Seymour Papert, μαθητής και συνεργάτης του Piaget, με την ομάδα του στο Εργαστήριο Τεχνητής Νοημοσύνης του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης, ανέπτυξε τη γλώσσα προγραμματισμού Logo για μικρά παιδιά. Σκοπός ήταν να δημιουργηθεί ένα γνωστικό εργαλείο που θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά στη νοητική τους εξέλιξη, αλλά και στην κατανόηση και ανάπτυξη βασικών λογικομαθηματικών εννοιών (Papert, 1980). Δίνεται, λοιπόν, στο χρήστη η δυνατότητα να ορίζει τις διαδικασίες, τις οποίες χρησιμοποιεί στη συνέχεια ως νέες εντολές για να ορίσει νέες διαδικασίες, κ.τ.λ.. Με τον τρόπο αυτό ο χρήστης πραγματοποιεί δημιουργικές δραστηριότητες και εμπλέκεται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, ο χρήστης μαθαίνει τον τρόπο σκέψης του υπολογιστή, ενώ προκειμένου να τον προγραμματίσει - να του δώσει, δηλαδή, εντολές για το πώς να σκεφτεί - πρώτα ανακαλύπτει πώς ο ίδιος σκέφτεται. Βασικό πλεονέκτημα είναι πως ο μαθητής έχει τον έλεγχο στη διαδικασία της μάθησής του. Ο Papert σημειώνει ότι ο υπολογιστής, καθώς παρέχει τη δυνατότητα χρήσης νοητικών εργαλείων, δίνει στη μάθηση το χαρακτήρα της ανακάλυψης απ' όπου πηγάζει για το μαθητή η ικανοποίηση και ο ενθουσιασμός.

4.3.2. Τ.Π.Ε. και Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης

Οι τεχνολογικές και παιδαγωγικές ιδέες του Papert για την ανάπτυξη γνωστικών μοντέλων λογικομαθηματικής σκέψης αξιοποιήθηκαν από σχεδιαστές λογισμικού και σε άλλες γνωστικές περιοχές. Για παράδειγμα, έχουν κατασκευαστεί αρκετά προγράμματα που στόχο έχουν τα παιδιά να αναπτύξουν μέσω της Logo γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης, η γλώσσα Logo έχει χρησιμοποιηθεί στην ανάπτυξη προγραμμάτων για την εξερεύνηση της δομής και των νοημάτων της γλώσσας από τα

παιδιά (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 102 και 105). Επομένως, η τάση που εκδηλώνεται να συσχετίζεται η χρήση του υπολογιστή με λογικομαθηματικές αποκλειστικά ικανότητες, αποδεικνύεται λανθασμένη. Κατά τον H.Gardner, με τη χρήση των Τ.Π.Ε., με την αξιοποίηση δηλαδή των πολυμέσων, των υπερμέσων και του διαδικτύου είναι δυνατή η ενίσχυση και των οκτώ τύπων νοημοσύνης και όχι μόνο της λογικομαθηματικής (στο Μακρίδου-Μπούσιου, κ.ά., 2005: 80).

Ο υπολογιστής είναι μηχανή ουδέτερη σε σχέση με τη νοημοσύνη. Ενεργοποιείται ανάλογα με το είδος λογισμικού που χρησιμοποιείται. Και είναι δυνατός ο σχεδιασμός λογισμικών των οποίων η χρήση να εξυπηρετεί την ενεργοποίηση ή ανάπτυξη καθενός από τους οκτώ τύπους νοημοσύνης. Ο Armstrong (2009: 175) προτείνει ένα σύνολο λογισμικών που η χρήση τους μπορεί να ενεργοποιήσει τους Π.Τ.Ν. του μαθητή²⁷. Τα είδη των λογισμικών αυτών ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που ενισχύουν, έχουν ως ακολούθως:

Γλωσσική Νοημοσύνη

- ✓ προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
- ✓ προγράμματα εξάσκησης στην πληκτρολόγηση
- ✓ προγράμματα δημοσίευσης
- ✓ ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες
- ✓ διαδραστικά βιβλία αφήγησης ιστοριών
- ✓ παιχνίδια λέξεων
- ✓ λογισμικό διδασκαλίας και μετάφρασης ξένων γλωσσών
- ✓ λογισμικό δημιουργίας ιστοσελίδων
- ✓ λογισμικό υπαγόρευσης

Λογική-Μαθηματική Νοημοσύνη

- ✓ λογισμικό άσκησης σε μαθηματικές δεξιότητες
- ✓ λογισμικό άσκησης στον προγραμματισμό Η/Υ
- ✓ παιχνίδια λογικής
- ✓ προγράμματα επιστημών
- ✓ προγράμματα κριτικής σκέψης
- ✓ διαχείριση βάσεων δεδομένων
- ✓ λογισμικό διαχείρισης οικονομικών
- ✓ οδηγοί επιστημών
- ✓ υπολογιστικά φύλλα

Μουσική Νοημοσύνη

- ✓ προγράμματα εξάσκησης μουσικής γραφής
- ✓ λογισμικό τραγουδιών
- ✓ λογισμικό μουσικής σύνθεσης
- ✓ πρόγραμμα αναγνώρισης τόνου και ενισχυτές μνήμης μελωδίας
- ✓ πρόγραμμα ψηφιακών μουσικών οργάνων
- ✓ λογισμικό διδασκαλίας μουσικών οργάνων
- ✓ προγράμματα μουσικής σημειογραφίας

Διαπροσωπική Νοημοσύνη

- ✓ ηλεκτρονικοί πίνακες ανακοινώσεων
- ✓ παιχνίδια προσομοίωσης
- ✓ προγράμματα λίστας ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
- ✓ προγράμματα γενεαλογίας
- ✓ ηλεκτρονικά βιβλία τηλεφώνου
- ✓ ηλεκτρονικά επιτραπέζια παιχνίδια

²⁷ Βλ. και McCoog, 2007 · McKenzie, 2005: 54-55 · Morgan, 2017: 183.

Χωρική Νοημοσύνη

- ✓ προγράμματα κινούμενης εικόνας
- ✓ προγράμματα σχεδίασης και ζωγραφικής
- ✓ ηλεκτρονικό σκάκι
- ✓ παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων χώρου
- ✓ ηλεκτρονική εργαλειοθήκη puzzle
- ✓ προγράμματα clip-art
- ✓ προγράμματα γεωμετρίας
- ✓ γραφικές παραστάσεις της γνώσης
- ✓ οδηγοί ιστορίας της τέχνης
- ✓ λογισμικό σχεδιασμού οικίας και τοπίου
- ✓ χάρτες και άτλαντες
- ✓ προγράμματα ηλεκτρονικής σχεδίασης
- ✓ λογισμικό επεξεργασίας φωτογραφιών
- ✓ λογισμικό επεξεργασίας βίντεο

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη

- ✓ λογισμικό προσωπικών επιλογών
- ✓ λογισμικό συμβουλευτικής σταδιοδρομίας
- ✓ λογισμικό αυτογνωσίας
- ✓ λογισμικό ρόλων φαντασίας

Σωματική-Κινησθητική Νοημοσύνη

- ✓ εργαλεία ηλεκτρονικών κατασκευών
- ✓ παιχνίδια προσομοίωσης κίνησης
- ✓ λογισμικό συστήματος εικονικής πραγματικότητας
- ✓ παιχνίδια συντονισμού ματιών-χεριών
- ✓ εργαλεία που συνδέονται με Η/Υ
- ✓ οδηγοί αναφοράς στην ανθρώπινη ανατομία και υγεία
- ✓ λογισμικό ελέγχου φυσικής κατάστασης
- ✓ λογισμικό αθλημάτων

Οικολογική/Φυσιολογική Νοημοσύνη

- ✓ οδηγοί για φυσιδίφες
- ✓ προγράμματα προσομοίωσης της φύσης
- ✓ λογισμικό παιχνιδιών με ζώα
- ✓ προγράμματα οικολογικής ευαισθητοποίησης
- ✓ προγράμματα κηπουρικής

4.3.2.1. «Πολλαπλές αναπαραστάσεις περιεχομένου» και πολυμέσα

Μια από τις πρακτικές που πρότεινε ο ίδιος ο Gardner (1999b: 173-9 · 1999c) για την εφαρμογή της θεωρίας του στην εκπαίδευση είναι η «*διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος*», σύμφωνα με την οποία σκοπός είναι ο μαθητής να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός θέματος, ώστε τελικά να το κατανοήσει σε βάθος.

Η «*διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος*» και επομένως η κατανόηση επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον H.Gardner, μέσα από τις «*πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου*» (“*multiple representations of content*”). Δηλαδή, το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου πρέπει να παρουσιάζεται πολλαπλώς και όχι

μονοδιάστατα, ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν το εκάστοτε υπό διερεύνηση θέμα με τρόπους συμβατούς στο ιδιαίτερο διανοητικό προφίλ που ο καθένας από αυτούς διαθέτει. *«Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις προσφέρουν εναλλακτικά γνωστικά σχήματα και νοητικά πλαίσια προς τους/τις μαθητές/τριες και αυξάνουν τις πιθανότητες να γίνει κατανοητό το θέμα, αφού απευθύνεται σ' ένα ευρύτερο σύνολο μαθητών, και ενεργοποιούνται τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες και οι ΤΝ (Τύποι Νοημοσύνης) που διαθέτουν»* (Φλουρής, 2006β: 130).

Η χρήση των πολυμέσων καθιστά δυνατή την *«πολλαπλή αναπαράσταση του περιεχομένου»* ενός γνωστικού αντικειμένου (Gardner, 1999b: 153), με την αξιοποίηση της εικόνας, του ήχου, του κειμένου, του αριθμού, του σχήματος, της κίνησης, κ.τ.λ., μιας ποικιλίας δηλαδή συστημάτων συμβόλων, που μπορούν να κάνουν τη μάθηση μια διαδικασία προσιτή σε ένα σύνολο ατόμων με διαφορετικό προφίλ νοημοσύνης. Η ποικιλία, άλλωστε, των προσεγγίσεων ενός θέματος που παρέχει ένα πολυμέσο θεωρείται πλέον ένα από τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του ως προς τη μάθηση (Hede, 2002), δεδομένου ότι υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι κατανόησης ενός θέματος (Gardner, 1999c). Οι μαθητές *«αλληλεπιδρούν με τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα, τα οποία τους φέρνουν αντιμέτωπους με σημαντικά και ενδιαφέροντα προβλήματα με ένα δραστικό και ευχάριστο για αυτούς τρόπο»* (Gardner, 2006a: 342). Επιπλέον, ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση του μαθητή, καθώς η τεχνολογία τού δίνει τη δυνατότητα να ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό μάθησης και να σημειώνει επιτυχίες σε τομείς που αντιστοιχούν στο δικό του διανοητικό προφίλ.

4.3.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.

Ο H.Gardner επισημαίνει ότι η τεχνολογία δεν είναι από τη φύση της καλή ή κακή ούτε και είναι αυτονόητο ότι μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για ένα ακόμη μέσο που τίθεται στην υπηρεσία τη εκπαίδευσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί φέρνοντας αποτελέσματα επιθυμητά ή μη. Μάλιστα, ο ίδιος επιστήμονας πραγματοποιεί έναν επιτυχημένο παραλληλισμό της τεχνολογίας με ένα άλλο εκπαιδευτικό μέσο, το μολύβι, παρατηρώντας ότι μπορεί να το χρησιμοποιήσει

κάποιος για να γράψει ένα υπέροχο κείμενο, αλλά ενδεχομένως και για μη θεμιτό σκοπό, π.χ. για να αντιγράψει κάποιου άλλου την εργασία (Gardner, 2000: 33).

Η τεχνολογία, επομένως, αποδεικνύεται ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, με την προϋπόθεση ότι πραγματοποιείται ορθή χρήση της. Για το σκοπό αυτό απαραίτητο είναι να τίθενται οι σωστοί εκπαιδευτικοί στόχοι έχοντας, βέβαια, προηγουμένως διευκρινίσει ποιες δεξιότητες επιθυμούμε να έχουν οι αυριανοί πολίτες (ό.π.: 34). Τα ποικίλα τεχνολογικά μέσα καθιστούν την πληροφορία προσιτή και εύληπτη από κάθε μαθητή, καθώς αυτή μπορεί να εξατομικευτεί προσαρμοζόμενη στις ανάγκες του. Εάν όμως ο υπολογιστής αξιοποιείται με τρόπο ώστε να συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, αυτό εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να ασκεί κατάλληλα τους μαθητές του και να κατορθώνει να μετατρέπει «ένα άψυχο μηχανήμα σε εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 267). Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ποικίλες δυνατότητες που παρέχουν οι Τ.Π.Ε. και στην κατάλληλη αξιοποίησή τους.

Σύμφωνα με τον H.Gardner, φαίνεται πως στο μέλλον θα ενισχυθεί η χρήση των Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επισημαίνει ωστόσο πως, καθώς ο υπολογιστής «δείχνει να ενδείκνυται λιγότερο για ορισμένους διανοητικούς τομείς (ας πούμε, τον κιναισθητικό) απ' ό,τι για άλλους (τον λογικο-μαθηματικό) [...] υπάρχει ο κίνδυνος ν' αποδειχτεί [...] χρήσιμος κατά κύριο λόγο για τη διαιώνιση εκείνων ακριβώς των μορφών νοημοσύνης, οι οποίες οδήγησαν στην επινοήσή του» (Gardner, 2010: 490, βλ. και Gardner, 1999d: 43). Από εμάς εξαρτάται εάν θα αξιοποιηθεί με τρόπο ώστε να διευκολύνεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλο το φάσμα των διανοητικών τομέων. Σημειώνει, τέλος, πως «ακόμη και ο πιο εξελιγμένος ηλεκτρονικός υπολογιστής με τα εξαρτήματά του και το λογισμικό του λίγο μπορεί να αξιοποιηθεί, αν δεν υπάρχει το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, η κατάλληλη παιδαγωγική και η αξιολόγηση» (Gardner, 2006a: 339).

4.4. Ηλεκτρονική μάθηση

Η εκπαίδευση από απόσταση, δηλαδή η χρήση τεχνικών εξ αποστάσεως διδασκαλίας με σκοπό την εξ αποστάσεως μάθηση (distance learning), ως εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι καινούργια. Τα Πανεπιστήμια της Αυστραλίας και

της Νέας Ζηλανδίας προσέφεραν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το 1890 (Κόμης, 2004: 210).

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» κατά το παρελθόν δήλωνε την απόσταση που χώριζε τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, αλλά και κάθε διδασκόμενο από την ομάδα των συμμαθητών του (Keegan, 2001), με άλλα λόγια, σήμαινε το γεωγραφικό διαχωρισμό μεταξύ του εκπαιδευτικού φορέα και των εκπαιδευομένων. Η ανάπτυξη προηγμένων διαδικτυακών τεχνολογιών είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων όρων, όπως «ηλεκτρονική μάθηση» (“*e-learning*”), «εικονική μάθηση» (“*virtual learning*”), «διαμοιρασμένη μάθηση» (“*distributed learning*”), «μάθηση μέσω του παγκόσμιου ιστού» (“*web-based learning*”). Οι όροι αυτοί σημαίνουν ότι στη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης δεν υπάρχει πλέον διαχωρισμός γεωγραφικός ή χρονικός. Ειδικότερα, ως «ηλεκτρονική μάθηση» ορίζεται (Goodyear, 2000) «η συστηματική χρήση διαδικτυωμένων πολυμεσικών τεχνολογιών υπολογιστών, η οποία ενδυναμώνει τους χρήστες, βελτιώνει τη μάθηση, συνδέει τους μαθητές με άλλους ανθρώπους και πηγές πληροφοριών που υποστηρίζουν τις ανάγκες τους και συνδέει τη μάθηση με την επίδοση και τους ατομικούς με τους οργανωτικούς στόχους».

4.4.1. Μορφές ηλεκτρονικής μάθησης και πλεονεκτήματα

Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

Σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (synchronous e-learning): ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο (real time) κάνοντας κοινή χρήση εφαρμογών (application sharing) ευρισκόμενοι σε μια εικονική αίθουσα διδασκαλίας (virtual classroom).

Ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (asynchronous e-learning): ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι δεν επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο. Ο εκπαιδευόμενος επιλέγει ο ίδιος πότε και σε ποιο βαθμό θα εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει σχεδιαστεί σε κάποιο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης από τον εκπαιδευτή, ενώ η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ομάδων συζήτησης, πίνακα ανακοινώσεων, κ.ά..

Μικτή ηλεκτρονική μάθηση (blended e-learning): πρόκειται για τον συνδυασμό της ηλεκτρονικής και της παραδοσιακής διδασκαλίας σε τάξη που

λειτουργεί προς όφελος του εκπαιδευομένου (Trasler, 2002), αφού αξιοποιούνται τα καλύτερα χαρακτηριστικά των δύο μοντέλων μάθησης (Voci & Young, 2001).

Η ηλεκτρονική μάθηση υποστηριζόμενη από το διαδίκτυο, τα υπερμέσα και τα πολυμέσα παρέχει (Sampson et al., 2002):

- ✓ εξατομικευμένη εκπαίδευση · η εκπαίδευση δεν περιορίζεται από το χώρο και το χρόνο, ενώ προσαρμόζεται στο ρυθμό μάθησης, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων,
- ✓ αλληλεπιδραστικότητα · οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται ενεργά, να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες που τίθενται στη διάθεσή τους,
- ✓ παρουσίαση περιεχομένου με ποικιλία μέσων · το γνωστικό περιεχόμενο παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους, δυνατότητα που παρέχουν τα πολυμέσα και τα υπερμέσα,
- ✓ παράδοση εκπαιδευτικού υλικού και υποστήριξη στο χρόνο και στον τόπο που έχει ανάγκη ο εκπαιδευόμενος,
- ✓ χρηστοκεντρικά περιβάλλοντα · ο εκπαιδευόμενος ουσιαστικά έχει τον έλεγχο της μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή στη διαδικασία της μάθησης.

Τα πλεονεκτήματα αυτά της ηλεκτρονικής μάθησης συγκριτικά με τη συμβατική εκπαίδευση έχουν οδηγήσει πολλές ανεπτυγμένες χώρες στο να θέσουν ως μια από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, την προώθηση αυτού του είδους μάθησης [βλ. το Σχέδιο Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης: European Union (2001)].

4.4.2. Προηγμένες διαδικτυακές τεχνολογίες υποστήριξης της ηλεκτρονικής μάθησης

Ορισμένες προηγμένες διαδικτυακές τεχνολογίες εξατομικευμένης μάθησης (personalized learning) είναι οι εξής (Σολομωνίδου, 2006: 132-142):

- Τα νοήμονα εκπαιδευτικά συστήματα [Intelligent Tutoring Systems (ITSs)]. Πρόκειται για μία από τις πρώτες εφαρμογές των τεχνολογιών μάθησης. Ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σε έναν τελικό στόχο ακολουθώντας μια σειρά βημάτων.

- Τα Προσαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα Υπερμέσων (Adaptive Educational Hypermedia Systems). Βασικό τους γνώρισμα είναι η προσαρμοσιμότητα (adaptability), δηλαδή οι δυνατότητες επιλογής και παρέμβασης που παρέχουν στους εκπαιδευόμενους, έτσι ώστε το γνωστικό περιεχόμενο να εξατομικεύεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους. Ο εκπαιδευόμενος δεν υποχρεώνεται σε μια συγκεκριμένη πορεία, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των νοημόνων εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά υποστηρίζεται στην πορεία που ο ίδιος επιλέγει να ακολουθήσει. Γνωστά Προσαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα Υπερμέσων είναι το ELM-ART II, το InterBook, το Inspire, το AES-CS, το KBS Hyperbook, το Knowledge Tree.
- Οι νοήμονες παιδαγωγικοί «διαμεσολαβητές» (“agents”). Πρόκειται για συστήματα, τα οποία συντονίζουν τη δράση διαφόρων προηγμένων συστημάτων εκπαίδευσης με στόχο την κατά το δυνατό καλύτερη παροχή εξατομικευμένης μάθησης. Μπορεί να παρουσιάζονται ως κινούμενα όντα (animated agents) ή μέσω του διαδικτύου να μεταφέρονται από υπολογιστή σε υπολογιστή.
- Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης [Learning Management Systems (LMS)], για τα οποία γίνεται λόγος αναλυτικά στη συνέχεια.

4.4.2.1. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) είναι *«λογισμικά συστήματα, που στηρίζονται στις τεχνολογίες διαδικτύου για να υποστηρίξουν το παράδειγμα της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με εύχρηστο, οικονομικά αποδοτικό και παιδαγωγικά ορθό τρόπο»* (Αυγερίου κ.ά., 2005: 131).

Πιο συγκεκριμένα, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης έχουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα (Lowe & Hall, 1999 · McCormack & Jones, 1997):

- ✓ αίρουν τους χωροχρονικούς περιορισμούς,
- ✓ προσφέρουν εξαιρετικό βαθμό ελευθερίας όσον αφορά στον τόπο μάθησης,
- ✓ υποστηρίζουν εκτεταμένη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και καθηγητών,
- ✓ επιτρέπουν τη γρήγορη και ανέξοδη συντήρηση των μαθησιακών πόρων.

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης μπορεί να είναι: α) εμπορικά, β) κατά παραγγελία κατασκευασμένα, γ) ανοιχτού κώδικα (open source). Με βάση τις

δυνατότητες και τις υπηρεσίες που προσφέρουν, κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες (Αυγερίου κ.ά., 2005: 133-134):

- συστήματα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (Learning Content Management Systems),
- συστήματα υποστήριξης της συνεργατικής μάθησης (Collaborative Learning Support Systems),
- συστήματα διαχείρισης διαγωνισμάτων αξιολόγησης (Question and Test Management Systems),
- συστήματα διαχείρισης πόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Instructional Institute Resource Management Systems),
- εικονικές τάξεις (Virtual Classrooms).

Μια γενική κατηγορία συστημάτων, που παρέχουν ποικίλες δυνατότητες και εργαλεία για τη δημιουργία και τη διαχείριση on-line μαθημάτων, είναι τα Ολοκληρωμένα Συστήματα.

Οι δυνατότητες και τα εργαλεία που παρέχουν τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης είναι τα εξής (Ρετάλης, 2005: 135-136):

- ✚ διαχείριση μαθημάτων (course management) · περιλαμβάνει εργαλεία για τη δημιουργία, την προσαρμογή, τη διαχείριση και την επιτήρηση των μαθημάτων,
- ✚ διαχείριση τάξης (class management) · περιλαμβάνει εργαλεία για τη διαχείριση των μαθητών, τη δημιουργία ομάδων, την ανάθεση εργασιών, κ.ά.,
- ✚ εργαλεία επικοινωνίας (communication tools) · ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail), κουβέντες (chat), βήματα συζήτησης (discussion fora), συνδιασκέψεις ήχου και εικόνας (audio/video-conferencing), ανακοινώσεις, διαμοιρασμός επιφάνειας εργασίας, αρχείων και εφαρμογών (desktop, file and application sharing), ασπροπίνακας (whiteboard),
- ✚ εργαλεία μαθητών (students tools) · προσωπικές και δημόσιες σημειώσεις επί του κειμένου, υπογραμμίσεις, σελιδοδείκτες, κ.ά.,
- ✚ διαχείριση περιεχομένου (content management) · περιλαμβάνει εργαλεία για τη δημιουργία, αποθήκευση και διανομή του μαθησιακού υλικού, τη διαχείριση αρχείων, την εισαγωγή και εξαγωγή τεμαχίων υλικού, κ.ά.,
- ✚ εργαλεία αξιολόγησης (assessment tools) · πρόκειται για εργαλεία που εξυπηρετούν τη διαχείριση διαγωνισμάτων στο διαδίκτυο, των παραδοτέων

εργασιών, τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, στατιστικά για την ενεργή συμμετοχή των χρηστών στα διάφορα τμήματα του μαθήματος, κ.ά.,

- ✚ διαχείριση σχολής (school management) · περιλαμβάνει εργαλεία για τη διαχείριση απουσιών, βαθμών, εγγραφών μαθητών, προσωπικών στοιχείων των μαθητών, κ.ά..

Τα Ολοκληρωμένα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης παρέχουν όλες τις παραπάνω δυνατότητες και εργαλεία.

4.4.2.2. Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης *Moodle*

Το *Moodle* (<http://moodle.org>) δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, στο Curtin University of Technology of Perth. Ανήκει στην κατηγορία των ολοκληρωμένων συστημάτων. Προσφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες διαδικτυακής εκπαίδευσης, ώστε μπορεί να υποστηρίξει κάθε μορφής ηλεκτρονική μάθηση (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή). Παρέχεται δωρεάν ως λογισμικό ανοιχτού κώδικα (open source) κάτω από την GNU General Public Licence (GPL), μπορεί να εγκατασταθεί σε οποιονδήποτε υπολογιστή υποστηρίζει PHP, ενώ έχει τη δυνατότητα να συνδυάζεται με πολλούς τύπους βάσεων δεδομένων (ιδιαίτερα MySQL).

Το όνομα *Moodle* είναι το ακρώνυμο του Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Η λέξη “*Modular*” (*αρθρωτό*) εκφράζει το βασικό πλεονέκτημα του συστήματος, το γεγονός ότι επιτρέπει την προσθήκη, ενημέρωση ή διαγραφή αυτόνομων τμημάτων κώδικα (modules) συμβαδίζοντας με τις συνεχείς εξελίξεις στην τεχνολογία χωρίς να απαιτείται πλήρης αναβάθμισή του. Το περιβάλλον, ακόμα, του συστήματος *Moodle* χαρακτηρίζεται *αντικειμενοστραφές* (“*Object-Oriented*”). Αυτό σημαίνει ότι οι χρήστες αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα που αυτό περιλαμβάνει, χωρίς να χρειάζεται να γνωρίζουν τις εσωτερικές λεπτομέρειες και την ακριβή υλοποίηση των λειτουργιών του συστήματος καθιστώντας το με τον τρόπο αυτό εύχρηστο και λειτουργικό. Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον του *Moodle* χαρακτηρίζεται *δυναμικό* (“*Dynamic*”), καθώς ανανεώνεται συνεχώς και αποθηκεύει τα δεδομένα που αφορούν τους χρήστες (προφίλ, παρακολούθηση, επιδόσεις, κ.ά.). Οι βάσεις δεδομένων παρέχουν στους εκπαιδευτές τη δυνατότητα τροποποίησης και προσαρμογής του ηλεκτρονικού μαθήματος στις

ανάγκες των εκπαιδευομένων μέσα στο πλαίσιο της εξατομικευμένης μάθησης. Το περιβάλλον προσδιορίζεται ως δυναμικό, επιπλέον, λόγω του δυναμικού χαρακτήρα των ιστοσελίδων που υποστηρίζει το *Moodle* (γλώσσα προγραμματισμού PHP).

Η φιλοσοφία σχεδίασης του συστήματος *Moodle* είναι εστιασμένη στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας μάθησης (*learning-centered*) σε αντίθεση με άλλα, εμπορικά κυρίως, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης τα οποία εστιάζουν στα εργαλεία που διαθέτουν (*tool-centered*). Βασίζεται στη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού (*social constructivism*). Στον εκπαιδευόμενο παρέχεται η δυνατότητα προσωπικής οικοδόμησης της γνώσης και διαμοιρασμού αυτής μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους άλλους εκπαιδευομένους.

Ορισμένες από τις δυνατότητες που παρέχει το σύστημα αυτό είναι (EAITY, 2011: 128):

- δυνατότητα εγγραφής των χρηστών με δημιουργία δικού τους λογαριασμού και επιβεβαίωση των διευθύνσεων e-mail,
- συγκεντρωτική παρουσίαση βαθμολογίας,
- γραφική απεικόνιση της κίνησης των χρηστών,
- πολύγλωσση υποστήριξη κειμένων,
- έλεγχος των εργασιών: ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει αν θα εμποδίσει εκπρόθεσμες υποβολές εργασιών, αν θα επιτρέψει να υποβληθούν εκ νέου ή αν θα λάβει προειδοποιητικό e-mail, όταν οι μαθητές προσθέτουν κάτι στην υποβληθείσα εργασία ή ενημερώνουν το περιεχόμενό της,
- δημιουργία διαφόρων τύπων τεστ (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, κ.ά.),
- δημιουργία blogs και wikis,
- φίλτρα περιεχομένου.

Για την οργάνωση ενός μαθήματος (*course*) στο *Moodle* λαμβάνονται υπ' όψιν τα ακόλουθα:

A. Ρόλοι

Οι προκαθορισμένοι ρόλοι μέσα στο πλαίσιο ενός μαθήματος *Moodle* είναι οι εξής:

- *διαχειριστής συστήματος (administrator)*. Έχει τη δυνατότητα να ελέγχει και να ρυθμίζει όλες τις παραμέτρους της πλατφόρμας.
- *εκπαιδευτής (teacher)*. Έχει τη δυνατότητα δημιουργίας και διαχείρισης μαθημάτων, επικοινωνίας με τους εκπαιδευομένους και οργάνωσής τους σε

ομάδες εργασίας. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτών ανάλογα με τα δικαιώματα που έχουν: α) δημιουργός μαθήματος (*course creator*), β) διδάσκων (*editing teacher*), γ) διδάσκων περιορισμένων δυνατοτήτων (*non-editing teacher*). Ο δημιουργός μαθήματος μπορεί να δημιουργεί και να διδάσκει στα μαθήματα. Ο διδάσκων έχει την πλήρη διαχείριση ενός μαθήματος (μεταξύ άλλων, επεμβαίνει στις δραστηριότητες και στους βαθμούς των εκπαιδευομένων). Τέλος, ο διδάσκων περιορισμένων δυνατοτήτων μπορεί να διδάσκει μαθήματα και να βαθμολογεί τους εκπαιδευομένους, αλλά δεν μπορεί να επεμβαίνει στις δραστηριότητες.

- *εκπαιδευόμενος (student)*. Πρόκειται για τον εγγεγραμμένο χρήστη που έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε ένα ηλεκτρονικό μάθημα.
- *επισκέπτης (guest)*. Ο επισκέπτης δεν έχει δικαίωμα συμμετοχής στις δραστηριότητες ενός μαθήματος. Ωστόσο, με κατάλληλη ρύθμιση του συστήματος μπορεί να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό ενός μαθήματος.

Δυνατότητα δημιουργίας μαθημάτων έχει ο *διαχειριστής* και ο *εκπαιδευτής*.

B. Μορφές μαθήματος

Η μορφή που μπορεί να έχει ένα μάθημα στο *Moodle* είναι:

- *Η εβδομαδιαία μορφή (weekly)*. Το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται σε εβδομάδες, με συγκεκριμένη ημερομηνία έναρξης και λήξης. Οι δραστηριότητες κάθε εβδομάδας μπορεί να επεκτείνονται και σε περισσότερες από μία εβδομάδες.
- *Η θεματική μορφή (by topic)*. Το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται ανά θεματικές ενότητες.
- *Η κοινωνική μορφή (social)*. Η μορφή αυτή του μαθήματος βασίζεται σε μία ομάδα συζητήσεων, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει συνδέσμους (*links*) ή επισυνάψεις (*attachments*) αλλά όχι δραστηριότητες.

Γ. Λειτουργίες

Κάθε μάθημα στο *Moodle* περιλαμβάνει ένα σύνολο από λειτουργίες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- *μπλοκς (blocks)*. Τα *μπλοκς* παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους χρήστες του συστήματος (επικείμενες δραστηριότητες/γεγονότα, κατάλογος

συνδεδεμένων χρηστών, κ.ά.), ενώ ταυτόχρονα διευκολύνουν τη διαχείριση του μαθήματος, καθώς καθιστούν διαθέσιμες τις λειτουργίες του συστήματος.

- *πόροι (resources)*. Οι *πόροι* συνιστούν το κύριο περιεχόμενο του μαθήματος (εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες για το μάθημα). Οι μορφές που μπορεί να έχουν οι *πόροι* είναι: book, IMS πακέτο περιεχομένου, URL, ετικέτα, πηγή πληροφοριών, σελίδα, φάκελος.
- *δραστηριότητες (activities)*. Οι *δραστηριότητες*, μεταξύ άλλων, παρέχουν την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να αλληλεπιδράσει με τον εκπαιδευτή του ή με τους άλλους εκπαιδευομένους. Η μορφή που μπορεί να λάβει μια *δραστηριότητα* είναι: external tool, SCORM/AICC, Wiki, ανάθεση εργασίας, ανατροφοδότηση, βάση δεδομένων, ενότητα, επιλογή, εργαστήριο, έρευνα, κουίζ, λεξικό, ομάδα συζητήσεων, συζήτηση.

Με βάση κοινώς αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης (εκπαιδευτική αποδοχή, πρακτικές προϋποθέσεις αποδοχής, λειτουργικότητα, χρηστικότητα, υποκειμενική ικανοποίηση των χρηστών) το *Moodle* αποδεικνύεται πως είναι ένα από τα πληρέστερα και ισχυρότερα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Αυγερίου, κ.ά. 2005: 150-152). Η υψηλή διαθεσιμότητα, η προσαρμοστικότητα, η διαλειτουργικότητα, η σταθερότητα και η ασφάλεια σε συνδυασμό με τον τύπο (ανοιχτού κώδικα) στον οποίο ανήκει, αλλά και το μηδαμινό κόστος εγκατάστασης και συντήρησης το καθιστούν παγκοσμίως δημοφιλές²⁸.

4.5. Οι Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση

Συστηματική προσπάθεια παιδαγωγικής αξιοποίησης του υπολογιστή στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε το 1997 με το πρόγραμμα «Οδύσσεια». Την υλοποίηση του έργου ανέλαβε το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών²⁹ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο³⁰ και ολοκληρώθηκε το 2002. Πρόκειται

²⁸ Moodle Statistics (<https://moodle.org/stats/>, τελευτ. πρόσβ.: 14/9/2019): 103.978 ιστοσελίδες σε 227 χώρες, 168.877.559 εγγεγραμμένοι χρήστες σε 19.762.817 μαθήματα. Στην Ελλάδα, η υπηρεσία τηλεκαίδευσης (<http://e-learning.sch.gr/>) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (www.sch.gr) βασίζεται στο *Moodle*, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «το κορυφαίο διεθνώς σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης» (βλ. και σύγκριση συστημάτων ασύγχρονης τηλεκαίδευσης στο Τσινάκος κ.ά., 2003). Όπως σημειώνεται, η υπηρεσία ασύγχρονης τηλεκαίδευσης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου «αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στο σχολικό περιβάλλον και υποστηρίζει μία διαδικασία ανταλλαγής μάθησης με ασύγχρονο τρόπο. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος από δυνατότητες και χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία ψηφιακών μαθημάτων, ενσωματώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πολυμεσικό υλικό» (http://www.sch.gr/wp-content/uploads/2009/09/Enimerotiko_simioma_GSN.pdf).

²⁹ <http://www.cti.gr>

³⁰ <http://www.pi-schools.gr/>

για το πρώτο πιλοτικό πρόγραμμα ένταξης των Τ.Π.Ε. στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως γενικός σκοπός του έργου ορίζεται ο εξής³¹: «η τεχνολογία να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, στις δράσεις που συμπληρώνουν τη μαθητική ζωή, στη διοίκηση του σχολείου, για όλους τους εκπαιδευτικούς και όλους τους μαθητές, καθημερινά». Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού μέσα στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια» τέθηκαν επιμέρους στόχοι:

- ✓ δημιουργία κατάλληλης υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής στα σχολεία,
- ✓ εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- ✓ ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Ορισμένα από τα έργα της «Οδύσσειας» σημειώνονται στον πίνακα που ακολουθεί³² (Κόμης, 2004: 66-68):

Ενδεικτικά έργα της «Οδύσσειας»	
«E11»-«Οδυσσέας»	Πιλοτική ανάπτυξη δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής στις περιοχές Αχαΐας, Θράκης και Αιγαίου.
«E31»-«Μνηστήρες»	Προμήθεια, εγκατάσταση και υποστήριξη λειτουργίας υπολογιστικού εξοπλισμού εργαστηρίων σε ευρεία κλίμακα.
«E32»-«Οι ασκοί του Αιόλου»	Προμήθεια δικτυακού εξοπλισμού, δικτύωση και υποστήριξη λειτουργίας σχολικού δικτύου σε ευρεία κλίμακα.
«E16»-«Τηλέμαχος II»	Ανάπτυξη και λειτουργία υποδομής για μικρά και απομακρυσμένα σχολεία.
«E21»-«Σειρήνες»	Πιλοτικές μελέτες ένταξης, αξιολόγησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
«E24»-«Κίρκη»	Προσαρμογή διεθνώς αναγνωρισμένου εκπαιδευτικού λογισμικού για τη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
«E42»	Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις τεχνολογικές και παιδαγωγικές χρήσεις των Τ.Π.Ε.

Πίνακας 5

4.5.1. Η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Η ανάγκη αναμόρφωσης και προσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) προέκυψε ως αίτημα που υπέβαλαν μια σειρά από εξελίξεις σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, όχι μόνο στον ελληνικό χώρο αλλά και διεθνώς (Henson, 2006). Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1997: 19), «[...] για να μπορεί η εκπαίδευση να παρακολουθεί τις αλλαγές αυτές, είναι απαραίτητο να αναπροσαρμόζει τις δομές και τα περιεχόμενά της».

³¹ <http://odysseia.cti.gr>

³² Βλ. και Σολομωνίδου, 2001: 140-144.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι κυρίως οι εξής (ό.π.: 19-22):

- Οι ριζικές αλλαγές στον κόσμο. Το σχολείο θα έπρεπε να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές και αυριανούς πολίτες για τις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας.
- Η έκρηξη των γνώσεων. Οι νέες γνώσεις, που προέκυψαν ως αποτέλεσμα των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων, έθεσαν το σχολείο ενώπιον της πρόκλησης του συγκερασμού της παλιάς γνώσης με τη νέα.
- Εγγενείς αδυναμίες των παλιών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η σοβαρότερη αδυναμία των παλιών Αναλυτικών Προγραμμάτων ήταν το γεγονός ότι δεν διατυπώνονταν οι σκοποί με σαφήνεια, ώστε να διευκολύνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας αλλά και ο έλεγχος της επιτυχίας της. Η έμφαση, αντιθέτως, δινόταν στα περιεχόμενα της διδασκαλίας.
- Η διόγκωση του αριθμού των μαθητών. Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των μαθητών και ταυτόχρονα των αναγκών τους, τις οποίες εκλήθη να ικανοποιήσει το σχολείο.
- Η σχέση εκπαιδευτικών και ειδικών σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στη σύνταξη των παλιών Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αποδέχονταν την αυθεντία όσων επιφορτίζονταν με το έργο αυτό. Η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού υπήρξε καθοριστική για τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας και επομένως της αναγκαιότητας συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

4.5.1.1. Οι Τ.Π.Ε. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ.

Το 2001 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την Προσχολική Αγωγή, την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το Γυμνάσιο. Ύστερα από εσωτερική αξιολόγηση και από την ανατροφοδότηση που προέκυψε μέσα από διάλογο με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τις επιστημονικές ενώσεις με βάση την επίσημη πρόταση του

ΥΠ.Ε.Π.Θ.³³, δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως³⁴ το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ..

Αναφορικά με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιλέγεται το πραγματολογικό μοντέλο. Έτσι λοιπόν, στο Γυμνάσιο ορίζεται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, ενώ παράλληλα οι Τ.Π.Ε. εντάσσονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. όλων των μαθημάτων³⁵ ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας (Γκλαβάς κ.ά., 2010: 6), καθώς διαπιστώνεται ότι υποστηρίζουν και εξυπηρετούν τους σκοπούς της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας³⁶. Για την ενίσχυση της εκπαίδευσης με τη χρήση των Τ.Π.Ε. υλοποιούνται μια σειρά από έργα: παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, ανάπτυξη διαδικτυακών κόμβων και υποδομών τηλεεκπαίδευσης, προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Η χρηματοδότηση των παρεμβάσεων αυτών πραγματοποιείται κατά βάση από πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων.

Σχετικά με τη θέση των Τ.Π.Ε. στα νέα αυτά προγράμματα σημειώνονται τα εξής (ΦΕΚ 303, τ. Β', 13/3/2003: σ. 3734): «[...] με δεδομένη τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη συνεχώς αυξανόμενη αξιοποίησή της στον προσωπικό αλλά και στον εργασιακό χώρο, η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες οι οποίες θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί και να τις αξιοποιεί με επάρκεια, αλλά και να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του για πρόσβαση σ' αυτές».

Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας ορίζεται ως μία από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης (ό. π.:3736), όπως υπαγορεύεται άλλωστε και από το Σύνταγμα με το άρθρο 5Α, όπου αναφέρεται ότι το δικαίωμα της συμμετοχής στην Κοινωνία της Πληροφορίας προστατεύεται από το κράτος. Επισημαίνεται ότι οι Τ.Π.Ε. «μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την απόκτηση γνώσης, για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και για τη εξασφάλιση της διά βίου μάθησης», εφόσον υπάρξουν οι κατάλληλες

³³ ΦΕΚ 1366/τ.Β'/18-10-2001, 1373/τ.Β'/18-10-2001, 1374/τ.Β'/18-10-2001, 1375/τ.Β'/18-10-2001, 1376/τ.Β'/18-10-2001

³⁴ ΦΕΚ 303 και 304/ τ. Β' / 13-3-2003

³⁵ Βλ. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

³⁶ Βλ. http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf

«παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ανθρωπιστική παιδεία για την κοινωνία που οραματιζόμαστε».

Τονίζεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα εφαρμογής μιας νέας παιδαγωγικής στρατηγικής και ανάπτυξης *«κατάλληλων προγραμμάτων πληροφορικής για την υποστήριξη όλων των γνωστικών αντικειμένων»*. Επισημαίνεται, τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κατάλληλη χρήση των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων με τρόπο ώστε να αναδεικνύονται και να αξιοποιούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά τους που τα διαφοροποιούν από τα παραδοσιακά μέσα και που συμβάλλουν τελικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Μεταξύ άλλων στρατηγικών διδασκαλίας προτείνεται και η αξιοποίηση κατάλληλου εποπτικού υλικού με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή όπως είναι, για παράδειγμα, οι δυναμικές προσομοιώσεις που διευκολύνουν το μαθητή στην κατανόηση περίπλοκων εννοιών και διαδικασιών.

4.5.1.2. Τ.Π.Ε. και «Νέο Σχολείο»

Περαιτέρω αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, πολύ δε περισσότερο η ανάπτυξη της τεχνολογίας οδήγησε στην ανάγκη νέων μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν, εκπονούνται νέα Προγράμματα Σπουδών από έναν σημαντικό αριθμό εμπειρογνομόνων (πανεπιστημιακούς, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης *«Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες 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»*, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ακολουθεί η πιλοτική τους εφαρμογή σε 68 Γυμνάσια της χώρας, προκειμένου να δοκιμαστούν στην πράξη και να επέλθουν οι απαραίτητες βελτιωτικές αλλαγές κατόπιν των σχετικών προτάσεων και των ίδιων των εκπαιδευτικών, για να δημοσιευτούν τελικά στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως³⁷.

Το «Νέο Σχολείο» προσδιορίζεται ως καινοτόμο, ενταξιακό και ψηφιακό. Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο για την εξυπηρέτηση των στόχων

³⁷ Βλ. ΦΕΚ 2334/τ.Β'/17-10-2011 για την *Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία* και για άλλα γνωστικά αντικείμενα το υπ' αριθμόν 12345/Γ2/27-10-2011 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών είναι διαθέσιμα και στο Ψηφιακό Σχολείο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, στην Ενότητα 2: *«Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών»*.

του. Για το λόγο αυτό, τα Προγράμματα Σπουδών διαμορφώνονται με τρόπο ώστε να βρίσκονται σε «πλήρη αρμονία και σύγκλιση στόχων με το Ψηφιακό Σχολείο (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), το οποίο είναι το βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας παροχής εκπαιδευτικού υλικού και βοήθειας σε μαθητή και εκπαιδευτικό, αποτελεί έναν από τους πέντε πυλώνες δράσης του Ψηφιακού Σχολείου, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη. Το Πρόγραμμα Σπουδών ενσωματώνει πλήρως τους στόχους του πυλώνα αυτού για πλούσιο, διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα» (Π.Σ., 2011β: 6).

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση στηρίζεται κυρίως στις αρχές της θεωρίας του εποικοδομισμού. Ζητούμενο της χρήσης τους είναι να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η δυνατότητα κριτικής προσέγγισης εκ μέρους του μαθητή της «κοινωνίας της πληροφορίας» και της «κοινωνίας της γνώσης» (Φουντοπούλου, 2011: 13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών

5.1. Τα Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση του ελληνικού κράτους

Τα πρώτα ωρολόγια προγράμματα για τη διδασκαλία των μαθημάτων στα σχολεία του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους συντάχθηκαν σύμφωνα με διατάγματα, που εξέδωσαν οι Βαυαροί (Αντωνίου, 1987: 84-109). Από τη μελέτη τους προκύπτει η διαπίστωση ότι οι περισσότερες ώρες του εβδομαδιαίου χρόνου στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο και τετρατάξιο Γυμνάσιο) αφιερώνονται στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών απουσιάζει, ενώ η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ξεκινά από το Δημοτικό Σχολείο. Σαφής είναι ο κλασικιστικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης που δόθηκε από τους Βαυαρούς, οι οποίοι θεσμοθέτησαν το πρώτο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 45). Υποστηρίζεται ότι ουσιαστικά έγινε «μεταφύτευση» του ιδεώδους λειτουργίας του βαυαρικού *Gymnasium* στα προγράμματα των ελληνικών σχολείων.

Ο φιλόσοφος-παιδαγωγός Wilhelm von Humboldt, κύριος εκπρόσωπος του γερμανικού νεοανθρωπισμού, ήταν αυτός ο οποίος φρόντισε να προσδώσει αρχαιογνωστικό προσανατολισμό στο *Gymnasium*, ορίζοντας ως κεντρικό άξονα του προγράμματός του τη μελέτη της αρχαιότητας και των κλασικών γλωσσών (Βαρμάζης, 1992: 120-122). Η μεγάλη βαρύτητα που δόθηκε στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στηρίζεται, σύμφωνα με τους βαυαρούς νομοθέτες, στην τεράστια μορφωτική αξία του μαθήματος αυτού. Όπως προκύπτει από τα άρθρα του σχετικού διατάγματος της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 / 12^{ης} Ιανουαρίου 1837 της Αντιβασιλείας (Αντωνίου, 1987: 98-99), σκοπός της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών είναι η γλωσσική, επιστημονική, ηθική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών.

Στα αναλυτικά προγράμματα που συντάχθηκαν στα επόμενα έτη (1855, 1867, 1884, 1896), αν και δεν δηλώνεται ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, ωστόσο είναι φανερό πως ακολουθούν όσα ορίζει το διάταγμα της Αντιβασιλείας. Μόνο στο πρόγραμμα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 1897 για πρώτη φορά εισάγεται η αρχή, στα αναλυτικά προγράμματα πριν από τη διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος, να διατυπώνεται ο σκοπός της διδασκαλίας του. Παρ' όλο που σε κάποια

προγράμματα - στα νεότερα κυρίως - διατυπώνονται κι άλλοι σκοποί όπως, για παράδειγμα, η γραμματολογική, η λογοτεχνική, η πνευματική, η πολιτιστική αγωγή και η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, ο πρωταρχικός σκοπός εξακολουθεί να είναι γλωσσικός, καθώς - όπως διαπιστώνεται - ο περισσότερος χρόνος της διδασκαλίας εξακολουθεί να αφιερώνεται στη μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού (Βαρμάζης, 1992: 127-128).

Ουσιαστικά, οι φιλόλογοι δίδασκαν τους μαθητές τους τα Αρχαία Ελληνικά, με τον τρόπο ακριβώς που και οι ίδιοι διδάσκονταν το μάθημα κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών η διδασκαλία στηριζόταν σε μια τυποποιημένη μέθοδο, βασικό σημείο της οποίας ήταν η σχολαστική γραμματική και συντακτική ανάλυση κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνευτικής ή λογοτεχνικής προσέγγισης των αρχαίων κειμένων καταδικάζονταν ως ύποπτη, ενώ ο «υποκινητής» της «διέτρεχε τον κίνδυνο να μείνει ξένο σώμα μέσα στη Σχολή ή να υποστεί κυρώσεις» (Βαρμάζης, 1992: 139). Οι απόφοιτοι του Πανεπιστημίου διορίζονταν στα σχολεία, εφόσον απεδείκνυαν με εξετάσεις την ικανότητά τους να αναλύουν λεπτομερειακά γραμματικά και συντακτικά τους κλασικούς συγγραφείς, χωρίς να έχουν πραγματοποιήσει καμία διδακτική άσκηση και χωρίς να έχουν λάβει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση.

Το 1884 με σχετικό διάταγμα εισάγεται το μάθημα των Νέων Ελληνικών και στις τρεις τάξεις του Ελληνικού Σχολείου (Αντωνίου, 1987: 243), ύστερα από πρόταση του Νικολάου Πολίτη κατά την περίοδο που διετέλεσε υπουργικός τμηματάρχης (Τόγιας, 1988). Ωστόσο, τα κείμενα που είχαν επιλεγεί για να διδαχθούν ήταν γραμμένα στην καθαρεύουσα, καθώς ο σκοπός του μαθήματος ήταν κυρίως γλωσσικός. Ουσιαστικά, η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών συμπλήρωνε τη διδασκαλία των Αρχαίων προς την κατεύθυνση της γνωριμίας του μαθητή με την αρχαία ελληνική γλώσσα.

Ο προσανατολισμός, λοιπόν, της Μέσης Εκπαίδευσης στα επόμενα χρόνια εξακολούθησε να είναι αρχαιογνωστικός και παρέμεινε τέτοιος ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα, οπότε ποικίλες πολιτικές, οικονομικές, πνευματικές και κοινωνικές ζυμώσεις αποκαλύπτουν την κρίση, που διέρχεται το έθνος (Βαρμάζης, 1992: 157-160). Την εποχή αυτή η αστική τάξη ενισχύεται, ενώ κάνει την εμφάνισή του το κίνημα του δημοτικισμού που, ως λύση για να ξεπεραστεί η «εθνική κρίση», προτείνει τον φωτισμό του έθνους. Προβάλλεται έντονα το αίτημα της εκπαιδευτικής

μεταρρύθμισης, ενώ μεταξύ άλλων καταγγέλλεται η αρχαϊστική γλώσσα και το χάσμα που αυτή δημιουργούσε ανάμεσα στο λαό και την άρχουσα τάξη.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα προτείνεται από το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, με κύριο εκπρόσωπο τον Φώτη Φωτιάδη, η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση στη Μέση Εκπαίδευση (Τερζής, 1985). Ο Φωτιάδης αμφισβήτησε το βασικό επιχείρημα των υποστηρικτών του κλασικισμού στην εκπαίδευση, ότι δηλαδή με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ασκούσαν ο νους του νέου ανθρώπου, γενικά. Διόρθωσε λέγοντας ότι (Φωτιάδης, 1902: 215): *«η σπουδή των αρχαίων ελληνικών είναι η καταλληλοτάτη ύλη επί της οποίας δύναται να ασκηθή όχι το νοητικόν αορίστως, αλλά η τέχνη του κατανοείν αρχαία κείμενα»*. Δεν αμφισβήτησε τη μορφωτική δύναμη - διανοητική και καλαισθητική - των αρχαίων κειμένων, η οποία υποστήριξε ότι θα μπορούσε να απελευθερωθεί προς όφελος των μαθητών με τη διδακτική αξιοποίηση των μεταφράσεων.

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ως διευθυντής στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου (1908-1911), ήταν ο πρώτος που δοκίμασε να διδάξει αρχαία κείμενα από μετάφραση. Στη διδασκαλία του αξιοποίησε μια βασική αρχή της διδακτικής, τη σύγκριση. Ζητούσε από τις μαθήτριάς του να συγκρίνουν στοιχεία του αρχαιοελληνικού πολιτισμού που εντόπιζαν σε αρχαία κείμενα, με στοιχεία από το νεοελληνικό πολιτισμό και τη ζωντανή παράδοση που αναζητούσαν σε κείμενα νεοελληνικά. Ο Δελμούζος, λοιπόν, ήταν ο πρώτος που επεχείρησε να συσχετίσει το Νέο Ελληνισμό με την αρχαιότητα προσπαθώντας να κάνει πράξη το αίτημα για μια εκπαίδευση θεμελιωμένη στο παρόν και στις ανάγκες του Νέου Ελληνισμού.

Το 1913 κατατέθηκαν στη Βουλή εκπαιδευτικά νομοσχέδια, τα οποία συνέταξε ο Δημήτρης Γληνός σύμφωνα με τις αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού σε συνεργασία και με άλλα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που είχε ιδρυθεί το 1910 με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας (Χαραλάμπους, 1987). Με τα νομοσχέδια αυτά προτείνεται η λειτουργία εξατάξιου Δημοτικού, τριτάξιου Αστικού Σχολείου και εξατάξιου Γυμνασίου (Γληνός, 1925). Στο Δημοτικό Σχολείο καταργείται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Βαρμάζης, 1992: 179-180 · Λαμπράκη-Παγανού, 1997: 492-493). Στο Αστικό Σχολείο δίνεται ο χαρακτήρας τεχνικής σχολής και απευθύνεται στη μεσαία κοινωνική τάξη. Προβλέπεται η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, ώστε να μην στερηθούν οι απόφοιτοι των σχολείων αυτών τη γνώση της αρχαιότητας, της οποίας η μορφωτική αξία δεν αμφισβητείται. Ωστόσο, δεν αποκλείεται από το πρόγραμμα του Αστικού

Σχολείου και η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας «*ίνα αμεσώτερον επικοινωνήσωσιν οι μαθηταί προς τον αρχαίον πολιτισμόν*» (Γληνός, 1925: 140), χωρίς όμως να επιδιώκεται η λεπτομερής μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού. Η αναλυτική γραμματικοσυντακτική προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών κειμένων προβλέπεται στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου.

Τα νομοσχέδια αυτά επικρίθηκαν εντονότατα από τους υποστηρικτές της κλασικιστικής παιδείας. Χαρακτηριστική υπήρξε η αντίδραση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία - το 1914 σε σχετικό υπόμνημά της³⁸- επισημαίνει ότι ο περιορισμός της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών θα προκαλέσει μεγάλη εθνική ζημία. Σχετικά με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Αστικό Σχολείο, στο ίδιο υπόμνημα σημειώνεται ότι ισοδυναμεί με κατάργηση του μαθήματος.

Τελικά, τα νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή. Ωστόσο, η αρχή για μια αλλαγή στην εκπαίδευση είχε γίνει. Έτσι με τη μεταρρύθμιση του 1917, καταργήθηκαν τα Αρχαία Ελληνικά στο Δημοτικό Σχολείο και εισήχθη η δημοτική γλώσσα με νέα βιβλία. Αργότερα, το 1929, η κυβέρνηση Βενιζέλου προσπάθησε με τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος να υλοποιήσει τους στόχους που είχαν θέσει τα νομοσχέδια του 1913. Με το πρόγραμμα του 1931 υλοποιήθηκε η μεταρρύθμιση του 1929 και ορίστηκε για πρώτη φορά η χρήση της μετάφρασης για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο (Δημαράς, 1999: 269). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το πρόγραμμα³⁹, η προσέγγιση της αρχαιότητας γίνεται με τον συνδυασμό της μελέτης των κειμένων τόσο από το πρωτότυπο όσο και από μεταφράσεις. Ο συνδυασμός αυτός πρωτοτύπου και μετάφρασης επιβάλλεται στους συγγραφείς και στα κείμενα όλων των τάξεων. Τελικά, παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις που τέθηκαν σε ισχύ για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, στην πράξη τίποτα δεν άλλαξε. Εξακολούθησε να κυριαρχεί η διδασκαλία από το πρωτότυπο (Νούτσος, 1979: 226), καθώς οι φιλόλογοι που δίδασκαν στα σχολεία εξακολουθούσαν να διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο και οι ίδιοι είχαν διδαχθεί το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών εμμένοντας, δηλαδή, στη γραμματικοσυντακτική ανάλυση των αρχαίων κειμένων.

³⁸ Βλ. «Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών» στο Δημαράς, 1973: 98-100.

³⁹ ΦΕΚ 12, τεύχος Α' /13-1-1932

Το πρόγραμμα του 1931 εφαρμόστηκε ως το 1935, οπότε με την παλινόρθωση της βασιλείας επιβάλλεται νέο πρόγραμμα στη Μέση Εκπαίδευση⁴⁰, το οποίο στηρίζεται «*επί βάσεως εθνικής και θρησκευτικής*». Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών έλαβε και πάλι την ισχυρή θέση που είχε πριν τις ρυθμίσεις του προγράμματος του 1931. Η μετάφραση απομακρύνθηκε από τη διδασκαλία και ο σκοπός του μαθήματος έγινε και πάλι κυρίως γλωσσικός (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 133 κ.ε.).

Ο χαρακτήρας αυτός του μαθήματος διατηρήθηκε ως το 1964, όταν η νέα κυβέρνηση που ψηφίζεται, προχωρά σε προσπάθειες για μια ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με το Ν.Δ. 4379/1964 «*περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως*»⁴¹. Σχετικά με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο προβλέπεται η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων για πρώτη φορά αποκλειστικά από μετάφραση, ενώ μόνο οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου έχουν την ευκαιρία «*να γνωρίσουν στοιχειωδώς και την μορφήν και τους νόμους του αρχαίου αττικού λόγου*». Η μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μετατίθεται στο Λύκειο (Παπανούτσος, 1965: 336). Επιπλέον, ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας στο Γυμνάσιο μοιράζεται ισόρροπα τόσο ανάμεσα στα ιστορικοφιλολογικά και φυσικομαθηματικά μαθήματα όσο και ανάμεσα στα Αρχαία και Νέα Ελληνικά (Βαρμάζης, 1992: 202-203). Ο σκοπός, λοιπόν, του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών παύει να είναι γλωσσικός και γίνεται καθαρά αρχαιογνωστικός και κατ' επέκταση ανθρωπιστικός και μορφωτικός. Επιδιώκεται, δηλαδή, οι μαθητές να μνηθούν στις ανώτερες αξίες και ιδανικά του αρχαίου κόσμου, ώστε να διαμορφώσουν το κατάλληλο ήθος (Μαρωνίτης, 1964: 64). Τέλος, η συγκριτική θεώρηση των αρχαίων κειμένων με νεοελληνικά κείμενα, όχι μόνο επιτρέπεται πλέον αλλά και επιβάλλεται προκειμένου να εντοπίζονται διαχρονικά πολιτιστικά στοιχεία και να διαπιστώνεται η συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού.

Τα όσα προέβλεπε η μεταρρύθμιση του 1964 για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών καταργήθηκαν⁴² από τη δικτατορία του 1967. Το καινούργιο πρόγραμμα του 1969 όριζε τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών αποκλειστικά από το

⁴⁰ ΦΕΚ 537, τεύχος Α΄/9 Νοεμβρίου 1935

⁴¹ ΦΕΚ 182, τεύχος Α΄/1964

⁴² Με το διάταγμα της 30-9-1967. Βλ. «*Ωρολόγιον πρόγραμμα μαθημάτων εξαταξίου Γυμνασίου*» στο Δημαράς, 1973: 300 · Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 174 κ.ε. · Νάκας, 1998: 288.

πρωτότυπο⁴³. Η ρύθμιση αυτή, ωστόσο, διήρκησε ως το 1976, οπότε με την αποκατάσταση της δημοκρατίας και τη νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια⁴⁴ ουσιαστικά επανέρχεται το πνεύμα και οι αρχές της μεταρρύθμισης του 1964. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα αποφασίστηκε να διδάσκονται στο Γυμνάσιο από μετάφραση, ενώ η διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γλώσσας περιορίστηκε στο Λύκειο (Καλογερόπουλος, 1987: 45-46 · Σπυρόπουλος, 1992: 15 κ.ε.). Το σκεπτικό ήταν να δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές - ακόμα και σε όσους δεν συνεχίζουν στο Λύκειο - να προσεγγίζουν πρωτίστως τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Με μια δεύτερη σκέψη προτάθηκε, επιπλέον, η διδασκαλία στο Γυμνάσιο μαθήματος Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τον αρχαιοελληνικό λόγο και την εξέλιξή του (Νάκας, 2018: 149).

Το θέμα της αναγκαιότητας ή μη της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο επανέρχεται στο προσκήνιο στα χρόνια που ακολουθούν, με αφορμή τον προβληματισμό γύρω από τα αίτια της παρατηρούμενης - όπως υποστηρίχθηκε - «γλωσσικής πενίας»⁴⁵. Επιπλέον, αρκετοί είναι εκείνοι που επισημαίνουν τον κίνδυνο αποδυνάμωσης της ελληνικής γλώσσας από την εισροή ξένων δανείων. Προτείνουν, λοιπόν, ως λύση την επαναφορά των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο υποστηρίζοντας μεταξύ άλλων ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί τόσο η τόνωση της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων όσο και η καλύτερη εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας⁴⁶.

Δεν έλειψε, βέβαια, και ο αντίλογος⁴⁷ στις φωνές αυτές. Ο Τομέας Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (1987: 12) επισημαίνει ότι: «η γνώση, η χρήση και η λειτουργική αξιοποίηση μιας γλώσσας με κανένα τρόπο δεν εξαρτώνται από τη διδασκαλία παλαιότερων μορφών της». Επίσης, την ίδια περίοδο ο Κακριδής παρατηρεί πως είναι λάθος να υποστηρίζει κανείς ότι την πτώση στην αξία και αρετή της ελληνικής γλώσσας ως ένα σημείο προκάλεσε η κατάργηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Ο ίδιος (Κακριδής, 1987: 14) επιμένει ότι μόνο με τη βοήθεια των μεταφράσεων είναι δυνατό τα παιδιά να προσεγγίσουν και να αγαπήσουν την αρχαιότητα. Ο Χριστίδης (1987: 39-

⁴³ Β.Δ. 723/10-11-69 στο ΦΕΚ 225, τεύχος Α΄

⁴⁴ Βλ. νόμο 309/1976 «περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» στο ΦΕΚ 100, τεύχος Α΄ /30-4-1976.

⁴⁵ Βλ. ενδεικτικά: Καργάκος, 1992 · Μαρκιανός, 1986· Μπασλής, 1989· Χαραλαμπίδης, 1987.

⁴⁶ Επιχειρήματα υπέρ της επαναφοράς βλ. στο Βοσκόσ & Παπακωνσταντίνου, 1992: 117-123.

⁴⁷ Βλ. ενδεικτικά: Βώρος, 1991 · Κριαράς, 1988 · Τσολάκης, 1987, καθώς και Βοσκόσ & Παπακωνσταντίνου, 1992: 123-127, όπου παρουσιάζονται συνολικά τα επιχειρήματα κατά της επαναφοράς του μαθήματος.

40) ερμηνεύει την κινδυνολογία περί «κατάπτωσης» της ελληνικής γλώσσας ως ιδεολογικά φορτισμένη, «ασύστατη γλωσσολογικά» και προτείνει ψύχραιμη και επιστημονική αντιμετώπιση του ζητήματος της γλώσσας. Ο Νάκας (2006: 312) επισημαίνει⁴⁸ ότι «ο μαλλιαρισμός και όσα άλλα γλωσσικά σφάλματα διαπράττονται στο όνομα της Δημοτικής, δεν θεραπεύονται με την εισαγωγή στο Γυμνάσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά με τη συστηματική διδασκαλία και εφαρμογή των κανόνων της Νεοελληνικής».

Το σχολικό έτος 1992-1993 η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας επανήλθε πειραματικά σε 183 Γυμνάσια και από την επόμενη χρονιά γενικεύτηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας. Το ωρολόγιο πρόγραμμα⁴⁹ προέβλεπε συνολικά τέσσερις ώρες διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, δύο ώρες την εβδομάδα για την «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση» και δύο ώρες για το μάθημα «Η Ελληνική Γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα». Τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται έκτοτε μέχρι και σήμερα στα Γυμνάσια της χώρας. Κατά το σχολικό έτος 2006-7, μάλιστα, εισήχθησαν στα σχολεία νέα διδακτικά βιβλία. Ωστόσο, δεν έλειψαν κατά καιρούς συζητήσεις και προβληματισμοί περί της σπουδαιότητας του μαθήματος, που οδήγησαν - κατά περίπτωση - άλλοτε στην αύξηση και άλλοτε στη μείωση των ωρών διδασκαλίας του⁵⁰.

5.2. Ο γλωσσοκεντρικός προσανατολισμός του μαθήματος

Από τα μαθήματα, λοιπόν, που διδάσκονται στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, τα Αρχαία Ελληνικά είναι το παλαιότερο (Βερτσέτης, 1962: 9). Τα προγράμματα σπουδών, μάλιστα, μαρτυρούν όχι μόνο την αδιάλειπτη παρουσία του μαθήματος στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και τη μακρά κυριαρχία του σε αυτήν, τον «αρχαιοκεντρισμό» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κελπανίδης, 2009: 23), που στηρίχθηκε στην - κοινώς ομολογουμένη - μορφωτική αξία του μαθήματος.

Κι ενώ από νωρίς αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα του μαθήματος και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στην προσπάθεια καλλιέργειας του νέου ανθρώπου,

⁴⁸ Το απόσπασμα προέρχεται από αναδημοσιευμένο άρθρο του συγγραφέα στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* της 26/10/87.

⁴⁹ ΦΕΚ 185, τεύχος Α' /7-10-1993

⁵⁰ Από το σχολικό έτος 2005-6 η διδασκαλία στο Γυμνάσιο των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο έγινε τριώρη, ενώ από το 2016-17 επανήλθε στις δύο ώρες.

στην πράξη υιοθετήθηκε και σταδιακά παγιώθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα μια γλωσσοκεντρική πρακτική, που περιόρισε ή έθεσε σε κίνδυνο τη μορφωτική ισχύ του μαθήματος (Τσάφος, 2004: 31). Γεγονός είναι πως ο προσανατολισμός που δόθηκε στο μάθημα, έγινε η αιτία να ξεσπάσουν διαμάχες και να διατυπωθούν προβληματισμοί, που αργότερα έλαβαν τη μορφή ακόμα και της αμφισβήτησης.

Εύλογα προκύπτει το ερώτημα, ποιοι παράγοντες συνετέλεσαν στον περιορισμό αυτό του μαθήματος, που ως επακόλουθο είχε τη διατάραξη της ομαλής πορείας του στο πλαίσιο λειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης; Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό, θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν μεταξύ άλλων σημαντικά ιστορικά-κοινωνικοπολιτικά δεδομένα του παρελθόντος, τα οποία επηρέασαν τη φυσιογνωμία του μαθήματος (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 59, 70). Επισημαίνονται οι ακόλουθοι παράγοντες (Τσάφος, 2004: 31-35):

α) *Η αττικιστική γλωσσική παράδοση*: Η αττική διάλεκτος από νωρίς (ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή) αναγνωρίστηκε ως η κατ' εξοχήν «γλώσσα» της μεγάλης κλασικής γραμματείας. Η ταύτιση γραμματείας και γλώσσας και κατ' επέκταση η προβολή της αρχαίας ως πρότυπης γλώσσας που διασφαλίζει την ποιότητα του παραγόμενου κειμένου, οδήγησε στην κυριαρχία της στη γλωσσική αγωγή των μαθητών. Οι μαθητές, δηλαδή, διδάσκονταν πώς να προσεγγίζουν τα αρχαιοελληνικά κείμενα αποκλειστικά ως γλωσσικά πρότυπα, μελετούσαν τους γλωσσικούς κανόνες και αγωνίζονταν να τα μιμηθούν ως προς τη μορφή τους.

β) *Η ισχυρή γλωσσοκεντρική διδακτική παράδοση*: Σημαντικό ρόλο στον προσανατολισμό του μαθήματος διαδραμάτισε η Εκκλησία, η οποία υπεραμύνθηκε της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να προσεγγίζουν εκκλησιαστικά κείμενα.

γ) *Το κλασικιστικό πλαίσιο*: Η διάδοση της φιλοσοφίας του κλασικού ανθρωπισμού στο πλαίσιο της τάσης για επιστροφή στο παρελθόν προκειμένου να επιτύχει ο ελληνισμός την εθνική του ανασυγκρότηση, στηρίχθηκε στην τακτική της εξιδανίκευσης της αρχαιότητας: επιλεκτική προβολή ή αποσιώπηση πτυχών του αρχαίου κόσμου. Η προσέγγιση της αρχαιότητας χωρίς να αφήνονται περιθώρια απόκλισης, κριτικής ή αμφισβήτησης, περιόρισε αναπόφευκτα τη διδασκαλία των αρχαίων κειμένων στην ανάλυση της γλωσσικής τους μορφής.

δ) *Η σύνδεση με το γλωσσικό πρόβλημα*: Η ανάγκη απόδειξης της συνέχειας της εθνικής μας ταυτότητας οδήγησε στην προσπάθεια απόδειξης της συνέχειας της γλώσσας μας. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα αξιοποιήθηκαν προς την κατεύθυνση της

καλλιέργειας της καθαρεύουσας, η οποία υπήρξε η γλώσσα της εκπαίδευσης και η επίσημη γλώσσα της Πολιτείας ως το 1976. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών συνδέθηκε με τη διαμάχη που ξέσπασε ανάμεσα στους υπερασπιστές της δημοτικής και τους υπερασπιστές της καθαρεύουσας, χωρίς να λείψουν και οι ιδεολογικές προεκτάσεις. Έτσι λοιπόν, οποιαδήποτε νέα πρόταση ξέφευγε από τη συνηθισμένη πρακτική γλωσσικής ανάλυσης των αρχαίων κειμένων, χρωματιζόνταν ιδεολογικά, κρίνονταν ύποπτη και καταδικάζονταν.

Κι ενώ από τα πρώτα κιόλας προγράμματα σπουδών δηλώνεται πως η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων στοχεύει μεταξύ άλλων στη γραμματολογική, λογοτεχνική, πνευματική, πολιτιστική αγωγή και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, στην πράξη ο γλωσσοκεντρικός προσανατολισμός που έλαβε το μάθημα, περιόρισε τη δυναμική του.

5.2.1. Από τον γλωσσοκεντρισμό στον κειμενοκεντρισμό και την ερμηνεία κειμένου

Η ανάγκη ανανέωσης του χαρακτήρα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών διατυπώνεται οργανωμένα για πρώτη φορά από το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. Οι εκπρόσωποί του προτείνουν τη διδασκαλία αρχαιοελληνικών κειμένων από μετάφραση αλλά και ερμηνευτική - παράλληλα με τη γλωσσική - προσέγγιση των κειμένων.

Στα χρόνια που ακολούθησαν, ο προβληματισμός γύρω από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών πήρε τη μορφή του διλήμματος «πρωτότυπο ή μετάφραση;» ή διαφορετικά διατυπωμένο «αρχαιογλωσσία ή αρχαιογνωσία;», για να καταλήξουμε το 1976 στον αποκλεισμό του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο⁵¹. Η μεταρρύθμιση του 1976 και ειδικότερα ο νόμος 309, με τον οποίο καταργήθηκε η καθαρεύουσα⁵², έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμαστούν διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των αρχαίων ελληνικών κειμένων. Ενώ, δηλαδή, μέχρι τότε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είχε εγκλωβιστεί στο να υπηρετεί έναν καθαρά

⁵¹ «[...] ως τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, διδασκόμασταν τη δημοτική μόνον στο σχολείο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, δηλαδή στο δημοτικό, κι όταν (και όσοι) μπαίναμε στο γυμνάσιο, αρχίζαμε τη γραμματική της αρχαίας και της καθαρεύουσας, αλλά συντακτικό διδασκόμασταν μόνον της αρχαίας!» (Νάκας, 1998: 287)

⁵² «[...] το διαβόητο γλωσσικό ζήτημα (άσχετα εάν, για κάποιους λόγους, συντηρήθηκε και αργότερα) ουσιαστικά τελειώνει την περίοδο '76 με '82, από τη στιγμή που, χάρη στη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η Εκπαίδευση, η Διοίκηση και - κάτι που για 'μας είναι σημαντικότερο - οι εφημερίδες όλου του πολιτικού φάσματος, καθώς και τα άλλα (έντυπα και ραδιοτηλεοπτικά) Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης χρησιμοποιούν πλέον (σε όλη τους την ύλη ή σε όλες τους τις εκπομπές) τη δημοτική γλώσσα.» (ό. π.: 295-6)

γλωσσικό σκοπό, την καλλιέργεια της καθαρεύουσας⁵³ (γι' αυτό και τελικά οι συγκυρίες οδήγησαν στον εξοβελισμό του από το Γυμνάσιο), τώρα πλέον απαλλαγμένο από το βάρος αυτό μπορούσε να λάβει άλλο χαρακτήρα.

Ξεκινά, λοιπόν, μια προσπάθεια ανανέωσης της διδασκαλίας του μαθήματος στο Λύκειο στηριγμένη στις αρχές της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Διδακτικής των γλωσσών με κύριο στόχο την απαλλαγή του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το διδακτικό φορμαλισμό (Τσάφος, 2004: 36-54). Η διδασκαλία στρέφεται από τη μελέτη της λέξης στη διερεύνηση της λειτουργίας της λέξης μέσα στη φράση στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας. Βασική αρχή στη μελέτη γραμματικοσυντακτικών φαινομένων: η σταδιακή μετάβαση από τα απλούστερα στα πιο σύνθετα και από τα γνωστά στα άγνωστα με παράλληλη αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών στη νέα ελληνική γλώσσα. Επίσης, προτείνεται η προσέγγιση του αρχαίου κειμένου μέσω της μετάφρασης και παράλληλα με αυτή (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992).

Οι παραπάνω διδακτικές προτάσεις - παρά τις όποιες επιφυλάξεις διατυπώθηκαν κατά την εφαρμογή τους - καταδεικνύουν ότι ο προσανατολισμός του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είχε πλέον αλλάξει. Όταν, λοιπόν, το σχολικό έτος 1992-1993 επανέρχεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο ύστερα από δεκαέξι χρόνια απουσίας του, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία του ξαναρχίζει *«με άλλο πνεύμα, άλλη μέθοδο και άλλο περιεχόμενο»* (Ραγκούσης, 1993: 22). Η νέα προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών είναι κειμενοκεντρική σύμφωνη με την επικοινωνιακή μέθοδο⁵⁴, που στηρίχθηκε στις αρχές της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και βρήκε εφαρμογή στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά και των ξένων ζωντανών ή κλασικών γλωσσών. Στην κειμενοκεντρική διδασκαλία, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με κείμενα αυθεντικού λόγου με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενό τους, γι' αυτό και οι λεξιλογικές ή μορφολογικές εξομαλύνσεις πραγματοποιούνται, εφόσον εξυπηρετούν την κατανόηση του κειμένου και δεν είναι αυτοσκοπός. Ο βαθμός κατανόησης ελέγχεται με κατάλληλες ερωτήσεις χωρίς να απαιτείται από τον μαθητή μετάφραση, η οποία

⁵³ «[...] οι νεότεροι Έλληνες, από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους έως πολύ πρόσφατα, μάθαιναν τη γλώσσα τους - θα μπορούσε να πει κανείς - από ... μετάφραση, μεταφράζοντας δηλ. από τη δημοτική στην καθαρεύουσα ή απ' την καθαρεύουσα στη δημοτική και, κυρίως, μεταφράζοντας κουτσά-στραβά τους αρχαίους στο σχολείο, δεδομένου ότι η διδασκαλία της ζωντανής νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής) αφηνόταν στην ατομική εμπειρία (ή πρωτοβουλία) του καθενός, ενώ φροντίδα του σχολείου ήταν η διδασκαλία της καθαρεύουσας και ιδίως των αρχαίων.» (Νάκας, 1991: 274-5)

⁵⁴ Σχετικά με την επικοινωνιακή μέθοδο βλ. προβληματισμό Νάκα, 2006: 308-310, σημ.2.

τελικά παύει να είναι το ζητούμενο (ό. π.: 30-32). Τέλος, τα δομικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας εξετάζονται στη διαχρονική τους διάσταση, το παλιό συσχετίζεται με το νέο, ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται την εξέλιξη και συνέχεια της ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1994: 341). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η νέα αυτή πρόταση είχε τρεις κύριους σκοπούς (Ραγκούσης, 1993: 26-27):

- α) τη σταδιακή και από την κατάλληλη ηλικία εξοικείωση των μαθητών με παλαιότερα κείμενα της ελληνικής γραμματείας, ώστε να τα αισθάνονται ως οικεία και να κατανοούν άμεσα το περιεχόμενό τους,
- β) τη συνειδητοποίηση της συνέχειας και συνοχής της γλώσσας μας,
- γ) τη βαθύτερη γνώση και κατά συνέπεια την ουσιαστικότερη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας.

Δεν έλειψε, βέβαια, η κριτική στην παραπάνω πρόταση και στη θεωρητική της θεμελίωση. Σημειώνεται ότι, ενώ υποστηρίχθηκε πως βασική αιτία της παρατηρούμενης «γλωσσικής πενίας» των νέων ήταν ο περιορισμός της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο μόνο στο Λύκειο - άποψη στην οποία βασίστηκε η επαναφορά του μαθήματος στο Γυμνάσιο - ωστόσο, η άποψη αυτή ποτέ δεν τεκμηριώθηκε επιστημονικά. Κάποιοι έκαναν λόγο για πρόκληση σύγχυσης στο μυαλό και στην ψυχή των μαθητών Γυμνασίου, οι οποίοι καλούνταν να μελετήσουν την ελληνική γλώσσα στην πιο σύνθετη μορφή της, προτού αφομοιώσουν τη μητρική τους γλώσσα (Βώρος, 1991: 10 · Κιζλάρης, 1996: 227 · Κριαράς, 1988: 38-39). Στο ίδιο αποτέλεσμα (πρόκληση σύγχυσης και ανασφάλειας) υποστηρίχθηκε ότι οδηγεί κάθε προσπάθεια να περιγραφεί η νέα μορφή της γλώσσας μας μέσω της παλαιότερης μορφής της, ενώ τονίζεται ότι η εξοικείωση των μαθητών με παλαιότερες μορφές της ελληνικής είναι επιβεβλημένη, δεν οδηγεί όμως αυτόματα στη βελτίωση της χρήσης της νεοελληνικής γλώσσας (Χαραλαμπίκης, 1994: 96). Ο Νάκας (2018: 150) επισημαίνει ότι ο κίνδυνος της σύγχυσης τόσο από γλωσσολογική όσο και από παιδαγωγική άποψη, δεν υφίσταται. Υποστηρίζει ότι η προβληματική που αναπτύσσεται γύρω από τη διδασκαλία του αρχαιοελληνικού λόγου στο Γυμνάσιο, δεν πρέπει να σχετίζεται με τις ικανότητες των παιδιών να μαθαίνουν ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες γλώσσες, αλλά με το ειδικό ενδιαφέρον των παιδιών. Εισηγείται, λοιπόν, την προαιρετική αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο υποστηρίζει πως προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία των

Νέων Ελληνικών, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να προσεγγίζουν και παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας⁵⁵.

Παρά τις αντιρρήσεις ή επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν, η πρόταση για κειμενοκεντρική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών έθεσε σε νέα βάση το μάθημα αλλά ταυτόχρονα και τον προβληματισμό γύρω από τη διδασκαλία του (Τσάφος, 2004: 54).

Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας η οδηγία είναι σαφής⁵⁶: *«αξιοποιώντας αναλογικά την εμπειρία από τη διδασκαλία των ομιλούμενων γλωσσών, δε διδάσκουμε τα γλωσσικά στοιχεία αυτόνομα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον (παρά μόνο προς στιγμήν), αλλά ενταγμένα σε συγκεκριμένη μονάδα του λόγου (πρόταση, παράγραφο, μικροκείμενο)»*. Επιπλέον, στο αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος σχετικά με τη διδασκαλία της Γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, επισημαίνεται ότι στο εξής: *«[...] η βαρύτητα δεν δίνεται στην παραγωγή αλλά στην αναγνώριση του τύπου μέσα στο κείμενο. Ο μαθητής/τρια δηλαδή καλείται όχι να αποστηθίσει τύπους, αλλά να μπορεί όταν τους συναντά να τους αναγνωρίζει»* (Π.Σ., 2011γ: 39). Το ενδιαφέρον τώρα εστιάζεται στην ερμηνευτική εργασία στο κείμενο, η οποία - αν και συνιστά τον βασικότερο κλάδο του μαθήματος⁵⁷ - ωστόσο παραμερίστηκε και η διδασκαλία περιορίστηκε κατά βάση στη μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού, όσο ο σκοπός του μαθήματος παρέμενε αποκλειστικά γλωσσικός. Σταδιακά οδηγούμαστε στην άρση του διλήμματος «αρχαιογλωσσία ή αρχαιογνωσία;», καθώς γίνεται αντιληπτό πως γλώσσα και πολιτισμός, μορφή και περιεχόμενο συνυπάρχουν σε αδιάσπαστη ενότητα. Η γλώσσα από αυτοσκοπός γίνεται το μέσο για τη μετάβαση στην κατανόηση και ερμηνεία του αρχαίου ελληνικού λόγου (Τσάφος, 2004: 55-56). Καθώς η ερμηνεία προϋποθέτει την ολόπλευρη μελέτη ενός κειμένου, συστήνεται πλέον μια συνολική και πολυεπίπεδη προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο και παράλληλη

⁵⁵ «Τη γνώση σε βάθος της δομής και του συστήματος μιας γλώσσας, της μητρικής του γλώσσας, έχει τη μοναδική ευκαιρία ν' αποκτήσει ο μαθητής στο σχολείο. Όταν αυτό συμβεί, και μάλιστα στην κατάλληλη περίοδο (λέω αυτονόητα πράγματα), τότε είναι σε πλεονεκτική θέση να κατακτήσει και παλαιότερες γλωσσικές μορφές (λ.χ. Αρχαία Ελληνικά) [...]» (Νάκας, 2010: 37). Και αλλού (Νάκας, 2018: 150): «[...] όσο βαθύτερα και πλατύτερα απλώνεται η γλωσσική μας επίγνωση, όσον αφορά τη νέα ελληνική, τόσο ευκολότερη και αποτελεσματικότερη γίνεται και η εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής».

⁵⁶ ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3823

⁵⁷ Οι κλάδοι του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είναι οι εξής: α) γραμματική, β) συντακτικό, γ) λεξιμάθεια-γλωσσομάθεια και δ) ερμηνεία κειμένου. «Οι τρεις πρώτοι κλάδοι αναφέρονται στη σπουδή της γλώσσας καθ'εαυτής και ο τέταρτος στην ολόπλευρη μελέτη του κειμένου για πλήρη κατανόηση του περιεχομένου. Η ερμηνεία κειμένου είναι ο βασικότερος κλάδος του μαθήματος.» (Βερτσέτης, 2002β: 59)

άσκηση και στα τρία επίπεδα⁵⁸: α) στο επίπεδο του γλωσσικού συστήματος (γραμματική και συντακτικό), β) στο σημασιολογικό επίπεδο (λεξιλόγιο), γ) στο επίπεδο της πρόσληψης του κειμένου (οργανωμένος λόγος).

5.3. Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο σήμερα

Τα Αρχαία Ελληνικά⁵⁹ διδάσκονται σήμερα συνολικά τέσσερις ώρες την εβδομάδα (το σύνολο των ωρών του υποχρεωτικού ωραρίου είναι 32) και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, το διδακτικό αντικείμενο τιτλοφορείται «*Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*» και διακρίνεται: α) στην «*Αρχαία Ελληνική Γλώσσα*» και β) στα «*Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση*». Προβλέπονται⁶⁰ δύο ώρες την εβδομάδα για τη διδασκαλία της «*Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*» και δύο ώρες για τη διδασκαλία των «*Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση*».

5.3.1. Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας»

Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελέστηκαν στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια οδήγησαν στην αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε οι σκοποί της εκπαίδευσης να συμβαδίσουν με τις αλλαγές προσανατολισμών στην κοινωνία.

Το 2003, λοιπόν, δημοσιεύτηκαν⁶¹ τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αλλά και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που φέρουν τη σφραγίδα σύγχρονων αντιλήψεων για τη φύση της σχολικής γνώσης και την ψυχολογία του μαθητή (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 50). Πιο συγκεκριμένα, τα νέα προγράμματα διέπονται από την φιλοσοφία της ενιαίας προσέγγισης της γνώσης, σύμφωνα με την αρχή της ολότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη αντίληψη κατά τα πορίσματα της Μορφολογικής Ψυχολογίας αλλά και

⁵⁸ ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3823

⁵⁹ Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο γενικός όρος «*Αρχαία Ελληνικά*» για το διδακτικό αντικείμενο «*Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*». Ειδικότερα, για το μάθημα «*Αρχαία Ελληνική Γλώσσα*» χρησιμοποιείται ο όρος «*Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο*» και για το μάθημα «*Αρχαία Ελληνικά κείμενα από μετάφραση*», ο όρος «*Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση*».

⁶⁰ ΦΕΚ 1640/τ.Β'/9-6-2016

⁶¹ ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003

της Ψυχολογίας του Παιδιού, η οποία επισημαίνει την οργανική ολότητα του ψυχικού βίου του παιδιού. Σημειώνεται⁶² ότι «στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας⁶³, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (=οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (=κατακόρυφος άξονας)».

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο σήμερα. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος περιλαμβάνει⁶⁴:

- α) τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου,
- β) τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου,
- γ) τους γενικούς γνωστικούς στόχους καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και
- δ) ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ..

Το Α.Π.Σ. του μαθήματος έχει την ακόλουθη δομή⁶⁵: α) ειδικοί σκοποί, β) στόχοι, γ) θεματικές ενότητες, δ) ενδεικτικές δραστηριότητες, ε) πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, στ) ώρες διδασκαλίας, ζ) διδακτική μεθοδολογία.

Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών λειτουργεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος⁶⁶, στο οποίο - μεταξύ άλλων - τονίζεται η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας⁶⁷. Στο πλαίσιο λειτουργίας του «Νέου Σχολείου», το οποίο προσδιορίζεται ως καινοτόμο, ενταξιακό και ψηφιακό, ενθαρρύνεται και στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών η αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών/τριών. Συστήνεται η λειτουργική αξιοποίηση

⁶² ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3736

⁶³ Για το χαρακτηρισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως «διαθεματικών», βλ. Βρεττός & Καψάλης, 2009: 62-64.

⁶⁴ ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003:3808-3810

⁶⁵ ό. π.: 3810-3826

⁶⁶ ΦΕΚ 2334/τ.Β'/17-10-2011: 32939-32961. Βλ. και Κεφ. 4.5.1.2. της παρούσας εργασίας.

⁶⁷ «Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας οργανώνεται με βάση το μαθητή. Η συγκεκριμένη επιλογή του ΠΣ, εξυπηρετεί ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς της διδασκαλίας και ταυτόχρονα διευκολύνει την επιτυχή υλοποίηση των ειδικότερων διδακτικών στόχων του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Κεντρική στόχευση του προγράμματος είναι η “διαφοροποιημένη διδασκαλία” σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Οι μαθητές/τριες μιας τάξης δεν θεωρούνται ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευομένων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία, επειδή διαφέρουν ως προς τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, τη γλωσσική ποικιλία ή τις γλώσσες που ομιλούν, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν κ.ά.» (Π.Σ., 2011α: 5)

των νέων τεχνολογιών «για την εναργέστερη παρουσίαση του αρχαίου κόσμου» (Π.Σ., 2011α: 9). Σημειώνεται χαρακτηριστικά (ό. π.: 11): «Βασικός σκοπός της νέας προσέγγισης στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τον κόσμο και τη γλώσσα της αρχαιότητας και να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτά αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες/ικανότητες και στάσεις, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν κριτική στάση και να ζήσουν δημιουργικά ως δημοκρατικοί πολίτες στην αναδυόμενη Κοινωνία της Γνώσης».

5.3.1.1. Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος

Ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος της «*Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*» διατυπώνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος⁶⁸, ενώ στο Α.Π.Σ. του μαθήματος ορίζονται οι ειδικοί σκοποί και στόχοι.

Συγκεκριμένα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. σχετικά με το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος αναφέρονται τα εξής⁶⁹: «[...] ο κύριος σκοπός είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός. Ο μορφωτικός-ανθρωπιστικός σκοπός συντελείται με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα, πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας [...]. Με τη διδασκαλία κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας επιδιώκεται οι μαθητές:

Να γνωρίσουν την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία συνδέεται άρρηκτα ο νεοελληνικός πολιτισμός και η οποία αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, γεγονός που επιβάλλει τη μελέτη της - όχι όμως, και τη μυθοποίησή της.

Να επικοινωνήσουν με περισσότερα κείμενα που προβάλλουν τη σπουδαιότητα του αρχαίου κόσμου, δηλαδή αντιπροσωπεύουν σημαντικές στιγμές της αρχαίας πολιτισμικής δραστηριότητας και περιλαμβάνουν τα κύρια σημεία για τη δημιουργία μιας εικόνας αυτού του κόσμου κατά το δυνατόν σφαιρικής (ως προς τα είδη και τους συγγραφείς, αλλά και ως προς τις ιδεολογικές τάσεις), ρεαλιστικής και ενδιαφέρουσας στο βαθμό που θα συνδέεται και με τη σύγχρονη ζωή και θα συμβαδίζει με τις ανάγκες του σημερινού νέου ανθρώπου.

⁶⁸ Βλ. και Π.Σ., 2011α: 12.

⁶⁹ ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: 3808

Να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των έργων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων κατά τη διδασκαλία τόσο από το πρωτότυπο, όσο και από μετάφραση, στο βαθμό που αυτή, με την ποιότητά της, διασώζει τους εκφραστικούς τρόπους του αρχαίου κειμένου και με τη σειρά της αποτελεί ένα νέο λογοτεχνικό κείμενο.»

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας», οι ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος είναι οι ακόλουθοι⁷⁰:

- «[...] η ανάδειξη της σημασίας του αρχαίου ελληνικού κόσμου, η οποία συμπυκνώνεται: στη σημασία που δόθηκε στον άνθρωπο (ανθρωποκεντρισμός), ως άτομο και ως μέλος ενός οργανωμένου συνόλου, και στη συνακόλουθη ολόπλευρη μελέτη του ανθρώπου (ανθρωπογνωσία) ως δρώντος ατόμου και πολίτη,
- η κατανόηση του αρχαίου κόσμου, η επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματά του και η συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων αυτών για την πορεία του πολιτισμού,
- η επισήμανση και η αξιολόγηση των διαχρονικών ιδεών και αξιών του ελληνικού πολιτισμού,
- η σύνδεση σύγχρονων επιστημονικών κατακτήσεων και επιστημολογικών θεωρήσεων με την ελληνική αρχαιότητα,
- η επισήμανση της «ευρωπαϊκής» διάστασης της αρχαιότητας, δηλαδή των επιτευγμάτων της που συνέβαλαν στη θεμελίωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού, αλλά, παράλληλα, και η επισήμανση των οφειλών του αρχαίου ελληνικού κόσμου σε άλλους λαούς (κυρίως της Ανατολικής Μεσογείου),
- η μελέτη της αρχαίας γλώσσας ως φορέα της πνευματικής δημιουργίας και η συνειδητοποίηση της αφετηρίας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου (με επισήμανση όλων των εξελικτικών φάσεων: επιδράσεων, μεταβολών, αλλαγών και αναμειξέων) και, επομένως, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής μας ταυτότητας.»

Επιπλέον, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, που λειτουργεί συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα, σημειώνονται τα εξής (Π.Σ., 2011β: 35-36): «Βασικός στόχος της διδασκαλίας κειμένων ΑΕ γλώσσας και

⁷⁰ ό. π.: 3810-3811

γραμματείας [...] είναι να έρθουν σε επαφή οι μαθητές και οι μαθήτριες με την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία συνδέεται ο νεοελληνικός και ο ευρωπαϊκός πολιτισμός, και να εντοπίσουν ομοιότητες, αναλογίες και διαφορές σε επίπεδο γλωσσικής μορφής/γλωσσικών τύπων, αλλά και στο επίπεδο του πολιτισμού, ιδεών, νοοτροπιών, ηθών-εθίμων, ή άλλων πολιτιστικών στοιχείων.

Ειδικότερα:

(Α) Η διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας και γραμματείας στο Γυμνάσιο στοχεύει, κατά κύριο λόγο, να φέρει σε μια πρώτη επαφή τους μαθητές και τις μαθήτριες με τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού, τον τρόπο σκέψης των αρχαίων Ελλήνων, την έννοια του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη της κλασικής Αθήνας, χωρίς υπερβολές και ωραιοποιήσεις. Μέσα από τα επιλεγόμενα κείμενα, και τηρουμένων των αναλογιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα κληθούν:

- *Να αναγνωρίσουν αξίες που θεμελίωσαν τη δημοκρατία, το σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον.*
- *Να διακρίνουν το δίκαιο από το άδικο.*
- *Να οδηγηθούν σε αισθητικές αποτιμήσεις.*
- *Να προσεγγίσουν τη σκέψη που θεμελίωσε τις απαρχές των επιστημών, αλλά και κατασκεύασε εξουσίες, υπηρέτησε ανισότητες.*

Σε σχέση με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση επιδιώκεται ειδικότερα οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- *Να αντιληφθούν τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και να κατανοήσουν τη σημασία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας για την κατανόηση του αρχαίου ελληνικού κόσμου.*
- *Να έρθουν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα κειμένων αρχαίας ελληνικής γραμματείας (ρητορική, φιλοσοφία, θέατρο, ποίηση, ιστοριογραφία) και να είναι σε θέση να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών αυτών ειδών καθώς και τη λειτουργικότητά τους, δηλαδή το σκοπό για τον οποίο γράφονται.*
- *Να αντιληφθούν το αξιακό σύστημα των κειμένων και να τα συνδέσουν με το πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής.*
- *Να κατανοήσουν την πολλαπλότητα προσεγγίσεων ενός κειμένου και να επιχειρούν δικές τους ερμηνευτικές προσεγγίσεις.*
- *Να σχηματίσουν μέσα από την κριτική θεώρηση των κειμένων μια εικόνα για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και να επιχειρήσουν να διερευνήσουν πώς συνδέεται*

η εικόνα αυτή με την εικόνα που έχουν για το σύγχρονο ελληνικό και δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό.

(B) Ειδικότερα ως προς τους γλωσσικούς στόχους μέσα από τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας και γραμματείας από το πρωτότυπο επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις του συστήματος της ΑΕ (συντακτικές, μορφολογικές, λεξιλογικές), ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν απλά κείμενα από το πρωτότυπο.
- Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις των μορφολογικών και ορθογραφικών συμβάσεων της ΑΕ.
- Να αντιληφθούν τη συνέχεια και τις ασυνέχειες της ελληνικής σε επίπεδο λεξιλογίου.»

Επισημαίνεται ότι, το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας «αν και παραμένει πρωτίστως γλωσσικό, ενισχύεται, χωρίς να χάνει την αυτονομία του, από αρχαιογνωστικού τύπου πληροφορίες με στόχο την αρχαιομάθεια και την αναβίωση της εποχής μέσα στην οποία έζησαν οι συγγραφείς και δημιούργησαν τα έργα τους» (Π.Σ., 2011α: 8).

6.1. Σχεδιασμός Διδασκαλίας

Η συστηματική διδασκαλία ως συνειδητή και σκόπιμη ενέργεια προϋποθέτει σχεδιασμό. Ο όρος «*σχεδιασμός διδασκαλίας*» (“*instructional design*”)⁷¹ αναφέρεται στην «επί χάρτου» οργάνωση της διδασκαλίας από τον διδάσκοντα. Η διαδικασία αυτή προηγείται της συνάντησης του δασκάλου με τον μαθητή και συνιστά ουσιαστικό τμήμα της διδασκαλίας, καθώς προετοιμάζει τη συνάντηση των δύο κυρίων παραγόντων της και οργανώνει την αλληλόδρασή τους (Φουντοπούλου, 2010: 146).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτυπώνεται στο «*σχέδιο διδασκαλίας*» ή αλλιώς «*σχέδιο μαθήματος*» (“*lesson plan*”), το οποίο καθορίζεται από συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο⁷² και προσδιορίζει τα κύρια δομικά στοιχεία της διδασκαλίας (μέθοδο, πορεία, στάδια, μορφή, μέσα) με γνώμονα την υλοποίηση του εκάστοτε διδακτικού σκοπού και των στόχων. Οι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπ’ όψιν από τον εκπαιδευτικό για την κατάρτιση ενός αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας είναι (Φουντοπούλου, 2010: 145-146): α) επιστημονικοί-γνωστικοί (π.χ. φυσιογνωμία γνωστικού αντικειμένου, τρόπος σύνδεσης προηγούμενης γνώσης με την επόμενη), β) παιδαγωγικοί (π.χ. βαθμός αυτενέργειας μαθητών), γ) ψυχολογικοί (π.χ. προηγούμενη εμπειρία, προσδοκίες μαθητών), δ) κανονιστικοί-θεσμικοί (π.χ. Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. μαθήματος).

Ο όρος «*σχέδιο μαθήματος*» συνδέθηκε με τη μηχανιστική, μιχγεβιοριστική περιγραφή της διδασκαλίας (περιγραφή των φάσεων/σταδίων της διδασκαλίας). Έτσι λοιπόν, κατά τη διάρκεια της προσπάθειας εισαγωγής και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή του ο όρος «*σενάριο διδασκαλίας*»⁷³. Συγκεκριμένα, στη χώρα μας ο όρος καθιερώθηκε κατά την περίοδο των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος «*Οδύσσεια*» (βλ. Κεφ. 4.5. της παρούσας εργασίας) και από τότε συνοδεύει σχεδόν κάθε απόπειρα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2010β: 331).

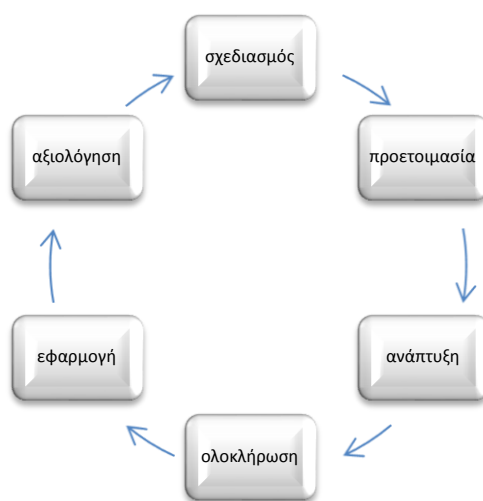
⁷¹ Βλ. Gagnè et al., 2005 · Seels & Glasgow, 1998 · Smith & Ragan, 1999.

⁷² Τα «*διδακτικά μοντέλα*» ή αλλιώς «*μοντέλα διδασκαλίας*» είναι «*ολοκληρωμένα πρότυπα διδακτικής προσέγγισης των διαφόρων θεμάτων, τα οποία συνιστούν ένα είδος γενικού θεωρητικού αλλά και οργανωτικού πλαισίου, μέσα στο οποίο διεξάγεται η διδακτική διαδικασία. [...] στηρίζονται, συνήθως, σε κάποια θεωρία για τη μάθηση ή για την κοινωνικο-παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, την οποία επιχειρούν να υλοποιήσουν μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας*» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 319).

⁷³ Συναντώνται, επίσης, και οι όροι «*διδακτικό σενάριο*» ή «*εκπαιδευτικό σενάριο*» (“*educational scenario*”/“*educational script*”). Βλ. σχετικά: Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010: 73.

«Το σενάριο διδασκαλίας αναφέρεται σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, βασίζεται σε συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση, περιλαμβάνει συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους διδακτικούς στόχους, δραστηριότητες για τους μαθητές και ρόλο για τον εκπαιδευτικό και, στην περίπτωση που υποστηρίζεται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), αξιοποιεί εκπαιδευτικά εργαλεία (όπως το λογισμικό) ή άλλες ψηφιακές τεχνολογίες» (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010: 73). Η διάρκειά του μπορεί να ξεπερνά τη μία διδακτική ώρα. Υλοποιείται δε κατά κανόνα, μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των οποίων η δομή και ροή περιγράφονται αναλυτικά και παράλληλα με τους ρόλους και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Ουσιαστικά, το σενάριο διδασκαλίας κινείται ανάμεσα στη λογική του σχεδίου μαθήματος (lesson plan) και στη λογική του σχεδίου εργασίας (project). Ωστόσο, στη σύγχρονη Διδακτική οι όροι «σχέδιο μαθήματος» και «σενάριο διδασκαλίας» τείνουν να ταυτιστούν και πρακτικά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ταυτίζονται, αφού πλέον ένα σχέδιο μαθήματος δεν περιορίζεται στη μηχανιστική περιγραφή της διδασκαλίας, αλλά πρέπει να περιλαμβάνει και την αλληλεπιδραστική και συνεργατική διάσταση αυτής, κ.τ.λ. (ΕΑ.ΙΤΥ, 2010: 41 · Κουτσογιάννης, 2010β: 331).

Η σχεδίαση και η ανάπτυξη ενός σεναρίου διδασκαλίας συνιστά μια κυκλική διαδικασία (Εικ.5), που αποκαλύπτει τη λογική της διαρκούς τροποποίησής του με σκοπό τη βελτίωσή του μετά από κάθε εφαρμογή και αξιολόγησή του (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010: 78).



Εικόνα 5

*Κυκλική πορεία σχεδίασης και ανάπτυξης σεναρίου διδασκαλίας
(πηγή εικόνας: Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010: 78)*

6.1.1. Οι νέες κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

Ένα σχέδιο μαθήματος πρέπει να εκπονείται στη βάση των κατευθύνσεων της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας. Οι κυριότερες από τις νέες κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας σήμερα είναι οι ακόλουθες (Minder, στο Φουντοπούλου, 2010: 34-35):

- α) Η έμφαση δίνεται στο μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησής του παρά στο δάσκαλο ως διανομέα της γνώσης.
- β) Εκφράζεται επιμονή για τη βαθμιαία κατασκευή των γνώσεων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, όχι μόνο μέσω μιας ατομικής δραστηριότητας αλλά και μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα σ' αυτούς και στο δάσκαλο.
- γ) Παρατηρείται τάση να καταργηθούν οι φραγμοί ανάμεσα στους κλάδους της γνώσης και να ευνοηθούν οι λειτουργικές και ολιστικές δεξιότητες, σε αντίθεση με την απόκτηση κατακερματισμένων γνώσεων.
- δ) Εκφράζεται επιθυμία να ανοίξει το σχολείο στη ζωή, να δεθεί η σχολική μάθηση με την καθημερινή εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών.
- ε) Θεωρείται σεβαστή η διαφορετικότητα ανάμεσα σε πρόσωπα και κουλτούρες.
- στ) Προτείνεται η αξιοποίηση της αυτονομίας του παιδιού και της αυτοδιοίκησης της σχολικής τάξης.
- ζ) Δίνεται αξία στην ανάπτυξη βαθύτερων κινήτρων, στην ευχαρίστηση, στην επιθυμία της ανακάλυψης και της δράσης, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα αμοιβών και κυρώσεων.
- η) Προκρίνονται συνεργασιακές μορφές της σχολικής δουλειάς και ομαδική λειτουργία της τάξης έναντι των αποκλειστικά ατομικών εργασιών και του ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.
- θ) Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας σε αντιδιαστολή προς την αποκλειστική έμφαση στις γνώσεις ή στις δεξιότητες.

Για την υποβοήθηση των παραπάνω κατευθύνσεων υιοθετούνται νέες τεχνικές, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η αξιοποίηση του διαλόγου και της κατάλληλης ερώτησης, η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, κ.ά. (Κοσσυβάκη, 2006).

Οι νέες αυτές κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας διαμορφώθηκαν κατά βάσιν από τρία ρεύματα του 20^{ου} αιώνα: τον υπαρξισμό, τον πραγματισμό και τη μετανεωτερικότητα.

Για τον υπαρξισμό ο άνθρωπος είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η ύπαρξή του διαμορφώνεται με τη δράση του, γι' αυτό ο ίδιος ο άνθρωπος καθίσταται υπεύθυνος των πράξεών του. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αντίστοιχα, το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο διαμορφωτή της γνώσης. Στη θεωρία του πραγματισμού κεντρική έννοια είναι η εμπειρία. Ο άνθρωπος βρίσκεται σε διαρκή προσπάθεια ανασύνθεσης της εμπειρίας του μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Η επίδραση του πραγματισμού στη διδακτική πράξη αποτυπώνεται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της εμπειρικής δράσης του μαθητή, ο οποίος καλείται να ενεργήσει ως ερευνητής και να ανακαλύψει τη γνώση. Τέλος, η μετανεωτερικότητα οδήγησε στην επανεξέταση του συνόλου των αξιών της δυτικής κοινωνίας και στη μεταβολή της φυσιογνωμίας της γνώσης, η οποία παύει πλέον να αποτελεί αυτοσκοπό, προβάλλεται ως αβέβαιη και ασαφής, δεκτική συμπλήρωσης και προσαρμογής στις ανθρώπινες ανάγκες, πρόσφορη ανακάλυψης και ανασχηματισμού (Φουντοπούλου, 2010: 29-33).

Η αναγνώριση, λοιπόν, της σημασίας των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και η κατανόηση της αξίας των προηγούμενων νοητικών δομών στην αφομοίωση της νέας γνώσης είναι δύο βασικές αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτέλεσμα της επίδρασης του κινήματος της μετανεωτερικότητας. Ο συμπεριφορισμός - θεωρία που επικράτησε στις αρχές της δεκαετίας του '60 και αντιμετώπισε τη μάθηση ως μια παθητική διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του ατόμου - υποχωρεί, καθώς κάνει την εμφάνισή της η θεωρία του εποικοδομισμού. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνικοπολιτισμική «κατασκευή» που επηρεάζεται, επομένως, από παράγοντες όπως ο χρόνος, ο τόπος και η προοπτική (Wilson, 1997). Η έμφαση, λοιπόν, δίνεται στον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης. Στόχος, δηλαδή, δεν είναι ο δάσκαλος να μεταδώσει τη γνώση στον μαθητή, αλλά ο ίδιος ο μαθητής να μάθει να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση (Κοσσυβάκη, 2006). Τα κείμενα νομοθετικού χαρακτήρα (Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ., βιβλία εκπαιδευτικών, οδηγίες συγγραφής σχολικών εγχειριδίων και λοιπού εκπαιδευτικού υλικού, σχολικά εγχειρίδια) βάσει των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία του

μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών σήμερα, απηχούν άμεσα ή έμμεσα τις ιδέες του κοινωνικού εποικοδομισμού (Φουντοπούλου, 2010: 40-43).

Επιπλέον, η θεωρία του Howard Gardner, η οποία κάνει λόγο για τη μοναδικότητα του προφίλ νοημοσύνης κάθε ατόμου, μαρτυρά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ατομικές διαφορές στον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης. Κατανόηση σημαίνει προσωπική απόδοση νοήματος από το υποκείμενο, καθώς με έρευνες αποδεικνύεται ότι ο εγκέφαλος μαθαίνει καλύτερα, όταν μπορεί να κατανοήσει ο ίδιος τις πληροφορίες παρά όταν του επιβάλλονται οι πληροφορίες αυτές (Tomlinson, 2004: 35-36). Αναζητά νοηματικά σχήματα και αντιστέκεται σε αυτά που δεν έχουν νόημα.

Δεδομένης, λοιπόν, της γνωστικής πολλαπλότητας το ενδιαφέρον της Παιδαγωγικής εστιάζεται - μεταξύ άλλων - στη μοναδικότητα του μαθητή αναφορικά με τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης και το ζητούμενο πλέον είναι ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Τα σχέδια/σενάρια διδασκαλίας που εκπονήθηκαν για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας (βλ. *Παραρτήματα Β-Ε*), εντάσσονται στο πλαίσιο των σύγχρονων κατευθύνσεων της διδακτικής μεθοδολογίας⁷⁴.

6.2. Διδακτική μεθοδολογία σχεδίων διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο

Η υλοποίηση σχεδίων διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο (βλ. *Παραρτήματα Β και Γ*) σκοπό έχει την ερμηνεία του εκάστοτε κειμένου (Βερτσέτης, 2002β: 59, 119-120). Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η

⁷⁴ Βλ. Βερτσέτης, 2002α: 167-187. Επίσης, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών σημειώνεται (Π.Σ., 2011β: 39): «Ως γενική διδακτική προσέγγιση προτείνεται [...] ο συνδυασμός των μοντέλων διαδικασίας και περιεχομένου. Όχι, δηλαδή, έμφαση μόνο στο “τι” της γνώσης, αλλά και στο “πώς”, στη διαδικασία απόκτησης της νέας γνώσης. Για να επιτευχθεί αυτό, το διδακτικό περιεχόμενο αποφεύγεται να δίδεται στους μαθητές και στις μαθήτριες στο σύνολό του, ως έτοιμη-προκατασκευασμένη γνώση, αλλά καλλιεργείται, με τις κατάλληλες τεχνικές, η ικανότητα του μαθητή να οδηγείται όλο και πιο αυτόνομα στη διερεύνηση και στη διατύπωση της νέας γνώσης. [...] επιδιώκεται ο μεθοδολογικός πλουραλισμός, ώστε να ενεργοποιούνται οι κλίσεις και τα μαθησιακά στυλ του συνόλου των μαθητών». Βλ. και Π.Σ., 2011α: 17, 27.

ερμηνευτική⁷⁵, η ανάλυση ξεκινά από το κείμενο και υπηρετεί το κείμενο (κειμενοκεντρισμός).

Το κείμενο κατά τη συνάντησή του με τον ερμηνευτή-μαθητή εμφανίζεται σε τρεις πλευρές της υπόστασής του (ό.π.: 177): α) τη *συντακτική*, δηλαδή τη συγκεκριμένη γραμματικοσυντακτική δόμηση και λειτουργία του ως γλωσσικού συνόλου, β) τη *σημαντική*, δηλαδή τη συγκεκριμένη νοηματική εννοιοδότηση των γλωσσικών σημείων και δομών και γ) την *πραγματική*, δηλαδή τα δηλούμενα περιστατικά της ζωής και τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι σ' αυτά. Η «*συντακτική*» και «*σημαντική*» υπόσταση του κειμένου συναποτελούν το γλωσσικό σώμα του κειμένου, ενώ η «*πραγματική*» αποτελεί το νοηματικό του περιεχόμενο.

Ερμηνευτική εργασία, ωστόσο, σε ένα κείμενο δεν είναι δυνατό να γίνει αν δεν είναι κατανοητό το περιεχόμενό του (ό.π.: 183). Προκειμένου, λοιπόν, οι μαθητές να διευκολυνθούν στην προσέγγιση της δομής του κειμένου, ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενό του⁷⁶, εργάζονται με φύλλα εργασίας, τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από ένα καίριο θέμα δομής του κειμένου. Το θέμα αυτό παρουσιάζεται με πολλαπλούς τρόπους, σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner (συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες στοχεύουν στους εξής τύπους νοημοσύνης⁷⁷: λογική-μαθηματική, χωρική, φυσιογνωστική, κιναισθητική). Έτσι λοιπόν, κάθε μαθητής προσεγγίζει κάθε φορά ένα στοιχείο δομής του κειμένου με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης του⁷⁸

⁷⁵ «Από μεθοδολογική άποψη, (ενν. η ερμηνευτική μέθοδος) αποτελεί συγκερασμό της παραγωγικής και της επαγωγικής μεθόδου, αφού βαινομε από το όλο προς τα μέρη και ακολούθως από τα μέρη προς το όλο [...]. Πορεία της μεθόδου: Όλο-Μέρη-Όλο.» (Βερτσέτης, 2002β: 194)

⁷⁶ «Ο σκοπός διδασκαλίας του Συντακτικού είναι ο ίδιος με τον σκοπό διδασκαλίας της Γραμματικής, δηλαδή είναι χρηστικός και παιδευτικός. Ο χρηστικός αναφέρεται στη γνώση των μηχανισμών του γλωσσικού συστήματος, που καθιστά το μαθητή ικανό να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου. Ο παιδευτικός έχει σχέση αφενός με την πνευματική άσκηση, δηλαδή την καλλιέργεια του πνεύματος και την όξυνση της κρίσης των μαθητών (ειδολογική μόρφωση), και αφετέρου με την κατανόηση του πνεύματος του λαού» (Βερτσέτης, 2002β: 96)

⁷⁷ Δραστηριότητες μουσικής νοημοσύνης δεν υλοποιήθηκαν εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα (βλ. Κεφ. 1.7 της παρούσας εργασίας). Διευκρινίζεται, επίσης, ότι δραστηριότητες γλωσσικής νοημοσύνης δεν απετέλεσαν υλικό ξεχωριστής ομάδας εργασίας καθώς, λόγω της φύσης του μαθήματος, εκ των πραγμάτων οι δραστηριότητες όλων των ομάδων είχαν και γλωσσικό χαρακτήρα. Για τους μαθητές με ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη, προκειμένου να ενταχθούν στην κατάλληλη ομάδα εργασίας, ελήφθη υπ' όψιν ο τύπος νοημοσύνης που εμφάνισε την ίδια τιμή με τον γλωσσικό τύπο, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τη συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα Α).

⁷⁸ «Optimal learning occurs when teachers take advantage of their students' strong intelligences to strengthen their weak intelligences [...]» (Morgan, 2017: 182). Βλ. και Silver et al., 2000. Σύμφωνα με τον Φλουρή (2006β: 258-9), βασικό βήμα στη διαδικασία σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι ο προσδιορισμός της «γνωστικής βάσης» των μαθητών («knowledge base»), δηλαδή ο προσδιορισμός των ήδη αποθηκευμένων στη μνήμη τους νοητικών συμβόλων, καθώς η επικείμενη μάθηση καθίσταται αποτελεσματικότερη αν τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα έχουν όσο το δυνατόν περισσότερα κοινά σημεία με εκείνα που έχουν ήδη αποκτηθεί στο παρελθόν. Προτείνεται, λοιπόν, η επίδοση στους μαθητές των κατάλληλων τεστ, με σκοπό τον προσδιορισμό της «εναρκτήριας συμπεριφοράς των μαθητών» («entry behaviour») βάσει της οποίας επιλέγονται στη συνέχεια οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, οι δραστηριότητες και τα διδακτικά μέσα και υλικά.

[έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*)]. Η γλωσσική ανάλυση του κειμένου συμπληρώνεται με την πραγματική, νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία, αισθητική ανάλυση και μελέτη του διακειμενικού περιβάλλοντος. Η ερμηνευτική διαδικασία (αναλυτική ερμηνεία) ολοκληρώνεται με ερμηνευτική ανασύνθεση του κειμένου και αξιολογική αναδημιουργία του, με βιωματική συμμετοχή στο ερμηνευόμενο κείμενο (συνθετική ερμηνεία) (Βερτσέτης, 2002β: 180-181). Για το σκοπό αυτό οι μαθητές εργάζονται, επίσης, με κατάλληλα φύλλα εργασίας, τα οποία στοχεύουν στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική τους νοημοσύνη.

Ως προς τη μορφή διδασκαλίας έχει επιλεγεί η σύνθετη μορφή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 229-231), συνδυασμός δηλαδή μορφών διδασκαλίας, καθώς εξυπηρετούνται καλύτερα οι διδακτικές ανάγκες αλλά και μειώνεται η μονοτονία που προκαλεί η στερεότυπη χρήση ορισμένης μορφής διδασκαλίας σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι μορφές διδασκαλίας που αξιοποιούνται είναι η καθοδηγούμενη αυτενέργεια⁷⁹ και η συνεργατική ή ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας⁸⁰.

Στην περίπτωση της καθοδηγούμενης αυτενέργειας οι μαθητές κατευθύνονται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ανακαλύψουν τη γνώση⁸¹. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης ικανών να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές και να τους ωθήσουν στην αναζήτηση της μάθησης. Στη συνεργατική ή ομαδοκεντρική⁸² μορφή διδασκαλίας οι μαθητές συνεργάζονται και το αποτέλεσμα είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας.

⁷⁹ Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής διδασκαλίας είναι τα εξής: «Επιτυγχάνονται μονιμότερα αποτελέσματα μάθησης. *Ότι ο μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας το συγκρατεί, συνήθως, καλύτερα στη μνήμη του.*» Ακόμα, «καλλιεργείται η προσπάθεια και αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα η κριτική σκέψη και οι κοινωνικές δεξιότητες» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 218).

⁸⁰ «Τα θετικά στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας είναι προφανή. Υποβοηθείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, ενισχύεται η κοινωνική συνοχή της τάξης, αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας και προωθείται η συλλογική άμιλλα περισσότερο παρά ο ατομικός ανταγωνισμός.» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 226)

⁸¹ «[...] η διδασκαλία προχωρά με ερωταποκρίσεις με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών: ελάχιστες γνώσεις δίνονται από τους καθηγητές (οι έννοιες, οι λέξεις-κλειδιά) και όλα τα υπόλοιπα παράγονται από τους μαθητές, καθώς καλλιεργείται, με τις κατάλληλες στρατηγικές, η ικανότητα του μαθητή να οδηγείται όλο και πιο αυτόνομα στη διερεύνηση και στη διατύπωση της νέας γνώσης.» (Π.Σ., 2011α: 8)

⁸² Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος σημειώνεται (Π.Σ. 2011α: 8, 22): «[...] με βασική αρχή τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η μετωπική μάθηση μετατρέπεται σε βιωματική-συνεργατική: από τους μαθητές ζητείται να συμμετέχουν στη διδασκαλία, να κρίνουν και να επιλέγουν, να ερευνούν και να αποφασίζουν μέσα σε κλίμα συνεργασίας. [...] οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στις ομάδες, η συνεργασία, η αποδοχή της σκέψης του άλλου, ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη και η σύνθεση ακόμα και αντιτιθέμενων απόψεων, στοχεύει να καταστήσει τον/τη μαθητή/τρια ικανό/ή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής μετά το σχολείο». Η μορφή αυτή διδασκαλίας υποστηρίζεται από τη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομητισμού και συνάδει με τον κοινωνικοκεντρικό σκοπό της αγωγής του ατόμου (Βρεττός & Καψάλης, 1992: 4319). Για τις φάσεις της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας βλ. Κοσσυβάκη, 2006: 404.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές οργανώνονται σε δυάδες είτε σε μικρές⁸³ ομοιογενείς (κατά το δυνατό) - ως προς το προφίλ νοημοσύνης - ομάδες. Μαθητές, δηλαδή, με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης εντάσσονται στην ίδια ομάδα και εργάζονται μαζί⁸⁴ ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού⁸⁵. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των μαθητών περιφέρεται από ομάδα σε ομάδα, επιβλέπει, ενθαρρύνει, δίνει πρόσθετες πληροφορίες ή διευκρινίσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 225). Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών οι ομάδες παρουσιάζουν ενώπιον του συνόλου της τάξης τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

Επισημάνθηκε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι τα σχέδια διδασκαλίας που εκπονήθηκαν για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας ακολουθούν τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας. Βασική αρχή που ακολουθείται είναι η διαφοροποίηση και συγκεκριμένα η διδακτική διαφοροποίηση. Λαμβάνοντας υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διαφοροποιείται η διαδικασία μάθησης, το «πώς» της διδασκαλίας, ο τρόπος που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος⁸⁶.

6.3. Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού συστήματος Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του διδακτικού συστήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (βλ. *Παραρτήματα Δ και Ε*) για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις γενικές αρχές του μη γραμμικού μοντέλου, του πλέον διαδεδομένου σήμερα μοντέλου ανάπτυξης (Βρασίδης & Ρετάλης, 2005: 62-63), το οποίο βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία του εποικοδομισμού (constructivism). Ακολουθεί η περιγραφή των φάσεων σχεδιασμού και ανάπτυξης:

⁸³ Ο αριθμός των μελών σε αυτές τις ομάδες καθορίζεται κατά περίπτωση ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας και τον συνολικό αριθμό των μαθητών του τμήματος.

⁸⁴ Πρόκειται για μία από τις στρατηγικές εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στην τάξη που προτείνεται από τον Gardner (1999b: 153): “*It may be hard to think of individually configured education in a classroom with thirty or more students, not all of them as docile or motivated as one might like, but it is not impossible. Among the possible strategies are the following: [...] have students with compatible or complementary learning approaches work together.*” Βλ. και Κοσσυβάκη, 2006: 215 · Moran et al., 2006 · Φλουρής, 2006α: 252-3, 259 · 2007: 451.

⁸⁵ Για τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που διασφαλίζουν τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των ομάδων πριν το μάθημα, κατά την έναρξη και κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και μετά το μάθημα, βλ. Ματσαγγούρας, 2008β: 74, 101.

⁸⁶ Βλ. Κεφ. 3.2. του Α' Μέρους της παρούσας εργασίας.

1^η φάση: ανάλυση

A. Το διδακτικό πρόβλημα

Ο κύριος σκοπός της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός⁸⁷. Οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων η μελέτη της οποίας - όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά⁸⁸ - επιβάλλεται, καθώς με αυτή συνδέεται άρρηκτα ο νεοελληνικός πολιτισμός, αλλά και επειδή αυτή απετέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού.

Ειδικότερα, στη Β' Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση διδάσκεται το έπος «*Ιλιάδα*» του Ομήρου⁸⁹. Ένας από τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος είναι⁹⁰ «*να γνωρίσουν (ενν. οι μαθητές) και να κατανοήσουν τον κοσμο-πολιτισμό της Ιλιάδας, δηλαδή την πολιτική/στρατιωτική οργάνωση των Αχαιών, τις αξίες που εκφράζουν αυτόν τον πολιτισμό, τα ήθη, τα έθιμα, τους θεσμούς και τον υλικό πολιτισμό (αντικείμενα, κατασκευές κ.ά.) [...]*».

Αν και «*επιβάλλεται*» στο σχολείο η μελέτη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού λόγω της αδιαμφισβήτητης αξίας και προσφοράς του, ωστόσο συμβαίνει να μην επιβάλλεται και από τη συνείδηση των περισσότερων τουλάχιστον μαθητών. Θεωρείται αυτονόητη η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων του μαθήματος, κάτι που στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει (Βρεττός, 1988β: 34). Οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Π.Σ., 2011α: 9). Πολυάριθμες προσπάθειες έχουν ήδη καταβληθεί, ώστε να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και με την εφαρμογή συνεργατικών μορφών μάθησης. Ωστόσο, το πρόβλημα παραμένει και μαρτυρεί το γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. δεν συνιστούν από μόνες τους ένα παιδαγωγικό μέσο (Klein & Godinet, 2000).

⁸⁷ Βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003, σ. 3808).

⁸⁸ Βλ. Α.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003, σ. 3811).

⁸⁹ ΦΕΚ 2334/17-10-2011, τ. Β'

⁹⁰ Βλ. Α.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003, σ. 3818).

B. Παράγοντες που επηρεάζουν τη λύση

i. Χαρακτηριστικά των μαθητών

Οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου διδάσκονται το ομηρικό έπος «*Ιλιάδα*» δύο ώρες την εβδομάδα, σύμφωνα με το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα⁹¹. Είναι εξοικειωμένοι με το λογοτεχνικό είδος του έπους, καθώς στην Α΄ Γυμνασίου έχουν διδαχτεί την «*Οδύσσεια*» του Ομήρου. Τέλος, έχουν βασικές γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, αφού διδάσκονται το μάθημα της Πληροφορικής⁹².

ii. Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών

Σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner⁹³, κάθε άνθρωπος ανάλογα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει, διαμορφώνει ένα μοναδικό προφίλ νοημοσύνης, το οποίο καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο και μαθαίνει. Επομένως, η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης του ατόμου, δηλαδή η προσαρμογή της στο ιδιαίτερο διανοητικό προφίλ του μαθητή είναι μια βασική εκπαιδευτική ανάγκη.

Ακόμα, ο μαθητής είναι αναγκαίο να αναπτύσσει ολόπλευρα και ισόρροπα - μεταξύ άλλων - τις διανοητικές του δυνάμεις⁹⁴. Η εκπαίδευση, λοιπόν, οφείλει να ενισχύει και τους λιγότερο ανεπτυγμένους τύπους νοημοσύνης του μαθητή. Σύμφωνα με τον Gardner (1999b), το άτομο αναπτύσσει τη νόησή του όχι απομονωμένο αλλά ευρισκόμενο σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η μάθηση, δηλαδή, δεν είναι μόνο ατομική αλλά και συλλογική υπόθεση. Η ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας προβάλλει επιτακτική στην εποχή μας. Είναι απαραίτητο, επομένως, η εκπαίδευση να διεξάγεται σε πλαίσιο συνεργατικό.

Επιπλέον, το άτομο έρχεται στην καθημερινότητά του αντιμέτωπο με προβλήματα, τα οποία καλείται να επιλύσει με τρόπο αποτελεσματικό. Για το σκοπό αυτό πρέπει να ασκείται στην απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων που το καθιστούν ικανό να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προκλήσεις. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες του δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτει τη γνώση που του είναι κάθε φορά απαραίτητη, προκειμένου να δίνει λύση σε οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει ανά πάσα στιγμή στη ζωή του. Ο μαθητής δεν έχει πλέον ανάγκη την έτοιμη γνώση, η οποία είναι διαρκώς αυξανόμενη, μεταβαλλόμενη αλλά και εύκολα διαθέσιμη από

⁹¹ ΦΕΚ 1640/τ.Β΄/9-6-2016

⁹² ΦΕΚ 304/τ.Β΄/13-3-2003

⁹³ Βλ. Κεφάλαιο Δεύτερο του Α΄ Μέρους της παρούσας εργασίας.

⁹⁴ Βλ. Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*».

ποικίλα μέσα. Αντιθέτως, έχει ανάγκη να μάθει πώς να διερευνά και να ανακαλύπτει τη γνώση, ώστε να οικοδομεί το δικό του νόημα ευρισκόμενο σε συνεχή αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα.

Βέβαια, στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης ο εκπαιδευόμενος έρχεται αντιμέτωπος με μια πληθώρα πληροφοριών, πολλές φορές ακόμα και αντικρουόμενων, ώστε καλείται να διακρίνει την έγκυρη και αληθή, από την εσφαλμένη και παραπλανητική πληροφορία. Προκειμένου να είναι σε θέση να ελέγχει τη γνώση που του παρέχεται κάθε φορά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει ανεπτυγμένη την κριτική του σκέψη (Φουντοπούλου, 2006).

Τέλος, η διαδικασία της μάθησης δεν θα πρέπει να παρεμποδίζεται από χωροχρονικούς περιορισμούς. Θα πρέπει να παρέχεται στον εκπαιδευόμενο η δυνατότητα να επιλέγει τον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο θα εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό μάθησης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Γ. Λύση διδακτικού προβλήματος

Η λύση του διδακτικού προβλήματος, όπως αυτό περιγράφηκε παραπάνω, επιχειρείται με το διδακτικό σύστημα «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*⁹⁵», το οποίο οργανώθηκε στο Moodle⁹⁶ και αναφέρεται στους στίχους 482-607 της Ραψωδίας Σ της Ιλιάδας. Το απόσπασμα αυτό του έπους ανθολογείται στο σχολικό βιβλίο⁹⁷ και περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη του μαθήματος. Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα επιλέχθηκε, καθώς κρίνεται ότι προσφέρεται για τη μελέτη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και επομένως μπορεί να εξυπηρετήσει τον αρχαιογνωστικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος⁹⁸.

Το διδακτικό σύστημα «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» αναπτύσσεται στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H. Gardner με σκοπό την ενεργοποίηση

⁹⁵ Στο πλαίσιο της μετανεωτερικής αντίληψης για τη διδασκαλία και της αντιμετώπισης του μαθητή ως ενεργού υποκειμένου της μάθησης, η παιγνιώδης διδασκαλία προτείνεται για την ενίσχυση της αυτόνομης δράσης των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2006: 143-4 και 413-449). Στην ηλεκτρονική μάθηση χρησιμοποιείται ο όρος «*παιγνιοποίηση*» (“*gamification*”) και αναφέρεται στην εφαρμογή τεχνικών παιχνιδιού σε δραστηριότητες που δεν είναι παιχνίδι καθαυτές (Δημητριάδης, 2015: 192). Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία (“*activities*”) για την παιγνιοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας (Pastor et al., 2015). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του διδακτικού συστήματος «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» στηρίχθηκε στην αξιοποίηση της δραστηριότητας «*κουίζ*».

⁹⁶ Το διδακτικό σύστημα «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» φιλοξενείται στην πλατφόρμα Moodle του Παν/μίου Δυτικής Αττικής: <https://moodle.uniwa.gr/course/index.php?categoryid=1>

⁹⁷ <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B108/271/1990,6768/>

⁹⁸ Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΦΕΚ 303/τ.Β/13-3-2003, σ. 3808).

κινήτρων μάθησης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και συνεπακόλουθα τη θετική μεταβολή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Το Moodle επιλέχθηκε κυρίως γιατί υποστηρίζει την «εξατομικευμένη μάθηση», καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτές να παρακολουθούν τη δραστηριότητα των εκπαιδευομένων τους⁹⁹, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζουν το γνωστικό περιεχόμενο στις ανάγκες τους ανταποκρινόμενοι με τον τρόπο αυτό σε ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης - σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας των Π.Τ.Ν. - την παροχή εξατομικευμένης, διαφοροποιημένης μάθησης (Gardner, 1999b: 150-5 · 1999d: 39), δηλαδή μάθησης προσαρμοσμένης στο ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή.

2^η φάση: σχεδιασμός

A. Διδακτική προσέγγιση

Το διδακτικό σύστημα «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης. Πρόκειται για δύο από τις ευρέως χρησιμοποιούμενες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων (Πετροπούλου κ.ά., 2015: 24). Η διερευνητική μάθηση κινητοποιεί τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να οικοδομήσουν τη γνώση μέσω της έρευνας και της ανακάλυψης ενισχύοντας παράλληλα τις δεξιότητες κριτικής και αναλυτικής σκέψης (ό.π.: 24-25). Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από τη διερεύνηση κατάλληλων πηγών, επεξεργάζονται, κρίνουν, αναλύουν την καινούργια γνώση, για να καταλήξουν στη σύνθεσή της με την προϋπάρχουσα γνώση και τη σύνδεσή της με τον πραγματικό κόσμο και την καθημερινή τους ζωή. Η συνεργατική μάθηση προάγει τη συνικοδόμηση της γνώσης μέσω της συνεργασίας. Ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός είναι αυτός του καθοδηγητή και υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας.

⁹⁹ Οι βάσεις δεδομένων που παρέχει το Moodle είναι ένα πολύτιμο υλικό στη διάθεση του εκπαιδευτικού, που η κατάλληλη αξιοποίησή τους μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής μάθησης (Kasimatis et al., 2014: 28).

B. Δομή διδακτικού συστήματος: δομή, οργάνωση και μορφή μαθησιακού υλικού

Το διδακτικό σύστημα «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» αποτελείται από έξι ενότητες καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε συγκεκριμένους στίχους της Ραψωδίας Σ της Ιλιάδας. Η δομή του ηλεκτρονικού μαθήματος έχει ως εξής:

- Εισαγωγική ενότητα: «Στο εργαστήρι του Ηφαίστου»
- 1η ενότητα (Σ490-495): «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)»
- 2η ενότητα (Σ496-507): «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)»
- 3η ενότητα (Σ508-539): «Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου»
- 4η ενότητα (Σ540-571): «Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρύγος)»
- 5η ενότητα (Σ572-588): «Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων»
- 6η ενότητα (Σ589-605): «Χορός»
- «Ολοκληρώστε την ασπίδα»

Κάθε ενότητα περιλαμβάνει έξι δραστηριότητες, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα. Στην αρχή κάθε ενότητας δίνεται το κείμενο. Καθεμιά από τις δραστηριότητες που ακολουθούν, στοχεύει σε έναν διαφορετικό τύπο νοημοσύνης (λογική/μαθηματική, γλωσσική, μουσική, χωρική, κιναισθητική, φυσιολογική¹⁰⁰). Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει μία άσκηση ανακεφαλαίωσης.

Για το σχεδιασμό του διδακτικού συστήματος «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» αξιοποιήθηκε το σχεδιαστικό εργαλείο CADMOS¹⁰¹ (Katsamani et al., 2012 · Psaromiligkos, & Retalis, 2003: 7-8, 2004: 152-4 · Ρετάλης, 1998).

Γ. Πορεία μαθήματος¹⁰²

Οι μαθητές πληροφορούνται τον σκοπό του παιχνιδιού: να βοηθήσουν τον Ήφαιστο στην κατασκευή της καινούργιας ασπίδας του Αχιλλέα. Πληροφορούνται, επίσης, ότι το παιχνίδι περιλαμβάνει δύο φάσεις. Η Α΄ Φάση αντιστοιχεί στο ατομικό παιχνίδι και η Β΄ Φάση στο συνεργατικό.

¹⁰⁰ Οι λόγοι για τους οποίους δεν συμπεριλήφθηκαν στο μάθημα δραστηριότητες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης, αναφέρονται στο Κεφ. 1.7 του Β΄ Μέρους της παρούσας εργασίας.

¹⁰¹ Βλ. *Παράρτημα Δ*, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός του διδακτικού συστήματος με το σχεδιαστικό εργαλείο CADMOS.

¹⁰² Αναλυτική παρουσίαση των μαθησιακών στόχων και των αντίστοιχων διδακτικών ενεργειών κάθε ενότητας του μαθήματος πραγματοποιείται στο *Παράρτημα Ε*.

A' Φάση μαθήματος (ατομικό παιχνίδι):

Στην Α' Φάση οι μαθητές εργάζονται εξ αποστάσεως, ατομικά. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κάθε μαθητής ασχολείται αρχικά με πτυχές του περιεχομένου μάθησης που έχουν σημασία για τον ίδιο και κατανοεί, βασική προϋπόθεση ενεργοποίησης κινήτρων μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, η πορεία της Α' Φάσης του μαθήματος έχει ως εξής: κάθε μαθητής εισέρχεται στο σύστημα κάνοντας χρήση των προσωπικών του κωδικών. «Μεταφέρεται» στο εργαστήριο του Ηφαίστου και λαμβάνει οδηγίες για την Α' φάση του παιχνιδιού: καλείται να επιλέξει και να ολοκληρώσει επιτυχώς μία δραστηριότητα από κάθε ενότητα. Κάθε φορά που ολοκληρώνει με επιτυχία μία δραστηριότητα (απαντά, δηλαδή, σωστά σε μία σχετική ερώτηση κουίζ), κερδίζει ένα ή περισσότερα κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα (σε περίπτωση αποτυχίας, έχει τη δυνατότητα επιλογής της ίδιας ή άλλης δραστηριότητας). Με την ολοκλήρωση της Α' Φάσης του παιχνιδιού κάθε μαθητής έχει συγκεντρώσει όλα τα κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα εκτός από δύο: το κέντρο και την τελευταία ζώνη της ασπίδας.

B' Φάση μαθήματος (συνεργατικό παιχνίδι):

Η Β' Φάση του μαθήματος διεξάγεται στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου (χρονική διάρκεια: τρεις διδακτικές ώρες). Οι μαθητές οργανώνονται από τον καθηγητή σε δυάδες (μπορεί να υπάρξει και μία τριάδα ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών στο τμήμα και τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών). Για την οργάνωση των μαθητών ο καθηγητής αξιοποιεί τα δεδομένα κίνησης των μαθητών στο σύστημα κατά την Α' Φάση διεξαγωγής του μαθήματος, τα οποία έχει καταγράψει το Moodle¹⁰³. Έτσι λοιπόν, στη Β' Φάση του μαθήματος οι μαθητές οργανώνονται με τρόπο ώστε - κατά το δυνατόν - το προφίλ νοημοσύνης του ενός να συμπληρώνει το προφίλ νοημοσύνης του άλλου¹⁰⁴.

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι στη Β' φάση του μαθήματος πρέπει να συνεργαστούν, για να καταφέρουν να κερδίσουν τα δύο τελευταία κομμάτια της ασπίδας που τους λείπουν. Καλούνται να ολοκληρώσουν με επιτυχία όλες τις δραστηριότητες καθεμιάς από τις έξι ενότητες του παιχνιδιού προσεγγίζοντας με τον

¹⁰³ Ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας στο Moodle διαδοχικά «Διαχείριση μαθήματος» → «Αναφορές» → «Καταγραφές» έχει στη διάθεσή του το ιστορικό της πλοήγησης κάθε μαθητή του στο μάθημα, δηλαδή είναι σε θέση να γνωρίζει τόσο τον τύπο των δραστηριοτήτων που επέλεξε όσο και την έκβαση των προσπαθειών του. Συλλέγοντας τις πληροφορίες αυτές προσδιορίζει το προφίλ νοημοσύνης εκάστου μαθητή.

¹⁰⁴ Βλ. υποσημείωση 84 στη σελ. 118.

τρόπο αυτό πολλαπλώς το περιεχόμενο μάθησης («πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου»). Στο τέλος κάθε ενότητας πρέπει να βρουν την απάντηση σε ένα ερώτημα σχετικό με τη θεματική κάθε ενότητας. Η απάντηση στο ερώτημα (πρόκειται για μία λέξη) εμφανίζεται, εφόσον ολοκληρώσουν με επιτυχία μία άσκηση ανακεφαλαίωσης στα περιεχόμενα των δραστηριοτήτων κάθε ενότητας.

Έχοντας στη διάθεσή τους τις έξι απαντήσεις οι μαθητές είναι έτοιμοι να διεκδικήσουν τα δύο τελευταία κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα και να ολοκληρώσουν το έργο. Για να τους αποκαλυφθεί τι απεικόνισε ο Ήφαιστος στο κέντρο και τι στην τελευταία ζώνη της ασπίδας, καλούνται να συμπληρώσουν ένα σταυρόλεξο με τις έξι λέξεις που κέρδισαν στην προηγούμενη δοκιμασία. Εφόσον συμπληρώσουν σωστά το σταυρόλεξο, κερδίζουν τα δύο τελευταία κομμάτια και ολοκληρώνουν την ασπίδα ¹⁰⁵.

3^η φάση: υλοποίηση¹⁰⁶

Στη φάση της κατασκευής του διδακτικού συστήματος εφαρμόστηκε κατά βάση η μέθοδος της επαναχρησιμοποίησης υλικού (Βρασίδης & Ρετάλης, 2005: 72). Το μεγαλύτερο μέρος του υλικού, δηλαδή, αντλήθηκε από αποθετήρια ή αλλιώς δεξαμενές (repositories) μαθησιακού ή πληροφοριακού υλικού πολυμέσων¹⁰⁷, από online εκπαιδευτικό λογισμικό¹⁰⁸, από *learning portals*¹⁰⁹, από ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό περιεχόμενο κ.ά. και αξιοποιήθηκε αυτούσιο. Εκτός από το έτοιμο υλικό, όπου κρίθηκε απαραίτητο, κατασκευάστηκαν μαθησιακά αντικείμενα με τη χρήση κατάλληλων εφαρμογών¹¹⁰.

4^η φάση: αξιολόγηση

Η ανάπτυξη του διδακτικού συστήματος ολοκληρώθηκε με την αξιολόγησή του. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η ολική αξιολόγηση. Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής του και πριν αξιοποιηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας, δοκιμάστηκε

¹⁰⁵ Στη διάρκεια της Β΄ Φάσης του μαθήματος προκαλείται σκόπιμα διομαδικός ανταγωνισμός. Ανάλογα με το χρόνο ολοκλήρωσης του έργου κάθε ομάδας προκύπτει η τελική κατάταξή τους. Βλ. σχετικά Ματσαγγούρας, 2008β: 95, όπου αναφέρονται τα εξής: «Επειδή ο ανταγωνισμός είναι στοιχείο της ζωής και συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας και, κάτω από ορισμένες συνθήκες, δρα παρωθητικά στους μαθητές, είναι σκόπιμο κατά καιρούς να οργανώνονται ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των ανομοιογενών αλλά ισοδύναμων ομάδων. Σε αυτή την περίπτωση όλες οι ομάδες αναλαμβάνουν το ίδιο έργο [...]».

¹⁰⁶ Αναλυτική παρουσίαση του μαθησιακού υλικού που αξιοποιήθηκε για την κατασκευή του διδακτικού συστήματος, πραγματοποιείται στα Παραρτήματα Δ και Ε.

¹⁰⁷ Όπως είναι π.χ. το «Φωτόδεντρο»: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

¹⁰⁸ Βλ. π.χ. <http://ts.sch.gr/software/gymnasio>

¹⁰⁹ Βλ. π.χ. <http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>

¹¹⁰ Βλ. π.χ. <https://learningapps.org/>

πειραματικά σε πραγματικές συνθήκες χρήσης του, δηλαδή μέσα στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Συγκεντρώθηκαν οι παρατηρήσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ακολούθησαν οι απαραίτητες βελτιώσεις του συστήματος.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Παρά τις όποιες αμφισβητήσεις διατυπώνονται κατά καιρούς σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο πλαίσιο της υλιστικής κατεύθυνσης της σύγχρονης εποχής (Finley, 1996 · Romilly & Vernant, 2002: 30), το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου. Το γεγονός αυτό μαρτυρεί ότι η παιδευτική αξία των Αρχαίων Ελληνικών εξακολουθεί να αναγνωρίζεται, τουλάχιστον από τους πολλούς (Γκλαβιάς & Καραγεωργίου, 2007).

Είναι, λοιπόν, δεδομένη η θέση του μαθήματος στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου¹¹¹, όχι όμως και στη συνείδηση της πλειονότητας των μαθητών¹¹². Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο δίνονται οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, ώστε - όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά - «να πάσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιμετωπίζουν με απέχθεια τα ΑΕ» (Π.Σ., 2011α: 9). Η στάση αυτή των - περισσότερων τουλάχιστον - μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκαλύπτει τον πυρήνα του προβλήματος:

¹¹¹ «Οι κλασικές σπουδές και τα κλασικά κείμενα, αποτελώντας πολιτισμική βάση και γέφυρα ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε εποχές, όπως η τρέχουσα, μιας πνευματικής (και όχι μόνο) ανασύνταξης της Ευρώπης. Ο κλασικός πολιτισμός στην εποχή μας επαναξιολογείται μέσω της ιστορικής του σημασίας για τη συγκρότηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής ταυτότητας, και των καταβολών των εννοιών, των λογοτεχνικών μορφών, της ιδεολογίας και των θεσμών που έχουν σφραγίσει τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτισμών.» (Π.Σ., 2011β: 35). Και αλλού (Π.Σ., 2011α:11): «Η κλασική παιδεία, ως παιδεία ανθρωπιστική, συνιστά το απαύγασμα της παιδαγωγικής πείρας αιώνων, δημιουργώντας ένα κοινωνικό κεφάλαιο χρήσιμο για την εξέλιξη και των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και συμβολικό κεφάλαιο, εκ των οποίων ουκ άνευ για τους σύγχρονους ευρωπαίους πολίτες. Η αποστολή της γλωσσικής, ιστορικής και αισθητικής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένη με το ζήτημα της ταυτότητας και του αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου των επόμενων δεκαετιών. Ο κλασικός πολιτισμός στο πλαίσιο αυτό επαναξιολογείται μέσω της ιστορικής του σημασίας για τη συγκρότηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής ταυτότητας, αλλά και μέσω των καταβολών των εννοιών, των λογοτεχνικών μορφών, της ιδεολογίας και των θεσμών που έχουν σφραγίσει τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτισμών.»

¹¹² «Δεν θα ήταν λοιπόν κανείς μακριά από την πραγματικότητα, αν ισχυριζόταν ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δε δικαιώνει και δε δικαιώνεται και ότι μόνο σύγχυση, άγχος και ανία προκαλεί στους μαθητές: ενώ αυτό που μένει στους νέους από τη γλώσσα και τον πολιτισμό του αρχαιοελληνικού κόσμου είναι ένα αόριστο νεφέλωμα, που μόνο την κυρίαρχη ιδεολογία μπορεί να υπηρετεί - κι ας μην εκπληττόμαστε από σχετικά ερευνητικά δεδομένα», Μαυροσκοφής, 2002: 266. Βλ. και Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008: 7-10): «[...] σοβαρή αμφισβήτηση δέχεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών [...] το μάθημα (ενν. πρέπει) να εξέλθει από την αμήχανη κατάσταση στην οποία φαίνεται να βρίσκεται, να επανακτήσει τον ευεργετικό ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνει ευχάριστο για την πλειοψηφία των μαθητών. [...] το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δεν φαίνεται να είναι περισσότερο ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές από άλλοτε [...] (ενν. πρέπει να γίνει) περισσότερο αποτελεσματικό και ευχάριστο για τους μαθητές.» Την αρνητική στάση της πλειοψηφίας των μαθητών απέναντι στα Αρχαία επισημαίνει και ο Κελεπνίδης (2009) σε σχετικό άρθρο του.

απουσία κινήτρων μάθησης¹¹³ (Κελπανίδης, 2009 · Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2008: 10 · Ποιμενίδου, 2011 · Ρίζου, 2011α, β).

1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος

Οι παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για την απουσία κινήτρων μάθησης των Αρχαίων Ελληνικών ποικίλλουν. Μπορεί να σχετίζονται με την προσωπικότητα και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 1988α: 62, σημ.14), το σκεπτικισμό σχετικά με τη χρησιμότητα του μαθήματος, τα σχολικά βιβλία, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Ρίζου, 2011α, β), τα περιεχόμενα, το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (Βρεττός, 1988α: 55), κ.ά..

Ο τελευταίος αυτός παράγοντας απετέλεσε το σημείο εκκίνησης του προβληματισμού, που οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Πώς, δηλαδή, η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να σχεδιαστεί και να οργανωθεί με τρόπο ώστε να ενεργοποιούνται κίνητρα μάθησης;

Προϋπόθεση εκδήλωσης κινήτρων μάθησης είναι τα περιεχόμενα μάθησης να έχουν σημασία και να ενδιαφέρουν το μαθητή. *«Δεδομένου ότι όλα τα περιεχόμενα δεν ενδιαφέρουν - τουλάχιστον προς το παρόν - τον μαθητή, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τα πλησιάσει στον ορίζοντα μάθησης του μαθητή, επιστρατεύοντας ποικίλα μέσα και τρόπους, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον του για μάθηση»* (Βρεττός, 1988α: 55). Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή η προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία διερευνάται η δυνατότητα ενεργοποίησης κινήτρων μάθησης των Αρχαίων Ελληνικών μέσω της διαφοροποίησης της διαδικασίας μάθησης με βάση το προφίλ νοημοσύνης του μαθητή και της πολλαπλής αναπαράστασης του περιεχομένου του μαθησιακού αντικειμένου στο πλαίσιο της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner.

¹¹³ «[...] η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι αποκομμένη από τα συναισθήματα [...] οι νευρόνες (του εγκεφάλου) έχουν ανάγκη από κίνητρα για να προκληθούν νοητικές λογικές διεργασίες» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 434-5).

1.3. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να ελέγξει κατά πόσον η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη βάση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner (1983) μπορεί να ενεργοποιήσει κίνητρα μάθησης για μαθητές Γυμνασίου. Ειδικότερα, η έρευνα ελέγχει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία:

- A. αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο για μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος,
- B. αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) για μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με χρήση των Τ.Π.Ε. συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε..

Εξετάζει, λοιπόν, η παρούσα έρευνα σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων (από το πρωτότυπο/από μετάφραση) συγκριτικά με την «παραδοσιακή»/«συμβατική» διδασκαλία¹¹⁴ του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να ενεργοποιήσει κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση να επηρεάσει θετικά την *ψυχολογία των μαθητών*, να μεταβάλει θετικά το κλίμα της τάξης και να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών.

1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

A΄ Μέρος έρευνας:

Η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος:

- Είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές;
- Αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα;
- Βοηθά τους μαθητές να συγκεντρώνονται στο μάθημα;

¹¹⁴ Με τους όρους «παραδοσιακή διδασκαλία»/«συμβατική διδασκαλία» νοείται η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών.

- Κάνει το μάθημα ευχάριστο για τους μαθητές;
- Προκαλεί συναισθήματα ικανοποίησης στους μαθητές και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους;

- Προωθεί τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού;
- Ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών;

- Κάνει το μάθημα εύληπτο και κατανοητό;
- Βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες;

B' Μέρος έρευνας:

Η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) με χρήση των Τ.Π.Ε. οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του H.Gardner συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε.:

- Είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές;
- Αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα;
- Βοηθά τους μαθητές να συγκεντρώνονται στο μάθημα;

- Κάνει το μάθημα ευχάριστο για τους μαθητές;
- Προκαλεί συναισθήματα ικανοποίησης στους μαθητές και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους;

- Προωθεί τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού;
- Ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών;

- Κάνει το μάθημα εύληπτο και κατανοητό;
- Βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες;

1.5. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί κεντρική στόχευση του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (Π.Σ., 2011α: 5). Επιπλέον, ως σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με την ταυτόχρονη ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των κλίσεων του, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας¹¹⁵. Τέλος, υποδεικνύεται η οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης¹¹⁶.

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. του H.Gardner εξαιρεί τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της μοναδικότητας του ατόμου, η οποία απορρέει από το ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης του. Συστήνει την παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στους μαθητές (Gardner, 1999b: 150-5 · 1999d: 39) σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, που οδηγεί στην ανάπτυξη της νόησης του ατόμου καθώς, σύμφωνα με τον Gardner, η ευφυΐα θα πρέπει να νοείται ως «*διαμοιρασμένη*» (“*distributed*”) και όχι απομονωμένη από τον κόσμο (Gardner, 1999b). Λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις κατευθύνσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών αλλά και τις κατευθύνσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ., είναι φανερό πως η θεωρία των Π.Τ.Ν. παρέχει το κατάλληλο υπόβαθρο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών με ή χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε..

Ειδικότερα, η χρήση των Τ.Π.Ε. συνιστά έναν από τους κύριους άξονες της σύγχρονης φυσιογνωμίας της εκπαίδευσης (Φουντοπούλου, 2011: 13). Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. οι Τ.Π.Ε. χαρακτηρίζονται ως πολύτιμα εργαλεία στη διάθεση του εκπαιδευτικού για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης¹¹⁷. Ωστόσο, από έρευνες που έχουν γίνει, διαπιστώνεται ότι «*οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν με τις Τ.Π.Ε. τίποτα πέρα από αυτό που γνώριζαν να κάνουν καλά και πριν από αυτές*» (Κουτσογιάννης, 2010α: 27). Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο αξιοποιήθηκαν μέχρι σήμερα οι Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικός, αφού ούτε και η χρήση των Τ.Π.Ε. κατάφερε να μεταβάλει τη στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, καθώς το

¹¹⁵ Βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3734-5).

¹¹⁶ Ο. π.: 3737 και Π.Σ. 2011α: 8 · 2011β: 40

¹¹⁷ Βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3736).

ζητούμενο παραμένει: «να πάψουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιμετωπίζουν με απέχθεια τα ΑΕ» (Π.Σ., 2011α: 9). Οι δυνατότητες που παρέχουν οι Τ.Π.Ε., είναι αναγκαίο να δοκιμαστούν στη βάση της συγκεκριμένης θεωρητικής τεκμηρίωσης που προτάθηκε από τον H. Gardner, καθώς δεν έχει νόημα οι φιλόλογοι να προσπαθούν να προσαρμόσουν απλώς τις Νέες Τεχνολογίες στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές¹¹⁸, γιατί έτσι η διδασκαλία θα καταλήξει να γίνεται με τον ίδιο τρόπο, όπως και πριν¹¹⁹, με μόνη διαφορά ότι τώρα θα χρησιμοποιούνται λίγο περισσότερο τα νέα τεχνολογικά δεδομένα (Snyder, 2001: 112).

1.6. Σημαντικότητα της έρευνας

Η κοινώς ομολογουμένη μορφωτική αξία¹²⁰ των αρχαίων ελληνικών κειμένων έδωσε από νωρίς στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών κεντρική θέση στην ελληνική εκπαίδευση. Η «αρχαιοκεντρική» ιδεολογία που κυριάρχησε για χρόνια εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτικοκοινωνικών συνθηκών της χώρας, είχε ως αποτέλεσμα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών να παγιωθεί και να αποκτήσει για χρόνια τον χαρακτήρα ενός μαθήματος-θεσμού με δεδομένη και αδιαμφισβήτητη όχι μόνο μορφωτική αλλά και εθνική αξία¹²¹.

Ωστόσο, η σημερινή πραγματικότητα - όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις - μαρτυρεί έναν μάλλον χρησιμοθηρικό προσανατολισμό της σύγχρονης εποχής (Κελπανίδης, 2009: 26, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 23), που προκαλεί κατά καιρούς αγωνία για την τύχη του μαθήματος στη Μέση Εκπαίδευση¹²².

Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, προκειμένου να συνεχίσει να επιτελεί τον μορφωτικό-ανθρωπιστικό σκοπό του, είναι

¹¹⁸ Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία του μαθήματος της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας» επισημαίνεται ότι τα βοηθήματα σε ηλεκτρονική μορφή, που έχουν στη διάθεσή τους οι φιλόλογοι, σε ένα μεγάλο ποσοστό δεν διαφέρουν σημαντικά από τα έντυπα μέσα ως προς τη λογική τους (Π.Σ., 2011β: 40).

¹¹⁹ «Τα περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από τις Νέες Τεχνολογίες συνήθως προκαλούν μεγάλο ενδιαφέρον και αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Όμως το αρχικό ενδιαφέρον των μαθητών διατηρείται μόνο όταν οι μαθητές συνεχίζουν να έχουν θετικές εμπειρίες από την εκπαιδευτική χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο.» (Βοσνιάδου, 2006: 55)

¹²⁰ Βλ. Βερτσέτης, 2002β: 25-38.

¹²¹ Βλ. Κεφ. 5.1. της παρούσας εργασίας.

¹²² «Η διδασκαλία του μαθήματος συνεχίζει να εγείρει αρκετές ενστάσεις, όπως διαπιστώνεται από το γεγονός ότι έχουν δημοσιευτεί πάρα πολλά άρθρα από ανθρώπους που εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στη διδασκαλία, στα οποία αναπτύσσεται σοβαρός προβληματισμός για τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας, τα περιεχόμενα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Στα ίδια κείμενα ευδιάκριτη είναι και η αγωνία των συγγραφέων τους για την τύχη του μαθήματος.» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 9-10). Βλ. και Κελπανίδης (2009: 26): «Σήμερα η δυσφορία απέναντι στην αποτυχία του μαθήματος των Αρχαίων [...] είναι διάχυτη στους μαθητές, τους γονείς και σε μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών».

αναγκαίο να πείθει πρωτίστως τους νέους για τη συνεισφορά του στην εκπαίδευσή τους. Η παρουσία κινήτρων μάθησης δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, ενώ χαρακτηρίζεται ως «μοιραίο σφάλμα» η περιθωριοποίηση του ρόλου τους για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (Βρεττός, 1988β: 34). «Μοιραίο σφάλμα» φαίνεται πως είναι, επίσης, η παράβλεψη της ατομικότητας του μαθητή καθώς, αφού κάθε άτομο είναι διαφορετικό, αυτονόητο είναι πως διαφέρουν και οι ανάγκες του όσον αφορά και στην εκπαίδευσή του.

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. έχοντας ως αφετηρία τη διαπίστωση της μοναδικότητας του ατόμου φαίνεται πως μπορεί να υποστηρίξει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης κινήτρων μάθησης, επίτευξης του σκοπού διδασκαλίας του και τελικά δικαίωσης της ύπαρξής του. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να δείξει εάν και σε ποιο βαθμό, η θεωρία του H.Gardner μπορεί να συνεισφέρει στην πραγμάτωση των παραπάνω επιδιώξεων.

1.7. Περιορισμοί της έρευνας

Οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Α΄ Γυμνασίου. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς έχουν πλέον σχηματίσει ορισμένη γνώμη για τα Αρχαία Ελληνικά, η οποία καθορίζει τη στάση τους απέναντι στο μάθημα που εξακολουθούν να διδάσκονται στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, εξαιτίας της φύσης του προβλήματος από όπου εκκινεί (αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών)¹²³ περιορίστηκε σε μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές των τάξεων αυτών έχουν το χρόνο να γνωρίσουν το μάθημα και να διαμορφώσουν ορισμένη στάση απέναντι σε αυτό, κάτι που δεν θα μπορεί να ισχύει για μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ένας δεύτερος περιορισμός οφείλεται στην έλλειψη ορισμένης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Για το λόγο αυτό, στο Α΄ Μέρος της έρευνας που αφορά στα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, δεν κατέστη δυνατή η υλοποίηση δραστηριοτήτων μουσικής νοημοσύνης. Για τους μαθητές με ανεπτυγμένη τη μουσική νοημοσύνη, προκειμένου να ενταχθούν στην κατάλληλη ομάδα εργασίας, ελήφθη υπ΄ όψιν ο τύπος νοημοσύνης που εμφάνισε την ίδια τιμή με

¹²³ Βλ. Κεφ. 1.1. του Β΄ Μέρους της παρούσας εργασίας.

τον μουσικό τύπο, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τη συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*).

Τέλος, στο Β΄ Μέρος της έρευνας το οποίο αφορά στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, δεν συμπεριλήφθηκαν στο μάθημα που σχεδιάστηκε δραστηριότητες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης. Ο περιορισμός αυτός προέκυψε εξαιτίας της μορφής του μαθήματος (κουίζ) και της φύσης των ερωτήσεων (ερωτήσεις αρχαιογνωσίας) στις οποίες στηρίχτηκε το μάθημα, οι οποίες δεν επιδέχονται υποκειμενικές ή ανοιχτού τύπου απαντήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

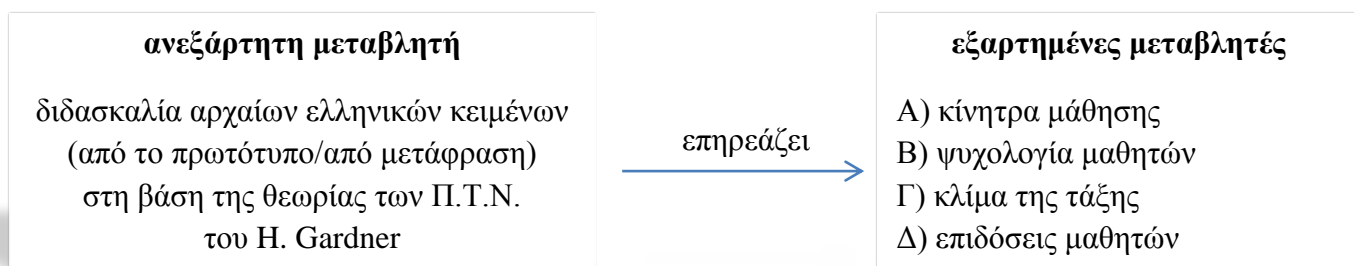
Ως σκοπός της σύγχρονης εκπαίδευσης ορίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή¹²⁴. Η διδασκαλία, δηλαδή, χαρακτηρίζεται αποτελεσματική όταν συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια κάθε μαθητή.

Η περιορισμένη, ωστόσο, αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ακόμη και σε περιπτώσεις αξιοποίησης σύγχρονων μέσων διδασκαλίας, όπως είναι οι Τ.Π.Ε., οδήγησε σε προβληματισμό σχετικά με τα αίτια αυτής. Παρατήρησε, λοιπόν, ο H.Gardner (στο Siegel & Shaughnessy, 1994: 564) ότι ένα από τα αίτια του προβλήματος είναι η αντιμετώπιση όλων των μαθητών «ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν η ατομικότητα κάθε μαθητή.

Η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του ρόλου των ατομικών διαφορών στη διαδικασία της μάθησης ήταν ο λόγος που η θεωρία των Π.Τ.Ν. βρήκε γρήγορα εφαρμογή στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με πορίσματα σχετικών ερευνών (βλ. επόμενο Κεφάλαιο), η διδασκαλία που σχεδιάζεται με βάση την αρχή της διαφοροποίησης λαμβάνοντας υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή, μπορεί να είναι αποτελεσματική, καθώς δημιουργεί κίνητρα μάθησης, επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των μαθητών, το κλίμα της τάξης και τελικά αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών. Με άλλα λόγια, η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης με την αξιοποίηση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή σε γνωστικό (ακαδημαϊκές επιδόσεις), συναισθηματικό (ψυχολογία) και κοινωνικό επίπεδο (κλίμα της τάξης) υλοποιώντας το σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων (από το πρωτότυπο/από μετάφραση). Διαγραμματικά η σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής (independent variable) και των εξαρτημένων μεταβλητών (dependent variables) θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής:

¹²⁴ ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3734



Η μάθηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία που επιτελείται εσωτερικά στον άνθρωπο και επηρεάζεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες. Εσωτερικοί παράγοντες είναι π.χ. η νοημοσύνη, οι αντιληπτικοί μηχανισμοί, η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, κ.ά.. Εξωτερικοί παράγοντες είναι οι συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση, το προς μάθηση υλικό, οι υποβοηθητικές ενέργειες του διδάσκοντος, κ.ά. (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 33).

Τα κίνητρα μάθησης συνιστούν έναν ισχυρό παράγοντα ενεργοποίησης του μαθητή και προώθησης της μαθησιακής διαδικασίας (Whitfield, 1995). Σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης, τα κίνητρα καθορίζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου και εξυπηρετούν τους εξής σκοπούς (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 33):

- α) ευαισθητοποιούν και ενεργοποιούν τη συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι σε ορισμένα ερεθίσματα,
- β) κατευθύνουν τη συμπεριφορά προς την πραγματοποίηση ορισμένων σκοπών,
- γ) ενισχύουν τη συμπεριφορά έτσι, ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική στην εκπλήρωση των επιθυμιών και στην πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων σκοπών.

Τα κίνητρα μάθησης διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά (Deci, 1971, 1972a, 1972b). Τα εξωτερικά κίνητρα στηρίζονται στις εξωτερικές αμοιβές σε αντίθεση με τα εσωτερικά, που αποτελούν μια εσωτερική κατάσταση και αναγκαιότητα του δρώντος ατόμου. Βεβαίως, τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που κυρίως ενδιαφέρουν τη μάθηση (Child, 1981), δηλαδή ο μαθητής να αισθάνεται ευχαρίστηση, ικανοποίηση και ψυχική πλήρωση, επειδή αναλαμβάνει να επιτελέσει μια δραστηριότητα που θα του προσφέρει νέα γνώση και όχι επειδή αναμένει λεκτικού ή υλικού τύπου ενισχύσεις προερχόμενες από το περιβάλλον του (Φουντοπούλου, 2001: 65). Κι αυτό γιατί, όταν το άτομο φτάσει στο σημείο να αποδίδει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικούς λόγους, τελικά θέλει να την

επαναλαμβάνει ανεξάρτητα από την ύπαρξη εξωτερικής αμοιβής, διαφορετικά την εκδηλώνει μόνο εφόσον τού παρέχεται αμοιβή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 202).

Παράγοντες που καθορίζουν τη δραστηριοποίηση κινήτρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων είναι οι εξής (Τριλιανός, 2009: 43-44):

- α) η εκμάθηση από το μαθητή εκείνων των αντιδράσεων, οι οποίες οδηγούν σε αποτελεσματική ικανοποίηση των κινήτρων,
- β) η προσδοκία του μαθητή ότι η ανάληψη συγκεκριμένης δράσης θα συντελέσει στην επίτευξη του στόχου,
- γ) η αγωνία για την εκδήλωση ορισμένης συμπεριφοράς, η οποία θα οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου των κινήτρων,
- δ) το άμεσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής νιώθει τη διέγερση των κινήτρων του.

Ωστόσο, τα Αναλυτικά Προγράμματα αλλά και ο εκπαιδευτικός πολλές φορές συμβαίνει να θεωρούν αυτονόητη την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης ή να περιθωριοποιούν το ρόλο τους για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (Βρεττός, 1988β: 34). Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διδάσκει αδιαφορώντας για το ενδιαφέρον του μαθητή, αδιαφορεί για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και ουσιαστικά την ακυρώνει (Βερτσέτης, 2002α: 50). Η περιορισμένη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη δραστηριοποίησης των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2006: 217). Κίνητρα μάθησης ενεργοποιούνται, εφόσον τα περιεχόμενα μάθησης έχουν σημασία για τον μαθητή. Δυστυχώς όμως, η αξία του αντικειμένου μάθησης δεν είναι πάντα άμεσα ορατή από τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι ο κύριος συντελεστής των κινήτρων (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 37), ο οποίος οφείλει να παρεμβαίνει μεταξύ του μαθητή και των περιεχομένων προσπαθώντας να πλησιάσει τα περιεχόμενα στον ορίζοντα μάθησης του μαθητή με την αξιοποίηση ποικίλων μέσων και τρόπων (Βρεττός, 1988α: 55).

Βασική προϋπόθεση ενεργοποίησης κινήτρων μάθησης είναι ο σεβασμός των ατομικών διαφορών είτε αυτές είναι βιολογικού, νοητικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Οι ατομικές διαφορές καθορίζουν τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του ατόμου (Φουντοπούλου, 2001: 66). Η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας επιτυγχάνεται, εφόσον η διδασκαλία εξατομικεύεται (Μασσιάλας, 1984), οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποιούνται, το γνωστικό αντικείμενο προσαρμόζεται στα

χαρακτηριστικά και στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών¹²⁵. Σε αυτή την περίπτωση, κάθε μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να βρει νόημα στη μαθησιακή διαδικασία και να θέλει να εμπλακεί με ενεργητικό τρόπο σε αυτή (Dodge, 2005). Το αίσθημα της συμμετοχής αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 314).

Η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης είναι το πρώτο και ουσιαστικό βήμα της μαθησιακής διαδικασίας, που μπορεί να οδηγήσει στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, στην αύξηση των επιδόσεών του σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Η μάθηση, ωστόσο, δεν είναι μόνο γνωστική ανάπτυξη ή ανάπτυξη που επιβάλλεται. Συνίσταται και σε εσωτερικές νοητικές αλλά και ψυχικές λειτουργίες, όπως είναι το συναίσθημα (Φουντοπούλου, 2001: 36). Μεγάλη σημασία, δηλαδή, έχει και η συναισθηματική αποδοχή των διαδικασιών και του μαθησιακού περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006β: 12). Ο μαθητής που εμπλέκεται σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες δεν αντιστοιχούν στις δεξιότητες και ικανότητές του, οδηγείται σε αποτυχημένες προσπάθειες και συνεπακόλουθα στη βίωση συναισθημάτων απογοήτευσης. Το υπερβολικό άγχος ή η χαμηλή αυτοαντίληψη περιορίζουν την ικανότητα μάθησης (Φλουρής, 2006α: 258). Το διδακτικό αντικείμενο σταδιακά γίνεται για το μαθητή είτε κάτι αδιάφορο είτε καταλήγει πηγή αρνητικών συναισθημάτων και συνειρμών, που του στερούν κάθε διάθεση ενασχόλησης με αυτό.

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, λοιπόν, εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ως άτομα βιώνουν ψυχολογικά υποκειμενικά τη σχέση τους με το διδακτικό αντικείμενο. Είναι σημαντικό, επομένως, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει τη θετική στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα, να του δίνει τη δυνατότητα ενασχόλησης με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στην ατομικότητά του. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής έχει την ευκαιρία να βιώσει την επιτυχία, η οποία λειτουργεί ως βασικός μοχλός ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης που οδηγεί σε περαιτέρω προσπάθεια και πρόοδο (Ματσαγγούρας, 2008γ: 214).

Ακόμα, έρευνες έχουν επισημάνει την επίδραση των ψυχολογικών και κοινωνικών διαστάσεων του κλίματος της τάξης, στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Ghaith, 2003 · Westling-Allodi, 2002 ·

¹²⁵ Βλ. Κεφ. 3.2. του Α' Μέρους της παρούσας εργασίας.

Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015). Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής διάστασης του περιβάλλοντος της τάξης, ο όρος «κλίμα της τάξης» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική τάξη, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτή και τους επηρεάζει καθοριστικά (Μπαμπάλης, 2012: 34).

Εκτός από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, η σχέση του μαθητή με το μάθημα αλλά και η οργάνωση του τρόπου εργασίας από τον εκπαιδευτικό, οι διαδικασίες μάθησης, είναι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006: 317 · Πασιαρδή, 2001: 74). Η οργάνωση του τρόπου εργασίας επισημαίνεται ότι αναγνωρίστηκε σχετικά πρόσφατα ως παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης, χαρακτηρίζεται δε ως εξίσου σημαντικός με τους άλλους, καθώς τοποθετεί το μαθητή σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006: 317). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός κλίματος που χαρακτηρίζεται από τη δέσμευση και υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση, την ενεργητική συμμετοχή και ανάπτυξη πρωτοβουλιών¹²⁶, τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς και με άλλους μαθητές (Gregory & Charman, 2007 · Tomlinson, 2015).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος είναι σημαντικό να έχει γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι η μάθηση είναι πρωτίστως διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2003α: 192-193 · 2008β: 23), μια διαδικασία στην οποία καθένας μετέχει με διαφορετικό τρόπο, γεγονός που διασφαλίζει τον αμοιβαίο σεβασμό και επομένως την ομαλή επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Όταν ο μαθητής ασχολείται με δραστηριότητες που ταιριάζουν στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό του προφίλ, έχει την ευκαιρία να επιτύχει, να νιώσει μαθησιακά επαρκής και ότι μπορεί, επομένως, να εμπιστευτεί τον εαυτό του¹²⁷. Στην αντίθετη περίπτωση, που ο μαθητής, δηλαδή, αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία,

¹²⁶ «Η δράση και η πρωτοβουλία του παιδιού στην επεξεργασία του περιβάλλοντος πρέπει να ενθαρρυνθεί. [...] Το παιδί πρέπει να ενθαρρυνθεί στην ανεξαρτησία, περιέργεια και πρωτοβουλία για την πραγματοποίηση των ενδιαφερόντων του.» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 479, 482)

¹²⁷ «Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ερήμην των μαθητών τους, χωρίς δηλαδή να λαμβάνουν υπόψη το βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή και τις προϋποθέσεις βελτίωσης της επίδοσής του, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου αντιπαιδαγωγικού κλίματος, όπου απουσιάζει η πραγματική παιδαγωγική σχέση, αυτή που επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή να συνεργαστούν και να συνεργηθούν μέσα από δυναμική αλληλεπίδραση» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006β: 9). Βλ. και Δανασσής-Αφεντάκης (2000: 39): «Αν προσφέρει ο δάσκαλος μια ενδιαφέρονσα και ανάλογη προς την ετοιμότητα του παιδιού γνώση, τότε μόνο αυτό πειθαρχεί στον εαυτό του και μαθαίνει.»

νώθει άβολα και επειδή φοβάται μη γίνει στόχος των συμμαθητών του είτε τείνει να αποσύρεται, να μειώνει τη δραστηριότητά του στην τάξη (“*downshifting*”) για να μην «εκτεθεί» (Caine & Caine, 1997) είτε εκδηλώνει αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, για να περισώσει μέρος της αυτοεκτίμησής του στο πλαίσιο της προσπάθειας να εξασφαλίσει την αναγνώριση (Ματσαγγούρας, 2008γ: 212-4).

Ο μαθητής, λοιπόν, πρέπει στο σχολικό περιβάλλον να αισθάνεται ικανός να επιτύχει (Φλουρής, 2006α: 265). Οι σχολικές επιδόσεις του μαθητή επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής του από τους εκπαιδευτικούς και κατ’ επέκταση το είδος των εμπειριών που βιώνει. Εάν οι εμπειρίες αυτές είναι θετικές, τότε ο μαθητής σχηματίζει θετική αυτοαντίληψη και εκδηλώνει θετικές μορφές συμπεριφοράς, διασφαλίζεται δηλαδή η ομαλή επικοινωνία. Το κλίμα που στηρίζει την αυτονομία του μαθητή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις βίωσης επιτυχιών, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, την πίστη στις δυνάμεις του και οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση, καθώς διασφαλίζει την επιμονή και την προσπάθεια του μαθητή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Ματσαγγούρας, 2008γ: 212-3 · Τριλιανός, 2009: 191).

Η αποτελεσματικότητα, επομένως, της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων, κοινός παρονομαστής των οποίων είναι - στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης - η έννοια της διαφοροποίησης. Έτσι λοιπόν, αν και η αφετηρία της θεωρίας των Π.Τ.Ν. δεν ήταν η εκπαίδευση, έχοντας ως βάση της την αρχή της διαφοροποίησης γρήγορα βρήκε εφαρμογή σε αυτή, καθώς ανταποκρίνεται στο βασικό αίτημα της σύγχρονης εποχής για προσαρμογή της διδασκαλίας στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης κάθε ατόμου.

2.2. Αποτελέσματα ερευνών

Οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στην εκπαίδευση ξεκίνησαν στο τέλος της δεκαετίας του ’80 σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων των Η.Π.Α.. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στην πράξη το πρόγραμμα Arts PROPEL για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για την πρωτοβάθμια, το Project Spectrum, ενώ παράλληλα λειτούργησε στην Ινδιανάπολη το Key School, το πρώτο σχολείο πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Armstrong, 2009: 134-5, 194-5 · Blythe & Gardner, 1990 · Gardner & Hatch, 1989). Η θεωρία του H.Gardner βρήκε παγκόσμια

απήχηση στο χώρο της εκπαίδευσης (Armstrong, 2009: 199-206 · Chen et al., 2009· Christodoulou & Kunkel, 2009). Δημιουργήθηκαν σχολεία Π.Τ.Ν.¹²⁸ με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη φιλοσοφία και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία, αλλά και σε παραδοσιακά σχολεία εφαρμόστηκαν από εκπαιδευτικούς προγράμματα στηριγμένα στη θεωρία των Π.Τ.Ν..

Οι μέχρι σήμερα αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη μαθησιακή διαδικασία έχουν καταλήξει σε θετικά συμπεράσματα αναφορικά με την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης, την ψυχολογία των μαθητών, το σχολικό κλίμα και τις επιδόσεις των μαθητών.

Στην πρώτη κιάλας αξιολόγηση του προγράμματος Project Spectrum από την ερευνητική ομάδα Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν σχετικά, ανέφεραν ότι παρατήρησαν αύξηση των κινήτρων μάθησης (Gardner & Hatch, 1989: 7). Έρευνα διάρκειας τρεισήμισι ετών η οποία διενεργήθηκε σε 41 σχολεία που εφαρμόζουν τη θεωρία των Π.Τ.Ν. (Project on Schools Using MI Theory or SUMIT) στηριγμένη επίσης στο Project Zero, έδειξε βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ. Ακόμα, διαπιστώθηκε πρόοδος των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας, αφού - όπως έδειξε η ανάλυση των συνεντεύξεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την επιτόπια έρευνα (παρατήρηση, συζητήσεις κ.τ.λ.) - τα σχολεία που εφαρμόζουν τη θεωρία των Π.Τ.Ν., παρέχουν ποικίλες ευκαιρίες δημιουργικής απασχόλησης για όλους τους μαθητές. Καθώς, λοιπόν, οι μαθητές απασχολούνται δημιουργικά σε ένα περιβάλλον που σέβεται την ατομικότητά τους, ελαχιστοποιούνται οι αιτίες εκδήλωσης της μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Πολύ δε περισσότερο, συνειδητοποιούν ότι όλοι έχουν δυνατότητες, ότι μπορούν να σημειώσουν επιτυχίες και μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά (Kornhaber et al., 2004: 11-15, 17).

Επιπλέον, η αξιολόγηση της εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. σε σχολεία της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας, εκτός από αύξηση των κινήτρων των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, έδειξε ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Vialle, 1997).

Σε άλλες έρευνες επισημαίνεται ότι, οι μαθητές που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στηρίζονται στη θεωρία των Π.Τ.Ν., βελτιώνουν

¹²⁸ Βλ. ενδεικτικά: Campbell & Campbell, 2000 · Hoerr, 2000 · Kunkel, 2007.

τις δεξιότητες συνεργασίας, ενώ ενισχύεται η αυτενέργεια και η ικανότητα αυτορρύθμισης (Campbell, 1990 · Lazear, 1999: vii). Τα εσωτερικά κίνητρα, η θετική αυτοεικόνα και το αίσθημα της ευθύνης αναπτύσσονται, καθώς ο μαθητής αισθάνεται ότι συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Teele, 1996: 72).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε σχολεία που εφαρμόζουν τη θεωρία των Π.Τ.Ν., βελτίωση της σχολικής ζωής και πρακτικής, εμπλουτισμός της μάθησης και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά και πρόοδος των μαθητών με βάση των εθνικά standards και τεστ (Greenhawk, 1997). Μαθητές, δηλαδή, που φοιτούν σε σχολεία των Π.Τ.Ν., παρατηρήθηκε ότι βρίσκονται στο ίδιο ή υψηλότερο επίπεδο από εκείνο των μαθητών που δεν φοιτούν σε σχολεία, όπου εφαρμόζεται η θεωρία των Π.Τ.Ν.. (Φλουρής, 2005: 504, 506). Οι μαθητές αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια «κοινότητα ατόμων που μαθαίνουν» σεβόμενοι ο ένας τον άλλο. Συχνά μάλιστα συνταιριάζουν τις ικανότητές τους και συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο. Εμπλεκόμενοι σε εξατομικευμένες ή συνεργατικές δραστηριότητες, ενεργώντας δηλαδή άλλοτε αυτόνομα και άλλοτε συνεργατικά, διαμορφώνουν την αίσθηση της αλληλεξάρτησης αλλά και της αυτονομίας. Το σχολικό κλίμα, όπως αυτό διαμορφώνεται, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς, καθώς είναι προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης τους και βιώνουν επιτυχίες αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό θετική αυτοαντίληψη. Ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα, αφού οι μαθητές αισθάνονται ότι εμπλέκονται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθαίνουν να ενεργούν υπεύθυνα, γι' αυτό και τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώνονται και σταδιακά εξαφανίζονται. Η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. δημιουργεί, τελικά, τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Krechevsky & Seidel: 1998 · Φλουρής, 2007: 439-456 · Χατζηγεωργίου, 2004: 366).

Πολυάριθμες έρευνες, επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιοποίησαν τη θεωρία των Π.Τ.Ν. για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα αυτής¹²⁹. Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι η εφαρμογή της θεωρίας του H. Gardner στη διδασκαλία επηρεάζει θετικά τη μάθηση (Akkuzu & Akçay, 2011 · Eisner, 2004 · Hickey, 2004 ·

¹²⁹ Βλ. σχετικά: Armstrong, 2009: 195.

Noble, 2004 · Sanchez et al., 2017 · Shearer, 2004). Δημιουργεί κίνητρα μάθησης και βελτιώνει το κλίμα της τάξης. Καθώς το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο, οι μαθητές παραμένουν συγκεντρωμένοι. Δημιουργούνται οι προϋποθέσεις επιτυχούς συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και οδηγεί στην αύξηση των επιδόσεών τους. Παρατηρείται, τέλος, αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Arnold-Morgan & Fonseca 2004 · Haley, 2004). Οι ίδιοι οι μαθητές παρατηρούν ότι, το μάθημα που υλοποιείται με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, ενθαρρύνει τη μεταξύ τους συνεργασία αλλά και την ενεργό συμμετοχή μαθητών χαμηλών επιδόσεων (Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012).

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. ήρθε στην επιφάνεια ουσιαστικά την ίδια εποχή που οι Νέες Τεχνολογίες άρχισαν να αξιοποιούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Gardner, 2000: 33). Πράγματι, στην πορεία του χρόνου αποδείχτηκε ότι, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Τριλιανός, 2003: 81). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με άλλα παραδοσιακά μέσα: ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση ενός γνωστικού τομέα, ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης, αυξημένη συμμετοχή και ικανοποίηση των «αδύνατων» μαθητών από τη διαδικασία, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 128). Υποστηρίζεται ότι το νέο ψηφιακό περιβάλλον παρέχει δυνατότητες για την εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών, καθώς μπορεί να καταστήσει το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο πιο ελκυστικό και τη διδασκαλία του αποτελεσματικότερη (Π.Σ., 2011β: 40).

Ωστόσο, δεν λείπουν και οι έρευνες εκείνες που αναφέρουν πως η χρήση των Τ.Π.Ε. δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 128-9). Οι προβλέψεις ότι η τεχνολογία θα λύσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ότι θα προκαλέσει επανάσταση στη διδασκαλία και μάθηση (Τριλιανός, 1992: 152-3), δεν επιβεβαιώθηκαν (OECD, 2015: 3 · Schrand, 2008: 78). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η τεχνολογία δεν βελτιώνει απαραίτητα την εκπαίδευση ούτε είναι από τη φύση της καλή ή κακή (Gardner, 2000: 33 · Harrell & Bynum, 2018: 16 · Inan & Lowther, 2010: 137 · Veenema & Gardner, 1996: 69, 75). Πρόκειται για ένα ακόμη μέσο που τίθεται στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και

μπορεί να χρησιμοποιηθεί φέρνοντας αποτελέσματα επιθυμητά ή μη. Αποδεικνύεται ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, με την προϋπόθεση ότι πραγματοποιείται ορθή χρήση της. Για το σκοπό αυτό επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητο να τίθενται οι σωστοί εκπαιδευτικοί στόχοι έχοντας, βέβαια, προηγουμένως διευκρινίσει, ποιες δεξιότητες επιθυμούμε να έχουν οι αυριανοί πολίτες (Gardner, 2000: 34). Τα ποικίλα τεχνολογικά μέσα καθιστούν την πληροφορία προσιτή και εύληπτη, καθώς αυτή μπορεί να εξατομικευτεί προσαρμοζόμενη στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η χρήση του υπολογιστή με τρόπο ώστε να συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να ασκεί κατάλληλα τους μαθητές του και να κατορθώνει να μετατρέπει «ένα άψυχο μηχανήμα σε εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 267).

Ο Gardner προέβλεψε πως στο μέλλον θα ενισχυθεί η χρήση των Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ωστόσο, τόνισε ότι από εμάς εξαρτάται εάν ο υπολογιστής θα αξιοποιηθεί με τρόπο ώστε να διευκολύνεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλο το φάσμα των διανοητικών τομέων (Gardner, 1999d: 43 · 2010: 490). Η αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προϋποθέτει την ύπαρξη του κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος, της κατάλληλης παιδαγωγικής και αξιολόγησης (Gardner, 2006a: 339).

Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση φέρνει όχι απλώς η χρήση των Τ.Π.Ε., αλλά η χρήση τους μέσα σε κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο και στη βάση συγκεκριμένων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως είναι τα συνεργατικά και εποικοδομιστικά μοντέλα μάθησης (OECD, 2015: 4· Σολομωνίδου, 2001: 297· Wengilnsky, 2005: 6-8). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπ' όψιν οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά τη σύνταξη των σχετικών προγραμμάτων, καθώς και η νοητική τους ανάπτυξη (Τριλιανός, 2003: 82). Η επιτυχημένη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προϋποθέτει συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που να στηρίζεται σε ορισμένη ψυχολογική θεωρία (Καρασαββίδης, 2001: 312) και παιδαγωγική (OECD, 2010: 144, 151· 2015: 3-4).

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. προσφέρεται για την υποστήριξη υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με χρήση των Τ.Π.Ε. και με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές του εποικοδομισμού (Gardner, 2000: 33 · Veenema & Gardner, 1996: 72-75). Νεότερες όψεις του εποικοδομισμού όπως, για παράδειγμα, η θεωρία της

γνωστικής ευελιξίας που διαμορφώθηκε μετά την εμφάνιση των πολυμέσων, των υπερμέσων και του διαδικτύου, βασίστηκαν μεταξύ άλλων και στη θεωρία του H. Gardner (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 100).

Η ηλεκτρονική μάθηση φαίνεται ότι καθίσταται αποτελεσματική όταν σχεδιάζεται στη βάση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Dara-Abrams, 2002 · Kelly & Tangney, 2003a,b · Krishnasamy et al., 2003). Πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι, η αξιοποίηση της θεωρίας του H. Gardner στη διδασκαλία με χρήση των Τ.Π.Ε. είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση όχι μόνο με την διδασκαλία χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε., αλλά και σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Salleh, & Mohamad, 2017).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η θεωρία των Π.Τ.Ν. έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής στη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων και έχει διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της ως προς την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης. Ωστόσο, απουσιάζουν σχετικές έρευνες αναφορικά με τη συμβολή της στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, ενώ περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών που έχουν ελέγξει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της στη διδασκαλία με χρήση των Τ.Π.Ε.. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει ως ένα βαθμό το κενό αυτό που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Το είδος της έρευνας

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν σχετικά με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν., επιλέχθηκε η μικτή έρευνα (mixed methods research). Αυτό το είδος έρευνας χρησιμοποιεί τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, τη σύνδεση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων επιτρέποντας μια πιο ολιστική εξέταση ενός ερευνητικού προβλήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 236). Ειδικότερα, επιλέχθηκε η συγκλίνουσα μορφή (convergent parallel design) της μικτής έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής δουλεύει ταυτόχρονα και στο ποσοτικό και στο ποιοτικό μέρος της έρευνας δίνοντας ισάξια έμφαση και προτεραιότητα και στα δύο μέρη. Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων γίνεται ξεχωριστά για το ποσοτικό και το ποιοτικό μέρος αλλά, στη συνέχεια, τα στοιχεία που προκύπτουν, συγκρίνονται και συνδυάζονται για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων (ό. π.: 237).

3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Επισημαίνεται ότι, στο πλαίσιο μιας έρευνας, η χρήση μίας μόνο μεθόδου συλλογής δεδομένων είναι πιθανό να οδηγήσει σε μια στρεβλή εικόνα της πραγματικότητας που μελετάται (Cohen et al., 2008: 189). Για την αποφυγή του κινδύνου αυτού, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, αξιοποιήθηκαν δηλαδή διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων (βλ. *Παράρτημα ΣΤ*) λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι, η εγκυρότητα των συμπερασμάτων μιας έρευνας αυξάνεται, εφόσον τα αποτελέσματα από τη χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης συγκλίνουν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 226). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και το τεστ, τόσο στο Α' όσο και στο Β' Μέρος της έρευνας και επιπλέον η συνέντευξη στο Α' Μέρος της έρευνας. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των μέσων αυτών.

3.2.1. Παρατήρηση

Ένα από τα μέσα συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η παρατήρηση (observation), η οποία δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να δει επιτόπου αυτά που συμβαίνουν και επομένως να συλλέξει «ζωντανά» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις (Cohen et al., 2008: 513).

Ειδικότερα, επιλέχθηκε η «δομημένη παρατήρηση» (“*structured observation*”), δηλαδή το φύλλο παρατήρησης (observation form) σχεδιάστηκε, αφού πρώτα διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, κατασκευάστηκαν προτάσεις που να παράγουν δεδομένα τα οποία να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν (ό.π.: 514-7). Πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των σημείων παρατήρησης για τη διευκόλυνση της διαδικασίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 129). Για την εισαγωγή των δεδομένων στο φύλλο παρατήρησης έγινε χρήση πεντάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ). Στη μέθοδο αυτή, ο παρατηρητής καλείται να προβεί σε κάποιου είδους κρίσεις για τα γεγονότα που παρατηρεί και να καταγράψει τις αντιδράσεις στην κλίμακα ιεράρχησης (Cohen et al., 2008: 519-520). Η χρήση της αριθμητικής κλίμακας έγινε με σκοπό την ποσοτικοποίηση των δεδομένων (Παπαδοπούλου, 2015: 200). Το είδος της παρατήρησης που αξιοποιήθηκε είναι η θεατή-μη συμμετοχική (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 127-8), κατά την οποία ο παρατηρητής υιοθετεί έναν παθητικό, διακριτικό ρόλο και απλώς καταγράφει την εμφάνιση των παραγόντων που μελετά (Cohen et al., 2008: 515).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της παρατήρησης, οι δύο παρατηρητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα - εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στη δημόσια εκπαίδευση - ενημερώθηκαν για το θέμα της έρευνας και το περιεχόμενο του φύλλου παρατήρησης, αλλά και για τον τρόπο εισαγωγής των δεδομένων στις κατάλληλες κατηγορίες με συνέπεια και ακρίβεια. Στον έλεγχο του βαθμού αξιοπιστίας των παρατηρητών (inter-rater reliability) που πραγματοποιήθηκε (Cohen et al., 2008: 220, 329 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 137, 154), ο συντελεστής συμφωνίας του Kendall (W) εμφανίζεται υψηλός (πίν. 1 και 2).

Α' Μέρος έρευνας			
Παραδοσιακή διδασκαλία		Διδασκαλία ΠΤΝ	
Test Statistics		Test Statistics	
N	2	N	2
Kendall's W	,966	Kendall's W	,997
Chi-Square	23,188	Chi-Square	23,934
df	12	df	12
Asymp. Sig.	,026	Asymp. Sig.	,021

Β' Μέρος έρευνας			
Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
Test Statistics		Test Statistics	
N	2	N	2
Kendall's W	,920	Kendall's W	,884
Chi-Square	22,073	Chi-Square	21,220
df	12	df	12
Asymp. Sig.	,037	Asymp. Sig.	,047

Πίνακες 1 και 2
Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας παρατηρητών

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική παρατήρηση. Το φύλλο παρατήρησης, δηλαδή, δοκιμάστηκε σε ομάδες παρόμοιες με αυτές στις οποίες θα υλοποιούνταν η έρευνα, ώστε να εντοπιστούν και να εξαλειφθούν τυχόν ατέλειές του, αλλά και για να βεβαιωθεί η ερευνήτρια ότι οι κατηγορίες παρατήρησης είναι κατάλληλες, καλύπτουν επαρκώς το θέμα, είναι σαφείς, λειτουργικοποιούν αποτελεσματικά τους σκοπούς της έρευνας και τέλος, είναι σαφώς διακεκριμένες, δηλαδή δεν υπάρχει καμία επικάλυψη μεταξύ τους (Cohen et al., 2008: 220 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 137).

Η εσωτερική συνέπεια των φύλλων παρατήρησης ελέγχθηκε με τη μέθοδο Cronbach's Alpha. Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι αρκετά υψηλός (πίν.3: Α' Μέρος έρευνας: 0,877 · πίν.4: Β' Μέρος έρευνας: 0,915).

A' Μέρος έρευνας

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	84	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	84	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,877	,816	13

B' Μέρος έρευνας

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	12	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	12	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,915	,826	13

Πίνακες 3 και 4

Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνέπειας φύλλων παρατήρησης

3.2.2. Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών πληροφοριών αξιοποιήθηκε, επίσης, το ερωτηματολόγιο (questionnaire), το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας σύμφωνα με τους βασικούς κανόνες σύνταξης ενός ερωτηματολογίου (βλ. Cohen et al., 2008: 419-422 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 94-104 · Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011: 80).

Ο καθορισμός των μεταβλητών της έρευνας και η ανάλυση καθεμιάς στα συνθετικά της στοιχεία απετέλεσε τη βάση για τη σύνταξη των ερωτήσεων. Διατυπώθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου (closed-ended questions). Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν (σε κλίμακα Likert με πέντε διαβαθμίσεις: 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ) το βαθμό ισχύος - κατά την κρίση τους - καθεμιάς από τις δώδεκα προτάσεις του ερωτηματολογίου. Στο τέλος του ερωτηματολογίου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν σε συνεχή λόγο επιπλέον παρατηρήσεις, να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, να αιτιολογήσουν, να «χρωματίσουν» τις απαντήσεις τους και με τον τρόπο αυτό να

ξεπεράσουν τους περιορισμούς που θέτουν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen et al., 2008: 419).

Στο στάδιο της διατύπωσης των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε έλεγχος, για να επιβεβαιωθεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα θα ήταν δυνατό να απαντηθούν βάσει των δεδομένων που θα προέκυπταν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε ομάδα μαθητών παρόμοια με εκείνη για την οποία κατασκευάστηκε, με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν ατέλειες και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις (Cohen et al., 2008: 219 και 439-440 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 105-6 και 247).

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο βαθμός εγκυρότητας περιεχομένου του ερωτηματολογίου (content related validity) προηγήθηκε της σύνταξής του προσεκτική βιβλιογραφική μελέτη, ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτό τα απαραίτητα στοιχεία σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 147-8). Για τον έλεγχο του βαθμού αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε η μέθοδος της επαναχορήγησης (test-retest) (ό.π.: 153). Το ερωτηματολόγιο, δηλαδή, δόθηκε στην ίδια πιλοτική ομάδα μαθητών δύο φορές, αφού μεσολάβησε χρονικό διάστημα περίπου μίας εβδομάδας μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν υψηλού βαθμού αξιοπιστία, καθώς υπήρξαν σταθερά με μικρές μόνο αυξομειώσεις σε λίγες περιπτώσεις.

Η εσωτερική συνέπεια, επίσης, των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε με τη μέθοδο Cronbach's Alpha. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για το Α' Μέρος της έρευνας είναι αρκετά υψηλός (0,883) και αποδεκτός (0,797) για το Β' Μέρος της έρευνας.

Α' Μέρος έρευνας				Reliability Statistics		
Case Processing Summary				Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
		N	%			
Cases	Valid	304	100,0	,883	,872	12
	Excluded	0	,0			
	Total	304	100,0			
Β' Μέρος έρευνας				Reliability Statistics		
Case Processing Summary				Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
		N	%			
Cases	Valid	90	100,0	,797	,737	12
	Excluded	0	,0			
	Total	90	100,0			

Πίνακες 5 και 6

Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνέπειας ερωτηματολογίων

Τέλος, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα. Προηγήθηκε ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, ενώ λύθηκαν οποιεσδήποτε απορίες διατυπώθηκαν.

3.2.3. Τεστ

Το τεστ είναι μία αποτελεσματική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων αριθμητικού τύπου. Ειδικότερα, τα τεστ επίδοσης που είναι προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένες θεσμικές καταστάσεις, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς γρήγορη, συναφή και εστιασμένη ανατροφοδότηση για τις επιδόσεις των μαθητών (Cohen et al., 2008: 533-5).

Για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, διαμορφώθηκαν κατάλληλα τεστ σύμφωνα με τις ισχύουσες οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών (ΟΕΔΒ, 2004: 28-29 και 89). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους αντικειμενικούς στόχους των τεστ διατυπώθηκαν τα ερωτήματα σε κατάλληλη μορφή. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου των τεστ ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε οι ερωτήσεις να καλύπτουν επαρκώς τους στόχους των τεστ. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της καταλληλότητας των ερωτήσεων (π.χ. ως προς τη σαφήνεια και την ακρίβεια της διατύπωσης) αλλά και μέτρηση του απαιτούμενου χρόνου απάντησής τους με τη δοκιμαστική χορήγηση των τεστ σε ομάδα μαθητών παρόμοια με αυτή της έρευνας. Ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις και η τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων. Η βαθμολόγηση των τεστ μετά την εφαρμογή τους στο δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε από δύο αξιολογητές. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε η μεταξύ τους συμφωνία.

3.2.4. Συνέντευξη

Ένα ακόμη μέσο που αξιοποιήθηκε στο Α' Μέρος της παρούσας έρευνας για τη συλλογή δεδομένων είναι η συνέντευξη (interview), η οποία δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράζουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο όπου ζουν, αλλά και τον τρόπο που προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους

πρίσμα (Cohen et al., 2008: 449). Τα άτομα που παραχώρησαν συνεντεύξεις ήταν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχοντας εφαρμόσει τα σχέδια διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. (βλ. *Παραρτήματα Β και Γ*), κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου συνέντευξη, που πλησιάζει την ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), κατά την οποία *«προετοιμάζεται ένας κατάλογος, που είναι όμως αρκετά ανοικτός, ώστε να επιτρέπει στα περιεχόμενά του να αναδιαρθρωθούν, να γίνουν παρεκβάσεις και επεκτάσεις, να συμπεριληφθούν νέες προσεγγίσεις και να γίνουν περαιτέρω διερευνήσεις»* (ό.π.: 248-9). Ο συνεντευκτής, δηλαδή, έχει τη δυνατότητα να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να αναλύσουν ή να διασαφηνίσουν την απάντησή τους *«καλύπτοντας ζητήματα μεστότητας, βάθους, λεπτομέρειας και ειλικρίνειας που είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας επιτυχημένης συνέντευξης»* (ό.π.: 468).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης καθορίστηκαν από τις μεταβλητές της έρευνας. Διατυπώθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες δεν θέτουν περιορισμούς στο περιεχόμενο ή στον τρόπο της απάντησης του ερωτώμενου (ό.π.: 463). Επιπλέον, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων που θα προέκυπταν από τις συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές συνεντεύξεις σε δείγμα παρόμοιο με αυτό της έρευνας, για να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες ή κενά και να ελεγχθεί η κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε όλοι να κατανοούν το περιεχόμενό τους με τον ίδιο τρόπο. Ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις.

Κατά τη φάση διεξαγωγής των συνεντεύξεων ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας (π.χ. δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, τήρηση ουδέτερης στάσης κ.τ.λ.), ώστε οι συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα και να μιλήσουν ελεύθερα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 121-2). Μέριμνα υπήρξε, επίσης, για τη διασφάλιση της ομαλής ροής των συνεντεύξεων¹³⁰ (π.χ. αποφυγή διακοπής από εξωτερικές πηγές, ελαχιστοποίηση περισπασμών, κ.τ.λ.).

¹³⁰ Βλ. Cohen et al., 2008: 472-3.

3.3. Λειτουργικοί ορισμοί

Για τους σκοπούς της έρευνας η μεταβλητή:

A) «κίνητρα μάθησης» υπολογίζεται από τον μέσο όρο των δηλώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές εκδηλώνουν ενδιαφέρον, συμμετέχουν, συγκεντρώνονται, υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα,

B) «ψυχολογία μαθητών» υπολογίζεται από τον μέσο όρο των δηλώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα, εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων του μαθήματος,

Γ) «κλίμα της τάξης» υπολογίζεται από τον μέσο όρο των δηλώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές συνεργάζονται και επικοινωνούν αρμονικά μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό, αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται,

Δ) «επιδόσεις μαθητών» υπολογίζεται: i) από τον μέσο όρο των δηλώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές κατανοούν το μάθημα, ολοκληρώνουν με επιτυχία τις δραστηριότητες και δίνουν σωστές απαντήσεις, αλλά και ii) από τον μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθητών στα τεστ επιδόσεων.

3.4. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα για τη διεξαγωγή του Α΄ Μέρους της έρευνας (Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο) απετέλεσαν 304 μαθητές/-τριες Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, 158 μαθητές/-τριες Β΄ Γυμνασίου και 146 μαθητές/-τριες Γ΄ Γυμνασίου, εκ των οποίων 144 (47%) αγόρια και 160 (53%) κορίτσια [245 (81%) Έλληνες και 59 (19%) αλλοδαποί μαθητές/-τριες]. Το δείγμα αυτό προήλθε από τρία δημόσια Γυμνάσια του νομού Αττικής, ο οποίος συγκεντρώνει πληθυσμούς όλων των κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και ποικίλων εθνικών ομάδων (ένα Γυμνάσιο ανήκει στην Α΄ Αθήνας και δύο Γυμνάσια ανήκουν στη Δυτική Αττική). Η εγγραφή των μαθητών στα εν λόγω σχολεία πραγματοποιείται χωρίς προϋποθέσεις (π.χ. υψηλές επιδόσεις, επιτυχής συμμετοχή σε εξετάσεις, κ.τ.λ.) και η κατανομή τους σε τμήματα γίνεται αλφαβητικά, όπως συμβαίνει στα δημόσια σχολεία της χώρας μας. Η διδασκαλία του

μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στους μαθητές που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας, πραγματοποιήθηκε από τους φιλόλογους των μαθητών αυτών¹³¹, προκειμένου να διασφαλιστεί η αυθεντικότητα της διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το δείγμα παρουσιάζει τα γενικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Το μέγεθός του καθορίστηκε από τη φύση, τους σκοπούς και τη διάρκεια της έρευνας (Cohen et al., 2008: 151-2) έχοντας συγχρόνως κατά νου τη σπουδαιότητα - για την ομαλή πορεία διεξαγωγής της έρευνας - της διασφάλισης της εκούσιας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτή¹³² και συνεπακόλουθα της απρόσκοπτης πρόσβασης στο δείγμα της έρευνας (ό. π.: 162-3).

Από τους μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στο Α΄ Μέρος της έρευνας, 90 απετέλεσαν το δείγμα για τη διεξαγωγή του Β΄ Μέρους της έρευνας (Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση). Πρόκειται για το σύνολο των μαθητών/-τριών της Β΄ τάξης ενός Γυμνασίου της Δυτικής Αττικής (4 τμήματα). Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αποτελείται από 45 άτομα [21 κορίτσια (47%) και 24 αγόρια (53%), 43 (96%) Έλληνες και 2 (4%) αλλοδαπούς μαθητές] και η ομάδα ελέγχου αποτελείται, επίσης, από 45 άτομα [20 κορίτσια (44%) και 25 αγόρια (56%), 37 (82%) Έλληνες και 8 (18%) αλλοδαπούς μαθητές].

3.5. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

3.5.1. Α΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο

Τις δύο πρώτες εβδομάδες του Σεπτεμβρίου του σχολικού έτους 2017-18 οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, επιμορφώθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του Η. Gardner και έλαβαν υποστηρικτικό υλικό. Τους δόθηκαν τα σχέδια διδασκαλίας που συντάχθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας (βλ. *Παραρτήματα Β και Γ*) και ενημερώθηκαν σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας των κειμένων και τη διδακτική μεθοδολογία. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, επίσης, για τα μέσα (παρατήρηση, ερωτηματολόγιο

¹³¹ Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πραγματοποίησαν τις διδασκαλίες αναφέρονται στο Κεφ. 4.2.3.4. του Β΄ Μέρους της παρούσας εργασίας.

¹³² Ένας από τους βασικούς κανόνες δεοντολογίας που διέπει την διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας είναι ο εξής: «*Η συγκατάθεση των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα πρέπει να γίνεται εθελοντικά, χωρίς οποιονδήποτε εξαναγκασμό.*» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 177).

μαθητή, τεστ επιδόσεων, συνέντευξη από διδάσκοντα) αλλά και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Το Α΄ Μέρος της έρευνας διεξήχθη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-18 και η πορεία του είχε ως εξής:

- A. διδασκαλία 1^{ου} κειμένου
 - i) παρατήρηση «παραδοσιακής» διδασκαλίας κειμένου
 - ii) εφαρμογή τεστ επιδόσεων
- B. διδασκαλία 2^{ου} κειμένου
 - i) παρατήρηση διδασκαλίας κειμένου με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.
 - ii) εφαρμογή τεστ επιδόσεων
 - iii) συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές
- Γ. διδασκαλία 3^{ου} κειμένου
 - i) παρατήρηση «παραδοσιακής» διδασκαλίας κειμένου
 - ii) εφαρμογή τεστ επιδόσεων
- Δ. διδασκαλία 4^{ου} κειμένου
 - i) παρατήρηση διδασκαλίας κειμένου με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.
 - ii) εφαρμογή τεστ επιδόσεων
 - iii) συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές
- Ε. διδασκαλία 5^{ου} κειμένου
 - i) παρατήρηση «παραδοσιακής» διδασκαλίας κειμένου
 - ii) εφαρμογή τεστ επιδόσεων
- ΣΤ. διδασκαλία 6^{ου} κειμένου
 - i) παρατήρηση διδασκαλίας κειμένου με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.
 - ii) εφαρμογή τεστ επιδόσεων
 - iii) συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές
- Z. συνεντεύξεις από τους διδάσκοντες

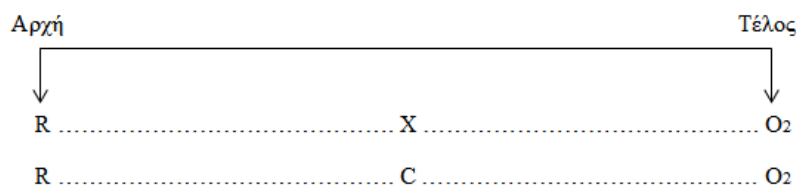
Ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, η καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τέλος, η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

3.5.2. Β΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση

Το Β΄ Μέρος της έρευνας υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Β΄ Τετραμήνου του σχολικού έτους 2017-18. Αξιοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος και συγκεκριμένα, ο μεταπειραματικός σχεδιασμός-δύο ισοδύναμες ομάδες. Τέσσερα τμήματα της Β΄ Γυμνασίου (90 μαθητές) που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας, χωρίστηκαν σε δύο ισοδύναμες ομάδες των 45 μαθητών με κριτήριο το μέσο όρο βαθμολογίας τους στο μάθημα της Ιλιάδας στο Α΄ Τετράμηνο. Με τυχαίο τρόπο

ορίστηκε ποια ομάδα θα ήταν η πειραματική και ποια η ομάδα ελέγχου. Σχηματικά ο πειραματικός σχεδιασμός (experimental design) είχε την παρακάτω μορφή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 190-1):

ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ



R = Randomization · X = πειραματική ομάδα · C = ομάδα ελέγχου · O2 = τελική αξιολόγηση

Στον πειραματισμό αυτό υπολογίζονται οι μέσοι όροι των δύο ομάδων, η διαφορά των μέσων όρων και χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο independent sample t-test για τη διαπίστωση της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των δύο μέσων όρων.

Πριν τις διακοπές του Πάσχα, οι μαθητές και των δύο ομάδων ενημερώθηκαν σχετικά με τον παιγνιώδη τρόπο με τον οποίο επρόκειτο να διδαχτούν το απόσπασμα της Ιλιάδας, στο οποίο περιγράφεται η κατασκευή της καινούργιας ασπίδας του Αχιλλέα από τον Ήφαιστο (Σ 482-607). Πληροφορήθηκαν, επίσης, τον σκοπό του παιχνιδιού (να βοηθήσουν τον Ήφαιστο στην κατασκευή της καινούργιας ασπίδας του Αχιλλέα) και τις φάσεις διεξαγωγής του (Α΄ Φάση-ατομικό παιχνίδι και Β΄ Φάση-συνεργατικό παιχνίδι).

Καθ' όλη τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα (δύο εβδομάδες) οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους τις δραστηριότητες του μαθήματος και τις οδηγίες, ώστε να υλοποιήσουν ατομικά την Α΄ Φάση του παιχνιδιού¹³³ γνωρίζοντας ότι είναι προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στη Β΄ Φάση, που θα υλοποιούνταν συνεργατικά στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου τους. Ειδικότερα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου έλαβαν τις δραστηριότητες του μαθήματος (με τη μορφή υπερσυνδέσμων) και τις οδηγίες σε αρχείο powerpoint. Για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας οι δραστηριότητες του μαθήματος και οι οδηγίες ενσωματώθηκαν στο διδακτικό σύστημα που σχεδιάστηκε στο Moodle για τους σκοπούς της έρευνας¹³⁴ και οι μαθητές απέκτησαν πρόσβαση σε αυτές μετά από την εγγραφή τους στην πλατφόρμα.

¹³³ Βλ. σελ. 124. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κατά την Α΄ Φάση του παιχνιδιού θα έπρεπε να διατρέξουν τις δραστηριότητες που είχαν στη διάθεσή τους, ώστε να είναι έτοιμοι για τη Β΄ Φάση του παιχνιδιού κατά την οποία οι ομάδες θα συναγωνίζονταν προσπαθώντας να ολοκληρώσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα την ασπίδα του Αχιλλέα κερδίζοντας - με τις σωστές τους απαντήσεις - κομμάτια της ασπίδας (για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε το κατάλληλο αντικείμενο: βλ. Εικ. 1 και 2 στη σελ. 160).

¹³⁴ Βλ. σελ. 123-125 «Πορεία μαθήματος» και Παράρτημα Ε.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας έγινε ανάλυση των δεδομένων κίνησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο σύστημα *Moodle* και προσδιορίστηκε το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή με βάση τις επιλογές που πραγματοποίησε μεταξύ των δραστηριοτήτων πολλαπλών τύπων νοημοσύνης τις οποίες είχε στη διάθεσή του¹³⁵.

Ακολούθησε η Β΄ Φάση του μαθήματος που υλοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, όπου οι μαθητές δούλεψαν συνεργατικά. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου οργανώθηκαν σε δυάδες με τυχαίο τρόπο χωρίς, δηλαδή, να ληφθεί υπ΄ όψιν το προφίλ νοημοσύνης τους, ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οργανώθηκαν σε δυάδες με τρόπο ώστε - κατά το δυνατόν - το προφίλ νοημοσύνης του ενός να συμπληρώνει το προφίλ νοημοσύνης του άλλου. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν στη διάθεσή τους σε αρχείο powerpoint τις δραστηριότητες του μαθήματος σε μορφή υπερσυνδέσμων και τις σχετικές ερωτήσεις, ενώ τις απαντήσεις τους έδιναν σε κατάλληλα διαμορφωμένο φύλλο εργασίας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εργάστηκαν και στη Β΄ Φάση του μαθήματος στην πλατφόρμα *Moodle*¹³⁶.

Το μάθημα στο εργαστήριο Πληροφορικής ολοκληρώθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες. Οι παρατηρητές παρακολούθησαν τη διεξαγωγή του και συμπλήρωσαν το σχετικό φύλλο παρατήρησης. Ακολούθησε η εφαρμογή τεστ για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών (30 ερωτήσεις αρχαιογνωσίας). Τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και ακολούθησε η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

3.6. Στατιστικές τεχνικές

Για την ανάλυση των δεδομένων (διατακτικής και αναλογικής μορφής) που προέκυψαν από την έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25. Η περιγραφή του δείγματος έγινε μέσω της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ποσοστά). Για να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (βλ. σελ. 132), έγινε επιπλέον εφαρμογή του t-test: α) για συσχετισμένα δείγματα (paired samples t-test) στο Α΄ Μέρος της έρευνας και β) για ανεξάρτητα δείγματα

¹³⁵ Βλ. υποσημείωση 103 στη σελ. 124.

¹³⁶ Βλ. σελ. 123-125 «Πορεία μαθήματος» και Παράρτημα Ε.

(independent samples t-test) στο Β' Μέρος της έρευνας. Την εξαρτημένη μεταβλητή απετέλεσαν οι επιδόσεις των μαθητών στα σχετικά τεστ. Το κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι το $\alpha = 0,05$.



Εικόνα 1

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κερδίζουν κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα δίνοντας σωστές απαντήσεις



Εικόνα 2

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ολοκληρώνουν την ασπίδα του Αχιλλέα εφόσον κερδίσουν όλα τα κομμάτια της

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Αποτελέσματα

4.1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσον η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να ενεργοποιήσει κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση να βελτιώσει την ψυχολογία των μαθητών, το κλίμα της τάξης και να αυξήσει τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία: α) των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο για μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου, συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία¹³⁷ του μαθήματος (Α' Μέρος έρευνας) και β) της Ιλιάδας (Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση) με χρήση των Τ.Π.Ε. για μαθητές της Β' Γυμνασίου, συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε. (Β' Μέρος έρευνας). Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.2. Α' Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο

Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους 304 μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου που απετέλεσαν το δείγμα του Α' Μέρους της έρευνας, οι οποίοι διδάχτηκαν αρχαία ελληνικά κείμενα από το πρωτότυπο τόσο με «παραδοσιακές» διδασκαλίες όσο και με διδασκαλίες οι οποίες υλοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με την παρατήρηση των διδασκαλιών, τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, τα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν οι μαθητές και τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πραγματοποίησαν τις διδασκαλίες. Παρουσιάζονται διαδοχικά τα αποτελέσματα για τους μαθητές της Β' και της Γ' Γυμνασίου και ακολουθούν τα αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών των δύο τάξεων. Τέλος, πραγματοποιείται συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων.

¹³⁷ Με τους όρους «παραδοσιακή διδασκαλία»/«συμβατική διδασκαλία» νοείται η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών.

4.2.1. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο Β΄ Γυμνασίου

Στην ενότητα αυτή αρχικά παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα για τα επτά τμήματα της Β΄ Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα και ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων ανά τμήμα.

4.2.1.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών

A) Συνολικά αποτελέσματα

Αναφορικά με την *ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης* κατά τη διάρκεια των «παραδοσιακών» διδασκαλιών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές εκδήλωναν ενδιαφέρον για το μάθημα σε μικρό βαθμό, ελάχιστα συμμετείχαν και ήταν συγκεντρωμένοι, ενώ δεν υπέβαλλαν ερωτήσεις και δεν προβληματίζονταν σχετικά με το μάθημα. Αντιθέτως, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. οι παρατηρητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές εκδήλωναν ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετείχαν και ήταν συγκεντρωμένοι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ προβληματίζονταν πολύ σχετικά με το μάθημα και υπέβαλλαν ερωτήσεις.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης δείχνουν, επίσης, μεγάλη διαφοροποίηση στην *ψυχολογία των μαθητών* μεταξύ της «παραδοσιακής» διδασκαλίας και της διδασκαλίας στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της «παραδοσιακής» διδασκαλίας οι μαθητές έδειχναν να μην απολαμβάνουν το μάθημα ενώ δυσανασχετούσαν αρκετά. Τέλος, σημειώνονταν σε μικρό βαθμό εκδηλώσεις χαράς και ικανοποίησης με την επιτυχημένη ολοκλήρωση των εργασιών. Από την άλλη μεριά, οι ίδιοι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν το μάθημα με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. σε πολύ μεγάλο βαθμό κρίνοντας μεταξύ άλλων και από τις εκδηλώσεις χαράς και ικανοποίησης κάθε φορά που ολοκλήρωναν επιτυχώς μια δραστηριότητα.

Ακόμα, διαφορετικά διαμορφώθηκε το *κλίμα της τάξης* στην «παραδοσιακή» διδασκαλία συγκριτικά με τη διδασκαλία που βασίστηκε στη θεωρία των Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές, δηλαδή, στην «παραδοσιακή» διδασκαλία παρατηρήθηκε ότι συνεργάζονταν αρμονικά σε μικρό βαθμό, ενώ δεν έλειπε η αναστάτωση που οδηγούσε σε παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι μαθητές αυτενεργούσαν και αυτορρυθμίζονταν σε μικρό βαθμό. Αντιθέτως, κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. οι παρατηρητές σημείωσαν ότι υπήρξε πολύ καλή συνεργασία των μαθητών, αυτενέργεια και αυτορρύθμιση σε πολύ μεγάλο βαθμό,

ενώ δεν παρατήρησαν να εκδηλώθηκε αναστάτωση στην τάξη, γι' αυτό και δεν υπήρξαν σχετικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.

Τέλος, αναφορικά με τις *επιδόσεις των μαθητών* κατά τη διάρκεια των μαθημάτων παρατηρήθηκε ότι στις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου σε μικρό βαθμό οι μαθητές ολοκλήρωναν επιτυχώς τις εργασίες τους, κατανοούσαν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονταν θετικά. Συχνά, λοιπόν, ζητούσαν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης. Οι ίδιοι μαθητές παρατηρήθηκε ότι ολοκλήρωναν με επιτυχία τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν., καθώς εύκολα κατανοούσαν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονταν θετικά σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών. Κατά συνέπεια, δεν ζητούσαν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,52	2,19	2,29	1,43
	N	21	21	21	21
	Std.Deviation	,60	,51	,56	,51
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	4,71	4,67	4,24
	N	21	21	21	21
	Std.Deviation	,66	,72	,66	,83

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

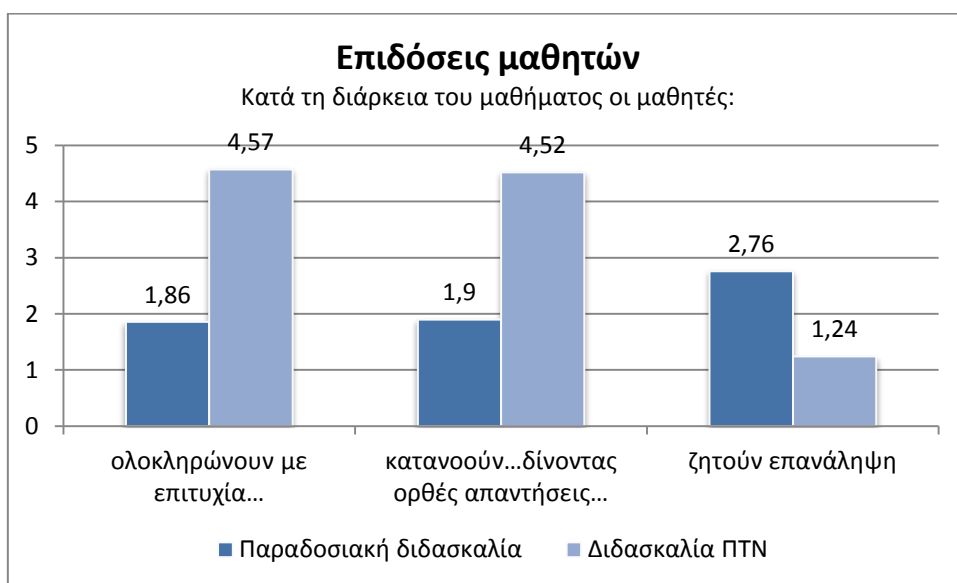
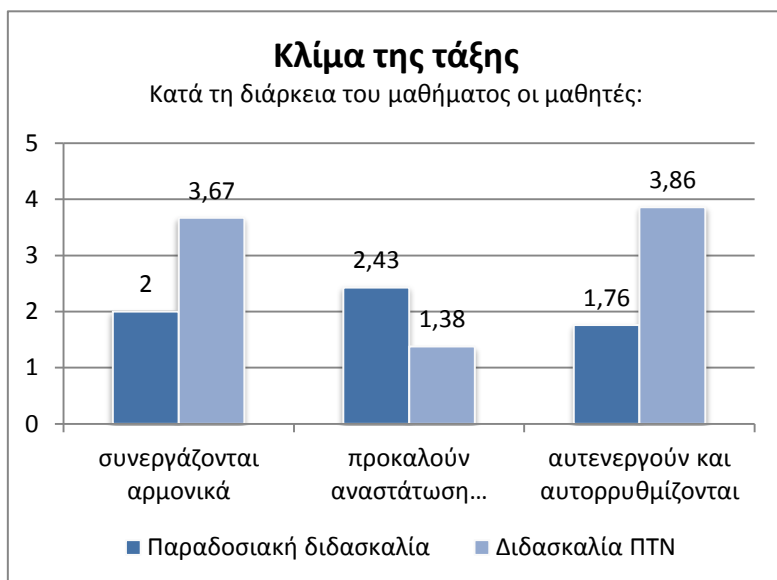
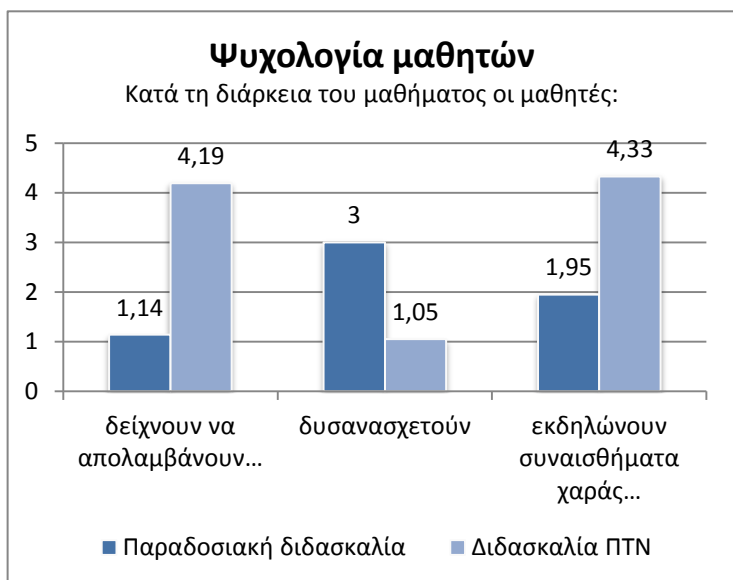
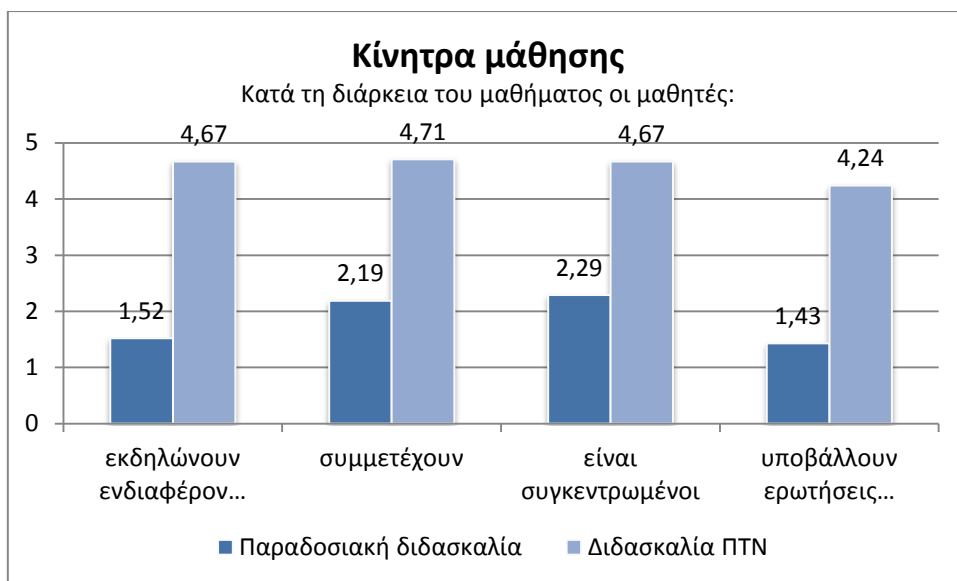
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,14	3,00	1,95	2,00	2,43	1,76
	N	21	21	21	21	21	21
	Std.Deviation	,36	,77	,59	,63	,87	,77
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,19	1,05	4,33	3,67	1,38	3,86
	N	21	21	21	21	21	21
	Std.Deviation	,75	,22	,66	,73	,50	,96

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,86	1,90	2,76
	N	21	21	21
	Std.Deviation	,48	,44	,77
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,57	4,52	1,24
	N	21	21	21
	Std.Deviation	,98	,87	,44

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

B) Αποτελέσματα ανά τμήμα

1^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	2,67	2,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	4,67	4,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,15	,58	1,15

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

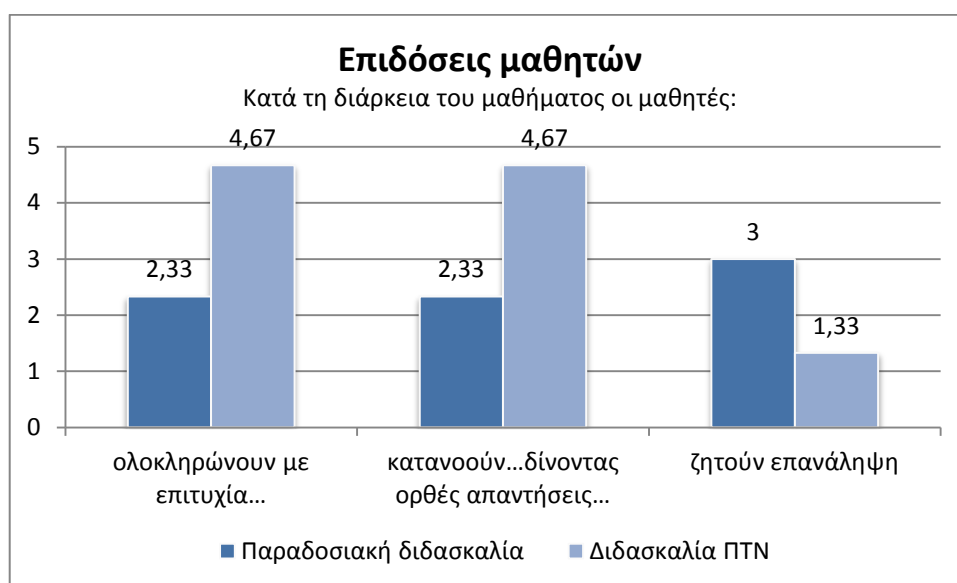
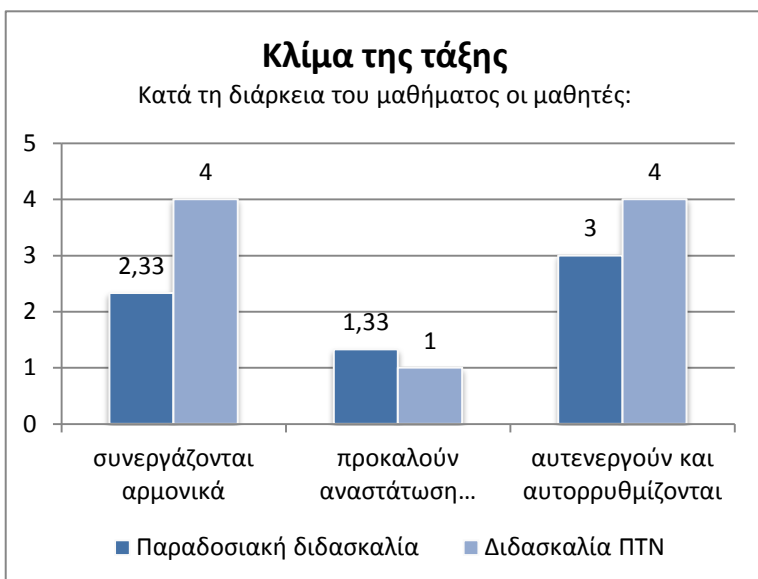
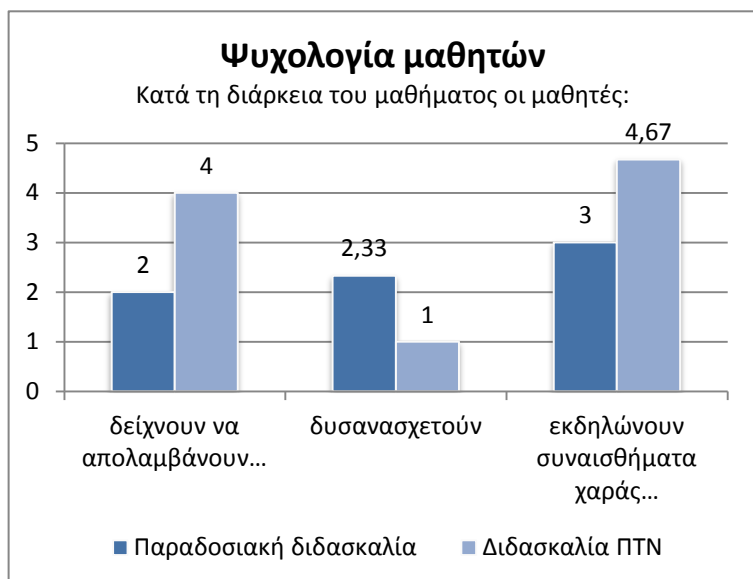
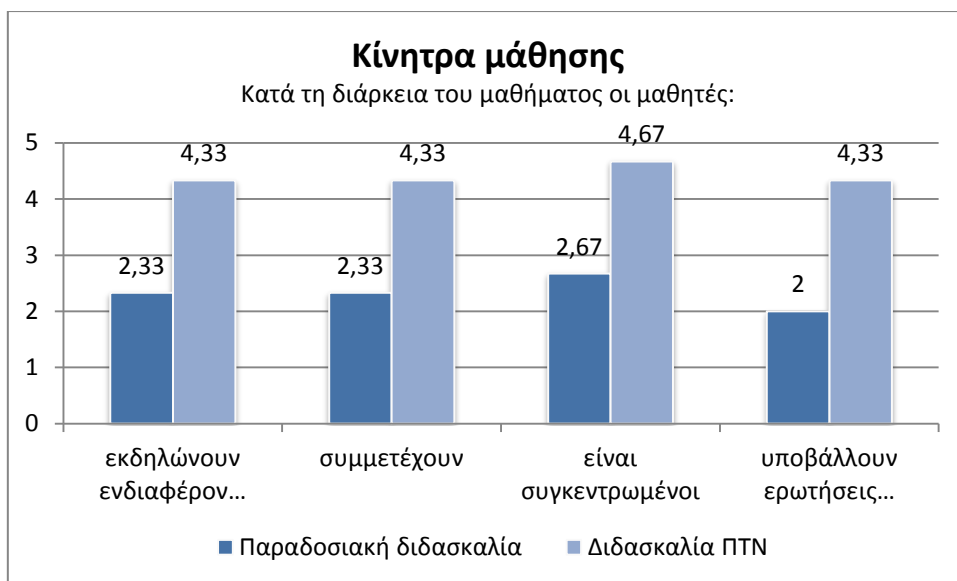
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,00	2,33	3,00	2,33	1,33	3,00
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,00	,58	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	1,00	4,67	4,00	1,00	4,00
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,00	,58	,00	,00	,00

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	3,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	4,67	1,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

2^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	2,33	2,33	1,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	5,00	5,00	4,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

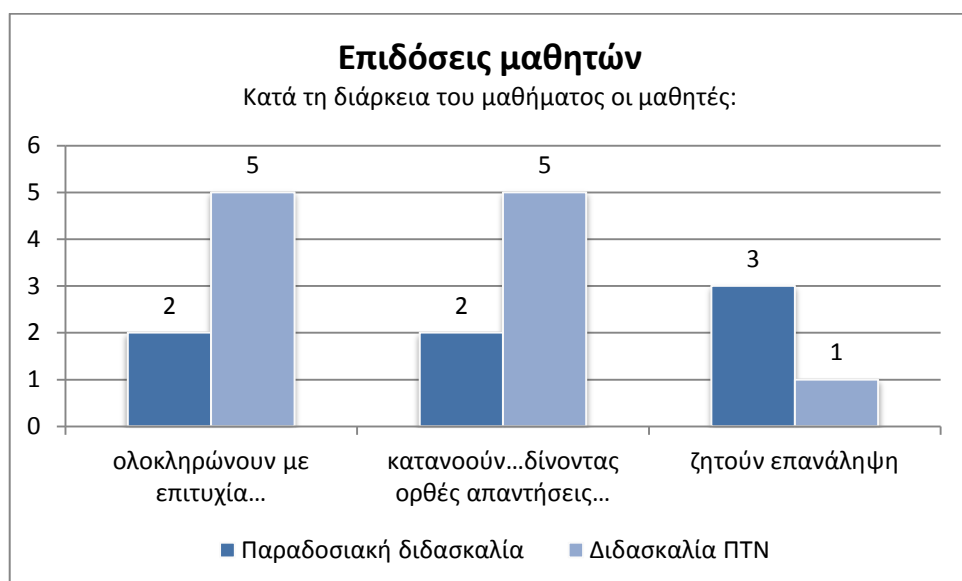
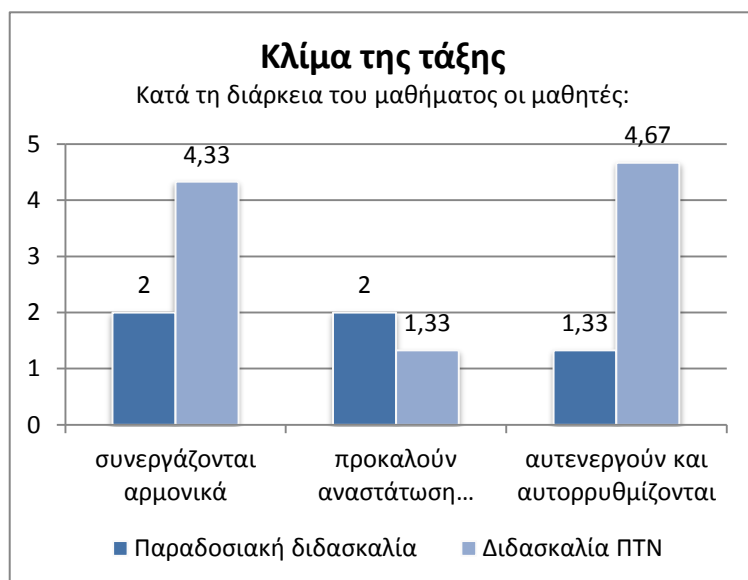
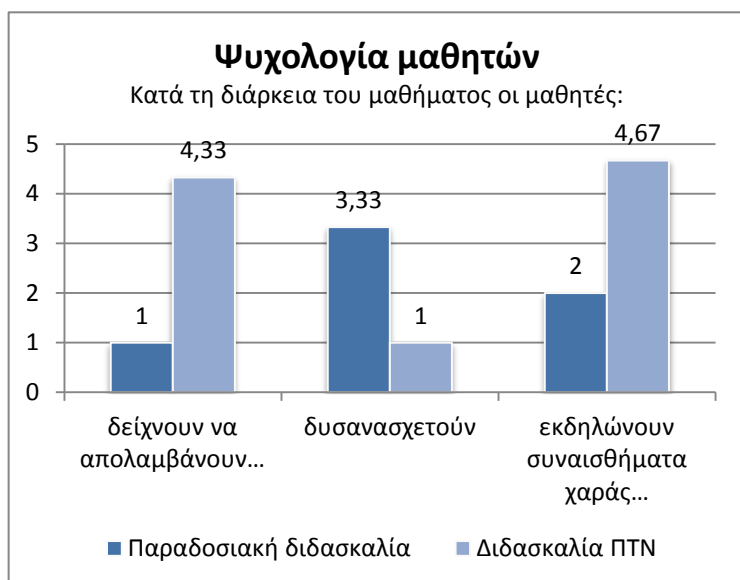
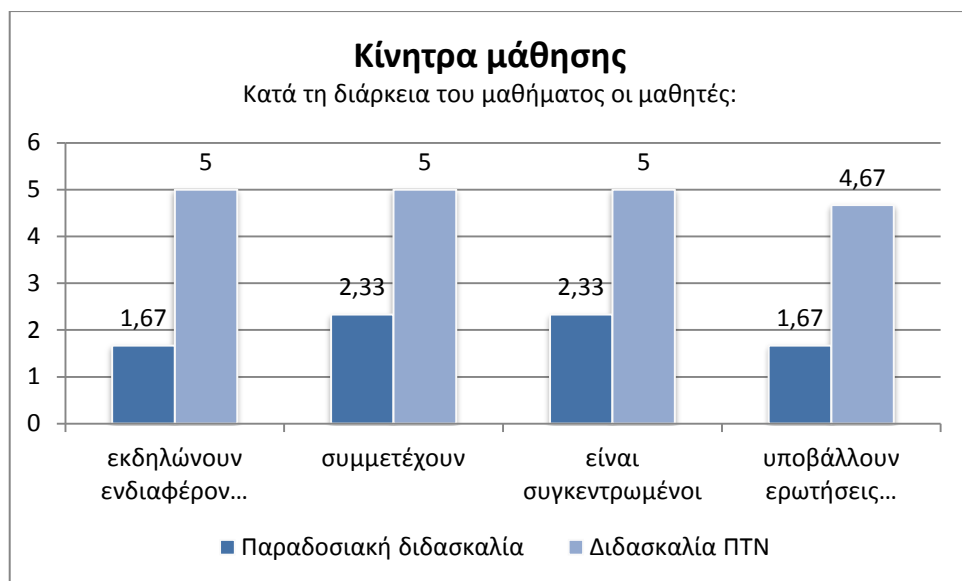
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	3,33	2,00	2,00	2,00	1,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,00	,00	,00	,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	1,00	4,67	4,33	1,33	4,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,58	,58	,58	,58

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,00	2,00	3,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	5,00	1,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

3^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	2,00	2,33	1,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	5,00	5,00	4,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,00	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

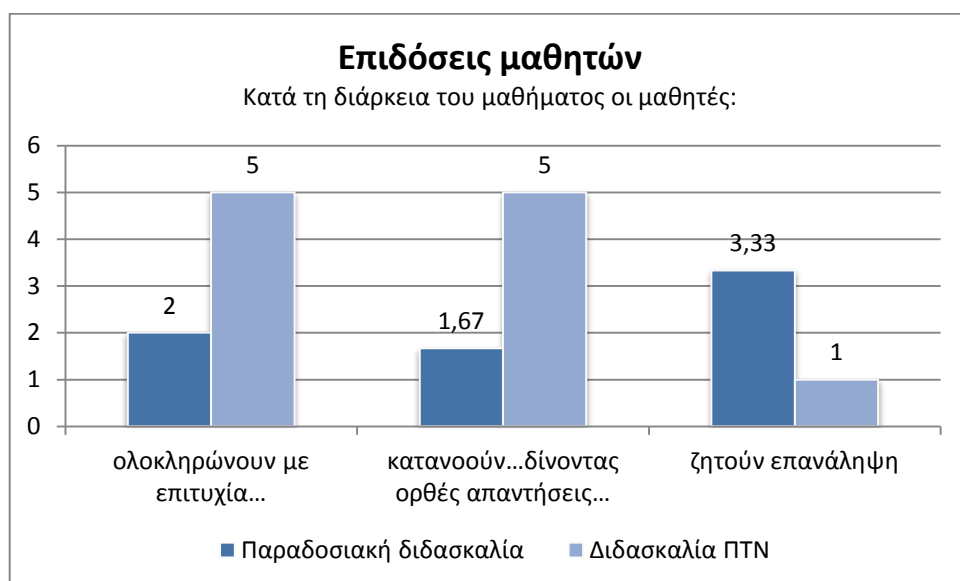
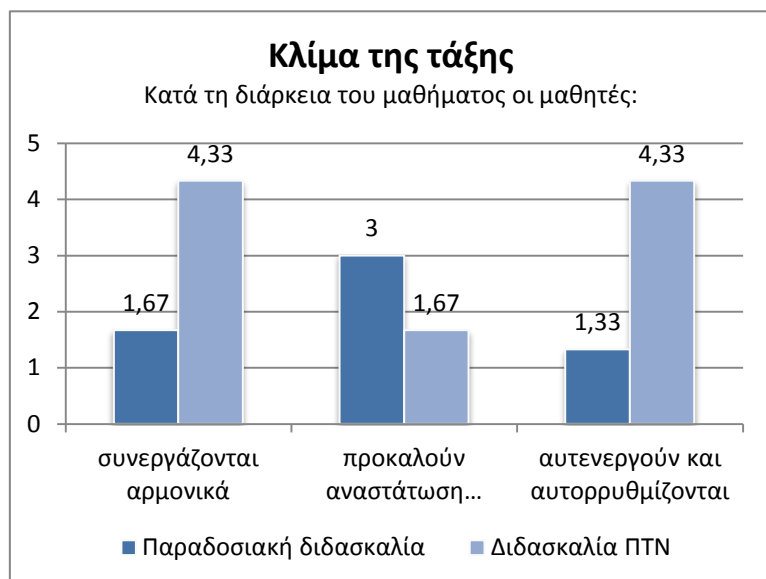
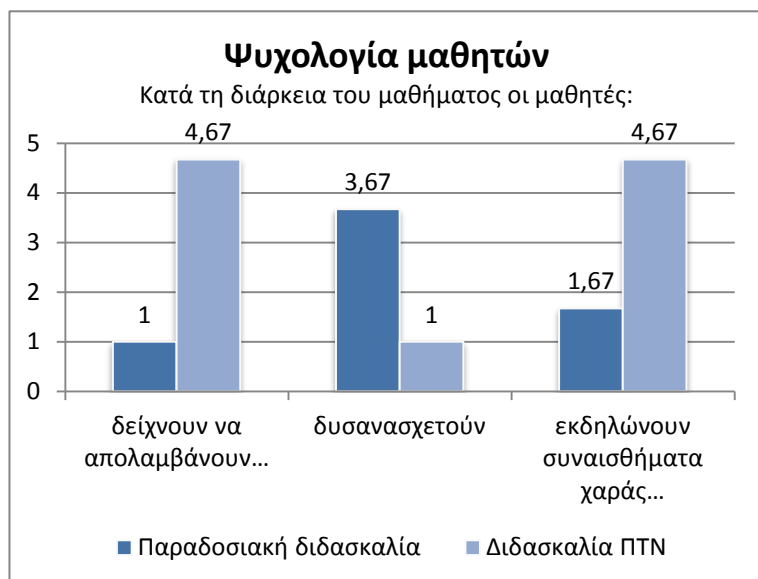
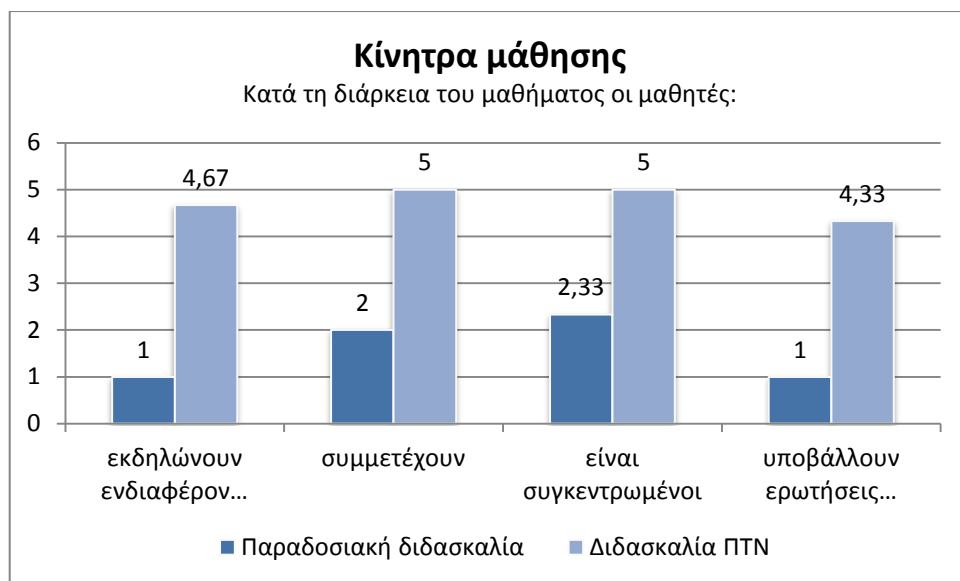
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	3,67	1,67	1,67	3,00	1,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,58	,58	,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	1,00	4,67	4,33	1,67	4,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,58	,58	1,15

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,00	1,67	3,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	1,15
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	5,00	1,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,33	1,67	1,67	1,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	5,00	4,67	4,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

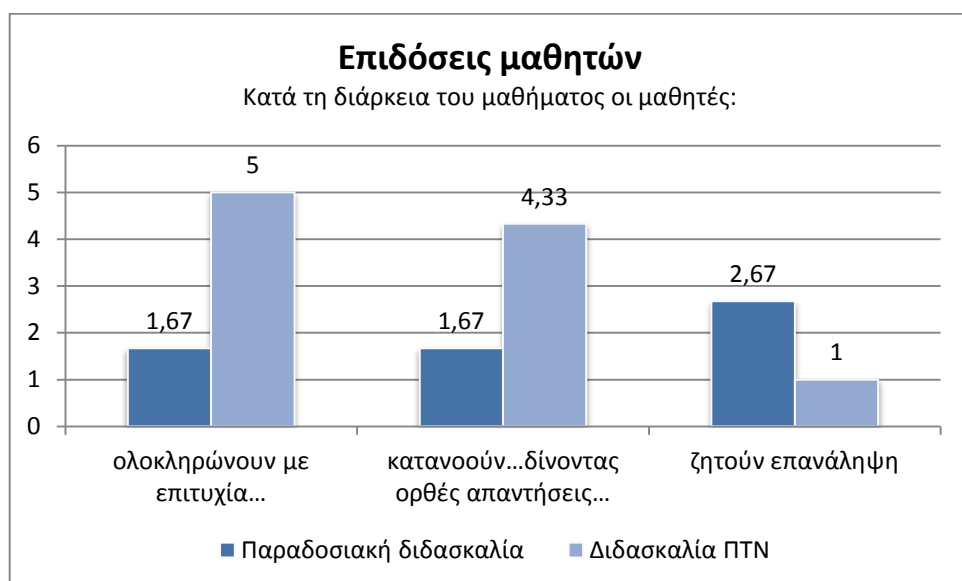
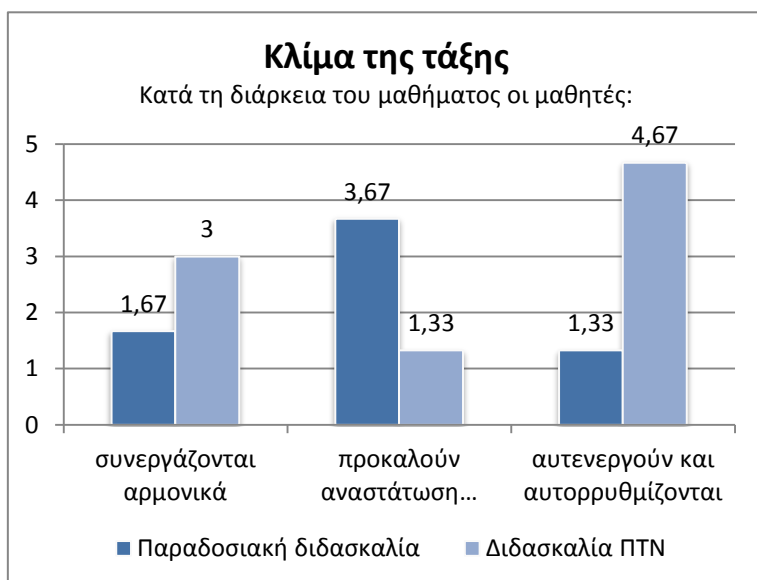
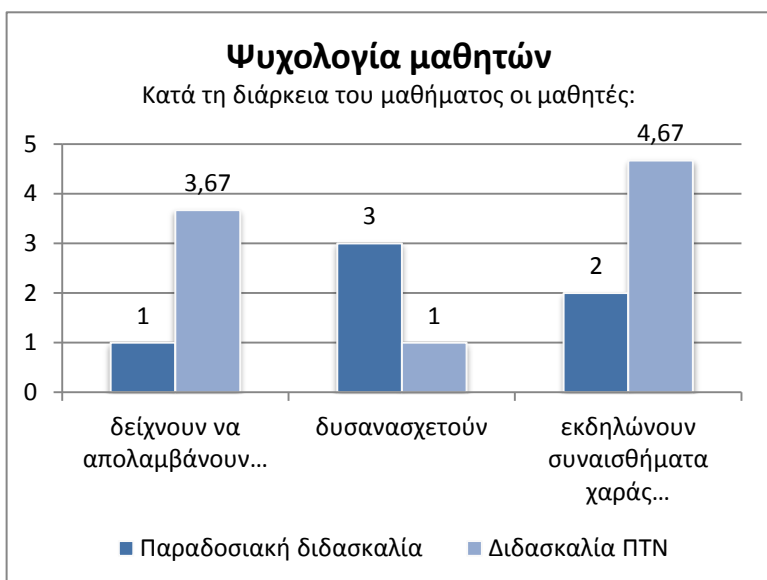
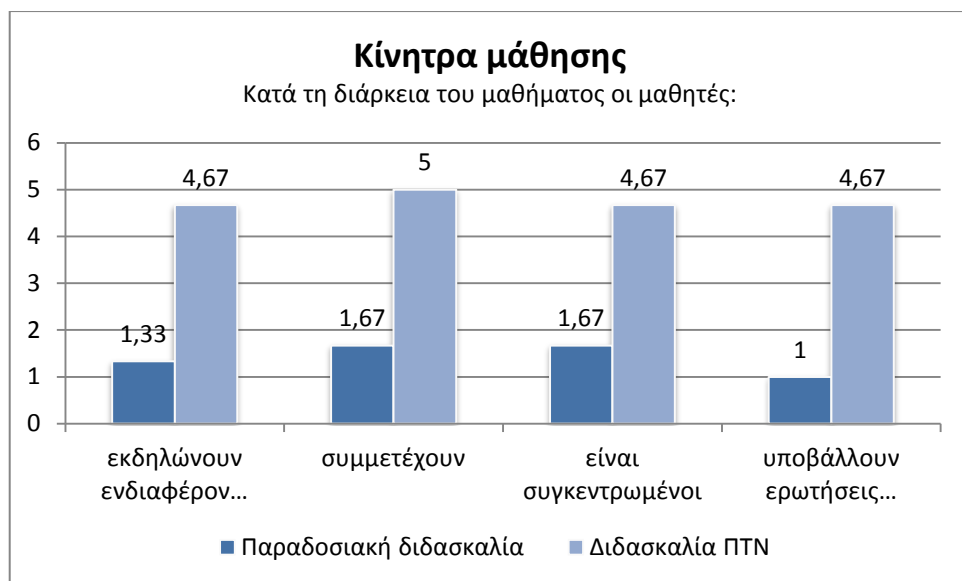
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	3,00	2,00	1,67	3,67	1,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	3,67	1,00	4,67	3,00	1,33	4,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,00	,58	,58

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	1,67	2,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	4,33	1,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,00

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

5^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/ προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,33	2,33	2,33	1,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	4,33	4,33	3,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	1,15	1,15	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

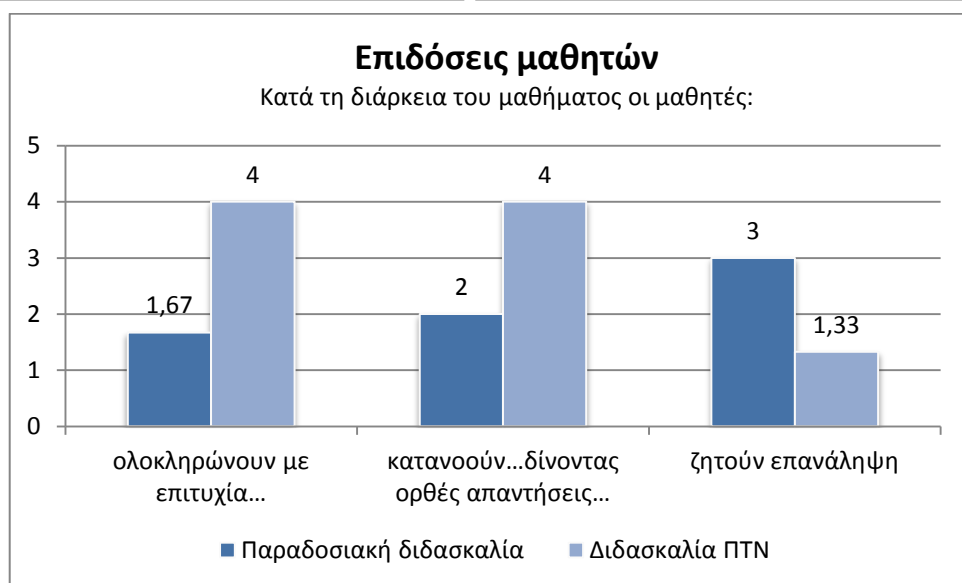
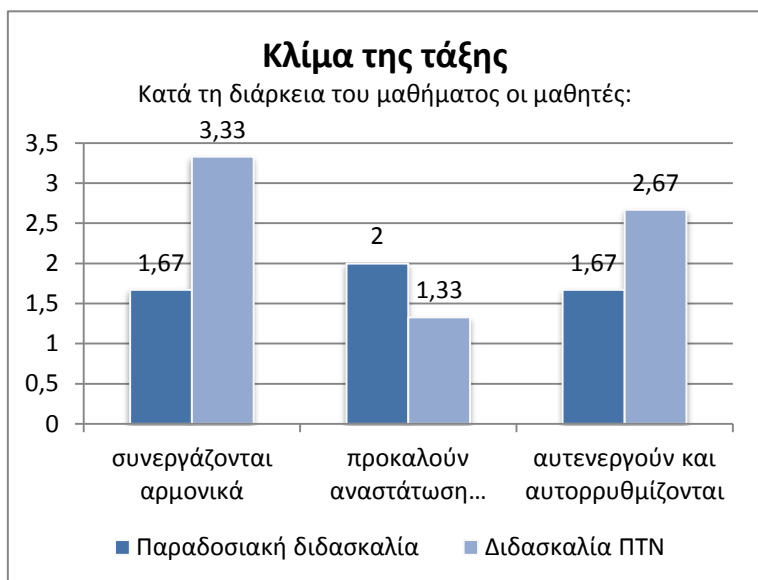
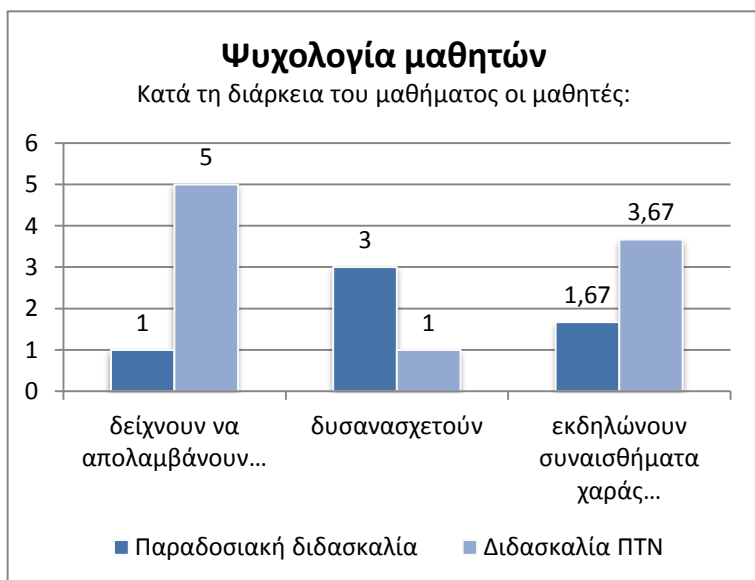
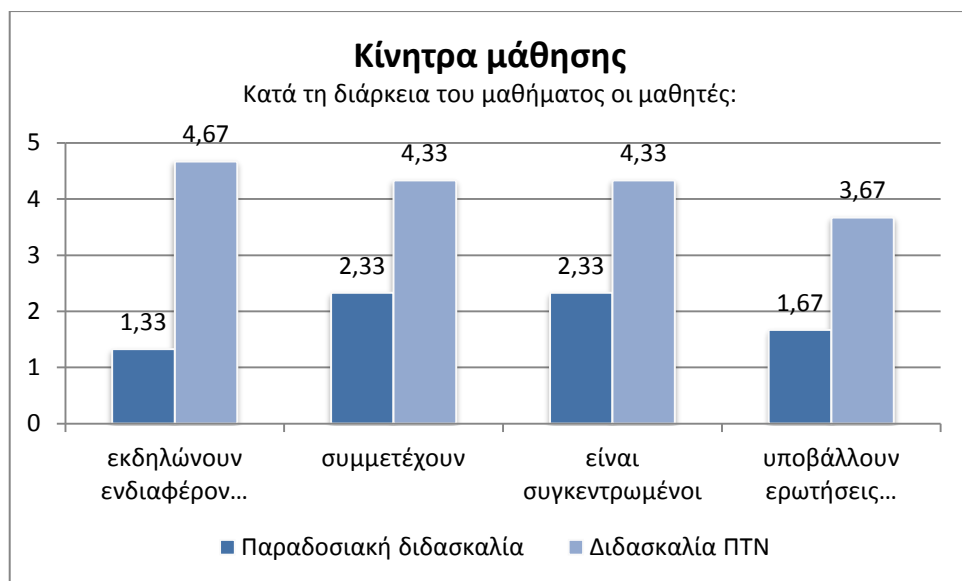
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	3,00	1,67	1,67	2,00	1,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	1,00	,58	,58	1,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	1,00	3,67	3,33	1,33	2,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,58	,58	,58	,58

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	2,00	3,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	4,00	1,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,73	1,73	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

6^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,33	2,33	2,33	1,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	4,00	3,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,15	1,00	1,15

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

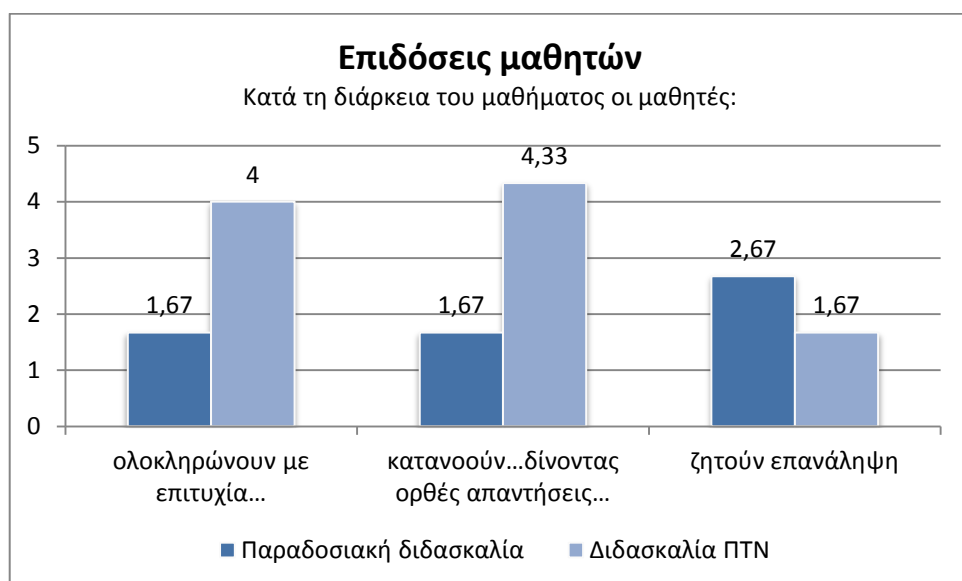
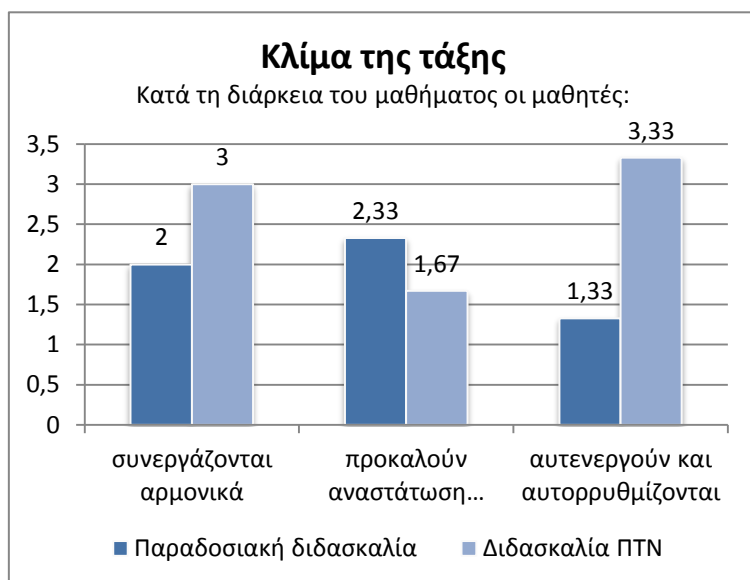
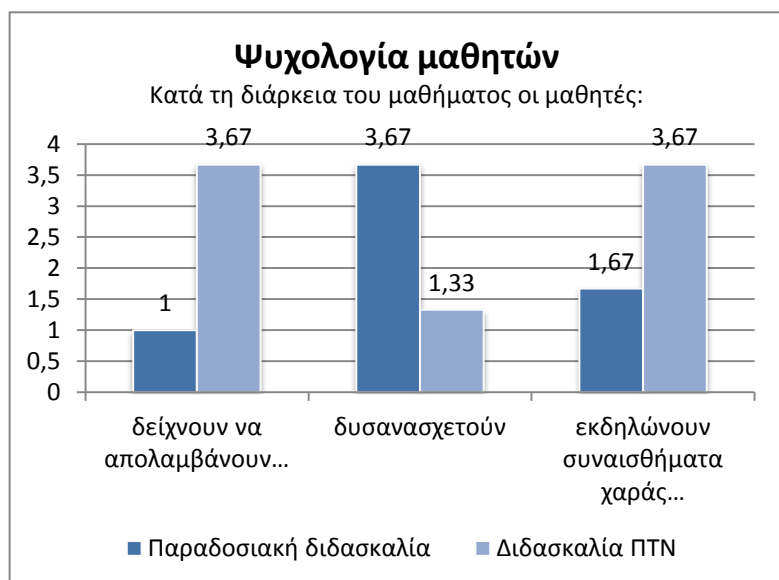
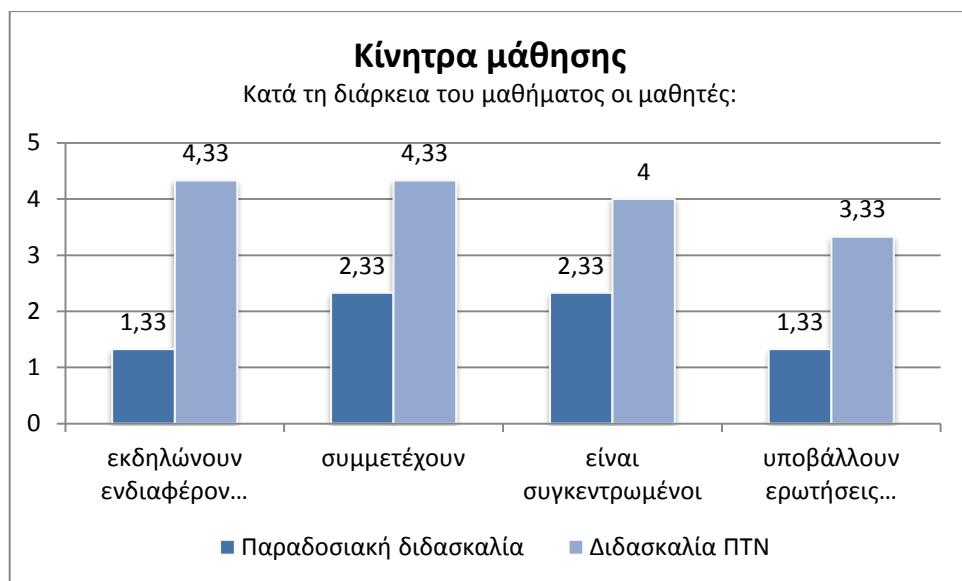
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	3,67	1,67	2,00	2,33	1,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,58	1,00	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	3,67	1,33	3,67	3,00	1,67	3,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	1,00	,58	1,15

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	1,67	2,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	4,33	1,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,73	1,15	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

7^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	2,33	2,33	1,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	5,00	5,00	4,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

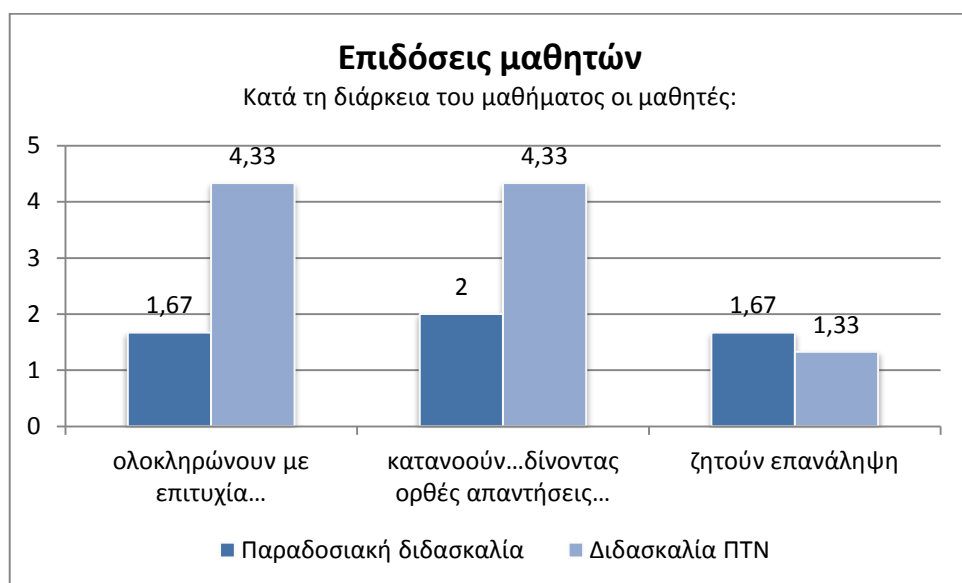
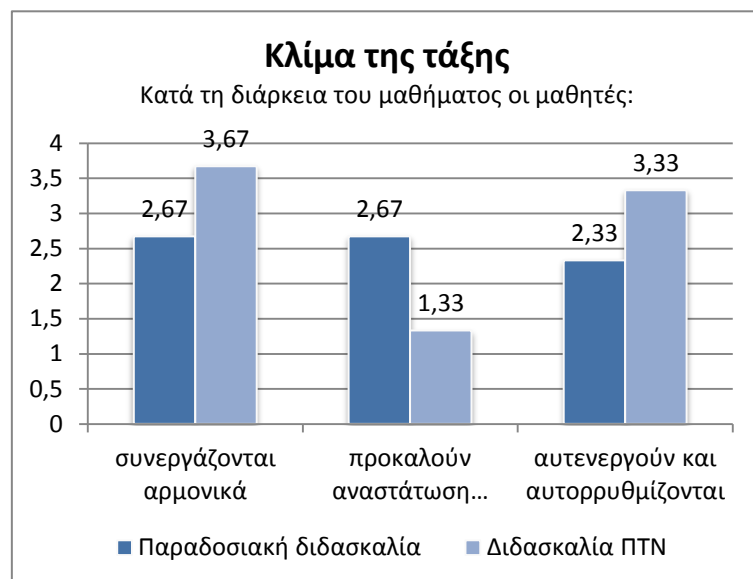
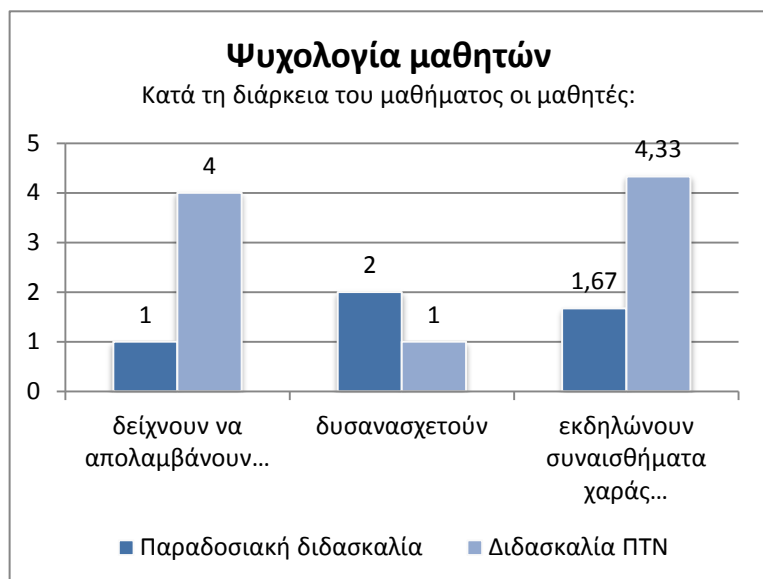
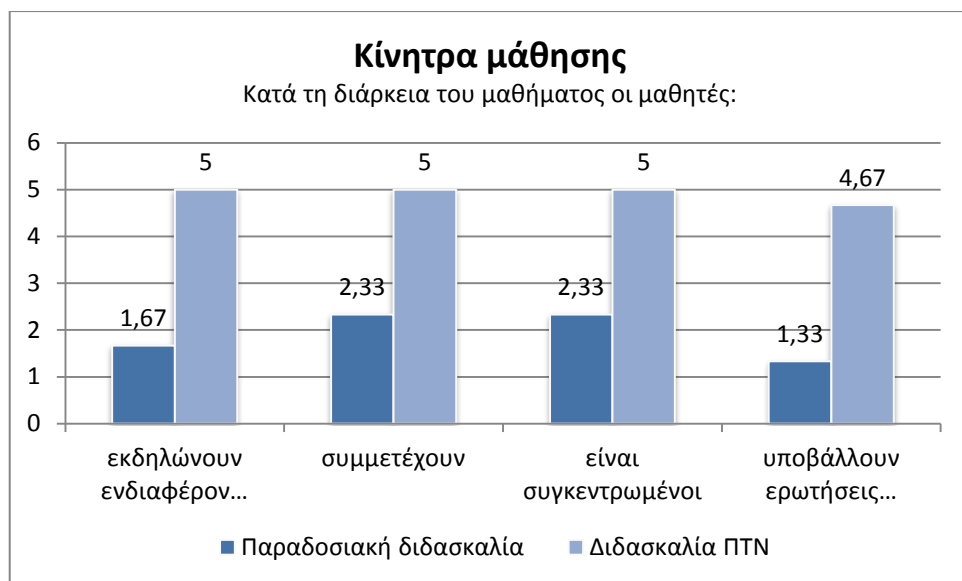
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	2,00	1,67	2,67	2,67	2,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	1,00	4,33	3,67	1,33	3,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,00	,58	,58	,58	,58

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	2,00	1,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	1,15
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	1,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,15	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4.2.1.2. Ερωτηματολόγια μαθητών

A) Συνολικά αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

i) Κίνητρα μάθησης

Οι περισσότεροι μαθητές (110 από τους 158) έκριναν ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν πολύ (ποσοστό 39,9%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 29,7%) ενδιαφέρουσες και κατ' επέκταση ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Επίσης, 97 από τους 158 μαθητές δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες αυτές τους βοήθησαν να παραμείνουν πολύ (ποσοστό 34,8%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 26,6%) συγκεντρωμένοι στο μάθημα. Ο μέσος όρος των μαθητών συμφώνησε ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι ένας καλός λόγος ενασχόλησης με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο.

ii) Ψυχολογία μαθητών

Ποσοστό 70,3% των μαθητών έκρινε ότι το μάθημα δεν ήταν καθόλου βαρετό. Στους περισσότερους μαθητές (92 από τους 158) οι εργασίες με τις οποίες ασχολήθηκαν άρεσαν πολύ (ποσοστό 29,7%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 28,5%), ενώ δήλωσαν ότι αισθάνονταν πολύ χαρούμενοι κάθε φορά που κατάφεραν να πετύχουν το στόχο.

iii) Κλίμα της τάξης

Η πλειοψηφία των μαθητών (105 από τους 158) συμφώνησε ότι τα μαθήματα που υλοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. ήταν μια καλή άσκηση που τους έμαθε πώς να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, για να μαθαίνουν, αλλά και πώς να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, για να λύνουν τις απορίες τους. Ειδικότερα, οι περισσότεροι (ποσοστό 68,3%) δήλωσαν πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τα μαθήματα, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούν, ενώ 99 από τους 158 υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δεν σημειώνονταν καθόλου αναστάτωση στην τάξη, που συνεπάγεται τις συνήθεις παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό.

iv) Επιδόσεις μαθητών

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (78,5%) έκρινε ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δεν έκαναν καθόλου πιο δύσκολο το μάθημα, αντιθέτως κατά μέσο όρο δήλωσαν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό τους βοήθησαν να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα και να δίνουν σωστές απαντήσεις, γι' αυτό και θα ήθελαν πολύ να επαναληφθούν.

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	2,5	2,5	2,5
2,00	17	10,8	10,8	13,3
3,00	27	17,1	17,1	30,4
4,00	63	39,9	39,9	70,3
5,00	47	29,7	29,7	100,0
Total	158	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	7	4,4	4,4	4,4
2,00	25	15,8	15,8	20,3
3,00	29	18,4	18,4	38,6
4,00	55	34,8	34,8	73,4
5,00	42	26,6	26,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	2,5	2,5	2,5
2,00	14	8,9	8,9	11,4
3,00	40	25,3	25,3	36,7
4,00	57	36,1	36,1	72,8
5,00	43	27,2	27,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	3,8	3,8	3,8
2,00	23	14,6	14,6	18,4
3,00	37	23,4	23,4	41,8
4,00	47	29,7	29,7	71,5
5,00	45	28,5	28,5	100,0
Total	158	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	111	70,3	70,3	70,3
2,00	35	22,2	22,2	92,4
3,00	6	3,8	3,8	96,2
4,00	3	1,9	1,9	98,1
5,00	3	1,9	1,9	100,0
Total	158	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	8	5,1	5,1	5,1
2,00	20	12,7	12,7	17,7
3,00	37	23,4	23,4	41,1
4,00	47	29,7	29,7	70,9
5,00	46	29,1	29,1	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό ·
Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	5	3,2	3,2	3,2
2,00	21	13,3	13,3	16,5
3,00	24	15,2	15,2	31,6
4,00	53	33,5	33,5	65,2
5,00	55	34,8	34,8	100,0
Total	158	100,0	100,0	

8. Δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	99	62,7	62,7	62,7
2,00	39	24,7	24,7	87,3
3,00	9	5,7	5,7	93,0
4,00	4	2,5	2,5	95,6
5,00	7	4,4	4,4	100,0
Total	158	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	5	3,2	3,2	3,2
2,00	16	10,1	10,1	13,3
3,00	32	20,3	20,3	33,5
4,00	53	33,5	33,5	67,1
5,00	52	32,9	32,9	100,0
Total	158	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	7	4,4	4,4	4,4
2,00	17	10,8	10,8	15,2
3,00	43	27,2	27,2	42,4
4,00	41	25,9	25,9	68,4
5,00	50	31,6	31,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

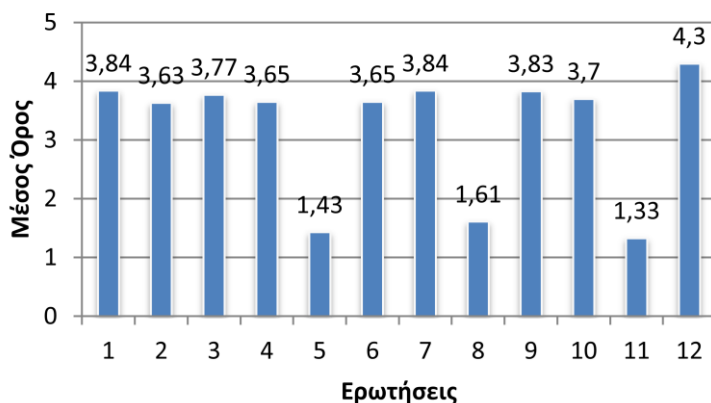
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	124	78,5	78,5	78,5
2,00	22	13,9	13,9	92,4
3,00	6	3,8	3,8	96,2
4,00	6	3,8	3,8	100,0
Total	158	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	10	6,3	6,3	6,3
2,00	8	5,1	5,1	11,4
3,00	9	5,7	5,7	17,1
4,00	29	18,4	18,4	35,4
5,00	102	64,6	64,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev
Ερώτηση 1	158	1,00	5,00	3,84	1,05
Ερώτηση 2	158	1,00	5,00	3,63	1,16
Ερώτηση 3	158	1,00	5,00	3,77	1,03
Ερώτηση 4	158	1,00	5,00	3,65	1,15
Ερώτηση 5	158	1,00	5,00	1,43	,82
Ερώτηση 6	158	1,00	5,00	3,65	1,17
Ερώτηση 7	158	1,00	5,00	3,84	1,14
Ερώτηση 8	158	1,00	5,00	1,61	1,02
Ερώτηση 9	158	1,00	5,00	3,83	1,10
Ερώτηση 10	158	1,00	5,00	3,70	1,15
Ερώτηση 11	158	1,00	4,00	1,33	,73
Ερώτηση 12	158	1,00	5,00	4,30	1,18
Valid N (listwise)	158				

Μέσοι Όροι



B) Αποτελέσματα ανά τμήμα

1^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	6	26,1	26,1	34,8
4,00	8	34,8	34,8	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,0	13,0	13,0
3,00	6	26,1	26,1	39,1
4,00	7	30,4	30,4	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	2	8,7	8,7	13,0
3,00	7	30,4	30,4	43,5
4,00	7	30,4	30,4	73,9
5,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,0	13,0	13,0
3,00	3	13,0	13,0	26,1
4,00	9	39,1	39,1	65,2
5,00	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	17	73,9	73,9	73,9
2,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	13,0	13,0	13,0
2,00	1	4,3	4,3	17,4
3,00	2	8,7	8,7	26,1
4,00	6	26,1	26,1	52,2
5,00	11	47,8	47,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	2	8,7	8,7	13,0
3,00	1	4,3	4,3	17,4
4,00	9	39,1	39,1	56,5
5,00	10	43,5	43,5	100,0
Total	23	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	19	82,6	82,6	82,6
2,00	3	13,0	13,0	95,7
5,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	3	13,0	13,0	21,7
4,00	12	52,2	52,2	73,9
5,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	3	13,0	13,0	17,4
3,00	6	26,1	26,1	43,5
4,00	4	17,4	17,4	60,9
5,00	9	39,1	39,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

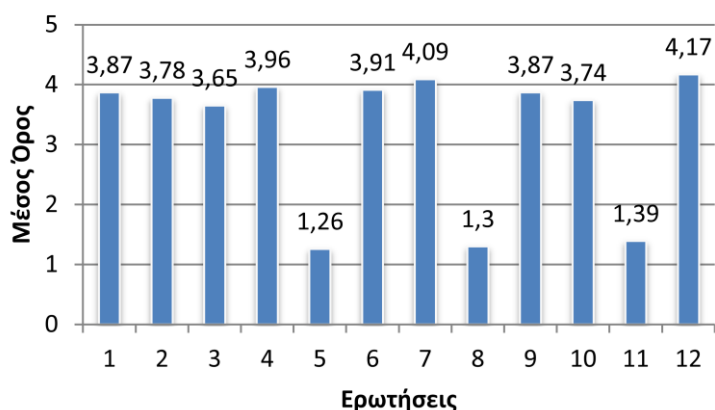
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	16	69,6	69,6	69,6
2,00	6	26,1	26,1	95,7
4,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	1	4,3	4,3	8,7
3,00	4	17,4	17,4	26,1
4,00	4	17,4	17,4	43,5
5,00	13	56,5	56,5	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	23	2,00	5,00	3,87	,97
Ερώτηση 2	23	2,00	5,00	3,78	1,04
Ερώτηση 3	23	1,00	5,00	3,65	1,11
Ερώτηση 4	23	2,00	5,00	3,96	1,02
Ερώτηση 5	23	1,00	2,00	1,26	,45
Ερώτηση 6	23	1,00	5,00	3,91	1,41
Ερώτηση 7	23	1,00	5,00	4,09	1,12
Ερώτηση 8	23	1,00	5,00	1,30	,88
Ερώτηση 9	23	1,00	5,00	3,87	1,10
Ερώτηση 10	23	1,00	5,00	3,74	1,25
Ερώτηση 11	23	1,00	4,00	1,39	,72
Ερώτηση 12	23	1,00	5,00	4,17	1,15
Valid N (listwise)	23				



2^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	4	17,4	17,4	21,7
3,00	4	17,4	17,4	39,1
4,00	7	30,4	30,4	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	8,7	8,7	8,7
2,00	5	21,7	21,7	30,4
3,00	5	21,7	21,7	52,2
4,00	6	26,1	26,1	78,3
5,00	5	21,7	21,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	4	17,4	17,4	21,7
3,00	4	17,4	17,4	39,1
4,00	8	34,8	34,8	73,9
5,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	8,7	8,7	8,7
2,00	3	13,0	13,0	21,7
3,00	5	21,7	21,7	43,5
4,00	5	21,7	21,7	65,2
5,00	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	52,2	52,2	52,2
2,00	7	30,4	30,4	82,6
3,00	2	8,7	8,7	91,3
5,00	2	8,7	8,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	13,0	13,0	13,0
2,00	3	13,0	13,0	26,1
3,00	7	30,4	30,4	56,5
4,00	6	26,1	26,1	82,6
5,00	4	17,4	17,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	3	13,0	13,0	13,0
2,00	4	17,4	17,4	30,4
3,00	4	17,4	17,4	47,8
4,00	5	21,7	21,7	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	9	39,1	39,1	39,1
2,00	10	43,5	43,5	82,6
3,00	3	13,0	13,0	95,7
4,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	3	13,0	13,0	13,0
2,00	3	13,0	13,0	26,1
3,00	3	13,0	13,0	39,1
4,00	7	30,4	30,4	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	2	8,7	8,7	8,7
2,00	3	13,0	13,0	21,7
3,00	5	21,7	21,7	43,5
4,00	6	26,1	26,1	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

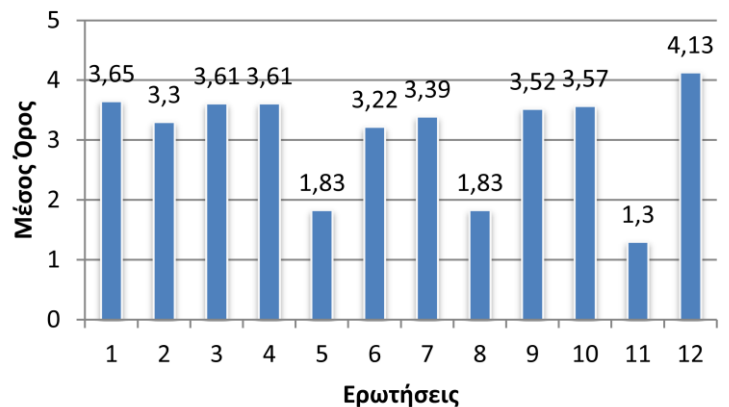
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	17	73,9	73,9	73,9
2,00	5	21,7	21,7	95,7
3,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	3	13,0	13,0	13,0
3,00	2	8,7	8,7	21,7
4,00	4	17,4	17,4	39,1
5,00	14	60,9	60,9	100,0
Total	23	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	23	1,00	5,00	3,65	1,23
Ερώτηση 2	23	1,00	5,00	3,30	1,29
Ερώτηση 3	23	1,00	5,00	3,61	1,20
Ερώτηση 4	23	1,00	5,00	3,61	1,34
Ερώτηση 5	23	1,00	5,00	1,83	1,19
Ερώτηση 6	23	1,00	5,00	3,22	1,28
Ερώτηση 7	23	1,00	5,00	3,39	1,44
Ερώτηση 8	23	1,00	4,00	1,83	,83
Ερώτηση 9	23	1,00	5,00	3,52	1,41
Ερώτηση 10	23	1,00	5,00	3,57	1,31
Ερώτηση 11	23	1,00	3,00	1,30	,56
Ερώτηση 12	23	1,00	5,00	4,13	1,39
Valid N (listwise)	23				

Μέσοι Όροι



3^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,5	4,5	4,5
3,00	4	18,2	18,2	22,7
4,00	10	45,5	45,5	68,2
5,00	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	3	13,6	13,6	18,2
3,00	4	18,2	18,2	36,4
4,00	8	36,4	36,4	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	1	4,5	4,5	9,1
3,00	6	27,3	27,3	36,4
4,00	7	31,8	31,8	68,2
5,00	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	3	13,6	13,6	18,2
3,00	5	22,7	22,7	40,9
4,00	5	22,7	22,7	63,6
5,00	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	54,5	54,5	54,5
2,00	8	36,4	36,4	90,9
3,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	6	27,3	27,3	31,8
3,00	6	27,3	27,3	59,1
4,00	5	22,7	22,7	81,8
5,00	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,6	13,6	13,6
3,00	7	31,8	31,8	45,5
4,00	7	31,8	31,8	77,3
5,00	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	10	45,5	45,5	45,5
2,00	9	40,9	40,9	86,4
3,00	2	9,1	9,1	95,5
5,00	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,6	13,6	13,6
3,00	10	45,5	45,5	59,1
4,00	5	22,7	22,7	81,8
5,00	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	9,1	9,1	9,1
3,00	7	31,8	31,8	40,9
4,00	7	31,8	31,8	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

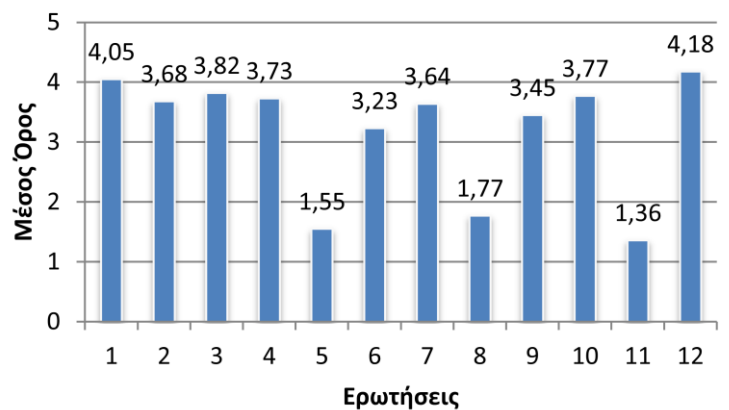
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	68,2	68,2	68,2
2,00	6	27,3	27,3	95,5
3,00	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	1	4,5	4,5	9,1
3,00	3	13,6	13,6	22,7
4,00	5	22,7	22,7	45,5
5,00	12	54,5	54,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	22	2,00	5,00	4,05	,84
Ερώτηση 2	22	1,00	5,00	3,68	1,17
Ερώτηση 3	22	1,00	5,00	3,82	1,10
Ερώτηση 4	22	1,00	5,00	3,73	1,24
Ερώτηση 5	22	1,00	3,00	1,55	,67
Ερώτηση 6	22	1,00	5,00	3,23	1,19
Ερώτηση 7	22	2,00	5,00	3,64	1,00
Ερώτηση 8	22	1,00	5,00	1,77	,97
Ερώτηση 9	22	2,00	5,00	3,45	,96
Ερώτηση 10	22	2,00	5,00	3,77	,97
Ερώτηση 11	22	1,00	3,00	1,36	,58
Ερώτηση 12	22	1,00	5,00	4,18	1,14
Valid N (listwise)	22				

Μέσοι Όροι



4^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	5	21,7	21,7	30,4
4,00	7	30,4	30,4	60,9
5,00	9	39,1	39,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	5	21,7	21,7	30,4
4,00	8	34,8	34,8	65,2
5,00	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,3	4,3	4,3
3,00	4	17,4	17,4	21,7
4,00	10	43,5	43,5	65,2
5,00	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,0	13,0	13,0
3,00	3	13,0	13,0	26,1
4,00	8	34,8	34,8	60,9
5,00	9	39,1	39,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	17	73,9	73,9	73,9
2,00	5	21,7	21,7	95,7
3,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	4	17,4	17,4	26,1
4,00	7	30,4	30,4	56,5
5,00	10	43,5	43,5	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,3	4,3	4,3
3,00	1	4,3	4,3	8,7
4,00	10	43,5	43,5	52,2
5,00	11	47,8	47,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	11	47,8	47,8	47,8
2,00	8	34,8	34,8	82,6
3,00	2	8,7	8,7	91,3
4,00	1	4,3	4,3	95,7
5,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	4	17,4	17,4	26,1
4,00	8	34,8	34,8	60,9
5,00	9	39,1	39,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,0	13,0	13,0
3,00	6	26,1	26,1	39,1
4,00	6	26,1	26,1	65,2
5,00	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

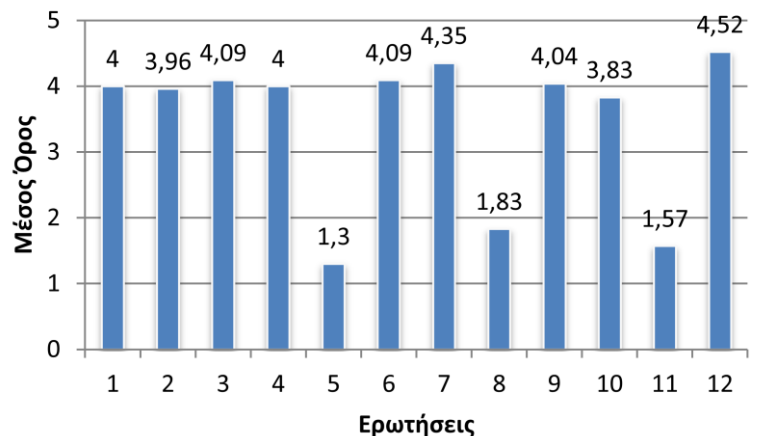
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	65,2	65,2	65,2
2,00	5	21,7	21,7	87,0
3,00	1	4,3	4,3	91,3
4,00	2	8,7	8,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,3	4,3	4,3
3,00	2	8,7	8,7	13,0
4,00	4	17,4	17,4	30,4
5,00	16	69,6	69,6	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	23	2,00	5,00	4,00	1,00
Ερώτηση 2	23	2,00	5,00	3,96	,98
Ερώτηση 3	23	2,00	5,00	4,09	,85
Ερώτηση 4	23	2,00	5,00	4,00	1,04
Ερώτηση 5	23	1,00	3,00	1,30	,56
Ερώτηση 6	23	2,00	5,00	4,09	1,00
Ερώτηση 7	23	2,00	5,00	4,35	,78
Ερώτηση 8	23	1,00	5,00	1,83	1,07
Ερώτηση 9	23	2,00	5,00	4,04	,98
Ερώτηση 10	23	2,00	5,00	3,83	1,07
Ερώτηση 11	23	1,00	4,00	1,57	,95
Ερώτηση 12	23	2,00	5,00	4,52	,85
Valid N (listwise)	23				



5^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Valid	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
				Percent	Percent
1,00	2	8,7	8,7	8,7	
2,00	2	8,7	8,7	17,4	
3,00	2	8,7	8,7	26,1	
4,00	10	43,5	43,5	69,6	
5,00	7	30,4	30,4	100,0	
Total	23	100,0	100,0		

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Valid	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
				Percent	Percent
1,00	2	8,7	8,7	8,7	
2,00	4	17,4	17,4	26,1	
3,00	4	17,4	17,4	43,5	
4,00	9	39,1	39,1	82,6	
5,00	4	17,4	17,4	100,0	
Total	23	100,0	100,0		

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Valid	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
				Percent	Percent
1,00	1	4,3	4,3	4,3	
2,00	4	17,4	17,4	21,7	
3,00	5	21,7	21,7	43,5	
4,00	7	30,4	30,4	73,9	
5,00	6	26,1	26,1	100,0	
Total	23	100,0	100,0		

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Valid	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
				Percent	Percent
1,00	3	13,0	13,0	13,0	
2,00	5	21,7	21,7	34,8	
3,00	5	21,7	21,7	56,5	
4,00	5	21,7	21,7	78,3	
5,00	5	21,7	21,7	100,0	
Total	23	100,0	100,0		

5. ήταν βαρετές

	Valid	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
				Percent	Percent
1,00	10	43,5	43,5	43,5	
2,00	10	43,5	43,5	87,0	
4,00	2	8,7	8,7	95,7	
5,00	1	4,3	4,3	100,0	
Total	23	100,0	100,0		

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Valid	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
				Percent	Percent
1,00	1	4,3	4,3	4,3	
2,00	4	17,4	17,4	21,7	
3,00	5	21,7	21,7	43,5	
4,00	11	47,8	47,8	91,3	
5,00	2	8,7	8,7	100,0	
Total	23	100,0	100,0		

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	6	26,1	26,1	26,1
3,00	7	30,4	30,4	56,5
4,00	7	30,4	30,4	87,0
5,00	3	13,0	13,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	17	73,9	73,9	73,9
2,00	4	17,4	17,4	91,3
3,00	1	4,3	4,3	95,7
5,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	5	21,7	21,7	21,7
3,00	7	30,4	30,4	52,2
4,00	8	34,8	34,8	87,0
5,00	3	13,0	13,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	17,4	17,4	17,4
2,00	2	8,7	8,7	26,1
3,00	7	30,4	30,4	56,5
4,00	4	17,4	17,4	73,9
5,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

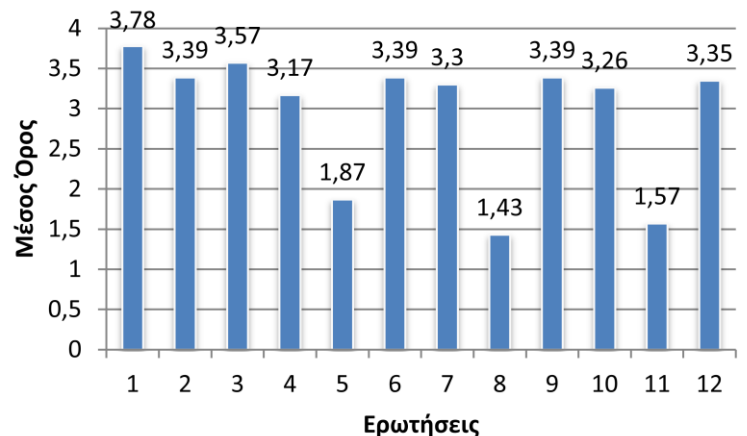
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	65,2	65,2	65,2
2,00	4	17,4	17,4	82,6
3,00	3	13,0	13,0	95,7
4,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	17,4	17,4	17,4
2,00	3	13,0	13,0	30,4
3,00	4	17,4	17,4	47,8
4,00	5	21,7	21,7	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	23	1,00	5,00	3,78	1,24
Ερώτηση 2	23	1,00	5,00	3,39	1,23
Ερώτηση 3	23	1,00	5,00	3,57	1,20
Ερώτηση 4	23	1,00	5,00	3,17	1,37
Ερώτηση 5	23	1,00	5,00	1,87	1,10
Ερώτηση 6	23	1,00	5,00	3,39	1,03
Ερώτηση 7	23	2,00	5,00	3,30	1,02
Ερώτηση 8	23	1,00	5,00	1,43	,95
Ερώτηση 9	23	2,00	5,00	3,39	,99
Ερώτηση 10	23	1,00	5,00	3,26	1,42
Ερώτηση 11	23	1,00	4,00	1,57	,90
Ερώτηση 12	23	1,00	5,00	3,35	1,50
Valid N (listwise)	23				



6^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,6	13,6	13,6
3,00	4	18,2	18,2	31,8
4,00	10	45,5	45,5	77,3
5,00	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	9,1	9,1	9,1
2,00	2	9,1	9,1	18,2
3,00	3	13,6	13,6	31,8
4,00	9	40,9	40,9	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	9,1	9,1	9,1
3,00	5	22,7	22,7	31,8
4,00	9	40,9	40,9	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	5	22,7	22,7	22,7
3,00	3	13,6	13,6	36,4
4,00	12	54,5	54,5	90,9
5,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	14	63,6	63,6	63,6
2,00	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,6	13,6	13,6
3,00	5	22,7	22,7	36,4
4,00	5	22,7	22,7	59,1
5,00	9	40,9	40,9	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	5	22,7	22,7	27,3
4,00	7	31,8	31,8	59,1
5,00	9	40,9	40,9	100,0
Total	22	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	8	36,4	36,4	36,4
2,00	11	50,0	50,0	86,4
5,00	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	9,1	9,1	9,1
3,00	3	13,6	13,6	22,7
4,00	7	31,8	31,8	54,5
5,00	10	45,5	45,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	9,1	9,1	9,1
3,00	5	22,7	22,7	31,8
4,00	9	40,9	40,9	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

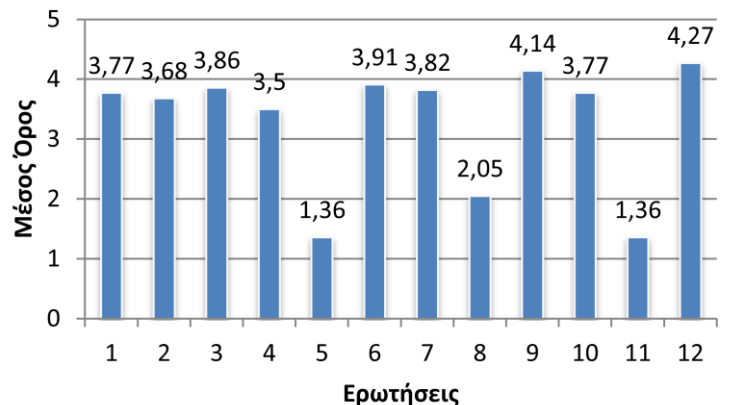
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	14	63,6	63,6	63,6
2,00	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	2	9,1	9,1	13,6
3,00	2	9,1	9,1	22,7
4,00	2	9,1	9,1	31,8
5,00	15	68,2	68,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	22	2,00	5,00	3,77	,97
Ερώτηση 2	22	1,00	5,00	3,68	1,25
Ερώτηση 3	22	2,00	5,00	3,86	,94
Ερώτηση 4	22	2,00	5,00	3,50	,96
Ερώτηση 5	22	1,00	2,00	1,36	,49
Ερώτηση 6	22	2,00	5,00	3,91	1,11
Ερώτηση 7	22	1,00	5,00	3,82	1,33
Ερώτηση 8	22	1,00	5,00	2,05	1,29
Ερώτηση 9	22	2,00	5,00	4,14	,99
Ερώτηση 10	22	1,00	5,00	3,77	1,15
Ερώτηση 11	22	1,00	2,00	1,36	,49
Ερώτηση 12	22	1,00	5,00	4,27	1,24
Valid N (listwise)	22				



7^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	3	13,6	13,6	18,2
3,00	2	9,1	9,1	27,3
4,00	11	50,0	50,0	77,3
5,00	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	6	27,3	27,3	27,3
3,00	2	9,1	9,1	36,4
4,00	8	36,4	36,4	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	9	40,9	40,9	40,9
4,00	9	40,9	40,9	81,8
5,00	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,5	4,5	4,5
3,00	13	59,1	59,1	63,6
4,00	3	13,6	13,6	77,3
5,00	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	54,5	54,5	54,5
2,00	8	36,4	36,4	90,9
3,00	1	4,5	4,5	95,5
4,00	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,5	4,5	4,5
3,00	8	36,4	36,4	40,9
4,00	7	31,8	31,8	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	4	18,2	18,2	18,2
4,00	8	36,4	36,4	54,5
5,00	10	45,5	45,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	14	63,6	63,6	63,6
2,00	5	22,7	22,7	86,4
3,00	1	4,5	4,5	90,9
4,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,5	4,5	4,5
3,00	2	9,1	9,1	13,6
4,00	6	27,3	27,3	40,9
5,00	13	59,1	59,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	4	18,2	18,2	18,2
3,00	5	22,7	22,7	40,9
4,00	5	22,7	22,7	63,6
5,00	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

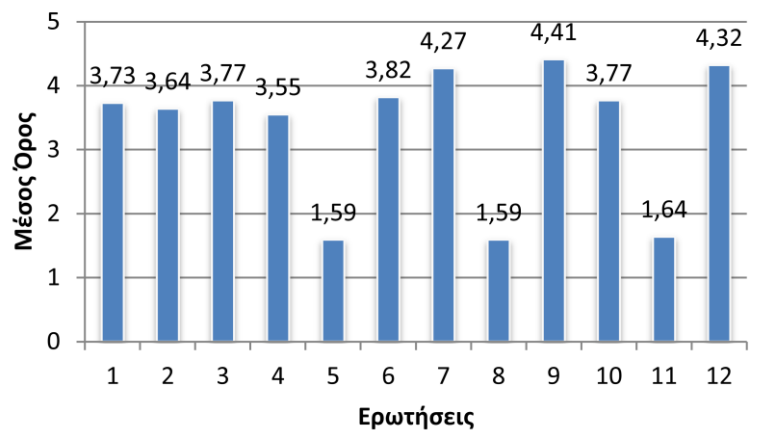
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	54,5	54,5	54,5
2,00	8	36,4	36,4	90,9
4,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	5	22,7	22,7	22,7
4,00	5	22,7	22,7	45,5
5,00	12	54,5	54,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	22	1,00	5,00	3,73	1,12
Ερώτηση 2	22	2,00	5,00	3,64	1,18
Ερώτηση 3	22	3,00	5,00	3,77	,75
Ερώτηση 4	22	2,00	5,00	3,55	,91
Ερώτηση 5	22	1,00	4,00	1,59	,80
Ερώτηση 6	22	2,00	5,00	3,82	,91
Ερώτηση 7	22	3,00	5,00	4,27	,77
Ερώτηση 8	22	1,00	4,00	1,59	,96
Ερώτηση 9	22	2,00	5,00	4,41	,85
Ερώτηση 10	22	2,00	5,00	3,77	1,15
Ερώτηση 11	22	1,00	4,00	1,64	,90
Ερώτηση 12	22	3,00	5,00	4,32	,84
Valid N (listwise)	22				



4.2.1.3. Τεστ επιδόσεων

A) Συνολικά αποτελέσματα

Από την ανάλυση των βαθμολογιών τις οποίες σημείωσαν στα τεστ επιδόσεων οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών στα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες είναι 10,81, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα αντίστοιχα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά από τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι 16,39. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 5,58$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	158	2,33	20,00	10,8101	4,75759
διδασκαλία ΠΤΝ	158	3,00	20,00	16,3861	3,50846
Valid N (listwise)	158				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Mean	Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-5,57595	2,95583	,23515	-6,04042	-5,11148	-23,712	157	,000

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Ειδικότερα, στα τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, 75 από τους 158 μαθητές (ποσοστό 47,3%) έγραψαν κάτω από 10, ενώ στα τεστ μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. κάτω από τη βάση έγραψαν μόλις 4 μαθητές από τους 158 (ποσοστό 2,4%). Άριστες (πάνω από 18,5) υπήρξαν οι βαθμολογίες 60 μαθητών (ποσοστό 38,1%) στα τεστ επιδόσεων μετά τις διδασκαλίες στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν., ενώ μόλις 10 μαθητές (ποσοστό 6,3%) έγραψαν άριστα στα σχετικά τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Πολύ καλές (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49)

ήταν οι επιδόσεις 43 από τους 158 μαθητές (ποσοστό 27,1%) στα τεστ μετά τις διδασκαλίες στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν., ενώ 25 μαθητές (ποσοστό 15,8%) πέτυχαν τις επιδόσεις αυτές στα τεστ μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου. Τέλος, το 31% περίπου του συνόλου των μαθητών και στις δύο περιπτώσεις σημείωσε μέτριες έως καλές επιδόσεις, οι βαθμολογίες τους δηλαδή κυμάνθηκαν από 10 έως 15,49.

Συνοπτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	75	47,3
	μέτρια (10-12,49)	22	13,9
	καλά (12,50-15,49)	26	16,5
	πολύ καλά (15,50-18,49)	25	15,8
	άριστα (18,50-20)	10	6,3
	Total	158	100,0

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	4	2,4
	μέτρια (10-12,49)	18	11,4
	καλά (12,50-15,49)	33	20,9
	πολύ καλά (15,50-18,49)	43	27,1
	άριστα (18,50-20)	60	38,1
	Total	158	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,33	3	1,9	1,9
	3,00	1	,6	2,5
	3,33	1	,6	3,2
	3,67	2	1,3	4,4
	4,00	3	1,9	6,3
	4,33	1	,6	7,0
	4,67	4	2,5	9,5
	5,00	3	1,9	11,4
	5,33	3	1,9	13,3
	5,67	4	2,5	15,8
	6,00	3	1,9	17,7
	6,33	7	4,4	22,2
	6,67	4	2,5	24,7
	7,00	6	3,8	28,5

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	1	,6	,6
	5,33	1	,6	1,3
	5,67	1	,6	1,9
	6,33	1	,6	2,5
	10,00	4	2,5	5,1
	10,33	2	1,3	6,3
	10,67	4	2,5	8,9
	11,00	2	1,3	10,1
	11,33	1	,6	10,8
	11,67	5	3,2	13,9
	12,67	3	1,9	15,8
	13,00	3	1,9	17,7
	13,33	3	1,9	19,6
	13,67	3	1,9	21,5

7,33	6	3,8	3,8	32,3
7,67	4	2,5	2,5	34,8
8,00	2	1,3	1,3	36,1
8,33	6	3,8	3,8	39,9
8,67	5	3,2	3,2	43,0
9,33	1	,6	,6	43,7
9,67	6	3,8	3,8	47,5
10,00	1	,6	,6	48,1
10,33	5	3,2	3,2	51,3
10,67	6	3,8	3,8	55,1
11,00	2	1,3	1,3	56,3
11,33	4	2,5	2,5	58,9
11,67	4	2,5	2,5	61,4
13,00	2	1,3	1,3	62,7
13,33	6	3,8	3,8	66,5
13,67	2	1,3	1,3	67,7
14,00	5	3,2	3,2	70,9
14,33	5	3,2	3,2	74,1
14,67	4	2,5	2,5	76,6
15,00	1	,6	,6	77,2
15,33	1	,6	,6	77,8
15,67	5	3,2	3,2	81,0
16,00	4	2,5	2,5	83,5
16,33	4	2,5	2,5	86,1
16,67	1	,6	,6	86,7
17,00	2	1,3	1,3	88,0
17,33	4	2,5	2,5	90,5
17,67	2	1,3	1,3	91,8
18,00	1	,6	,6	92,4
18,33	2	1,3	1,3	93,7
18,67	3	1,9	1,9	95,6
19,33	1	,6	,6	96,2
19,67	1	,6	,6	96,8
20,00	5	3,2	3,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

14,00	7	4,4	4,4	25,9
14,33	2	1,3	1,3	27,2
14,67	4	2,5	2,5	29,7
15,00	3	1,9	1,9	31,6
15,33	5	3,2	3,2	34,8
15,67	3	1,9	1,9	36,7
16,00	5	3,2	3,2	39,9
16,33	3	1,9	1,9	41,8
16,67	4	2,5	2,5	44,3
17,00	4	2,5	2,5	46,8
17,33	7	4,4	4,4	51,3
17,67	4	2,5	2,5	53,8
18,00	9	5,7	5,7	59,5
18,33	4	2,5	2,5	62,0
18,67	5	3,2	3,2	65,2
19,00	17	10,8	10,8	75,9
19,33	3	1,9	1,9	77,8
19,67	11	7,0	7,0	84,8
20,00	24	15,2	15,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό · *Valid Percent* = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

B) Αποτελέσματα ανά τμήμα

1^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	1	4,3	4,3	4,3
4,67	1	4,3	4,3	8,7
5,33	1	4,3	4,3	13,0
6,33	1	4,3	4,3	17,4
8,00	1	4,3	4,3	21,7
8,33	2	8,7	8,7	30,4
8,67	1	4,3	4,3	34,8
9,67	2	8,7	8,7	43,5
10,67	1	4,3	4,3	47,8
11,00	1	4,3	4,3	52,2
11,67	1	4,3	4,3	56,5
14,00	1	4,3	4,3	60,9
14,33	2	8,7	8,7	69,6
15,67	1	4,3	4,3	73,9
16,00	1	4,3	4,3	78,3
16,67	1	4,3	4,3	82,6
17,33	1	4,3	4,3	87,0
18,00	1	4,3	4,3	91,3
18,33	1	4,3	4,3	95,7
20,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10,00	2	8,7	8,7	8,7
11,33	1	4,3	4,3	13,0
12,67	1	4,3	4,3	17,4
14,00	2	8,7	8,7	26,1
14,67	1	4,3	4,3	30,4
15,00	2	8,7	8,7	39,1
15,33	2	8,7	8,7	47,8
16,00	1	4,3	4,3	52,2
16,67	1	4,3	4,3	56,5
17,00	1	4,3	4,3	60,9
17,33	1	4,3	4,3	65,2
18,00	1	4,3	4,3	69,6
18,67	3	13,0	13,0	82,6
19,67	1	4,3	4,3	87,0
20,00	3	13,0	13,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	23	4,00	20,00	11,7826	4,74673
διδασκαλία ΠΤΝ	23	10,00	20,00	16,0000	3,07154
Valid N (listwise)	23				

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,21739	2,78816	,58137	-5,42308	-3,01170	-7,254	22	,000

2^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6,00	1	4,3	4,3	4,3
6,33	1	4,3	4,3	8,7
7,00	1	4,3	4,3	13,0
8,00	1	4,3	4,3	17,4
8,67	2	8,7	8,7	26,1
9,33	1	4,3	4,3	30,4
10,33	1	4,3	4,3	34,8
10,67	2	8,7	8,7	43,5
11,33	1	4,3	4,3	47,8
11,67	1	4,3	4,3	52,2
13,00	1	4,3	4,3	56,5
13,33	1	4,3	4,3	60,9
14,33	1	4,3	4,3	65,2
14,67	1	4,3	4,3	69,6
15,33	1	4,3	4,3	73,9
15,67	1	4,3	4,3	78,3
16,33	1	4,3	4,3	82,6
17,00	1	4,3	4,3	87,0
18,33	1	4,3	4,3	91,3
18,67	1	4,3	4,3	95,7
20,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11,67	1	4,3	4,3	4,3
13,33	1	4,3	4,3	8,7
14,33	1	4,3	4,3	13,0
14,67	1	4,3	4,3	17,4
16,33	2	8,7	8,7	26,1
17,00	3	13,0	13,0	39,1
17,33	3	13,0	13,0	52,2
17,67	1	4,3	4,3	56,5
18,00	1	4,3	4,3	60,9
18,67	1	4,3	4,3	65,2
19,67	1	4,3	4,3	69,6
20,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	23	6,00	20,00	12,4058	4,12183
διδασκαλία ΠΤΝ	23	11,67	20,00	17,5507	2,36474
Valid N (listwise)	23				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Mean	Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-5,14493	2,52027	,52551	-6,23478	-4,05508	-9,790	22	,000

3^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	4,5	4,5	4,5
3,67	1	4,5	4,5	9,1
4,67	1	4,5	4,5	13,6
5,00	1	4,5	4,5	18,2
5,33	1	4,5	4,5	22,7
5,67	2	9,1	9,1	31,8
6,33	2	9,1	9,1	40,9
6,67	1	4,5	4,5	45,5
7,33	1	4,5	4,5	50,0
7,67	1	4,5	4,5	54,5
8,33	1	4,5	4,5	59,1
8,67	1	4,5	4,5	63,6
10,33	1	4,5	4,5	68,2
11,00	1	4,5	4,5	72,7
13,67	1	4,5	4,5	77,3
14,00	1	4,5	4,5	81,8
14,33	1	4,5	4,5	86,4
16,00	1	4,5	4,5	90,9
17,33	1	4,5	4,5	95,5
19,33	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10,67	1	4,5	4,5	4,5
11,00	1	4,5	4,5	9,1
11,67	3	13,6	13,6	22,7
12,67	1	4,5	4,5	27,3
14,00	2	9,1	9,1	36,4
14,67	1	4,5	4,5	40,9
15,00	1	4,5	4,5	45,5
15,33	1	4,5	4,5	50,0
16,67	1	4,5	4,5	54,5
18,00	1	4,5	4,5	59,1
19,00	1	4,5	4,5	63,6
19,67	6	27,3	27,3	90,9
20,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	22	3,00	19,33	9,1061	4,70886
διδασκαλία ΠΤΝ	22	10,67	20,00	16,0909	3,50537
Valid N (listwise)	22				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Mean	Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-6,98485	2,60743	,55591	-8,14092	-5,82878	-12,565	21	,000

4^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	2	8,7	8,7	8,7
4,33	1	4,3	4,3	13,0
4,67	2	8,7	8,7	21,7
5,67	1	4,3	4,3	26,1
6,33	2	8,7	8,7	34,8
6,67	1	4,3	4,3	39,1
7,33	3	13,0	13,0	52,2
7,67	1	4,3	4,3	56,5
8,33	1	4,3	4,3	60,9
8,67	1	4,3	4,3	65,2
10,00	1	4,3	4,3	69,6
11,33	1	4,3	4,3	73,9
13,00	1	4,3	4,3	78,3
13,33	1	4,3	4,3	82,6
14,67	1	4,3	4,3	87,0
15,00	1	4,3	4,3	91,3
16,33	1	4,3	4,3	95,7
20,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10,00	1	4,3	4,3	4,3
10,67	2	8,7	8,7	13,0
11,67	1	4,3	4,3	17,4
12,67	1	4,3	4,3	21,7
13,00	1	4,3	4,3	26,1
13,67	1	4,3	4,3	30,4
14,00	1	4,3	4,3	34,8
14,33	1	4,3	4,3	39,1
15,33	1	4,3	4,3	43,5
15,67	1	4,3	4,3	47,8
16,00	1	4,3	4,3	52,2
17,33	1	4,3	4,3	56,5
18,00	2	8,7	8,7	65,2
19,00	3	13,0	13,0	78,3
19,33	2	8,7	8,7	87,0
20,00	3	13,0	13,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	23	4,00	20,00	9,0000	4,44609
διδασκαλία ΠΤΝ	23	10,00	20,00	15,9420	3,38095
Valid N (listwise)	23				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-6,94203	2,54386	,53043	-8,04208	-5,84198	-13,088	22	,000

5^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6,00	1	4,3	4,3	4,3
7,00	2	8,7	8,7	13,0
7,33	1	4,3	4,3	17,4
7,67	1	4,3	4,3	21,7
8,33	1	4,3	4,3	26,1
9,67	2	8,7	8,7	34,8
10,33	1	4,3	4,3	39,1
10,67	1	4,3	4,3	43,5
11,33	1	4,3	4,3	47,8
11,67	1	4,3	4,3	52,2
13,33	1	4,3	4,3	56,5
13,67	1	4,3	4,3	60,9
14,00	1	4,3	4,3	65,2
14,67	1	4,3	4,3	69,6
15,67	1	4,3	4,3	73,9
16,00	1	4,3	4,3	78,3
16,33	1	4,3	4,3	82,6
17,33	1	4,3	4,3	87,0
17,67	1	4,3	4,3	91,3
18,67	1	4,3	4,3	95,7
20,00	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10,67	1	4,3	4,3	4,3
13,67	1	4,3	4,3	8,7
14,00	1	4,3	4,3	13,0
14,67	1	4,3	4,3	17,4
15,67	1	4,3	4,3	21,7
16,00	1	4,3	4,3	26,1
17,33	1	4,3	4,3	30,4
17,67	1	4,3	4,3	34,8
18,00	2	8,7	8,7	43,5
18,33	1	4,3	4,3	47,8
18,67	1	4,3	4,3	52,2
19,00	6	26,1	26,1	78,3
19,33	1	4,3	4,3	82,6
20,00	4	17,4	17,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	23	6,00	20,00	12,3478	4,18931
διδασκαλία ΠΤΝ	23	10,67	20,00	17,6522	2,44222
Valid N (listwise)	23				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-5,30435	2,67407	,55758	-6,46070	-4,14799	-9,513	22	,000

6^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6,00	1	4,5	4,5	4,5
7,00	2	9,1	9,1	13,6
7,67	1	4,5	4,5	18,2
8,33	1	4,5	4,5	22,7
9,67	2	9,1	9,1	31,8
10,33	1	4,5	4,5	36,4
10,67	1	4,5	4,5	40,9
11,33	1	4,5	4,5	45,5
11,67	1	4,5	4,5	50,0
13,33	1	4,5	4,5	54,5
14,00	1	4,5	4,5	59,1
14,33	1	4,5	4,5	63,6
14,67	1	4,5	4,5	68,2
15,67	1	4,5	4,5	72,7
16,00	1	4,5	4,5	77,3
16,33	1	4,5	4,5	81,8
17,33	1	4,5	4,5	86,4
17,67	1	4,5	4,5	90,9
18,67	1	4,5	4,5	95,5
20,00	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11,00	1	4,5	4,5	4,5
13,33	1	4,5	4,5	9,1
14,00	1	4,5	4,5	13,6
15,33	1	4,5	4,5	18,2
16,00	1	4,5	4,5	22,7
16,33	1	4,5	4,5	27,3
17,33	1	4,5	4,5	31,8
17,67	1	4,5	4,5	36,4
18,00	2	9,1	9,1	45,5
18,33	3	13,6	13,6	59,1
19,00	5	22,7	22,7	81,8
20,00	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	22	6,00	20,00	12,6061	4,15014
διδασκαλία ΠΤΝ	22	11,00	20,00	17,5909	2,37921
Valid N (listwise)	22				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2- tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,98485	2,62966	,56065	-6,15077	-3,81892	-8,891	21	,000

7^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,33	3	13,6	13,6	13,6
3,33	1	4,5	4,5	18,2
3,67	1	4,5	4,5	22,7
5,00	2	9,1	9,1	31,8
5,33	1	4,5	4,5	36,4
5,67	1	4,5	4,5	40,9
6,33	1	4,5	4,5	45,5
6,67	2	9,1	9,1	54,5
7,00	1	4,5	4,5	59,1
7,33	1	4,5	4,5	63,6
10,33	1	4,5	4,5	68,2
10,67	1	4,5	4,5	72,7
13,33	2	9,1	9,1	81,8
14,00	1	4,5	4,5	86,4
15,67	1	4,5	4,5	90,9
17,00	1	4,5	4,5	95,5
19,67	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	4,5	4,5	4,5
5,33	1	4,5	4,5	9,1
5,67	1	4,5	4,5	13,6
6,33	1	4,5	4,5	18,2
10,00	1	4,5	4,5	22,7
10,33	2	9,1	9,1	31,8
13,00	2	9,1	9,1	40,9
13,33	1	4,5	4,5	45,5
13,67	1	4,5	4,5	50,0
15,67	1	4,5	4,5	54,5
16,00	1	4,5	4,5	59,1
16,67	2	9,1	9,1	68,2
17,67	1	4,5	4,5	72,7
19,00	2	9,1	9,1	81,8
19,67	3	13,6	13,6	95,5
20,00	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	22	2,33	19,67	8,3182	5,13776
διδασκαλία ΠΤΝ	22	3,00	20,00	13,8030	5,28115
Valid N (listwise)	22				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			
			Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-5,48485	3,96643	,84565	-7,24346 -3,72623	-6,486	21	,000

4.2.1.3.1. Τεστ επιδόσεων μαθητών με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τη συμπλήρωση της λίστας ελέγχου (checklist) των Π.Τ.Ν. (βλ. Παράρτημα Α) από τους 158 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, 120 μαθητές είχαν χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη. Η ανάλυση των βαθμολογιών που σημείωσαν οι μαθητές αυτοί στα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν, έδωσε τα εξής αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες είναι 10,10, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα αντίστοιχα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι 16,05. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε ότι η μεταξύ τους διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 5,95$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	120	2,33	20,00	10,1028	4,33770
διδασκαλία ΠΤΝ	120	3,00	20,00	16,0528	3,47003
Valid N (listwise)	120				

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-5,95000	2,58512	,23599	-6,41728	-5,48272	-25,213	119	,000

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών (52,4%, 63 μαθητές από τους 120) έγραψαν κάτω από 10 στα τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Αντίθετα, μετά τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν., οι μαθητές που έγραψαν κάτω από τη βάση ήταν μόλις 3 (ποσοστό 2,4%), καθώς η πλειοψηφία (ποσοστό 60,8%, 73 από τους 120 μαθητές) σημείωσε πολύ καλές (ποσοστό 25,8%) ή άριστες (ποσοστό 35%) επιδόσεις. Βαθμολογίες πάνω από 15,5 πέτυχαν 17 από τους 120 μαθητές (ποσοστό 14%) στα τεστ μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου, ενώ μέτρια έως καλά έγραψε το 33,5% του συνόλου των

μαθητών. Μέτριες έως καλές ήταν οι επιδόσεις του 36,7% των μαθητών στα τεστ που εφαρμόστηκαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..

Συνοπτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης	Frequency	Percent
Valid κάτω από 10	63	52,4
μέτρια (10-12,49)	18	15
καλά (12,50-15,49)	22	18,5
πολύ καλά (15,50-18,49)	14	11,6
άριστα (18,50-20)	3	2,4
Total	120	100,0

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης	Frequency	Percent
Valid κάτω από 10	3	2,4
μέτρια (10-12,49)	14	11,6
καλά (12,50-15,49)	30	25,1
πολύ καλά (15,50-18,49)	31	25,8
άριστα (18,50-20)	42	35
Total	120	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,33	3	2,5	2,5	2,5
3,00	1	,8	,8	3,3
3,33	1	,8	,8	4,2
3,67	1	,8	,8	5,0
4,00	2	1,7	1,7	6,7
4,33	1	,8	,8	7,5
4,67	4	3,3	3,3	10,8
5,00	3	2,5	2,5	13,3
5,33	2	1,7	1,7	15,0
5,67	3	2,5	2,5	17,5
6,00	1	,8	,8	18,3
6,33	6	5,0	5,0	23,3
6,67	3	2,5	2,5	25,8
7,00	5	4,2	4,2	30,0
7,33	5	4,2	4,2	34,2
7,67	4	3,3	3,3	37,5
8,00	1	,8	,8	38,3
8,33	5	4,2	4,2	42,5
8,67	5	4,2	4,2	46,7
9,33	1	,8	,8	47,5
9,67	6	5,0	5,0	52,5

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	,8	,8	,8
5,67	1	,8	,8	1,7
6,33	1	,8	,8	2,5
10,00	4	3,3	3,3	5,8
10,33	2	1,7	1,7	7,5
10,67	3	2,5	2,5	10,0
11,00	1	,8	,8	10,8
11,67	4	3,3	3,3	14,2
12,67	3	2,5	2,5	16,7
13,00	3	2,5	2,5	19,2
13,33	3	2,5	2,5	21,7
13,67	3	2,5	2,5	24,2
14,00	6	5,0	5,0	29,2
14,33	2	1,7	1,7	30,8
14,67	3	2,5	2,5	33,3
15,00	2	1,7	1,7	35,0
15,33	5	4,2	4,2	39,2
15,67	3	2,5	2,5	41,7
16,00	3	2,5	2,5	44,2
16,33	3	2,5	2,5	46,7
16,67	4	3,3	3,3	50,0

10,00	1	,8	,8	53,3
10,33	4	3,3	3,3	56,7
10,67	5	4,2	4,2	60,8
11,00	2	1,7	1,7	62,5
11,33	2	1,7	1,7	64,2
11,67	4	3,3	3,3	67,5
13,00	2	1,7	1,7	69,2
13,33	5	4,2	4,2	73,3
13,67	2	1,7	1,7	75,0
14,00	5	4,2	4,2	79,2
14,33	3	2,5	2,5	81,7
14,67	5	4,2	4,2	85,8
15,67	3	2,5	2,5	88,3
16,00	2	1,7	1,7	90,0
16,33	1	,8	,8	90,8
16,67	1	,8	,8	91,7
17,00	1	,8	,8	92,5
17,33	3	2,5	2,5	95,0
17,67	2	1,7	1,7	96,7
18,33	1	,8	,8	97,5
18,67	1	,8	,8	98,3
19,33	1	,8	,8	99,2
20,00	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

17,00	3	2,5	2,5	52,5
17,33	7	5,8	5,8	58,3
17,67	2	1,7	1,7	60,0
18,00	6	5,0	5,0	65,0
18,67	5	4,2	4,2	69,2
19,00	17	14,2	14,2	83,3
19,33	1	,8	,8	84,2
19,67	7	5,8	5,8	90,0
20,00	12	10,0	10,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό · *Valid Percent* = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

4.2.2. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο Γ΄ Γυμνασίου

Στη συνέχεια, αρχικά παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα για τα επτά τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα και ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων ανά τμήμα.

4.2.2.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών

A) Συνολικά αποτελέσματα

Αναφορικά με την ενεργοποίηση *κινήτρων μάθησης* κατά τη διάρκεια της «παραδοσιακής» διδασκαλίας οι παρατηρητές σημείωσαν πως οι μαθητές εκδήλωναν μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετείχαν και ήταν συγκεντρωμένοι ελάχιστα. Σε μικρό βαθμό, επίσης, υπέβαλλαν ερωτήσεις και προβληματίζονταν σχετικά με το μάθημα. Από την άλλη μεριά, οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. φάνηκε πως ενεργοποίησαν κίνητρα μάθησης στους μαθητές σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές, δηλαδή, ήταν πολύ συγκεντρωμένοι, εκδήλωναν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα, καθώς υπέβαλλαν ερωτήσεις και προβληματίζονταν σε μεγάλο βαθμό, ενώ συμμετείχαν πάρα πολύ.

Η *ψυχολογία των μαθητών*, επίσης, διαφοροποιήθηκε σύμφωνα με τους παρατηρητές. Ενώ, δηλαδή, στις «παραδοσιακού» τύπου διδασκαλίες έδειχναν να απολαμβάνουν λίγο το μάθημα, δυσανασχετούσαν και εκδήλωναν σε μικρό βαθμό συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης μετά από την επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας εργασίας, στις διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν., οι μαθητές φάνηκε πως απολάμβαναν πολύ το μάθημα. Δεν δυσανασχετούσαν και η επιτυχημένη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. τους προκαλούσε σε μεγάλο βαθμό συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης.

Επιπλέον, το *κλίμα της τάξης* φάνηκε πως βελτιώθηκε με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Συγκεκριμένα, οι παρατηρητές σημείωσαν ότι οι μαθητές συνεργάζονταν αρμονικά, αυτενεργούσαν και αυτορρυθμίζονταν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η τάξη ήταν ήσυχη, ώστε η παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν ήταν αναγκαία. Από την άλλη μεριά, στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες οι μαθητές σε μικρό βαθμό συνεργάζονταν αρμονικά, αυτενεργούσαν και αυτορρυθμίζονταν, ενώ υπήρχε μικρή αναστάτωση στην τάξη που ανάγκαζε τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει.

Αναφορικά με τις *επιδόσεις των μαθητών* παρατηρήθηκε πως κατά τη διάρκεια των «παραδοσιακών» διδασκαλιών οι μαθητές τις περισσότερες φορές δεν

έδιναν ορθές απαντήσεις ή δεν ολοκλήρωναν επιτυχώς τις εργασίες, ώστε φάνηκε ότι λίγο κατανοούσαν το περιεχόμενο των εργασιών. Αρκετά συχνά, λοιπόν, ζητούσαν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης. Αντιθέτως, οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν., σύμφωνα με τους παρατηρητές, βοηθούσαν τους μαθητές στην κατανόηση των περιεχομένων μάθησης, καθώς δεν ζητούσαν επανάληψη και επιπλέον, απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις και ολοκλήρωναν με επιτυχία τα ζητούμενα των εργασιών.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,05	2,29	2,19	1,76
	N	21	21	21	21
	Std.Deviation	,74	,46	,60	,77
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,43	4,52	4,33	4,00
	N	21	21	21	21
	Std.Deviation	,68	,60	,80	,77

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

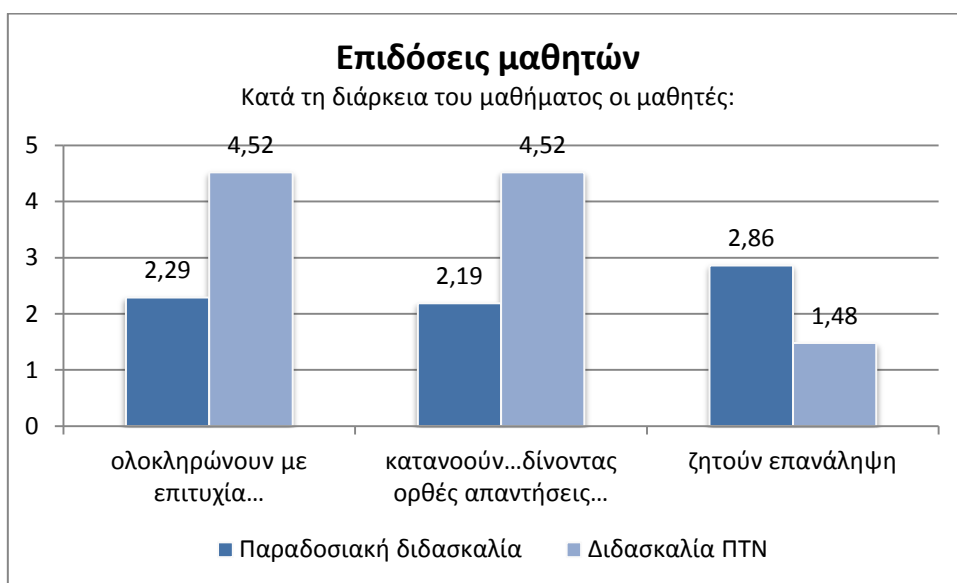
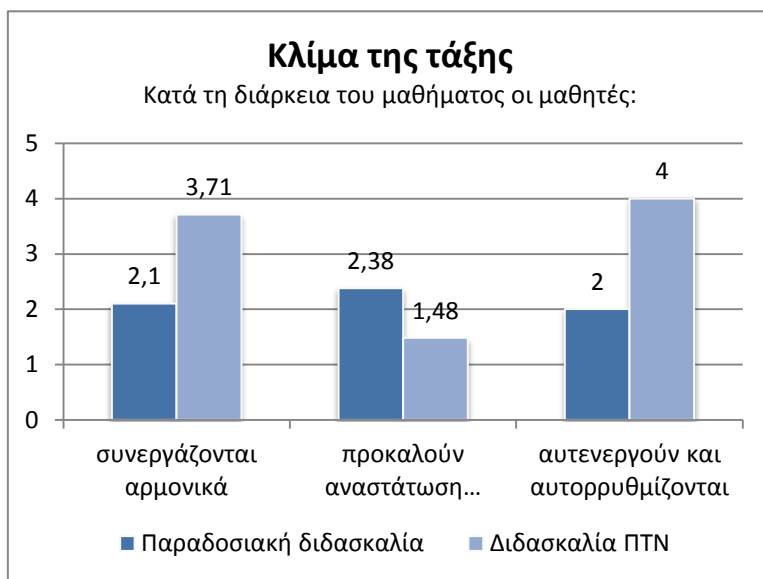
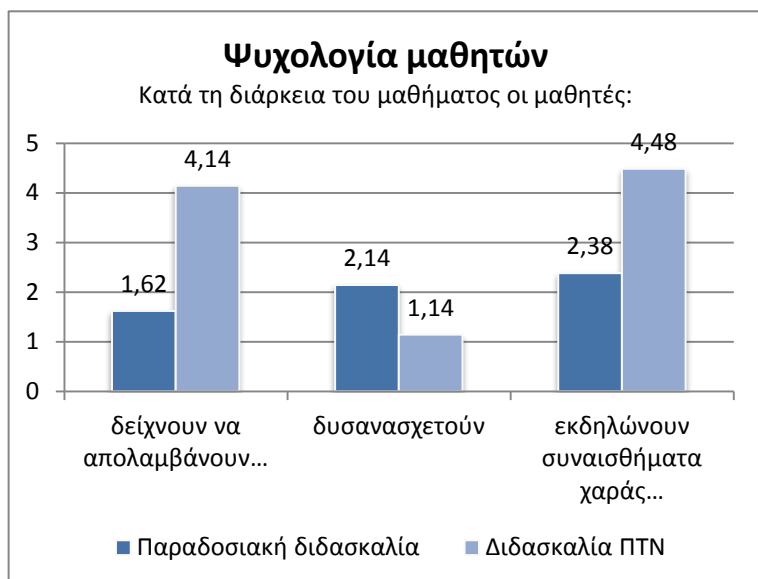
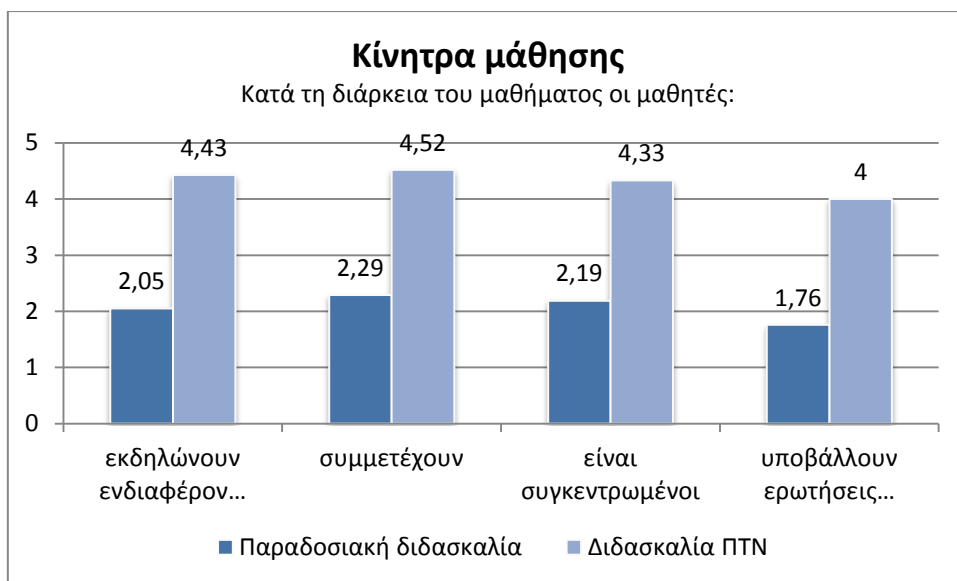
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,62	2,14	2,38	2,10	2,38	2,00
	N	21	21	21	21	21	21
	Std.Deviation	,67	1,11	1,02	,77	1,07	,77
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,14	1,14	4,48	3,71	1,48	4,00
	N	21	21	21	21	21	21
	Std.Deviation	,79	,36	,68	,90	,60	,89

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,29	2,19	2,86
	N	21	21	21
	Std.Deviation	,56	,60	,91
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,52	4,52	1,48
	N	21	21	21
	Std.Deviation	,81	,81	,75

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

B) Αποτελέσματα ανά τμήμα

1^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/ προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	2,33	2,00	1,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	4,33	4,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

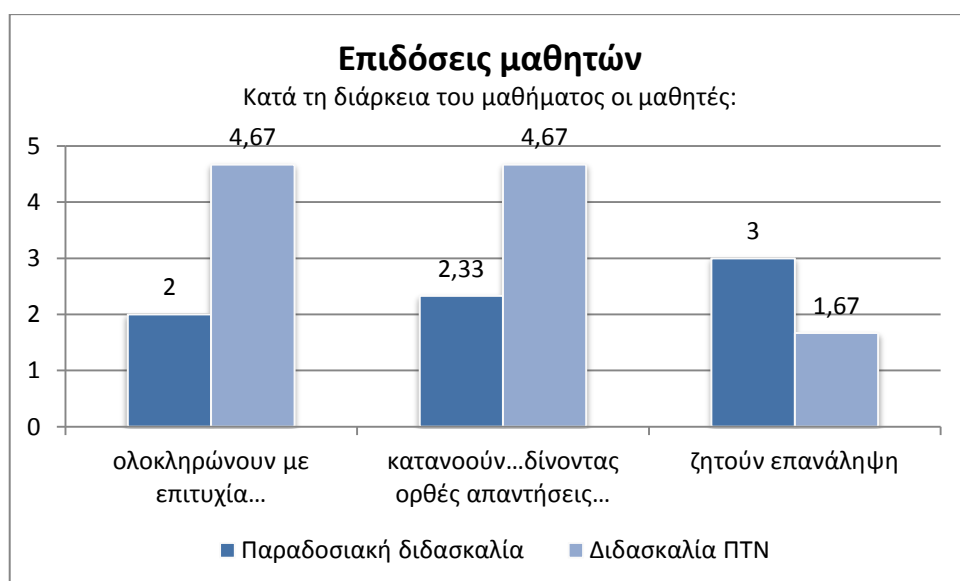
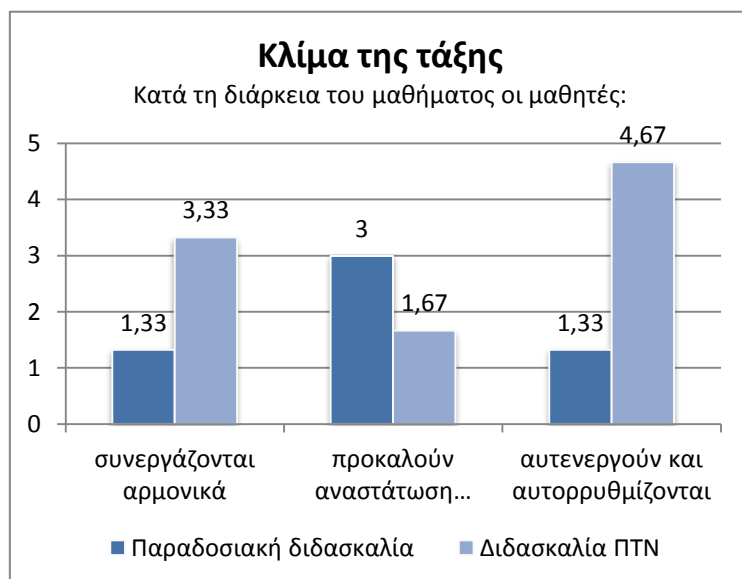
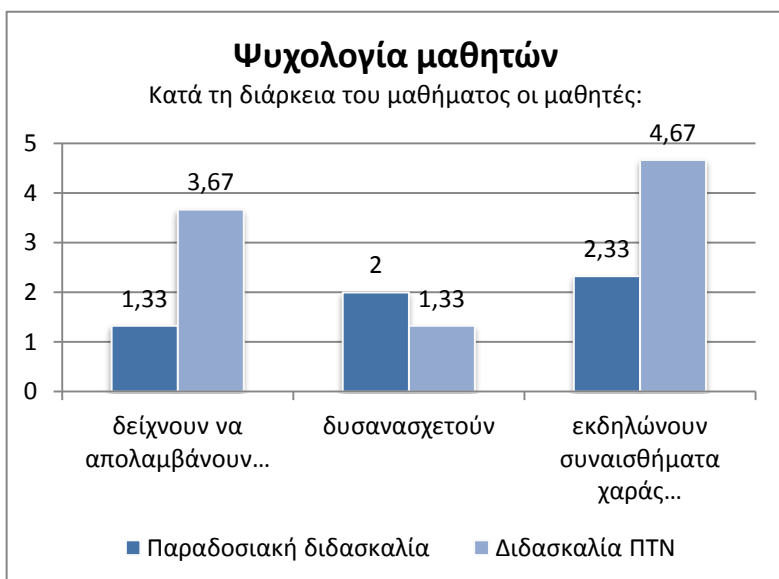
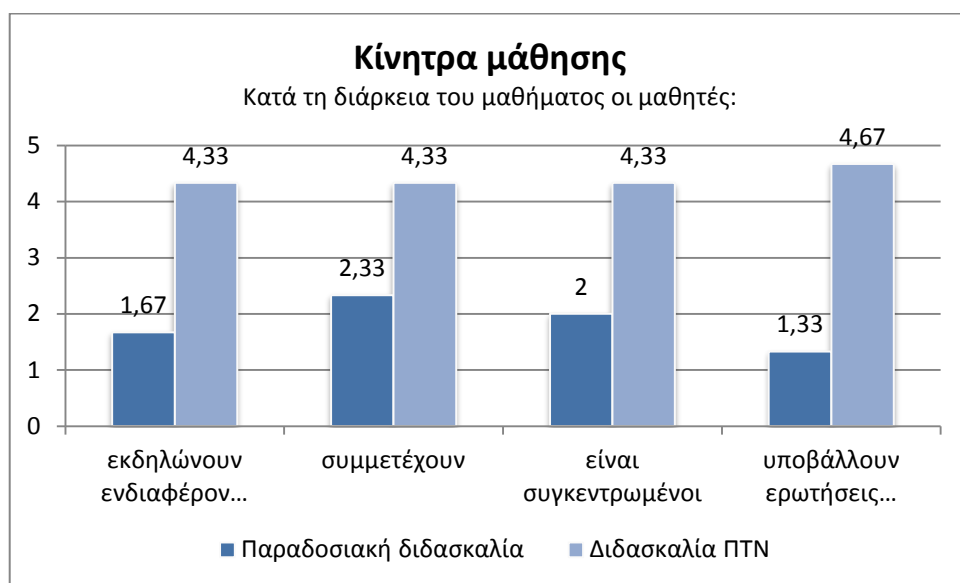
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,33	2,00	2,33	1,33	3,00	1,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,58	,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	3,67	1,33	4,67	3,33	1,67	4,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58	,58	,58

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,00	2,33	3,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	1,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	4,67	1,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	1,15

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

2^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/ προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	2,00	2,33	1,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	5,00	5,00	4,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,00	,00

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

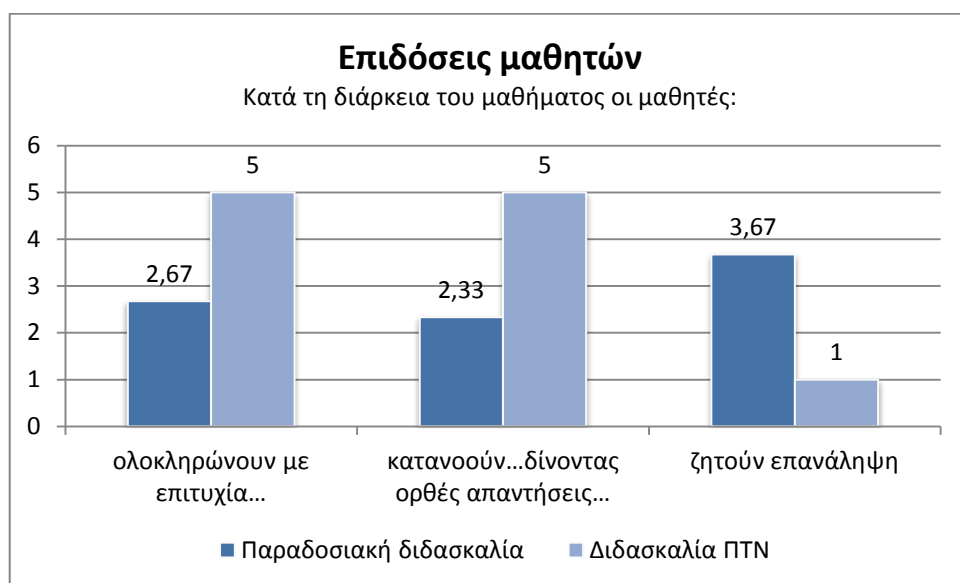
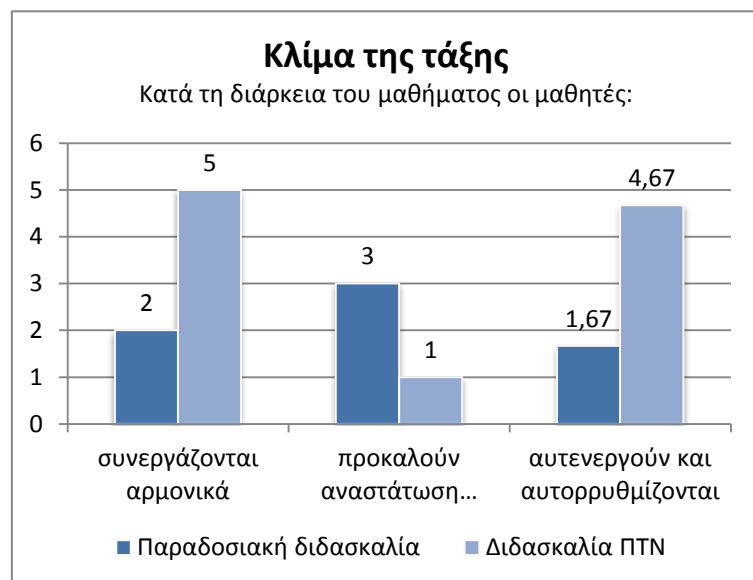
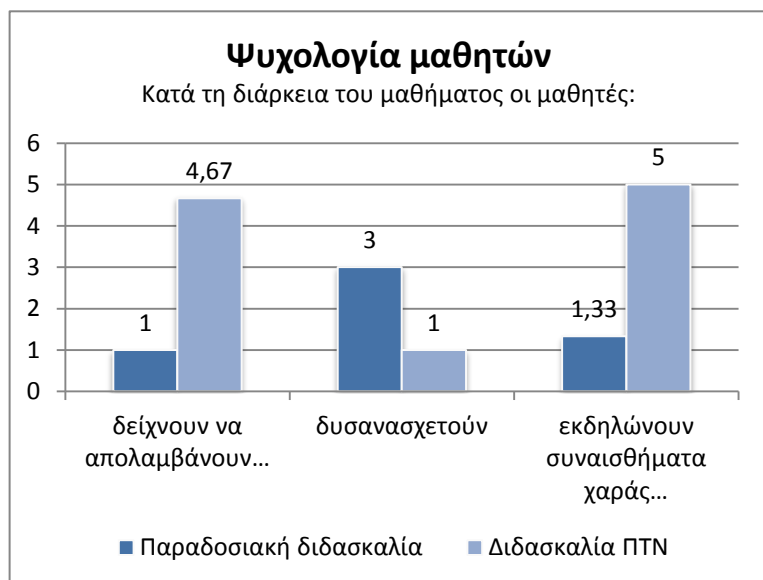
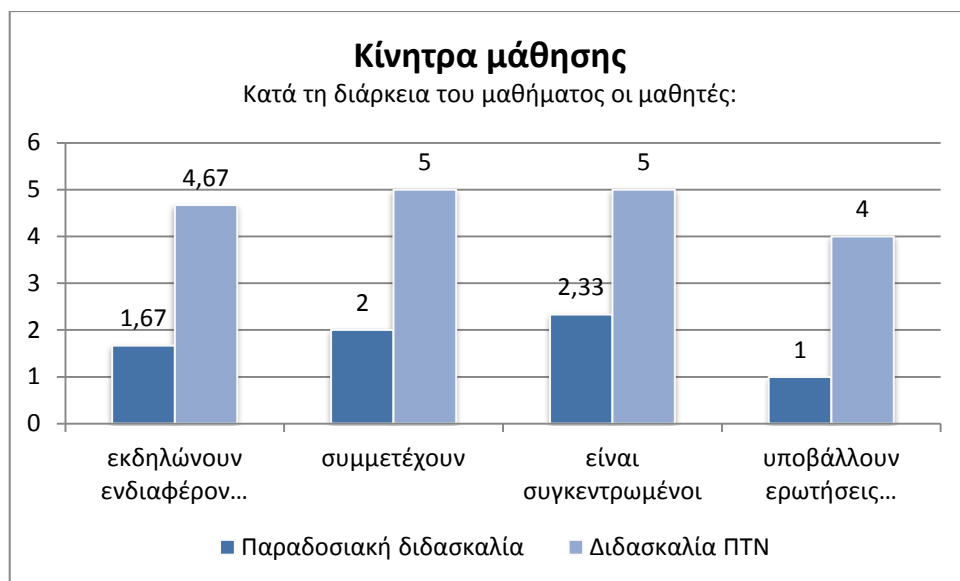
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,00	3,00	1,33	2,00	3,00	1,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	1,00	,58	,00	,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	1,00	5,00	5,00	1,00	4,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,00	,00	,00	,58

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,67	2,33	3,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	5,00	1,00
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

3^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	2,33	2,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	4,33	4,00	3,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,58	1,00	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

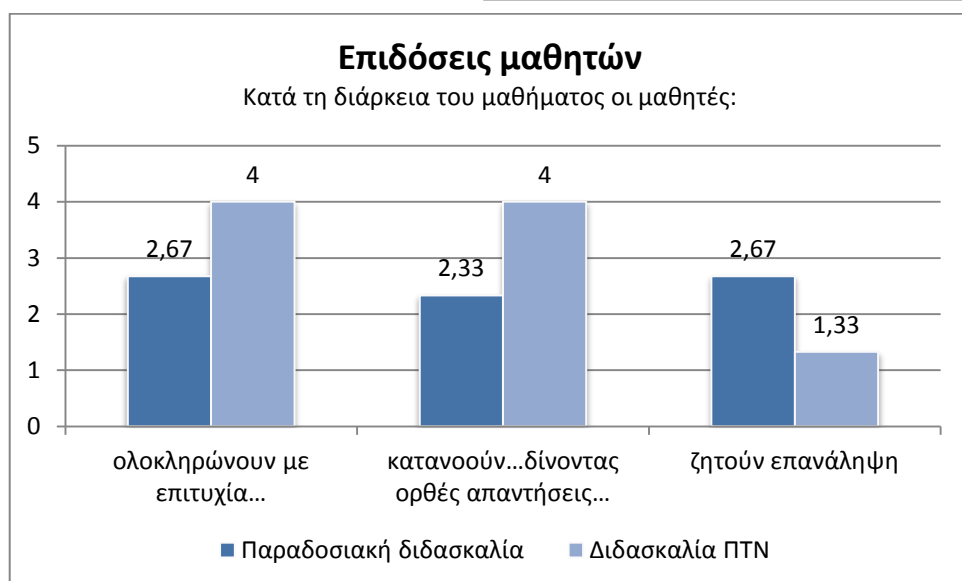
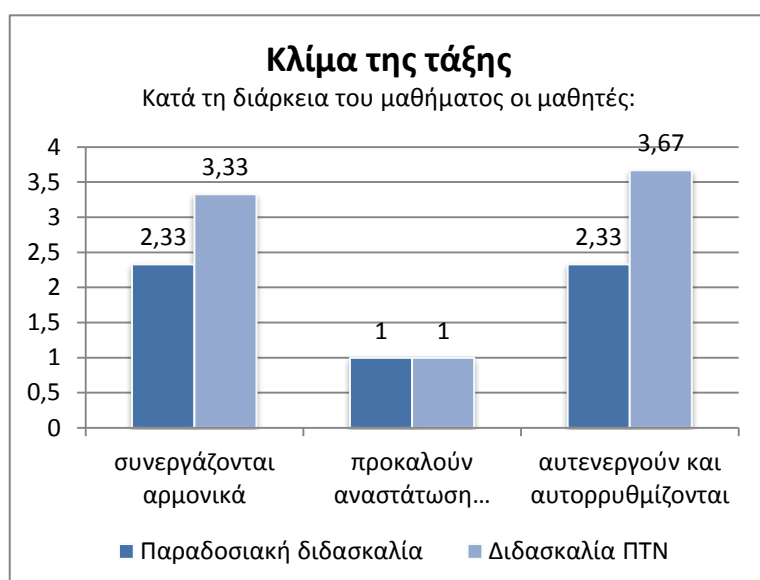
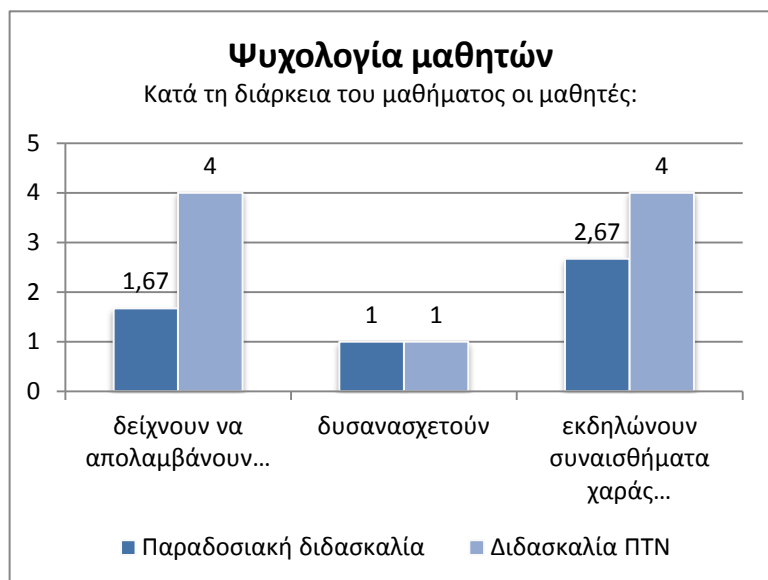
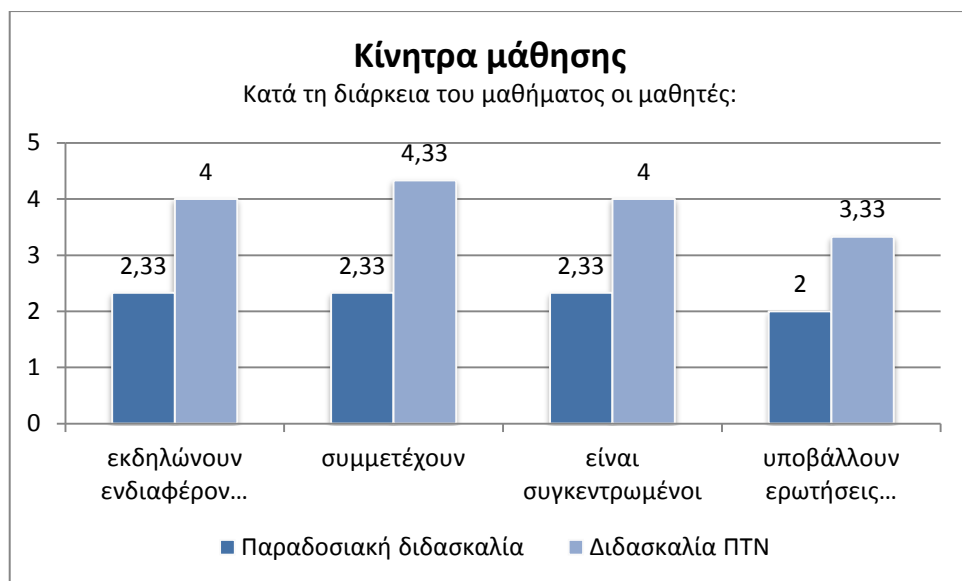
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	1,00	2,67	2,33	1,00	2,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,58	,00	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	1,00	4,00	3,33	1,00	3,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,00	1,00	1,53	,00	1,53

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,67	2,33	2,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	4,00	1,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	1,00	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,33	2,33	1,33	1,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	3,67	4,00	4,00	3,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	1,00	1,00	1,15

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

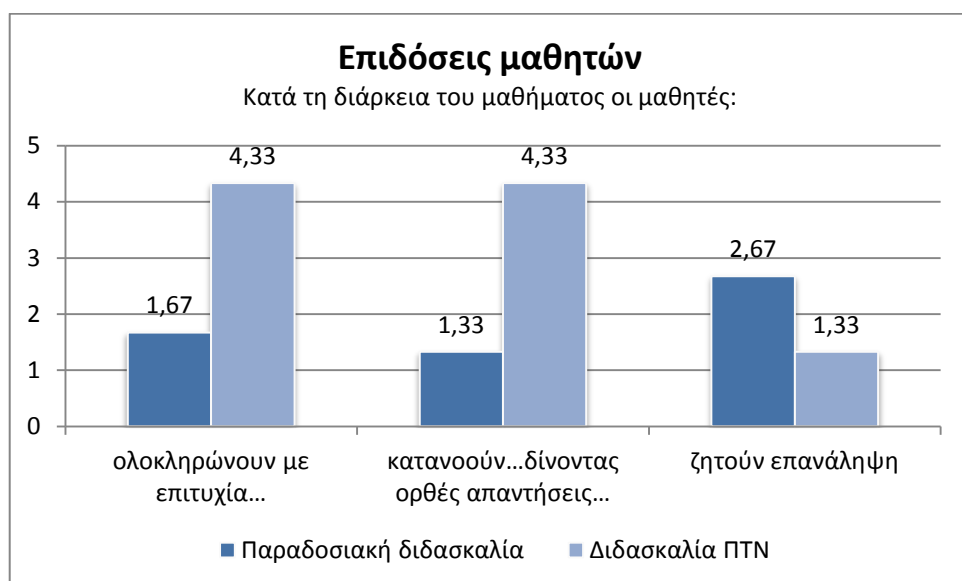
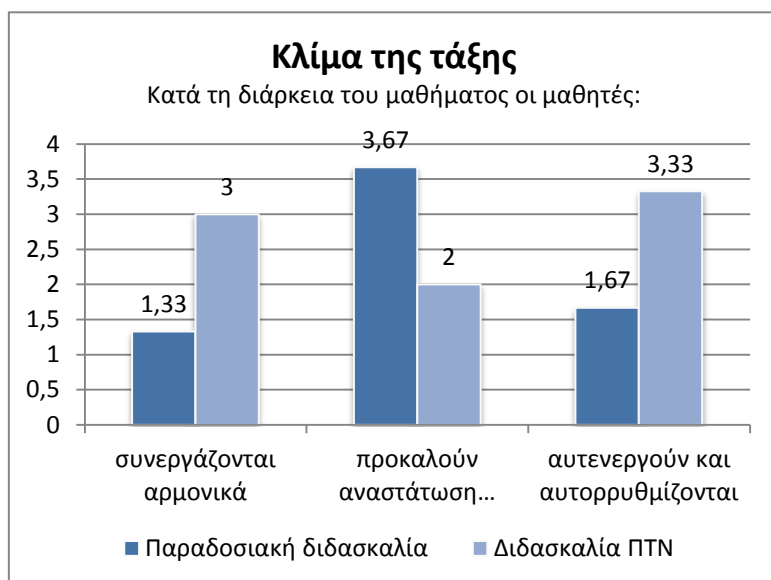
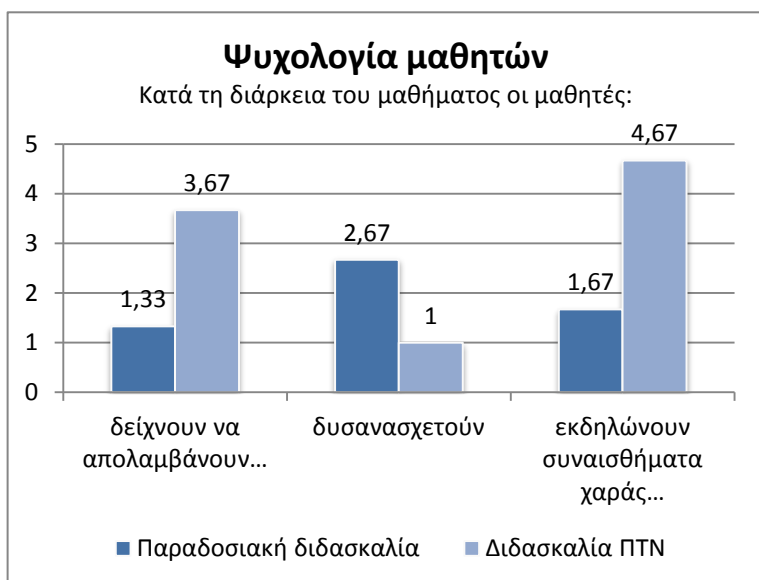
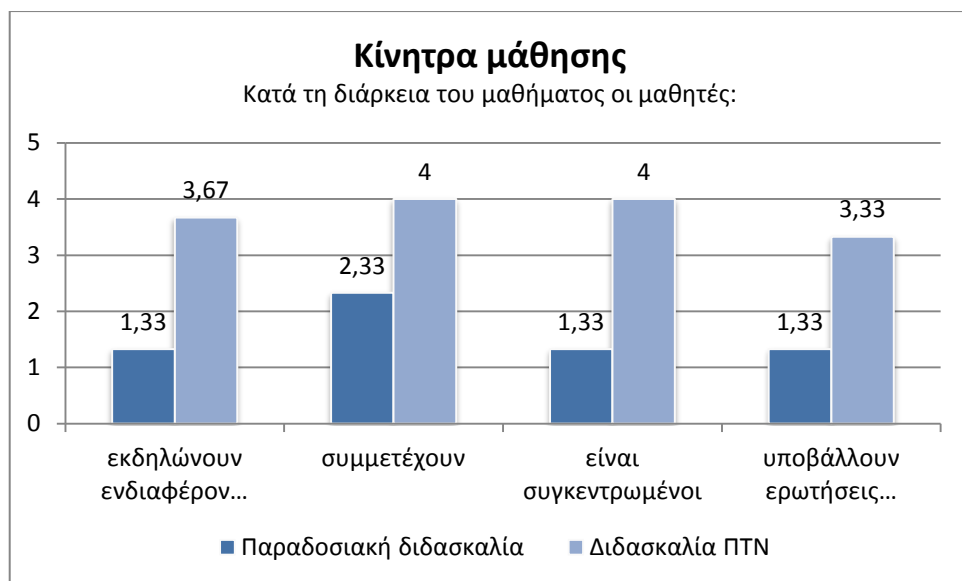
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,33	2,67	1,67	1,33	3,67	1,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	1,53	,58	,58	1,15	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	3,67	1,00	4,67	3,00	2,00	3,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,00	,58	,00	1,00	1,15

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	1,33	2,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	1,15
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	1,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,15	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

5^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	2,67	2,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	4,67	4,33	3,67
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	1,15	,58

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

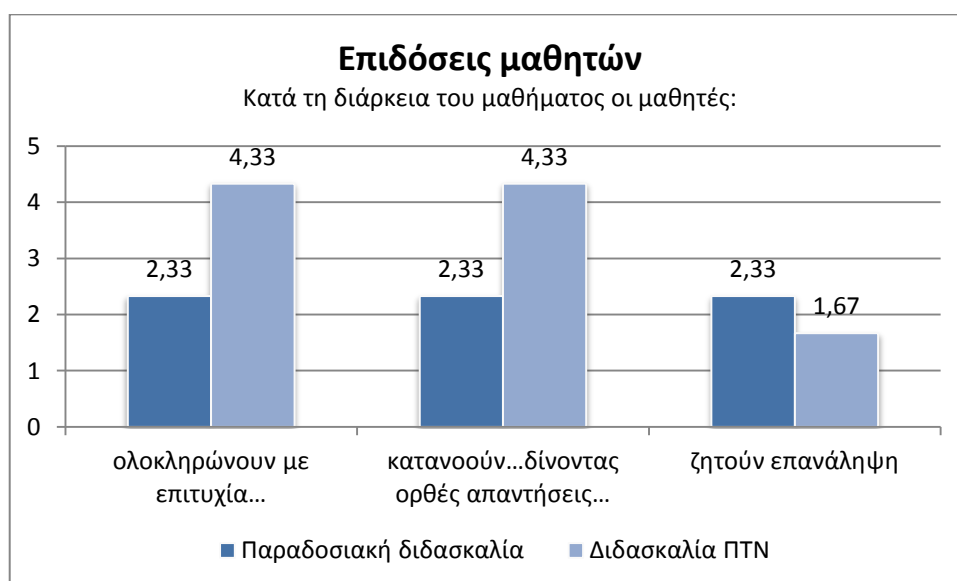
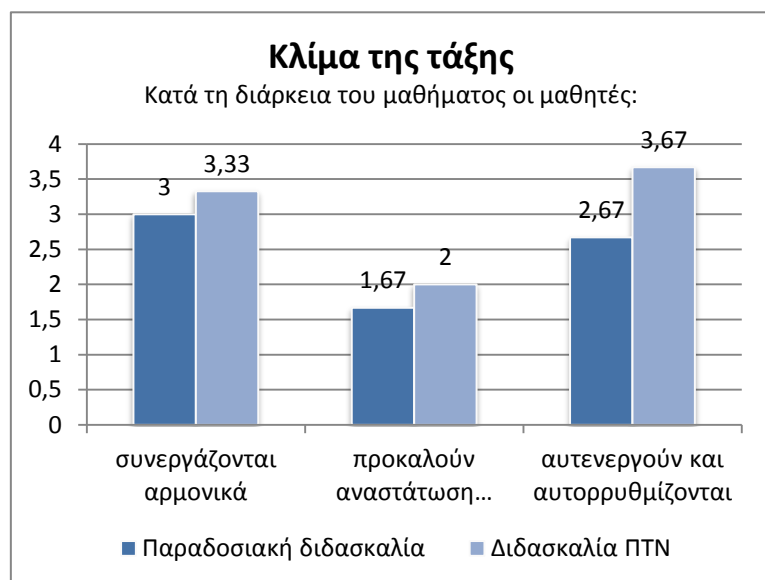
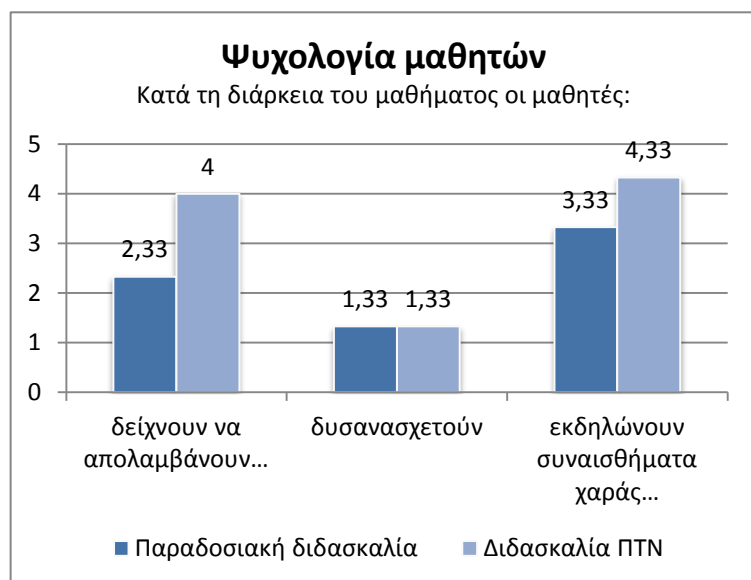
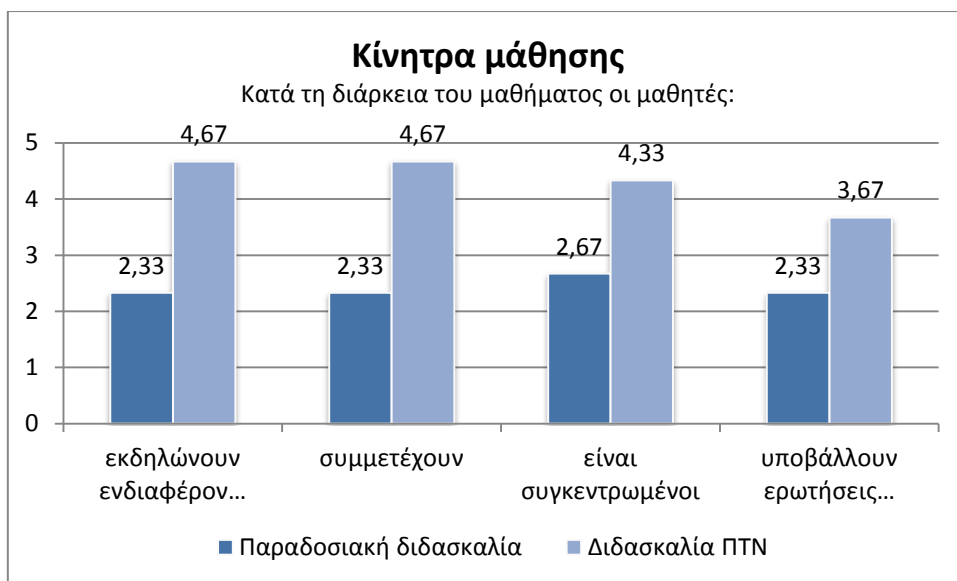
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	1,33	3,33	3,00	1,67	2,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58	0,00	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	1,33	4,33	3,33	2,00	3,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,58	,58	,58	0,00	,58

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	2,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	1,53
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	1,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,15	1,15

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

6^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,00	2,33	2,33	1,33
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,67	4,67	4,00	4,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	1,00	0,00

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

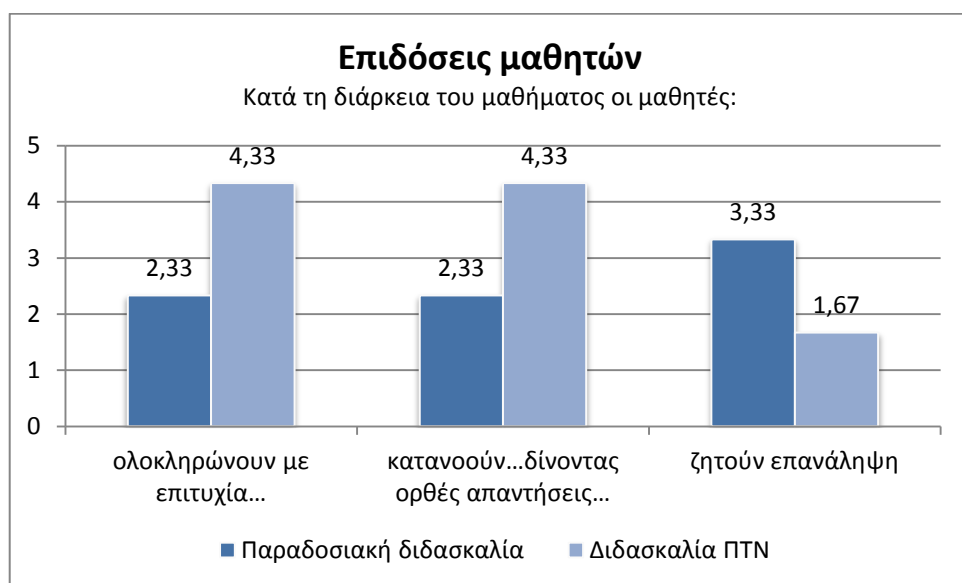
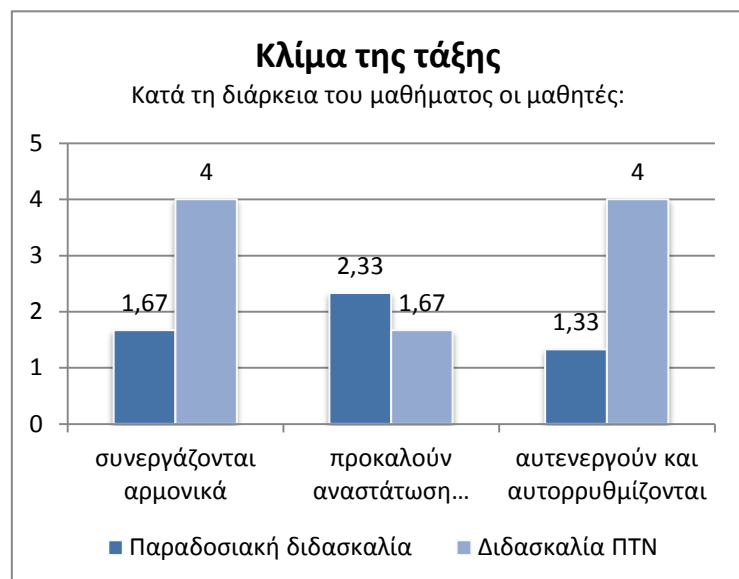
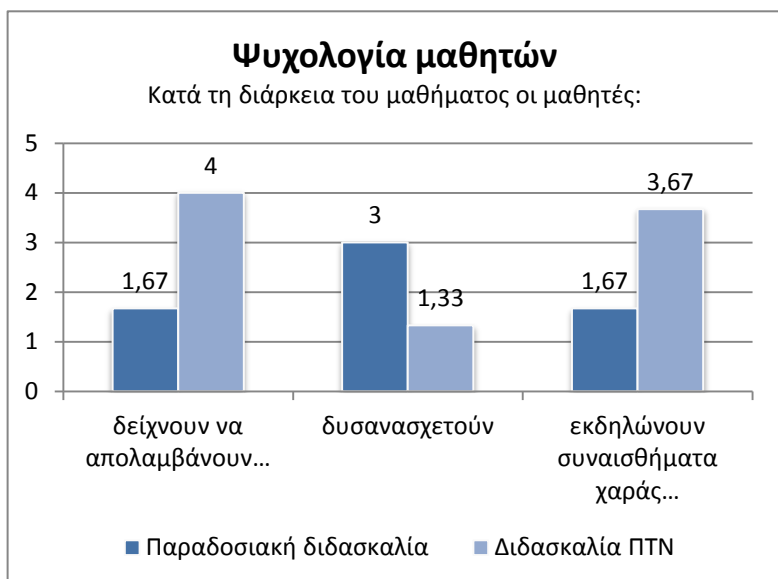
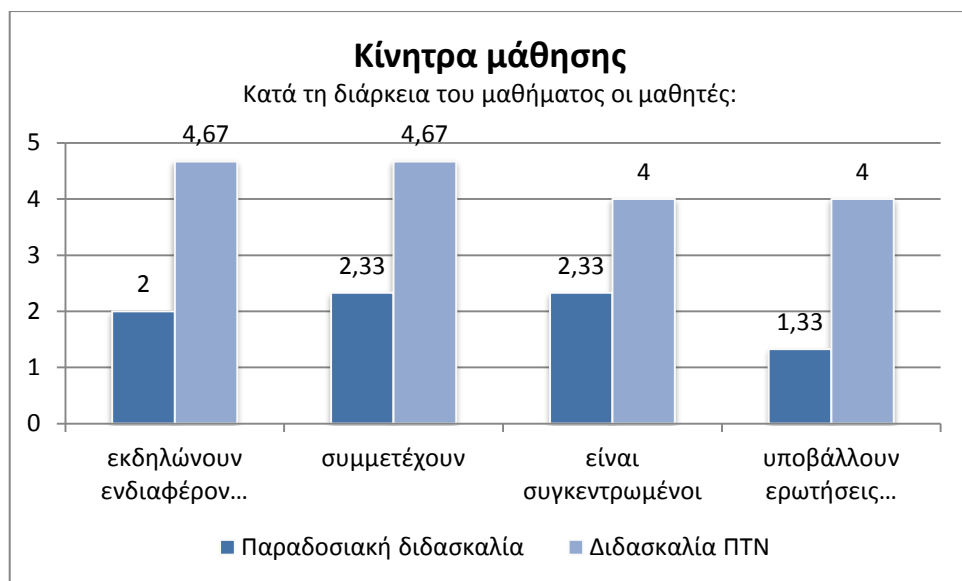
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,67	3,00	1,67	1,67	2,33	1,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,73	1,15	,58	1,53	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,00	1,33	3,67	4,00	1,67	4,00
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	1,00	,58	,58	1,00	,58	1,00

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	3,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,33	4,33	1,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	1,15	1,15	1,15

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

7^ο Τμήμα

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	3,00	2,33	2,33	3,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,58	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	4,67	4,67	5,00
	N	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,58	,58	,00

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

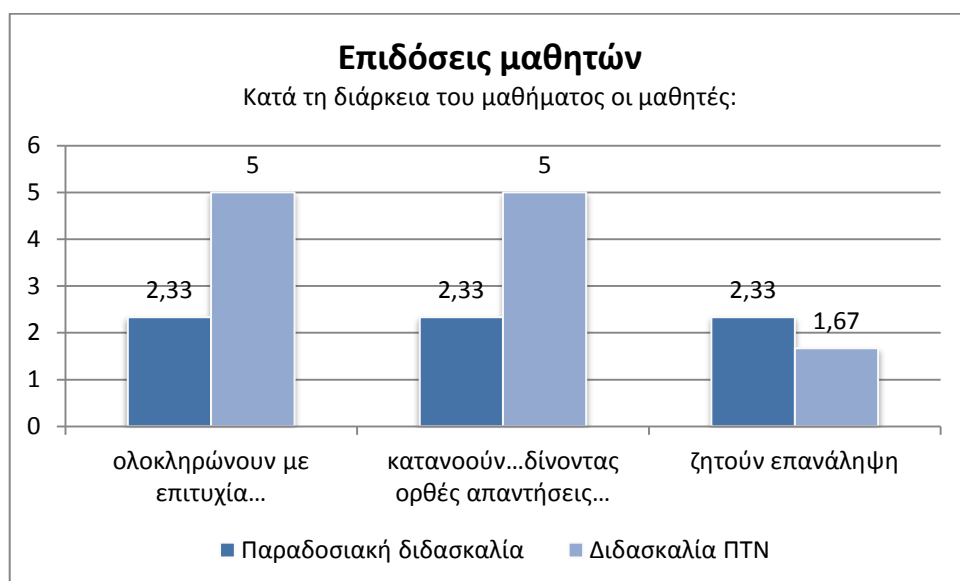
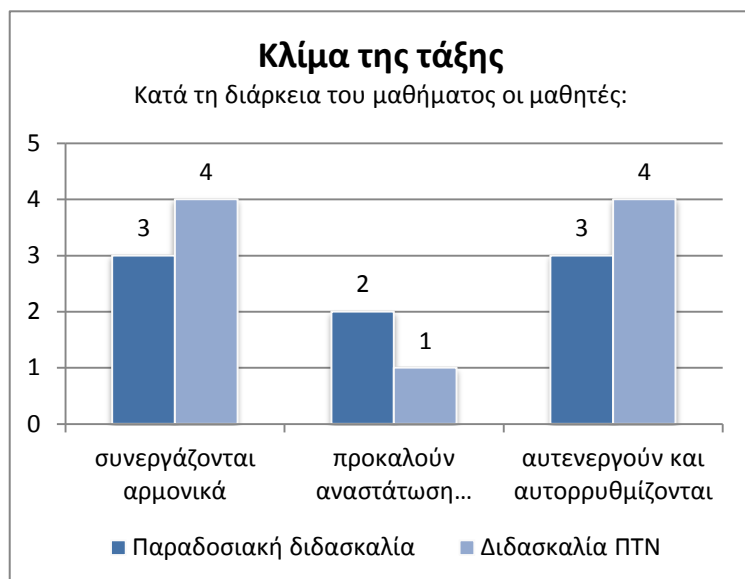
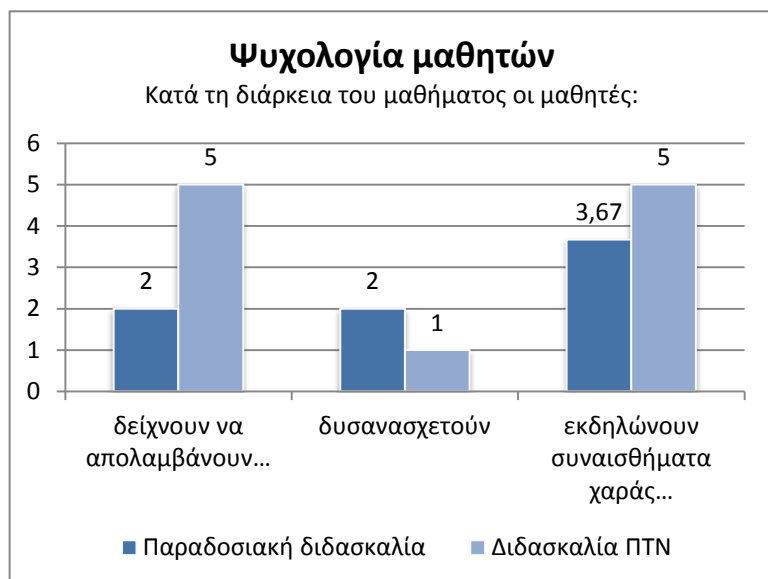
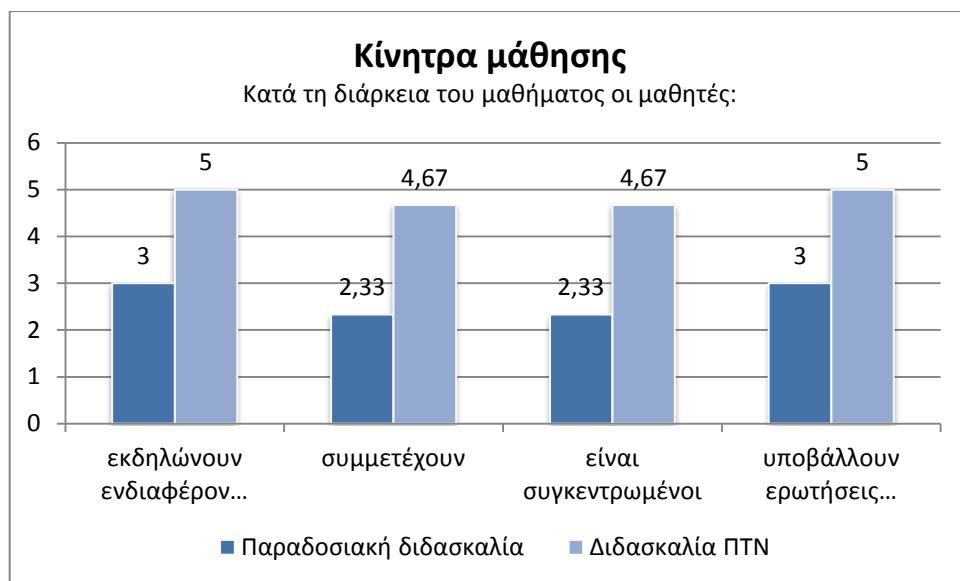
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,00	2,00	3,67	3,00	2,00	3,00
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,58	,00	,00	,00
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	1,00	5,00	4,00	1,00	4,00
	N	3	3	3	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,00	,00	,00	,00

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,33	2,33	2,33
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,58	,58	,58
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	5,00	5,00	1,67
	N	3	3	3
	Std.Deviation	,00	,00	,58

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4.2.2.2. Ερωτηματολόγια μαθητών

A) Συνολικά αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης των διδασκαλιών. Από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

i) *Κίνητρα μάθησης*

Για τους περισσότερους μαθητές (95 από τους 146) οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν πολύ (ποσοστό 34,2%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 30,8%) ενδιαφέρουσες, ώστε συμμετείχαν στο μάθημα περισσότερο από ό,τι συνήθως. Επίσης, κατά μέσο όρο δήλωσαν ότι οι εργασίες αυτές τους βοήθησαν να μείνουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ έκριναν ότι είναι ένας πολύ καλός λόγος για να ασχοληθούν με το μάθημα.

ii) *Ψυχολογία μαθητών*

Σε ποσοστό 72,6% οι μαθητές συμφώνησαν ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δεν ήταν καθόλου βαρετές. Κατά μέσο όρο παρατήρησαν ότι έκαναν το μάθημα πολύ απολαυστικό, ότι τους άρεσαν πολύ και τους έδιναν πολύ μεγάλη χαρά οι επιτυχίες τους.

iii) *Κλίμα της τάξης*

Ο μέσος όρος των μαθητών υποστήριξε ότι τα μαθήματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν., ήταν γι' αυτούς μια πολύ καλή άσκηση για να μάθουν να αυτενεργούν και να αυτορρυθμίζονται. Επιπλέον, τους άρεσε πολύ η ευκαιρία που τους δόθηκε να συνεργαστούν μεταξύ τους. Οι 97 από τους 146 δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια των εργασιών δεν υπήρχε καθόλου αναστάτωση στην τάξη, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός δεν χρειαζόταν να κάνει παρατηρήσεις.

iv) *Επιδόσεις μαθητών*

Σύμφωνα με το 83,6% του συνόλου των μαθητών, το μάθημα δεν έγινε καθόλου πιο δύσκολο με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Μάλιστα κατά μέσο όρο οι μαθητές παρατήρησαν ότι τους βοήθησαν πολύ στην κατανόηση των περιεχομένων μάθησης και κατ' επέκταση στο να απαντούν σωστά στα ζητούμενα των εργασιών.

Οι 122 από τους 146 θα ήθελαν πολύ (ποσοστό 17,8%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 65,8%) να ξαναγίνουν, γιατί - όπως έκριναν - βελτίωσαν τις επιδόσεις τους.

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	2,1	2,1	2,1
2,00	16	11,0	11,0	13,0
3,00	32	21,9	21,9	34,9
4,00	50	34,2	34,2	69,2
5,00	45	30,8	30,8	100,0
Total	146	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	4,1	4,1	4,1
2,00	24	16,4	16,4	20,5
3,00	28	19,2	19,2	39,7
4,00	51	34,9	34,9	74,7
5,00	37	25,3	25,3	100,0
Total	146	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	4,1	4,1	4,1
2,00	17	11,6	11,6	15,8
3,00	31	21,2	21,2	37,0
4,00	48	32,9	32,9	69,9
5,00	44	30,1	30,1	100,0
Total	146	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	2,7	2,7	2,7
2,00	19	13,0	13,0	15,8
3,00	29	19,9	19,9	35,6
4,00	40	27,4	27,4	63,0
5,00	54	37,0	37,0	100,0
Total	146	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	106	72,6	72,6	72,6
2,00	28	19,2	19,2	91,8
3,00	5	3,4	3,4	95,2
4,00	4	2,7	2,7	97,9
5,00	3	2,1	2,1	100,0
Total	146	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	8	5,5	5,5	5,5
2,00	18	12,3	12,3	17,8
3,00	45	30,8	30,8	48,6
4,00	40	27,4	27,4	76,0
5,00	35	24,0	24,0	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	5	3,4	3,4	3,4
2,00	14	9,6	9,6	13,0
3,00	35	24,0	24,0	37,0
4,00	35	24,0	24,0	61,0
5,00	57	39,0	39,0	100,0
Total	146	100,0	100,0	

8. Δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	97	66,4	66,4	66,4
2,00	33	22,6	22,6	89,0
3,00	5	3,4	3,4	92,5
4,00	6	4,1	4,1	96,6
5,00	5	3,4	3,4	100,0
Total	146	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	4,1	4,1	4,1
2,00	17	11,6	11,6	15,8
3,00	39	26,7	26,7	42,5
4,00	42	28,8	28,8	71,2
5,00	42	28,8	28,8	100,0
Total	146	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	2,1	2,1	2,1
2,00	15	10,3	10,3	12,3
3,00	41	28,1	28,1	40,4
4,00	48	32,9	32,9	73,3
5,00	39	26,7	26,7	100,0
Total	146	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

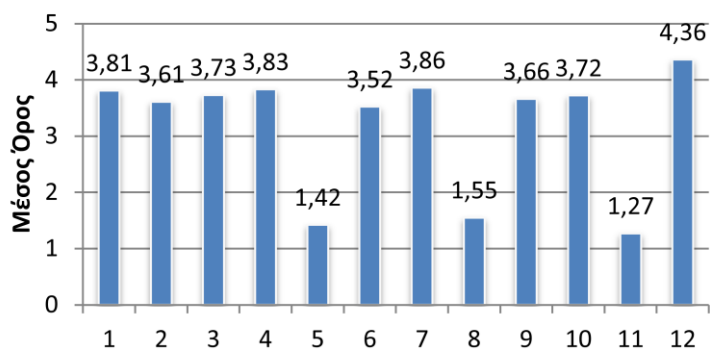
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	122	83,6	83,6	83,6
2,00	15	10,3	10,3	93,8
3,00	4	2,7	2,7	96,6
4,00	3	2,1	2,1	98,6
5,00	2	1,4	1,4	100,0
Total	146	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	4,1	4,1	4,1
2,00	7	4,8	4,8	8,9
3,00	11	7,5	7,5	16,4
4,00	26	17,8	17,8	34,2
5,00	96	65,8	65,8	100,0
Total	146	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev
Ερώτηση 1	146	1,00	5,00	3,81	1,06
Ερώτηση 2	146	1,00	5,00	3,61	1,15
Ερώτηση 3	146	1,00	5,00	3,73	1,13
Ερώτηση 4	146	1,00	5,00	3,83	1,15
Ερώτηση 5	146	1,00	5,00	1,42	,85
Ερώτηση 6	146	1,00	5,00	3,52	1,15
Ερώτηση 7	146	1,00	5,00	3,86	1,14
Ερώτηση 8	146	1,00	5,00	1,55	,99
Ερώτηση 9	146	1,00	5,00	3,66	1,13
Ερώτηση 10	146	1,00	5,00	3,72	1,04
Ερώτηση 11	146	1,00	5,00	1,27	,74
Ερώτηση 12	146	1,00	5,00	4,36	1,08
Valid N (listwise)	146				

Μέσοι Όροι



B) Αποτελέσματα ανά τμήμα

1^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	15,8	15,8	15,8
2,00	2	10,5	10,5	26,3
3,00	3	15,8	15,8	42,1
4,00	5	26,3	26,3	68,4
5,00	6	31,6	31,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	15,8	15,8	15,8
2,00	3	15,8	15,8	31,6
3,00	4	21,1	21,1	52,6
4,00	5	26,3	26,3	78,9
5,00	4	21,1	21,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	10,5	10,5	10,5
2,00	1	5,3	5,3	15,8
3,00	4	21,1	21,1	36,8
4,00	5	26,3	26,3	63,2
5,00	7	36,8	36,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	10,5	10,5	10,5
2,00	1	5,3	5,3	15,8
3,00	1	5,3	5,3	21,1
4,00	3	15,8	15,8	36,8
5,00	12	63,2	63,2	100,0
Total	19	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	63,2	63,2	63,2
2,00	6	31,6	31,6	94,7
5,00	1	5,3	5,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	15,8	15,8	15,8
2,00	3	15,8	15,8	31,6
3,00	4	21,1	21,1	52,6
4,00	3	15,8	15,8	68,4
5,00	6	31,6	31,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	10,5	10,5	10,5
2,00	2	10,5	10,5	21,1
3,00	6	31,6	31,6	52,6
4,00	3	15,8	15,8	68,4
5,00	6	31,6	31,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	14	73,7	73,7	73,7
2,00	4	21,1	21,1	94,7
4,00	1	5,3	5,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	5,3	5,3	5,3
2,00	3	15,8	15,8	21,1
3,00	3	15,8	15,8	36,8
4,00	5	26,3	26,3	63,2
5,00	7	36,8	36,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	5,3	5,3	5,3
2,00	2	10,5	10,5	15,8
3,00	4	21,1	21,1	36,8
4,00	6	31,6	31,6	68,4
5,00	6	31,6	31,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

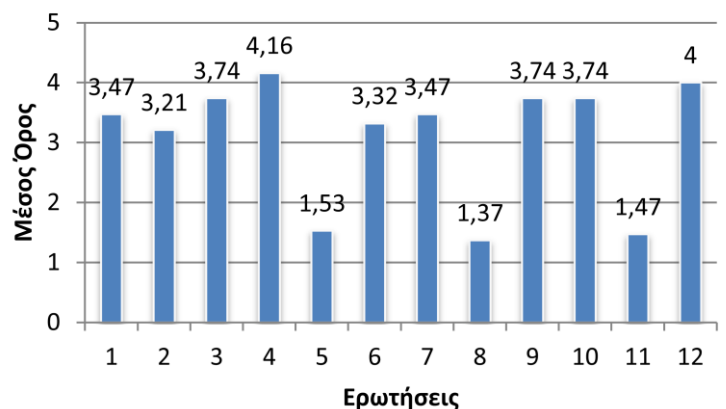
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	78,9	78,9	78,9
2,00	2	10,5	10,5	89,5
4,00	1	5,3	5,3	94,7
5,00	1	5,3	5,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	15,8	15,8	15,8
3,00	3	15,8	15,8	31,6
4,00	1	5,3	5,3	36,8
5,00	12	63,2	63,2	100,0
Total	19	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	19	1,00	5,00	3,47	1,47
Ερώτηση 2	19	1,00	5,00	3,21	1,40
Ερώτηση 3	19	1,00	5,00	3,74	1,33
Ερώτηση 4	19	1,00	5,00	4,16	1,38
Ερώτηση 5	19	1,00	5,00	1,53	,96
Ερώτηση 6	19	1,00	5,00	3,32	1,49
Ερώτηση 7	19	1,00	5,00	3,47	1,35
Ερώτηση 8	19	1,00	4,00	1,37	,76
Ερώτηση 9	19	1,00	5,00	3,74	1,28
Ερώτηση 10	19	1,00	5,00	3,74	1,19
Ερώτηση 11	19	1,00	5,00	1,47	1,12
Ερώτηση 12	19	1,00	5,00	4,00	1,53
Valid N (listwise)	19				

Μέσοι Όροι



2^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	4	16,7	16,7	16,7
3,00	6	25,0	25,0	41,7
4,00	7	29,2	29,2	70,8
5,00	7	29,2	29,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	12,5	12,5	12,5
3,00	4	16,7	16,7	29,2
4,00	10	41,7	41,7	70,8
5,00	7	29,2	29,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	8	33,3	33,3	33,3
4,00	7	29,2	29,2	62,5
5,00	9	37,5	37,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,3	8,3	8,3
3,00	7	29,2	29,2	37,5
4,00	6	25,0	25,0	62,5
5,00	9	37,5	37,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	16	66,7	66,7	66,7
2,00	6	25,0	25,0	91,7
3,00	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,2	4,2	4,2
2,00	2	8,3	8,3	12,5
3,00	9	37,5	37,5	50,0
4,00	7	29,2	29,2	79,2
5,00	5	20,8	20,8	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	8,3	8,3	8,3
2,00	1	4,2	4,2	12,5
3,00	5	20,8	20,8	33,3
4,00	8	33,3	33,3	66,7
5,00	8	33,3	33,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	62,5	62,5	62,5
2,00	8	33,3	33,3	95,8
3,00	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	12,5	12,5	12,5
3,00	9	37,5	37,5	50,0
4,00	6	25,0	25,0	75,0
5,00	6	25,0	25,0	100,0
Total	24	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,2	4,2	4,2
3,00	6	25,0	25,0	29,2
4,00	8	33,3	33,3	62,5
5,00	9	37,5	37,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

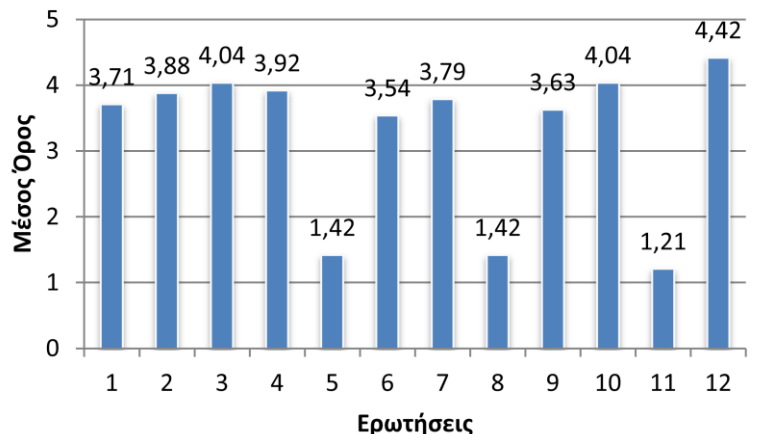
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	20	83,3	83,3	83,3
2,00	3	12,5	12,5	95,8
3,00	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,2	4,2	4,2
3,00	3	12,5	12,5	16,7
4,00	5	20,8	20,8	37,5
5,00	15	62,5	62,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	24	2,00	5,00	3,71	1,08
Ερώτηση 2	24	2,00	5,00	3,88	,99
Ερώτηση 3	24	3,00	5,00	4,04	,86
Ερώτηση 4	24	2,00	5,00	3,92	1,02
Ερώτηση 5	24	1,00	3,00	1,42	,65
Ερώτηση 6	24	1,00	5,00	3,54	1,06
Ερώτηση 7	24	1,00	5,00	3,79	1,22
Ερώτηση 8	24	1,00	3,00	1,42	,58
Ερώτηση 9	24	2,00	5,00	3,63	1,01
Ερώτηση 10	24	2,00	5,00	4,04	,91
Ερώτηση 11	24	1,00	3,00	1,21	,51
Ερώτηση 12	24	2,00	5,00	4,42	,88
Valid N (listwise)	24				



3^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	14,3	14,3	14,3
3,00	5	23,8	23,8	38,1
4,00	8	38,1	38,1	76,2
5,00	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	5	23,8	23,8	23,8
3,00	4	19,0	19,0	42,9
4,00	8	38,1	38,1	81,0
5,00	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,8	4,8	4,8
2,00	2	9,5	9,5	14,3
3,00	8	38,1	38,1	52,4
4,00	4	19,0	19,0	71,4
5,00	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,8	4,8	4,8
2,00	3	14,3	14,3	19,0
3,00	6	28,6	28,6	47,6
4,00	6	28,6	28,6	76,2
5,00	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	11	52,4	52,4	52,4
2,00	7	33,3	33,3	85,7
3,00	2	9,5	9,5	95,2
5,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,8	4,8	4,8
2,00	5	23,8	23,8	28,6
3,00	7	33,3	33,3	61,9
4,00	5	23,8	23,8	85,7
5,00	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	1	4,8	4,8	4,8
2,00	3	14,3	14,3	19,0
3,00	6	28,6	28,6	47,6
4,00	3	14,3	14,3	61,9
5,00	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	9	42,9	42,9	42,9
2,00	7	33,3	33,3	76,2
3,00	2	9,5	9,5	85,7
4,00	2	9,5	9,5	95,2
5,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	2	9,5	9,5	9,5
2,00	6	28,6	28,6	38,1
3,00	4	19,0	19,0	57,1
4,00	5	23,8	23,8	81,0
5,00	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	1	4,8	4,8	4,8
2,00	2	9,5	9,5	14,3
3,00	7	33,3	33,3	47,6
4,00	6	28,6	28,6	76,2
5,00	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

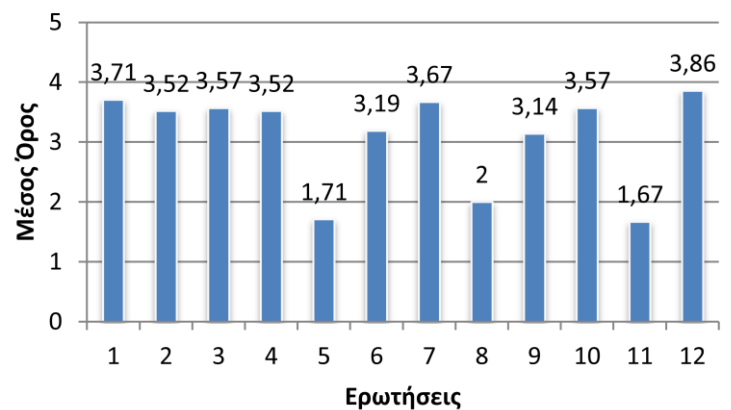
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	14	66,7	66,7	66,7
2,00	3	14,3	14,3	81,0
3,00	2	9,5	9,5	90,5
4,00	1	4,8	4,8	95,2
5,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	2	9,5	9,5	9,5
2,00	2	9,5	9,5	19,0
3,00	2	9,5	9,5	28,6
4,00	6	28,6	28,6	57,1
5,00	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	21	2,00	5,00	3,71	1,01
Ερώτηση 2	21	2,00	5,00	3,52	1,08
Ερώτηση 3	21	1,00	5,00	3,57	1,16
Ερώτηση 4	21	1,00	5,00	3,52	1,17
Ερώτηση 5	21	1,00	5,00	1,71	1,01
Ερώτηση 6	21	1,00	5,00	3,19	1,12
Ερώτηση 7	21	1,00	5,00	3,67	1,28
Ερώτηση 8	21	1,00	5,00	2,00	1,18
Ερώτηση 9	21	1,00	5,00	3,14	1,31
Ερώτηση 10	21	1,00	5,00	3,57	1,12
Ερώτηση 11	21	1,00	5,00	1,67	1,15
Ερώτηση 12	21	1,00	5,00	3,86	1,35
Valid N (listwise)	21				

Μέσοι Όροι



4^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	10,0	10,0	10,0
3,00	4	20,0	20,0	30,0
4,00	7	35,0	35,0	65,0
5,00	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	10,0	10,0	10,0
2,00	3	15,0	15,0	25,0
3,00	4	20,0	20,0	45,0
4,00	5	25,0	25,0	70,0
5,00	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	5,0	5,0	5,0
2,00	4	20,0	20,0	25,0
4,00	11	55,0	55,0	80,0
5,00	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	6	30,0	30,0	30,0
3,00	2	10,0	10,0	40,0
4,00	7	35,0	35,0	75,0
5,00	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	11	55,0	55,0	55,0
2,00	5	25,0	25,0	80,0
4,00	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	5,0	5,0	5,0
3,00	6	30,0	30,0	35,0
4,00	7	35,0	35,0	70,0
5,00	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 2,00	3	15,0	15,0	15,0
3,00	4	20,0	20,0	35,0
4,00	4	20,0	20,0	55,0
5,00	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	10	50,0	50,0	50,0
2,00	4	20,0	20,0	70,0
3,00	1	5,0	5,0	75,0
4,00	1	5,0	5,0	80,0
5,00	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	2	10,0	10,0	10,0
2,00	1	5,0	5,0	15,0
3,00	4	20,0	20,0	35,0
4,00	7	35,0	35,0	70,0
5,00	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	2	10,0	10,0	10,0
2,00	3	15,0	15,0	25,0
3,00	3	15,0	15,0	40,0
4,00	8	40,0	40,0	80,0
5,00	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

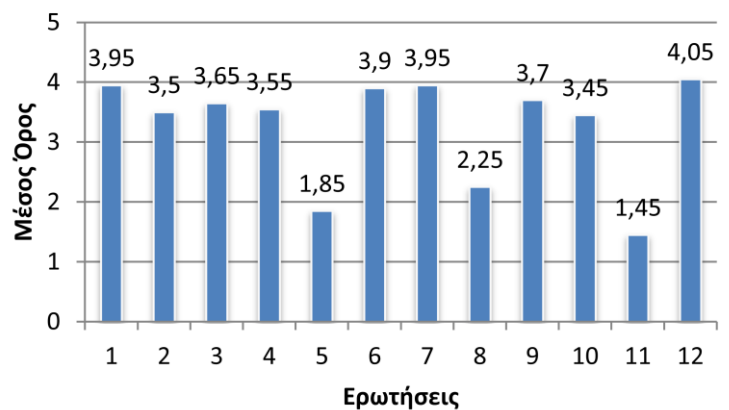
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	12	60,0	60,0	60,0
2,00	7	35,0	35,0	95,0
3,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	1	5,0	5,0	5,0
2,00	2	10,0	10,0	15,0
3,00	2	10,0	10,0	25,0
4,00	5	25,0	25,0	50,0
5,00	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	20	2,00	5,00	3,95	1,00
Ερώτηση 2	20	1,00	5,00	3,50	1,36
Ερώτηση 3	20	1,00	5,00	3,65	1,18
Ερώτηση 4	20	2,00	5,00	3,55	1,19
Ερώτηση 5	20	1,00	4,00	1,85	1,18
Ερώτηση 6	20	2,00	5,00	3,90	,91
Ερώτηση 7	20	2,00	5,00	3,95	1,15
Ερώτηση 8	20	1,00	5,00	2,25	1,62
Ερώτηση 9	20	1,00	5,00	3,70	1,26
Ερώτηση 10	20	1,00	5,00	3,45	1,28
Ερώτηση 11	20	1,00	3,00	1,45	,60
Ερώτηση 12	20	1,00	5,00	4,05	1,23
Valid N (listwise)	20				

Μέσοι Όροι



5^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,5	4,5	4,5
3,00	4	18,2	18,2	22,7
4,00	9	40,9	40,9	63,6
5,00	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	4,5	4,5
2,00	3	13,6	13,6	18,2
3,00	5	22,7	22,7	40,9
4,00	7	31,8	31,8	72,7
5,00	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	13,6	13,6	13,6
3,00	4	18,2	18,2	31,8
4,00	7	31,8	31,8	63,6
5,00	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	9,1	9,1	9,1
3,00	6	27,3	27,3	36,4
4,00	7	31,8	31,8	68,2
5,00	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	68,2	68,2	68,2
2,00	5	22,7	22,7	90,9
3,00	1	4,5	4,5	95,5
5,00	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	9,1	9,1	9,1
2,00	3	13,6	13,6	22,7
3,00	5	22,7	22,7	45,5
4,00	5	22,7	22,7	68,2
5,00	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό ·
Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	7	31,8	31,8	31,8
4,00	3	13,6	13,6	45,5
5,00	12	54,5	54,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	13	59,1	59,1	59,1
2,00	7	31,8	31,8	90,9
4,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,5	4,5	4,5
3,00	5	22,7	22,7	27,3
4,00	7	31,8	31,8	59,1
5,00	9	40,9	40,9	100,0
Total	22	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	9,1	9,1	9,1
2,00	4	18,2	18,2	27,3
3,00	3	13,6	13,6	40,9
4,00	6	27,3	27,3	68,2
5,00	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

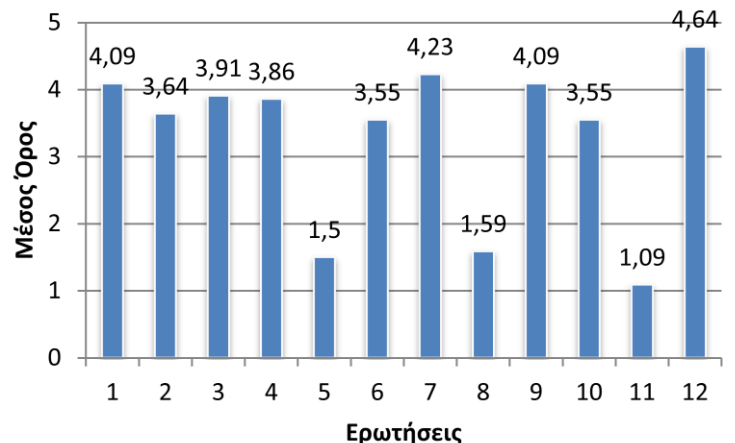
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	20	90,9	90,9	90,9
2,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	2	9,1	9,1	9,1
4,00	4	18,2	18,2	27,3
5,00	16	72,7	72,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	22	2,00	5,00	4,09	,87
Ερώτηση 2	22	1,00	5,00	3,64	1,18
Ερώτηση 3	22	2,00	5,00	3,91	1,06
Ερώτηση 4	22	2,00	5,00	3,86	,99
Ερώτηση 5	22	1,00	5,00	1,50	,96
Ερώτηση 6	22	1,00	5,00	3,55	1,34
Ερώτηση 7	22	3,00	5,00	4,23	,92
Ερώτηση 8	22	1,00	4,00	1,59	,91
Ερώτηση 9	22	2,00	5,00	4,09	,92
Ερώτηση 10	22	1,00	5,00	3,55	1,37
Ερώτηση 11	22	1,00	2,00	1,09	,29
Ερώτηση 12	22	3,00	5,00	4,64	,66
Valid N (listwise)	22				



6^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	11,8	11,8	11,8
3,00	4	23,5	23,5	35,3
4,00	6	35,3	35,3	70,6
5,00	5	29,4	29,4	100,0
Total	17	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	11,8	11,8	11,8
3,00	3	17,6	17,6	29,4
4,00	8	47,1	47,1	76,5
5,00	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	5,9	5,9	5,9
2,00	5	29,4	29,4	35,3
3,00	3	17,6	17,6	52,9
4,00	5	29,4	29,4	82,4
5,00	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	4	23,5	23,5	23,5
3,00	3	17,6	17,6	41,2
4,00	6	35,3	35,3	76,5
5,00	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	70,6	70,6	70,6
2,00	5	29,4	29,4	100,0
Total	17	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	5,9	5,9	5,9
2,00	2	11,8	11,8	17,6
3,00	5	29,4	29,4	47,1
4,00	5	29,4	29,4	76,5
5,00	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	17,6	17,6	17,6
3,00	3	17,6	17,6	35,3
4,00	7	41,2	41,2	76,5
5,00	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	70,6	70,6	70,6
2,00	4	23,5	23,5	94,1
3,00	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	5,9	5,9	5,9
2,00	1	5,9	5,9	11,8
3,00	7	41,2	41,2	52,9
4,00	3	17,6	17,6	70,6
5,00	5	29,4	29,4	100,0
Total	17	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	11,8	11,8	11,8
2,00	2	11,8	11,8	23,5
3,00	5	29,4	29,4	52,9
4,00	6	35,3	35,3	88,2
5,00	2	11,8	11,8	100,0
Total	17	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

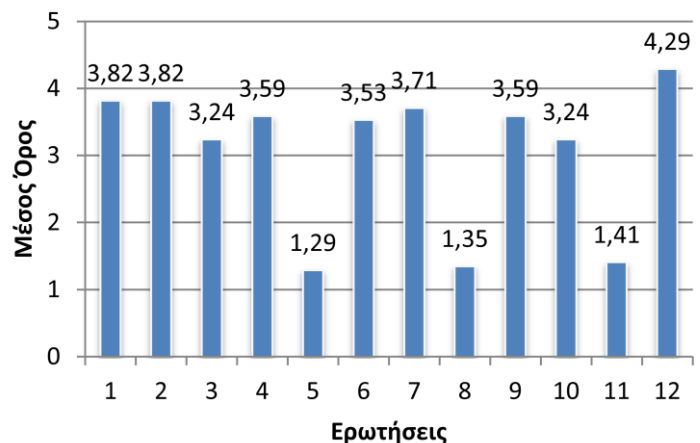
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	12	70,6	70,6	70,6
2,00	4	23,5	23,5	94,1
4,00	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	5	29,4	29,4	29,4
4,00	2	11,8	11,8	41,2
5,00	10	58,8	58,8	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	17	2,00	5,00	3,82	1,01
Ερώτηση 2	17	2,00	5,00	3,82	,95
Ερώτηση 3	17	1,00	5,00	3,24	1,25
Ερώτηση 4	17	2,00	5,00	3,59	1,12
Ερώτηση 5	17	1,00	2,00	1,29	,47
Ερώτηση 6	17	1,00	5,00	3,53	1,18
Ερώτηση 7	17	2,00	5,00	3,71	1,05
Ερώτηση 8	17	1,00	3,00	1,35	,61
Ερώτηση 9	17	1,00	5,00	3,59	1,18
Ερώτηση 10	17	1,00	5,00	3,24	1,20
Ερώτηση 11	17	1,00	4,00	1,41	,80
Ερώτηση 12	17	3,00	5,00	4,29	,92
Valid N (listwise)	17				



7^ο Τμήμα

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	6	26,1	26,1	34,8
4,00	8	34,8	34,8	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	5	21,7	21,7	21,7
3,00	4	17,4	17,4	39,1
4,00	8	34,8	34,8	73,9
5,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	2	8,7	8,7	13,0
3,00	4	17,4	17,4	30,4
4,00	9	39,1	39,1	69,6
5,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,3	4,3	4,3
2,00	1	4,3	4,3	8,7
3,00	4	17,4	17,4	26,1
4,00	5	21,7	21,7	47,8
5,00	12	52,2	52,2	100,0
Total	23	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	16	69,6	69,6	69,6
2,00	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	9	39,1	39,1	47,8
4,00	8	34,8	34,8	82,6
5,00	4	17,4	17,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	4	17,4	17,4	26,1
4,00	7	30,4	30,4	56,5
5,00	10	43,5	43,5	100,0
Total	23	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	65,2	65,2	65,2
2,00	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	7	30,4	30,4	39,1
4,00	9	39,1	39,1	78,3
5,00	5	21,7	21,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,3	4,3	4,3
3,00	8	34,8	34,8	39,1
4,00	8	34,8	34,8	73,9
5,00	6	26,1	26,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

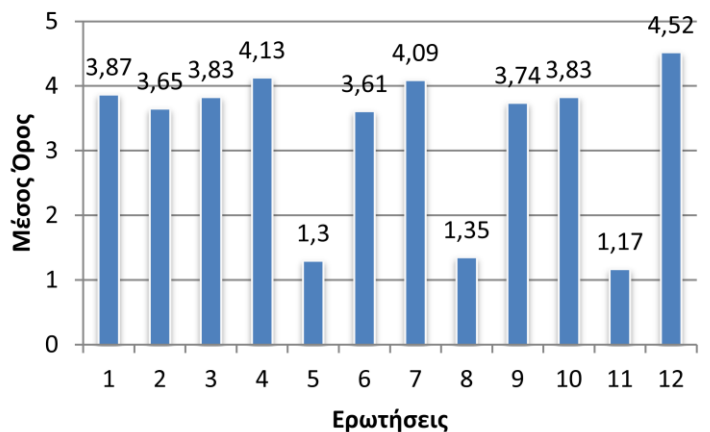
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	19	82,6	82,6	82,6
2,00	4	17,4	17,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	8,7	8,7	8,7
3,00	1	4,3	4,3	13,0
4,00	3	13,0	13,0	26,1
5,00	17	73,9	73,9	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	23	2,00	5,00	3,87	,97
Ερώτηση 2	23	2,00	5,00	3,65	1,11
Ερώτηση 3	23	1,00	5,00	3,83	1,11
Ερώτηση 4	23	1,00	5,00	4,13	1,14
Ερώτηση 5	23	1,00	2,00	1,30	,47
Ερώτηση 6	23	2,00	5,00	3,61	,89
Ερώτηση 7	23	2,00	5,00	4,09	1,00
Ερώτηση 8	23	1,00	2,00	1,35	,49
Ερώτηση 9	23	2,00	5,00	3,74	,92
Ερώτηση 10	23	2,00	5,00	3,83	,89
Ερώτηση 11	23	1,00	2,00	1,17	,39
Ερώτηση 12	23	2,00	5,00	4,52	,95
Valid N (listwise)	23				



4.2.2.3. Τεστ επιδόσεων

A) Συνολικά αποτελέσματα

Η ανάλυση των βαθμολογιών των 146 μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου στα τεστ επιδόσεων έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών στα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες είναι 13,04, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα αντίστοιχα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά από τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι 16,76. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 3,72$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	146	1,33	20,00	13,0434	4,76373
διδασκαλία ΠΤΝ	146	6,67	20,00	16,7648	2,82115
Valid N (listwise)	146				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Mean	Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-3,72146	2,96468	,24536	-4,20640	-3,23652	-15,167	145	,000

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Συγκεκριμένα, στα τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, 34 από τους 146 μαθητές (ποσοστό 23,7%) σημείωσαν βαθμολογίες κάτω από 10, ενώ στα τεστ μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. κάτω από τη βάση έγραψαν μόλις 3 μαθητές από τους 146 (ποσοστό 2,1%). Άριστα (πάνω από 18,5) έγραψαν 52 μαθητές (ποσοστό 35,7%) στα τεστ επιδόσεων μετά τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν., ενώ μόλις 16 μαθητές (ποσοστό 11,1%) άριστευσαν στα σχετικά τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Πολύ καλές (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49) ήταν οι επιδόσεις 51 μαθητών από τους 146

(ποσοστό 34,8%) στα τεστ μετά τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν., ενώ 34 από τους 146 μαθητές (ποσοστό 23,4%) έγραψαν πολύ καλά στα τεστ μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου. Τέλος, 62 μαθητές (ποσοστό 42,5%) σημείωσαν μέτριες έως καλές επιδόσεις (βαθμολογίες από 10 έως 15,49) στα τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, ενώ 40 μαθητές (ποσοστό 27,7%) έγραψαν μέτρια έως καλά στα τεστ που εφαρμόστηκαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..

Συνοπτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	34	23,7
	μέτρια (10-12,49)	21	14,5
	καλά (12,50-15,49)	41	28
	πολύ καλά (15,50-18,49)	34	23,4
	άριστα (18,50-20)	16	11,1
	Total	146	100,0

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	3	2,1
	μέτρια (10-12,49)	13	9,1
	καλά (12,50-15,49)	27	18,6
	πολύ καλά (15,50-18,49)	51	34,8
	άριστα (18,50-20)	52	35,7
	Total	146	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,33	1	,7	,7	,7
2,00	1	,7	,7	1,4
2,33	1	,7	,7	2,1
2,67	2	1,4	1,4	3,4
3,00	3	2,1	2,1	5,5
3,67	3	2,1	2,1	7,5
4,00	1	,7	,7	8,2
5,00	2	1,4	1,4	9,6
5,33	3	2,1	2,1	11,6
6,00	2	1,4	1,4	13,0
6,33	1	,7	,7	13,7
7,00	3	2,1	2,1	15,8
7,67	1	,7	,7	16,4
8,00	1	,7	,7	17,1

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6,67	1	,7	,7	,7
9,33	1	,7	,7	1,4
9,67	1	,7	,7	2,1
10,67	1	,7	,7	2,7
11,00	2	1,4	1,4	4,1
11,33	3	2,1	2,1	6,2
11,67	3	2,1	2,1	8,2
12,00	2	1,4	1,4	9,6
12,33	2	1,4	1,4	11,0
13,00	1	,7	,7	11,6
13,33	3	2,1	2,1	13,7
13,67	2	1,4	1,4	15,1
14,00	4	2,7	2,7	17,8
14,33	3	2,1	2,1	19,9

8,67	2	1,4	1,4	18,5
9,33	4	2,7	2,7	21,2
9,67	3	2,1	2,1	23,3
10,33	3	2,1	2,1	25,3
10,67	3	2,1	2,1	27,4
11,33	5	3,4	3,4	30,8
12,00	2	1,4	1,4	32,2
12,33	8	5,5	5,5	37,7
12,67	1	,7	,7	38,4
13,00	6	4,1	4,1	42,5
13,33	7	4,8	4,8	47,3
13,67	3	2,1	2,1	49,3
14,00	6	4,1	4,1	53,4
14,33	5	3,4	3,4	56,8
14,67	4	2,7	2,7	59,6
15,00	5	3,4	3,4	63,0
15,33	4	2,7	2,7	65,8
15,67	3	2,1	2,1	67,8
16,00	2	1,4	1,4	69,2
16,33	5	3,4	3,4	72,6
16,67	6	4,1	4,1	76,7
17,00	5	3,4	3,4	80,1
17,33	3	2,1	2,1	82,2
17,67	3	2,1	2,1	84,2
18,00	5	3,4	3,4	87,7
18,33	2	1,4	1,4	89,0
18,67	3	2,1	2,1	91,1
19,00	2	1,4	1,4	92,5
19,33	6	4,1	4,1	96,6
19,67	2	1,4	1,4	97,9
20,00	3	2,1	2,1	100,0
Total	146	100,0	100,0	

14,67	2	1,4	1,4	21,2
15,00	7	4,8	4,8	26,0
15,33	5	3,4	3,4	29,5
15,67	4	2,7	2,7	32,2
16,00	5	3,4	3,4	35,6
16,33	7	4,8	4,8	40,4
16,67	7	4,8	4,8	45,2
17,00	6	4,1	4,1	49,3
17,33	5	3,4	3,4	52,7
17,67	5	3,4	3,4	56,2
18,00	5	3,4	3,4	59,6
18,33	7	4,8	4,8	64,4
18,67	9	6,2	6,2	70,5
19,00	9	6,2	6,2	76,7
19,33	6	4,1	4,1	80,8
19,67	8	5,5	5,5	86,3
20,00	20	13,7	13,7	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό · *Valid Percent* = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

B) Αποτελέσματα ανά τμήμα

1^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,67	1	5,3	5,3	5,3
7,00	1	5,3	5,3	10,5
8,00	1	5,3	5,3	15,8
9,33	3	15,8	15,8	31,6
11,33	1	5,3	5,3	36,8
12,67	1	5,3	5,3	42,1
13,33	1	5,3	5,3	47,4
13,67	1	5,3	5,3	52,6
14,00	2	10,5	10,5	63,2
14,33	1	5,3	5,3	68,4
14,67	1	5,3	5,3	73,7
15,00	1	5,3	5,3	78,9
15,67	1	5,3	5,3	84,2
18,33	1	5,3	5,3	89,5
19,33	2	10,5	10,5	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11,00	1	5,3	5,3	5,3
13,00	1	5,3	5,3	10,5
13,33	2	10,5	10,5	21,1
14,00	1	5,3	5,3	26,3
14,33	2	10,5	10,5	36,8
15,00	1	5,3	5,3	42,1
15,33	2	10,5	10,5	52,6
15,67	1	5,3	5,3	57,9
16,67	1	5,3	5,3	63,2
17,00	1	5,3	5,3	68,4
19,00	1	5,3	5,3	73,7
19,33	2	10,5	10,5	84,2
19,67	2	10,5	10,5	94,7
20,00	1	5,3	5,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	19	2,67	19,33	12,7018	4,32177
διδασκαλία ΠΤΝ	19	11,00	20,00	16,0702	2,74104
Valid N (listwise)	19				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-3,36842	3,34976	,76849	-4,98296	-1,75389	-4,383	18	,000

2^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	4,2	4,2	4,2
3,67	2	8,3	8,3	12,5
5,33	1	4,2	4,2	16,7
6,33	1	4,2	4,2	20,8
7,00	1	4,2	4,2	25,0
12,33	2	8,3	8,3	33,3
13,00	1	4,2	4,2	37,5
13,33	1	4,2	4,2	41,7
13,67	1	4,2	4,2	45,8
14,00	1	4,2	4,2	50,0
15,00	1	4,2	4,2	54,2
15,67	1	4,2	4,2	58,3
16,33	2	8,3	8,3	66,7
16,67	1	4,2	4,2	70,8
17,67	1	4,2	4,2	75,0
18,00	2	8,3	8,3	83,3
18,67	1	4,2	4,2	87,5
19,00	1	4,2	4,2	91,7
19,33	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10,67	1	4,2	4,2	4,2
11,33	1	4,2	4,2	8,3
11,67	1	4,2	4,2	12,5
12,33	1	4,2	4,2	16,7
14,67	1	4,2	4,2	20,8
15,00	1	4,2	4,2	25,0
16,67	1	4,2	4,2	29,2
17,00	2	8,3	8,3	37,5
17,67	1	4,2	4,2	41,7
18,00	2	8,3	8,3	50,0
18,33	2	8,3	8,3	58,3
18,67	2	8,3	8,3	66,7
19,67	1	4,2	4,2	70,8
20,00	7	29,2	29,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	24	3,00	19,33	13,2361	5,44314
διδασκαλία ΠΤΝ	24	10,67	20,00	17,2361	3,03837
Valid N (listwise)	24				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,00000	2,89427	,59079	Lower: -5,22214 Upper: -2,77786	-6,771	23	,000

3^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,8	4,8	4,8
5,33	1	4,8	4,8	9,5
6,00	1	4,8	4,8	14,3
11,33	1	4,8	4,8	19,0
12,33	1	4,8	4,8	23,8
13,33	1	4,8	4,8	28,6
14,00	2	9,5	9,5	38,1
14,67	1	4,8	4,8	42,9
15,00	1	4,8	4,8	47,6
15,33	1	4,8	4,8	52,4
16,67	1	4,8	4,8	57,1
17,00	2	9,5	9,5	66,7
17,33	1	4,8	4,8	71,4
17,67	2	9,5	9,5	81,0
18,67	1	4,8	4,8	85,7
20,00	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9,67	1	4,8	4,8	4,8
13,67	1	4,8	4,8	9,5
16,00	2	9,5	9,5	19,0
16,67	1	4,8	4,8	23,8
17,00	1	4,8	4,8	28,6
17,33	1	4,8	4,8	33,3
17,67	1	4,8	4,8	38,1
18,00	1	4,8	4,8	42,9
18,67	1	4,8	4,8	47,6
19,00	5	23,8	23,8	71,4
19,33	2	9,5	9,5	81,0
20,00	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	21	2,00	20,00	14,5397	4,91650
διδασκαλία ΠΤΝ	21	9,67	20,00	17,8254	2,48913
Valid N (listwise)	21				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-3,28571	2,86800	,62585	-4,59121	-1,98022	-5,250	20	,000

4^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	5,0	5,0	5,0
5,00	1	5,0	5,0	10,0
8,67	1	5,0	5,0	15,0
10,33	1	5,0	5,0	20,0
10,67	2	10,0	10,0	30,0
11,33	1	5,0	5,0	35,0
12,33	3	15,0	15,0	50,0
13,00	1	5,0	5,0	55,0
13,33	1	5,0	5,0	60,0
14,00	1	5,0	5,0	65,0
14,33	2	10,0	10,0	75,0
15,00	1	5,0	5,0	80,0
16,00	1	5,0	5,0	85,0
16,67	1	5,0	5,0	90,0
17,00	1	5,0	5,0	95,0
17,33	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11,00	1	5,0	5,0	5,0
14,00	1	5,0	5,0	10,0
15,00	1	5,0	5,0	15,0
15,33	1	5,0	5,0	20,0
15,67	1	5,0	5,0	25,0
16,00	1	5,0	5,0	30,0
16,33	3	15,0	15,0	45,0
16,67	1	5,0	5,0	50,0
17,00	1	5,0	5,0	55,0
18,00	1	5,0	5,0	60,0
18,33	2	10,0	10,0	70,0
18,67	3	15,0	15,0	85,0
19,00	2	10,0	10,0	95,0
20,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	20	3,00	17,33	12,3833	3,72172
διδασκαλία ΠΤΝ	20	11,00	20,00	16,9167	2,12442
Valid N (listwise)	20				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,53333	2,18019	,48750	-5,55369	-3,51297	-9,299	19	,000

5^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,33	1	4,5	4,5	4,5
2,33	1	4,5	4,5	9,1
5,00	1	4,5	4,5	13,6
5,33	1	4,5	4,5	18,2
9,67	1	4,5	4,5	22,7
13,00	2	9,1	9,1	31,8
13,67	1	4,5	4,5	36,4
14,67	2	9,1	9,1	45,5
15,00	1	4,5	4,5	50,0
16,33	1	4,5	4,5	54,5
16,67	2	9,1	9,1	63,6
18,00	2	9,1	9,1	72,7
18,67	1	4,5	4,5	77,3
19,00	1	4,5	4,5	81,8
19,33	2	9,1	9,1	90,9
19,67	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6,67	1	4,5	4,5	4,5
11,33	1	4,5	4,5	9,1
11,67	2	9,1	9,1	18,2
12,33	1	4,5	4,5	22,7
13,33	1	4,5	4,5	27,3
13,67	1	4,5	4,5	31,8
14,33	1	4,5	4,5	36,4
15,00	1	4,5	4,5	40,9
16,00	1	4,5	4,5	45,5
16,33	1	4,5	4,5	50,0
16,67	1	4,5	4,5	54,5
17,33	1	4,5	4,5	59,1
17,67	1	4,5	4,5	63,6
18,00	1	4,5	4,5	68,2
18,33	1	4,5	4,5	72,7
18,67	1	4,5	4,5	77,3
19,00	1	4,5	4,5	81,8
19,33	1	4,5	4,5	86,4
19,67	1	4,5	4,5	90,9
20,00	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	22	1,33	19,67	14,0455	5,75266
διδασκαλία ΠΤΝ	22	6,67	20,00	15,7727	3,53424
Valid N (listwise)	22				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-1,72727	3,69704	,78821	-3,36645	-,08810	-2,191	21	,040

6^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	5,9	5,9	5,9
8,67	1	5,9	5,9	11,8
10,33	1	5,9	5,9	17,6
10,67	1	5,9	5,9	23,5
11,33	1	5,9	5,9	29,4
12,00	1	5,9	5,9	35,3
12,33	2	11,8	11,8	47,1
13,00	1	5,9	5,9	52,9
14,33	1	5,9	5,9	58,8
15,33	1	5,9	5,9	64,7
16,00	1	5,9	5,9	70,6
16,33	2	11,8	11,8	82,4
16,67	1	5,9	5,9	88,2
17,00	1	5,9	5,9	94,1
17,33	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 14,00	1	5,9	5,9	5,9
14,67	1	5,9	5,9	11,8
15,00	1	5,9	5,9	17,6
15,67	1	5,9	5,9	23,5
16,00	1	5,9	5,9	29,4
16,33	2	11,8	11,8	41,2
17,67	2	11,8	11,8	52,9
18,33	2	11,8	11,8	64,7
18,67	2	11,8	11,8	76,5
19,33	1	5,9	5,9	82,4
20,00	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	17	3,00	17,33	13,1176	3,72853
διδασκαλία ΠΤΝ	17	14,00	20,00	17,4510	1,95413
Valid N (listwise)	17				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences			t	df	Sig. (2- tailed)
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,33333	2,26078	,54832	-5,49572	-3,17095	-7,903	16	,000

7^ο Τμήμα

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,67	1	4,3	4,3	4,3
3,67	1	4,3	4,3	8,7
4,00	1	4,3	4,3	13,0
6,00	1	4,3	4,3	17,4
7,00	1	4,3	4,3	21,7
7,67	1	4,3	4,3	26,1
9,33	1	4,3	4,3	30,4
9,67	2	8,7	8,7	39,1
10,33	1	4,3	4,3	43,5
11,33	1	4,3	4,3	47,8
12,00	1	4,3	4,3	52,2
13,00	1	4,3	4,3	56,5
13,33	3	13,0	13,0	69,6
14,33	1	4,3	4,3	73,9
15,33	2	8,7	8,7	82,6
15,67	1	4,3	4,3	87,0
17,00	1	4,3	4,3	91,3
18,00	1	4,3	4,3	95,7
18,33	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9,33	1	4,3	4,3	4,3
11,33	1	4,3	4,3	8,7
12,00	2	8,7	8,7	17,4
14,00	1	4,3	4,3	21,7
15,00	2	8,7	8,7	30,4
15,33	2	8,7	8,7	39,1
15,67	1	4,3	4,3	43,5
16,33	1	4,3	4,3	47,8
16,67	2	8,7	8,7	56,5
17,00	1	4,3	4,3	60,9
17,33	3	13,0	13,0	73,9
19,67	4	17,4	17,4	91,3
20,00	2	8,7	8,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	23	2,67	18,33	11,3188	4,56986
διδασκαλία ΠΤΝ	23	9,33	20,00	16,1884	2,99634
Valid N (listwise)	23				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία – διδασκαλία ΠΤΝ	-4,86957	2,24225	,46754	-5,83919	-3,89995	-10,415	22	,000

4.2.2.3.1. Τεστ επιδόσεων μαθητών με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη

Η λίστα ελέγχου (checklist) των Π.Τ.Ν. (βλ. Παράρτημα Α) που συμπλήρωσαν οι 146 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, έδειξε ότι οι 116 από αυτούς είχαν χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη. Από την ανάλυση των βαθμολογιών των μαθητών αυτών στα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών στα τεστ επιδόσεων που εφαρμόστηκαν μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου είναι 13,05, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι 16,76. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 3,72$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	116	1,33	20,00	13,0460	4,71812
διδασκαλία ΠΤΝ	116	9,33	20,00	16,7615	2,65461
Valid N (listwise)	116				

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-3,71552	3,12455	,29011	-4,29016	-3,14087	-12,807	115	,000

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Ειδικότερα, στα τεστ επιδόσεων μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες κάτω από 10 έγραψαν 28 μαθητές από τους 116 (ποσοστό 24,3%). Από την άλλη μεριά, μόλις 1 μαθητής έγραψε κάτω από τη βάση στα τεστ μετά τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν., καθώς η πλειοψηφία (ποσοστό 68,7%, 80 μαθητές από τους 116) πέτυχε πολύ καλές (ποσοστό 36%) ή άριστες (ποσοστό 32,7%) επιδόσεις. Βαθμολογίες πάνω από 15,5 σημείωσαν 37 από τους 116 μαθητές (ποσοστό 31,9%) στα τεστ μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου, ενώ

μέτρια έως καλά έγραψε το 43,9% των μαθητών. Μέτριες έως καλές ήταν οι επιδόσεις του 30,2% του συνόλου των μαθητών στα τεστ στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..

Συνοπτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	28	24,3
	μέτρια (10-12,49)	17	14,6
	καλά (12,50-15,49)	34	29,3
	πολύ καλά (15,50-18,49)	22	19
	άριστα (18,50-20)	15	12,9
	Total	116	100,0

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	1	0,9
	μέτρια (10-12,49)	11	9,4
	καλά (12,50-15,49)	24	20,8
	πολύ καλά (15,50-18,49)	42	36
	άριστα (18,50-20)	38	32,7
	Total	116	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,33	1	,9	,9
	2,67	2	1,7	2,6
	3,00	2	1,7	4,3
	3,67	3	2,6	6,9
	4,00	1	,9	7,8
	5,00	2	1,7	9,5
	5,33	1	,9	10,3
	6,00	2	1,7	12,1
	6,33	1	,9	12,9
	7,00	3	2,6	15,5
	7,67	1	,9	16,4
	8,00	1	,9	17,2
	8,67	1	,9	18,1
	9,33	4	3,4	21,6
	9,67	3	2,6	24,1
	10,33	2	1,7	25,9
	10,67	1	,9	26,7
	11,33	4	3,4	30,2
	12,00	2	1,7	31,9

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9,33	1	,9	,9
	11,00	2	1,7	2,6
	11,33	3	2,6	5,2
	11,67	2	1,7	6,9
	12,00	2	1,7	8,6
	12,33	2	1,7	10,3
	13,00	1	,9	11,2
	13,33	3	2,6	13,8
	13,67	1	,9	14,7
	14,00	3	2,6	17,2
	14,33	3	2,6	19,8
	14,67	2	1,7	21,6
	15,00	6	5,2	26,7
	15,33	5	4,3	31,0
	15,67	4	3,4	34,5
	16,00	3	2,6	37,1
	16,33	4	3,4	40,5
	16,67	6	5,2	45,7
	17,00	5	4,3	50,0

12,33	8	6,9	6,9	38,8
12,67	1	,9	,9	39,7
13,00	6	5,2	5,2	44,8
13,33	7	6,0	6,0	50,9
13,67	2	1,7	1,7	52,6
14,00	4	3,4	3,4	56,0
14,33	3	2,6	2,6	58,6
14,67	3	2,6	2,6	61,2
15,00	5	4,3	4,3	65,5
15,33	3	2,6	2,6	68,1
15,67	1	,9	,9	69,0
16,00	1	,9	,9	69,8
16,33	4	3,4	3,4	73,3
16,67	3	2,6	2,6	75,9
17,00	3	2,6	2,6	78,4
17,33	2	1,7	1,7	80,2
17,67	3	2,6	2,6	82,8
18,00	3	2,6	2,6	85,3
18,33	2	1,7	1,7	87,1
18,67	3	2,6	2,6	89,7
19,00	2	1,7	1,7	91,4
19,33	6	5,2	5,2	96,6
19,67	2	1,7	1,7	98,3
20,00	2	1,7	1,7	100,0
Total	116	100,0	100,0	

17,33	4	3,4	3,4	53,4
17,67	4	3,4	3,4	56,9
18,00	5	4,3	4,3	61,2
18,33	7	6,0	6,0	67,2
18,67	7	6,0	6,0	73,3
19,00	5	4,3	4,3	77,6
19,33	6	5,2	5,2	82,8
19,67	5	4,3	4,3	87,1
20,00	15	12,9	12,9	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό · *Valid Percent* = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

4.2.3. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου

Ακολουθως παρουσιάζονται συνολικά τα αποτελέσματα του Α΄ Μέρους της έρευνας για τους 304 μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

4.2.3.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών

Σύμφωνα με τους παρατηρητές, με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ενεργοποιήθηκαν *κίνητρα μάθησης* σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, οι μαθητές έμεναν συγκεντρωμένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος και εκδήλωναν το ενδιαφέρον τους συμμετέχοντας πάρα πολύ σε αυτό. Πολύ, επίσης, προβληματίζονταν σχετικά με το μάθημα, όπως φάνηκε από τις ερωτήσεις που υπέβαλλαν. Η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης δεν ήταν τόσο μεγάλη στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές λίγο συμμετείχαν και παρέμεναν συγκεντρωμένοι. Εκδήλωναν, λοιπόν, μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα και λίγο προβληματίζονταν σχετικά με αυτό.

Η διδασκαλία του μαθήματος με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. φάνηκε πως επηρέασε θετικά την *ψυχολογία των μαθητών*. Δεν δυσανασχετούσαν, έδειχναν να απολαμβάνουν πολύ το μάθημα και εκδήλωναν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης κατά την επιτυχημένη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, όταν η διδασκαλία διεξάγονταν με τον «παραδοσιακό» τρόπο, οι μαθητές δυσανασχετούσαν αρκετά κάνοντας φανερό ότι δεν απολάμβαναν το μάθημα, ενώ λίγο έδειχναν να χαίρονται και να ικανοποιούνται με τις επιτυχίες τους.

Το *κλίμα της τάξης*, επίσης, φαίνεται πως διαφοροποιήθηκε θετικά συγκρίνοντας τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες με τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων «παραδοσιακού» τύπου οι παρατηρητές σημείωσαν μικρό βαθμό αυτενέργειας, αυτορρύθμισης και αρμονικής συνεργασίας των μαθητών, ενώ δεν έλειπαν και οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού εξαιτίας της αναστάτωσης που εκδηλώνονταν στην τάξη. Από την άλλη μεριά, στις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. οι μαθητές αυτενεργούσαν, αυτορρυθμίζονταν και συνεργάζονταν αρμονικά σε πολύ μεγάλο βαθμό, ώστε το μάθημα διεξάγονταν ομαλά χωρίς να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός.

Αναφορικά με τις *επιδόσεις των μαθητών*, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές εύκολα κατανοούσαν το μάθημα και ολοκλήρωναν με επιτυχία τις δραστηριότητες

Π.Τ.Ν. δίνοντας ορθές απαντήσεις, χωρίς να ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης. Ωστόσο, διαφορετική ήταν η εικόνα στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες κατά τις οποίες αρκετές φορές οι μαθητές, επειδή δυσκολεύονταν στην κατανόηση του μαθήματος, ζητούσαν επανάληψη των ήδη διδαγμένων, ενώ σε μικρό βαθμό ανταποκρίνονταν επιτυχώς στα ζητούμενα των εργασιών και έδιναν σωστές απαντήσεις.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/ προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,79	2,24	2,24	1,60
	N	42	42	42	42
	Std.Deviation	,72	,48	,58	,66
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,55	4,62	4,50	4,12
	N	42	42	42	42
	Std.Deviation	,67	,66	,74	,80

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

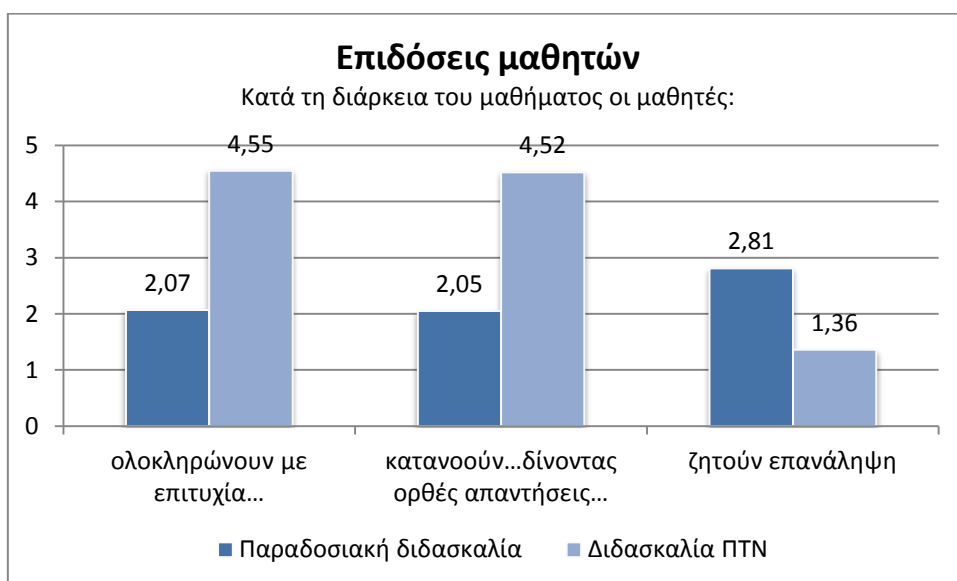
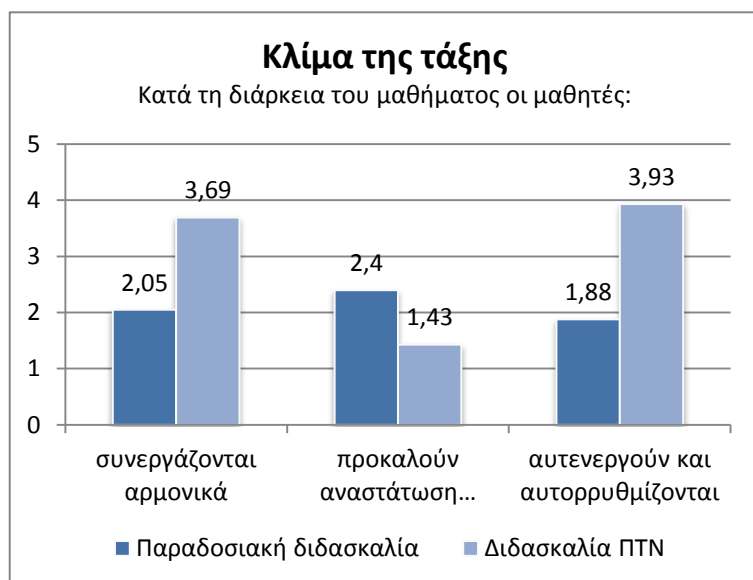
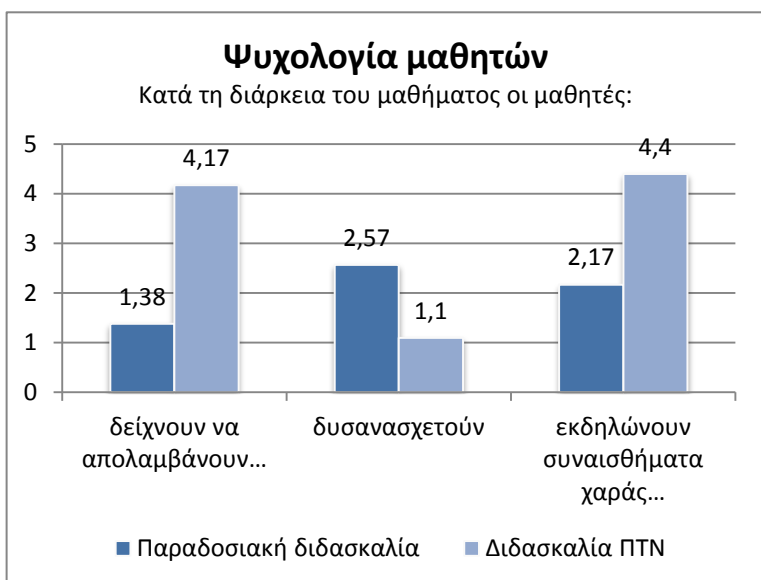
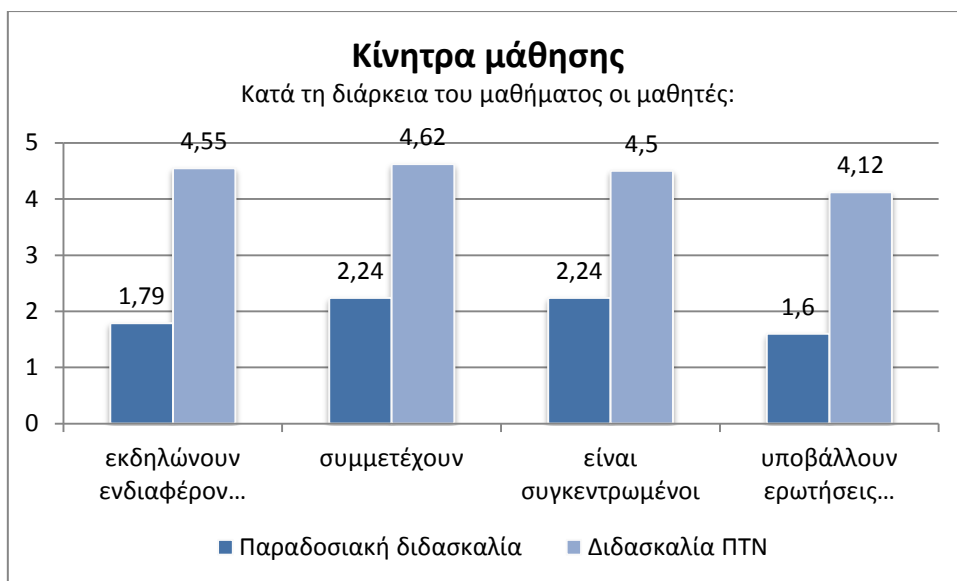
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	1,38	2,57	2,17	2,05	2,40	1,88
	N	42	42	42	42	42	42
	Std.Deviation	,58	1,04	,85	,70	,96	,77
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,17	1,10	4,40	3,69	1,43	3,93
	N	42	42	42	42	42	42
	Std.Deviation	,76	,30	,66	,81	,55	,92

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Παραδοσιακή διδασκαλία	Mean	2,07	2,05	2,81
	N	42	42	42
	Std.Deviation	,56	,54	,83
Διδασκαλία ΠΤΝ	Mean	4,55	4,52	1,36
	N	42	42	42
	Std.Deviation	,89	,83	,62

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4.2.3.2. Ερωτηματολόγια μαθητών

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. έδωσε τα εξής αποτελέσματα:

i) Κίνητρα μάθησης

Για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (67,5%) οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν πολύ (ποσοστό 37,2%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 30,3%) ενδιαφέρουσες, γι' αυτό και συμμετείχαν στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές. Κατά μέσο όρο δήλωσαν ότι τους βοήθησαν πολύ να μείνουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα και έκριναν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθούν με τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο.

ii) Ψυχολογία μαθητών

Το 71,4% του συνόλου των μαθητών υποστήριξε ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δεν ήταν καθόλου βαρετές. Στους περισσότερους μαθητές άρεσαν πολύ (ποσοστό 28,6%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 32,6%) και δήλωσαν ότι έκαναν το μάθημα απολαυστικό. Κατά μέσο όρο παρατήρησαν ότι αισθάνονταν πολύ μεγάλη χαρά όταν σημείωναν επιτυχίες.

iii) Κλίμα της τάξης

Οι μαθητές κατά μέσο όρο έκριναν πως οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν μια πολύ καλή άσκηση που τους έμαθε πώς να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, για να μαθαίνουν, αλλά και πώς να συνεργάζονται, για να λύνουν τις απορίες τους. Σε 200 από τους 304 μαθητές άρεσε πολύ (ποσοστό 28,9%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 36,8%) η ευκαιρία που τους δόθηκε να συνεργαστούν με συμμαθητές τους. Η καλή συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, περιόρισε την αναστάτωση που συχνά προκαλείται στην τάξη και συνεπακόλουθα τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού. Το 64,5% σημείωσε πως κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών δεν υπήρχε καθόλου ανησυχία στην τάξη και καμία παρέμβαση του διδάσκοντα.

iv) Επιδόσεις μαθητών

Οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 80,9%) δήλωσαν πως το μάθημα δεν έγινε καθόλου πιο δύσκολο με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Αντιθέτως, σύμφωνα με τη γνώμη του μέσου όρου, οι εργασίες αυτές βοήθησαν πολύ στην καλύτερη κατανόηση

του μαθήματος και κατά συνέπεια στο να δίνονται ορθές απαντήσεις. Οι 253 από τους 304 μαθητές θα ήθελαν πολύ (ποσοστό 18,1%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 65,1%) να διδαχθούν ξανά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με τον ίδιο τρόπο, καθώς έκριναν ότι βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους.

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	7	2,3	2,3	2,3
2,00	33	10,9	10,9	13,2
3,00	59	19,4	19,4	32,6
4,00	113	37,2	37,2	69,7
5,00	92	30,3	30,3	100,0
Total	304	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	13	4,3	4,3	4,3
2,00	49	16,1	16,1	20,4
3,00	57	18,8	18,8	39,1
4,00	106	34,9	34,9	74,0
5,00	79	26,0	26,0	100,0
Total	304	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	10	3,3	3,3	3,3
2,00	31	10,2	10,2	13,5
3,00	71	23,4	23,4	36,8
4,00	105	34,5	34,5	71,4
5,00	87	28,6	28,6	100,0
Total	304	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	10	3,3	3,3	3,3
2,00	42	13,8	13,8	17,1
3,00	66	21,7	21,7	38,8
4,00	87	28,6	28,6	67,4
5,00	99	32,6	32,6	100,0
Total	304	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	217	71,4	71,4	71,4
2,00	63	20,7	20,7	92,1
3,00	11	3,6	3,6	95,7
4,00	7	2,3	2,3	98,0
5,00	6	2,0	2,0	100,0
Total	304	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	16	5,3	5,3	5,3
2,00	38	12,5	12,5	17,8
3,00	82	27,0	27,0	44,7
4,00	87	28,6	28,6	73,4
5,00	81	26,6	26,6	100,0
Total	304	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό · *Valid Percent* = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

[ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ]

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	10	3,3	3,3	3,3
2,00	35	11,5	11,5	14,8
3,00	59	19,4	19,4	34,2
4,00	88	28,9	28,9	63,2
5,00	112	36,8	36,8	100,0
Total	304	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	196	64,5	64,5	64,5
2,00	72	23,7	23,7	88,2
3,00	14	4,6	4,6	92,8
4,00	10	3,3	3,3	96,1
5,00	12	3,9	3,9	100,0
Total	304	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	11	3,6	3,6	3,6
2,00	33	10,9	10,9	14,5
3,00	71	23,4	23,4	37,8
4,00	95	31,3	31,3	69,1
5,00	94	30,9	30,9	100,0
Total	304	100,0	100,0	

[ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ]

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	10	3,3	3,3	3,3
2,00	32	10,5	10,5	13,8
3,00	84	27,6	27,6	41,4
4,00	89	29,3	29,3	70,7
5,00	89	29,3	29,3	100,0
Total	304	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

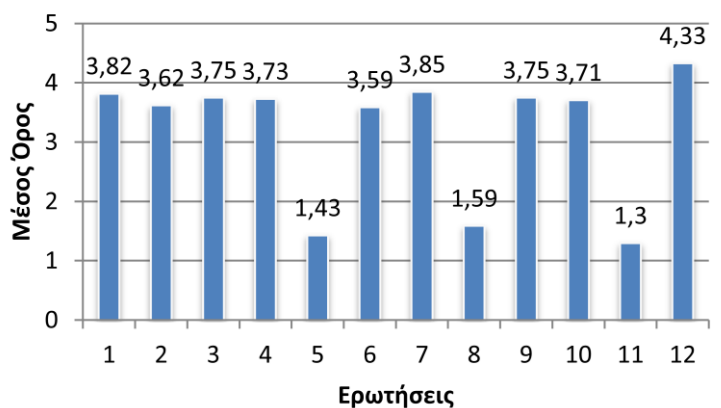
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	246	80,9	80,9	80,9
2,00	37	12,2	12,2	93,1
3,00	10	3,3	3,3	96,4
4,00	9	3,0	3,0	99,3
5,00	2	,7	,7	100,0
Total	304	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid 1,00	16	5,3	5,3	5,3
2,00	15	4,9	4,9	10,2
3,00	20	6,6	6,6	16,8
4,00	55	18,1	18,1	34,9
5,00	198	65,1	65,1	100,0
Total	304	100,0	100,0	

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	304	1,00	5,00	3,82	1,05
Ερώτηση 2	304	1,00	5,00	3,62	1,16
Ερώτηση 3	304	1,00	5,00	3,75	1,08
Ερώτηση 4	304	1,00	5,00	3,73	1,15
Ερώτηση 5	304	1,00	5,00	1,43	,83
Ερώτηση 6	304	1,00	5,00	3,59	1,16
Ερώτηση 7	304	1,00	5,00	3,85	1,14
Ερώτηση 8	304	1,00	5,00	1,59	1,00
Ερώτηση 9	304	1,00	5,00	3,75	1,12
Ερώτηση 10	304	1,00	5,00	3,71	1,10
Ερώτηση 11	304	1,00	5,00	1,30	,73
Ερώτηση 12	304	1,00	5,00	4,33	1,13
Valid N (listwise)	304				

Μέσοι Όροι



4.2.3.2.1. Παρατηρήσεις μαθητών

Οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στο πεδίο «Άλλες παρατηρήσεις» του ερωτηματολογίου σημείωσαν τα ακόλουθα:

- «Ήταν ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του μαθήματος. Οι δραστηριότητες έκαναν πιο ενδιαφέρον και πιο διασκεδαστικό το μάθημα. Με κράτησαν συγκεντρωμένη.»
- «Το μάθημα έγινε πιο εύκολο.»
- «Κατάλαβα καλύτερα το κείμενο και χωρίς δυσκολία έγραψα το τεστ.»
- «Οι δραστηριότητες με βοήθησαν πολύ να καταλάβω τον τρόπο που μεταφράζουμε ένα κείμενο και είναι πιο ολοκληρωμένος στο μυαλό μου.»
- «Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με εντυπωσίασαν, γιατί ήταν κάτι διαφορετικό και απολαυστικό. Επίσης, έγινε πιο εύκολο το μάθημα.»
- «Πιστεύω ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας κάνει το μάθημα πιο εύκολο στην κατανόηση.»
- «Το μάθημα ήταν αρκετά ευχάριστο και οι δραστηριότητες με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα. Ήμασταν αρκετά ήσυχοι μπορώ να πω μέσα στην τάξη αυτή τη φορά και νομίζω πως γίνεται πολύ καλύτερα έτσι το μάθημα. Θα ήθελα πολύ να ξαναγίνει αυτού του είδους το μάθημα.»
- «Είναι ένας έξυπνος τρόπος για να ασχοληθούν οι αδύνατοι μαθητές με το μάθημα. Πιστεύω πως με τον τρόπο αυτό η ώρα του μαθήματος γίνεται εποικοδομητική.»
- «Ήταν πάρα πολύ ωραίο το μάθημα. Με βοήθησε στο να γράψω καλά στο τεστ.»
- «Είναι ωραίο να συνεργάζεσαι γιατί όχι μόνο επικοινωνείς και με άτομα που δεν συνηθίζεις, αλλά και ανταλλάσσονται απόψεις σχετικά με το μάθημα και λύνονται πιο γρήγορα οι απορίες.»
- «Οι δραστηριότητες με έκαναν να παρακολουθώ το μάθημα ενώ το «κανονικό» μάθημα πραγματικά δεν μου αρέσει και δεν συμμετέχω καθόλου (με αποτέλεσμα ο βαθμός μου να έχει πέσει κατακόρυφα).»
- «Μου άρεσε που εύκολα λύναμε τις απορίες μας με συζήτηση μεταξύ μας.»
- «Οι δραστηριότητες ήταν εκπαιδευτικές και συγχρόνως διασκεδαστικές.»
- «Κατανόησα πιο εύκολα το κείμενο.»

- «Ήταν ένα διαφορετικό μάθημα που μου έδωσε την ευκαιρία να εκφραστώ μέσω της ομάδας μου.»
- «Πιστεύω ότι είναι μια καλή ευκαιρία για να ασχοληθούν και οι αδύνατοι μαθητές με τα αρχαία κείμενα και να βελτιώσουν το βαθμό τους στο μάθημα.»
- «Ήταν μια ωραία ευκαιρία για εμάς να συνεργαστούμε και να ανταλλάξουμε τις γνώσεις και τις απόψεις μας σεβόμενοι ο ένας τον άλλο. Κάποιες δραστηριότητες σε ορισμένα σημεία μας δυσκόλεψαν, άλλες μας ευχαρίστησαν και μας φάνηκαν ευκολότερες. Γενικά μας άρεσε ως εμπειρία και θα θέλαμε να την ξαναζήσουμε.»
- «Μου άρεσε που έγινε το μάθημα με αυτόν τον τρόπο και θέλω να το επαναλάβουμε. Συνεργαστήκαμε χωρίς πρόβλημα. Ήταν κάτι διαφορετικό που μας δυσκόλεψε λίγο στην αρχή αλλά μόλις το καταλάβαμε μας φάνηκε αρκετά εύκολο και δημιουργικό.»
- «Πιστεύω ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας κάνει το μάθημα πολύ ευχάριστο, πιο εύκολο στην κατανόηση και συγχρόνως μας βοηθάει στο να μαθαίνουμε πώς να συνεργαζόμαστε με τους συμμαθητές μας.»
- «Μου άρεσε το μάθημα, γιατί συνεργάστηκα με την ομάδα μου και βγάλαμε ένα καλό αποτέλεσμα.»
- «Ήταν μια ωραία και διασκεδαστική εμπειρία.»
- «Μου άρεσε επειδή συνεργάστηκα με συμμαθητές μου που μπορώ να συνεννοηθώ, λύσαμε τις ασκήσεις μαζί και μπορούμε να πάρουμε όλοι έναν καλό βαθμό.»
- «Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία, έμαθα να ξεχωρίζω καλύτερα τους παρατακτικούς από τους υποτακτικούς συνδέσμους και θα ήθελα να ξαναγίνουν τέτοιες δραστηριότητες και στο μέλλον.»
- «Μέσα από τις δραστηριότητες έμαθα να έχω το θάρρος της γνώμης μου. Συνεργάστηκα με συμμαθητές μου που με καταλαβαίνουν.»
- «Ήταν πολύ ευχάριστες οι δραστηριότητες και ξεφύγαμε λίγο από το μονότονο μάθημα. Ήταν, επίσης, μια πολύ καλή ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου που μας συνδέουν κοινοί κώδικες επικοινωνίας.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών ήταν ένας διαφορετικός, προχωρημένος και πιο ενδιαφέρων τρόπος μάθησης που με έκανε να ασχοληθώ με όρεξη με τα αρχαία κείμενα.»

- *«Οι δραστηριότητες μου άρεσαν πάρα πολύ, διότι συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου και τα καταφέραμε πολύ καλά. Επίσης, πέρασε πιο γρήγορα η ώρα και μάθαμε πολλά. Ελπίζω να ξανακάνουμε τέτοιες δραστηριότητες.»*
- *«Γενικά ήταν μια πολύ ωραία ιδέα για το ακόνισμα του μυαλού μας. Μάθαμε πολλά για τα αρχαία χρόνια με ευχάριστο τρόπο. Είχαμε την ευκαιρία να διευρύνουμε τους ορίζοντές μας, να γίνουμε πιο ανοιχτόμυαλοι. Επίσης, βρίσκω αυτές τις ασκήσεις πολύ δημιουργικές, κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό και απολαυστικό, ερχόμαστε πιο κοντά με τους συμμαθητές μας και γνωριζόμαστε καλύτερα, τα ενδιαφέροντά μας, κ.λ.π.»*
- *«Οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και συναρπαστικό σε κάποια σημεία. Θα ήθελα ευχαρίστως να ξαναγίνουν τέτοιου είδους ασκήσεις.»*
- *«Θα ήθελα οι δραστηριότητες με την ομάδα να είναι πιο τακτικές, διότι μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε και να επικοινωνούμε μεταξύ μας.»*
- *«Ελπίζω να ξαναγίνουν τέτοιου τύπου δραστηριότητες, γιατί βοηθάνε αρκετά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα.»*
- *«Το μάθημα με αυτή τη δομή ήταν αρκετά ωραίο, καθώς με βοήθησε να κατανοήσω το κείμενο με εύκολο τρόπο.»*
- *«Το μάθημα ήταν πιο απολαυστικό και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το νόημα του κειμένου. Οι ομάδες ήταν σωστά διαχωρισμένες και θα ήθελα να ξαναγίνει.»*
- *«Η διαδικασία έκανε το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και το κείμενο πιο κατανοήσιμο.»*
- *«Οι δραστηριότητες με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το κείμενο.»*
- *«Η εργασία με δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο ήταν αρκετά ευχάριστη και με έκανε να συμμετέχω πιο πολύ στο μάθημα γιατί έγινε πιο ενδιαφέρον.»*
- *«Αυτή η διαδικασία εκμάθησης του κειμένου ήταν διαδραστική και ενδιαφέρουσα. Επομένως, κατά την γνώμη μου αυτός ο τρόπος διδασκαλίας ήταν διασκεδαστικός και θα ήθελα να ξαναγίνει.»*
- *«Ένα θετικό του μαθήματος ήταν πως σε κράταγε συγκεντρωμένο και σε ψυχαγωγούσε κιόλας.»*
- *«Θα ήταν ωραίο να συνεχιστεί αυτός ο τρόπος μαθήματος. Οι δραστηριότητες έκαναν το μάθημα ενδιαφέρον.»*

- *«Να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα αυτή η μέθοδος.»*
- *«Προτείνω να γίνεται το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει το μάθημα πιο αγαπητό και ενδιαφέρον για τους μαθητές.»*
- *«Θα ήταν ωραίο να επαναληφθούν παρόμοιες δραστηριότητες, γιατί γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο ανάλαφρο. Επίσης, για να καταλαβαίνουν οι μαθητές καλύτερα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.»*
- *«Το μάθημα έγινε απολαυστικό από μονότονο και βαρετό.»*
- *«Θα ήταν καλό να υπάρξουν στο μέλλον και άλλα παρόμοια φύλλα εργασίας, ειδικά για τους μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται, ώστε να γίνεται το μάθημα ευχάριστο και διασκεδαστικό.»*

4.2.3.3. Τεστ επιδόσεων

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των βαθμολογιών των 304 μαθητών της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στα τεστ επιδόσεων έχουν ως εξής:

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών στα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες είναι 11,88, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα αντίστοιχα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά από τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι 16,57. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 4,69$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	304	1,33	20,00	11,8827	4,88231
διδασκαλία ΠΤΝ	304	3,00	20,00	16,5680	3,19730
Valid N (listwise)	304				

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,68531	3,09749	,17765	-5,03490	-4,33572	-26,373	303	,000

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Ειδικότερα, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών (35,6%, 109 μαθητές από τους 304) έγραψαν κάτω από 10 στα τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Οι μαθητές που έγραψαν κάτω από τη βάση στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν μόλις 7 (ποσοστό 2,1%), ενώ άριστες επιδόσεις (βαθμολογίες από 18,5 και πάνω) είχαν 112 από τους 304 μαθητές (ποσοστό 37%). Στα τεστ που δοκιμάστηκαν οι μαθητές μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, άριστα έγραψαν οι 26 από τους 304 (ποσοστό 8,6%). Σημαντικό είναι το ποσοστό των μαθητών (30,9%, 94 μαθητές) οι οποίοι σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49) στα τεστ που έγραψαν, αφού ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των

Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές που πέτυχαν ανάλογες επιδόσεις μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου ήταν 59 (ποσοστό 19,4%). Τέλος, μέτρια έως καλά (βαθμολογίες από 10 έως 15,49) έγραψαν 110 μαθητές (ποσοστό 36,1%) στα τεστ που εφαρμόστηκαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, ενώ από μέτριες έως καλές ήταν οι επιδόσεις 91 μαθητών (ποσοστό 29,9%) στα τεστ που έγραψαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..

Συνοπτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης	Frequency	Percent
Valid κάτω από 10	109	35,6
μέτρια (10-12,49)	43	14,2
καλά (12,50-15,49)	67	21,9
πολύ καλά (15,50-18,49)	59	19,4
άριστα (18,50-20)	26	8,6
Total	304	100,0

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης	Frequency	Percent
Valid κάτω από 10	7	2,1
μέτρια (10-12,49)	31	10,2
καλά (12,50-15,49)	60	19,7
πολύ καλά (15,50-18,49)	94	30,9
άριστα (18,50-20)	112	37
Total	304	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,33	1	,3	,3	,3
2,00	1	,3	,3	,7
2,33	4	1,3	1,3	2,0
2,67	2	,7	,7	2,6
3,00	4	1,3	1,3	3,9
3,33	1	,3	,3	4,3
3,67	5	1,6	1,6	5,9
4,00	4	1,3	1,3	7,2
4,33	1	,3	,3	7,6
4,67	4	1,3	1,3	8,9
5,00	5	1,6	1,6	10,5
5,33	6	2,0	2,0	12,5
5,67	4	1,3	1,3	13,8
6,00	5	1,6	1,6	15,5
6,33	8	2,6	2,6	18,1
6,67	4	1,3	1,3	19,4
7,00	9	3,0	3,0	22,4
7,33	6	2,0	2,0	24,3

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	,3	,3	,3
5,33	1	,3	,3	,7
5,67	1	,3	,3	1,0
6,33	1	,3	,3	1,3
6,67	1	,3	,3	1,6
9,33	1	,3	,3	2,0
9,67	1	,3	,3	2,3
10,00	4	1,3	1,3	3,6
10,33	2	,7	,7	4,3
10,67	5	1,6	1,6	5,9
11,00	4	1,3	1,3	7,2
11,33	4	1,3	1,3	8,6
11,67	8	2,6	2,6	11,2
12,00	2	,7	,7	11,8
12,33	2	,7	,7	12,5
12,67	3	1,0	1,0	13,5
13,00	4	1,3	1,3	14,8
13,33	6	2,0	2,0	16,8

7,67	5	1,6	1,6	26,0
8,00	3	1,0	1,0	27,0
8,33	6	2,0	2,0	28,9
8,67	7	2,3	2,3	31,3
9,33	5	1,6	1,6	32,9
9,67	9	3,0	3,0	35,9
10,00	1	,3	,3	36,2
10,33	8	2,6	2,6	38,8
10,67	9	3,0	3,0	41,8
11,00	2	,7	,7	42,4
11,33	9	3,0	3,0	45,4
11,67	4	1,3	1,3	46,7
12,00	2	,7	,7	47,4
12,33	8	2,6	2,6	50,0
12,67	1	,3	,3	50,3
13,00	8	2,6	2,6	53,0
13,33	13	4,3	4,3	57,2
13,67	5	1,6	1,6	58,9
14,00	11	3,6	3,6	62,5
14,33	10	3,3	3,3	65,8
14,67	8	2,6	2,6	68,4
15,00	6	2,0	2,0	70,4
15,33	5	1,6	1,6	72,0
15,67	8	2,6	2,6	74,7
16,00	6	2,0	2,0	76,6
16,33	9	3,0	3,0	79,6
16,67	7	2,3	2,3	81,9
17,00	7	2,3	2,3	84,2
17,33	7	2,3	2,3	86,5
17,67	5	1,6	1,6	88,2
18,00	6	2,0	2,0	90,1
18,33	4	1,3	1,3	91,4
18,67	6	2,0	2,0	93,4
19,00	2	,7	,7	94,1
19,33	7	2,3	2,3	96,4
19,67	3	1,0	1,0	97,4
20,00	8	2,6	2,6	100,0
Total	304	100,0	100,0	

13,67	5	1,6	1,6	18,4
14,00	11	3,6	3,6	22,0
14,33	5	1,6	1,6	23,7
14,67	6	2,0	2,0	25,7
15,00	10	3,3	3,3	28,9
15,33	10	3,3	3,3	32,2
15,67	7	2,3	2,3	34,5
16,00	10	3,3	3,3	37,8
16,33	10	3,3	3,3	41,1
16,67	11	3,6	3,6	44,7
17,00	10	3,3	3,3	48,0
17,33	12	3,9	3,9	52,0
17,67	9	3,0	3,0	54,9
18,00	14	4,6	4,6	59,5
18,33	11	3,6	3,6	63,2
18,67	14	4,6	4,6	67,8
19,00	26	8,6	8,6	76,3
19,33	9	3,0	3,0	79,3
19,67	19	6,3	6,3	85,5
20,00	44	14,5	14,5	100,0
Total	304	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

4.2.3.3.1. Τεστ επιδόσεων μαθητών με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν ύστερα από τη συμπλήρωση της λίστας ελέγχου (checklist) των Π.Τ.Ν. (βλ. Παράρτημα Α) από κάθε μαθητή, έδειξε ότι 236 από τους 304 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των βαθμολογιών που σημείωσαν οι μαθητές αυτοί στα τεστ επιδόσεων, στα οποία δοκιμάστηκαν.

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών στα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες είναι 11,55, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα αντίστοιχα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν μετά από τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι 16,40. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 4,85$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παραδοσιακή διδασκαλία	236	1,33	20,00	11,5494	4,75349
διδασκαλία ΠΤΝ	236	3,00	20,00	16,4011	3,10998
Valid N (listwise)	236				

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Mean	Lower	Upper			
Pair 1 παραδοσιακή διδασκαλία - διδασκαλία ΠΤΝ	-4,85169	3,06835	,19973	-5,24519	-4,45820	-24,291	235	,000

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Συγκεκριμένα, 91 από τους 236 μαθητές με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη (ποσοστό 38,5%) έγραψαν κάτω από 10 στα τεστ επιδόσεων μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου. Βαθμολογίες κάτω από τη βάση στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. σημείωσαν μόλις 4 μαθητές (ποσοστό 1,6%), ενώ άριστες (βαθμολογίες πάνω από 18,5) ήταν οι επιδόσεις 80 μαθητών (ποσοστό 33,9%) από τους 236. Στα τεστ στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις

«παραδοσιακές» διδασκαλίες, άριστα έγραψαν 18 μαθητές (ποσοστό 7,6%). Σημαντικό είναι το ποσοστό των μαθητών (31%, 73 μαθητές) που οι επιδόσεις τους ήταν πολύ καλές (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49) στα τεστ που εφαρμόστηκαν μετά τις διδασκαλίες οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές που πέτυχαν ανάλογες επιδόσεις μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου ήταν 36 (ποσοστό 15,3%). Τέλος, μέτρια έως καλά (βαθμολογίες από 10 έως 15,49) έγραψαν 91 μαθητές (ποσοστό 38,3%) στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, ενώ από μέτριες έως καλές ήταν οι επιδόσεις 79 μαθητών (ποσοστό 33,3%) στα τεστ που έγραψαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..

Συνοπτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης	Frequency	Percent
Valid κάτω από 10	91	38,5
μέτρια (10-12,49)	35	14,6
καλά (12,50-15,49)	56	23,7
πολύ καλά (15,50-18,49)	36	15,3
άριστα (18,50-20)	18	7,6
Total	236	100,0

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης	Frequency	Percent
Valid κάτω από 10	4	1,6
μέτρια (10-12,49)	25	10,5
καλά (12,50-15,49)	54	22,8
πολύ καλά (15,50-18,49)	73	31
άριστα (18,50-20)	80	33,9
Total	236	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά την παραδοσιακή διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,33	1	,4	,4	,4
2,33	3	1,3	1,3	1,7
2,67	2	,8	,8	2,5
3,00	3	1,3	1,3	3,8
3,33	1	,4	,4	4,2
3,67	4	1,7	1,7	5,9
4,00	3	1,3	1,3	7,2
4,33	1	,4	,4	7,6
4,67	4	1,7	1,7	9,3
5,00	5	2,1	2,1	11,4
5,33	3	1,3	1,3	12,7
5,67	3	1,3	1,3	14,0
6,00	3	1,3	1,3	15,3

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	1	,4	,4	,4
5,67	1	,4	,4	,8
6,33	1	,4	,4	1,3
9,33	1	,4	,4	1,7
10,00	4	1,7	1,7	3,4
10,33	2	,8	,8	4,2
10,67	3	1,3	1,3	5,5
11,00	3	1,3	1,3	6,8
11,33	3	1,3	1,3	8,1
11,67	6	2,5	2,5	10,6
12,00	2	,8	,8	11,4
12,33	2	,8	,8	12,3
12,67	3	1,3	1,3	13,6

6,33	7	3,0	3,0	18,2
6,67	3	1,3	1,3	19,5
7,00	8	3,4	3,4	22,9
7,33	5	2,1	2,1	25,0
7,67	5	2,1	2,1	27,1
8,00	2	,8	,8	28,0
8,33	5	2,1	2,1	30,1
8,67	6	2,5	2,5	32,6
9,33	5	2,1	2,1	34,7
9,67	9	3,8	3,8	38,6
10,00	1	,4	,4	39,0
10,33	6	2,5	2,5	41,5
10,67	6	2,5	2,5	44,1
11,00	2	,8	,8	44,9
11,33	6	2,5	2,5	47,5
11,67	4	1,7	1,7	49,2
12,00	2	,8	,8	50,0
12,33	8	3,4	3,4	53,4
12,67	1	,4	,4	53,8
13,00	8	3,4	3,4	57,2
13,33	12	5,1	5,1	62,3
13,67	4	1,7	1,7	64,0
14,00	9	3,8	3,8	67,8
14,33	6	2,5	2,5	70,3
14,67	8	3,4	3,4	73,7
15,00	5	2,1	2,1	75,8
15,33	3	1,3	1,3	77,1
15,67	4	1,7	1,7	78,8
16,00	3	1,3	1,3	80,1
16,33	5	2,1	2,1	82,2
16,67	4	1,7	1,7	83,9
17,00	4	1,7	1,7	85,6
17,33	5	2,1	2,1	87,7
17,67	5	2,1	2,1	89,8
18,00	3	1,3	1,3	91,1
18,33	3	1,3	1,3	92,4
18,67	4	1,7	1,7	94,1
19,00	2	,8	,8	94,9
19,33	7	3,0	3,0	97,9
19,67	2	,8	,8	98,7
20,00	3	1,3	1,3	100,0
Total	236	100,0	100,0	

13,00	4	1,7	1,7	15,3
13,33	6	2,5	2,5	17,8
13,67	4	1,7	1,7	19,5
14,00	9	3,8	3,8	23,3
14,33	5	2,1	2,1	25,4
14,67	5	2,1	2,1	27,5
15,00	8	3,4	3,4	30,9
15,33	10	4,2	4,2	35,2
15,67	7	3,0	3,0	38,1
16,00	6	2,5	2,5	40,7
16,33	7	3,0	3,0	43,6
16,67	10	4,2	4,2	47,9
17,00	8	3,4	3,4	51,3
17,33	11	4,7	4,7	55,9
17,67	6	2,5	2,5	58,5
18,00	11	4,7	4,7	63,1
18,33	7	3,0	3,0	66,1
18,67	12	5,1	5,1	71,2
19,00	22	9,3	9,3	80,5
19,33	7	3,0	3,0	83,5
19,67	12	5,1	5,1	88,6
20,00	27	11,4	11,4	100,0
Total	236	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

4.2.3.4. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι διδασκαλίες - «παραδοσιακού» τύπου και με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. - των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους τους φιλόλογους των μαθητών, οι οποίοι απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας, προκειμένου να διασφαλιστεί η αυθεντικότητα της διδασκαλίας, αφού προηγουμένως επιμορφώθηκαν και έλαβαν από την ερευνήτρια υποστηρικτικό υλικό για τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του H. Gardner. Ειδικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουμε τα εξής:

Η εκπαιδευτικός Α ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και υπηρετεί έντεκα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στις Επιστήμες της Αγωγής και στο πλαίσιο επιστημονικών εργασιών είχε μελετήσει τη θεωρία των Π.Τ.Ν.. Παρακολούθησαμε τις διδασκαλίες της σε δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Β ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών και έχει συμπληρώσει δώδεκα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η θεωρία των Π.Τ.Ν. δεν της ήταν άγνωστη. Είχε ακούσει σχετικά. Συμμετείχε στην παρούσα έρευνα με ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Γ είναι άνω των 51 ετών και εργάζεται είκοσι χρόνια στην εκπαίδευση. Η θεωρία των Π.Τ.Ν. της ήταν ήδη γνωστή από συζητήσεις με συναδέλφους. Παρακολούθησαμε τις διδασκαλίες της σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Δ ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και υπηρετεί δώδεκα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συναφές με το γνωστικό της αντικείμενο. Είχε μελετήσει τη θεωρία του H. Gardner στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών. Συμμετείχε στην παρούσα έρευνα με ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Ε είναι άνω των 51 ετών με τριάντα τρία χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Είχε παρακολουθήσει σεμινάρια σχολικών συμβούλων σχετικά με τη θεωρία των Π.Τ.Ν.. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δίδαξε σε δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός ΣΤ ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και έχει συμπληρώσει δεκατρία χρόνια στην εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και

είχε μελετήσει τη θεωρία των Π.Τ.Ν.. Παρακολουθήσαμε τις διδασκαλίες της σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Ζ ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και υπηρετεί δεκατέσσερα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Κατέχει διδακτορικό δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής. Είχε μελετήσει τη θεωρία των Π.Τ.Ν. κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών της σπουδών. Συμμετείχε στην έρευνα με ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Η είναι άνω των 51 ετών και συμπληρώνει 30 χρόνια στην εκπαίδευση. Μέχρι τη στιγμή που πληροφορήθηκε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, δεν γνώριζε την ύπαρξη της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δίδαξε σε δύο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Θ ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών και εργάζεται 11 χρόνια στην εκπαίδευση. Δεν είχε μελετήσει τη θεωρία του H. Gardner πριν τη συμμετοχή της στην παρούσα έρευνα, ωστόσο είχε ακούσει σχετικά. Παρακολουθήσαμε τις διδασκαλίες της σε δύο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός Ι ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και υπηρετεί δέκα χρόνια στην εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Η θεωρία των Π.Τ.Ν. δεν της ήταν άγνωστη, όταν πληροφορήθηκε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Συμμετείχε στην έρευνα με ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου.

ι) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Α

Η εκπαιδευτικός Α σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο σημείωσε τα εξής: *«Τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο είναι ένα μάθημα που χαρακτηρίζεται από τους μαθητές δύσκολο και ταυτόχρονα αδιάφορο κυρίως επειδή δεν βρίσκουν σε αυτό κάποια χρησιμότητα, όπως συμβαίνει με την εκμάθηση σύγχρονων ξένων γλωσσών. Το ερώτημα “Γιατί να μάθω Αρχαία Ελληνικά;” επανέρχεται ξανά και ξανά στο στόμα των μαθητών και αποκαλύπτει την απουσία κινήτρων ενασχόλησης με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη μορφωτική αξία του μαθήματος. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη δυσκολία που από τη φύση του παρουσιάζει, απωθεί τους μαθητές και το μετατρέπει σε ένα μάθημα μη αγαπητό. Το έργο, λοιπόν, του εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολο. Πρέπει να βρει τρόπους να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να ασχοληθούν με ένα γνωστικό*

αντικείμενο που, ενώ έχει πολλά να τους προσφέρει, επειδή δυσκολεύονται να το κατανοήσουν, καταλήγει γι' αυτούς αδιάφορο».

Στο ερώτημα, εάν η διδασκαλία του μαθήματος έγινε πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν., παρατήρησε ότι *«οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προκαλέσει ο φιλόλογος το ενδιαφέρον των μαθητών για τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο. Καθώς το μάθημα προσαρμόζεται στον τρόπο που κάθε μαθητής κατανοεί, γίνεται πιο εύκολο. Βοηθά τους μαθητές να παραμένουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα και να συμμετέχουν σε αυτό με επιτυχία. Η αίσθηση ότι κατανοούν το μάθημα και ότι μπορούν να τα καταφέρουν, λειτουργεί γι' αυτούς ως κίνητρο, καθώς επιζητούν την “αμοιβή” τους, την ικανοποίηση της επιτυχίας».*

Ειδικότερα, τόνισε ότι κατάφερε να δραστηριοποιήσει τους «αδύνατους» μαθητές εστιάζοντας στις δυνάμεις τους. Για τους μαθητές αυτούς είπε πως *«στην “παραδοσιακή” διδασκαλία, επειδή δεν κατανοούν το μάθημα, αδυνατούν να το παρακολουθήσουν και είτε αδρανούν είτε εκδηλώνουν μη αποδεκτή συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος».* Αντιθέτως, με τον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, *«το μάθημα έγινε κατανοητό γι' αυτούς τους μαθητές δοσμένο μέσα από δραστηριότητες που αντιστοιχούσαν στα κυρίαρχα νοητικά τους σχήματα».* Συμπλήρωσε λέγοντας ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας βοήθησε την ίδια να διαπιστώσει *«την αδικία που υφίστανται οι “αδύνατοι” μαθητές στο πλαίσιο της ομοιόμορφα παρεχόμενης εκπαίδευσης, που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές σα να είναι ίδιοι. Μοιραία ευνοούνται ορισμένοι και κάποιοι άλλοι απλώς χαρακτηρίζονται “αδύνατοι” και τίθενται στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας».* Συνέχισε παρατηρώντας ότι *«με την προσαρμογή της διδασκαλίας στον τρόπο μάθησης και των “αδύνατων” μαθητών δόθηκαν σε αυτούς ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και να απολαύσουν τα μαθησιακά οφέλη. Η αδιαφορία και η παθητική τους στάση απέναντι στο μάθημα μετατράπηκε σε ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή αποκαλύπτοντας τη δυναμική τους και τον άδικο χαρακτηρισμό τους ως “αδύνατων” μαθητών».* Για τους «μέτριους» μαθητές σημείωσε ότι *«είναι συνήθως οι μαθητές εκείνοι που, ενώ έχουν δυνατότητες στο μάθημα και μπορούν να τα καταφέρουν, δεν καταβάλλουν το μέγιστο των προσπαθειών τους, γιατί δεν βρίσκουν ενδιαφέρον το γνωστικό αντικείμενο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συχνά αφαιρούνται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κενά στις γνώσεις τους και τελικά να έχουν μέτριες επιδόσεις».* Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, κατά τη διδασκαλία του

μαθήματος με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., οι μαθητές αυτοί παρέμειναν συγκεντρωμένοι και συμμετείχαν στο μάθημα περισσότερο. Φάνηκε, δηλαδή, ότι το μάθημα απέκτησε γι' αυτούς κάποιο ενδιαφέρον. Τέλος, για τους «καλούς» μαθητές είπε ότι *«είναι οι μαθητές εκείνοι που συμμετέχουν σταθερά και ανταποκρίνονται επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις. Η στάση τους αυτή απέναντι στο μάθημα δεν είναι απαραίτητα απόρροια του ενδιαφέροντος που βρίσκουν σε αυτό. Συχνά το κίνητρο μάθησης γι' αυτούς είναι η αριστεία»*. Για τους μαθητές αυτούς η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι στα μαθήματα που υλοποιήθηκαν με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. παρέμειναν, όπως πάντα, συγκεντρωμένοι και συμμετείχαν. Ωστόσο, εντόπισε την εξής διαφορά: *«Η συμμετοχή τους έδειχνε πιο ενθουσιώδης απ' ό,τι συνήθως, πιστεύω, επειδή το μάθημα τους φάνηκε πιο ενδιαφέρον δοσμένο μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων και με ποικίλα διδακτικά μέσα με έναν τρόπο, δηλαδή, διαφορετικό από τον συνηθισμένο, που οι ίδιοι χαρακτηρίζουν βαρετό»*.

Στο ερώτημα αν υπήρξε θετική μεταβολή στην ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν., η εκπαιδευτικός παρατήρησε τα εξής: *«Εξαιτίας της φύσης του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο, η ενασχόληση με το δομολειτουργικό σύστημα της γλώσσας είναι αναπόφευκτη. Ταυτόχρονα, όμως, είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας που κυρίως ευθύνεται για τη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είτε γιατί οι μαθητές δεν κατανοούν είτε γιατί πλήττουν με τον μονότονο τρόπο που διδάσκεται. Το αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση είναι οι μαθητές να μην απολαμβάνουν το μάθημα και να βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. η ψυχολογία των μαθητών μεταβλήθηκε θετικά και αυτό γιατί οι μαθητές προσέγγισαν στοιχεία δομής των κειμένων όχι με έναν τρόπο μονότονο, αλλά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στον τρόπο σκέψης τους και γι' αυτό ευχάριστες στην υλοποίηση. Καθώς, λοιπόν, κατάφερναν να ολοκληρώνουν με επιτυχία μια-μια τις δραστηριότητες, έδειχναν να απολαμβάνουν το μάθημα κατανοώντας τελικά τα “δύσκολα” Αρχαία»*.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η αυτενέργεια των μαθητών, όπως επίσης και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Δήλωσε ότι *«οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. βοήθησαν όλους τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα, ο καθένας με τον δικό του τρόπο. Η νέα γνώση δοσμένη μέσα από δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών γινόταν γρήγορα*

κτήμα τους χωρίς να χρειάζεται η συνεχής δική μου παρέμβαση. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μαθητές ολοκληρώνοντας νωρίτερα από τον προβλεπόμενο χρόνο μια δραστηριότητα, ανυπόμονοι προχωρούσαν στην υλοποίηση της επόμενης, ενθαρρυμένοι από την επιτυχία τους και αισθανόμενοι βέβαιοι ότι μπορούν να συνεχίσουν εξίσου αποτελεσματικά».

Σε ερώτημα σχετικό με την ποιότητα της συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών, η εκπαιδευτικός σημείωσε τα εξής: «Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο οι μαθητές οργανώθηκαν σε ομάδες με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης τους, συνεργάστηκαν, δηλαδή, με άτομα που τους συνδέει ο κοινός τρόπος αντίληψης των πραγμάτων. Οι δραστηριότητες του μαθήματος προσαρμοσμένες στο προφίλ νοημοσύνης των μαθητών έδιναν την ευκαιρία σε όλους - και όχι μόνο στους “καλούς” - να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος. Οι μαθητές, λοιπόν, στο πλαίσιο της ομάδας τους ενεργούσαν ως ισότιμα μέλη χωρίς να υπάρχει η αίσθηση της διάκρισης σε “δυνατούς” και “αδύνατους”. Η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία βελτιώθηκε, αφού ένιωσαν όλοι ικανοί να επιτύχουν και δεν υπήρχε πλέον ο φόβος κάποιων μήπως αποτυγχάνοντας σε κάποια προσπάθεια γίνουν στόχος αρνητικών σχολίων των συμμαθητών τους. Κατανοώντας το μάθημα αισθάνθηκαν σίγουροι για τον εαυτό τους και έλαβαν μέρος σε αυτό σημειώνοντας επιτυχίες. Όσον αφορά στις απορίες των μαθητών, οι περισσότερες από αυτές δεν προλάβαιναν να φτάσουν σ’ εμένα, αφού επιλύονταν από τη μεταξύ τους συνεργασία». Βελτίωση παρατήρησε η εκπαιδευτικός και στη δική της συνεργασία με τους μαθητές, «ειδικά με εκείνους που στην “παραδοσιακή” διδασκαλία, επειδή δεν κατανοούσαν το μάθημα, αδυνατούσαν να το παρακολουθήσουν. Από πλήξη, πιστεύω, εκδηλώνοντας αρνητική συμπεριφορά προκαλούσαν εντάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, που οδηγούσαν σε συγκρούσεις είτε μαζί μου είτε με τους συμμαθητές τους. Τέτοιου είδους προβλήματα εξαλείφθηκαν. Οι μαθητές αυτοί δεν είχαν πλέον το χρόνο να βαρεθούν και να στραφούν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς παρέμειναν προσηλωμένοι στις δραστηριότητες που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον».

Κατά την εκπαιδευτικό οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν σε μεγάλο βαθμό πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός δήλωσε: «Η “παραδοσιακή” διδασκαλία του μαθήματος ουσιαστικά απευθύνεται σε ένα μέρος (και μάλιστα συνήθως μικρό) του συνόλου των μαθητών μιας

τάξης, σε όσους, δηλαδή, έχουν ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη, οι οποίοι τελικά είναι πιο ευνοημένοι από τους άλλους. Οι υπόλοιποι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μάθημα, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να είναι μέτριες ή κακές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοιχείων δομής των κειμένων βοήθησε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν τα φαινόμενα μέσα από το δικό τους μαθησιακό προφίλ και να προσεγγίσουν το περιεχόμενο των κειμένων. Η συμμετοχή όλων των μαθητών αυξήθηκε, ενώ βελτιώθηκαν και οι επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες».

Συνοψίζοντας, μεταξύ των θετικών στοιχείων από την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, η εκπαιδευτικός επεσήμανε τα εξής: «Η θεωρία των Π.Τ.Ν. ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς το προφίλ νοημοσύνης τους, τονίζει τη σπουδαιότητα του σεβασμού των ατομικών διαφορών. Η αξιοποίησή της στη διδασκαλία πιστεύω ότι διασφαλίζει την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες μάθησης».

Τέλος, η εκπαιδευτικός τόνισε ότι τα αποτελέσματα από την υλοποίηση μιας σειράς μαθημάτων στα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. τής έδωσαν τη δυνατότητα να διαπιστώσει το όφελος που προκύπτει για τους μαθητές. Είπε, λοιπόν: «Είναι βέβαιο πως θα συνεχίσω στο μέλλον τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με τον τρόπο αυτό, καθώς αποδεικνύεται αποτελεσματικός ως προς την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης και συνεπακόλουθα έχει πολλαπλά μαθησιακά οφέλη».

ii) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Β

Η εκπαιδευτικός Β, όταν ρωτήθηκε σχετικά με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., απάντησε: «Με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. οι μαθητές αυτενεργούν εντοπίζοντας οι ίδιοι τις απαντήσεις και μαθαίνουν χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Επίσης, δουλεύουν πάνω σε φύλλα εργασίας που είναι σύμφωνα με τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης τους, γεγονός που κάνει τη διαδικασία της μάθησης ενδιαφέρουσα σε μεγάλο βαθμό».

Παρατήρησε ότι «η στάση των “αδύνατων” μαθητών απέναντι στο μάθημα αλλάζει προς το καλύτερο, γιατί το κατανοούν ευκολότερα, καθώς συμμετέχουν στις απαντήσεις των δραστηριοτήτων. Οι “μέτριοι” μαθητές συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία της μάθησης δεν φοβούνται να εκφράσουν απορίες και προβληματισμούς

και να αυτοβελτιωθούν. Τέλος, οι “καλοί” μαθητές αναλαμβάνοντας έναν ηγετικό ρόλο στην ομάδα και βοηθώντας με τις γνώσεις τους, επιβεβαιώνονται».

Αναφορικά με την ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σημείωσε: «Σίγουρα υπάρχει θετική μεταβολή εφόσον ένα μάθημα, όπως τα αρχαία από το πρωτότυπο που το θεωρούσαν δύσκολο, τώρα με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. γίνεται εύκολο και ενδιαφέρον πραγματοποιούμενο σε ένα θετικό συνεργατικό κλίμα».

Στο ερώτημα εάν ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών και η πίστη τους στη δυνατότητα επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, η εκπαιδευτικός απάντησε: «Η αυτενέργεια των μαθητών ενισχύθηκε πάρα πολύ, καθώς οι δραστηριότητες έπρεπε να πραγματοποιηθούν από τις ομάδες και μέσα από το διαπροσωπικό διάλογο των μελών τους να οδηγηθούν στην παραγωγή της γνώσης. Οι μαθητές διαβάζοντας τις δραστηριότητες και μέσα από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δεν εξέφρασαν κάποια δυσπιστία για την επιτυχή υλοποίησή τους».

Σχετικά με τον τρόπο συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. υποστήριξε ότι υπήρξε ομαλός.

Κατά την εκπαιδευτικό οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, σημείωσε τα εξής: «Τόσο η δομή όσο και το περιεχόμενο των αρχαίων ελληνικών κειμένων έγινε απόλυτα κατανοητό από τους μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν.. Ιδιαίτερα η προσέγγιση της δομής του κειμένου που πάντα δυσκολεύει τους μαθητές, μέσω των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. γίνεται υπό μορφή “παιχνιδιού”, με τρόπο βιωματικό και καμιά “παραδοσιακή” δασκαλοκεντρική μέθοδος δεν μπορεί να είναι αντάξιά της».

Ως θετικά στοιχεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. η εκπαιδευτικός επεσήμανε: α) την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών, β) τη συνεργατικότητα, γ) την εύκολη και γρήγορη κατανόηση του μαθήματος, αφού βασίζεται στο προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή, δ) τον βιωματικό τρόπο μάθησης.

Κλείνοντας δήλωσε ότι οπωσδήποτε θα υλοποιήσει στο μέλλον διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των Π.Τ.Ν.

iii) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Γ

Η εκπαιδευτικός Γ παρατήρησε ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. «σίγουρα ήταν πολύ πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές από την “παραδοσιακή” διδασκαλία».

Συγκεκριμένα, σημείωσε ότι υπήρξε «αυξημένη συμμετοχή των “μέτριων” και δραστηριοποίηση των “αδιάφορων” μαθητών. Οι “καλοί” μαθητές - όπως πάντα - συμμετείχαν δείχνοντας ζήλο για το μάθημα. Φάνηκε ότι όλοι συμμετείχαν και κανείς δεν “χάζευε” την ώρα του μαθήματος».

Στο ερώτημα εάν υπήρξε θετική μεταβολή στην ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν., η εκπαιδευτικός απάντησε τα εξής: «Σίγουρα η ψυχολογία/διάθεση των μαθητών “ανέβηκε” κατά τη διάρκεια των εργασιών. Καθώς οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στις δυνατότητές τους, είχαν όλοι την ευκαιρία να δώσουν σωστές απαντήσεις ακόμα και οι “αδύνατοι” μαθητές, κάτι που τους έκανε να αισθανθούν ευχάριστα».

Δήλωσε, ακόμα, με βεβαιότητα ότι ενισχύθηκε ικανοποιητικά η αυτενέργεια των μαθητών και η εμπιστοσύνη στο εαυτό τους κρίνοντας από τα αποτελέσματα των εργασιών.

Σχετικά με τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με την ίδια παρατήρησε τα εξής: «Κανένα πρόβλημα δεν παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους πολύ ωραία. Από τη μεριά μου δε χρειάστηκε να κάνω ούτε μία παρατήρηση. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ότι ολοκλήρωναν τις εργασίες στο χρόνο τους. Σε ένα μάθημα μόνο δεν πρόλαβε η κιναισθητική ομάδα να ολοκληρώσει ένα “παιχνίδι” που είχε αναλάβει. Ωστόσο, επειδή το ζήτησαν οι ίδιοι οι μαθητές - επιμόνως μάλιστα - το ολοκλήρωσαν τελικά σε άλλο χρόνο».

Υποστήριξε ακόμα ότι «σε μεγάλο βαθμό οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συνετέλεσαν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα - συγκριτικά με την “παραδοσιακή” διδασκαλία - τη δομή και το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων».

Κατά την εκπαιδευτικό θετικό στοιχείο στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. είναι ότι το μάθημα καθίσταται πιο ενδιαφέρον. Ωστόσο, συμπλήρωσε πως οι μαθητές χρειάζεται να λαμβάνουν παράλληλα πιο τυποποιημένες γνώσεις.

Στο ερώτημα εάν σκέφτεται να υλοποιήσει στο μέλλον διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των

Π.Τ.Ν. απάντησε τα εξής: *«Αν υπάρχουν συνάδελφοι σαν την κ. Γκορτσά, πρόθυμοι και καταδεκτικοί και κυρίως υπομονετικοί, για να με στηρίζουν, γιατί όχι; Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε εξάλλου να πειραματιζόμαστε συνεχώς και να βελτιώνουμε τις πρακτικές διδασκαλίας μας».*

iv) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Δ

Στο ερώτημα εάν η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο έγινε πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν., η εκπαιδευτικός Δ απάντησε θετικά. Συμπλήρωσε λέγοντας ότι *«το μάθημα προσαρμόστηκε στους μαθητές, ενώ αυτό που παραδοσιακά συμβαίνει είναι το αντίστροφο. Προσπαθούμε, δηλαδή, να προσαρμόσουμε τους μαθητές στο μάθημα, σε ορισμένο κώδικα ο οποίος όμως δεν είναι συμβατός με τον τρόπο σκέψης όλων των μαθητών. Η δυσκολία στην κατανόηση σταδιακά οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα ή ακόμα χειρότερα στην αδιαφορία για αυτό».*

Πιο συγκεκριμένα, είπε τα εξής: *«Οι “αδύνατοι” μαθητές ασχολήθηκαν με το μάθημα, ενώ στα “παραδοσιακά” μαθήματα συνήθως δεν συμμετέχουν καθόλου. Πιστεύω ότι καθοριστικό ρόλο έπαιξε το ότι διδάχτηκαν το μάθημα στη “γλώσσα” τους, με τον κώδικα εκείνο που αντιλαμβάνονται καλύτερα, καθώς οι ίδιοι μαθητές που στο δικό μου μάθημα είναι αδύνατοι, σε άλλα μαθήματα που ο κώδικας είναι διαφορετικός (π.χ. κίνηση, σχήμα, αριθμός) μπορεί να είναι ακόμα και άριστοι. Οι “μέτριοι” μαθητές συμμετείχαν περισσότερο και πιο πρόθυμα απ’ ό,τι συνήθως που δείχνουν να βαριούνται ή αφαιρούνται. Οι “καλοί” μαθητές είχαν αυξημένη συμμετοχή, ενώ φάνηκε να μην τους κουράζει το μάθημα».*

Η ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. μεταβλήθηκε θετικά. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, *«οι μαθητές έδειξαν να χαίρονται το μάθημα. Ιδιαίτερα ξεχώρισαν οι “αδύνατοι” μαθητές που οι ορθές απαντήσεις τόνωσαν την ψυχολογία τους, όπως φάνηκε από τις εκδηλώσεις χαράς για τις επιτυχίες τους».*

Η εκπαιδευτικός σημείωσε ότι *«η ανάθεση εργασιών στους μαθητές με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης τους ενίσχυσε σημαντικά την αυτενέργεια των μαθητών, καθώς τους βοήθησε να κατανοήσουν πιο εύκολα το μάθημα και ως εκ τούτου περιόρισε τις δικές μου παρεμβάσεις. Οι μαθητές κατάφεραν να ολοκληρώνουν με επιτυχία τις δραστηριότητες με την ελάχιστη δική μου καθοδήγηση».*

Αναφορικά με τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με την ίδια, η εκπαιδευτικός παρατήρησε: *«Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες με βάση το προφίλ νοημοσύνης τους δημιούργησε τις προϋποθέσεις ώστε να συνεργαστούν άτομα που τα συνδέει ο κοινός τρόπος αντίληψης των πραγμάτων. Έτσι, λοιπόν, διασφαλίστηκε η μεταξύ τους αρμονική συνεργασία γεγονός που έκανε πιο εύκολη και τη δική μου δουλειά, καθώς οι μαθητές επικοινωνούσαν αρμονικά χωρίς εντάσεις περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη δικών μου παρεμβάσεων».*

Υποστήριξε, ακόμα, ότι *«οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. υπήρξαν πιο αποτελεσματικές από τις “παραδοσιακές” στην κατανόηση πρώτα απ’ όλα της δομής των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές. Η κατανόηση του τρόπου οργάνωσης ενός κειμένου είναι το “κλειδί” για την αποκωδικοποίησή του και την προσέγγιση του περιεχομένου του. Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές - και όχι μόνο σε αυτούς που έχουν ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη - να αντιληφθούν τη λογική οργάνωσης των αρχαίων κειμένων».*

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, θετικό στοιχείο της διδασκαλίας με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. είναι *«η δραστηριοποίηση όλων των μαθητών, ακόμα και των αδυνάτων».* Στη διάρκεια της διδασκαλίας *«φάνηκε να γεννήθηκε γι’ αυτούς ένα κίνητρο να ασχοληθούν με ένα μάθημα που έως τώρα αντιμετώπιζαν με δυσπιστία».*

Δήλωσε κλείνοντας ότι σκέφτεται να προσπαθήσει και η ίδια να δημιουργήσει σχέδια διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή της θεωρίας σε όλα τα κείμενα του σχολικού βιβλίου.

ν) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Ε

Η εκπαιδευτικός Ε παρατήρησε ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. έγινε πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία.

Τη στάση των μαθητών σχολίασε αναλυτικά ως εξής: *«Οι “αδιάφοροι” μαθητές κινητοποιήθηκαν, πρόσεξαν, αναγκάστηκαν από τους συμμαθητές τους μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους. Οι “μέτριοι” ένιωσαν άνετα. Θα έλεγα ότι απέδωσαν τα μέγιστα. Με το να βρίσκονται “στη μέση” τα πάνε καλά με όλους. Κάποιοι “άριστοι” δυσανασχέτησαν λίγο αρχικά μέχρι να προσαρμοστούν στο νέο τρόπο διδασκαλίας».*

Η εκπαιδευτικός παρατήρησε, επίσης, θετική μεταβολή στην ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν.. Συγκεκριμένα είπε: *«Οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν το μάθημα, ενώ στην “παραδοσιακή”*

διδασκαλία δείχνουν κουρασμένοι και συμβαίνει συχνά να ανυπομονούν για το διάλειμμα».

Υποστήριξε ότι ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η αυτενέργεια των μαθητών και η πίστη τους στη δυνατότητα επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο.

Η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με την ίδια σημείωσε ότι υπήρξε ομαλή κατά κανόνα.

Στο ερώτημα εάν οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές, απάντησε ότι υπήρξαν πιο αποτελεσματικές σε ικανοποιητικό βαθμό.

Όταν της ζητήθηκε να προσδιορίσει θετικά και αρνητικά στοιχεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. είπε ότι δεν εντοπίζει κάποιο αρνητικό στοιχείο, ενώ τόνισε: *«Σπουδαίο θεωρώ το γεγονός ότι ενεργοποιήθηκαν μαθητές αδύνατοι στα γλωσσικά μαθήματα».*

Τέλος, δήλωσε: *«Είναι βέβαιο ότι θα εξακολουθήσω τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών με το νέο τρόπο, καθώς τα αποτελέσματα υπήρξαν θετικά».*

vi) Συνέντευξη εκπαιδευτικού ΣΤ

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό ΣΤ η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. έγινε πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Συγκεκριμένα είπε ότι *«οι μαθητές έμεναν συγκεντρωμένοι στο μάθημα και συμμετείχαν περισσότερο».*

Για τους «αδύνατους» μαθητές η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία και δεν έμειναν παθητικοί ή αδιάφοροι, όπως συνηθίζουν. Για τους «μέτριους» και «καλούς» μαθητές είπε ότι συμμετείχαν σταθερά αλλά με μεγαλύτερο ενδιαφέρον απ' ό,τι συνήθως.

Σχετικά με την ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. παρατήρησε τα εξής: *«Τα Αρχαία Ελληνικά είναι ένα μάθημα που δυσκολεύει τους μαθητές, γι' αυτό τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Οι εργασίες Π.Τ.Ν. προσαρμοσμένες στο προφίλ νοημοσύνης των μαθητών βοήθησαν τους μαθητές στην κατανόηση, το μάθημα δηλαδή έγινε πιο εύκολο γι' αυτούς και ταυτόχρονα πιο ευχάριστο συμπεραίνοντας από τις αντιδράσεις τους».*

Στο ερώτημα εάν ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών και η πίστη τους στη δυνατότητα επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, απάντησε ως εξής: *«Οι μαθητές εύκολα κατανοούσαν τα ζητούμενα των εργασιών, αφού ήταν προσαρμοσμένα στο δικό τους τρόπο σκέψης, γι' αυτό και τη δική μου βοήθεια τις περισσότερες φορές δεν τη χρειάστηκαν. Σε μεγάλο βαθμό, λοιπόν, θα έλεγα ότι ενισχύθηκε η αυτενέργειά τους. Οι σωστές απαντήσεις στα ζητούμενα έκαναν τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στο “δύσκολο” αυτό μάθημα τουλάχιστον ως ένα βαθμό».*

Αναφορικά με τη συνεργασία που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. η εκπαιδευτικός ανέφερε: *«Καθώς οι δραστηριότητες κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών, αυτοί έμειναν προσηλωμένοι στην εργασία τους. Έτσι λοιπόν, δεν χρειάστηκε να κάνω τις συνηθισμένες παρατηρήσεις για την τήρηση της τάξης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά»*

Όταν ρωτήθηκε εάν οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές υπογράμμισε ότι *«σαφώς και υπήρξαν πιο αποτελεσματικές»*. Και συμπλήρωσε: *«Αυτό φάνηκε και από τα αποτελέσματα των τεστ επιδόσεων».*

Ως θετικά στοιχεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. έκρινε: *«τη μεταστροφή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα και την ευκαιρία που δίνεται σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν τα αρχαία κείμενα»*. Ενώ συμπλήρωσε: *«Αρνητικό στοιχείο για εμένα είναι η χρονοβόρος προετοιμασία για το μάθημα».*

Στο ερώτημα εάν σκέφτεται να υλοποιήσει στο μέλλον διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των Π.Τ.Ν., απάντησε: *«Είναι βέβαιο πως στο εξής θα αξιοποιώ τα σχέδια διδασκαλίας που εφάρμοσα τη φετινή χρονιά, ενώ σκέφτομαι να συνεχίσω την εφαρμογή και σε κείμενα της Γ' Γυμνασίου, αφού μου το ζητούν και οι μαθητές μου».*

vii) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Ζ

Η εκπαιδευτικός Ζ σημείωσε ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. *«έγινε σε μεγάλο βαθμό πιο ενδιαφέρουσα, διότι οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα - ακόμη και*

εκείνοι που συνήθως είναι “αδιάφοροι” - ήταν συγκεντρωμένοι και υπέβαλλαν ερωτήσεις, προβληματίζονταν σχετικά με το μάθημα”.

Συμπλήρωσε λέγοντας ότι «όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν το μάθημα. Κανείς δεν δυσανασχέτησε και εκδήλωναν, όλοι οι μαθητές - ανεξαρτήτως μαθησιακού επιπέδου - συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκλήρωναν το στόχο μιας δραστηριότητας. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερα θετική εντύπωση ήταν το γεγονός ότι ακόμη και οι “αδιάφοροι” μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά - από κάθε άποψη - στο όλο εγχείρημα».

Σχετικά με την ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. είπε: «Και οι “καλοί” και οι “μέτριοι” και οι “αδύνατοι” μαθητές απόλαυσαν περισσότερο το μάθημα, δεν δυσανασχέτησαν ούτε μια στιγμή, ενώ σε μεγαλύτερο βαθμό - συγκριτικά με ό,τι συνέβαινε κατά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας - εκδήλωναν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης κάθε φορά που ολοκλήρωναν το στόχο μιας δραστηριότητας».

Παρατήρησε ότι «ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό η αυτενέργεια των μαθητών και ελληνικών. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά, πλην ελαχίστων περιπτώσεων (αναφέρομαι σε μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρότατα μαθησιακά προβλήματα και θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικά σχολεία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες). Δεν προκλήθηκε αναστάτωση που να οδήγησε σε παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές αυτενήργησαν και αυτορρυθμίστηκαν, αφού δόθηκαν κάποιες διευκρινίσεις για την διαδικασία και αφού λύθηκαν κάποιες απορίες».

Υποστήριξε ότι η συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο λειτουργίας των ομάδων ήταν ομαλή. Και συμπλήρωσε: «Μόνο μαθητές με έντονα μαθησιακά προβλήματα δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν απολύτως. Επίσης, υπήρξαν ελάχιστες περιπτώσεις - σε σύγκριση με τον “παραδοσιακό” τρόπο διδασκαλίας - κατά τις οποίες ελάχιστοι μαθητές “αφαιρέθηκαν”, αλλά “επανήλθαν”, συγκεντρώθηκαν και ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στα ζητούμενα».

Στο ερώτημα εάν οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές, η εκπαιδευτικός απάντησε ότι υπήρξαν πολύ αποτελεσματικές. Δήλωσε ότι «οι μαθητές ολοκλήρωσαν με επιτυχία ό,τι τους ζητήθηκε να κάνουν, κατανόησαν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίθηκαν θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών. Δόθηκαν κάποιες διευκρινίσεις για τη διαδικασία και λύθηκαν ορισμένες

απορίες. Όπως αποδείχτηκε και από τα τεστ αξιολόγησης, όλοι οι μαθητές - ακόμη και οι “αδύνατοι” ή “αδιάφοροι” - τα πήγαν πολύ καλύτερα συγκριτικά με τα τεστ που ακολούθησαν μετά τα μαθήματα στα οποία εφαρμόστηκε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας».

Όταν ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να επισημάνει θετικά και αρνητικά στοιχεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. είπε: «Οι παρατηρήσεις μου είναι μόνο θετικές. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. ενεργοποίησε κίνητρα μάθησης, βελτίωσε την ψυχολογία και τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, βελτίωσε το εκπαιδευτικό κλίμα και τις επιδόσεις των μαθητών».

Η εκπαιδευτικός απαντώντας στο ερώτημα εάν σκέφτεται να υλοποιήσει στο μέλλον διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των Π.Τ.Ν. δήλωσε: «Σκοπεύω να αξιοποιώ το υλικό της κ. Γκορτσά για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο».

viii) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Η

Η εκπαιδευτικός Η στο ερώτημα, εάν η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο έγινε πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν., απάντησε: «Οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν, δημιούργησαν και κατανόησαν το κείμενο ξεφεύγοντας από το παραδοσιακό μοντέλο “κείμενο-μετάφραση-γραμματική-ασκήσεις”».

Ειδικότερα, για τη στάση των «αδύνατων» μαθητών σημείωσε: «Οι “αδύνατοι” μαθητές προσέγγισαν το μάθημα ξεπερνώντας τυχόν απέχθεια ή φόβο απέναντι στα αρχαία ελληνικά». Για τους «μέτριους» μαθητές είπε: «Οι “μέτριοι” αισθάνθηκαν την ικανοποίηση της δημιουργίας επιλύοντας τυχόν προβλήματα. Τα κατάφεραν». Τέλος, «οι “καλοί” μαθητές έκαναν ένα βήμα προς την κριτική τους ωρίμαση και την ενεργοποίησή τους με την ανάλυση του κειμένου».

Αναφορικά με την ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. η εκπαιδευτικός παρατήρησε: «Απομυθοποίησαν, θα λέγαμε, τα αρχαία ελληνικά προσεγγίζοντάς τα χωρίς φόβο. Ανέπτυξαν δεξιότητες και ενεργοποιήθηκαν κατανοώντας το κείμενο και τα φαινόμενά του. Χάρηκαν τη διαδικασία της “εύρεσης” στην προσέγγιση των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας».

Όταν η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε εάν ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών και η πίστη τους στη δυνατότητα επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, απάντησε: *«Οι μαθητές αισθάνθηκαν την ικανοποίηση της δημιουργίας, αυτενήργησαν και τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Μπόρεσαν να καλλιεργήσουν την έμφυτη περιέργειά τους και ένιωσαν τη χαρά της “αποκρυπτογράφησης” των αρχαίων κειμένων».*

Επιπλέον, υπογράμμισε ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. οι μαθητές *«έμαθαν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να επιλύουν τις διαφωνίες τους και να οικοδομούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με σεβασμό και αλληλοϋποστήριξη».*

Στο ερώτημα εάν οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές, η εκπαιδευτικός είπε τα εξής: *«Το συντακτικό συνδέεται με τη λογική, το ύφος και το νόημα του κειμένου. Έτσι οι μαθητές “έβγαλαν” τη μετάφραση μέσα από τη σύνταξη. Το μάθημα έγινε διασκεδαστικό και αγαπητό, προσιτό στο σύνολο των μαθητών. Στο επίκεντρο ο μαθητής και οι ανάγκες του».*

Υπογράμμισε στη συνέχεια ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος που προτείνεται *«αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, αποτελεσματική - όπως αποδεικνύεται - ως προς την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης».* Και συμπλήρωσε: *«Το γεγονός αυτό πιστεύω ότι είναι το πλέον θετικό της μεθόδου».*

Κλείνοντας η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε εάν θα υλοποιούσε στο μέλλον διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των Π.Τ.Ν.. Η απάντηση που έδωσε ήταν η εξής: *«Βέβαια, γιατί με αυτόν τον τρόπο φτάνουμε πιο γρήγορα στο επιθυμητό αποτέλεσμα, στην κατανόηση και - γιατί όχι - στην απόλαυση ενός αρχαίου κειμένου. Με τις ιδέες και τις απόψεις που εμπεριέχονται στα κείμενα κερδίζουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για τον πλούτο που κρύβουν, σε μια γλώσσα από την οποία προέρχεται η γλώσσα που μιλάμε σήμερα».*

ix) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Θ

Η εκπαιδευτικός Θ τόνισε ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο έγινε πολύ πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. Συμπλήρωσε ακολούθως: *«Παρατήρησα ότι*

δραστηριοποιήθηκαν όλοι - σε διαφορετικό, βέβαια, βαθμό - αντάλλαξαν μεταξύ τους απόψεις, ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες από τον διδάσκοντα, συζήτησαν μεταξύ τους, ώσπου να καταλήξουν σε συγκεκριμένες και τεκμηριωμένες απαντήσεις».

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα είπε: *«Οι “αδιάφοροι” μαθητές κινητοποιήθηκαν κι έκαναν κάποια προσπάθεια δεχόμενοι τη βοήθεια των άλλων μελών της ομάδας και του διδάσκοντα. Οι “μέτριοι” μαθητές ενεπλάκησαν ζωηρά στο μάθημα αξιοποιώντας το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Πολύ θετική ήταν η στάση της πλειοψηφίας των “καλών” μαθητών, οι οποίοι δραστηριοποιήθηκαν έντονα για την ολοκλήρωση των εργασιών. Ελάχιστοι (2-3 στους 39) δυσανασχέτησαν κάπως αρχικά (ένιωσαν αμηχανία) και η συνεργασία τους με τα άλλα μέλη δεν ήταν τόσο αποδοτική».*

Η εκπαιδευτικός παρατήρησε θετική μεταβολή στην ψυχολογία των μαθητών. Συμπλήρωσε λέγοντας για τους μαθητές τα εξής: *«Καθώς ένιωσαν ότι ξεφεύγουν από το αυστηρότερο πλαίσιο μιας “παραδοσιακής” διδασκαλίας, συζήτησαν σε φιλικό ύφος γύρω από το αντικείμενο διδασκαλίας».*

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, *«ενισχύθηκε πολύ η αυτενέργεια των μαθητών και η πίστη τους στη δυνατότητα επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων αρχαίων ελληνικών. Οι μαθητές οδηγήθηκαν στην ολοκλήρωση των εργασιών κυρίως αυτενεργώντας, ενώ πολύ περιορισμένη ήταν η δική μου παρέμβαση».*

Σημείωσε ακόμα ότι *«η συνεργασία μεταξύ των μαθητών ήταν ομαλή και δεν εκδηλώθηκαν προβλήματα άξια σχολιασμού. Μια μικρή αναστάτωση στην αρχή μέχρι να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, καθώς και η αμήχανη στάση και η “γκρίνια” κάποιων λιγότερο συνεργάσιμων μαθητών σταδιακά ξεπεράστηκαν».*

Στο ερώτημα εάν οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές, απάντησε θετικά.

Ως θετικά στοιχεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. ανέφερε *«την αδιαμφισβήτητη εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους, τη δημιουργία ευχάριστου και φιλικού κλίματος και την αποφυγή της μονοτονίας».*

Τέλος, όταν ρωτήθηκε εάν θα υλοποιούσε στο μέλλον διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των Π.Τ.Ν. τόνισε: *«Θα με ενδιέφερε να υλοποιήσω στο μέλλον μια τέτοια διδασκαλία*

ξανά, δεδομένου ότι οι μαθητές μου ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στο συγκεκριμένο εγχείρημα».

χ) Συνέντευξη εκπαιδευτικού Ι

Η εκπαιδευτικός Ι παρατήρησε: «Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. φάνηκαν στους μαθητές σαν παιχνίδι κάτι που τους κέντρισε το ενδιαφέρον και έβγαλε το μάθημα από τη μονοτονία».

Η ανταπόκριση των μαθητών υπήρξε θετική. Συγκεκριμένα, «οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και να λάβουν μέρος σε αυτό. Οι “αδύνατοι” μαθητές φάνηκε πως μπορούν να τα καταφέρουν, εάν το μάθημα προσαρμόζεται ανάλογα. Οι “μέτριοι” που συνήθως γκρινιάζουν και δυσανασχετούν για τη δυσκολία του μαθήματος, παρέμειναν συγκεντρωμένοι στο μάθημα, όπως άλλωστε και οι “καλοί” μαθητές».

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, «οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. φάνηκαν στους μαθητές - κατά τα λεγόμενά τους - ευχάριστες σαν παιχνίδι. Ζητούσαν επίμονα να κάνουμε κάθε φορά το μάθημα κατ’ αυτόν τον τρόπο».

Υποστήριξε ότι σίγουρα ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών, αφού οι παρεμβάσεις της ίδιας περιορίστηκαν. Η εκπαιδευτικός είπε: «Οι μαθητές κατανοούσαν τι έπρεπε να κάνουν κάθε φορά, ενώ τις περισσότερες απορίες τους τις έλυναν με τη μεταξύ τους συζήτηση».

Στο ερώτημα, εάν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. υπήρξε ομαλή συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με την ίδια, η εκπαιδευτικός απάντησε: «Οι μαθητές συνεργάστηκαν ομαλά. Πιστεύω πως βοήθησε η ομαδοποίησή τους με βάση το προφίλ νοημοσύνης τους, αφού επικοινωνήσαν με έναν κοινό - οικείο σε αυτούς - κώδικα, κάτι που τους κράτησε συγκεντρωμένους στην εργασία τους και έβγαλε κι εμένα από τη δυσάρεστη θέση να κάνω παρατηρήσεις».

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές, η εκπαιδευτικός παρατήρησε: «Η κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων κειμένων είναι ένα κεφάλαιο που χαρακτηρίζεται δύσκολο από τους μαθητές. Το γεγονός ότι οι μαθητές κατανόησαν πιο εύκολα τα αρχαία κείμενα με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δείχνει ότι η δυσκολία προκύπτει από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος».

Ως θετικό στοιχείο στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν. επεσήμανε την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα Αρχαία Ελληνικά.

Δήλωσε κλείνοντας: «*Η θετική ανταπόκριση των μαθητών με ενθαρρύνει να επαναλάβω το εγχείρημα*».

4.2.4. Συνολική θεώρηση αποτελεσμάτων Α΄ Μέρους έρευνας

Στη συνέχεια πραγματοποιείται αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν κατόπιν της επεξεργασίας των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν με χρήση διαφορετικών μέσων στο πλαίσιο της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, ώστε να δοθούν αξιόπιστες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Αξιοποιήθηκε, λοιπόν, η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη προκειμένου να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner μπορεί:

- α) να ενεργοποιήσει *κίνητρα μάθησης*,
- β) να επηρεάσει θετικά την *ψυχολογία των μαθητών*,
- γ) να μεταβάλει θετικά το *κλίμα της τάξης*,
- δ) να βελτιώσει τις *επιδόσεις των μαθητών*,

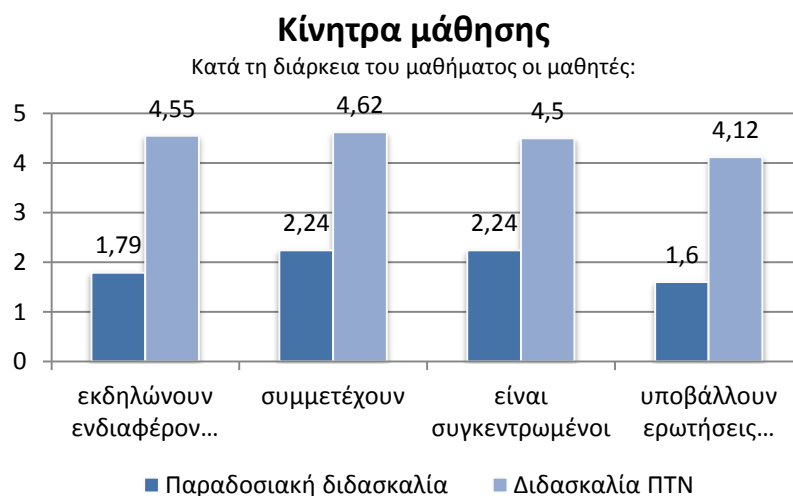
συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στις *επιδόσεις των μαθητών*, επιχειρήθηκε να δοθούν με τη χρήση, επιπλέον, του τεστ επιδόσεων.

i) Κίνητρα μάθησης

Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, ενεργοποίησαν κίνητρα μάθησης σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τους παρατηρητές. Συγκεκριμένα, οι παρατηρητές σημείωσαν ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές παρέμεναν συγκεντρωμένοι, εκδήλωναν ενδιαφέρον για το μάθημα συμμετέχοντας πάρα πολύ σε αυτό. Επίσης, προβληματίζονταν πολύ σχετικά με το μάθημα, όπως φάνηκε από τις ερωτήσεις που υπέβαλλαν. Από την άλλη μεριά, παρατηρήθηκε ότι οι ίδιοι μαθητές στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες λίγο συμμετείχαν και παρέμεναν

συγκεντρωμένοι. Εκδήλωναν μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα και λίγο προβληματίζονταν σχετικά με αυτό.

Αποτελέσματα παρατήρησης



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν τις διδασκαλίες, στις συνεντεύξεις που παραχώρησαν, επιβεβαίωσαν τα παραπάνω. Μεταξύ άλλων, είπαν τα εξής:

- «οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προκαλέσει ο φιλόλογος το ενδιαφέρον των μαθητών για τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο [...] η αίσθηση ότι κατανοούν το μάθημα και ότι μπορούν να τα καταφέρουν, λειτουργεί γι' αυτούς ως κίνητρο» (εκπ/κός Α)
- «δουλεύουν (ενν. οι μαθητές) πάνω σε φύλλα εργασίας που είναι σύμφωνα με τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης τους, γεγονός που κάνει τη διαδικασία της μάθησης ενδιαφέρουσα σε μεγάλο βαθμό» (εκπ/κός Β)
- «σίγουρα ήταν πολύ πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές (ενν. η διδασκαλία με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.) [...] όλοι συμμετείχαν και κανείς δεν “χάζευε” την ώρα του μαθήματος» (εκπ/κός Γ)
- «το μάθημα προσαρμόστηκε στους μαθητές, ενώ αυτό που παραδοσιακά συμβαίνει είναι το αντίστροφο [...]. Η δυσκολία στην κατανόηση σταδιακά οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα ή ακόμα χειρότερα στην αδιαφορία για αυτό» (εκπ/κός Δ)
- «οι μαθητές έμεναν συγκεντρωμένοι στο μάθημα (ενν. που υλοποιούνταν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν.) και συμμετείχαν περισσότερο» (εκπ/κός ΣΤ)

- *«δραστηριοποιήθηκαν όλοι - σε διαφορετικό, βέβαια, βαθμό - αντάλλαξαν μεταξύ τους απόψεις, ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες από τον διδάσκοντα, συζήτησαν μεταξύ τους, ώσπου να καταλήξουν σε συγκεκριμένες και τεκμηριωμένες απαντήσεις» (εκπ/κός Θ)*
- *«οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. φάνηκαν στους μαθητές σαν παιχνίδι κάτι που τους κέντρισε το ενδιαφέρον και έβγαλε το μάθημα από τη μονοτονία» (εκπ/κός Ι)*

Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Α τόνισε ότι διδάσκοντας το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. κατάφερε να δραστηριοποιήσει τους «αδύνατους» μαθητές εστιάζοντας στις δυνάμεις τους. Δήλωσε ότι *«η αδιαφορία και η παθητική τους στάση απέναντι στο μάθημα μετατράπηκε σε ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή αποκαλύπτοντας τη δυναμική τους και τον άδικο χαρακτηρισμό τους ως “αδύνατων” μαθητών»*. Η εκπαιδευτικός Δ για τους μαθητές αυτούς παρατήρησε πως *«ασχολήθηκαν με το μάθημα, ενώ στα “παραδοσιακά” μαθήματα συνήθως δεν συμμετέχουν καθόλου [...] καθοριστικό ρόλο έπαιξε το ότι διδάχτηκαν το μάθημα στη “γλώσσα” τους»*. Η εκπαιδευτικός Ζ είπε: *«Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερα θετική εντύπωση ήταν το γεγονός ότι ακόμη και οι “αδιάφοροι” μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά - από κάθε άποψη - στο όλο εγχείρημα»*. Η εκπαιδευτικός Η σημείωσε ότι *«οι “αδύνατοι” μαθητές προσέγγισαν το μάθημα ξεπερνώντας τυχόν απέχθεια ή φόβο απέναντι στα αρχαία ελληνικά»*. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Ι, *«οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και να λάβουν μέρος σε αυτό. Οι “αδύνατοι” μαθητές φάνηκε πως μπορούν να τα καταφέρουν, εάν το μάθημα προσαρμόζεται ανάλογα»*. Η εκπαιδευτικός ΣΤ υποστήριξε ότι οι «αδύνατοι» μαθητές ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία και δεν έμειναν παθητικοί ή αδιάφοροι, όπως συνηθίζουν.

Για τους «μέτριους» μαθητές η εκπαιδευτικός Α παρατήρησε ότι ενώ στην «παραδοσιακή» διδασκαλία συχνά αφαιρούνται, καθώς δεν βρίσκουν αρκετά ενδιαφέρον το μάθημα, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. παρέμεναν συγκεντρωμένοι και συμμετείχαν περισσότερο απ' ό,τι συνήθως. Αυξημένη υπήρξε η συμμετοχή, το ενδιαφέρον και η συγκέντρωση των «μέτριων» μαθητών σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά, για τους μαθητές αυτούς ειπώθηκαν τα ακόλουθα:

- *«συμμετείχαν περισσότερο και πιο πρόθυμα απ' ό,τι συνήθως που δείχνουν να βαριούνται ή αφαιρούνται» (εκπ/κός Δ),*
- *«θα έλεγα ότι απέδωσαν τα μέγιστα» (εκπ/κός Ε),*

- «οι “μέτριοι” που συνήθως γκρινιάζουν και δυσανασχετούν για τη δυσκολία του μαθήματος, παρέμειναν συγκεντρωμένοι στο μάθημα» (εκπ/κός Ι).

Τέλος, η εκπαιδευτικός Α σημείωσε ότι η συμμετοχή των «καλών» μαθητών υπήρξε πιο ενθουσιώδης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Επιπλέον, ειπώθηκε ότι οι «καλοί» μαθητές:

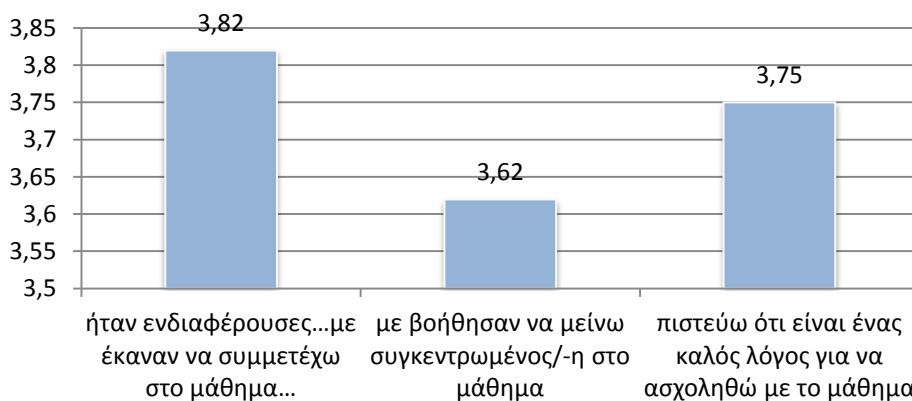
- «όπως πάντα συμμετείχαν δείχνοντας ζήλο για το μάθημα» (εκπ/κός Γ),
- «είχαν αυξημένη συμμετοχή, ενώ φάνηκε να μην τους κουράζει το μάθημα» (εκπ/κός Δ).

Από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές προκύπτει ότι για την πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 67,5%) οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν πολύ (ποσοστό 37,2%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 30,3%) ενδιαφέρουσες, γι' αυτό και συμμετείχαν στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές. Κατά μέσο όρο δήλωσαν ότι τους βοήθησαν πολύ να μείνουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα και έκριναν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθούν με τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Κίνητρα μάθησης

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Μεταξύ άλλων, οι μαθητές παρατήρησαν τα ακόλουθα:

- ✓ «Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ήταν ένας διαφορετικός, προχωρημένος και πιο ενδιαφέρων τρόπος μάθησης που με έκανε να ασχοληθώ με όρεξη με τα αρχαία κείμενα.»

- ✓ *«Οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και συναρπαστικό σε κάποια σημεία.»*
- ✓ *«Είναι ένας έξυπνος τρόπος για να ασχοληθούν οι αδύνατοι μαθητές με το μάθημα. Πιστεύω πως με τον τρόπο αυτό η ώρα του μαθήματος γίνεται εποικοδομητική.»*
- ✓ *«Θα ήταν ωραίο να συνεχιστεί αυτός ο τρόπος μαθήματος. Οι δραστηριότητες έκαναν το μάθημα ενδιαφέρον.»*
- ✓ *«Προτείνω να γίνεται το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει το μάθημα πιο αγαπητό και ενδιαφέρον για τους μαθητές.»*
- ✓ *«Θα ήταν ωραίο να επαναληφθούν παρόμοιες δραστηριότητες, γιατί γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο ανάλαφρο.»*
- ✓ *«Ήταν ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του μαθήματος. Οι δραστηριότητες έκαναν πιο ενδιαφέρον και πιο διασκεδαστικό το μάθημα. Με κράτησαν συγκεντρωμένη.»*
- ✓ *«Οι δραστηριότητες με έκαναν να παρακολουθώ το μάθημα ενώ το “κανονικό” μάθημα πραγματικά δεν μου αρέσει και δεν συμμετέχω καθόλου (με αποτέλεσμα ο βαθμός μου να έχει πέσει κατακόρυφα).»*
- ✓ *«Η εργασία με δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο [...] με έκανε να συμμετέχω πιο πολύ στο μάθημα, γιατί έγινε πιο ενδιαφέρον.»*
- ✓ *«Αυτή η διαδικασία εκμάθησης του κειμένου ήταν διαδραστική και ενδιαφέρουσα.»*
- ✓ *«Ένα θετικό του μαθήματος ήταν πως σε κράταγε συγκεντρωμένο και σε ψυχαγωγούσε κιόλας.»*

Τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα σκοπό είχαν να εξετάσουν εάν και κατά πόσο η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner μπορεί να ενεργοποιήσει *κίνητρα μάθησης* συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και σε ποιο βαθμό:

- είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές,
- αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα,
- βοηθά τους μαθητές να συγκεντρώνονται στο μάθημα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner ενεργοποίησε

κίνητρα μάθησης για τους μαθητές σε «πολύ» έως «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό ενώ η «παραδοσιακή» διδασκαλία, σε μικρό βαθμό. Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα αρχαία κείμενα, τους κράτησαν συγκεντρωμένους και ενίσχυσαν πολύ τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Ιδιαίτερος ενθαρρυντικός εμφανίζονται τα αποτελέσματα για τους «αδύνατους» μαθητές, οι οποίοι ενεργοποιήθηκαν και έλαβαν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στην «παραδοσιακή» διδασκαλία παρατηρήθηκε παθητική ή και αδιάφορη στάση των μαθητών αυτών απέναντι στο μάθημα. Αυξημένο ενδιαφέρον, μεγαλύτερη συγκέντρωση και συμμετοχή στο μάθημα διαπιστώθηκε για τους «μέτριους» μαθητές, αλλά και ιδιαίτερος ζήλος των «καλών» μαθητών για τα αρχαία κείμενα που προσέγγισαν μέσω των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν..

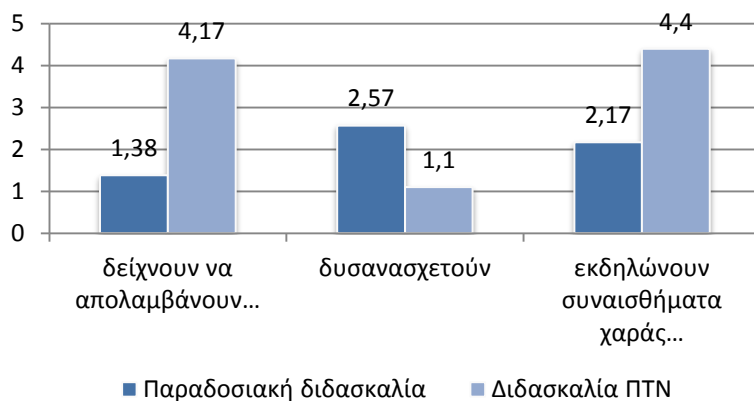
ii) Ψυχολογία μαθητών

Σύμφωνα με τους παρατηρητές, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας του H.Gardner οι μαθητές δεν δυσανασχετούσαν, αλλά έδειχναν να απολαμβάνουν πολύ το μάθημα εκδηλώνοντας ανάλογα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης κάθε φορά που ολοκλήρωναν με επιτυχία μια δραστηριότητα. Δεν συνέβαινε το ίδιο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος με τον «παραδοσιακό» τρόπο, καθώς οι μαθητές δυσανασχετούσαν αρκετά κάνοντας φανερό ότι δεν απολάμβαναν το μάθημα, ενώ λίγο έδειχναν να χαίρονται και να ικανοποιούνται με τις επιτυχίες τους.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Ψυχολογία μαθητών

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Και οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν τις διδασκαλίες, στις συνεντεύξεις που παραχώρησαν, συμφώνησαν ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. επηρέασαν θετικά την ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Α τόνισε ότι η ενασχόληση με το δομολειτουργικό σύστημα της γλώσσας είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος, που κυρίως ευθύνεται για την αρνητική στάση των μαθητών, οι οποίοι τελικά δεν απολαμβάνουν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο βιώνοντας δυσάρεστα συναισθήματα. Αντιθέτως, *«κατά τη διδασκαλία του μαθήματος με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., η ψυχολογία των μαθητών μεταβλήθηκε θετικά και αυτό γιατί οι μαθητές προσέγγισαν στοιχεία δομής των κειμένων όχι με έναν τρόπο μονότονο αλλά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στον τρόπο σκέψης τους και γι' αυτό ευχάριστες στην υλοποίηση».*

Η εκπαιδευτικός Γ υποστήριξε ότι *«σίγουρα η ψυχολογία/διάθεση των μαθητών “ανέβηκε” κατά τη διάρκεια των εργασιών. Καθώς οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στις δυνατότητές τους, είχαν όλοι την ευκαιρία να δώσουν σωστές απαντήσεις ακόμα και οι “αδύνατοι” μαθητές, κάτι που τους έκανε να αισθανθούν ευχάριστα».*

Και η εκπαιδευτικός Δ έκανε λόγο για τη θετική μεταστροφή της ψυχολογίας των «αδύνατων» μαθητών. Δήλωσε τα εξής: *«Οι μαθητές έδειξαν να χαίρονται το μάθημα. Ιδιαίτερα ξεχώρισαν οι “αδύνατοι” μαθητές που οι ορθές απαντήσεις τόνωσαν την ψυχολογία τους, όπως φάνηκε από τις εκδηλώσεις χαράς για τις επιτυχίες τους».*

Η εκπαιδευτικός Ε σημείωσε ότι στην «παραδοσιακή» διδασκαλία οι μαθητές *«δείχνουν κουρασμένοι και συμβαίνει συχνά να ανυπομονούν για το διάλειμμα»*, ενώ με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. *«έδειχναν να απολαμβάνουν το μάθημα».*

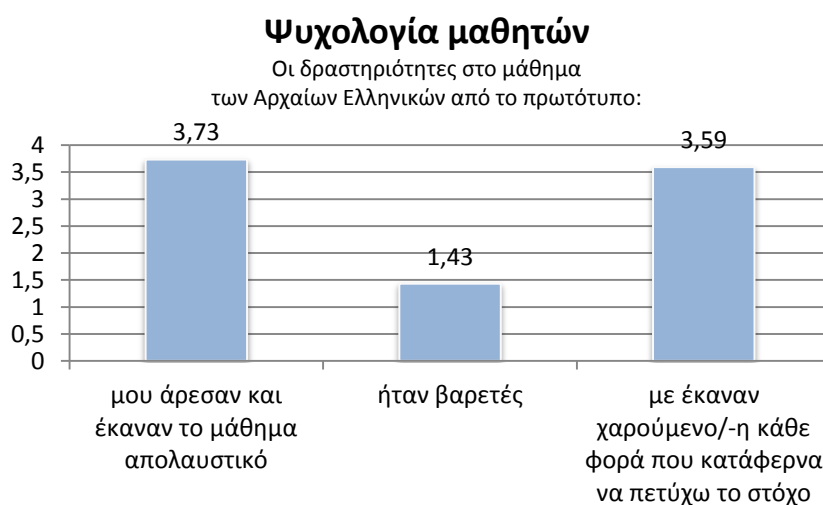
Συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης παρατήρησε και η εκπαιδευτικός Ζ ότι εκδήλωναν όλοι οι μαθητές κάθε φορά που ολοκλήρωναν το στόχο μιας δραστηριότητας. Κατά τα λεγόμενά της δεν δυσανασχέτησαν ούτε μια στιγμή ούτε οι «αδύνατοι» μαθητές, γεγονός που εξέπληξε θετικά την εκπαιδευτικό.

Η εκπαιδευτικός Η είπε χαρακτηριστικά για τους μαθητές: *«Απομυθοποίησαν, θα λέγαμε, τα αρχαία ελληνικά προσεγγίζοντάς τα χωρίς φόβο. Ανέπτυξαν δεξιότητες και ενεργοποιήθηκαν κατανοώντας το κείμενο και τα φαινόμενά του. Χάρηκαν τη διαδικασία της “εύρεσης” στην προσέγγιση των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας».*

Τέλος, «ευχάριστες σαν παιχνίδι» φάνηκαν στους μαθητές οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν., σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Ι.

Οι ίδιοι οι μαθητές, ακόμα, στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν, σε ποσοστό 71,4% δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δεν ήταν καθόλου βαρετές. Στους περισσότερους άρεσαν πολύ (ποσοστό 28,6%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 32,6%) και δήλωσαν ότι έκαναν το μάθημα απολαυστικό. Κατά μέσο όρο υποστήριξαν ότι αισθάνονταν πολύ μεγάλη χαρά, όταν κατάφεραν να πετύχουν το στόχο μιας εργασίας.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Οι μαθητές παρατήρησαν, μεταξύ άλλων, τα εξής:

- ✓ «Ήταν πολύ ευχάριστες οι δραστηριότητες και ξεφύγαμε λίγο από το μονότονο μάθημα.»
- ✓ «Πέρασε πιο γρήγορα η ώρα και μάθαμε πολλά.»
- ✓ «Μάθαμε πολλά για τα αρχαία χρόνια με ευχάριστο τρόπο [...] βρίσκω αυτές τις ασκήσεις πολύ δημιουργικές, κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό και απολαυστικό.»
- ✓ «Θα ήταν καλό να υπάρξουν στο μέλλον και άλλα παρόμοια φύλλα εργασίας, ειδικά για τους μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται, ώστε να γίνεται το μάθημα ευχάριστο και διασκεδαστικό.»
- ✓ «Ήταν μια ωραία και διασκεδαστική εμπειρία.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με εντυπωσίασαν, γιατί ήταν κάτι διαφορετικό και απολαυστικό.»
- ✓ «Το μάθημα έγινε απολαυστικό από μονότονο και βαρετό.»

- ✓ «Πιστεύω ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας κάνει το μάθημα πολύ ευχάριστο.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες ήταν εκπαιδευτικές και συγχρόνως διασκεδαστικές.»

Το τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner μπορεί να μεταβάλει θετικά την *ψυχολογία των μαθητών* συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο:

- κάνει το μάθημα ευχάριστο για τους μαθητές,
- προκαλεί συναισθήματα ικανοποίησης στους μαθητές και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ψυχολογία των μαθητών διαφοροποιήθηκε θετικά σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία. Το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο για τους μαθητές, οι οποίοι έδειχναν να απολαμβάνουν πολύ τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να δυσανασχετούν, όπως αρκετές φορές παρατηρήθηκε να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της «παραδοσιακής» διδασκαλίας. Επίσης, πολύ μεγάλη χαρά και ικανοποίηση αισθάνονταν οι μαθητές κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στο προφίλ νοημοσύνης τους. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές - ακόμα και στους «αδύνατους» - να σημειώσουν επιτυχίες, γεγονός που τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους.

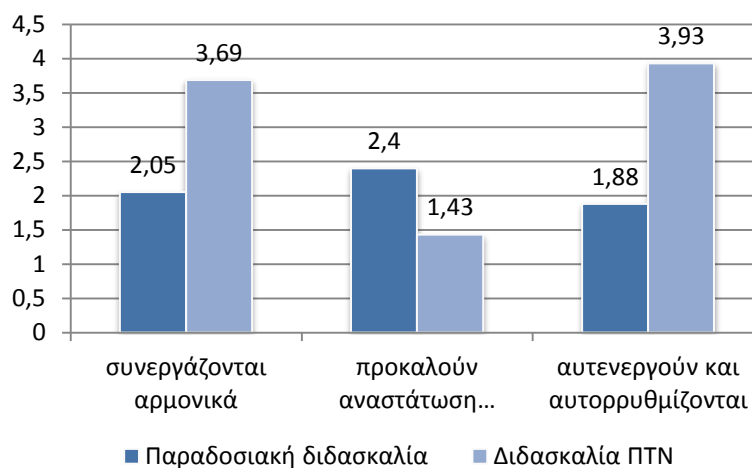
iii) *Κλίμα της τάξης*

Το κλίμα της τάξης, επίσης, σύμφωνα με τους παρατηρητές διαφοροποιήθηκε θετικά κατά τη διάρκεια υλοποίησης δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν.. Συγκεκριμένα, στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες παρατηρήθηκε μικρός βαθμός αυτενέργειας, αυτορρύθμισης και αρμονικής συνεργασίας των μαθητών, ενώ δεν έλειπε η αναστάτωση στην τάξη που οδηγούσε σε παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, στις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. οι παρατηρητές σημείωσαν ότι οι μαθητές αυτενήργησαν, αυτορρυθμίστηκαν και συνεργάστηκαν αρμονικά σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών περιορίστηκαν, καθώς το μάθημα διεξάγονταν ομαλά χωρίς αναστάτωση.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Κλίμα της τάξης

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν τις διδασκαλίες. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Α στη συνέντευξή της δήλωσε ότι στη διάρκεια των μαθημάτων με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η αυτενέργεια των μαθητών, όπως επίσης και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Συγκεκριμένα είπε: «*Η νέα γνώση δοσμένη μέσα από δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών γινόταν γρήγορα κτήμα τους χωρίς να χρειάζεται η συνεχής δική μου παρέμβαση. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μαθητές ολοκληρώνοντας νωρίτερα από τον προβλεπόμενο χρόνο μια δραστηριότητα, ανυπόμονοι προχωρούσαν στην υλοποίηση της επόμενης, ενθαρρυμένοι από την επιτυχία τους και αισθανόμενοι βέβαιοι ότι μπορούν να συνεχίσουν εξίσου αποτελεσματικά*». Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, βελτίωση υπήρξε και στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Σημείωσε ότι «*οι δραστηριότητες του μαθήματος προσαρμοσμένες στο προφίλ νοημοσύνης των μαθητών έδιναν την ευκαιρία σε όλους - και όχι μόνο στους “καλούς” - να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος. Οι μαθητές, λοιπόν, στο πλαίσιο της ομάδας τους ενεργούσαν ως ισότιμα μέλη χωρίς να υπάρχει η αίσθηση της διάκρισης σε “δυνατούς” και “αδύνατους” [...] ένιωσαν όλοι ικανοί να επιτύχουν [...] αισθάνθηκαν σίγουροι για τον εαυτό τους*». Συμπλήρωσε, επίσης, σχετικά με τις απορίες των μαθητών: «*οι περισσότερες από αυτές δεν προλάβαιναν να φτάσουν σ’ εμένα, αφού επιλύονταν από τη μεταξύ τους συνεργασία*». Τέλος, η εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι βελτιώθηκε η επικοινωνία και

της ίδιας με τους μαθητές της, «ειδικά με εκείνους που στην “παραδοσιακή” διδασκαλία, επειδή δεν κατανοούσαν το μάθημα, αδυνατούσαν να το παρακολουθήσουν. Από πλήξη, πιστεύω, εκδηλώνοντας αρνητική συμπεριφορά προκαλούσαν εντάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, που οδηγούσαν σε συγκρούσεις είτε μαζί μου είτε με τους συμμαθητές τους. Τέτοιου είδους προβλήματα εξαλείφθηκαν. Οι μαθητές αυτοί δεν είχαν πλέον το χρόνο να βαρεθούν και να στραφούν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς παρέμειναν προσηλωμένοι στις δραστηριότητες που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον».

Η εκπαιδευτικός Β έκανε λόγο για τη διαμόρφωση ενός θετικού συνεργατικού κλίματος στην τάξη κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. χαρακτηρίζοντας ομαλή τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με την ίδια. Επιπλέον, υποστήριξε ότι «η αυτενέργεια των μαθητών ενισχύθηκε πάρα πολύ, καθώς οι δραστηριότητες έπρεπε να πραγματοποιηθούν από τις ομάδες και μέσα από το διαπροσωπικό διάλογο των μελών τους να οδηγηθούν στην παραγωγή της γνώσης».

Η εκπαιδευτικός Δ τόνισε ότι «η ανάθεση εργασιών στους μαθητές με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης τους ενίσχυσε σημαντικά την αυτενέργεια των μαθητών, καθώς τους βοήθησε να κατανοήσουν πιο εύκολα το μάθημα και ως εκ τούτου περιόρισε τις δικές μου παρεμβάσεις». Παρατήρησε ότι η οργάνωση των μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης τους δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη μεταξύ τους αρμονική συνεργασία. Συγκεκριμένα είπε: «Οι μαθητές επικοινωνούσαν αρμονικά χωρίς εντάσεις περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη δικών μου παρεμβάσεων».

Σε μεγάλο βαθμό ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών, καθώς και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, σύμφωνα και με την εκπαιδευτικό ΣΤ, η οποία δήλωσε τα εξής: «Οι μαθητές εύκολα κατανοούσαν τα ζητούμενα των εργασιών, αφού ήταν προσαρμοσμένα στο δικό τους τρόπο σκέψης, γι' αυτό και τη δική μου βοήθεια τις περισσότερες φορές δεν τη χρειάστηκαν [...]. Οι σωστές απαντήσεις στα ζητούμενα έκαναν τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στο “δύσκολο” αυτό μάθημα τουλάχιστον ως ένα βαθμό». Συμπλήρωσε λέγοντας ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών κρατώντας τους προσηλωμένους στην εργασία τους. Τόνισε χαρακτηριστικά: «Έτσι λοιπόν, δεν χρειάστηκε να κάνω τις συνηθισμένες παρατηρήσεις για την τήρηση της τάξης».

Η εκπαιδευτικός Ζ σημείωσε ότι «υπήρξαν ελάχιστες περιπτώσεις - σε σύγκριση με τον “παραδοσιακό” τρόπο διδασκαλίας - κατά τις οποίες ελάχιστοι μαθητές “αφαιρέθηκαν”, αλλά “επανήλθαν”, συγκεντρώθηκαν και ανταποκρίθηκαν

επιτυχώς στα ζητούμενα». Επίσης, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι *«μόνο μαθητές με έντονα μαθησιακά προβλήματα δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν απολύτως»*.

Η εκπαιδευτικός Η υπογράμμισε ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. *«οι μαθητές αισθάνθηκαν την ικανοποίηση της δημιουργίας, αυτενήργησαν και τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Μπόρεσαν να καλλιεργήσουν την έμφυτη περιέργειά τους και ένιωσαν τη χαρά της “αποκρυπτογράφησης” των αρχαίων κειμένων [...] έμαθαν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να επιλύουν τις διαφωνίες τους και να οικοδομούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με σεβασμό και αλληλοϋποστήριξη»*.

Για ελάχιστους μαθητές, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Θ, η συνεργασία τους με άλλα μέλη της ομάδας τους δεν υπήρξε τόσο αποδοτική κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Ωστόσο, συμπλήρωσε: *«Η αμήχανη στάση και η “γκρίνια” κάποιων λιγότερο συνεργάσιμων μαθητών σταδιακά ξεπεράστηκαν [...]. Οι μαθητές οδηγήθηκαν στην ολοκλήρωση των εργασιών κυρίως αυτενεργώντας, ενώ πολύ περιορισμένη ήταν η δική μου παρέμβαση»*.

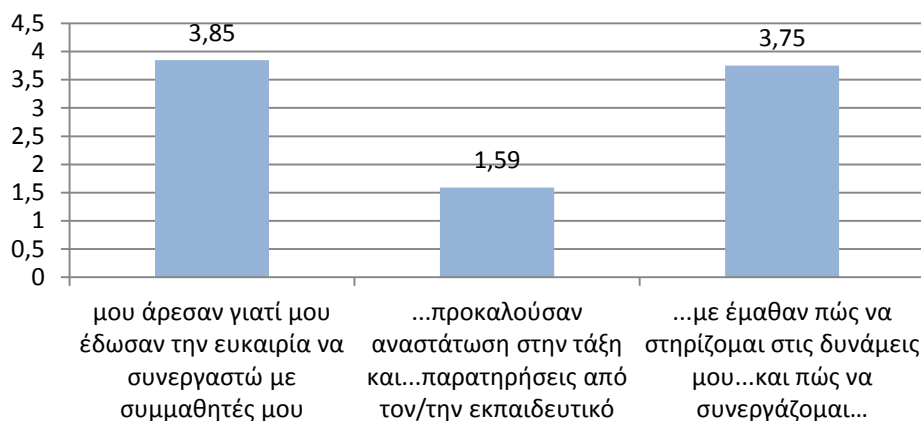
Τέλος, και η εκπαιδευτικός Ι υποστήριξε ότι ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών στις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν με βάση τη θεωρία του H. Gardner. Είπε συγκεκριμένα: *«Οι μαθητές κατανοούσαν τι έπρεπε να κάνουν κάθε φορά, ενώ τις περισσότερες απορίες τους τις έλυναν με τη μεταξύ τους συζήτηση»*. Η συνεργασία των μαθητών υπήρξε ομαλή, γεγονός που ερμηνεύτηκε από την εκπαιδευτικό ως εξής: *«Πιστεύω πως βοήθησε η ομαδοποίησή τους με βάση το προφίλ νοημοσύνης τους, αφού επικοινωνήσαν με έναν κοινό - οικείο σε αυτούς - κώδικα, κάτι που τους κράτησε συγκεντρωμένους στην εργασία τους και έβγαλε κι εμένα από τη δυσάρεστη θέση να κάνω παρατηρήσεις»*.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατά μέσο όρο δήλωσαν πως οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν μια πολύ καλή άσκηση που τους έμαθε πώς να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, για να μαθαίνουν, αλλά και πώς να συνεργάζονται, για να λύνουν τις απορίες τους. Στους περισσότερους μαθητές (σε 200 από τους 304) άρεσε πολύ (ποσοστό 28,9%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 36,8%) η ευκαιρία που τους δόθηκε να συνεργαστούν με συμμαθητές τους. Η ομαλή συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους περιόρισε την αναστάτωση που συχνά προκαλείται στην τάξη και συνεπακόλουθα τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών δεν υπήρχε καθόλου ανησυχία στην τάξη και καμία παρέμβαση του διδάσκοντα, όπως δήλωσε το 64,5% του συνόλου των μαθητών.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Κλίμα της τάξης

Οι δραστηριότητες στο μάθημα
των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Ορισμένες από τις δηλώσεις των μαθητών είναι οι ακόλουθες:

- ✓ «Μέσα από τις δραστηριότητες έμαθα να έχω το θάρρος της γνώμης μου. Συνεργάστηκα με συμμαθητές μου που με καταλαβαίνουν».
- ✓ «Ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου που μας συνδέουν κοινοί κώδικες επικοινωνίας.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες μου άρεσαν πάρα πολύ, διότι συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου και τα καταφέραμε πολύ καλά.»
- ✓ «Βρίσκω αυτές τις ασκήσεις πολύ δημιουργικές [...] ερχόμαστε πιο κοντά με τους συμμαθητές μας και γνωριζόμαστε καλύτερα, τα ενδιαφέροντά μας, κ.λ.π.»
- ✓ «Θα ήθελα οι δραστηριότητες με την ομάδα να είναι πιο τακτικές, διότι μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε και να επικοινωνούμε μεταξύ μας.»
- ✓ «Ήταν μια ωραία ευκαιρία για εμάς να συνεργαστούμε και να ανταλλάξουμε τις γνώσεις και τις απόψεις μας σεβόμενοι ο ένας τον άλλο.»
- ✓ «Συνεργαστήκαμε χωρίς πρόβλημα.»
- ✓ «Μου άρεσε το μάθημα, γιατί συνεργάστηκα με την ομάδα μου και βγάλαμε ένα καλό αποτέλεσμα.»
- ✓ «Ήμασταν αρκετά ήσυχοι μπορώ να πω μέσα στην τάξη αυτή τη φορά και νομίζω πως γίνεται πολύ καλύτερα έτσι το μάθημα.»

- ✓ «Είναι ωραίο να συνεργάζεσαι γιατί όχι μόνο επικοινωνείς και με άτομα που δεν συνηθίζεις, αλλά και ανταλλάσσονται απόψεις σχετικά με το μάθημα και λύνονται πιο γρήγορα οι απορίες.»
- ✓ «Μου άρεσε που εύκολα λύναμε τις απορίες μας με συζήτηση μεταξύ μας.»
- ✓ «Ήταν ένα διαφορετικό μάθημα που μου έδωσε την ευκαιρία να εκφραστώ μέσω της ομάδας μου.»

Το έκτο κι έβδομο ερευνητικό ερώτημα σκοπό είχε να εξετάσει εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H. Gardner είναι δυνατό να βελτιώσει το κλίμα της τάξης σε σχέση με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο:

- προωθεί τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού,
- ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών.

Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό με την οργάνωση της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H. Gardner. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά, η αναστάτωση στην τάξη περιορίστηκε, καθώς και οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Ενισχύθηκε σημαντικά η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Τέλος, σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθητές αυτενήργησαν και αυτορρυθμίστηκαν.

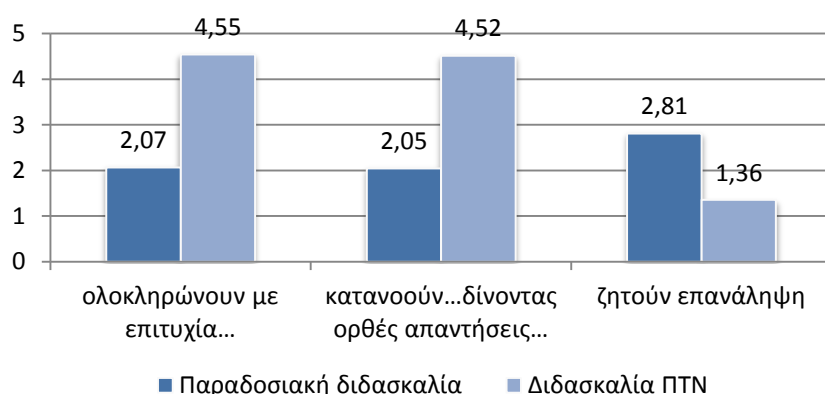
iv) *Επιδόσεις μαθητών*

Παρατηρήθηκε, τέλος, ότι οι μαθητές κατανοούσαν εύκολα το μάθημα και ολοκλήρωναν με επιτυχία τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δίνοντας ορθές απαντήσεις χωρίς να ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης. Κατά τη διάρκεια των «παραδοσιακών» διδασκαλιών, ωστόσο, οι μαθητές αρκετές φορές - καθώς δυσκολεύονταν στην κατανόηση του μαθήματος - ζητούσαν επανάληψη των ήδη διδαγμένων, ενώ σε μικρό βαθμό ανταποκρίνονταν επιτυχώς στα ζητούμενα των εργασιών και έδιναν σωστές απαντήσεις.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Επιδόσεις μαθητών

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών διαπίστωσαν και οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματα που υλοποίησαν με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Α υποστήριξε ότι το μάθημα έγινε κατανοητό ακόμα και για τους «αδύνατους» μαθητές *«δοσμένο μέσα από δραστηριότητες που αντιστοιχούσαν στα κυρίαρχα νοητικά τους σχήματα. [...] Με την προσαρμογή της διδασκαλίας στον τρόπο μάθησης και των «αδύνατων» μαθητών δόθηκαν σε αυτούς ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και να απολαύσουν τα μαθησιακά οφέλη»*. Κατά τη γνώμη της εκπαιδευτικού, οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν σε μεγάλο βαθμό πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από όλους τους μαθητές. Δήλωσε, μεταξύ άλλων, τα εξής: *«Η “παραδοσιακή” διδασκαλία του μαθήματος ουσιαστικά απευθύνεται σε ένα μέρος (και μάλιστα συνήθως μικρό) του συνόλου των μαθητών μιας τάξης, σε όσους, δηλαδή, έχουν ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη, οι οποίοι τελικά είναι πιο ευνοημένοι από τους άλλους. Οι υπόλοιποι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μάθημα, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να είναι μέτριες ή κακές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοιχείων δομής των κειμένων βοήθησε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν τα φαινόμενα μέσα από το δικό τους μαθησιακό προφίλ και να προσεγγίσουν το περιεχόμενο των κειμένων. Η συμμετοχή όλων των μαθητών αυξήθηκε ενώ βελτιώθηκαν και οι επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες»*.

Η εκπαιδευτικός Β επεσήμανε ότι *«τόσο η δομή όσο και το περιεχόμενο των αρχαίων ελληνικών κειμένων έγινε απόλυτα κατανοητό από τους μαθητές μέσω των*

δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν.. Ιδιαίτερα η προσέγγιση της δομής του κειμένου που πάντα δυσκολεύει τους μαθητές, μέσω των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. γίνεται υπό μορφή “παιχνιδιού”, με τρόπο βιωματικό και καμιά “παραδοσιακή” δασκαλοκεντρική μέθοδος δεν μπορεί να είναι αντάξιά της».

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Γ, «σε μεγάλο βαθμό οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συνετέλεσαν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα - συγκριτικά με την “παραδοσιακή” διδασκαλία - τη δομή και το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων».

Η εκπαιδευτικός Δ παρατήρησε ότι «η κατανόηση του τρόπου οργάνωσης ενός κειμένου είναι το “κλειδί” για την αποκωδικοποίησή του και την προσέγγιση του περιεχομένου του. Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές - και όχι μόνο σε αυτούς που έχουν ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη - να αντιληφθούν τη λογική οργάνωσης των αρχαίων κειμένων».

Η εκπαιδευτικός ΣΤ δήλωσε τα εξής: «Οι εργασίες Π.Τ.Ν. προσαρμοσμένες στο προφίλ νοημοσύνης των μαθητών βοήθησαν τους μαθητές στην κατανόηση, το μάθημα δηλαδή έγινε πιο εύκολο γι’ αυτούς και ταυτόχρονα πιο ευχάριστο, συμπεραίνοντας από τις αντιδράσεις τους». Υπογράμμισε, λοιπόν, ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. «σαφώς και υπήρξαν πιο αποτελεσματικές». Και συμπλήρωσε: «Αυτό φάνηκε και από τα αποτελέσματα των τεστ επιδόσεων».

Η εκπαιδευτικός Ζ έκρινε πως οι διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν. βοήθησαν τους μαθητές στην κατανόηση και κατ’ επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Συγκεκριμένα είπε: «Οι μαθητές ολοκλήρωσαν με επιτυχία ό,τι τους ζητήθηκε να κάνουν, κατανόησαν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίθηκαν θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών [...]. Όπως αποδείχτηκε και από τα τεστ αξιολόγησης, όλοι οι μαθητές - ακόμη και οι αδύνατοι ή “αδιάφοροι” - τα πήγαν πολύ καλύτερα συγκριτικά με τα τεστ που ακολούθησαν μετά τα μαθήματα στα οποία εφαρμόστηκε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας».

Η εκπαιδευτικός Η επεσήμανε ότι «το συντακτικό συνδέεται με τη λογική, το ύφος και το νόημα του κειμένου. Έτσι οι μαθητές “έβγαλαν” τη μετάφραση μέσα από τη σύνταξη. Το μάθημα έγινε διασκεδαστικό και αγαπητό, προσιτό στο σύνολο των μαθητών. Στο επίκεντρο ο μαθητής και οι ανάγκες του».

Τέλος, η εκπαιδευτικός Ι παρατήρησε: «οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και να λάβουν μέρος σε αυτό. [...] Η κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων

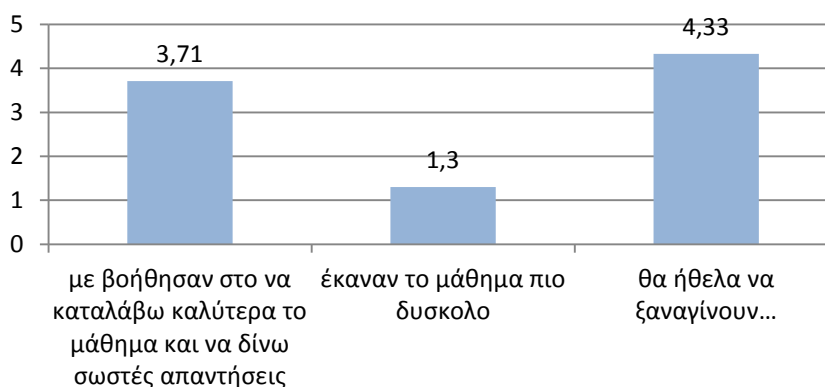
κειμένων είναι ένα κεφάλαιο που χαρακτηρίζεται δύσκολο από τους μαθητές. Το γεγονός ότι οι μαθητές κατανόησαν πιο εύκολα τα αρχαία κείμενα με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. δείχνει ότι η δυσκολία προκύπτει από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος».

Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 80,9%) δήλωσαν ότι το μάθημα δεν έγινε καθόλου πιο δύσκολο με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Αντιθέτως, μάλιστα, κατά μέσο όρο υποστήριξαν ότι οι εργασίες αυτές τους βοήθησαν πολύ στο να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα και να δίνουν ορθές απαντήσεις. Οι 253 από τους 304 μαθητές θα ήθελαν πολύ (ποσοστό 18,1%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 65,1%) να διδαχθούν ξανά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο με τον ίδιο τρόπο, γιατί έκριναν ότι συνέβαλε στη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Επιδόσεις μαθητών

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

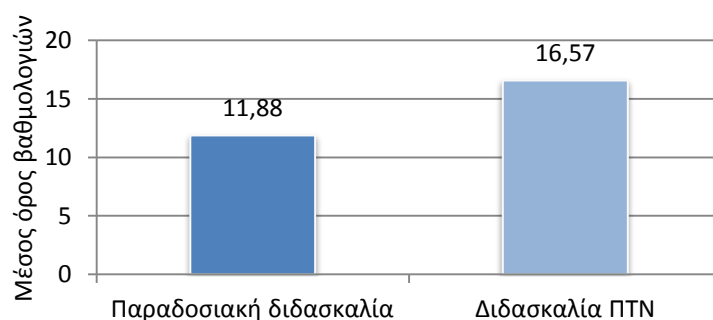
Μεταξύ άλλων, οι μαθητές σημείωσαν τα εξής:

- ✓ «Ελπίζω να ξαναγίνουν τέτοιου τύπου δραστηριότητες, γιατί βοηθάνε αρκετά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα.»
- ✓ «Μου άρεσε επειδή συνεργάστηκα με συμμαθητές μου που μπορώ να συνεννοηθώ, λύσαμε τις ασκήσεις μαζί και μπορούμε να πάρουμε όλοι έναν καλό βαθμό.»
- ✓ «Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία, έμαθα να ξεχωρίζω καλύτερα τους παρατακτικούς από τους υποτακτικούς συνδέσμους και θα ήθελα να ξαναγίνουν τέτοιες δραστηριότητες και στο μέλλον.»

- ✓ «Πιστεύω ότι είναι μια καλή ευκαιρία για να ασχοληθούν και οι αδύνατοι μαθητές με τα αρχαία κείμενα και να βελτιώσουν το βαθμό τους στο μάθημα.»
- ✓ «Να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα αυτή η μέθοδος.»
- ✓ «Να γίνονται πιο συχνά τέτοιες δραστηριότητες, για να καταλαβαίνουν οι μαθητές καλύτερα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.»
- ✓ «Το μάθημα έγινε πιο εύκολο.»
- ✓ «Κατάλαβα καλύτερα το κείμενο και χωρίς δυσκολία έγραψα το τεστ.»
- ✓ «Πιστεύω ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας κάνει το μάθημα πιο εύκολο στην κατανόηση.»
- ✓ «Ήταν πάρα πολύ ωραίο το μάθημα. Με βοήθησε να γράψω καλά στο τεστ.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες με βοήθησαν πολύ να καταλάβω τον τρόπο που μεταφράζουμε ένα κείμενο και είναι πιο ολοκληρωμένος στο μυαλό μου.»
- ✓ «Κατανόησα πιο εύκολα το κείμενο.»
- ✓ «Το μάθημα με αυτή τη δομή ήταν αρκετά ωραίο, καθώς με βοήθησε να κατανοήσω το κείμενο με εύκολο τρόπο.»
- ✓ «Το μάθημα ήταν πιο απολαυστικό και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το νόημα του κειμένου. Οι ομάδες ήταν σωστά διαχωρισμένες και θα ήθελα να ξαναγίνει.»
- ✓ «Η διαδικασία έκανε το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και το κείμενο πιο κατανοήσιμο.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το κείμενο.»

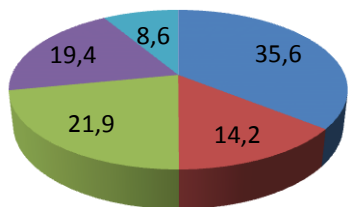
Ακόμα, οι βαθμολογίες που σημείωσαν οι μαθητές στα τεστ επιδόσεων στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. υπήρξαν υψηλότερες συγκριτικά με τις βαθμολογίες τους στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Η εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των βαθμολογιών των μαθητών (4,69 μονάδες διαφορά).

Τεστ επιδόσεων



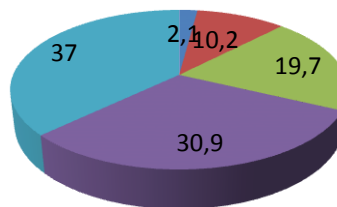
Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών (35,6%, 109 μαθητές από τους 304) έγραψαν κάτω από 10 στα τεστ μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Οι μαθητές που έγραψαν κάτω από τη βάση στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ήταν μόλις 7 (ποσοστό 2,1%), ενώ άριστες επιδόσεις (βαθμολογίες από 18,5 και πάνω) είχαν 112 από τους 304 μαθητές (ποσοστό 37%). Στα τεστ που δοκιμάστηκαν οι μαθητές μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, άριστα έγραψαν οι 26 από τους 304 (ποσοστό 8,6%). Σημαντικό είναι το ποσοστό των μαθητών (30,9%, 94 μαθητές) που σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49) στα τεστ που έγραψαν, αφού ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές που πέτυχαν ανάλογες επιδόσεις μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου ήταν 59 (ποσοστό 19,4%). Τέλος, μέτρια έως καλά (βαθμολογίες από 10 έως 15,49) έγραψαν 110 μαθητές (ποσοστό 36,1%) στα τεστ που εφαρμόστηκαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, ενώ από μέτριες έως καλές ήταν οι επιδόσεις 91 μαθητών (ποσοστό 29,9%) στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..

**Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων
μετά την παραδοσιακή διδασκαλία**



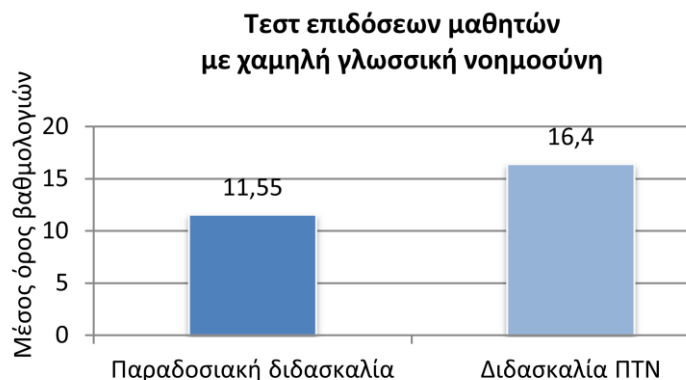
■ κάτω από 10
■ μέτρια (10-12,49)
■ καλά (12,50-15,49)
■ πολύ καλά (15,50-18,49)
■ άριστα (18,50-20)

**Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων
μετά τη διδασκαλία ΠΤΝ**

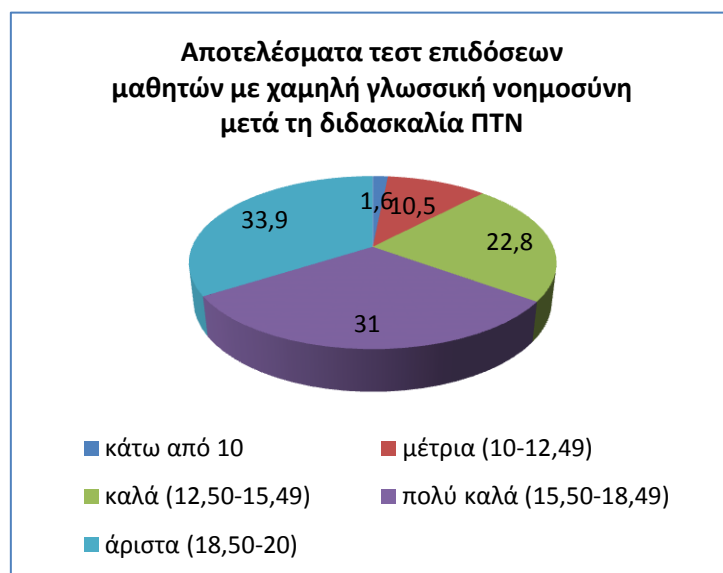
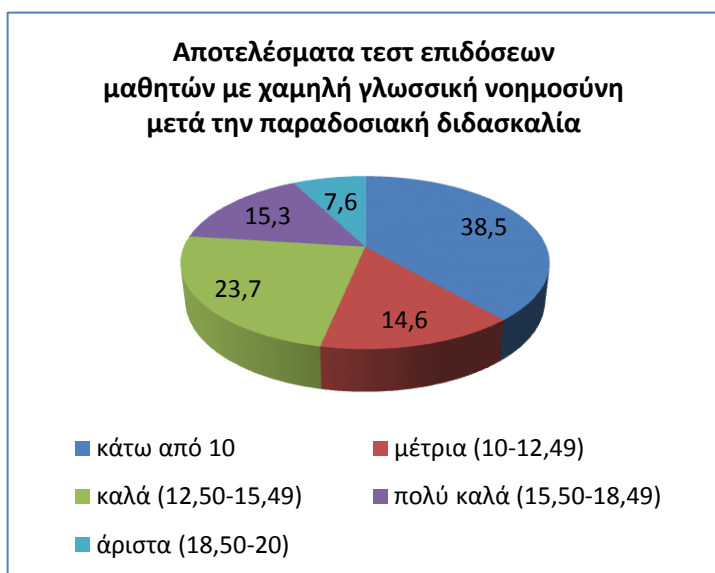


■ κάτω από 10
■ μέτρια (10-12,49)
■ καλά (12,50-15,49)
■ πολύ καλά (15,50-18,49)
■ άριστα (18,50-20)

Ειδικότερα, οι 236 από τους 304 μαθητές με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ επιδόσεων που εφαρμόστηκαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν.. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους είναι 16,40. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος των βαθμολογιών τους στα τεστ επιδόσεων που ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες είναι 11,55. Από τη σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για συσχετισμένα δείγματα προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (4,85 μονάδες διαφορά).



Συγκεκριμένα, 91 από τους 236 μαθητές με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη (ποσοστό 38,5%) έγραψαν κάτω από 10 στα τεστ επιδόσεων μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου. Βαθμολογίες κάτω από τη βάση στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. σημείωσαν μόλις 4 μαθητές (ποσοστό 1,6%), ενώ άριστες (βαθμολογίες πάνω από 18,5) ήταν οι επιδόσεις 80 μαθητών (ποσοστό 33,9%) από τους 236. Στα τεστ στα οποία δοκιμάστηκαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, άριστα έγραψαν 18 μαθητές (ποσοστό 7,6%). Σημαντικό είναι το ποσοστό των μαθητών (31%, 73 μαθητές) που οι επιδόσεις τους ήταν πολύ καλές (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49) στα τεστ που εφαρμόστηκαν μετά τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές που πέτυχαν ανάλογες επιδόσεις μετά τις διδασκαλίες «παραδοσιακού» τύπου ήταν 36 (ποσοστό 15,3%). Τέλος, μέτρια έως καλά (βαθμολογίες από 10 έως 15,49) έγραψαν 91 μαθητές (ποσοστό 38,3%) στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες, ενώ από μέτριες έως καλές ήταν οι επιδόσεις 79 μαθητών (ποσοστό 33,3%) στα τεστ που έγραψαν μετά τις διδασκαλίες με δραστηριότητες Π.Τ.Ν..



Τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, σκοπό είχαν να εξετάσουν εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner μπορεί να βελτιώσει τις *επιδόσεις των μαθητών* συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο:

- κάνει το μάθημα εύληπτο και κατανοητό,
- βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σημειώθηκε βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών κατά τη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., συγκριτικά με τις επιδόσεις τους κατά την «παραδοσιακή» διδασκαλία. Διαπιστώθηκε ότι το μάθημα έγινε σε μεγάλο βαθμό πιο εύληπτο και κατανοητό για τους μαθητές, ώστε κατάφεραν να πετύχουν πιο υψηλές βαθμολογίες στις γραπτές δοκιμασίες. Υψηλότερες βαθμολογίες σημείωσαν, ειδικότερα, και οι μαθητές με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη στα τεστ που ακολούθησαν μετά τις διδασκαλίες οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας των Π.Τ.Ν..

4.3. Β΄ Μέρος έρευνας: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους 90 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου που απετέλεσαν το δείγμα του Β΄ Μέρους της έρευνας. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν τόσο για την ομάδα ελέγχου (45 μαθητές) όσο και για την πειραματική ομάδα (45 μαθητές), με την παρατήρηση των διδασκαλιών, τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές και το τεστ επιδόσεων στο οποίο δοκιμάστηκαν οι μαθητές. Στο τέλος πραγματοποιείται συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων.

4.3.1. Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών

Αναφορικά με την ενεργοποίηση *κινήτρων μάθησης* παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εκδήλωναν σε ικανοποιητικό βαθμό ενδιαφέρον για το μάθημα, ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι και συμμετείχαν. Επίσης, αρκετές φορές προβληματίζονταν σχετικά με το μάθημα και υπέβαλλαν ερωτήσεις. Από την άλλη

μεριά, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειχναν πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετείχαν σε αυτό και έμεναν συγκεντρωμένοι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ προβληματίζονταν πολύ σχετικά με το μάθημα και υπέβαλλαν ερωτήσεις.

Ακόμα, η *ψυχολογία των μαθητών* της ομάδας ελέγχου συγκριτικά με την ψυχολογία των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρουσίασε διαφοροποίηση, σύμφωνα με τους παρατηρητές. Οι μαθητές, δηλαδή, της ομάδας ελέγχου φαινόταν να απολαμβάνουν αρκετά το μάθημα και εκδήλωναν ανάλογα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκλήρωναν επιτυχώς μια δραστηριότητα. Ωστόσο, σε μικρό βαθμό δυσανασχετούσαν. Αντιθέτως, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν δυσανασχετούσαν καθόλου, έδειχναν δε να απολαμβάνουν πάρα πολύ το μάθημα εκδηλώνοντας τη χαρά και την ικανοποίησή τους σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό κάθε φορά που ολοκλήρωναν με επιτυχία μια δραστηριότητα.

Η οργάνωση των μαθητών σε δυάδες με τρόπο ώστε το προφίλ νοημοσύνης τού ενός να συμπληρώνει το προφίλ νοημοσύνης τού άλλου, επέφερε βελτίωση και στο *κλίμα της τάξης*, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης. Συγκεκριμένα, για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου οι παρατηρητές σημείωσαν ότι αυτενεργούσαν και αυτορρυθμίζονταν σε μικρό βαθμό, ενώ προκαλούσαν μικρή αναστάτωση που οδηγούσε σε παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Η μεταξύ τους δε συνεργασία ήταν αρκετά αρμονική. Από την άλλη μεριά, πάρα πολύ αρμονική παρατηρήθηκε πως υπήρξε η συνεργασία των μαθητών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος αυτενεργούσαν και αυτορρυθμίζονταν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ δεν προκαλούσαν καθόλου αναστάτωση στην τάξη, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός δεν χρειαζόταν να κάνει παρεμβάσεις.

Τέλος, αναφορικά με τις *επιδόσεις των μαθητών* παρατηρήθηκε ότι η ομάδα ελέγχου κατανοούσε αρκετά το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και έδινε αρκετά συχνά ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών. Ωστόσο, δεν ολοκλήρωνε πάντα επιτυχώς όλες τις δραστηριότητες. Κάποιες φορές ζητούσε επανάληψη των περιεχομένων μάθησης. Αντιθέτως, η πειραματική ομάδα κατανοούσε πλήρως το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ολοκλήρωνε με πάρα πολύ μεγάλη επιτυχία τις εργασίες. Ανταποκρίνονταν θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ δεν ζητούσε επανάληψη.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα	συμμετέχουν	είναι συγκεντρωμένοι	υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα
Ομάδα ελέγχου	Mean	3,08	3,33	2,67	2,67
	N	6	6	6	6
	Std.Deviation	,38	,41	,61	,52
Πειραματική ομάδα	Mean	4,75	5,00	4,67	4,17
	N	6	6	6	6
	Std.Deviation	,27	,00	,41	,61

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

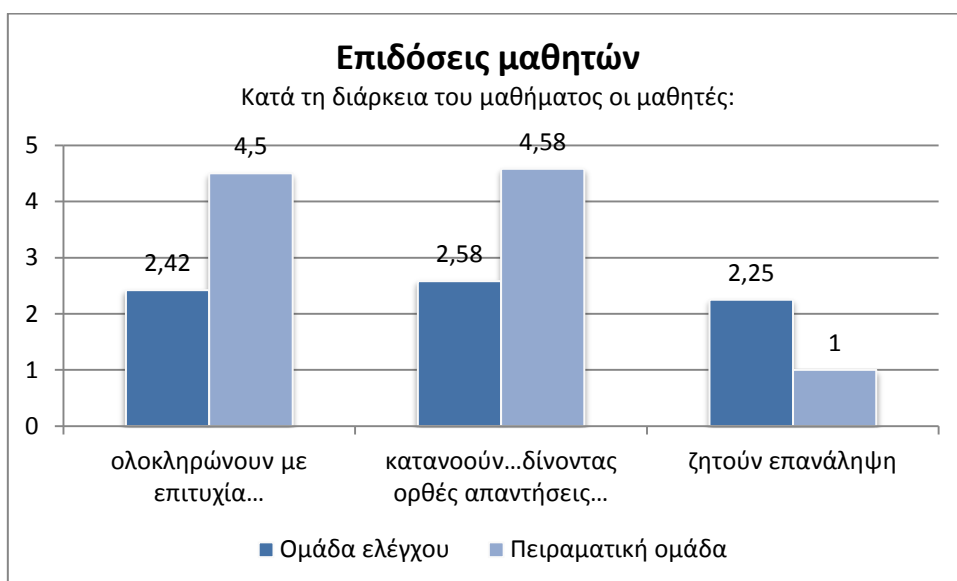
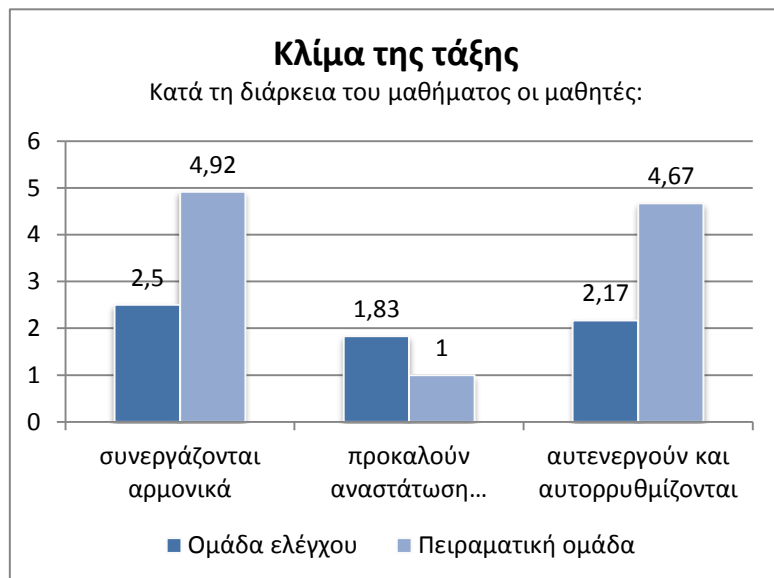
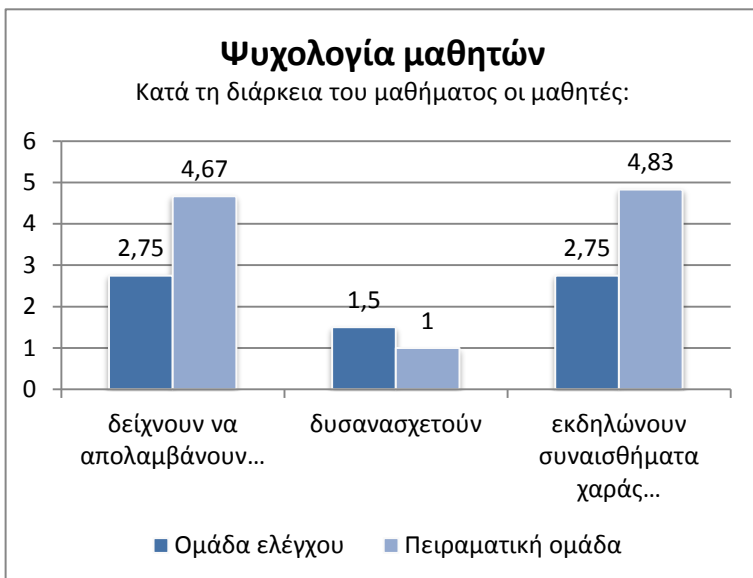
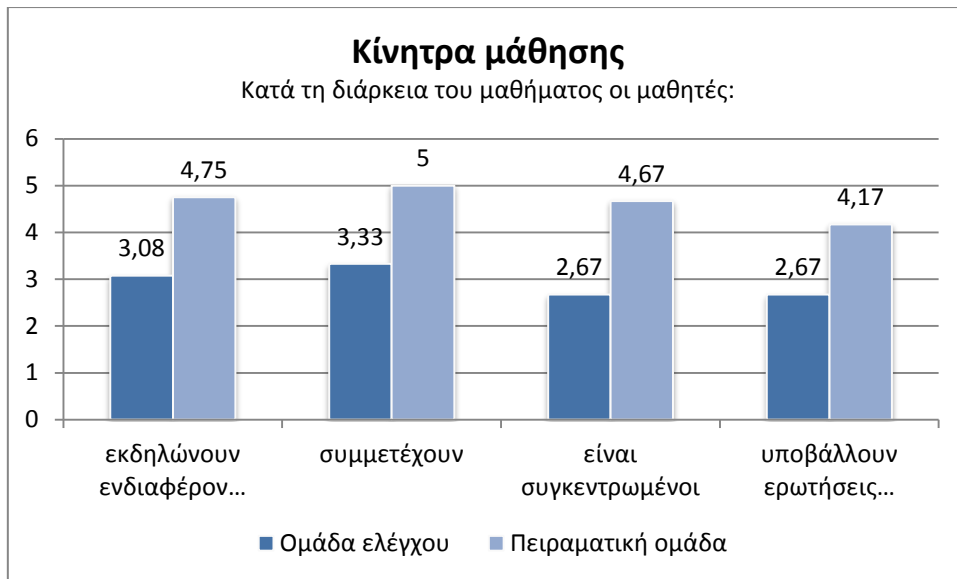
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα	δυσανασχετούν	εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα	συνεργάζονται αρμονικά	προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού	αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται
Ομάδα ελέγχου	Mean	2,75	1,50	2,75	2,50	1,83	2,17
	N	6	6	6	6	6	6
	Std.Deviation	,69	,55	,42	,32	,52	,26
Πειραματική ομάδα	Mean	4,67	1,00	4,83	4,92	1,00	4,67
	N	6	6	6	6	6	6
	Std.Deviation	,41	,00	,26	,20	,00	,26

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν	κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών	ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης
Ομάδα ελέγχου	Mean	2,42	2,58	2,25
	N	6	6	6
	Std.Deviation	,38	,49	,42
Πειραματική ομάδα	Mean	4,50	4,58	1,00
	N	6	6	6
	Std.Deviation	,55	,38	,00

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4.3.2. Ερωτηματολόγιο μαθητών

Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου και τους μαθητές της πειραματικής ομάδας προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

i) *Κίνητρα μάθησης*

Το 57,8% του συνόλου των μαθητών της ομάδας ελέγχου δήλωσε ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση ήταν πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρουσες και κατ' επέκταση ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Αντίστοιχα, το 71,1% των μαθητών της πειραματικής ομάδας έκρινε ότι οι δραστηριότητες ήταν πολύ (ποσοστό 24,4%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 46,7%) ενδιαφέρουσες, ώστε συμμετείχαν στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές. Στο ερώτημα, εάν οι δραστηριότητες τους βοήθησαν να μείνουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν κατά μέσο όρο «αρκετά», ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν «πολύ». Οι μαθητές και των δύο ομάδων έκριναν κατά μέσο όρο ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δραστηριότητες που υλοποίησαν είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθούν με το μάθημα.

ii) *Ψυχολογία μαθητών*

Στους περισσότερους μαθητές και των δύο ομάδων οι δραστηριότητες άρεσαν και κατά την κρίση τους έκαναν αρκετά έως πάρα πολύ απολαυστικό το μάθημα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που απόλαυσαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το μάθημα εντοπίζεται στην πειραματική ομάδα (46,7%). Για τους 36 από τους 45 μαθητές της ίδιας ομάδας (ποσοστό 80%) οι δραστηριότητες δεν ήταν καθόλου βαρετές, ενώ οι 18 από τους 45 μαθητές της ομάδας ελέγχου (ποσοστό 40%) τις χαρακτήρισαν λίγο βαρετές. Τέλος, οι μαθητές και των δύο ομάδων συμφώνησαν κατά μέσο όρο ότι αισθάνονταν αρκετά χαρούμενοι κάθε φορά που κατάφεραν να πετύχουν το στόχο μιας δραστηριότητας.

iii) *Κλίμα της τάξης*

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κατά μέσο όρο δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση τους άρεσαν αρκετά, γιατί τους έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους. Στο ίδιο ερώτημα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν κατά μέσο όρο ότι οι δραστηριότητες τους άρεσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία

της μεταξύ τους συνεργασίας. Ακόμα, στην πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας (30 από τους 45 μαθητές, ποσοστό 66,7%) οι δραστηριότητες άρεσαν, γιατί δεν προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός δεν χρειαζόταν να κάνει παρατηρήσεις. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συμφώνησαν με τα παραπάνω σε ποσοστό 55,6% (25 από τους 45 μαθητές), ενώ το 35,6% αυτών (16 από τους 45 μαθητές) έκρινε ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος υπήρχε λίγο αναστάτωση που ανάγκαζε τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει για την τήρηση της τάξης. Οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας (ποσοστό 64,4%) δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση σε πολύ (ποσοστό 40%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 24,4%) μεγάλο βαθμό ήταν μια καλή άσκηση που τους έμαθε πώς να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, για να μαθαίνουν, αλλά και πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους, για να λύνουν τις απορίες τους. Από την άλλη μεριά, οι απαντήσεις της πλειοψηφίας (ποσοστό 55,6%) των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο παραπάνω ερώτημα κινήθηκαν μεταξύ του «αρκετά» (ποσοστό 28,9%) και του «πολύ» (ποσοστό 26,7%).

iv) Επιδόσεις μαθητών

Σύμφωνα με το 80% του συνόλου των μαθητών της πειραματικής ομάδας, οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση δεν έκαναν καθόλου πιο δύσκολο το μάθημα. Την ίδια γνώμη εξέφρασαν και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου σε ποσοστό 75,6%, ενώ το 20% έκρινε ότι το μάθημα έγινε λίγο πιο δύσκολο. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 73,3%) της πειραματικής ομάδας υποστήριξαν ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. τους βοήθησαν πολύ (ποσοστό 40%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 33,3%) στο να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα και να δίνουν σωστές απαντήσεις. Αντίστοιχα, το 66,7% των μαθητών της ομάδας ελέγχου έκρινε ότι οι δραστηριότητες βοήθησαν πολύ (ποσοστό 35,6%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 31,1%) στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και ακολούθως στο να δίνονται ορθές απαντήσεις. Οι μαθητές και των δύο ομάδων δήλωσαν κατά μέσο όρο ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό θα ήθελαν να ξαναγίνει το μάθημα με δραστηριότητες Π.Τ.Ν., γιατί - καθώς έκριναν - συνέβαλαν στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Ειδικότερα, το 62,2% των μαθητών και στις δύο ομάδες δήλωσε ότι θα ήθελε πάρα πολύ να επαναληφθούν δραστηριότητες αυτού του τύπου.

Α. ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
			Percent	Percent
Valid 1,00	1	2,2	2,2	2,2
2,00	7	15,6	15,6	17,8
3,00	11	24,4	24,4	42,2
4,00	13	28,9	28,9	71,1
5,00	13	28,9	28,9	100,0
Total	45	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
			Percent	Percent
Valid 1,00	2	4,4	4,4	4,4
2,00	11	24,4	24,4	28,9
3,00	10	22,2	22,2	51,1
4,00	13	28,9	28,9	80,0
5,00	9	20,0	20,0	100,0
Total	45	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
			Percent	Percent
Valid 1,00	3	6,7	6,7	6,7
2,00	2	4,4	4,4	11,1
3,00	9	20,0	20,0	31,1
4,00	15	33,3	33,3	64,4
5,00	16	35,6	35,6	100,0
Total	45	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
			Percent	Percent
Valid 1,00	2	4,4	4,4	4,4
2,00	7	15,6	15,6	20,0
3,00	13	28,9	28,9	48,9
4,00	7	15,6	15,6	64,4
5,00	16	35,6	35,6	100,0
Total	45	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
			Percent	Percent
Valid 1,00	25	55,6	55,6	55,6
2,00	18	40,0	40,0	95,6
4,00	2	4,4	4,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
			Percent	Percent
Valid 1,00	3	6,7	6,7	6,7
2,00	11	24,4	24,4	31,1
3,00	11	24,4	24,4	55,6
4,00	9	20,0	20,0	75,6
5,00	11	24,4	24,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό ·
Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	13,3	13,3	13,3
2,00	5	11,1	11,1	24,4
3,00	8	17,8	17,8	42,2
4,00	15	33,3	33,3	75,6
5,00	11	24,4	24,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	25	55,6	55,6	55,6
2,00	16	35,6	35,6	91,1
3,00	1	2,2	2,2	93,3
4,00	1	2,2	2,2	95,6
5,00	2	4,4	4,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	5	11,1	11,1	11,1
2,00	4	8,9	8,9	20,0
3,00	13	28,9	28,9	48,9
4,00	12	26,7	26,7	75,6
5,00	11	24,4	24,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	6,7	6,7	6,7
2,00	6	13,3	13,3	20,0
3,00	6	13,3	13,3	33,3
4,00	16	35,6	35,6	68,9
5,00	14	31,1	31,1	100,0
Total	45	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	34	75,6	75,6	75,6
2,00	9	20,0	20,0	95,6
3,00	1	2,2	2,2	97,8
5,00	1	2,2	2,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

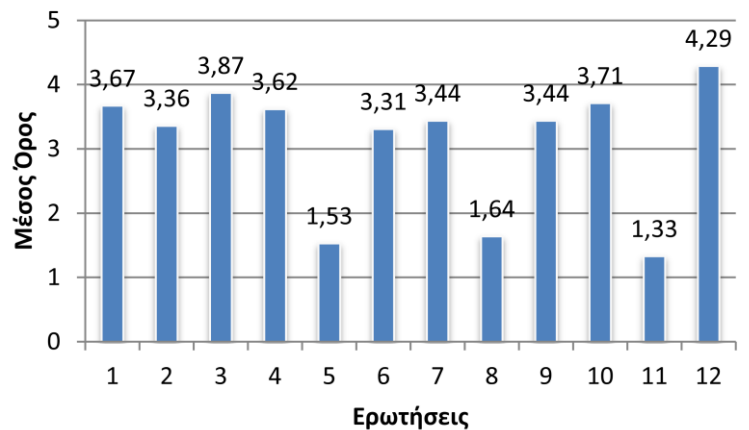
12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	2,2	2,2	2,2
2,00	1	2,2	2,2	4,4
3,00	10	22,2	22,2	26,7
4,00	5	11,1	11,1	37,8
5,00	28	62,2	62,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

N Min. Max. Mean Std. Dev.

Ερώτηση 1	45	1,00	5,00	3,67	1,13
Ερώτηση 2	45	1,00	5,00	3,36	1,19
Ερώτηση 3	45	1,00	5,00	3,87	1,16
Ερώτηση 4	45	1,00	5,00	3,62	1,25
Ερώτηση 5	45	1,00	4,00	1,53	0,73
Ερώτηση 6	45	1,00	5,00	3,31	1,28
Ερώτηση 7	45	1,00	5,00	3,44	1,34
Ερώτηση 8	45	1,00	5,00	1,64	0,98
Ερώτηση 9	45	1,00	5,00	3,44	1,27
Ερώτηση 10	45	1,00	5,00	3,71	1,24
Ερώτηση 11	45	1,00	5,00	1,33	0,74
Ερώτηση 12	45	1,00	5,00	4,29	1,04
Valid N listwise)	45				

Μέσοι Όροι



B. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:

[ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ]

1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	2,2	2,2	2,2
3,00	12	26,7	26,7	28,9
4,00	11	24,4	24,4	53,3
5,00	21	46,7	46,7	100,0
Total	45	100,0	100,0	

2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	2,2	2,2	2,2
2,00	1	2,2	2,2	4,4
3,00	13	28,9	28,9	33,3
4,00	15	33,3	33,3	66,7
5,00	15	33,3	33,3	100,0
Total	45	100,0	100,0	

3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	4,4	4,4	4,4
2,00	6	13,3	13,3	17,8
3,00	9	20,0	20,0	37,8
4,00	10	22,2	22,2	60,0
5,00	18	40,0	40,0	100,0
Total	45	100,0	100,0	

[ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	4,4	4,4	4,4
2,00	6	13,3	13,3	17,8
3,00	9	20,0	20,0	37,8
4,00	7	15,6	15,6	53,3
5,00	21	46,7	46,7	100,0
Total	45	100,0	100,0	

5. ήταν βαρετές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	36	80,0	80,0	80,0
2,00	4	8,9	8,9	88,9
3,00	2	4,4	4,4	93,3
4,00	2	4,4	4,4	97,8
5,00	1	2,2	2,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	6,7	6,7	6,7
2,00	9	20,0	20,0	26,7
3,00	8	17,8	17,8	44,4
4,00	14	31,1	31,1	75,6
5,00	11	24,4	24,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Υπόμνημα:

Valid: 1= καθόλου , 2= λίγο , 3= αρκετά , 4= πολύ , 5= πάρα πολύ · *Frequency* = συχνότητα · *Percent* = ποσοστό · *Valid Percent* = έγκυρο ποσοστό · *Cumulative Percent* = συνολικό ποσοστό

7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	8,9	8,9	8,9
2,00	4	8,9	8,9	17,8
3,00	11	24,4	24,4	42,2
4,00	14	31,1	31,1	73,3
5,00	12	26,7	26,7	100,0
Total	45	100,0	100,0	

8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	30	66,7	66,7	66,7
2,00	13	28,9	28,9	95,6
5,00	2	4,4	4,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	2,2	2,2	2,2
2,00	5	11,1	11,1	13,3
3,00	10	22,2	22,2	35,6
4,00	18	40,0	40,0	75,6
5,00	11	24,4	24,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	6,7	6,7	6,7
3,00	9	20,0	20,0	26,7
4,00	18	40,0	40,0	66,7
5,00	15	33,3	33,3	100,0
Total	45	100,0	100,0	

11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο

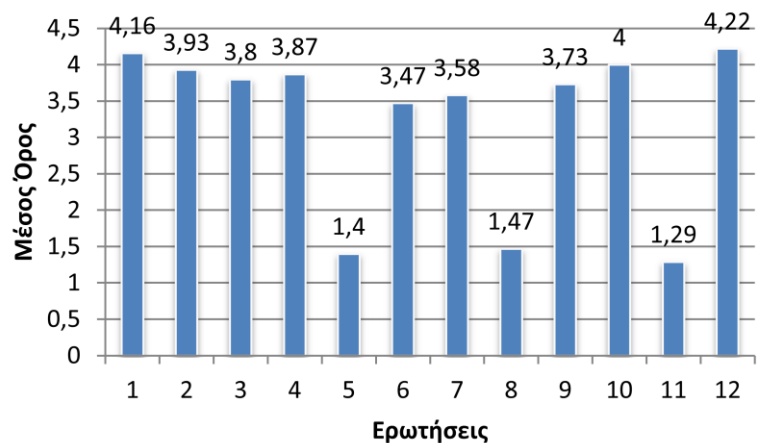
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	36	80,0	80,0	80,0
2,00	7	15,6	15,6	95,6
3,00	1	2,2	2,2	97,8
5,00	1	2,2	2,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	6,7	6,7	6,7
2,00	3	6,7	6,7	13,3
3,00	3	6,7	6,7	20,0
4,00	8	17,8	17,8	37,8
5,00	28	62,2	62,2	100,0
Total	45	100,0	100,0	

Μέσοι Όροι

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Ερώτηση 1	45	2,00	5,00	4,16	0,90
Ερώτηση 2	45	1,00	5,00	3,93	0,96
Ερώτηση 3	45	1,00	5,00	3,80	1,24
Ερώτηση 4	45	1,00	5,00	3,87	1,27
Ερώτηση 5	45	1,00	5,00	1,40	0,94
Ερώτηση 6	45	1,00	5,00	3,47	1,25
Ερώτηση 7	45	1,00	5,00	3,58	1,23
Ερώτηση 8	45	1,00	5,00	1,47	0,89
Ερώτηση 9	45	1,00	5,00	3,73	1,03
Ερώτηση 10	45	2,00	5,00	4,00	0,90
Ερώτηση 11	45	1,00	5,00	1,29	0,73
Ερώτηση 12	45	1,00	5,00	4,22	1,24
Valid N (listwise)	45				



Γ. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:		ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές	με βοήθησαν στο να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα	πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα
Ομάδα ελέγχου	Mean	3,67	3,36	3,87
	N	45	45	45
	Std.Deviation	1,13	1,19	1,16
Πειραματική ομάδα	Mean	4,16	3,93	3,80
	N	45	45	45
	Std.Deviation	,90	,96	1,24

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

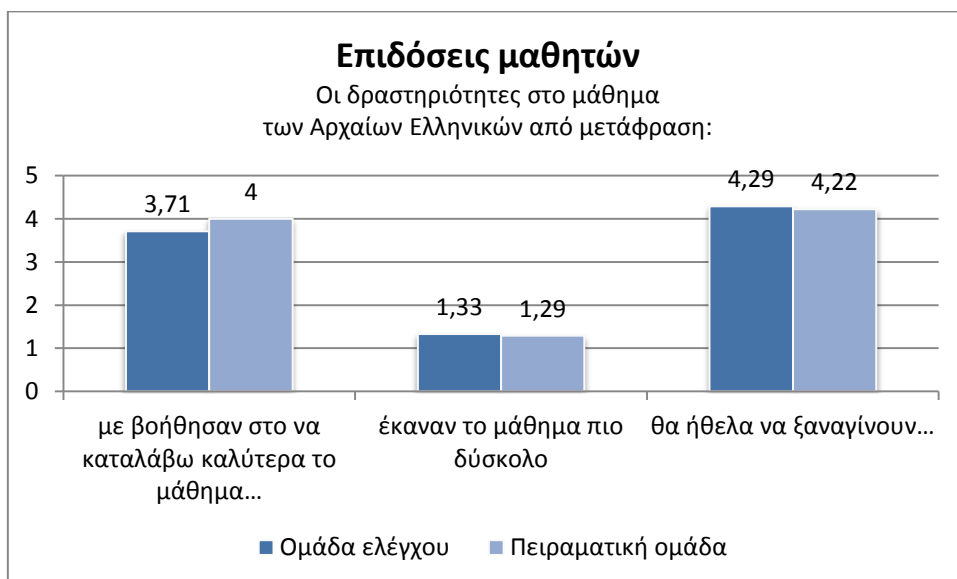
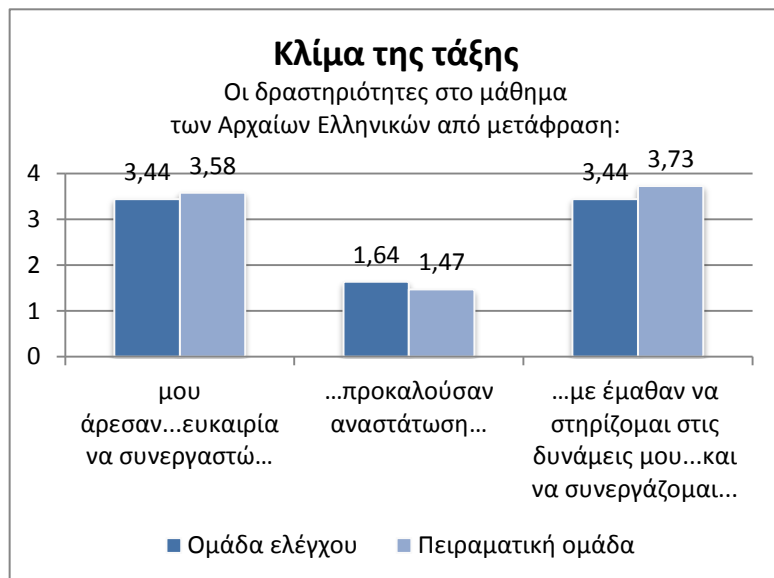
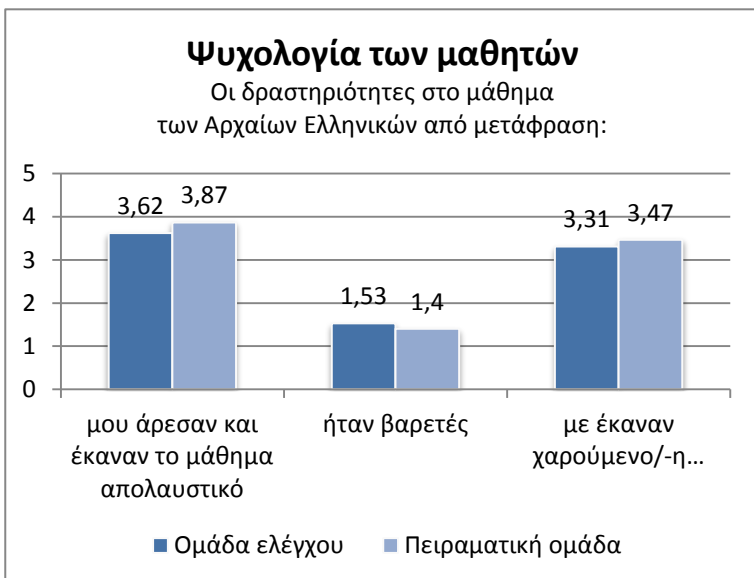
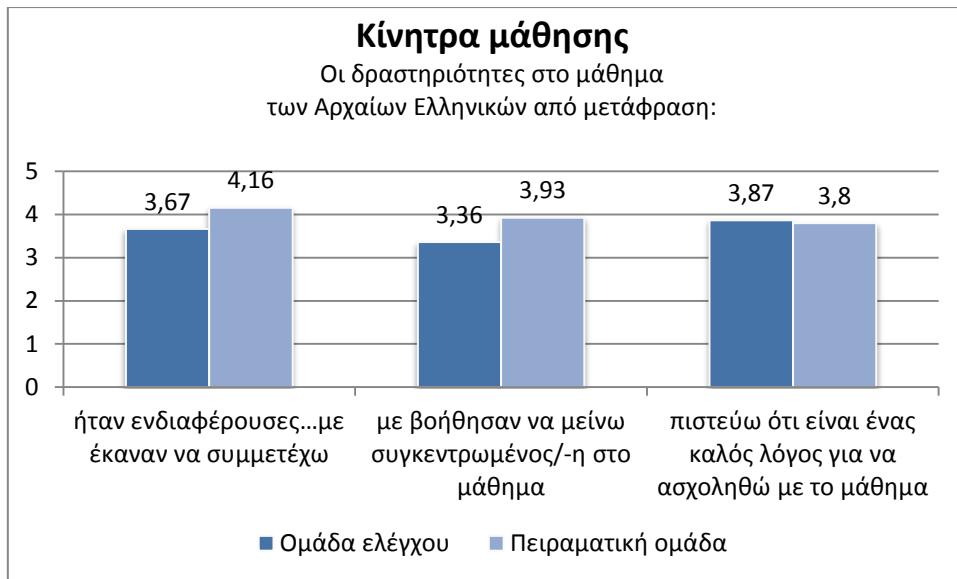
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:		μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό	ήταν βαρετές	με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο	μου άρεσαν γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου	δεν μου άρεσαν γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό	ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου
Ομάδα ελέγχου	Mean	3,62	1,53	3,31	3,44	1,64	3,44
	N	45	45	45	45	45	45
	Std.Deviation	1,25	,73	1,28	1,34	,98	1,27
Πειραματική ομάδα	Mean	3,87	1,40	3,47	3,58	1,47	3,73
	N	45	45	45	45	45	45
	Std.Deviation	1,27	,94	1,25	1,23	,89	1,03

ΕΠΙΛΟΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:		με βοήθησαν στο να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις	έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο	θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου
Ομάδα ελέγχου	Mean	3,71	1,33	4,29
	N	45	45	45
	Std.Deviation	1,24	,74	1,04
Πειραματική ομάδα	Mean	4,00	1,29	4,22
	N	45	45	45
	Std.Deviation	,90	,73	1,24

Υπόμνημα: Mean = μέσος όρος · N = μέγεθος δείγματος · Std.Deviation = τυπική απόκλιση
1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

4.3.2.1. Παρατηρήσεις μαθητών

Μαθητές της πειραματικής ομάδας στο πεδίο «Άλλες παρατηρήσεις» του ερωτηματολογίου σημείωσαν τα ακόλουθα:

- ✓ «Το ηλεκτρονικό μάθημα που κάναμε στο εργαστήριο πληροφορικής μου άρεσε, γιατί δουλέψαμε μαζί σε ομάδες και ο ένας βοήθησε τον άλλο για να φτιάξουμε την ασπίδα του Αχιλλέα.»
- ✓ «Μου άρεσαν αυτές οι δραστηριότητες, διότι είναι ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης (διαδραστικός) και θα ήθελα να συνεχιστούν.»
- ✓ «Ήταν απολαυστικό!»
- ✓ «Κατά τη γνώμη μου το μάθημα ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον από το «κλασικό» μάθημα και με έκανε να συμμετέχω περισσότερο από άλλες φορές. Ήταν ελκυστικό και ενδιαφέρον.»
- ✓ «Στην Α΄ Φάση του ηλεκτρονικού μαθήματος δυσκολεύτηκα λίγο αλλά στην ομαδική (Β΄ Φάση του μαθήματος) τα πήγα πολύ καλά έχοντας βοήθεια και από άλλο άτομο.»
- ✓ «Το ηλεκτρονικό μάθημα της Ιλιάδας πιστεύω με βοήθησε, γιατί μπόρεσα να καταλάβω λίγο καλύτερα το μάθημα αλλά και να μάθω πράγματα που δεν ήξερα. Και έτσι η στάση μου απέναντι στα Αρχαία, συγκεκριμένα στην Ιλιάδα, άλλαξε. Βρίσκω το μάθημα πιο ενδιαφέρον.»
- ✓ «Απόλαυσα περισσότερο το μάθημα στην Ιλιάδα που έγινε με αυτόν τον τρόπο και οι δραστηριότητες μου έδωσαν την ευκαιρία να διευρύνω τις γνώσεις μου για την αρχαία εποχή. Θα μου άρεσε πολύ να ξαναγίνει. Επίσης, ήταν ένας καλός τρόπος να γεμίσω τον ελεύθερο χρόνο που είχα κατά την διάρκεια των διακοπών του Πάσχα (όταν ασχολήθηκα με την Α΄ Φάση του μαθήματος).»
- ✓ «Ήταν κάτι ενδιαφέρον διότι όλοι θέλησαν να ασχοληθούν με αυτό, ήταν εύκολο χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στις ερωτήσεις και γενικά τέτοιες δραστηριότητες μας κάνουν να ασχολούμαστε ακόμα πιο πολύ με το μάθημα και να είμαστε συγκεντρωμένοι.»
- ✓ «Το μάθημα ήταν πάρα πολύ ωραίο και ευχάριστο, γιατί με βοήθησε να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου, αλλά και να μάθω πολλές καινούργιες λέξεις. Επίσης, έμαθα ενδιαφέροντα πράγματα για τον τρωικό πόλεμο.»
- ✓ «Νομίζω πως με βοήθησε να καταλάβω περισσότερο το κείμενο και να αγαπήσω περισσότερο το μάθημα της Ιλιάδας.»

- ✓ «Θα ήθελα να συνεχιστούν οι δραστηριότητες αυτές, γιατί έτσι το μάθημα γίνεται πιο ξεκούραστο και απολαυστικό.»
- ✓ «Πιστεύω πως ήταν πολύ ωραίες και βοηθητικές ασκήσεις και θα ήθελα πολύ να ξαναγίνουν.»
- ✓ «Το μάθημα ήταν διασκεδαστικό, γιατί ήταν σε διαδραστική μορφή. Μου άρεσε που συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου, γιατί με βοηθούσαν σε ερωτήσεις που έβρισκα δυσκολία.»
- ✓ «Μου άρεσε πάρα πολύ και θα ήθελα να ξαναγίνει. Έμαθα και άλλα πράγματα για τους αρχαίους.»
- ✓ «Πολύ καλό και ενδιαφέρον.»
- ✓ «Το ηλεκτρονικό μάθημα ήταν αρκετά διασκεδαστικό, γιατί είχε διάφορα βιντεάκια που έπρεπε να δούμε ή παιχνίδια για να παίζουμε που μας βοήθησαν να ξεναγηθούμε στην αρχαία Ελλάδα και να μάθουμε πολλά σημαντικά πράγματα. Ακόμη, μας έδινε μια αίσθηση χαράς και αυτοπεποίθησης, όταν κερδίζαμε την κάθε ενότητα.»
- ✓ «Μου άρεσε το μάθημα και θα ήθελα να ξαναγίνει κάτι τέτοιο.»
- ✓ «Ήταν μια πολύ καλή σκέψη για να μας κάνει να ενδιαφερθούμε για το μάθημα, αφού ασχολούμαστε με τον υπολογιστή, όπως κάνουν όλα τα παιδιά στην ηλικία μας.»
- ✓ «Μου άρεσε πολύ αυτό το διαδραστικό μάθημα!»
- ✓ «Ήταν ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του μαθήματος, εμπλούτισε τις γνώσεις μου για την αρχαιότητα - χωρίς να αποστηθίσω - με διασκεδαστικό τρόπο μέσα από τον υπολογιστή. Η εργασία σε δυνάδες ήταν αρκετά αποτελεσματική γιατί ο ένας βοηθούσε τον άλλον, όπου συναντούσε δυσκολία. Θα ήθελα να ξαναγίνει ένα τέτοιο μάθημα.»
- ✓ «Ήταν κάτι διαφορετικό, μου κέντρισε το ενδιαφέρον και με έκανε να δω με άλλο μάτι τα Αρχαία. Επίσης, ο συμμαθητής μου με βοήθησε στις ερωτήσεις που δεν έβρισκα την απάντηση. Βάλαμε στόχο να ολοκληρώσουμε πρώτοι την ασπίδα, μείναμε συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάναμε και έτσι το μάθημα έγινε διασκεδαστικό.»
- ✓ «Μου άρεσε, ήταν αρκετά ενδιαφέρον και θα ήθελα να ξαναγίνει.»
- ✓ «Μου άρεσε, με έκανε να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και έμαθα πολλά.»

- ✓ «Οι δραστηριότητες ήταν απολαυστικές, με έκαναν να δώσω περισσότερη βάση στο μάθημα, δεν ήταν βαρετές, καθώς ξεφύγαμε από το κλασικό μάθημα. Μου άρεσε πολύ που συνεργαστήκαμε, γιατί έτσι έγινε το μάθημα πιο εύκολο.»
- ✓ «Οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες και μπόρεσα να συμμετέχω περισσότερο.»
- ✓ «Το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον, γιατί ήταν διαφορετικό από το κλασικό και πιστεύω ότι κατάφερα να πάρω πολλές πληροφορίες σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα.»
- ✓ «Μου άρεσε πολύ η συνεργασία με τον συμμαθητή μου και θα ήθελα πολύ να ξαναγίνει, γιατί βρίσκαμε τις απαντήσεις πολύ γρήγορα.»
- ✓ «Όλα ήταν άψογα!»
- ✓ «Μου άρεσε πάρα πολύ το ηλεκτρονικό μάθημα, γιατί ήταν κάτι το διαφορετικό και καθόλου μονότονο.»
- ✓ «Ήταν ένα πολύ ωραίο μάθημα που θα ήθελα να ξανακάνουμε, γιατί μας έκανε να ασχοληθούμε πιο πολύ με την Ιλιάδα.»

Μαθητές της ομάδας ελέγχου στο πεδίο «Άλλες παρατηρήσεις» του ερωτηματολογίου έγραψαν τα εξής:

- «Ήταν αρκετά ενδιαφέρον το μάθημα, διότι συνεργαστήκαμε. Έτσι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο.»
- «Μου άρεσε πολύ γιατί είχαμε συνεργασία μεταξύ μας που έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον και απολαυστικό. Θα ήθελα πολύ να ξαναγίνουν οι δραστηριότητες. Μου άρεσε που χρησιμοποιούσαμε τον υπολογιστή και έπρεπε να ψάχνουμε να βρούμε την απάντηση σε κάθε δοκιμασία.»
- «Ήταν πάρα πολύ ωραία δραστηριότητα αυτή που κάναμε, γιατί μας έφερε όλους πιο κοντά και συνεργαστήκαμε αρκετά.»
- «Ήταν πάρα πολύ καλό το μάθημα.»
- «Θα ήθελα να ξαναγίνει το μάθημα με τον ίδιο τρόπο και να κάνουμε πιο πολλές ώρες.»
- «Θα ήθελα να ξαναγίνουν οι δραστηριότητες. Το μάθημα ήταν πολύ ευχάριστο και είχε ησυχία.»
- «Το μάθημα ήταν πολύ ευχάριστο και διασκεδαστικό. Θα ήθελα να επαναληφθεί αυτός ο τρόπος μάθησης.»

- *«Μου άρεσε πολύ το μάθημα, γιατί έμαθα και άλλα πράγματα και μπόρεσα και συνεργάστηκα.»*
- *«Το μάθημα ήταν αρκετά ευχάριστο για μένα. Το μόνο που δεν μου άρεσε αρκετά ήταν πως δυστυχώς δεν είχαν όλα τα παιδιά την ευκαιρία να κερδίσουν, ώστε να τοποθετήσουν στη σωστή θέση κομμάτια της ασπίδας. Επιπλέον, θα προτιμούσα να καθόμουν με άλλη συμμαθήτριά μου, ώστε να είχα περισσότερες πιθανότητες να κερδίσω και για να μην κάνω μόνη μου τις δοκιμασίες.»*
- *«Μου άρεσε πάρα πολύ το διαδραστικό μάθημα στην αίθουσα υπολογιστών. Οι δραστηριότητες με έκαναν να συγκεντρωθώ πολύ περισσότερο και να καταλάβω καλύτερα το μάθημα. Επίσης, με έκαναν να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου και να κάνουμε το καλύτερο δυνατό για το μάθημα. Ελπίζω σύντομα να επαναληφθεί!»*
- *«Το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον. Επιθυμώ να πραγματοποιηθεί ξανά.»*
- *«Ήταν μια πολύ καλή ιδέα για να προσέχουμε και να συγκεντρωνόμαστε στο μάθημα. Θα ήθελα πολύ να ξαναγίνουν οι δραστηριότητες και πιστεύω πως το μάθημα άρεσε το ίδιο στους περισσότερους.»*
- *«Ήταν πάρα πολύ ωραία. Θέλω να το ξανακάνουμε. Ήταν πολύ διασκεδαστικό και το ότι συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου. Παρ' όλο που είχε λίγο φασαρία, ήταν πολύ ωραία.»*
- *«Ήταν πολύ ενδιαφέρον το μάθημα. Ήταν ένας καινούργιος και διασκεδαστικός τρόπος μαθήματος.»*

4.3.3. Τεστ επιδόσεων

Τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των βαθμολογιών που σημείωσε στο τεστ επιδόσεων η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα, έχουν ως εξής:

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο τεστ επιδόσεων στο οποίο δοκιμάστηκαν είναι 14,17, ενώ ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι 17,03. Η σύγκριση των μέσων όρων με την εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05 \cdot 2,86$ μονάδες διαφορά).

Συγκριτικοί πίνακες

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ομάδα ελέγχου	45	5,30	20,00	14,1689	4,69646
Πειραματική ομάδα	45	8,00	20,00	17,0333	3,66395
Valid N (listwise)	45				

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
τελικός βαθμός	Equal variances assumed	4,703	,033	3,226	88	,002	2,86444	,88796	1,09981	4,62908
	Equal variances not assumed			3,226	83,082	,002	2,86444	,88796	1,09835	4,63054

Υπόμνημα: N = μέγεθος δείγματος · $Mean$ = μέσος όρος · $Std.Deviation$ = τυπική απόκλιση · $Sig.$ = στατιστική σημαντικότητα

Συγκεκριμένα, το 19,9% του συνόλου των μαθητών της ομάδας ελέγχου (9 μαθητές από τους 45) έγραψε κάτω από 10, ενώ μόλις το 4,4% των μαθητών της πειραματικής ομάδας (2 μαθητές από τους 45) σημείωσε βαθμολογίες κάτω από τη βάση. Άριστες (πάνω από 18,5) υπήρξαν οι βαθμολογίες 25 μαθητών (ποσοστό 55,6%) της πειραματικής ομάδας και 11 μαθητών (ποσοστό 24,5%) της ομάδας ελέγχου. Έντεκα ακόμη μαθητές της ομάδας ελέγχου σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις (βαθμολογίες από 15,5 έως 18,49), ενώ πολύ καλές ήταν οι επιδόσεις 8 μαθητών της πειραματικής ομάδας. Τέλος, ποσοστό 31,1% του συνόλου των μαθητών της ομάδας ελέγχου έγραψε από μέτρια έως καλά (βαθμολογίες από 10 έως

15,49), ενώ τις ίδιες επιδόσεις σημείωσε το 22,2% των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Συνοψίζοντας παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας (ποσοστό 73,3%) έγραψε πάνω από 16, δηλαδή πολύ καλά έως άριστα, ενώ αντίστροφα η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ποσοστό 51%) σημείωσε βαθμολογίες κάτω από 16.

Συνοπτικοί πίνακες

Ομάδα ελέγχου

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	9	19,9
	μέτρια (10-12,49)	8	17,8
	καλά (12,50-15,49)	6	13,3
	πολύ καλά (15,50-18,49)	11	24,4
	άριστα (18,50-20)	11	24,5
	Total	45	100,0

Πειραματική ομάδα

Βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης		Frequency	Percent
Valid	κάτω από 10	2	4,4
	μέτρια (10-12,49)	5	11,1
	καλά (12,50-15,49)	5	11,1
	πολύ καλά (15,50-18,49)	8	17,7
	άριστα (18,50-20)	25	55,6
	Total	45	100,0

Αναλυτικοί πίνακες

Ομάδα ελέγχου

Valid	Frequency		Percent		Valid Percent	Cumulative Percent
	Frequency	Percent	Percent	Percent		
	5,30	3	6,7	6,7	6,7	6,7
	6,00	1	2,2	2,2	8,9	8,9
	6,70	1	2,2	2,2	11,1	11,1
	7,30	1	2,2	2,2	13,3	13,3
	8,70	1	2,2	2,2	15,6	15,6
	9,00	1	2,2	2,2	17,8	17,8
	9,30	1	2,2	2,2	20,0	20,0
	10,00	1	2,2	2,2	22,2	22,2
	11,30	3	6,7	6,7	28,9	28,9
	12,00	4	8,9	8,9	37,8	37,8
	12,70	3	6,7	6,7	44,4	44,4
	14,00	1	2,2	2,2	46,7	46,7
	14,70	1	2,2	2,2	48,9	48,9
	15,30	1	2,2	2,2	51,1	51,1
	16,00	5	11,1	11,1	62,2	62,2
	16,70	1	2,2	2,2	64,4	64,4
	17,30	3	6,7	6,7	71,1	71,1
	18,00	2	4,4	4,4	75,6	75,6
	18,70	3	6,7	6,7	82,2	82,2
	20,00	8	17,8	17,8	100,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0		

Πειραματική ομάδα

Valid	Frequency		Percent		Valid Percent	Cumulative Percent
	Frequency	Percent	Percent	Percent		
	8,00	1	2,2	2,2	2,2	2,2
	9,30	1	2,2	2,2	4,4	4,4
	10,00	3	6,7	6,7	11,1	11,1
	11,30	2	4,4	4,4	15,6	15,6
	13,30	1	2,2	2,2	17,8	17,8
	14,00	3	6,7	6,7	24,4	24,4
	14,70	1	2,2	2,2	26,7	26,7
	16,00	3	6,7	6,7	33,3	33,3
	16,70	2	4,4	4,4	37,8	37,8
	17,30	2	4,4	4,4	42,2	42,2
	18,00	1	2,2	2,2	44,4	44,4
	18,70	3	6,7	6,7	51,1	51,1
	19,30	5	11,1	11,1	62,2	62,2
	20,00	17	37,8	37,8	100,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0		

Υπόμνημα:

Valid = βαθμός τεστ · Frequency = συχνότητα · Percent = ποσοστό · Valid Percent = έγκυρο ποσοστό · Cumulative Percent = συνολικό ποσοστό

4.3.4. Συνολική θεώρηση αποτελεσμάτων Β' Μέρους έρευνας

Ακολουθως πραγματοποιείται αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν κατόπιν της επεξεργασίας των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν με χρήση διαφορετικών μέσων στο πλαίσιο της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, ώστε να δοθούν αξιόπιστες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Αξιοποιήθηκε, λοιπόν, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) με χρήση των Τ.Π.Ε. οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner μπορεί:

α) να ενεργοποιήσει *κίνητρα μάθησης*,

β) να επηρεάσει θετικά την *ψυχολογία των μαθητών*,

γ) να μεταβάλει θετικά το *κλίμα της τάξης*,

δ) να βελτιώσει τις *επιδόσεις των μαθητών*,

συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε..

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στις *επιδόσεις των μαθητών*, επιχειρήθηκε να δοθούν με τη χρήση, επιπλέον, του τεστ επιδόσεων.

i) *Κίνητρα μάθησης*

Για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου οι παρατηρητές σημείωσαν ότι εκδήλωναν ενδιαφέρον και συμμετείχαν στο μάθημα αρκετά, ενώ για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας παρατήρησαν ότι το ενδιαφέρον τους και η συμμετοχή τους στο μάθημα ήταν πολύ πιο αυξημένα. Οι ίδιοι οι μαθητές στο ερώτημα, εάν και σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση ήταν ενδιαφέρουσες και ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, απάντησαν θετικά επιβεβαιώνοντας όσα σημείωσαν οι παρατηρητές. Η διαφορά είναι πως οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των μαθητών της ομάδας ελέγχου μοιράστηκαν μεταξύ του «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας η πλειοψηφία (ποσοστό 46,7%) απάντησε «πάρα πολύ».

Παρατηρήθηκε, ακόμα, ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι, όπως άλλωστε συμφώνησαν και οι ίδιοι οι μαθητές, όταν ρωτήθηκαν. Στο ίδιο ερώτημα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από

μετάφραση τους βοήθησαν να μείνουν πολύ συγκεντρωμένοι, ενώ κατά την κρίση των παρατηρητών οι μαθητές ήταν πάρα πολύ συγκεντρωμένοι.

Τέλος, οι παρατηρητές σημείωσαν ότι η ομάδα ελέγχου αρκετές φορές προβληματίζονταν σχετικά με το μάθημα και υπέβαλλε ερωτήσεις. Το ίδιο συνέβαινε και με την πειραματική ομάδα αλλά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Οι μαθητές και των δύο ομάδων δήλωσαν κατά μέσο όρο ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθούν με το μάθημα.

Τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα σκοπό είχαν να εξετάσουν εάν και κατά πόσο η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) με χρήση των Τ.Π.Ε. οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner μπορεί να ενεργοποιήσει *κίνητρα μάθησης* συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε.. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και σε ποιο βαθμό:

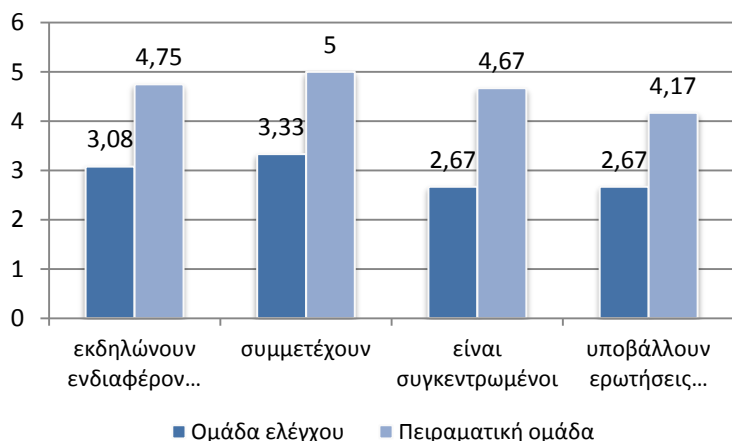
- είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές,
- αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα,
- βοηθά τους μαθητές να συγκεντρώνονται στο μάθημα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, για την ομάδα ελέγχου ενεργοποιήθηκαν *κίνητρα μάθησης* «αρκετά» έως «πολύ» ενώ για την πειραματική ομάδα, «πολύ» έως «πάρα πολύ». Για την πειραματική ομάδα - τους μαθητές, δηλαδή, που οργανώθηκαν για να συνεργαστούν με τρόπο ώστε το προφίλ νοημοσύνης του ενός να συμπληρώνει το προφίλ νοημοσύνης του άλλου - η διδασκαλία της Ιλιάδας έγινε πολύ πιο ενδιαφέρουσα, αύξησε τη συμμετοχή τους στο μάθημα και τους βοήθησε πολύ να μείνουν συγκεντρωμένοι σε αυτό.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Κίνητρα μάθησης

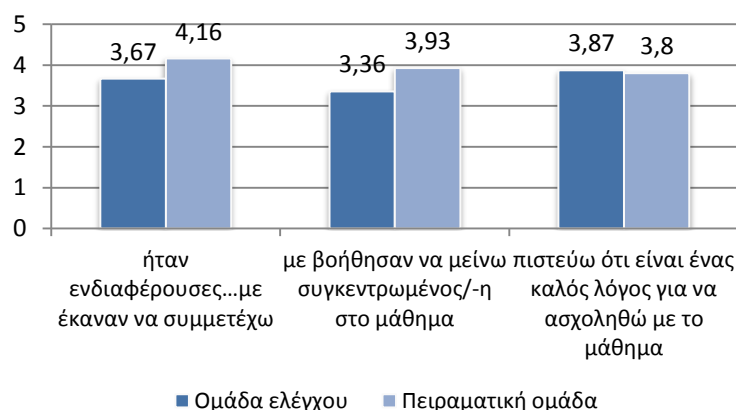
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:



Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Κίνητρα μάθησης

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

ii) Ψυχολογία μαθητών

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου έδειχναν να απολαμβάνουν αρκετά το μάθημα, σύμφωνα με τους παρατηρητές. Οι ίδιοι οι μαθητές κατά μέσο όρο δήλωσαν ότι τους άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση και έκαναν το μάθημα απολαυστικό. Την ίδια δήλωση έκανε και ο μέσος όρος των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Ωστόσο, το ποσοστό αυτών που απόλαυσαν το μάθημα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (46,7%) είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό της ομάδας ελέγχου (35,6%). Οι παρατηρητές επιβεβαιώνουν τα παραπάνω.

Ακόμα, η ομάδα ελέγχου δυσανασχετούσε λίγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για τους 18 από τους 45 μαθητές (ποσοστό 40%) οι δραστηριότητες ήταν λίγο βαρετές. Αντίθετα, 36 από τους 45 μαθητές (ποσοστό 80%) της πειραματικής ομάδας στο σχετικό ερώτημα απάντησαν ότι οι δραστηριότητες δεν ήταν καθόλου βαρετές. Σύμφωνα και με τους παρατηρητές, η πειραματική ομάδα δεν δυσανασχετούσε καθόλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Επιπλέον, οι μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν σε σχετικό ερώτημα κατά μέσο όρο ότι αισθάνονταν αρκετά χαρούμενοι κάθε φορά που κατάφεραν να πετύχουν το στόχο μιας δραστηριότητας. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι απαντήσεις ενός σημαντικού ποσοστού (48,8%) του συνόλου των μαθητών της ομάδας ελέγχου κυμάνθηκαν μεταξύ του «λίγο» και «αρκετά», ενώ οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των μαθητών (55,5%) της πειραματικής ομάδας κυμάνθηκαν μεταξύ του «πολύ» και «πάρα πολύ». Παρατηρήθηκε, επιπλέον, ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εκδήλωναν σε ικανοποιητικό βαθμό συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκλήρωναν επιτυχώς μια δραστηριότητα ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Το τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) με χρήση των Τ.Π.Ε. οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H.Gardner μπορεί να μεταβάλει θετικά την *ψυχολογία των μαθητών* συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε.. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο:

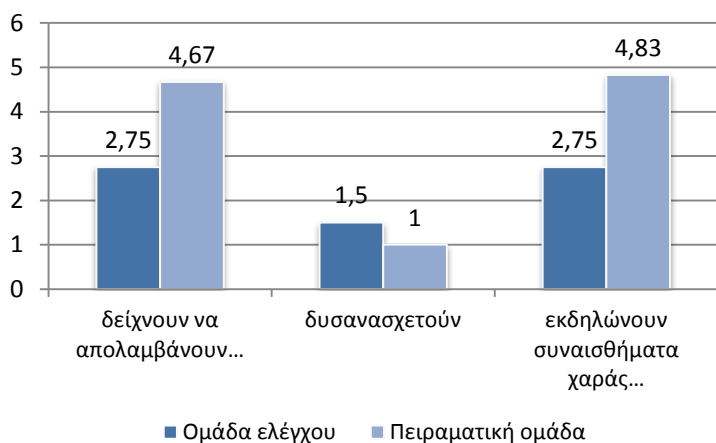
- κάνει το μάθημα ευχάριστο για τους μαθητές,
- προκαλεί συναισθήματα ικανοποίησης στους μαθητές και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπήρξε ως ένα βαθμό θετική διαφοροποίηση της *ψυχολογίας των μαθητών* της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ψυχολογία των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο για τους μαθητές η οργάνωση των οποίων σε δυάδες έγινε με τρόπο ώστε τα προφίλ νοημοσύνης τους να αλληλοσυμπληρώνονται. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που συνεργάστηκαν οργανωμένοι κατά τρόπο τυχαίο, αισθάνθηκαν ως ένα βαθμό μεγαλύτερη ικανοποίηση από το μάθημα και τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Ψυχολογία μαθητών

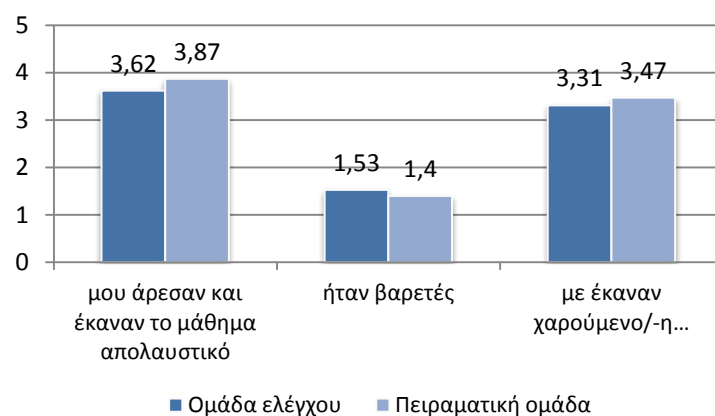
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:



Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Ψυχολογία μαθητών

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

iii) Κλίμα της τάξης

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συνεργάζονταν αρκετά αρμονικά. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση τους άρεσαν αρκετά, γιατί τους έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν, εμφανίζονται πολύ ευχαριστημένοι από τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι παρατηρητές, επίσης, σημειώνουν ότι συνεργάστηκαν πάρα πολύ αρμονικά. Μάλιστα, παρατήρησαν ότι στη διάρκεια του μαθήματος δεν υπήρχε καθόλου αναστάτωση και οι συνηθισμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού για τήρηση της τάξης, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι ίδιοι οι μαθητές. Ωστόσο, σύμφωνα με τους παρατηρητές και τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, στην πορεία διεξαγωγής του

μαθήματος προκαλούνταν μικρή αναστάτωση που ανάγκαζε τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει.

Επιπλέον, οι παρατηρητές σημείωσαν μικρό βαθμό αυτενέργειας και αυτορρύθμισης της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές της ομάδας αυτής στο σχετικό ερώτημα - σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση ήταν μια καλή άσκηση που τους έμαθε πώς να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, για να μαθαίνουν, αλλά και πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους, για να λύνουν τις απορίες τους - απάντησαν «αρκετά», ενώ στο ίδιο ερώτημα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν «πολύ». Μεγάλο βαθμό αυτενέργειας και αυτορρύθμισης της πειραματικής ομάδας μαρτυρούν και οι παρατηρητές που παρακολούθησαν τη δράση των μαθητών στην πορεία του μαθήματος.

Το έκτο κι έβδομο ερευνητικό ερώτημα σκοπό είχε να εξετάσει εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) με χρήση των Τ.Π.Ε. οργανωμένη στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. του H. Gardner είναι δυνατό να βελτιώσει το κλίμα της τάξης σε σχέση με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε.. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο:

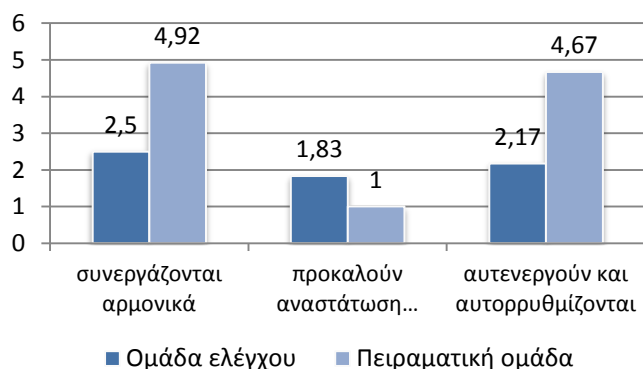
- προωθεί τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού,
- ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών.

Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό στην περίπτωση που οι μαθητές οργανώθηκαν για να συνεργαστούν βάσει του προφίλ νοημοσύνης τους και όχι τυχαία. Ενισχύθηκε σημαντικά η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού. Σε σημαντικό βαθμό, επίσης, ενισχύθηκε η αυτενέργεια και αυτορρύθμιση των μαθητών.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Κλίμα της τάξης

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:

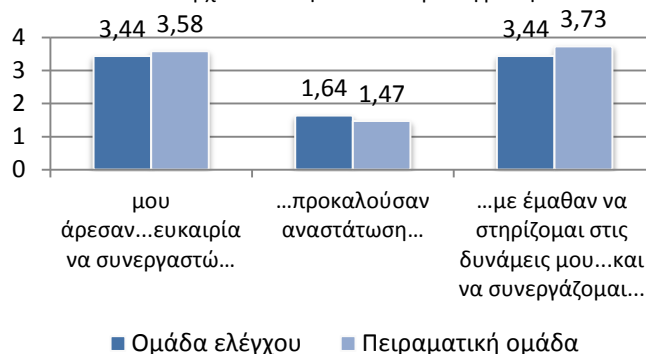


Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Κλίμα της τάξης

Οι δραστηριότητες στο μάθημα

των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:



iv) *Επιδόσεις μαθητών*

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου υποστήριξαν κατά μέσο όρο ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση βοήθησαν πολύ στο να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα και να δίνουν ορθές απαντήσεις. Ωστόσο, το 20% του συνόλου των μαθητών δήλωσε ότι το μάθημα έγινε λίγο πιο δύσκολο. Οι παρατηρητές σημείωσαν ότι οι μαθητές κατανοούσαν σε ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και έδιναν αρκετά συχνά ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών. Όμως δεν ολοκλήρωναν πάντα επιτυχώς όλες τις δραστηριότητες και ζητούσαν κάποιες φορές επανάληψη των περιεχομένων μάθησης.

Και για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας οι δραστηριότητες βοήθησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του μαθήματος και κατ' επέκταση στο να δίνονται ορθές απαντήσεις. Η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι το μάθημα δεν έγινε καθόλου πιο δύσκολο. Σύμφωνα και με τους παρατηρητές, οι μαθητές κατανοούσαν πλήρως το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ολοκλήρωναν με πάρα πολύ μεγάλη επιτυχία τις εργασίες δίνοντας τις περισσότερες φορές ορθές απαντήσεις, ενώ δεν ζητούσαν επανάληψη. Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών (62,2%) και στις δύο ομάδες δήλωσε ότι θα ήθελε πάρα πολύ να επαναληφθούν δραστηριότητες αυτού του τύπου, γιατί βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα του τεστ επιδόσεων στο οποίο δοκιμάστηκαν οι μαθητές. Η εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των βαθμολογιών που σημείωσαν οι μαθητές των δύο ομάδων, με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (Μ.Ο.: 17,03 έναντι 14,17 της ομάδας ελέγχου · 2,86 μονάδες διαφορά). Συγκεκριμένα, οι βαθμολογίες της πλειοψηφίας των μαθητών (ποσοστό 73,3%) της πειραματικής ομάδας κινήθηκαν μεταξύ του «πολύ καλά» (ποσοστό 17,7%) και του «άριστα» (ποσοστό 55,6%). Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι 48,9%, ενώ το 19,9% σημείωσε βαθμολογίες κάτω από τη βάση. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που έγραψαν κάτω από τη βάση είναι μόλις 2 από τους 45.

Τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, σκοπό είχαν να εξετάσουν εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση (της Ιλιάδας) με χρήση των Τ.Π.Ε. οργανωμένη στη βάση της θεωρίας του H.Gardner μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις

των μαθητών συγκριτικά με τη «συμβατική» διδασκαλία του μαθήματος με χρήση των Τ.Π.Ε.. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο:

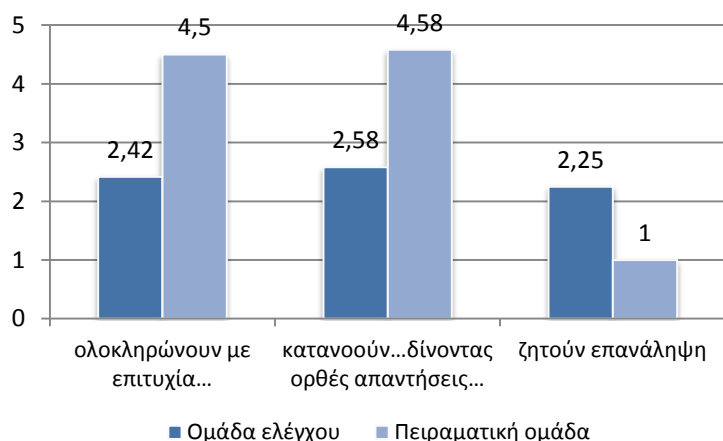
- κάνει το μάθημα εύληπτο και κατανοητό,
- βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών που συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος οργανωμένοι με τρόπο ώστε το προφίλ νοημοσύνης του ενός να συμπληρώνει το προφίλ νοημοσύνης του άλλου, συγκριτικά με τις επιδόσεις των μαθητών που οργανώθηκαν κατά τυχαίο τρόπο για να συνεργαστούν. Ειδικότερα, το μάθημα έγινε γι' αυτούς πιο εύληπτο και κατανοητό, ώστε κατ' επέκταση πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες στη γραπτή δοκιμασία.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Επιδόσεις μαθητών

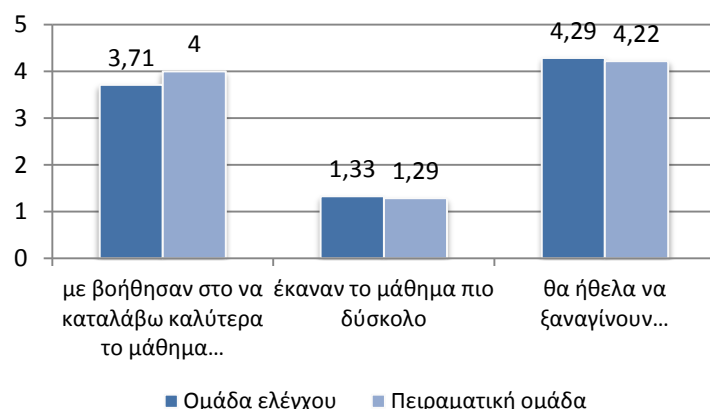
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:



Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Επιδόσεις μαθητών

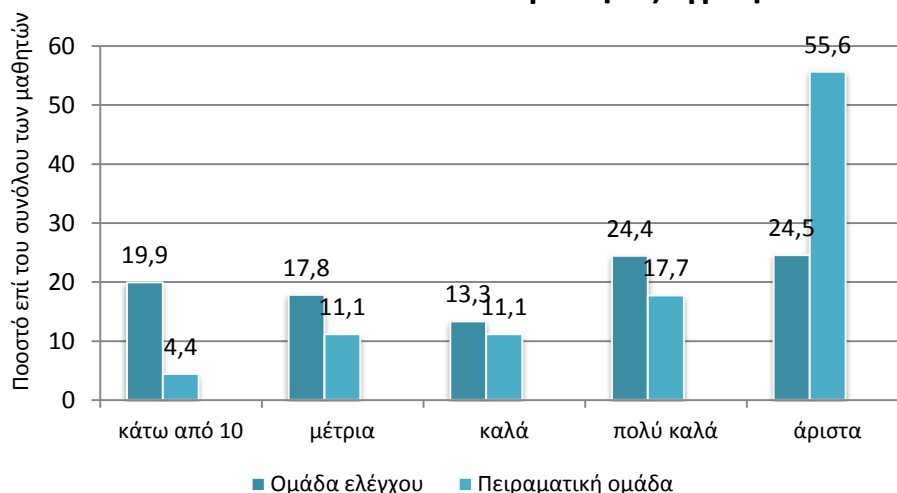
Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση:



Υπόμνημα: 1= καθόλου · 2= λίγο · 3= αρκετά · 4= πολύ · 5= πάρα πολύ

Αποτελέσματα τεστ επιδόσεων

Στο τεστ επιδόσεων οι μαθητές έγραψαν:



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών - παρά τις διαμάχες οι οποίες ξέσπασαν κατά το παρελθόν εξαιτίας κυρίως του γλωσσοκεντρικού προσανατολισμού που έλαβε - εξακολουθεί να διδάσκεται σήμερα στο Γυμνάσιο χάρις στην κοινώς ομολογουμένη μορφωτική του αξία. Ωστόσο, διαπιστώνεται αρνητική στάση της πλειοψηφίας των μαθητών απέναντι σε αυτό (Κελπανίδης, 2009 · Μαυροσκούφης, 2002: 266 · Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 7-10 · Π.Σ., 2011α: 9), γεγονός που μαρτυρεί την απουσία κινήτρων μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β: 434-5 · Κελπανίδης, 2009 · Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 10 · Ποιμενίδου, 2011 · Ρίζου, 2011α, β), της βασικής δηλαδή προϋπόθεσης για την εκπλήρωση του σκοπού διδασκαλίας του (Βρεττός, 1988β: 34). Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία του μαθήματος δεν οδήγησε στη λύση του προβλήματος, καθώς φαίνεται πως δεν αξιοποιούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά τους που τα διαφοροποιούν από τα παραδοσιακά μέσα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές παραμένουν ίδιες (Κουτσογιάννης, 2010α: 27 · Snyder, 2001: 112).

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση της διδασκαλίας είναι ένας από τους παράγοντες που σχετίζεται με τα κίνητρα μάθησης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιστρατεύει ποικίλα μέσα και τρόπους, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση (Βρεττός, 1988α: 55). Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η προσαρμογή της στις ατομικές διαφορές των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 112). Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) του Howard Gardner, οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το προφίλ νοημοσύνης τους, επομένως και ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν. Αν και ο H.Gardner δεν συνέλαβε τη θεωρία για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αυτή τελικά εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση πολλαπλώς (Armstrong, 2009: 199-206 · Campbell, 1997 · Campbell & Campbell, 2000 · Chen et al., 2009 · Christodoulou & Kunkel, 2009 · Hoerr, 2000 · Kunkel, 2007), καθώς ανταποκρίνεται στο βασικό αίτημα της σύγχρονης εποχής για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στην ατομικότητα του μαθητή. Η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας προβάλλει πλέον επιτακτική και στη χώρα μας. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών τονίζεται ότι, εφόσον δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, η διδασκαλία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη (Π.Σ., 2011α: 5).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν να ελέγξει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο με ή χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε. αναφορικά με την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ψυχολογίας των μαθητών, του κλίματος της τάξης και των επιδόσεων των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων με βάση το προφίλ νοημοσύνης του μαθητή ενεργοποίησε κίνητρα μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις «παραδοσιακές»/«συμβατικές» διδασκαλίες, που υλοποιήθηκαν χωρίς να ληφθεί υπ' όψιν το διανοητικό προφίλ του μαθητή. Ενεργοποιήθηκαν εσωτερικά κίνητρα, αυτά που κυρίως ενδιαφέρουν τη μάθηση (Child, 1981) και εκδηλώνονται, όταν ο μαθητής αισθάνεται ευχαρίστηση, ικανοποίηση και ψυχική πλήρωση, επειδή αναλαμβάνει να επιτελέσει δραστηριότητες που του προσφέρουν νέα γνώση και όχι επειδή αναμένει λεκτικού ή υλικού τύπου ενισχύσεις (Φουντοπούλου, 2001: 65).

Στο Α' Μέρος της έρευνας που αφορά στα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, διαφοροποιήθηκε η διαδικασία μάθησης ή αλλιώς το «πώς» της διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013: 40-41 · Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29 · 2006β: 13 · Tomlinson, 2000: 2 · 2004: 22 · 2015: 18). Κάθε μαθητής προσέγγισε το περιεχόμενο του μαθήματος μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, που αντιστοιχούσαν στον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης του (Morgan, 2017: 182 · Silver et al., 2000). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ενεργοποιήθηκαν κίνητρα μάθησης σε «πολύ» ή «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό. Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα αρχαία ελληνικά κείμενα, τους κράτησαν συγκεντρωμένους και ενίσχυσαν πολύ τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Διαπιστώνεται ότι, εφόσον το γνωστικό αντικείμενο προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά των μαθητών, κάθε μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να βρει νόημα στη μαθησιακή διαδικασία και να θέλει να εμπλακεί με ενεργητικό τρόπο σε αυτή (Dodge, 2005). Το αίσθημα δε της συμμετοχής αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β: 314).

Συγκεκριμένα, οι «μέτριοι» μαθητές εκδήλωσαν αυξημένο ενδιαφέρον και είχαν μεγαλύτερη συγκέντρωση και συμμετοχή στο μάθημα, ενώ οι «καλοί» μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για το μάθημα. Αντίθετα, στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες των αρχαίων ελληνικών κειμένων κατά τις οποίες δεν ελήφθη υπ' όψιν το προφίλ

νοημοσύνης κάθε μαθητή και επομένως, οι δραστηριότητες του μαθήματος δεν διαφοροποιήθηκαν, ενεργοποιήθηκαν κίνητρα μάθησης σε μικρό βαθμό για τους «μέτριους» ή τους «καλούς» μαθητές. Ιδιαίτερως ενθαρρυντικά εμφανίζονται τα αποτελέσματα για τους «αδύνατους» μαθητές, οι οποίοι με τις δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ενεργοποιήθηκαν και έλαβαν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στην «παραδοσιακή» διδασκαλία παρατηρήθηκε παθητική ή και αδιάφορη στάση των μαθητών αυτών απέναντι στο μάθημα.

Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών φαίνεται ότι αυξάνονται, όταν το μάθημα υλοποιείται μέσα από δραστηριότητες που αντιστοιχούν στα κυρίαρχα νοητικά σχήματα κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα γνωστά στους μαθητές θέματα. Η επικείμενη μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, όταν τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα έχουν όσο το δυνατόν περισσότερα κοινά σημεία με εκείνα που έχουν ήδη αποκτηθεί στο παρελθόν (Φλουρής, 2006α: 258). Όταν, λοιπόν, στην «παραδοσιακή» διδασκαλία παραβλέπεται το γεγονός ότι οι μαθητές διαφέρουν ως προς τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και θεωρούνται ως ένα ενιαίο σύνολο στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία (Π.Σ., 2011α: 5), άλλοι από αυτούς είναι περισσότερο και άλλοι λιγότερο ευνοημένοι · κάποιιοι αναγκαστικά παραμελούνται (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 187 · Φλουρής, 2006α: 259).

Επομένως, κίνητρα μάθησης ενεργοποιούνται, εφόσον τα περιεχόμενα μάθησης έχουν σημασία για τον μαθητή, προσαρμόζονται δηλαδή στον τρόπο που μαθαίνει. Όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει αδιαφορώντας για το ενδιαφέρον του μαθητή, αδιαφορεί για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και ουσιαστικά την ακυρώνει (Βερτσέτης, 2002α: 50). Το ίδιο συμβαίνει, όταν θεωρείται αυτονόητη η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης ή περιθωριοποιείται ο ρόλος τους για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (Βρεττός, 1988β: 34).

Πολυάριθμες προσπάθειες έχουν ήδη καταβληθεί, προκειμένου να γίνει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή συνεργατικών μορφών μάθησης. Ωστόσο, η στάση των μαθητών απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά δεν έχει αλλάξει (Π.Σ., 2011α: 9). Στο Β΄ Μέρος της έρευνας που αφορά στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, οι Τ.Π.Ε. αξιοποιήθηκαν στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν.. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν στη διάθεσή τους πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου εκάστου θέματος που περιελάμβανε το μάθημα

της Ιλιάδας, σύμφωνα με τη σχετική διδακτική πρόταση του Gardner (1999b: 173-9 · 1999c). Κάθε μαθητής στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επέλεξε και ασχολήθηκε στην Α΄ Φάση του μαθήματος με πτυχές του περιεχομένου μάθησης που είχαν σημασία για τον ίδιο και κατανοούσε, βασική προϋπόθεση ενεργοποίησης κινήτρων μάθησης. Με βάση τις επιλογές αυτές, που κατέγραψε το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης *Moodle* στο οποίο οργανώθηκε το μάθημα, προσδιορίστηκε αρχικά το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή.

Η Β΄ Φάση του μαθήματος υλοποιήθηκε συνεργατικά. Στην εποχή μας, άλλωστε, η ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας προβάλλει επιτακτική. Κρίνεται πλέον απαραίτητο η εκπαίδευση να διεξάγεται σε πλαίσιο συνεργατικό, σύμφωνα άλλωστε και με τον κοινωνικοκεντρικό σκοπό της αγωγής (Βρεττός & Καψάλης, 1992: 4319). Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατά τη Β΄ Φάση του μαθήματος οργανώθηκαν για να συνεργαστούν όχι τυχαία - όπως συνέβη με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου - αλλά με τρόπο ώστε τα προφίλ νοημοσύνης τους κατά το δυνατόν να αλληλοσυμπληρώνονται (Gardner, 1999b: 153 · Κοσσυβάκη, 2006: 215 · Moran et al., 2006: 25 · Φλουρής, 2006α: 252-3 · 2007: 451). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, για την ομάδα ελέγχου ενεργοποιήθηκαν κίνητρα μάθησης «αρκετά» έως «πολύ» ενώ για την πειραματική ομάδα, «πολύ» έως «πάρα πολύ». Για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας η διδασκαλία της Ιλιάδας έγινε πολύ πιο ενδιαφέρουσα, αυξήθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα και παρέμειναν περισσότερο συγκεντρωμένοι σε αυτό σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Επομένως, καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση φέρνει όχι απλώς η χρήση των Τ.Π.Ε. αλλά η χρήση τους μέσα σε κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο και στη βάση συγκεκριμένων παιδαγωγικών μεθόδων (OECD, 2015: 4· Σολομωνίδου, 2001: 297· Wenglinsky, 2005: 6-8). Η θεωρία των Π.Τ.Ν., καθώς βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές του εποικοδομισμού, προσφέρεται για την υποστήριξη υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με χρήση των Τ.Π.Ε. και με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας (Gardner, 2000: 33 · Veenema & Gardner, 1996: 72-75). Η χρήση των πολυμέσων καθιστά δυνατή την πολλαπλή αναπαράσταση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικειμένου (Gardner, 1999b: 153) με την αξιοποίηση της εικόνας, του ήχου, του κειμένου, του αριθμού, του σχήματος, της κίνησης, κ.τ.λ., μιας ποικιλίας δηλαδή συστημάτων συμβόλων, που

μπορούν να κάνουν τη μάθηση μια διαδικασία προσιτή σε ένα σύνολο ατόμων με διαφορετικά προφίλ νοημοσύνης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Δεν είναι πλέον ο παροχέας της σχολικής γνώσης. Ο κύριος ρόλος του είναι να «διαβάξει» τους μαθητές του και να μετατρέπει την τάξη του σε ένα σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, οργανωμένων μαθητοκεντρικά και στηριγμένων στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2008α: 86). Η κατάλληλη ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τις διανοητικές τους ικανότητες αυξάνει τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας (Φλουρής, 2006α: 252-3). Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι συνεργάζονται συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο και καταφέρνουν, τελικά, να ξεπεράσουν τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που συνεργάζονται οργανωμένοι κατά τρόπο τυχαίο δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένοι, καθώς συχνά βρίσκονται σε αδιέξοδο - αδυνατεί δηλαδή ο ένας να βοηθήσει τον άλλο αποτελεσματικά - με αποτέλεσμα να περιορίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στο μάθημα.

Σε άλλες έρευνες, οι οποίες έχουν διενεργηθεί κατά το παρελθόν, διαπιστώθηκε επίσης ενίσχυση των κινήτρων μάθησης ακόμα και για τους «αδύνατους» μαθητές κατά την εφαρμογή στη διδασκαλία της θεωρίας των Π.Τ.Ν. (Gardner & Hatch, 1989: 7 · Vialle, 1997 · Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012). Επισημαίνεται, ακόμα, ότι σε σχολεία των Π.Τ.Ν. οι μαθητές συχνά συνταιριάζουν τις ικανότητές τους και συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο (Φλουρής, 2007: 451).

Η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης είναι το πρώτο και ουσιαστικό βήμα της μαθησιακής διαδικασίας, που μπορεί να οδηγήσει στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Η μάθηση, βέβαια, συνίσταται σε εσωτερικές νοητικές αλλά και ψυχικές λειτουργίες, όπως είναι το συναίσθημα (Φουντοπούλου, 2011: 36). Μεγάλη σημασία έχει και η συναισθηματική αποδοχή των διαδικασιών και του μαθησιακού περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006β: 12). Η αποτελεσματικότητα, επομένως, της διδασκαλίας εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ως άτομα βιώνουν ψυχολογικά υποκειμενικά τη σχέση τους με το διδακτικό αντικείμενο. Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, διερευνήθηκε ακόμα εάν και σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Α΄ Μέρους της έρευνας η ψυχολογία των μαθητών διαφοροποιήθηκε θετικά σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο με δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία. Το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο για τους μαθητές, οι οποίοι έδειχναν να απολαμβάνουν πολύ τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να δυσανασχετούν, όπως αρκετές φορές παρατηρήθηκε να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της «παραδοσιακής» διδασκαλίας. Επίσης, πολύ μεγάλη χαρά και ικανοποίηση αισθάνονταν οι μαθητές κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στο προφίλ νοημοσύνης τους. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες έδωσαν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές - ακόμα και στους «αδύνατους» - να σημειώσουν επιτυχίες, γεγονός που τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους.

Και στο Β΄ Μέρος της έρευνας τα αποτελέσματα έδειξαν ως ένα βαθμό θετική διαφοροποίηση της ψυχολογίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ψυχολογία των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο για τους μαθητές η οργάνωση των οποίων σε δυάδες πραγματοποιήθηκε με τρόπο ώστε τα προφίλ νοημοσύνης τους να αλληλοσυμπληρώνονται. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, που συνεργάστηκαν οργανωμένοι κατά τρόπο τυχαίο, αισθάνθηκαν ως ένα βαθμό μεγαλύτερη ικανοποίηση από το μάθημα και τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, προκειμένου να επιτύχει τη θετική στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα, είναι σημαντικό να δίνει σε αυτόν τη δυνατότητα ενασχόλησης με δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στην ατομικότητά του, ενώ παράλληλα φροντίζει να διαμορφώνει τις βέλτιστες συνθήκες συνεργατικής μάθησης. Ο μαθητής έχει τότε την ευκαιρία να βιώσει την επιτυχία, η οποία λειτουργεί ως βασικός μοχλός ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης, που οδηγεί σε περαιτέρω προσπάθεια και πρόοδο (Ματσαγγούρας, 2008γ: 214). Αντίθετα, ο μαθητής που εμπλέκεται σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες δεν αντιστοιχούν στις δεξιότητες και ικανότητές του ή καλείται να συνεργαστεί χωρίς να έχουν διασφαλιστεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις, οδηγείται σε αποτυχημένες προσπάθειες και συνεπακόλουθα στη βίωση συναισθημάτων απογοήτευσης. Το υπερβολικό άγχος ή η χαμηλή αυτοαντίληψη περιορίζουν την ικανότητα μάθησης (Φλουρής, 2006α: 258). Το διδακτικό αντικείμενο σταδιακά γίνεται για αυτόν είτε κάτι αδιάφορο είτε καταλήγει πηγή αρνητικών συναισθημάτων και συνειρμών, που του στερούν κάθε

διάθεση ενασχόλησης με αυτό. Και σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, παρατηρήθηκε θετική αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση με την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία (Arnold-Morgan & Fonseca 2004 · Haley, 2004), καθώς δημιουργούνται οι προϋποθέσεις επιτυχούς συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθησή τους (Teele, 1996: 72 · Vialle, 1997).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ τα αποτελέσματα του Α΄ Μέρους της έρευνας έδειξαν θετική μεταβολή της ψυχολογίας των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό, τα αποτελέσματα του Β΄ Μέρους της έρευνας έδειξαν ότι η ψυχολογία των μαθητών της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκε μεν, όχι όμως σημαντικά σε σχέση με την ψυχολογία των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό εξηγείται, εάν λάβουμε υπ΄ όψιν ότι το μάθημα υλοποιήθηκε και για τις δύο ομάδες με χρήση των Τ.Π.Ε. για τις οποίες έχει διαπιστωθεί πως επενεργούν θετικά στην ψυχολογία των μαθητών συγκριτικά με τα παραδοσιακά μέσα μάθησης (Βοσνιάδου, 2006: 55 · Gardner, 2006α: 342 · Ράπτης & Ράπτη, 2007: 128 · Τριλιανός, 2003: 81).

Όπως επισημαίνεται σε σχετικές έρευνες (Ghaith, 2003 · Westling-Allodi, 2002 · Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επηρεάζεται, επιπλέον, από το κλίμα της τάξης που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη δέσμευση και υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση, την ενεργητική συμμετοχή και ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς και με άλλους μαθητές (Gregory & Chapman, 2007 · Tomlinson, 2015). Το κλίμα της τάξης, η ατμόσφαιρα δηλαδή που επικρατεί σε κάθε σχολική τάξη (Μπαμπάλης, 2012: 34), καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι και η οργάνωση του τρόπου εργασίας από τον εκπαιδευτικό, οι διαδικασίες μάθησης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006: 317 · Πασιαρδή, 2001: 74). Ο παράγοντας αυτός που αναγνωρίστηκε σχετικά πρόσφατα, χαρακτηρίζεται ως εξίσου σημαντικός με άλλους στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης, καθώς τοποθετεί το μαθητή σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006: 317).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Α΄ Μέρους της έρευνας το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την οργάνωση της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. συγκριτικά με την ατμόσφαιρα που επικρατούσε στην τάξη κατά τη διάρκεια των «παραδοσιακών» διδασκαλιών. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά, η αναστάτωση

στην τάξη περιορίστηκε, καθώς επίσης και οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Ενισχύθηκε σημαντικά η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Ακόμα, σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθητές αυτενήργησαν και αυτορρυθμίστηκαν.

Και στο Β΄ Μέρος της έρευνας διαπιστώθηκε βελτίωση του κλίματος της τάξης σε σημαντικό βαθμό στην περίπτωση που οι μαθητές οργανώθηκαν για να συνεργαστούν βάσει του προφίλ νοημοσύνης τους και όχι τυχαία. Ενισχύθηκε σημαντικά η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού. Σε σημαντικό βαθμό, επίσης, ενισχύθηκε η αυτενέργεια και αυτορρύθμιση των μαθητών.

Όπως μαρτυρούν τα αποτελέσματα, η οργάνωση της διδασκαλίας στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. επηρεάζει θετικά και το κλίμα της τάξης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η μάθηση είναι πρωτίστως διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2003α: 192-193 · 2008β: 23), στην οποία καθένας μετέχει με διαφορετικό τρόπο, γεγονός που διασφαλίζει τον αμοιβαίο σεβασμό και επομένως, την ομαλή επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Όταν ο μαθητής ασχολείται με δραστηριότητες που ταιριάζουν στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό του προφίλ, έχει την ευκαιρία να επιτύχει, να νιώσει μαθησιακά επαρκής και ότι μπορεί, επομένως, να εμπιστευτεί τον εαυτό του (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 39). Αντίθετα, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ερήμην των μαθητών τους, χωρίς δηλαδή να λαμβάνουν υπ' όψιν την ατομικότητα κάθε μαθητή, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου αντιπαιδαγωγικού κλίματος, από όπου απουσιάζει η πραγματική παιδαγωγική σχέση, που οδηγεί τον εκπαιδευτικό και το μαθητή να συνεργαστούν μέσα σε ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006β: 9). Όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία, νιώθει άβολα και επειδή φοβάται μη γίνει στόχος των συμμαθητών του είτε τείνει να αποσύρεται, να μειώνει τη δραστηριότητά του στην τάξη (*downshifting*) για να μην «εκτεθεί» (Caine & Caine, 1997) είτε εκδηλώνει αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, για να περισώσει μέρος της αυτοεκτίμησής του στο πλαίσιο της προσπάθειας να εξασφαλίσει την αναγνώριση (Ματσαγγούρας, 2008γ: 212-4).

Βασική παιδαγωγική αρχή είναι η ενίσχυση της δράσης και της πρωτοβουλίας του μαθητή (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 479, 482). Οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. ενθαρρύνουν την αυτενέργεια και αυτορρύθμιση, καθώς ανταποκρίνονται στην

ατομικότητα του μαθητή. Στο σχολικό περιβάλλον ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ικανός να επιτύχει (Φλουρής, 2006α: 265). Η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων των οποίων τα προφίλ νοημοσύνης αλληλοσυμπληρώνονται, οδηγεί στην επιτυχία. Οι σχολικές επιδόσεις του μαθητή επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής του από τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση το είδος των εμπειριών που βιώνει. Όταν οι εμπειρίες αυτές είναι θετικές, τότε ο μαθητής σχηματίζει θετική αυτοαντίληψη και εκδηλώνει θετικές μορφές συμπεριφοράς, διασφαλίζεται δηλαδή η ομαλή επικοινωνία. Το κλίμα που στηρίζει την αυτονομία του μαθητή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις βίωσης επιτυχιών ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, την πίστη στις δυνάμεις του και οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση, καθώς διασφαλίζει την επιμονή και την προσπάθεια του μαθητή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Ματσαγγούρας, 2008γ: 212-3 · Τριλιανός, 2009: 191).

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταγραφεί από άλλες έρευνες. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι όταν οι μαθητές συνειδητοποιούν πως όλοι έχουν δυνατότητες και μπορούν να σημειώσουν επιτυχίες, μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά (Kornhaber et al., 2004: 17). Απασχολούμενοι σε ένα περιβάλλον που σέβεται την ατομικότητά τους, ελαχιστοποιούνται οι αιτίες εκδήλωσης της μη αποδεκτής συμπεριφοράς (ό. π.: 11-15). Οι μαθητές αισθάνονται ότι εμπλέκονται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθαίνουν να ενεργούν υπεύθυνα, γι' αυτό και τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώνονται και σταδιακά εξαφανίζονται, ο έλεγχος της τάξης διατηρείται (Φλουρής, 2007: 454). Παρατηρείται βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας και ενίσχυση της αυτενέργειας και της ικανότητας αυτορρύθμισης (Campbell, 1990 · Lazear, 1999: vii).

Τέλος, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της θεωρίας του H.Gardner στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του Α' Μέρους της έρευνας έδειξαν ότι με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν., τα αρχαία ελληνικά κείμενα από το πρωτότυπο έγιναν σε μεγάλο βαθμό πιο εύληπτα και κατανοητά για τους μαθητές, ώστε κατάφεραν να πετύχουν πιο υψηλές βαθμολογίες στις γραπτές δοκιμασίες συγκριτικά με τις βαθμολογίες που σημείωσαν στα τεστ, τα οποία ακολούθησαν μετά τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι υψηλότερες βαθμολογίες σημείωσαν και οι μαθητές με χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη.

Τα παραπάνω αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές - και όχι

μόνο σε αυτούς που έχουν ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη - να προσεγγίζουν και να κατανοούν τα αρχαία ελληνικά κείμενα. Τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, ένα μάθημα με γλωσσικό κυρίως χαρακτήρα, διαπιστώνεται ότι, εφόσον οργανώνεται με βάση το μαθητή - όπως, άλλωστε, προβλέπεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011α: 5) - υλοποιείται, δηλαδή, μέσα από δραστηριότητες που αντιστοιχούν στα κυρίαρχα νοητικά του σχήματα, γίνεται προσιτό σε κάθε μαθητή.

Στο Β΄ Μέρος της έρευνας διαπιστώθηκε, επίσης, βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος οργανωμένοι με τρόπο ώστε το προφίλ νοημοσύνης του ενός να συμπληρώνει το προφίλ νοημοσύνης του άλλου, συγκριτικά με τις επιδόσεις των μαθητών που οργανώθηκαν κατά τυχαίο τρόπο για να συνεργαστούν. Πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες στη γραπτή δοκιμασία, καθώς το περιεχόμενο του μαθήματος έγινε πιο εύληπτο και κατανοητό δοσμένο μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε.. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις προσφέρουν εναλλακτικά γνωστικά σχήματα και νοητικά πλαίσια στους μαθητές και αυξάνουν τις πιθανότητες να γίνει κατανοητό ένα θέμα (Φλουρής, 2006β: 130). Δίνεται, δηλαδή, η ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν το εκάστοτε υπό διερεύνηση θέμα με τρόπους συμβατούς στο ιδιαίτερο διανοητικό προφίλ που ο καθένας από αυτούς διαθέτει, αφού υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι κατανόησης ενός θέματος (Gardner, 1999c). Η συνεργασία μεταξύ μαθητών που τα προφίλ νοημοσύνης τους αλληλοσυμπληρώνονται (Gardner, 1999b: 153 · Κοσσυβάκη, 2006: 215 · Moran et al., 2006 · Φλουρής, 2006α: 252-3, 259 · 2007: 451) αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική, καθώς οι μαθητές ενισχύοντας ο ένας τον άλλο κατορθώνουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην πορεία της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιούνται και οι λιγότερο ανεπτυγμένοι τύποι νοημοσύνης.

Σε παρόμοιες έρευνες που διενεργήθηκαν κατά το παρελθόν (Kornhaber et al., 2004 · Vialle, 1997) διαπιστώθηκε, επίσης, βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ, πρόοδος των μαθητών με βάση τα εθνικά standards και τεστ (Greenhawk, 1997 · Φλουρής, 2005: 504, 506). Η εφαρμογή της θεωρίας του H.Gardner στη διδασκαλία επηρεάζει θετικά τη μάθηση (Akkuzu & Akçay, 2011 · Eisner, 2004 · Hickey, 2004 · Noble, 2004 · Sanchez et al., 2017 · Shearer, 2004). Ειδικότερα, η ηλεκτρονική μάθηση φαίνεται ότι καθίσταται αποτελεσματική, όταν σχεδιάζεται στη βάση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. (Dara-Abrams, 2002 · Kelly & Tangney, 2003a,b · Krishnasamy et al., 2003). Πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι, η

αξιοποίηση της θεωρίας του H.Gardner στη διδασκαλία με χρήση των Τ.Π.Ε. είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση όχι μόνο με την διδασκαλία χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε., αλλά και σε σχέση με τη «συμβατική» διδασκαλία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Salleh, & Mohamad, 2017).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι η εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων φαίνεται ότι μπορεί να ενεργοποιήσει κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση να συνεισφέρει στην πρόοδο κάθε μαθητή σε γνωστικό (ακαδημαϊκές επιδόσεις), συναισθηματικό (ψυχολογία) και κοινωνικό επίπεδο (κλίμα της τάξης: επικοινωνία-συνεργασία) συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην υλοποίηση του σκοπού της σύγχρονης εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με το Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*».

Αναγκαία κρίνεται η αξιοποίηση της θεωρίας του H.Gardner στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι η δυσαρμονία που έχει διαπιστωθεί κατά το παρελθόν ανάμεσα στις νομικές ρήσεις, δηλαδή το επιδιωκόμενο πρόγραμμα και το δυνητικό ή εφαρμοσμένο πρόγραμμα (Φλουρής, 2005: 508), εξακολουθεί να υφίσταται. Αν και οι ατομικές διαφορές είναι δεδομένο ότι καθορίζουν τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του ατόμου (Φουντοπούλου, 2001: 66), δεν λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη διαδικασία σύνταξης των Προγραμμάτων Σπουδών. Σχετική έρευνα που διεξήχθη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατέληξε στη διαπίστωση ότι δεν ευνοείται η πολλαπλότητα των τύπων νοημοσύνης ούτε ως επιδιωκόμενη δυνατότητα αλλά ούτε ως τρόπος προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων (Παпанελοπούλου, 2002: 414). Ενισχύονται οι γλωσσικού και λογικομαθηματικού τύπου λειτουργίες σε βάρος των υπολοίπων τύπων σύμφωνα, άλλωστε, με τη γενικότερη τάση που κυριαρχεί για χρόνια στα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου (Lazear, 1992: 25). Τελικά, για τους μαθητές που δεν έχουν ανεπτυγμένους τους παραπάνω τύπους νοημοσύνης τα κίνητρα μάθησης εξασθενούν.

Οι Νέες Τεχνολογίες, που έκαναν την εμφάνισή τους και στην εκπαίδευση, γέννησαν την ελπίδα ότι θα λύσουν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ότι θα προκαλέσουν επανάσταση στη διδασκαλία και μάθηση (Τριλιανός, 1992: 152-3), καθώς διαπιστώθηκε ότι προκαλούν συνήθως μεγάλο ενδιαφέρον και αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Βοσνιάδου, 2006: 55). Στην πορεία του χρόνου οι αρχικές ελπίδες δεν επιβεβαιώθηκαν (OECD, 2015: 3 · Schrand, 2008:

78). Είναι πλέον αντιληπτό ότι το αρχικό ενδιαφέρον των μαθητών διατηρείται, εφόσον οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν θετικές εμπειρίες από την εκπαιδευτική χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο (Βοσνιάδου, 2006: 55). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η τεχνολογία δεν είναι από τη φύση της καλή ή κακή (Gardner, 2000: 33 · Harrell & Bynum, 2018: 16 · Inan & Lowther, 2010: 137 · Veenema & Gardner, 1996: 69, 75). Οι Τ.Π.Ε. δεν συνιστούν από μόνες τους ένα παιδαγωγικό μέσο (Klein & Godinet, 2000). Απαιτείται η κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν (Gardner, 2006α: 339), συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που να στηρίζεται σε ορισμένη ψυχολογική θεωρία και παιδαγωγική (Καρασαββίδης, 2001: 312 · OECD, 2010: 144, 151· 2015: 3-4), ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, σπουδαίος και συγχρόνως απαιτητικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρώτον, καλείται να διαφοροποιήσει το δοσμένο αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα και να διδάξει αποτελεσματικά σε τάξεις μεικτής ικανότητας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 31), δηλαδή σε ομάδες μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα ατομικών διαφορών (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 112). Πρέπει να τροποποιήσει τα δεδομένα της προς μάθηση γνώσης και να τα προσαρμόσει στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών του, ώστε να επιτύχει το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (Φουντοπούλου, 2001: 36). Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει κατάλληλα τις Τ.Π.Ε. και τις δυνατότητες που αυτές παρέχουν, ώστε να επιτύχει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 267). Προκειμένου να καταφέρουν οι φιλόλογοι να επιτελέσουν με επιτυχία το έργο τους, απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωσή τους αναφορικά με τους τρόπους αξιοποίησης της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο με ή χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε., αλλά και η παραγωγή του κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για τη διευκόλυνση της προσπάθειάς τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας - τα οποία θα μπορούσαν στο μέλλον να ενισχυθούν από παρόμοιες έρευνες ευρύτερης κλίμακας - καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα του σεβασμού των ατομικών διαφορών, που συνιστά μία από τις βασικές παραμέτρους διασφάλισης της επιτυχούς ενίσχυσης της μάθησης και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο λειτουργίας μιας εκπαίδευσης δημοκρατικής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 188-189, 301 · Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 22, 31 · Tomlinson, 2004: 82).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Παράρτημα Α: Λίστα ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του μαθητή	355
Παράρτημα Β: Σχέδια διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο· Β΄ Γυμνασίου	357
Παράρτημα Γ: Σχέδια διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο· Γ΄ Γυμνασίου	465
Παράρτημα Δ: Σχεδιασμός διδακτικού συστήματος « <i>Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι</i> »	550
Παράρτημα Ε: Μαθησιακοί στόχοι και διδακτικές ενέργειες ηλεκτρονικού μαθήματος	564
Παράρτημα ΣΤ: Εργαλεία συλλογής δεδομένων έρευνας	626

Παράρτημα Α

ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (checklist) ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

Σημείωσε ένα $\sqrt{\quad}$ μπροστά από όσες προτάσεις νομίζεις ότι σου ταιριάζουν:

1.	Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία.
2.	Πάντα μου άρεσαν τα Μαθηματικά και η Φυσική και τα πάω καλά σε αυτά τα μαθήματα.
3.	Μου αρέσει να ζωγραφίζω, να χρωματίζω και να σχεδιάζω.
4.	Μου αρέσει να περνώ τον ελεύθερο χρόνο μου κάνοντας δραστηριότητες έξω από το σπίτι.
5.	Έχω ευχάριστη φωνή και μου αρέσει να τραγουδάω.
6.	Είμαι ο τύπος του ανθρώπου από τον οποίο οι άλλοι ζητούν συμβουλές.
7.	Έχω συγκεκριμένους στόχους στη ζωή μου για τους οποίους σκέφτομαι συχνά.
8.	Αγαπώ τα ζώα και περνώ πολλές ώρες μαζί τους.
9.	Μου αρέσουν τα Αγγλικά και η Ιστορία περισσότερο από τα Μαθηματικά και τη Φυσική.
10.	Μου αρέσει να ψάχνω για μοτίβα και σχήματα που επαναλαμβάνονται στα πράγματα που κοιτώ.
11.	Μου αρέσει να συναρμολογώ παιχνίδια και puzzles.
12.	Αν δεν κινούμαι για αρκετή ώρα αρχίζω και βαριέμαι.
13.	Συχνά ακούω μουσική και το απολαμβάνω πραγματικά.
14.	Μου αρέσει να πηγαίνω σε parties και κοινωνικές εκδηλώσεις (γιορτές, κ.τ.λ.).
15.	Νομίζω ότι είμαι ανεξάρτητο άτομο.
16.	Απολαμβάνω να παρακολουθώ στην τηλεόραση εκπομπές για τη φύση.
17.	Καταφέρνω μιλώντας να αλλάζω τη γνώμη των άλλων για διάφορα θέματα.
18.	Μου αρέσει να ασχολούμαι με πειράματα και ανακαλύψεις της επιστήμης.
19.	Όταν παρακολουθώ μια ταινία ή ένα βίντεο, με ενθουσιάζει περισσότερο αυτό που βλέπω παρά αυτό που ακούω.
20.	Νομίζω ότι εύκολα συντονίζομαι.
21.	Ξέρω να παίζω κάποιο μουσικό όργανο.
22.	Δεν μου αρέσει να μαλώνω με τους ανθρώπους.
23.	Μερικές φορές μιλώ στον εαυτό μου.
24.	Είναι όμορφο να παρακολουθείς τα πουλιά ή τα ζώα και να μαθαίνεις για αυτά και τις συνήθειές τους.
25.	Είμαι καλός/ή σε παιχνίδια με λέξεις.
26.	Πιστεύω ότι όλα έχουν μια λογική εξήγηση.
27.	Όταν κλείνω τα μάτια μου, μερικές φορές μπορώ να σχηματίσω καθαρά στο μυαλό μου μορφές που μοιάζουν αληθινές.
28.	Τα καταφέρνω καλά σε ένα ή περισσότερα αθλήματα και γενικά μαθαίνω εύκολα τους κανόνες των αθλημάτων.
29.	Μπορώ εύκολα να κρατώ το ρυθμό σε ένα τραγούδι.
30.	Μου αρέσει να οργανώνω τους άλλους, ώστε να εργάζονται μαζί.
31.	Μου αρέσει να περνώ χρόνο με τον εαυτό μου σκεπτόμενος πράγματα που είναι σημαντικά για εμένα.
32.	Είμαι καλός στο να εντοπίζω διαφορές μεταξύ διαφορετικών ειδών πτηνών, σκύλων, δέντρων και άλλων στοιχείων της φύσης.
33.	Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργιες λέξεις και τη σημασία τους.
34.	Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια και να λύνω σπαζοκεφαλίες που απαιτούν τακτική και στρατηγική.
35.	Είμαι καλός/-ή στο να διαβάζω χάρτες και να βρίσκω το δρόμο σε μη γνωστά μέρη.
36.	Δεν μου αρέσουν τόσο τα οργανωμένα ομαδικά αθλήματα όσο ατομικές αθλητικές δραστηριότητες, όπως τένις, κολύμπι, σκι ή μπαλέτο.
37.	Ξέρω το ρυθμό και τους τίτλους πολλών τραγουδιών και μουσικών κομματιών.
38.	Θεωρώ τον εαυτό μου αρχηγό (και άλλοι με αποκαλούν έτσι).
39.	Θα προτιμούσα να κάνω διακοπές σε μια καλύβα στο δάσος από ό,τι σε ένα φανταχτερό θέρετρο.
40.	Μου αρέσει να επισκέπτομαι ζωολογικούς κήπους, μουσεία φυσικής ιστορίας ή άλλα μέρη, όπου γίνονται μελέτες για τον φυσικό κόσμο που μας περιβάλλει.
41.	Εύκολα απομνημονεύω πράγματα στο σχολείο.
42.	Απολαμβάνω να ασχολούμαι με αριθμούς και δεδομένα.
43.	Μου αρέσουν κάποια χρώματα περισσότερο από άλλα.
44.	Δεν με πειράζει όταν λερώνω τα χέρια μου από δραστηριότητες όπως ζωγραφική, κατασκευές με πηλό ή όταν φτιάχνω πράγματα.
45.	Μερικές φορές πιάνω τον εαυτό μου να «έχει κολλήσει» σε ένα τηλεοπτικό ή άλλο τραγούδι.
46.	Όταν έχω ένα πρόβλημα, συνήθως απευθύνομαι σε ένα φίλο για βοήθεια.
47.	Νομίζω ότι ξέρω σε τι είμαι καλός/ή και σε τι όχι.

[*Μετάφραση και προσαρμογή από: Armstrong Th. (1993). *Seven Kinds of Smart*. New York: Plume/Penguin]

48.	Μου αρέσει να βγαίνω για διασκέδαση, όταν αυτό είναι δυνατό.
49.	Μου αρέσει να ψάχνω σε λεξικά ή σε εγκυκλοπαίδειες.
50.	Μου αρέσει να ρωτώ τους ανθρώπους σχετικά με το πώς δουλεύουν τα πράγματα ή να μαθαίνω για τη φύση.
51.	Μου αρέσει να σκιτσάρω ή να ζωγραφίζω όταν σκέφτομαι.
52.	Μερικές φορές όταν μιλώ με τους ανθρώπους, κάνω κινήσεις με τα χέρια μου.
53.	Μου αρέσει να συνθέτω δικές μου μελωδίες.
54.	Έχω τουλάχιστον τρεις στενούς φίλους.
55.	Έχω χόμπι και ενδιαφέροντα που προτιμώ να κάνω μόνος μου.
56.	Μου αρέσει το κάμπινγκ και η πεζοπορία.
57.	Μου αρέσει να μιλώ με τους φίλους μου και την οικογένειά μου περισσότερο από το να παρακολουθώ τηλεόραση.
58.	Εύκολα κατανοώ μαθηματικές έννοιες.
59.	Μου αρέσει να διαβάζω κείμενα περισσότερο όταν αυτά συνοδεύονται από πολλές φωτογραφίες και σχέδια.
60.	Προτιμώ να παίζω ένα άθλημα από το να το παρακολουθώ απλώς.
61.	Συχνά κρατώ το ρυθμό μιας μουσικής κτυπώντας με τα δάχτυλα ή μουρμουρίζοντας.
62.	Εύκολα κάνω γνωριμίες
63.	Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να είμαι αυτοαπασχολούμενος/-η ή να έχω τη δική μου επιχείρηση.
64.	Θα ήθελα να γίνω εθελοντής σε μια οικολογική οργάνωση, ώστε να βοηθήσω να σωθεί η φύση από περαιτέρω καταστροφή.
65.	Μου αρέσει να γράφω ιστορίες, ποιήματα και γενικά κείμενα.
66.	Μου αρέσει η οργάνωση και η κατηγοριοποίηση των πραγμάτων.
67.	Είμαι καλός/-ή στο σκίτσο, στα παζλ και σε παιχνίδια με λαβυρίνθους.
68.	Μου αρέσει να «θεατρινίζω» (να «κλέβω την παράσταση») σε σκετς, παραστάσεις, ομιλίες, αθλήματα ή άλλου είδους δραστηριότητες.
69.	Αναγνωρίζω την παραφωνία στη μουσική.
70.	Νιώθω άνετα τις περισσότερες φορές ακόμα και ανάμεσα σε μεγάλο πλήθος.
71.	Μου αρέσει να περνάω χρόνο μόνος μου σκεπτόμενος/-η πράγματα που έχουν αξία για εμένα.
72.	Όταν ήμουν μικρότερος/-η συνήθιζα να ανασηκώνω πέτρες για να ανακαλύπτω οργανισμούς που ζουν από κάτω .
73.	Είμαι καλός/-ή στην περιγραφή.
74.	Είμαι καλός/-ή στο να δουλεύω με αριθμούς και δεδομένα.
75.	Θυμάμαι πιο εύκολα πρόσωπα παρά ονόματα.
76.	Μου αρέσει να δουλεύω με τα χέρια μου.
77.	Ξέρω τι μου αρέσει και τι όχι στη μουσική.
78.	Είμαι καλός/-ή στο να κάνω νέους φίλους.
79.	Μου αρέσει να σκέφτομαι πριν ενεργήσω.
80.	Είμαι καλός/-ή στην ενασχόληση με την κηπουρική.

Για να δεις τα αποτελέσματα:

- Κύκλωσε τους αριθμούς οι οποίοι αντιστοιχούν στις προτάσεις που σημείωσες παραπάνω.
- Μέτρησε πόσους κύκλους έχεις σημειώσει σε κάθε στήλη και γράψε τον αριθμό τους στο τέλος κάθε στήλης.

	1	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40
	41	42	43	44	45	46	47	48
	49	50	51	52	53	54	55	56
	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72
	73	74	75	76	77	78	79	80
Πόσους κύκλους έχεις σημειώσει σε κάθε στήλη;								
	ΓΛΩΣ. Ν.	ΛΟΓ/ΜΑΘ. Ν.	ΧΩΡ. Ν.	ΚΙΝ.Ν.	ΜΟΥΣ.Ν.	ΔΙΑΠΡ.Ν.	ΕΝΔΟΠΡ.Ν.	ΟΙΚΟΛ.Ν.

ΓΛΩΣ.Ν.= γλωσσική νοημοσύνη, ΛΟΓ/ΜΑΘ.Ν= λογικομαθηματική νοημοσύνη, ΧΩΡ.Ν.= χωρική νοημοσύνη/νοημοσύνη χώρου, ΚΙΝ.Ν.= κιναισθητική νοημοσύνη, ΜΟΥΣ.Ν.= μουσική νοημοσύνη, ΔΙΑΠΡ.Ν.= διαπροσωπική νοημοσύνη, ΕΝΔΟΠΡ.Ν.= ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ΟΙΚΟΛ.Ν.= οικολογική/ φυσιογνωστική νοημοσύνη

Παράρτημα Β

ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ¹³⁸ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

1^ο ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ενότητα 3 (σελ. 22-23)¹³⁹

Κείμενο: Το χρέος του ιστορικού (Πολύβιος, «Ιστορία» 1.14.4-7)

Διδακτικοί στόχοι¹⁴⁰

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- ✓ να ασκηθούν στους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων ή όρων των προτάσεων, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο ενός κειμένου,
- ✓ να κατανοήσουν τις αρετές που πρέπει να διαθέτει ο ιστορικός και, κυρίως, την αντικειμενικότητα στην παρουσίαση των γεγονότων,
- ✓ να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία του έργου του ιστορικού.

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους στη σελίδα όπου βρίσκεται το κείμενο που πρόκειται να μελετήσουν. Εντοπίζουν το όνομα του συγγραφέα του κειμένου και τον πρωτότυπο τίτλο του. Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να συμπεράνουν την ιδιότητα του συγγραφέα από τον πρωτότυπο τίτλο του έργου του. Η ιδιότητα του Πολύβιου («ιστορικός») αναγράφεται στον πίνακα. Ο καθηγητής αναφέρει ορισμένες βασικές πληροφορίες για τον Πολύβιο και το έργο του (πού και πότε έζησε, την έκταση και το περιεχόμενο του έργου του). Πληροφορεί, τέλος, τους μαθητές ότι το απόσπασμα που πρόκειται να μελετήσουν προέρχεται από την αρχή του εκτεταμένου ιστορικού έργου του Πολύβιου, όπου ο συγγραφέας αναφέρει το κυριότερο γνώρισμα που πρέπει να διαθέτει ένας ιστορικός. Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να

¹³⁸ Για τη σύνταξη των σχεδίων διδασκαλίας ελήφθησαν υπ' όψιν προτεινόμενα στη βιβλιογραφία σχέδια διδασκαλίας (βλ. ενδεικτικά: Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 599-602 · Φουντοπούλου, 2010: 146-148). Η διδακτική τους μεθοδολογία αναπτύσσεται στο Κεφάλαιο 6.2. της παρούσας εργασίας.

¹³⁹ Οι ενότητες και οι σελίδες αναφέρονται στο βιβλίο του μαθητή: *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου* (συγγραφείς: Παπαθωμάς Α, Γαλάνη-Δράκου Μ., Καμπουρέλλη Β., Λουτριανάκη Ε.) διαθέσιμο και στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B112/269/1972,6728/>

¹⁴⁰ Βλ. και το *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, το οποίο συνοδεύει το βιβλίο του μαθητή (συγγραφείς: Παπαθωμάς Α, Γαλάνη-Δράκου Μ., Καμπουρέλλη Β., Λουτριανάκη Ε.) διαθέσιμο και στο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGYM-B>

μαντέψουν ποιο - κατά τη γνώμη τους - είναι αυτό και σημειώνει τις απόψεις τους στον πίνακα. Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να προσεγγίσουν το περιεχόμενο του κείμενου, για να αποκαλυφθεί ποιος βρήκε τη σωστή απάντηση.

2^ο Στάδιο: Ανάγνωση του κειμένου

Η ανάγνωση του κειμένου πραγματοποιείται από τον καθηγητή με έμφαση στους συνδέσμους και με τις απαραίτητες παύσεις στα κατάλληλα σημεία, που αποκαλύπτουν την τριμερή δομή του. Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές - ενώ εκείνος θα αναγιγνώσκει το κείμενο - να προσέξουν τους συνδέσμους και τις παύσεις, ώστε να καταφέρουν να εντοπίσουν τις τρεις ενότητες.

3^ο Στάδιο: Δομή κειμένου (διάκριση ενότητων)

Με τη βοήθεια του καθηγητή, οι μαθητές διακρίνουν τις τρεις ενότητες του κειμένου. Καταλήγουν στο παρακάτω σχήμα, το οποίο ο καθηγητής σημειώνει στον πίνακα μαζί με ενδεικτικούς πλαγιότιτλους:

1^η ενότητα:

«*Ἐν μὲν οὖν τῷ λοιπῷ βίῳ ... καὶ συναγαπᾶν τοὺς φίλους*»: η ανθρώπινη φύση

2^η ενότητα:

«*ὅταν δὲ τὴς Ἱστορίας ἦθος ἀναλαμβάνη τις, ... ὅταν αἱ τῶν ἐπιτηδευμάτων ἀμαρτίαι τοῦθ', ὑποδεικνύωσιν*»: το χρέος του ιστορικού

3^η ενότητα: «*Ὡσπερ γάρ ζῶου ... τὸ καταλειπόμενον αὐτῆς ἀνωφελές γίνεται διήγημα*»: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

4ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή (έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*). Μαθητές με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης, εντάσσονται στην ίδια ομάδα ώστε να εργαστούν μαζί. (Ο αριθμός των μαθητών που συγκροτούν κάθε ομάδα εργασίας καθώς και ο αριθμός των ομάδων εργασίας, μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.)

5ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας¹⁴¹ με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές διερευνώντας τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων ή όρων των προτάσεων¹⁴² καταλήγουν στην απόδοση του περιεχομένου του κειμένου με τη βοήθεια γλωσσικών σχολίων¹⁴³.

6ο Στάδιο: Έλεγχος των εργασιών και ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Επισημαίνονται οι τρόποι σύνδεσης των προτάσεων ή όρων των προτάσεων και διατυπώνεται το νόημα του κειμένου.

Στη συνέχεια, ο καθηγητής επανέρχεται στο αρχικό ερώτημα: «*Κατά τον Πολύβιο, ποιο είναι το κυριότερο γνώρισμα που πρέπει να διαθέτει ένας ιστορικός;*». Ακολουθεί συζήτηση, η οποία καταλήγει στη διατύπωση της σωστής απάντησης, που σημειώνεται στον πίνακα. Στο στάδιο αυτό, οι τρεις πρώτες ερωτήσεις του βιβλίου μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία ανακεφαλαίωσης/διασάφησης του περιεχομένου του κειμένου.

7ο Στάδιο: Δραστηριότητες εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου

Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες ή ατομικά (ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης τους) με φύλλα εργασίας¹⁴⁴ στα οποία τους ζητείται: α) να ελέγξουν στοιχεία του χαρακτήρα τους και τον βαθμό στον οποίο θα μπορούσαν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του έργου του ιστορικού (ενδοπροσωπική νοημοσύνη), είτε β) να συνομιλήσουν με τον διπλανό τους και να μοιραστούν εμπειρίες που σχετίζονται με τις έννοιες «*αντικειμενικότητα*» και «*αλήθεια*» (διαπροσωπική νοημοσύνη). Τέλος, οι μαθητές ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους.

¹⁴¹ Βλ. σελ. 361-372 και 374-378.

¹⁴² Οι μαθητές έχουν διδαχθεί τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων (κατά παράταξη - καθ' υπόταξη) στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου (βλ. 8^η και 10^η Ενότητα). Επισημαίνεται στους μαθητές ότι ισχύουν οι ίδιοι κανόνες και στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.

¹⁴³ Βλ. σελ. 379-381.

¹⁴⁴ Βλ. σελ. 382-384.

8ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(5ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες)

Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Το κείμενο αποτελείται από τρεις ενότητες:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

Οι σχέσεις μεταξύ των ενοτήτων και μεταξύ των προτάσεων των ενοτήτων θα μπορούσαν να αποτυπωθούν ως εξής:

1^η ενότητα:
η ανθρώπινη φύση

2^η ενότητα:
το χρέος του ιστορικού

3^η ενότητα:
παραλληλισμός
οργανισμού-ιστορίας

$$A + B (X1 + X2) + \Gamma (X3 + X4) \neq \frac{\Delta}{\Delta'} + \frac{E (X5+X6)}{E'} + \frac{Z (X7+X8)}{Z'} \Leftrightarrow \frac{H}{H'}$$

όπου

A, B, Γ, Δ, E, Z, H = κύριες προτάσεις
Δ', E', Z', H' = δευτερεύουσες προτάσεις
X1, X2 = επίθετα
X3, X4, X5, X6, X7, X8 = απαρέμματα

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώστε τα κενά με τους συνδέσμους, τα επίθετα και απαρέμματα που θα βρείτε στο αρχαίο κείμενο. Χρησιμοποιήστε **μπλε** χρώμα για τους **παρατακτικούς** συνδέσμους, **κόκκινο** για τους **υποτακτικούς** συνδέσμους και **μαύρο** για τα **επίθετα** και τα **απαρέμματα**.

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

A + B (X1 + X2) + Γ (X3 + X4)

[Ἐν **μέν** οὖν τῷ λοιπῷ βίῳ τὴν τοιαύτην ἐπιείκειαν ἴσως οὐκ ἂν τις ἐκβάλλοι.] = A

..... γάρ

[..... εἶναι δεῖ τὸν ἀγαθὸν ἄνδρα] = B

X1

X2

.....

[(δεῖ τὸν ἀγαθὸν ἄνδρα)

X3

.. τοῖς φίλοις τοὺς ἐχθροὺς

X4

.. τοὺς φίλους.] = Γ

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσδιορίστε τι συνδέουν και πώς (παρατακτικά/υποτακτικά) οι σύνδεσμοι που σημειώσατε:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά
σύνδεσμος : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

συνδετική λέξη : συνδέει παρατακτικά/υποτακτικά

Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Το κείμενο αποτελείται από τρεις ενότητες:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμβουλευτείτε το αρχαίο κείμενο και συμπληρώστε στα ακόλουθα σχεδιαγράμματα:

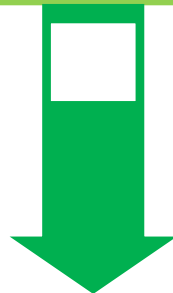
α) στα τετράγωνα, τους συνδέσμους που λείπουν (παρατακτικούς/υποτακτικούς),

β) στις ελλείψεις, τους όρους που λείπουν (επίθετα/απαρέμφοτα).

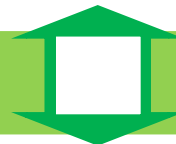
(Το **ορθογώνιο σχήμα** δηλώνει **κύρια πρόταση** και
το **στρογγυλεμένο ορθογώνιο** δηλώνει **δευτερεύουσα πρόταση**.)

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

Ἐν μὲν οὖν τῷ λοιπῷ βίῳ τὴν τοιαύτην ἐπιείκειαν ἴσως οὐκ ἂν τις ἐκβάλλοι·



δεῖ τὸν ἀγαθὸν ἄνδρα εἶναι



(δεῖ τὸν ἀγαθὸν ἄνδρα)



τοῖς φίλοις τοὺς ἐχθροὺς



τοὺς φίλους·

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

δέ τό τῆς Ἱστορίας ἦθος ἀναλαμβάνη τις,

ἐπιλαθέσθαι χρῆ πάντων τῶν τοιούτων

.....
πολλάκις (χρῆ) τοῖς μεγίστοις ἐπαίνοις τοὺς ἐχθροὺς,

αἱ πράξεις ἀπαιτῶσι τοῦτο,

.....
πολλάκις (χρῆ) ἐπονειδίστως τοὺς ἀναγκαιοτάτους,

αἱ τῶν ἐπιτηδευμάτων ἀμαρτίαι τοῦθ' ὑποδεικνύωσιν.

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας



γάρ ζώου τῶν ὄψεων ἀφαιρεθειῶν ἀχρειοῦται τό ὄλον,

οὕτως ἐξ ἱστορίας ἀναιρεθείσης τῆς ἀληθείας τό καταλειπόμενον αὐτῆς
ἀνωφελές γίνεται διήγημα.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσδιορίστε τι συνδέουν και πώς (παρατακτικά/υποτακτικά) οι σύνδεσμοι που σημειώσατε:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

συνδετική λέξη : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Το κείμενο αποτελείται από τρεις ενότητες:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ¹⁴⁵

A) Συμβουλευτείτε το αρχαίο κείμενο και σημειώστε¹⁴⁶:

i) στα κενά, επίθετα ή απαρέμματα,

ii) στα τετράγωνα, παρατακτικούς συνδέσμους και στους κύκλους, υποτακτικούς συνδέσμους.

B) Χρησιμοποιήστε τους κατάλληλους συνδέσμους για να ενώσετε τους όρους που σημειώσατε στα κενά (επίθετα/απαρέμματα) και τις προτάσεις μεταξύ τους στα σημεία όπου υπάρχουν κίτρινοι κύκλοι¹⁴⁷.

(Το ορθογώνιο σχήμα δηλώνει κύρια πρόταση και
το στρογγυλεμένο ορθογώνιο δηλώνει δευτερεύουσα πρόταση.)

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσδιορίστε τι συνδέουν και πώς (παρατακτικά/υποτακτικά) οι σύνδεσμοι που χρησιμοποιήσατε:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

¹⁴⁵ Βλ. σελ. 373, εικόνες 1-3.

¹⁴⁶ Βλ. συνοδευτικό υλικό στις σελ. 370-372.

¹⁴⁷ Οι μαθητές ενώνουν τα κομμάτια μεταξύ τους με διπλόκαρφα.

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

συνδετική λέξη : συνδέει
..... παρατακτικά/υποτακτικά

Συνοδευτικό υλικό για τις δραστηριότητες κιναισθητικής νοημοσύνης

Συμπληρώστε τα κενά και κόψτε  τα παρακάτω σχήματα:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

Ἐν μὲν οὖν τῷ λοιπῷ βίῳ τὴν τοιαύτην ἐπιείκειαν ἴσως οὐκ ἂν τις ἐκβάλλοι· 



δεῖ τὸν ἀγαθὸν ἄνδρα εἶναι



.....



.....



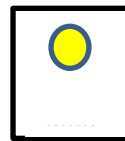
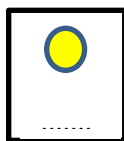
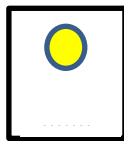
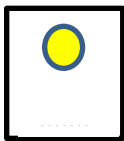
(δεῖ τὸν ἀγαθὸν ἄνδρα)



..... τοῖς φίλοις τοὺς ἐχθρούς



..... τοὺς φίλους



2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού



δέ τό τῆς Ἱστορίας ἦθος ἀναλαμβάνη τις,



ἐπιλαθέσθαι χρῆ πάντων τῶν τοιούτων



πολλάκις



(χρῆ)



τοῖς μεγίστοις ἐπαίνοις τοὺς ἐχθρούς,



.....



.....



αἱ πράξεις ἀπαιτῶσι τοῦτο,

πολλάκις



(χρῆ)



ἐπονειδίστως τοὺς ἀναγκαιοτάτους,



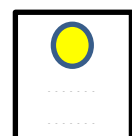
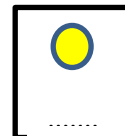
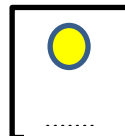
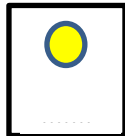
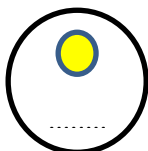
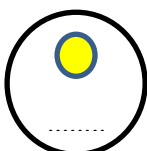
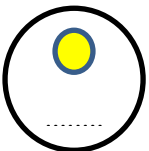
.....



.....



αἱ τῶν ἐπιτηδευμάτων ἀμαρτίαι τοῦθ' ὑποδεικνύωσιν.



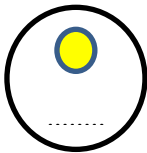
3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

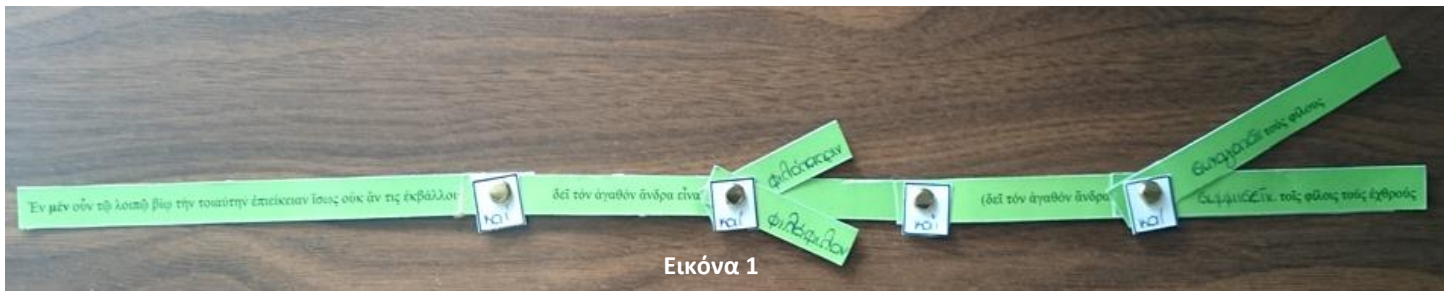


γάρ ζώου τῶν ὀψεων ἀφαιρεθειῶν ἀχρειοῦται τό ὄλον,

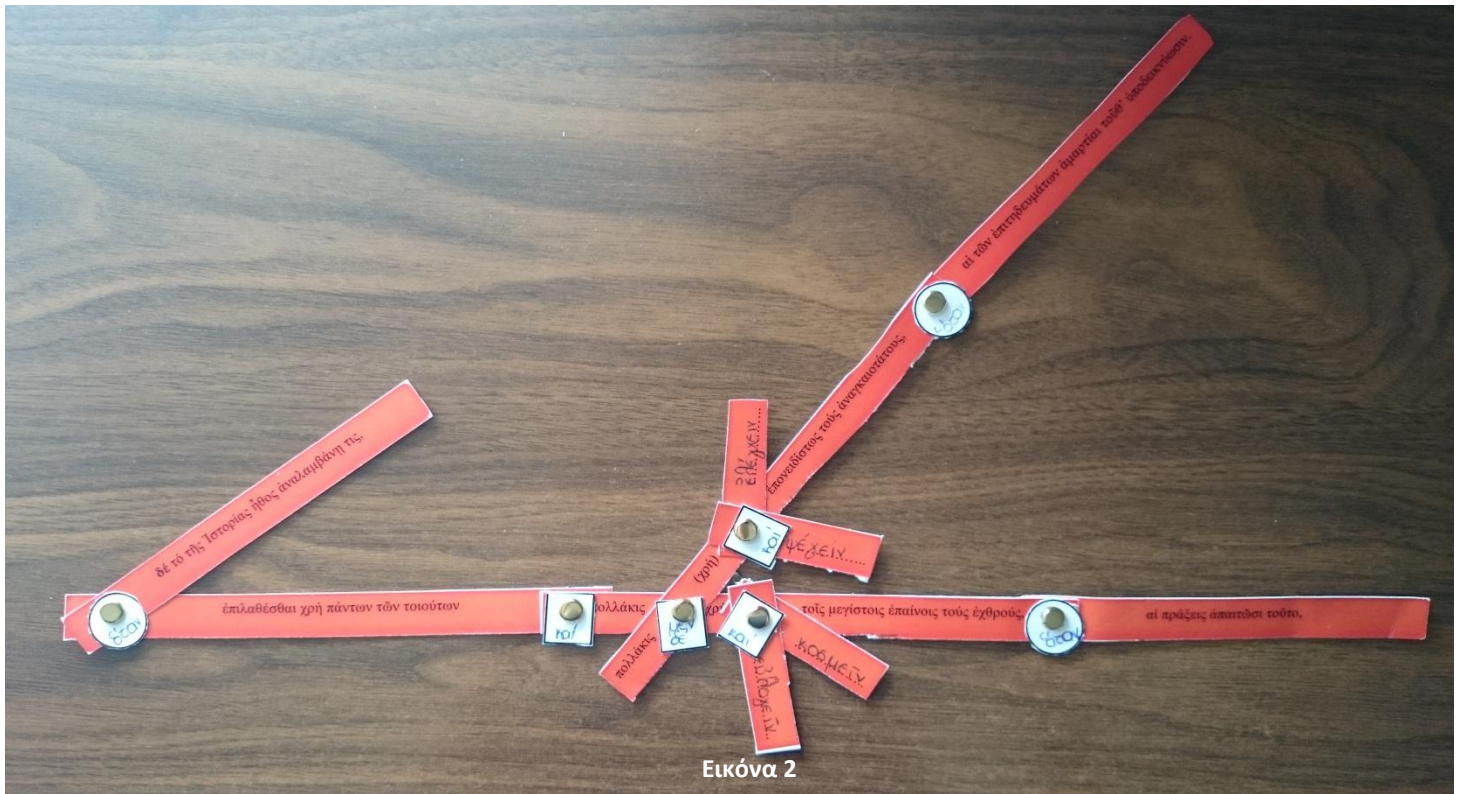


οὕτως ἐξ ἱστορίας ἀναιρεθείσης τῆς ἀληθείας
τό καταλειπόμενον αὐτῆς ἀνωφελές γίνεται διήγημα.

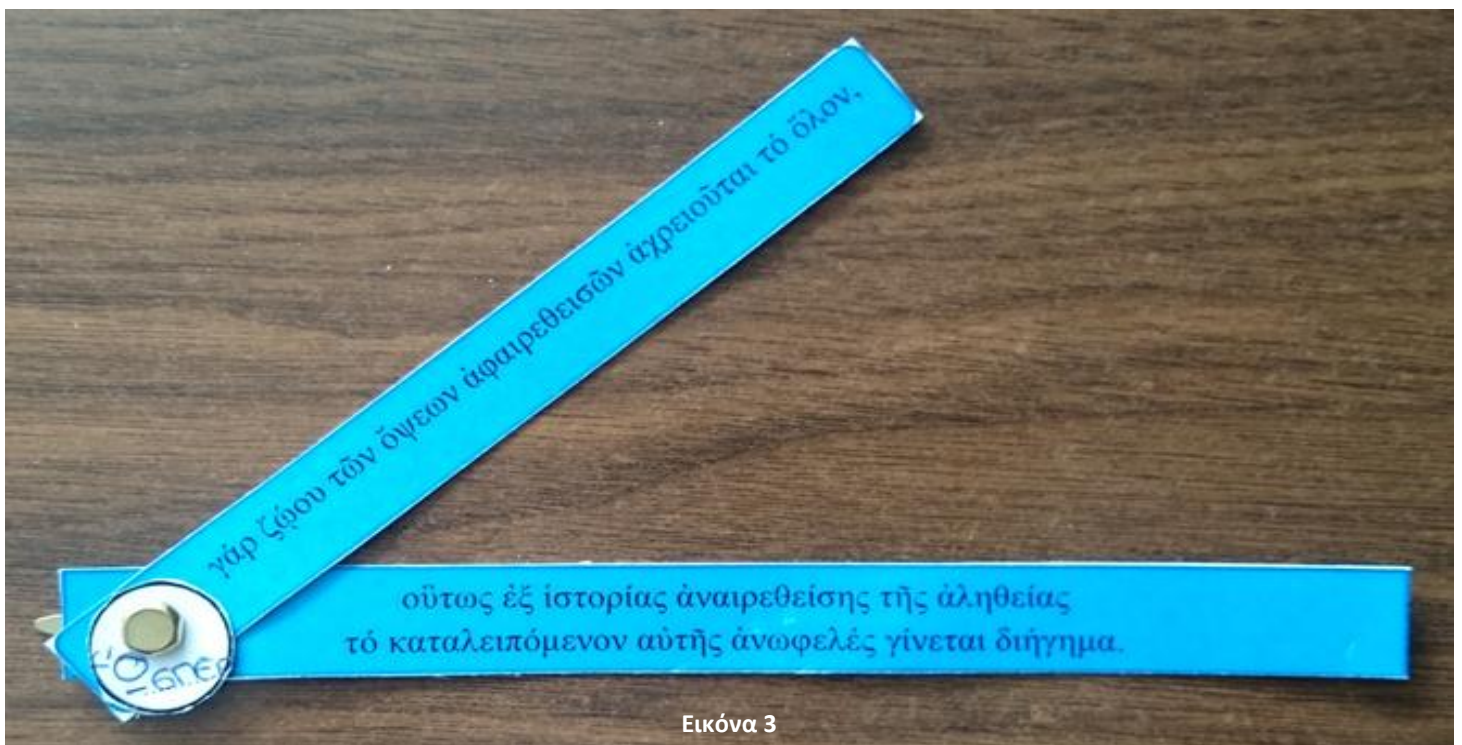




Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Εικόνες 1-3: Τα αποτελέσματα της 1^{ης} δραστηριότητας κιναισθητικής νοημοσύνης

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιογνωστικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Το κείμενο αποτελείται από τρεις ενότητες:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

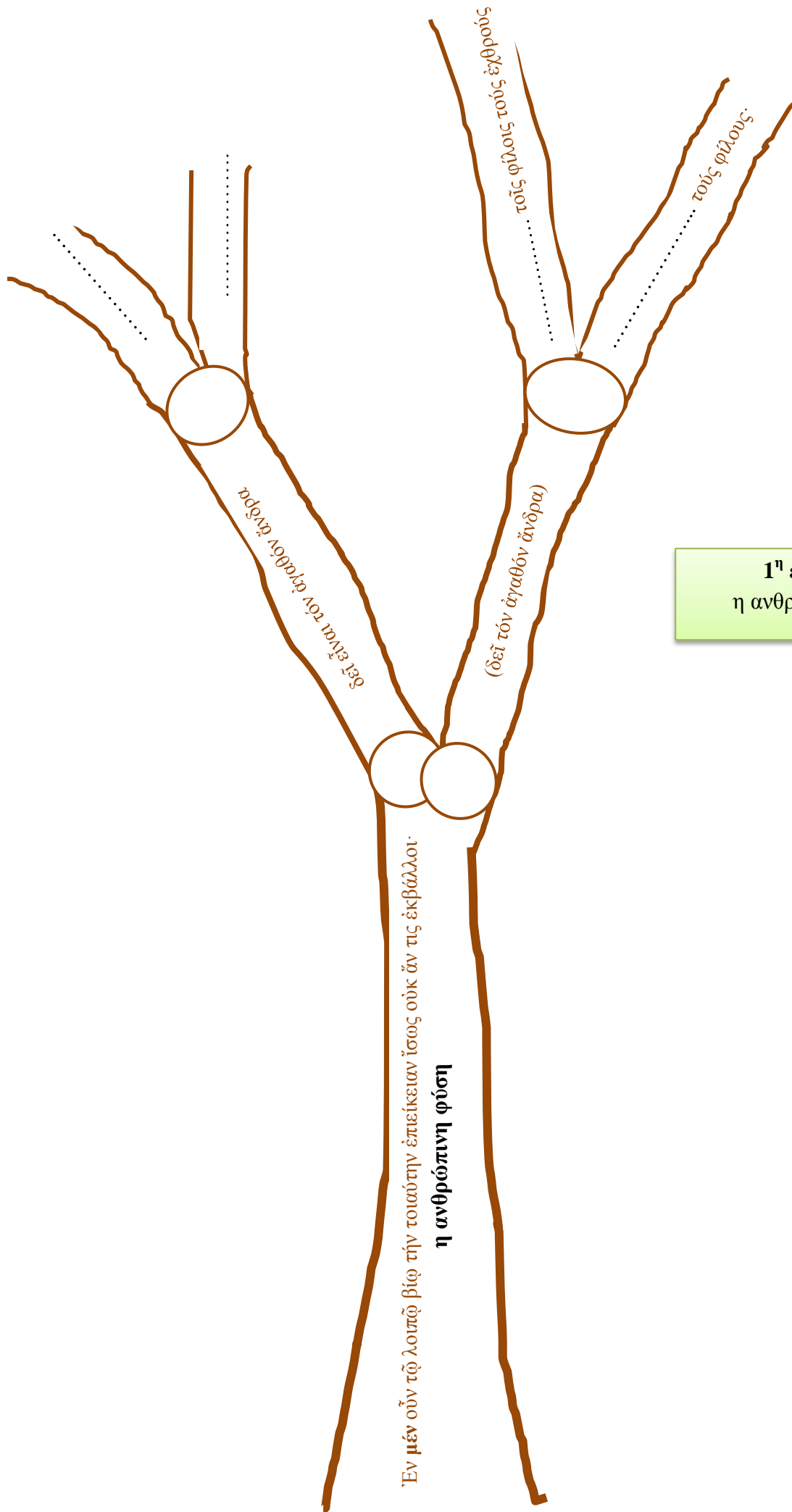
3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

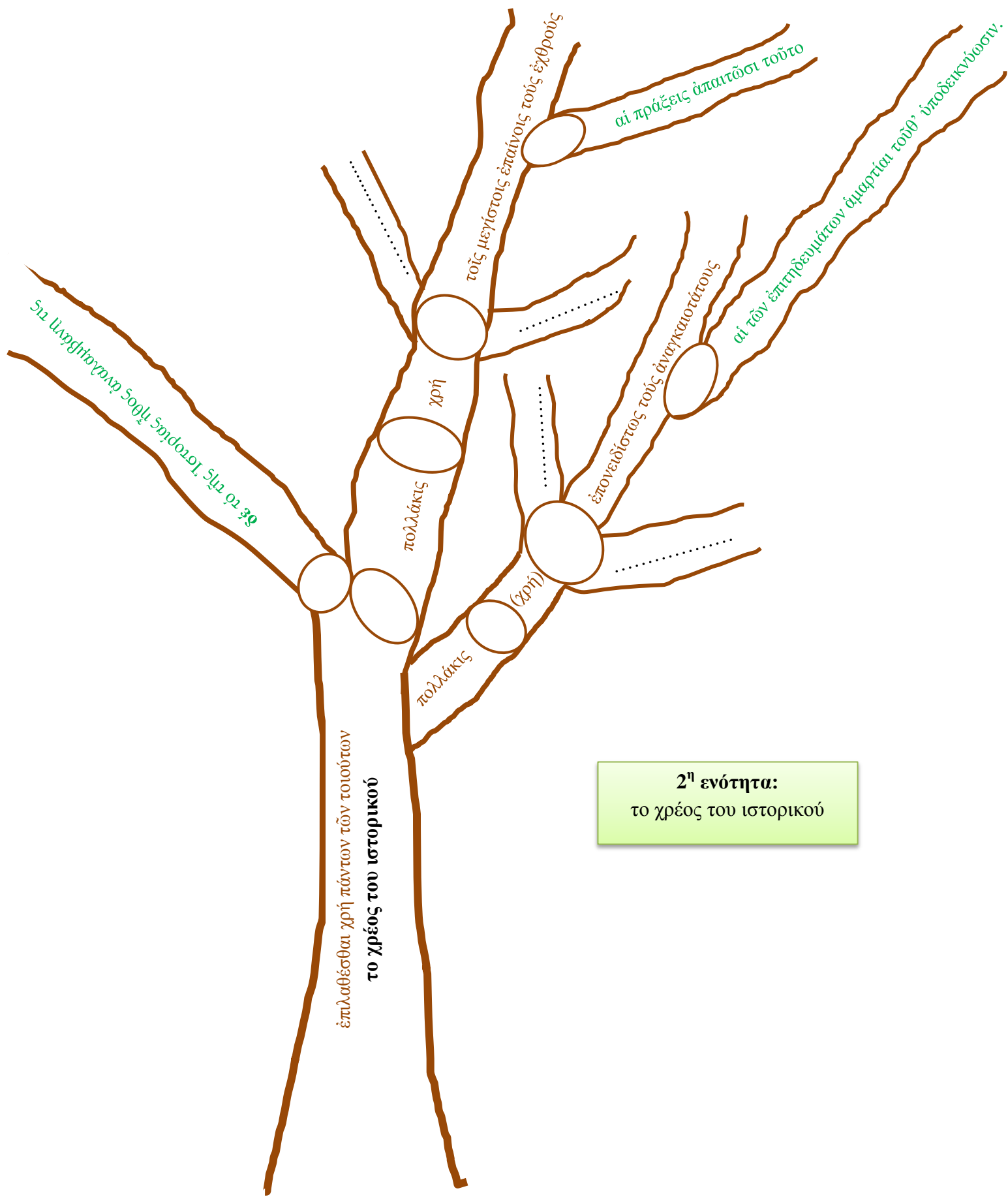
Συμβουλευτείτε το αρχαίο κείμενο και συμπληρώστε:

- α) στους αρμούς των δέντρων, τους συνδέσμους που λείπουν (χρησιμοποιήστε **μπλε** χρώμα για τους **παρατακτικούς** συνδέσμους, **κόκκινο** για τους **υποτακτικούς**),
β) στα κενά, τους όρους που λείπουν (**επίθετα/απαρέμφατα**) με **μαύρο** χρώμα.

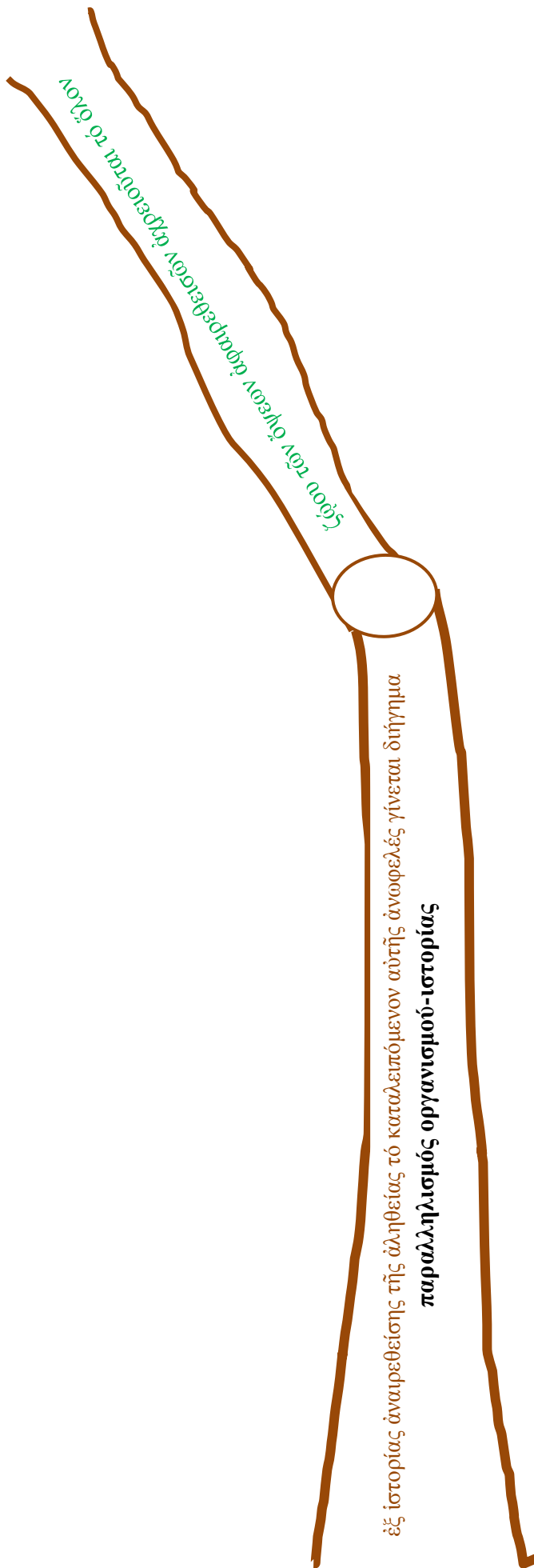
(Οι προτάσεις με καφέ χρώμα είναι κύριες και
οι προτάσεις με πράσινο χρώμα είναι δευτερεύουσες.)



1^η ενότητα:
 η ἀνθρώπινη φύσις



2^η ενότητα:
το χρέος του ιστορικού



3^η ενότητα:
παράλληλισμός
οργανισμού-ιστορίας

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσδιορίστε τι συνδέουν και πώς (παρατακτικά/υποτακτικά) οι σύνδεσμοι που σημειώσατε:

1^η ενότητα: η ανθρώπινη φύση

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

2^η ενότητα: το χρέος του ιστορικού

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

σύνδεσμος : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά

3^η ενότητα: παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας

συνδετική λέξη : συνδέει
παρατακτικά/υποτακτικά



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(απόδοση περιεχομένου του κειμένου)

Όνομ/νυμα:

1η ενότητα: «Η ανθρώπινη φύση»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΑΠΟΔΟΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ
Ἐν μὲν οὖν τῷ λοιπῷ βίῳ τὴν τοιαύτην ἐπιείκειαν ἴσως οὐκ ἂν τις ἐκβάλλοι·	<ul style="list-style-type: none">• τὴν τοιαύτην ἐπιείκειαν οὐκ ἂν τις ἐκβάλλοι = δε θα μπορούσε κανείς να αποβάλει αυτού του είδους την εὐνοια προς γνωστούς και φίλους	
καί γάρ δεῖ τόν ἀγαθόν ἄνδρα εἶναι φιλόφιλον καί φιλόπατριν	<ul style="list-style-type: none">• καί γάρ = γιατί πράγματι• δεῖ = πρέπει	
καί (δεῖ τόν ἀγαθόν ἄνδρα) συμμισεῖν τοῖς φίλοις τούς ἐχθρούς καί συναγαπᾶν τούς φίλους·	<ul style="list-style-type: none">• συμμισεῖν τοῖς φίλοις τούς ἐχθρούς = να μισεῖ τους ἴδιους εχθρούς που μισούν και οι φίλοι του	

2^η ενότητα: «Το χρέος του ιστορικού»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΑΠΟΔΟΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ
ὅταν δέ τό τῆς Ἱστορίας ἦθος ἀναλαμβάνῃ τις	<ul style="list-style-type: none"> • = ὅταν ὁμως κάποιος επωμίζεται / υιοθετεί τον χαρακτήρα του ιστορικού 	
ἐπιλαθέσθαι χρῆ πάντων τῶν τοιούτων	<ul style="list-style-type: none"> • ἐπιλαθέσθαι χρῆ = πρέπει να ξεχάσει 	
καί πολλάκις μέν (χρῆ) εὐλογεῖν καί κοσμεῖν τοῖς μεγίστοις ἐπαίνοις τοὺς ἐχθρούς,	<ul style="list-style-type: none"> • πολλάκις = πολλές φορές • εὐλογέω, εὐλογῶ = επαινώ 	
ὅταν αἱ πράξεις ἀπαιτῶσι τοῦτο,		
πολλάκις δέ (χρῆ) ἐλέγγειν καί ψέγειν ἐπονειδίστως τοὺς ἀναγκαιοτάτους,	<ul style="list-style-type: none"> • ψέγω = κατηγορώ • ἐπονειδίστως = κατά τρόπο αισχρό / ντροπιαστικό • τοὺς ἀναγκαιοτάτους = τους στενοὺς συγγενεῖς 	
ὅταν αἱ τῶν ἐπιτηδευμάτων ἁμαρτίαι τοῦθ', ὑποδεικνύωσιν.	<ul style="list-style-type: none"> • αἱ τῶν ἐπιτηδευμάτων ἁμαρτίαι = τα σφάλματα στις πράξεις τους 	

3^η ενότητα: «Παραλληλισμός ζωντανού οργανισμού-ιστορίας»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΑΠΟΔΟΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ
Ὡσπερ γάρ ζῶου τῶν ὄψων ἀφαιρεθειῶν ἀχρειοῦται τό ὄλον,	<ul style="list-style-type: none">• = Ὅπως ακριβῶς ὅταν ἓνας ζωντανός οργανισμός χάσει τα μάτια του ἀχρηστεύεται ολόκληρος	
οὕτως ἐξ ἱστορίας ἀναιρεθείσης τῆς ἀληθείας τό καταλειπόμενον αὐτῆς ἀνωφελές γίνεται διήγημα.	<ul style="list-style-type: none">• ἀναιρεθείσης τῆς ἀληθείας = εἰάν λείψει ἡ ἀλήθεια• τό καταλειπόμενον αὐτῆς = ὅ,τι ἀπομένει ἀπό αὐτήν	



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(7ο Στάδιο: Δραστηριότητες εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου)

Φύλλο δραστηριοτήτων ενδοπροσωπικής νοημοσύνης

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Πολύβιο, ένας καλός ιστορικός πρέπει να είναι «αντικειμενικός». Ποια ακόμα χαρακτηριστικά, σχετικά με την παραπάνω έννοια, πρέπει να διαθέτει ένας καλός ιστορικός; Στον πίνακα που ακολουθεί, κάνε την αντιστοίχιση. Εφόσον η επιλογή σου είναι σωστή, κερδίζεις ένα γράμμα του επιθέτου που αναζητούμε και που είναι συνώνυμο της λέξης «αντικειμενικός». Βρες το επίθετο και σημείωσέ το στο πινακάκι.

Ένας ιστορικός πρέπει να ...

δηλαδή πρέπει να είναι...

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|--------------|----------|
| 1. | μιλάει με ακρίβεια και σαφήνεια | • | • | ακέραιος | H |
| 2. | εμπνέει εμπιστοσύνη | • | • | ελικρινής | O |
| 3. | μην δωροδοκείται για να πάρει το μέρος του ενός σε βάρος κάποιου άλλου | • | • | ακριβής | Σ |
| 4. | αγαπά, να λέει πάντα την αλήθεια | • | • | δίκαιος | T |
| 5. | καταγράφει την πραγματικότητα όπως είναι | • | • | ανιδιοτελής | O |
| 6. | εκτελεί το καθήκον του με επιμέλεια, με ενδιαφέρον και με εντιμότητα | • | • | σудέτερος | Π |
| 7. | είναι απόλυτα έντιμος, ηθικά άψογος | • | • | αξιόπιστος | M |
| 8. | μην παίρνει το μέρος του ενός ούτε του άλλου | • | • | ευσυνείδητος | Λ |
| 9. | κρίνει αντικειμενικά | • | • | αδέκαστος | E |
| 10. | μην εξυπηρετεί το προσωπικό του συμφέρον | • | • | ακριβολόγος | A |
| 11. | λέει όσα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα | • | • | φιλαλήθης | P |

(κάτω από κάθε αριθμό σημείωσε το σωστό γράμμα)

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Θα σου ταίριαζε άραγε το επάγγελμα του ιστορικού; Στον πίνακα που ακολουθεί, στην πρώτη στήλη σημειώνονται τα επίθετα που μόλις γνώρισες τη σημασία τους και που χαρακτηρίζουν έναν σωστό ιστορικό.

Δοκίμασε τον εαυτό σου. Κύκλωσε το βαθμό που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει:

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι είσαι ...	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
ακέραιος/η	1	2	3
ειλικρινής	1	2	3
ακριβής	1	2	3
δίκαιος/η	1	2	3
ανιδιοτελής	1	2	3
ουδέτερος/η	1	2	3
αξίопιστος/η	1	2	3
ευσυνείδητος/η	1	2	3
αδέκαστος/η	1	2	3
ακριβολόγος	1	2	3
φιλαλήθης	1	2	3

Αποτελέσματα:

Εάν έχεις κυκλώσει περισσότερα <1> («καθόλου»), το επάγγελμα του ιστορικού προφανώς δεν σου ταιριάζει.

Εάν έχεις κυκλώσει περισσότερα <2> («λίγο»), εφόσον το επάγγελμα του ιστορικού σου φαίνεται ενδιαφέρον, θα πρέπει να βελτιώσεις κάποιες πτυχές του χαρακτήρα σου, ώστε να καταφέρεις να γίνεις ένας/μία σωστός/-ή ιστορικός.

Εάν έχεις κυκλώσει περισσότερα <3> («πολύ»), έχεις ακριβώς εκείνα τα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά σου που θα μπορούσαν να σε κάνουν στο μέλλον έναν καλό ιστορικό σαν τον Πολύβιο.

Φύλλο δραστηριοτήτων διαπροσωπικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Έχεις ποτέ αποκρύψει την αλήθεια, έχεις πει ψέματα ή έχεις πάρει το μέρος κάποιου δικού σου προσώπου - ενώ αυτό είχε άδικο - προκειμένου να το υποστηρίξεις;

Κατάγραψε το περιστατικό με λίγα λόγια:

1^{ος} μαθητής

.....
.....
.....
.....
.....

2^{ος} μαθητής

.....
.....
.....
.....
.....

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Μοιράσου την εμπειρία σου με τον διπλανό σου. Ζήτησέ του α) να κρίνει την στάση σου και β) να δηλώσει τι θα έκανε εκείνος/-η στη θέση σου.

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Εάν για κάποιο εξαιρετικά σοβαρό λόγο θα έπρεπε να αποκαλύψεις την αλήθεια, ποια θα ήταν τότε η επιλογή σου;

α) Θα ομολογούσες το σφάλμα του φιλικού/συγγενικού σου προσώπου;

ή

β) Θα εξακολουθούσες να αποκρύπτεις την αλήθεια;

Ζήτησε από τον διπλανό σου να δηλώσει την δική του επιλογή.

2^ο ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ενότητα 4 (σ. 30-32)

Κείμενο: Οι Σεληνίτες (Λουκιανός, Αληθής Ιστορία 1.23-26)

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- ✓ να ασκηθούν στη συντακτική αναγνώριση των όρων μιας πρότασης, καθώς και στην αναγνώριση του είδους μιας πρότασης με κριτήριο τους όρους που αυτή περιέχει, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο ενός κειμένου,
- ✓ να συνειδητοποιήσουν ότι η Σελήνη από νωρίς υπήρξε πηγή έμπνευσης και ενεργοποίησης της δημιουργικής φαντασίας του ανθρώπου,
- ✓ να προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία που έχει για την ανθρωπότητα η κατάκτηση της Σελήνης και γενικότερα η προσπάθεια που καταβάλλεται για την εξερεύνηση του Διαστήματος.

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Οι μαθητές καλούνται να αποκαλύψουν τη θεματική του κειμένου εμπλεκόμενοι σε ένα σύντομης διάρκειας παιχνίδι. Για το σκοπό αυτό έχει κατασκευαστεί ένα παζλ¹⁴⁸ με την εικόνα της Σελήνης από αγγειογραφία του 5^{ου} αι. π.Χ. (βλ. σελ. 30 του σχολικού βιβλίου). Πίσω από κάθε κομμάτι υπάρχει μια πληροφορία για τη Σελήνη είτε ως φυσικό σώμα είτε ως μορφή της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. Τα κομμάτια του παζλ ανακατώνονται· κάθε ένας από τους μαθητές ανασύρει από ένα και διαβάζει στους συμμαθητές του την πληροφορία που υπάρχει στην πίσω όψη του κομματιού. Καθώς οι πληροφορίες αποκαλύπτονται σταδιακά, οι μαθητές αναμένεται να μαντέψουν τη θεματική του κειμένου: «η Σελήνη». Συστήνεται μια ομάδα μαθητών οι οποίοι αναλαμβάνουν να συνθέσουν τα κομμάτια του παζλ που έχουν συγκεντρωθεί, ώστε να αποκαλυφθεί η αγγειογραφία με την αναπαράσταση της μορφής της Σελήνης έτσι όπως την φαντάζονταν οι αρχαίοι Έλληνες. Υποβάλλεται το ερώτημα στους μαθητές: «Ποια στοιχεία της αγγειογραφίας

¹⁴⁸ Βλ. εικόνες 4-5 στη σελ. 388.

αποκαλύπτουν ότι πρόκειται για αναπαράσταση της μορφής της Σελήνης;». Οι μαθητές αναμένεται να εντοπίσουν το κυκλικό σχήμα πάνω από το κεφάλι της μορφής, καθώς και το άρμα που αυτή φαίνεται να οδηγεί.

Ο καθηγητής πληροφορεί τους μαθητές ότι κατά τη αρχαιότητα - όπως συνέβη και με άλλα στοιχεία της φύσης - η Σελήνη, είχε θεοποιηθεί, ενώ λειτούργησε και ως πηγή έμπνευσης για συγγραφείς, όπως ο Λουκιανός. Οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν τους «Φελλόποδες», τα φανταστικά όντα που γνώρισαν στην Α΄ Γυμνασίου στο έργο «*Αληθής Ιστορία*» του Λουκιανού και πληροφορούνται ότι το κείμενο που θα μελετήσουν είναι μία ακόμη περιπέτεια από το ίδιο έργο, μόνο που αυτή τη φορά το ταξίδι που περιγράφεται δεν θα είναι θαλάσσιο αλλά διαστημικό. Ο συγγραφέας αφηγείται το ταξίδι του στη Σελήνη και περιγράφει τους κατοίκους της, τους Σεληνίτες.

2ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας-Ανάγνωση του κειμένου

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή (έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*). Μαθητές με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης, εντάσσονται στην ίδια ομάδα ώστε να εργαστούν μαζί. (Ο αριθμός των μαθητών που συγκροτούν κάθε ομάδα εργασίας καθώς και ο αριθμός των ομάδων εργασίας, μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.)

Οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους στη σελίδα 30, όπου βρίσκεται το κείμενο. Ο καθηγητής αναγιγνώσκει το κείμενο και οι μαθητές παρακολουθούν.

3ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας¹⁴⁹ με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές, διερευνώντας τη συντακτική λειτουργία των όρων των προτάσεων του κειμένου, ασκούνται στην αναγνώριση του είδους των προτάσεων με κριτήριο τους όρους που κάθε φορά περιέχονται σε αυτές¹⁵⁰ και καταλήγουν στην απόδοση του περιεχομένου του κειμένου συμβουλευόμενοι σχετικά γλωσσικά σχόλια.

¹⁴⁹ Βλ. σελ. 389-431.

¹⁵⁰ Οι μαθητές έχουν διδαχθεί πώς να διακρίνουν τα είδη των προτάσεων με κριτήριο τους όρους που αυτές περιέχουν στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου (βλ. 12^η Ενότητα).

4ο Στάδιο: Έλεγχος των εργασιών και ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Ακολουθούν ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης/διασάφησης του περιεχομένου του κειμένου (βλ. ενδεικτικά τις ερωτήσεις 1-3 του σχολικού βιβλίου, σελ.32).

5ο Στάδιο: Δραστηριότητες εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου

Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες ή ατομικά (ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης τους) με φύλλα εργασίας¹⁵¹ στα οποία τούς ζητείται:

α) να μπουν στη θέση του Νηλ Άρμστρονγκ, του πρώτου ανθρώπου που πάτησε το πόδι του στη Σελήνη, και να καταγράψουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους τη στιγμή εκείνη, έχοντας κατά νου τη συμβολή και σπουδαιότητα του κατορθώματος αυτού στην προσπάθεια του ανθρώπου να εξερευνήσει τη Σελήνη και γενικότερα το διάστημα (ενδοπροσωπική νοημοσύνη)

ή

β) να υποθέσουν ένα φανταστικό ταξίδι του Λουκιανού στο χρόνο, 18 αιώνες αφού του έγραψε την «*Αληθή Ιστορία*», και να γράψουν τη δική τους «*Αληθή Ιστορία*» σε μορφή διαλόγου με τα λόγια που φαντάζονται ότι θα αντάλλασσε ο Λουκιανός με τον Νηλ Άρμστρονγκ, στις 24 Ιουλίου 1969, όταν ο αστροναύτης επέστρεψε στη Γη μετά το ταξίδι του στη Σελήνη (διαπροσωπική νοημοσύνη).

Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους (η παρουσίαση της δεύτερης δραστηριότητας πραγματοποιείται ως παιχνίδι ρόλων).

6ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.

¹⁵¹ Βλ. σελ. 432-433.



Εικόνες 4-5: Παζλ με την εικόνα της Σελήνης από αγγειογραφία του 5ου αι. π. Χ.



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(3ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες)

Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

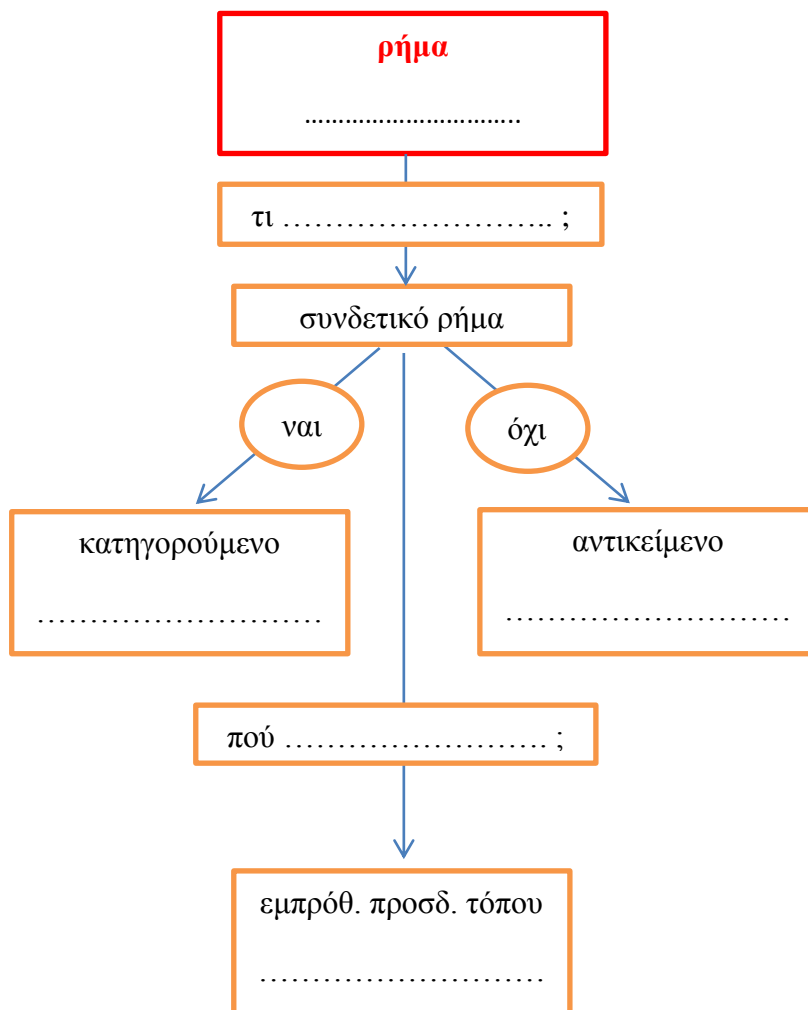
Σας δίνεται το κείμενο του Λουκιανού χωρισμένο σε προτάσεις. Συμπληρώστε τους όρους που ζητούνται στα διαγράμματα σύνταξης κάθε πρότασης του κειμένου.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Με τη βοήθεια των πινάκων «γλωσσικών σχολίων» να αποδώσετε το περιεχόμενο κάθε πρότασης.

«Καλός δέ παρά Σεληνίταις νομίζεται»

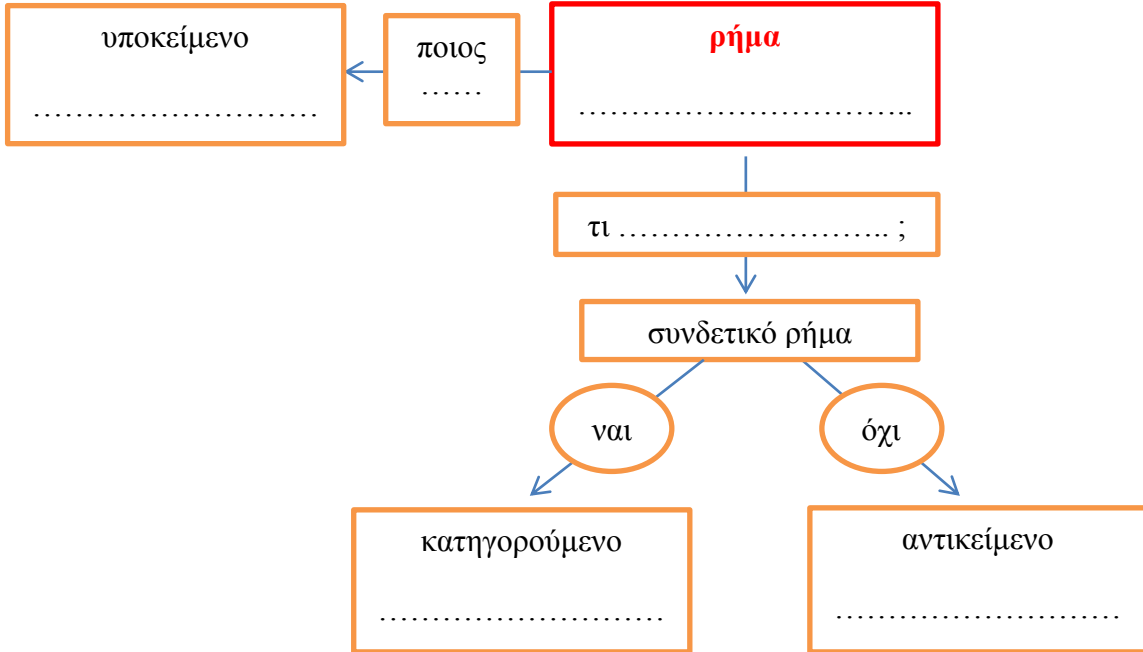
Γλωσσικά σχόλια	
ὁ καλός, ἡ καλή, τό καλόν	ὁμορφος
παρά Σεληνίταις	στους Σεληνίτες
νομίζεται	θεωρείται



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
<i>Καλός δέ παρά Σεληνίταις νομίζεται</i>

«ἦν τίς φαλακρός ἦ»

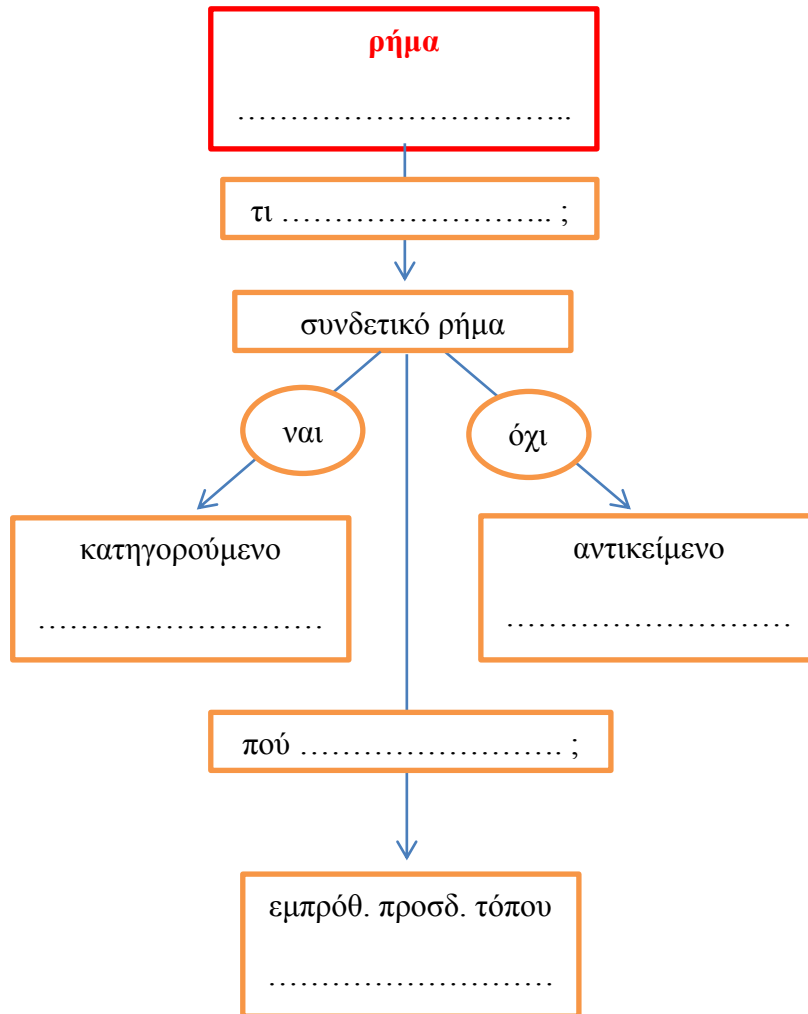
Γλωσσικά σχόλια	
ἦν	εάν
τίς	κάποιος
ἦ	γ' ενικό Υποτ. Ενεστώτα του ρ. εἰμί



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἦν τίς φαλακρός ἦ

«Γένεια φύουσιν μικρόν ὑπέρ τά γόνατα.»

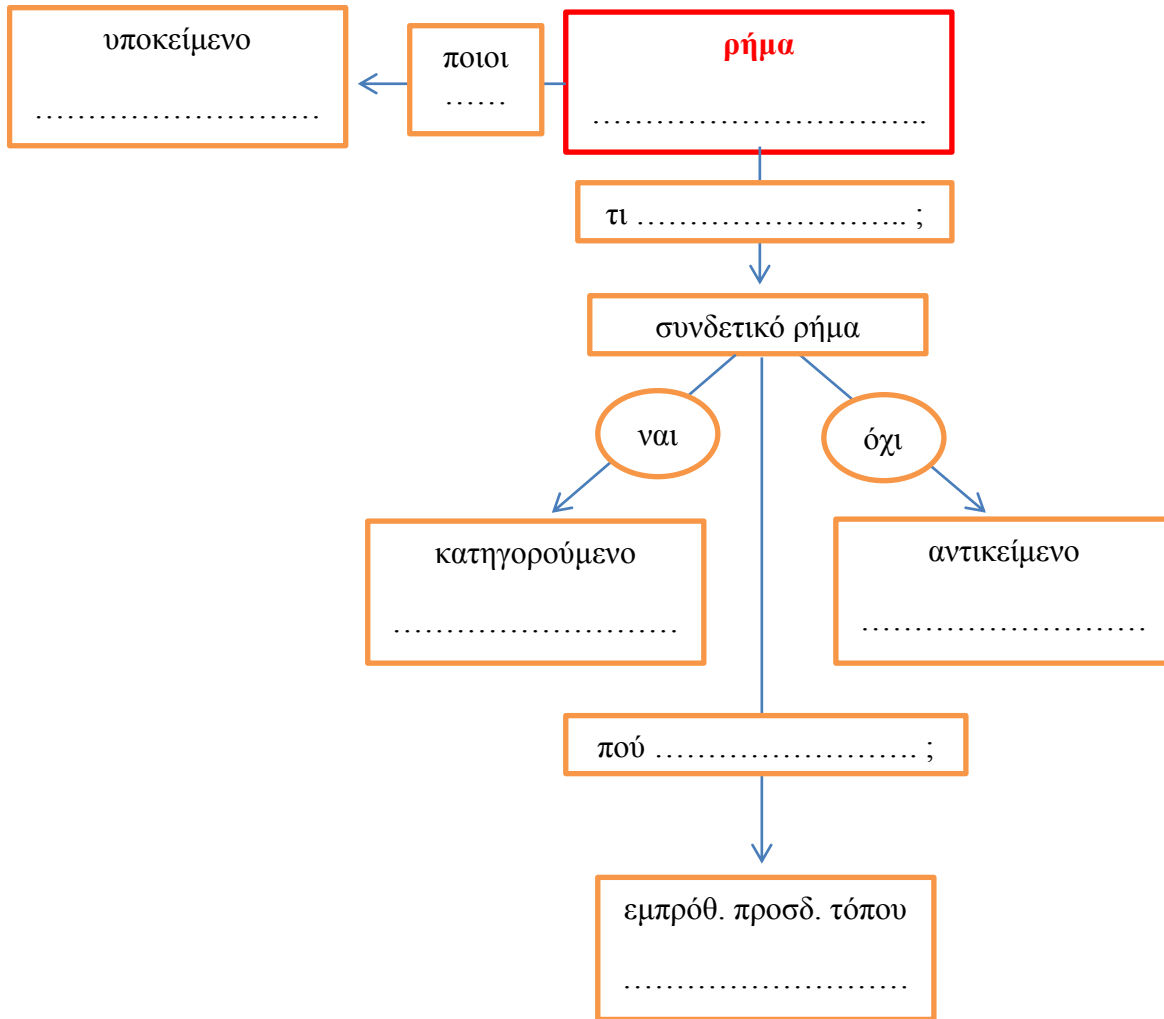
Γλωσσικά σχόλια	
φύω	κάνω κάτι να φυτρώσει, «αφήνω»
μικρόν	λίγο



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Γένεια φύουσιν μικρόν ὑπέρ τά γόνατα.

«Ὄνουχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληνῖται»

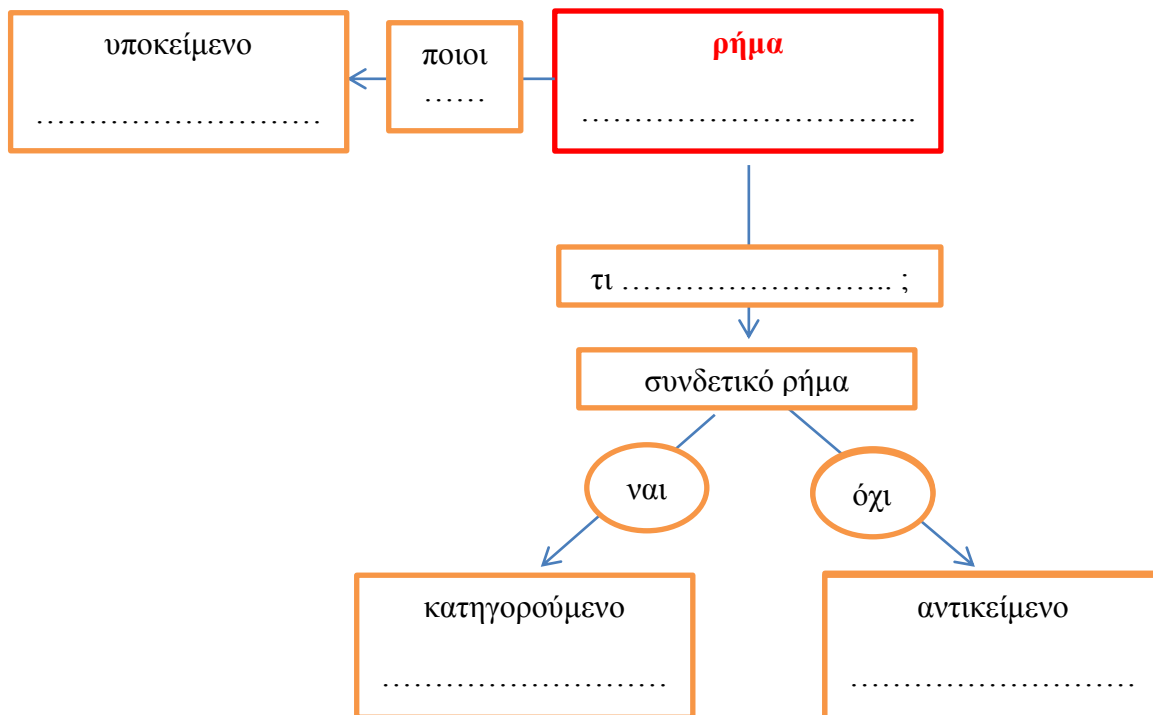
Γλωσσικά σχόλια	
ὁ ὄνουξ, τοῦ ὄνουχος	το νύχι
ἐν τοῖς ποσίν (ουσ. ὁ πούς, τοῦ ποδός)	στα πόδια



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Ὄνουχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληνῖται

«ἀλλά πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι»

Γλωσσικά σχόλια	
πάντες	όλοι



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἀλλά πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι

«Καί ἐπειδάν πονῶσιν»

Γλωσσικά σχόλια	
ἐπειδάν πονῶσιν	ὅταν κοπιάζουν

ρήμα

«ἢ γυμνάζονται»

ρήμα

«γάλακτι πᾶν τό σῶμα ἰδροῦσιν»

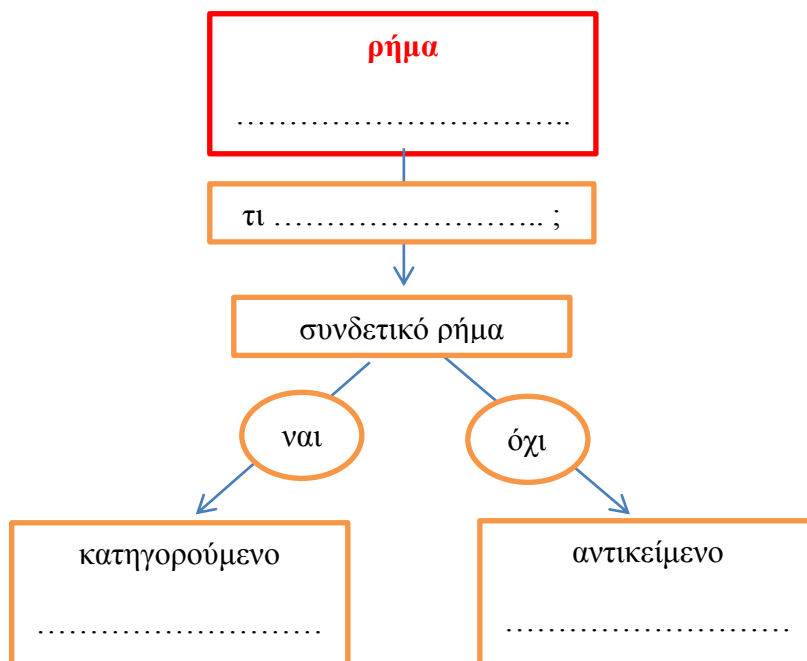
Γλωσσικά σχόλια	
γάλακτι πᾶν τό σῶμα ἰδροῦσιν	ιδρώνουν παράγοντας γάλα σε ὄλο τους το σώμα

ρήμα

Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου προτάσεων
Καί ἐπειδάν πονῶσιν ἢ γυμνάζονται γάλακτι πᾶν τό σῶμα ἰδροῦσιν

«ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πήγνυνται»

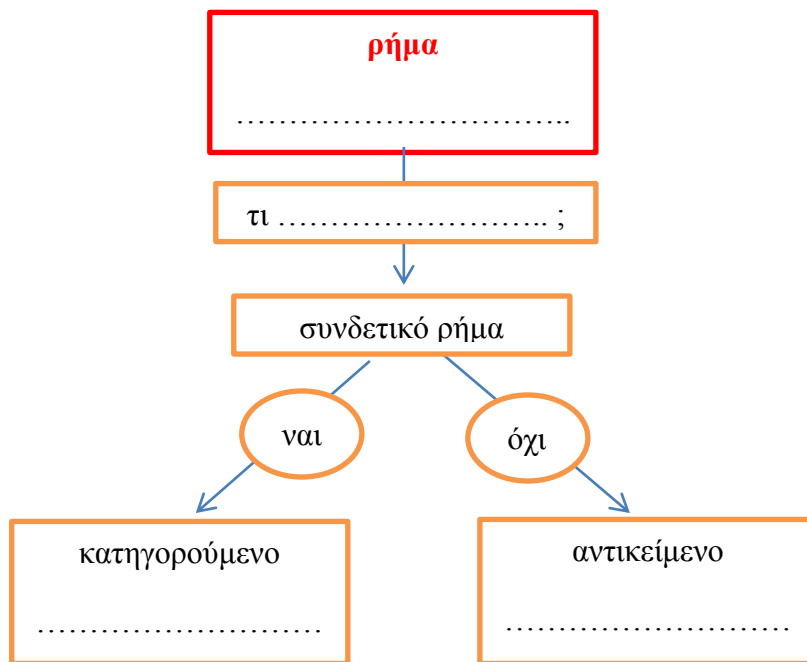
Γλωσσικά σχόλια	
τυρούς πήγνυνται	«πήζουν» (παρασκευάζουν) τυριά



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πήγνυνται

«Τούς δέ ὀφθαλμούς περαιοτούς ἔχουσι»

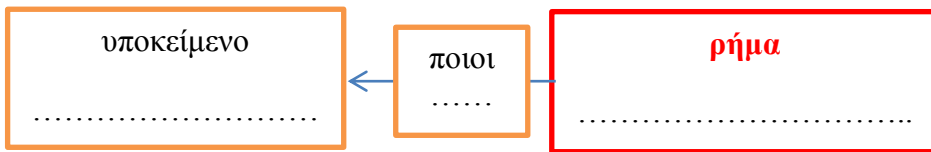
Γλωσσικά σχόλια	
ὁ περαιοτός, ἡ περαιοτή, τό περαιοτόν	αὐτός που μπορεί να αφαιρεθεί, ο πρόσθετος



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Τούς δέ ὀφθαλμούς περαιοτούς ἔχουσι

«πολλοί τούς σφετέρους ἀπολέσαντες παρ' ἄλλων χρησάμενοι ὄρῳσιν»

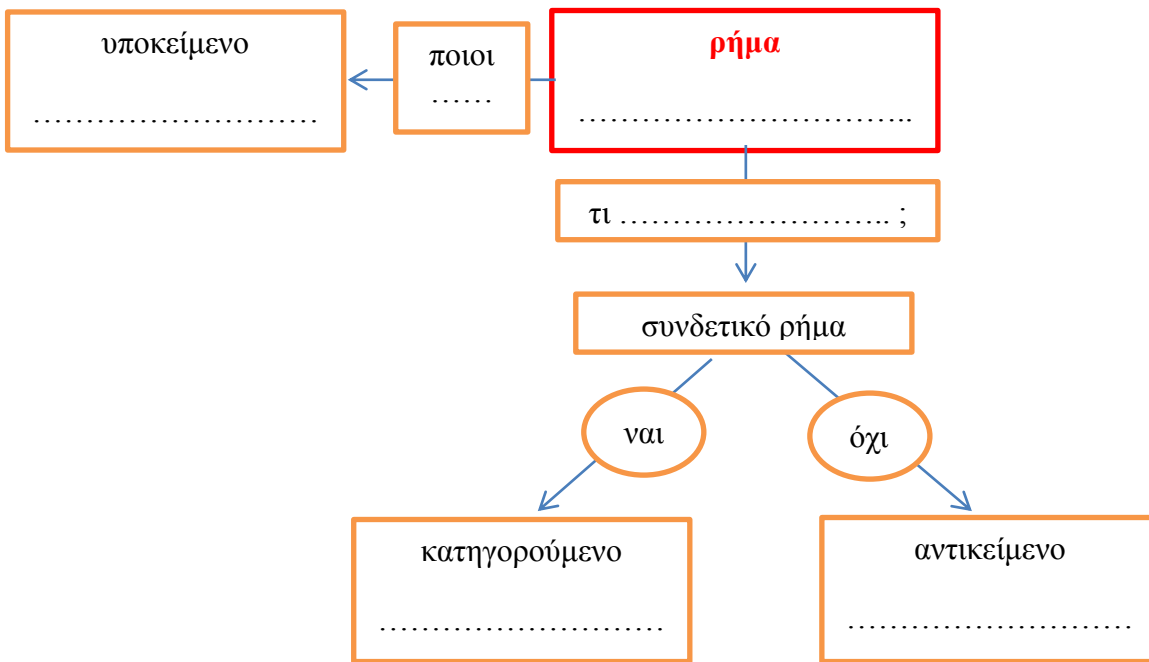
Γλωσσικά σχόλια	
τούς σφετέρους ἀπολέσαντες	αν χάσουν τα δικά τους
παρ' ἄλλων χρησάμενοι	χρησιμοποιώντας αυτά που παίρνουν από άλλους
ὄρῳ - ὦ	βλέπω



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
πολλοί τούς σφετέρους ἀπολέσαντες παρ' ἄλλων χρησάμενοι ὄρῳσιν

«Τινές δέ καί ἀποθέτους ἔχουσιν, οἱ πλούσιοι.»

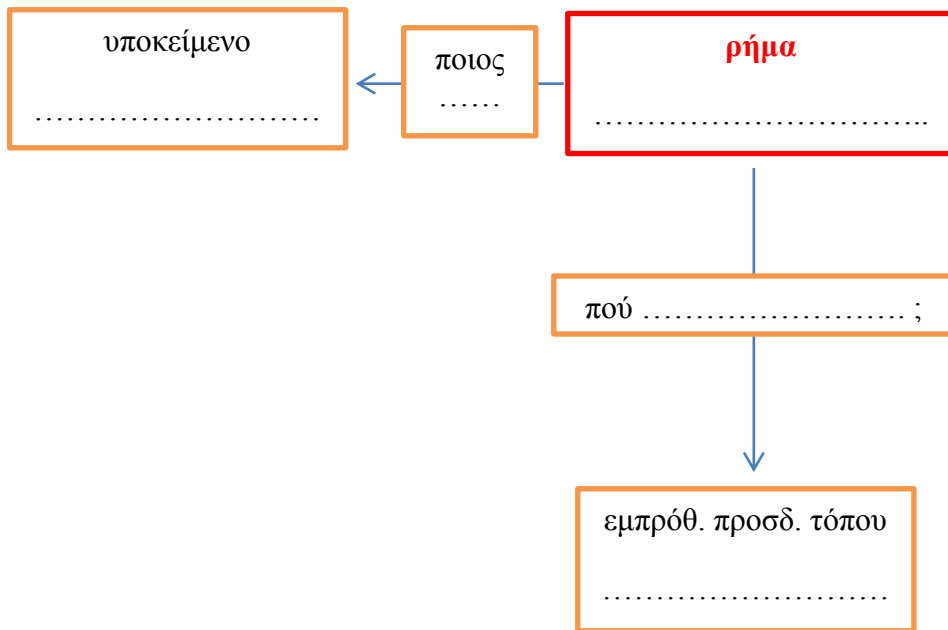
Γλωσσικά σχόλια	
τινές	κάποιοι
ὁ/ ἡ ἀπόθετος, τό ἀπόθετον	αποθηκευμένος, για ώρα ανάγκης



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Τινές δέ καί ἀποθέτους ἔχουσιν, οἱ πλούσιοι.

«Κάτοπτρον δέ μέγιστον κείται ὑπέρ φρέατος οὐ πάνυ βαθέος.»

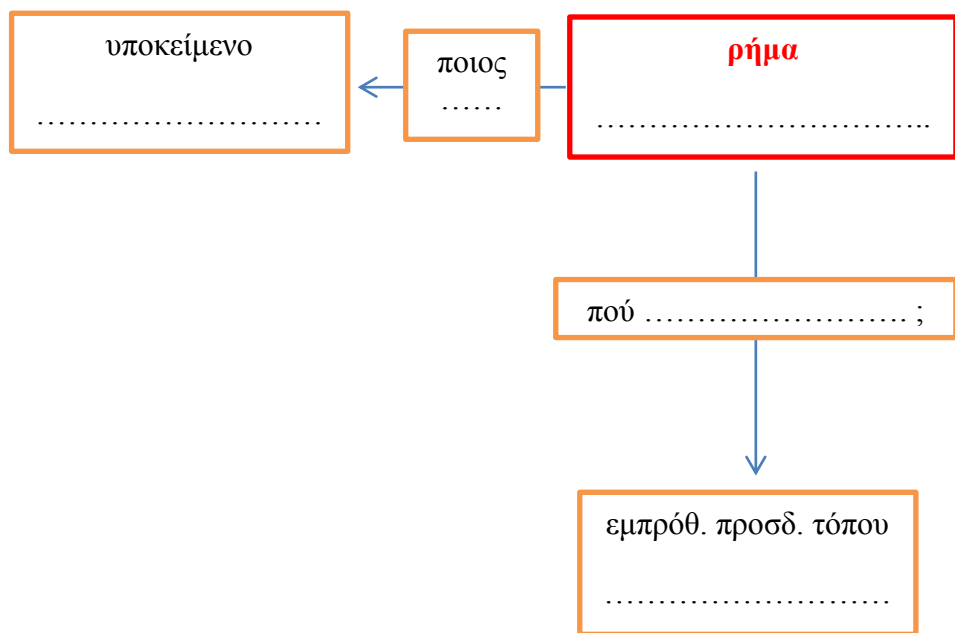
Γλωσσικά σχόλια	
τό κάτοπτρον	ο καθρέφτης
κείται	βρίσκεται
ὑπέρ φρέατος	πάνω από ένα πηγάδι
πάνυ	πολύ



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Κάτοπτρον δέ μέγιστον κείται ὑπέρ φρέατος οὐ πάνυ βαθέος.

«Ἄν μὲν οὖν εἰς τὸ φρέαρ καταβῆ τις»

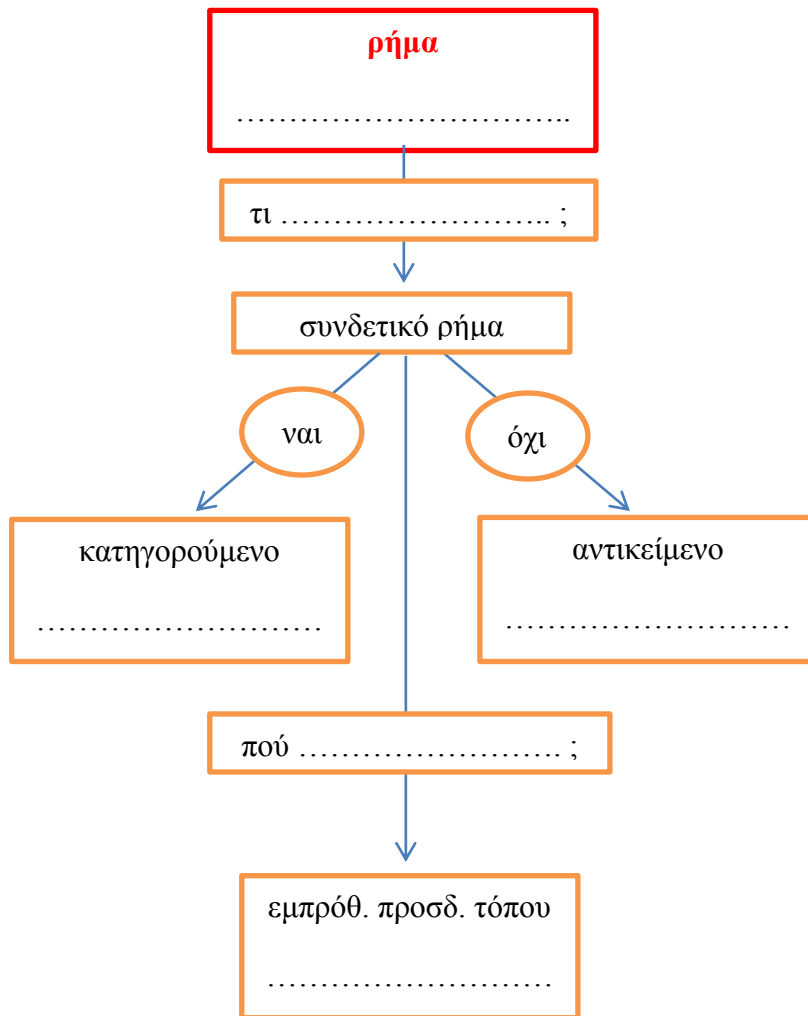
Γλωσσικά σχόλια	
οὖν	λοιπόν
τὸ φρέαρ	το πηγάδι
τίς	κάποιος



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Ἄν μὲν οὖν εἰς τὸ φρέαρ καταβῆ τις

«ἀκούει πάντων τῶν λεγομένων ἐν τῇ γῆ»

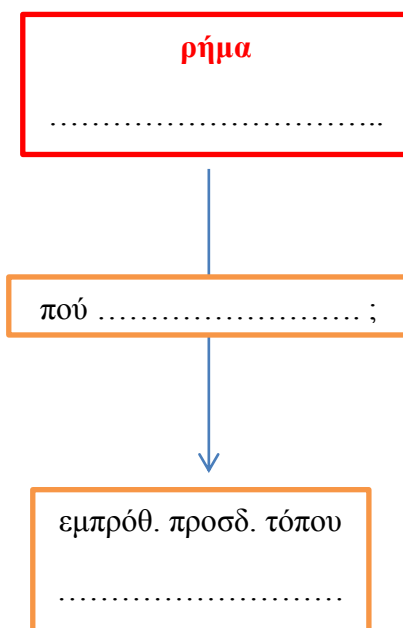
Γλωσσικά σχόλια	
τῶν λεγομένων	ὅσα λέγονται



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἀκούει πάντων τῶν λεγομένων ἐν τῇ γῆ

«ἐάν δέ εἰς τό κάτοπτρον ἀποβλέψη»

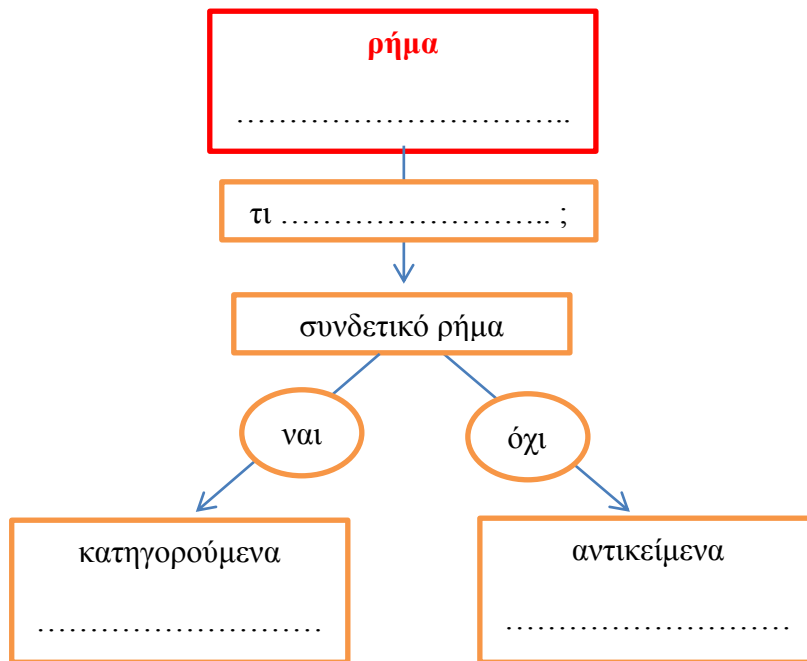
Γλωσσικά σχόλια	
ἐάν ἀποβλέψη	αν κοιτάξει προσεκτικά
τό κάτοπτρον	ο καθρέπτης



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐάν δέ εἰς τό κάτοπτρον ἀποβλέψη

«πάσας μὲν πόλεις, πάντα δὲ ἔθνη ὄρᾳ»

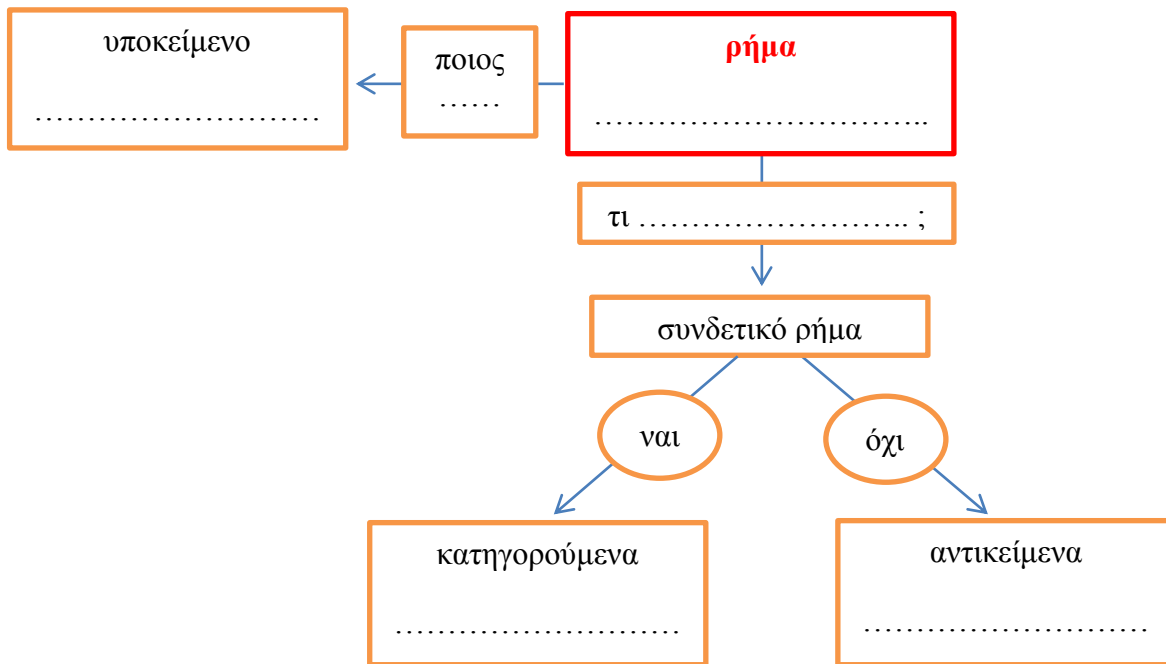
Γλωσσικά σχόλια	
ὄραω -ῶ	βλέπω



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
πάσας μὲν πόλεις, πάντα δὲ ἔθνη ὄρᾳ

«Τούς οικείους ἐγὼ ἐθεασάμην καὶ τὴν πατρίδα»

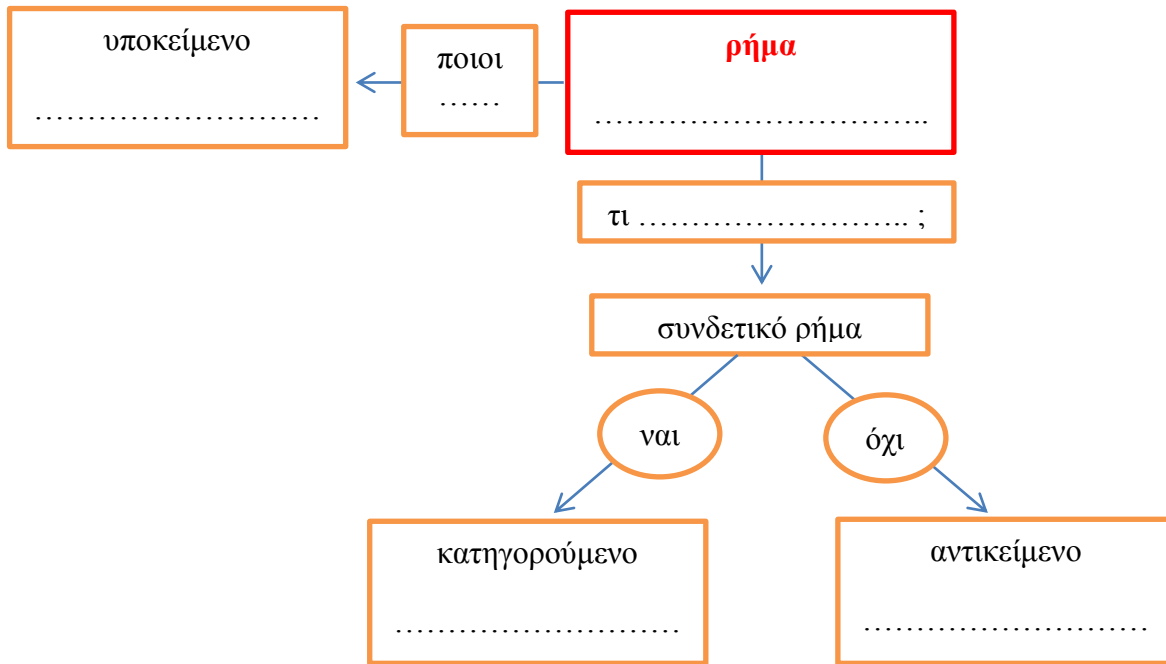
Γλωσσικά σχόλια	
οἱ οἰκεῖοι ἐθεασάμην	οἱ συγγενεῖς, οἱ γνωστοί εἶδα



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
Τούς οικείους ἐγὼ ἐθεασάμην καὶ τὴν πατρίδα

«εἰ δέ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων»

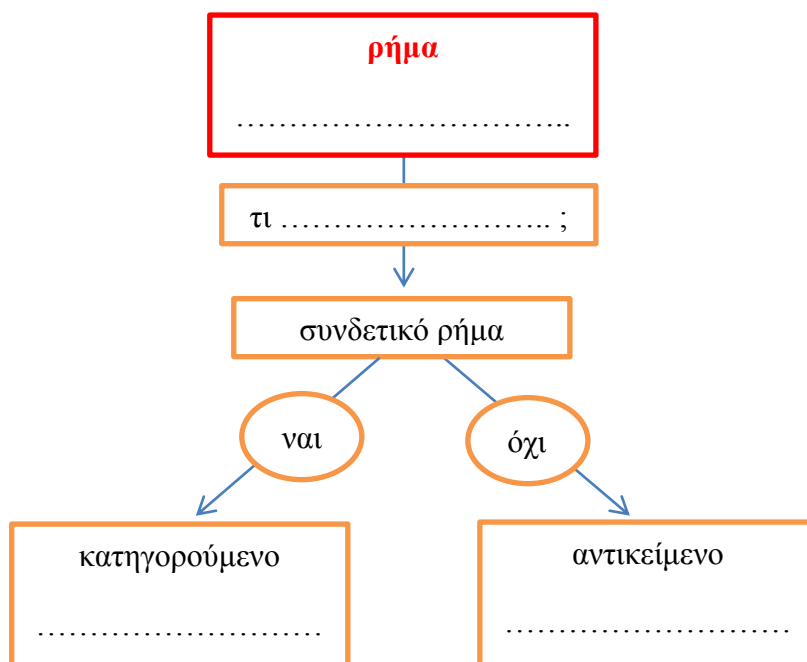
Γλωσσικά σχόλια	
εἰ ἐώρων (οριστ. παρατ. ρ. ὄραω, ὄρῶ = βλέπω)	αν ἐβλεπαν



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
εἰ δέ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων

«οὐκ ἔχω εἰπεῖν»

Γλωσσικά σχόλια	
οὐκ ἔχω εἰπεῖν	δεν μπορώ να το πω



Αρχαίο κείμενο	Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οὐκ ἔχω εἰπεῖν

*Ὅστις δέ ταῦτα μή πιστεύει οὕτως ἔχειν, ἂν ποτε καί αὐτός ἐκεῖσε ἀφίκηται, εἴσεται ὡς ἀληθῆ λέγω.
Ὅποιος δεν πιστεύει ότι αυτά έτσι είναι, αν κάποτε κι αυτός φτάσει εκεί, θα καταλάβει ότι λέω αλήθεια.*

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Παρατηρήστε ποιους όρους περιέχει κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις του κειμένου. Χαρακτηρίστε τις προτάσεις αυτές ως προς τους όρους τους (απλές, σύνθετες, ελλειπτικές, επαυξημένες) και αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

2^η πρόταση: «*ἦν τίς φαλακρός ἦ*»

Είναι γιατί

3^η πρόταση: «*γένεια φύουσιν μικρόν ὑπέρ τὰ γόνατα*»

Είναι γιατί

4^η πρόταση: «*ὄνυχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληνῖται*»

Είναι γιατί

5^η πρόταση: «*ἀλλά πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι*»

Είναι γιατί

9^η πρόταση: «*ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πήγνυνται*»

Είναι γιατί

13^η πρόταση: «*κάτοπτρον δέ μέγιστον κεῖται ὑπὲρ φρέατος οὐ πᾶν βαθέος*»

Είναι γιατί

14^η πρόταση: «*ἂν μὲν οὖν εἰς τό φρέαρ καταβῆ τις*»

Είναι γιατί

18^η πρόταση: «*τούς οἰκείους ἐγὼ ἐθεασάμην καὶ τὴν πατρίδα*»

Είναι γιατί

19^η πρόταση: «*εἰ δὲ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων*»

Είναι γιατί

20^η πρόταση: «*οὐκ ἔχω εἰπεῖν*»

Είναι γιατί

Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σας δίνεται το κείμενο του Λουκιανού χωρισμένο σε προτάσεις. Από αυτές έχουν αφαιρεθεί τα περισσότερα υποκείμενα, αντικείμενα, κατηγορούμενα και εμπρόθετοι προσδιορισμοί του τόπου.

Οι όροι που λείπουν είναι:

τοὺς ὀφθαλμούς, γένεια, οἱ Σεληνῖται, φαλακρός, καλός, ὄνυχας, τὰ γόνατα, κάτοπτρον, ἀποθέτους, τό φρέαρ, τῆ γῆ, τυρούς, τοῖς ποσίν, τοὺς οἰκείους, μονοδάκτυλοι, πόλεις, ἐμέ, φρέατος, ἔθνη, τό κάτοπτρον, ἐκεῖνοι, τήν πατρίδα, τῶν λεγομένων, Σεληνίταις

Σημειώστε τους όρους που λείπουν στη σωστή τους θέση κάτω από τις εικόνες.

Χρησιμοποιήστε:

- για τα **υποκείμενα**, **μπλε** χρώμα,
- για τα **αντικείμενα** ή τα **κατηγορούμενα**, **πράσινο** χρώμα,
- για τους **εμπρόθετους προσδιορισμούς**, **μαύρο** χρώμα.

Υπογραμμίστε τα **ρήματα** με **κόκκινο** χρώμα.

ΑΣΚΗΣΗ 2^η

Με τη βοήθεια των πινάκων «γλωσσικών σχολίων» να αποδώσετε το περιεχόμενο κάθε πρότασης.



Ερμής του Φειδία

δέ παρά



νομίζεται,

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ καλός, ἡ καλή, τό καλόν	ὄμορφος	.....
παρά Σεληνίταις	στους Σεληνίτες	
νομίζεται	θεωρείται	

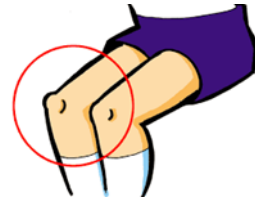
ἦν τίς

ἦ.

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἦν	εάν	.....
τίς	κάποιος	
ἦ	γ' ενικό Υποτ. Ενεστώτα του ρ. εἰμι	



φύουσιν μικρόν ὑπέρ



Γλωσσικά σχόλια

Απόδοση περιεχομένου πρότασης



ἐν

οὐκ ἔχουσιν

φύω
μικρόν

κάνω κάτι να φυτρώσει, «αφήνω»
λίγο

.....

Γλωσσικά σχόλια

Απόδοση περιεχομένου πρότασης

ὁ ὄνυξ, τοῦ ὄνυχος
ἐν τοῖς ποσίν
(ουσ. ὁ πούς, τοῦ ποδός)

το νύχι
στα πόδια

.....



ἀλλά πάντες εἰσίν

Γλωσσικά σχόλια

Απόδοση περιεχομένου πρότασης

πάντες

όλοι

.....

Καί ἐπειδάν ἤ πονῶσιν

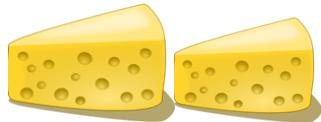
Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐπειδάν πονῶσιν	ὅταν κοιιάζουν	.....

ἤ γυμνάζονται,

Απόδοση περιεχομένου πρότασης
.....

γάλακτι πᾶν τὸ σῶμα ἰδροῦσιν,

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
γάλακτι πᾶν τὸ σῶμα ἰδροῦσιν	ιδρώνουν παράγοντας γάλα σε ὄλο τους τὸ σῶμα	.....



ὥστε

ἀπ' αὐτοῦ πήγνυνται.

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τυρούς πήγνυνται	«πήζου» (παρασκευάζου) τυριά	.....



περιαιρετούς ἔχουσι

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ περιαιρετός, -ή, -όν	αὐτός που μπορεί να αφαιρεθεί, ὁ πρόσθετος	.....

καὶ πολλοὶ τοὺς σφετέρους ἀπολέσαντες παρ' ἄλλων χρησάμενοι ὀρῶσιν.

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τοὺς σφετέρους ἀπολέσαντες παρ' ἄλλων χρησάμενοι	αν χάσουν τα δικά τους χρησιμοποιώντας αυτά που παίρνουν από άλλους	.....
ὀράω - ὠ	βλέπω	



Τινές δέ καί

ἔχουσιν, οἱ πλούσιοι.

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τινές	κάποιοι	.....
ὄ/ ἢ ἀπόθετος, τό ἀπόθετον	αποθηκευμένος, για ὥρα ἀνάγκης	



δέ μέγιστον κεῖται ὑπέρ



οὐ πάνυ βαθέος.

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τό κάτοπτρον	ο καθρέφτης	.....
κεῖται	βρίσκεται	
ὑπέρ φρέατος	πάνω ἀπό ἕνα πηγάδι	
πάνυ	πολύ	



Ἄν μὲν οὖν εἰς

καταβῆ τις,

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οὖν	λοιπόν	.....
τό φρέαρ	το πηγάδι	
τίς	κάποιος	



ἀκούει πάντων



ἐν

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τῶν λεγομένων	ὅσα λέγονται	.....



ἐάν δέ εἰς

ἀποβλέψη,

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐάν ἀποβλέψη	αν κοιτάξει προσεκτικά	.....
τό κάτοπτρον	ο καθρέπτης	



πάσας μέν,

πάντα δέ

ὄρᾱ.

Γλωσσικά σχόλια



ὄράω -ᾶ

ἐγὼ ἐθεασάμην καί

βλέπω

Απόδοση περιεχομένου πρότασης



Γλωσσικά σχόλια

οἱ οἰκεῖοι

οἱ συγγενεῖς, οἱ γνωστοί

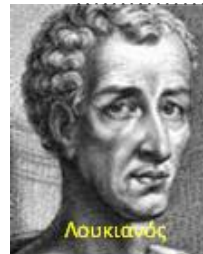
Απόδοση περιεχομένου πρότασης



εἰ δέ

ἐθεασάμην

εἶδα



ἐώρων,

Γλωσσικά σχόλια

εἰ ἐώρων
(οριστ. παρατ. ρ. ὄράω, ὄρᾶ = βλέπω)

αν ἐβλεπαν

Απόδοση περιεχομένου πρότασης

οὐκ ἔχω εἰπεῖν.

Γλωσσικά σχόλια

οὐκ ἔχω εἰπεῖν

δεν μπορῶ να το πω

Απόδοση περιεχομένου πρότασης

Ὅστις δέ ταῦτα μὴ πιστεύει οὕτως ἔχειν, ἂν ποτε καὶ αὐτός ἐκεῖσε ἀφίκηται, εἴσεται ὡς ἀληθῆ λέγω.
Ὅποιος δεν πιστεύει ὅτι αὐτὰ ἐτσι εἶναι, αν κάποτε κι αὐτός φτάσει ἐκεί, θα καταλάβει ὅτι λέω ἀλήθεια.

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Παρατηρήστε ποιους όρους περιέχει κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις του κειμένου. Χαρακτηρίστε τις προτάσεις αυτές ως προς τους όρους τους (απλές, σύνθετες, ελλειπτικές, επαυξημένες) και αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

2^η πρόταση: «ἤν τις φαλακρός ἦ»

Είναι γιατί

3^η πρόταση: «γένεια φύουσιν μικρόν ὑπέρ τά γόνατα»

Είναι γιατί

4^η πρόταση: «ὄνυχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληνῖται»

Είναι γιατί

5^η πρόταση: «ἀλλά πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι»

Είναι γιατί

9^η πρόταση: «ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πηγνυται»

Είναι γιατί

13^η πρόταση: «κάτοπτρον δέ μέγιστον κεῖται ὑπέρ φρέατος οὐ πάνυ βαθέος»

Είναι γιατί

14^η πρόταση: «ἂν μὲν οὖν εἰς τό φρέαρ καταβῆ τις»

Είναι γιατί

18^η πρόταση: «τούς οἰκείους ἐγὼ ἐθεασάμην καί τήν πατρίδα»

Είναι γιατί

19^η πρόταση: «εἰ δέ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων»

Είναι γιατί

20^η πρόταση: «οὐκ ἔχω εἰπεῖν»

Είναι γιατί

Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σας δίνεται το κείμενο του Λουκιανού χωρισμένο σε προτάσεις. Τοποθετήστε στα πλαίσια κάτω από τους όρους τα σωστά χαρτονάκια, ώστε να δηλώσετε τα *ρήματα*, *υποκείμενα*, *αντικείμενα*, *κατηγορούμενα* και *εμπρόθετους προσδιορισμούς του τόπου*¹⁵².

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Με τη βοήθεια των πινάκων «*γλωσσικών σχολίων*» να αποδώσετε το περιεχόμενο κάθε πρότασης.

¹⁵² Βλ. εικόνα 6 στη σελ. 421.

1^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ καλός, ἡ καλή, τὸ καλόν	ὁμορφος	
παρά Σεληνίταις	στους Σεληνίτες	
νομίζεται	θεωρείται	.....

2^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἦν	εάν	
τίς	κάποιος	
ἦ	γ' ενικό Υποτ. Ενεστώτα του ρ. εἰμί	.....

3^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
φύω	κάνω κάτι να φυτρώσει, «αφήνω»	
μικρόν	λίγο	.....

4^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ ὄνυξ, τοῦ ὄνυχος	το νύχι	
ἐν τοῖς ποσίν (ουσ. ὁ πούς, τοῦ ποδός)	στα πόδια	.....

5^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
πάντες	όλοι	.....

6^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐπειδάν πονῶσιν	ὅταν κοιπάζουν	.....

7^η πρόταση

Απόδοση περιεχομένου πρότασης
.....

8^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
γάλακτι πᾶν τό σῶμα ἰδροῦσιν	ιδρώνουν παράγοντας γάλα σε ὅλο τους το σώμα	.....

9^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τυρούς πήγνυνται	«πήζουν» (παρασκευάζουν) τυριά	.....

10^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ περιαιρετός, -ή, -όν	αυτός που μπορεί να αφαιρεθεί, ο πρόσθετος	.....

11^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τούς σφετέρους ἀπολέσαντες παρ' ἄλλων χρησάμενοι	αν χάσουν τα δικά τους χρησιμοποιώντας αυτά που παίρνουν από άλλους	.....
ὄραω - ῶ	βλέπω	

12^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τινές	κάποιοι	.....
ὄ/ ἡ ἀπόθετος, τό ἀπόθετον	αποθηκευμένος, για ὥρα ανάγκης	

13^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τό κάτοπτρον	ο καθρέφτης	.....
κεῖται	βρίσκεται	
ὑπέρ φρέατος	πάνω από ένα πηγάδι	
πάνυ	πολύ	

14^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οὔν	λοιπόν	.....
τό φρέαρ	το πηγάδι	
τίς	κάποιος	

15^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τῶν λεγομένων	ὅσα λέγονται	.....

16^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐάν ἀποβλέψῃ	ἀν κοιτάξῃ προσεκτικά	.....
τό κάτοπτρον	ὁ καθρέπτης	

17^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὄραω -ῶ	βλέπω	.....

18^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οἱ οἰκεῖοι	οἱ συγγενεῖς, οἱ γνωστοί	.....
ἐθεασάμην	εἶδα	

19^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
εἰ ἐώρων (οριστ. παρατ. ρ. ὄραω, ὄρῶ = βλέπω)	ἀν ἐβλεπαν	.....

20^η πρόταση

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οὐκ ἔχω εἰπεῖν	δεν μπορῶ νὰ το πω	.....

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Παρατηρήστε τους όρους που περιέχει κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις του κειμένου. Χαρακτηρίστε τις προτάσεις αυτές ως προς τους όρους τους (*απλές, σύνθετες, ελλειπτικές, επαυξημένες*) και αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας. Τοποθετήστε στα μπλε πλαίσια δίπλα από τις προτάσεις τα χαρτονάκια με το σωστό χαρακτηρισμό κάθε πρότασης¹⁵³.

2^η πρόταση: *«ἦν τίς φαλακρός ἦ»*

Είναι γιατί

.....

3^η πρόταση: *«γένεια φύουσιν μικρόν ὑπέρ τά γόνατα»*

Είναι γιατί

.....

4^η πρόταση: *«ὄνυχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληνῖται»*

Είναι γιατί

.....

5^η πρόταση: *«ἀλλά πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι»*

Είναι γιατί

.....

9^η πρόταση: *«ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πήγνυνται»*

Είναι γιατί

.....

13^η πρόταση: *«κάτοπτρον δέ μέγιστον κεῖται ὑπέρ φρέατος οὐ πάνυ βαθέος»*

Είναι γιατί

.....

14^η πρόταση: *«ἂν μὲν οὖν εἰς τό φρέαρ καταβῆ τις»*

Είναι γιατί

.....

18^η πρόταση: *«τούς οἰκείους ἐγὼ ἐθεασάμην καὶ τὴν πατρίδα»*

Είναι γιατί

.....

19^η πρόταση: *«εἰ δέ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων»*

Είναι γιατί

.....

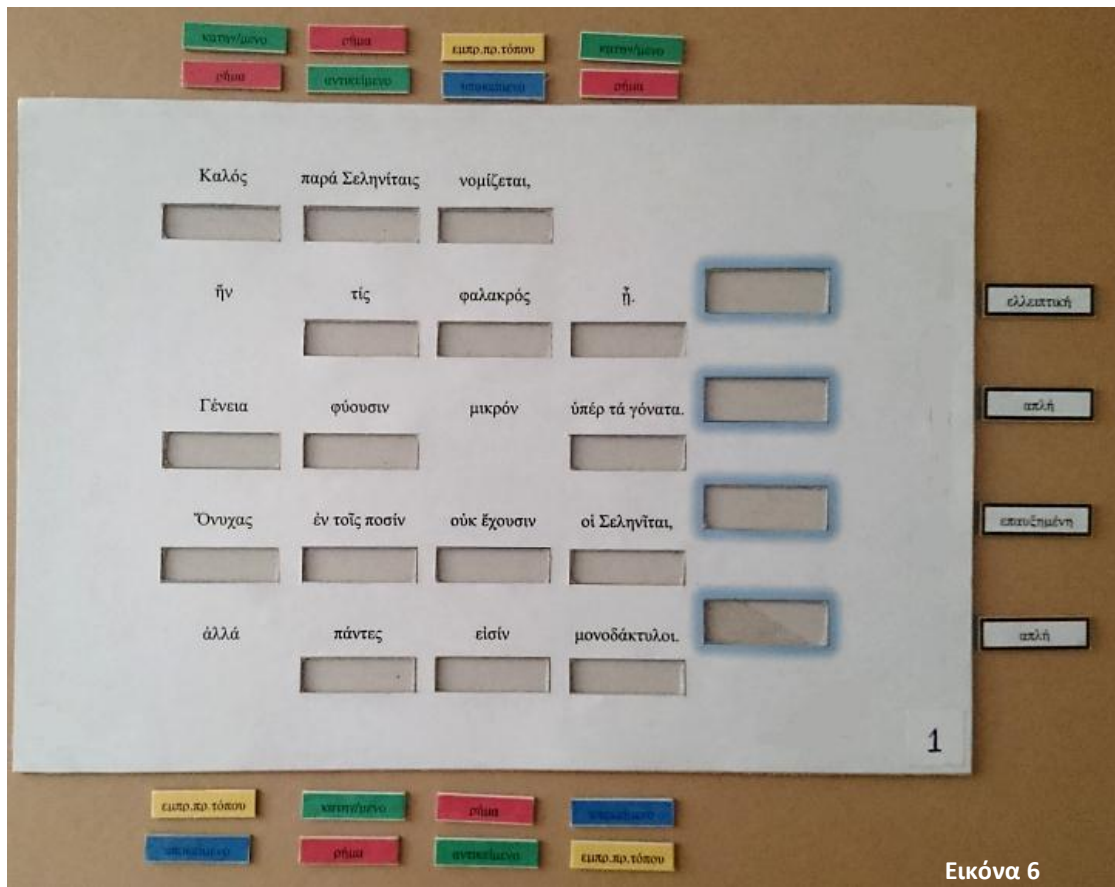
20^η πρόταση: *«οὐκ ἔχω εἰπεῖν»*

Είναι γιατί

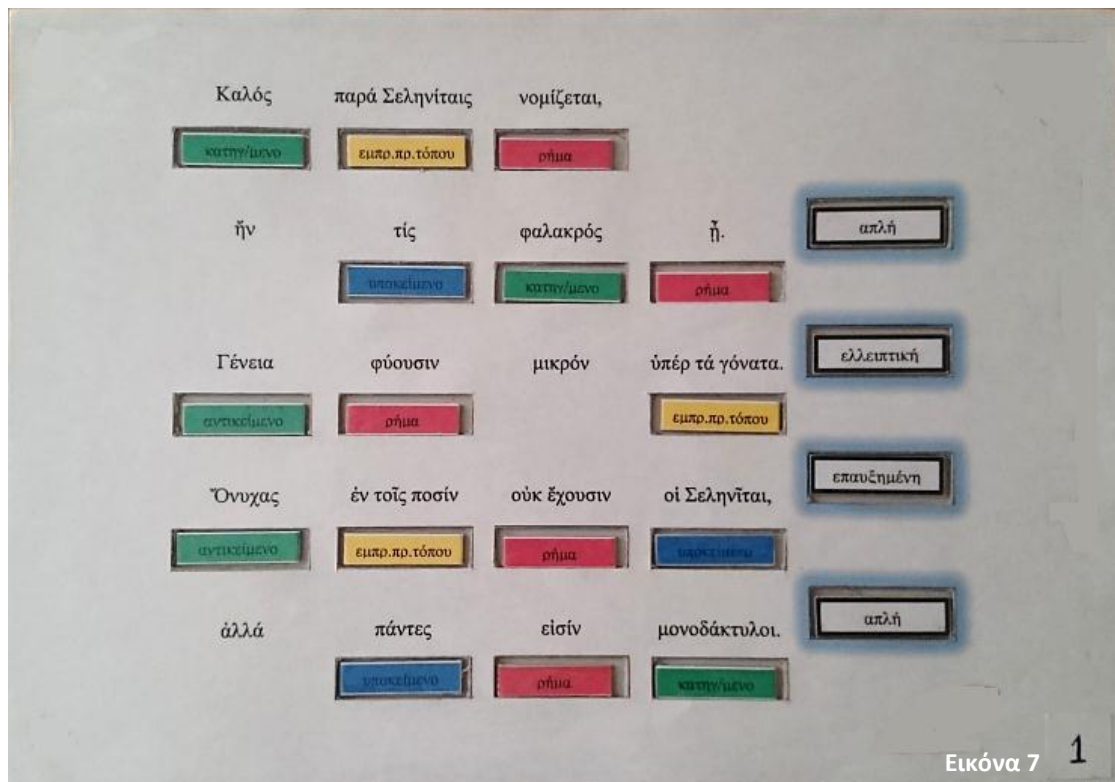
.....

¹⁵³ Βλ. εικόνα 7 στη σελ. 421.

Συνοδευτικό υλικό για τις δραστηριότητες κιναισθητικής νοημοσύνης



Εικόνα 6



Εικόνα 7 1

Εικόνες 6-7: Η 1^η και 3^η δραστηριότητα κιναισθητικής νοημοσύνης

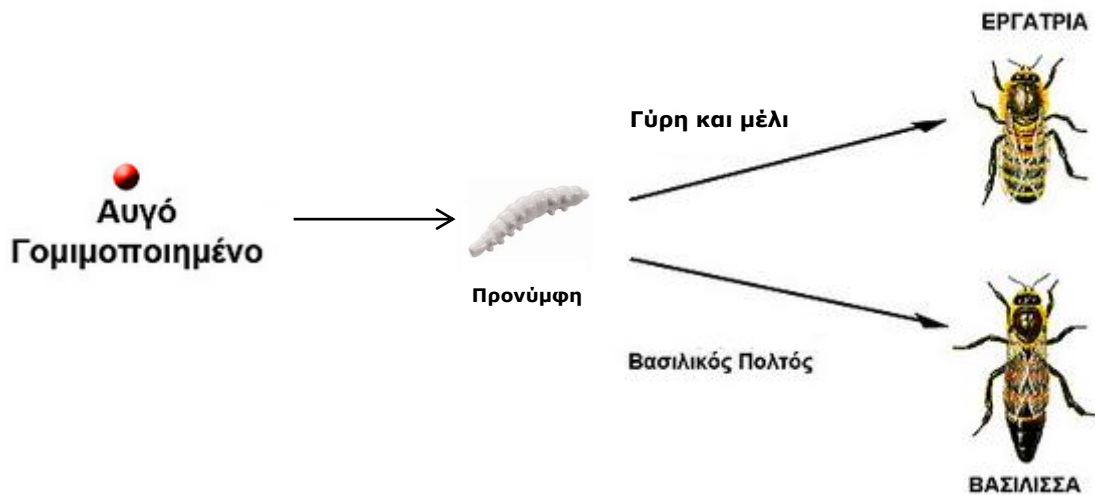
Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιολογικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Τα γονιμοποιημένα αυγά που γεννά η βασίλισσα των μελισσών εξελίσσονται σε θηλυκές προνύμφες. Οι θηλυκές προνύμφες διαμορφώνονται είτε σε άλλες βασίλισσες είτε σε εργάτριες. Αυτό που καθορίζει την εξέλιξή τους είναι η διατροφή τους.

Έτσι λοιπόν, οι προνύμφες που τρέφονται κυρίως με γύρη και μέλι, γίνονται εργάτριες ενώ οι προνύμφες που τρέφονται αποκλειστικά με βασιλικό πολτό γίνονται βασίλισσες. [Οι μέλισσες αποθηκεύουν την τροφή τους (γύρη, μέλι, βασιλικό πολτό) στα κελιά της κυψέλης τους.]

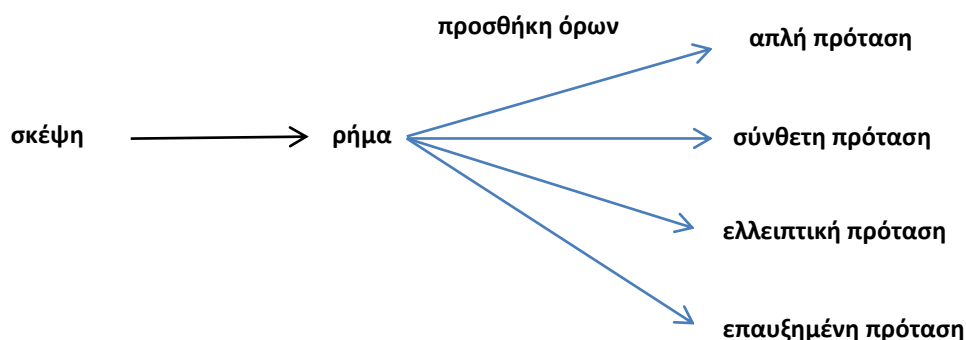
ΠΗΓΗ: <http://www.honeymell.com/>



Κάτι αντίστοιχο θα μπορούσαμε να πούμε πως συμβαίνει και με τις προτάσεις στο λόγο.

Το μυαλό μας «γεννά» μια σκέψη, η ουσία της οποίας αποτυπώνεται με ένα ρήμα. Το ρήμα, δηλαδή, είναι η αρχή της ζωής μιας πρότασης, όπως είναι η «προνύμφη» στον κόσμο των μελισσών.

Το ρήμα («προνύμφη») «θρέφεται», δηλαδή εμπλουτίζεται από όρους που προστίθενται και καθορίζουν τελικά το είδος της πρότασης: απλή, σύνθετη, ελλειπτική ή επαυξημένη.



1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

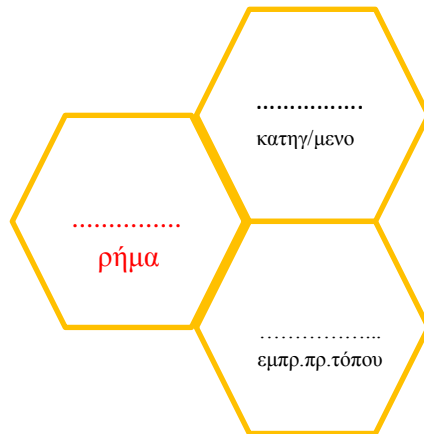
Σας δίνεται το κείμενο του Λουκιανού χωρισμένο σε προτάσεις. Σημειώστε στα κελιά τους όρους που ζητούνται για κάθε πρόταση. Ξεκινήστε με το ρήμα και συνεχίστε με τους υπόλοιπους όρους που συμπληρώνουν το νόημα του ρήματος και διαμορφώνουν το είδος της πρότασης.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Με τη βοήθεια των πινάκων «γλωσσικών σχολίων» να αποδώσετε το περιεχόμενο κάθε πρότασης.

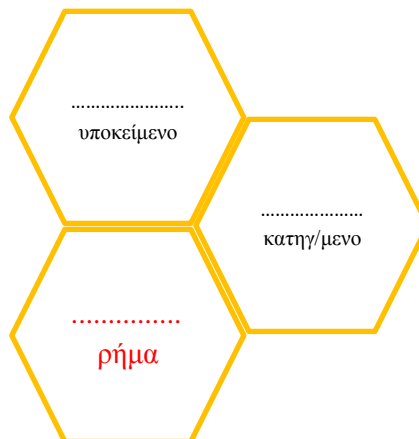
«Καλός δέ παρά Σεληνίταις νομίζεται»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ καλός, ἡ καλή, τὸ καλόν	ὄμορφος	.....
παρά Σεληνίταις	στους Σεληνίτες	
νομίζεται	θεωρείται	



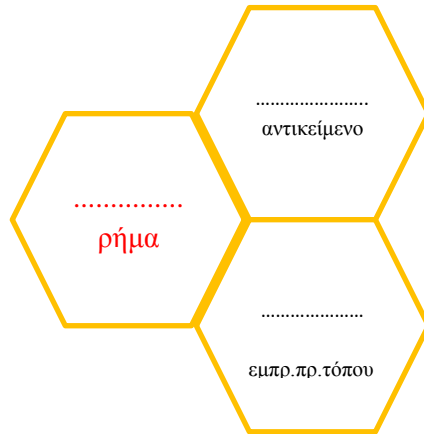
«ἦν τίς φαλακρός ἦ»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἦν	εάν	.....
τίς	κάποιος	
ἦ	γ' ενικό Υποτ. Ενεστώτα του ρ. εἰμί	



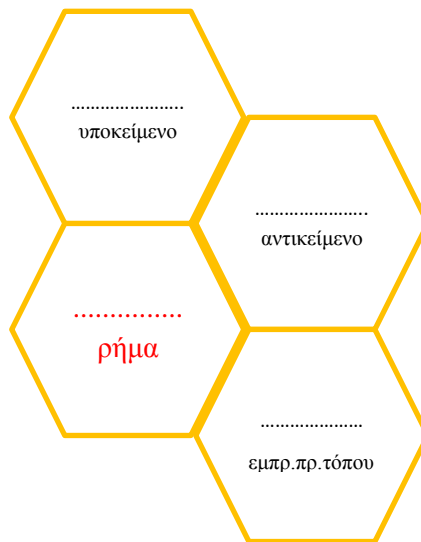
«Γένεια φύουσιν μικρόν ὑπέρ τά γόνατα.»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
φύω μικρόν	κάνω κάτι να φυτρώσει, «αφήνω» λίγο	.....



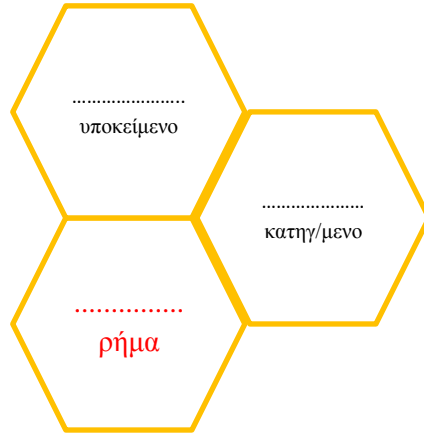
«Ὅνυχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληνῖται»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ ὄνυξ, τοῦ ὄνυχος ἐν τοῖς ποσίν (ουσ. ὁ πούς, τοῦ ποδός)	το νύχι στα πόδια	.....



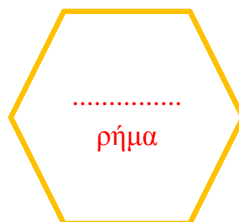
«ἀλλά πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
πάντες	όλοι	.....



«Καὶ ἐπειδὴν πονῶσιν»

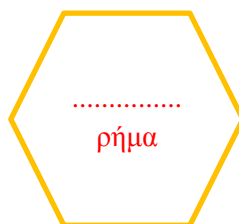
Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐπειδὴν πονῶσιν	ὅταν κοπιάζουν	.....



«ἢ γυμνάζονται»

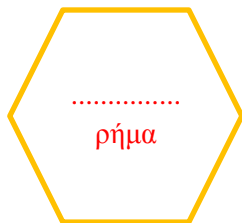
Απόδοση περιεχομένου πρότασης

.....



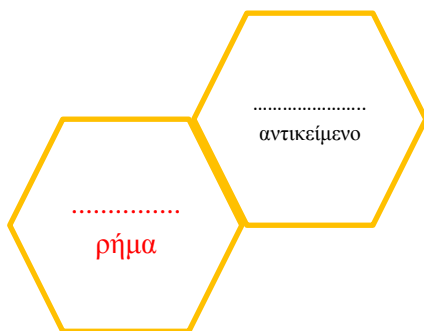
«γάλακτι πᾶν τό σῶμα ἰδροῦσιν»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
γάλακτι πᾶν τό σῶμα ἰδροῦσιν	ιδρώνουν παράγοντας γάλα σε ὄλο τους το σῶμα	.....



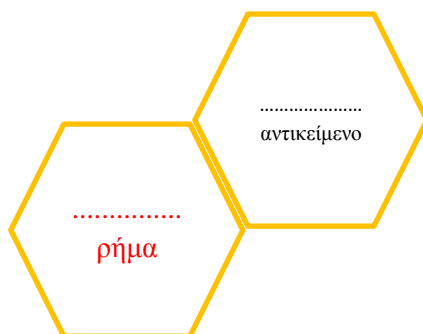
«ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πῆγνυνται»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τυρούς πῆγνυνται	«πήζουν» (παρασκευάζουν) τυριά	.....



«Τούς δέ ὀφθαλμούς περιαιρετούς ἔχουσι»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὁ περιαιρετός, -ή, -όν	αυτός που μπορεί να αφαιρεθεί, ο πρόσθετος	.....



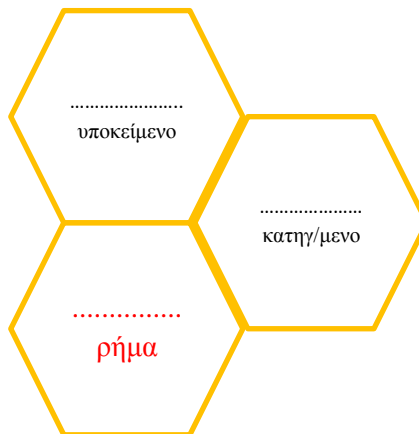
«πολλοί τούς σφετέρους ἀπολέσαντες παρ' ἄλλων χρησάμενοι ὀρᾷσιν»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τούς σφετέρους ἀπολέσαντες	αν χάσουν τα δικά τους	.....
παρ' ἄλλων χρησάμενοι	χρησιμοποιώντας αυτά που παίρνουν από άλλους	
ὀρᾷω - ὠ	βλέπω	



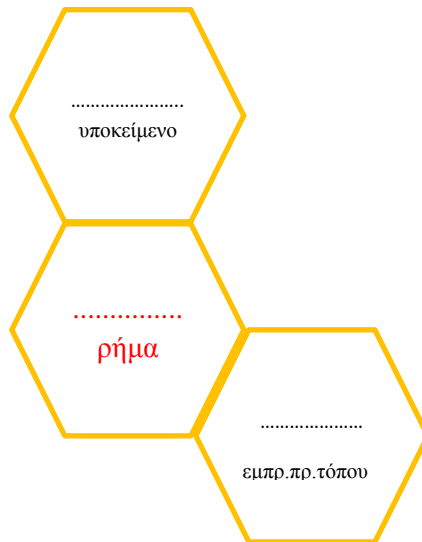
«Τινές δέ καί ἀποθέτους ἔχουσιν, οἱ πλούσιοι.»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τινές	κάποιοι	.....
ὁ/ ἡ ἀπόθετος, τό ἀπόθετον	αποθηκευμένος, για ώρα ανάγκης	



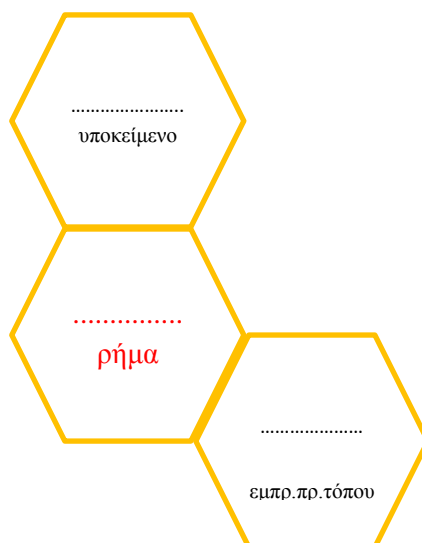
«Κάτοπτρον δέ μέγιστον κείται ὑπέρ φρέατος οὐ πάνυ βαθέος.»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τό κάτοπτρον	ο καθρέφτης
κεῖται	βρίσκεται	
ὑπέρ φρέατος	πάνω από ένα πηγάδι	
πάνυ	πολύ	



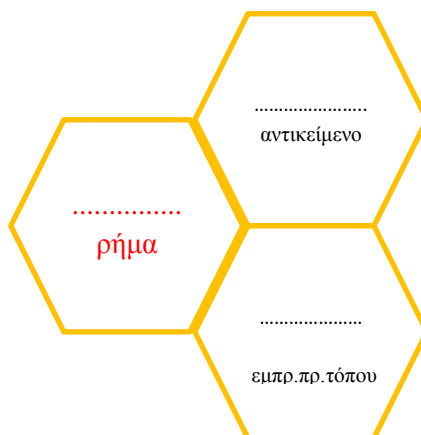
«Ἄν μὲν οὖν εἰς τό φρέαρ καταβῆ τις»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οὖν	λοιπόν	.....
τό φρέαρ	το πηγάδι	
τίς	κάποιος	



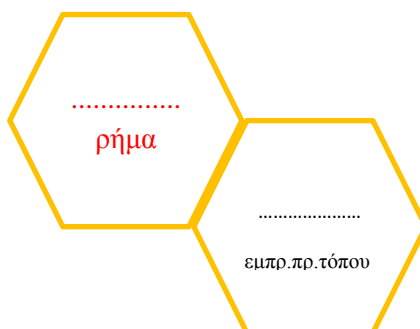
«ἀκούει πάντων τῶν λεγομένων ἐν τῇ γῆ»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
τῶν λεγομένων	ὅσα λέγονται	.....



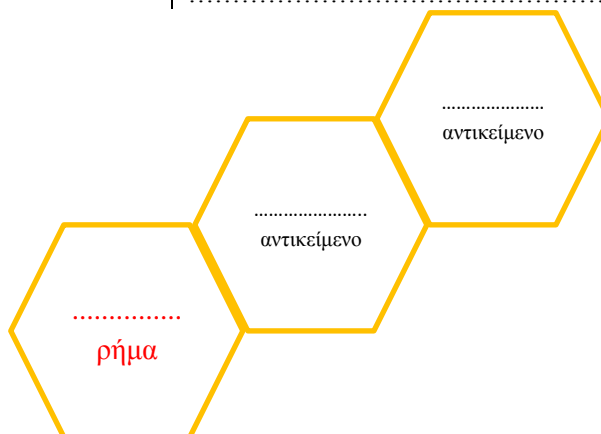
«ἐάν δέ εἰς τό κάτοπτρον ἀποβλέψη»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ἐάν ἀποβλέψη	αν κοιτάξει προσεκτικά	.....
τό κάτοπτρον	ο καθρέπτης	.....



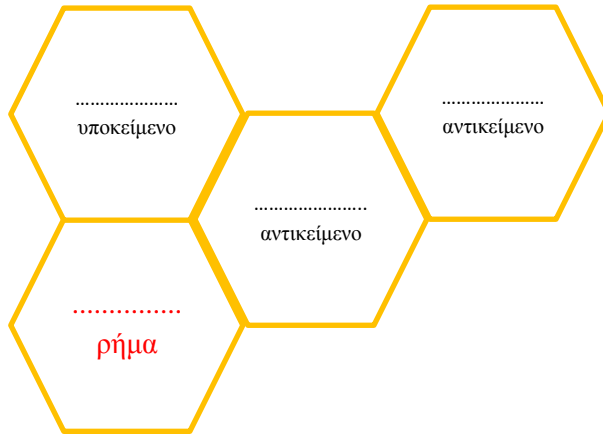
«πάσας μὲν πόλεις, πάντα δέ ἔθνη ὄρᾳ»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
ὄρᾳ -ῶ	βλέπω	.....



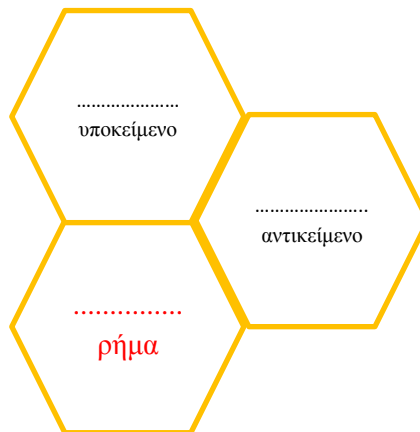
«Τούς οικείους ἐγὼ ἐθεασάμην καὶ τὴν πατρίδα»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οἱ οικεῖοι ἐθεασάμην	οἱ συγγενεῖς, οἱ γνωστοί εἶδα	.....



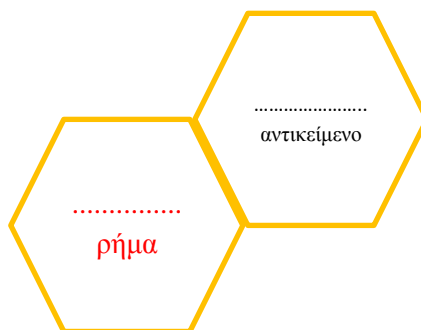
«εἰ δὲ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
εἰ ἐώρων (οριστ. παρατ. ρ. ὄραω, ὄρω = βλέπω)	αν ἐβλεπαν	.....



«οὐκ ἔχω εἰπεῖν»

Γλωσσικά σχόλια		Απόδοση περιεχομένου πρότασης
οὐκ ἔχω εἰπεῖν	δεν μπορῶ νὰ το πω	.....



Ὅστις δὲ ταῦτα μὴ πιστεύει οὕτως ἔχειν, ἂν ποτε καὶ αὐτὸς ἐκεῖσε ἀφίκηται, εἴσεται ὡς ἀληθῆ λέγω.

Όποιος δεν πιστεύει ότι αυτά έτσι είναι, αν κάποτε κι αυτός φτάσει εκεί, θα καταλάβει ότι λέω αλήθεια.

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσδιορίστε το είδος των παρακάτω προτάσεων ως προς τους όρους τους (απλές, σύνθετες, ελλειπτικές, επαυξημένες) και αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

2^η πρόταση: «ἦν τίς φαλακρός ἦ»

Είναι γιατί

3^η πρόταση: «γένεια φύουσιν μικρόν ὑπὲρ τὰ γόνατα»

Είναι γιατί

4^η πρόταση: «ὄνυχας ἐν τοῖς ποσίν οὐκ ἔχουσιν οἱ Σεληγῖται»

Είναι γιατί

5^η πρόταση: «ἀλλὰ πάντες εἰσὶν μονοδάκτυλοι»

Είναι γιατί

9^η πρόταση: «ὥστε τυρούς ἀπ' αὐτοῦ πηγνυται»

Είναι γιατί

13^η πρόταση: «κάτοπτρον δὲ μέγιστον κεῖται ὑπὲρ φρέατος οὐ πάνυ βαθέος»

Είναι γιατί

14^η πρόταση: «ἂν μὲν οὖν εἰς τὸ φρέαρ καταβῆ τις»

Είναι γιατί

18^η πρόταση: «τούς οἰκείους ἐγὼ ἐθεασάμην καὶ τὴν πατρίδα»

Είναι γιατί

19^η πρόταση: «εἰ δὲ ἐκεῖνοι ἐμέ ἐώρων»

Είναι γιατί

20^η πρόταση: «οὐκ ἔχω εἰπεῖν»

Είναι γιατί

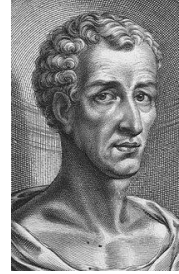
Φύλλο δραστηριότητας διαπροσωπικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Στο τέλος της αφήγησης της περιπέτειάς του, ο Λουκιανός λέει:

*«Ὅστις δέ ταῦτα μή πιστεύει οὕτως ἔχειν,
ἂν ποτε καί αὐτός ἐκεῖσε ἀφίκηται, εἴσεται ὡς ἀληθῆ λέγω.»*

*(Ὅποιος δεν πιστεύει ὅτι αὐτά ἐτσι εἶναι,
αν κάποτε κι αὐτός φτάσει ἐκεῖ, θα καταλάβει ὅτι λέω ἀλήθεια.)*



Στις 2:56:15 της 21ης Ιουλίου 1969, ο Νηλ Άρμστρονγκ έγινε ο πρώτος άνθρωπος που πάτησε το πόδι του στη Σελήνη.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Φανταστείτε ότι ο Λουκιανός κάνει ένα ταξίδι στο χρόνο και 18 αιώνες αργότερα, αφότου έγραψε την «*Αληθή Ιστορία*», συναντά τον Νηλ Άρμστρονγκ στις 24 Ιουλίου 1969, όταν ο αστροναύτης επιστρέφει στη Γη μετά το ταξίδι του στη Σελήνη.

Γράψτε τη δική σας «*Αληθή Ιστορία*» σε μορφή διαλόγου με τα λόγια που θα αντάλλαξαν οι δύο άνδρες.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3^ο ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ενότητα 9 (σ. 68-70)

Κείμενο: Η Καλλιπάτειρα (Παυσανίας, «Ελλάδος Περιήγησις» 5.6.7-8)

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- ✓ να ασκηθούν στη συντακτική αναγνώριση των μετοχών και ειδικότερα στη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο ενός κειμένου,
- ✓ να συνειδητοποιήσουν τη θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα και να εκφράσουν δικές τους απόψεις σχετικά με το θέμα,
- ✓ να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της νίκης στους Ολυμπιακούς Αγώνες κατά την αρχαιότητα (όπως αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι τελικά η Καλλιπάτειρα δεν τιμωρήθηκε για την πράξη της).

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Διανέμεται στους μαθητές φύλλο εργασίας¹⁵⁴ με τη βοήθεια του οποίου (εργαζόμενοι σε δυάδες) εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους εισάγουν αρχικά γενικά στο έργο του Παυσανία «Ελλάδος Περιήγησις» και έπειτα στο συγκεκριμένο απόσπασμα από το 5^ο βιβλίο του έργου («Ελλάδος Περιήγησις» 5.6.7-8).

2^ο Στάδιο: Α΄ Φάση επεξεργασίας του κειμένου

Οι μαθητές και στο στάδιο αυτό εργάζονται σε δυάδες. Έχουν στη διάθεσή τους ένα φύλλο εργασίας¹⁵⁵ που περιέχει το κείμενο και τη μετάφρασή του από το οποίο όμως έχουν αφαιρεθεί οι μετοχές. Οι μαθητές καλούνται σε σχετικό πίνακα που τους δίνεται: α) να αντιστοιχίσουν τις μετοχές του κειμένου με τη μετάφρασή τους, β) να τοποθετήσουν στη σωστή θέση μέσα στο κείμενο τις μετοχές και γ) να αναγνωρίσουν τα είδη των μετοχών με βάση τη συντακτική τους λειτουργία.

¹⁵⁴ Βλ. σελ. 437-438.

¹⁵⁵ Βλ. σελ. 439-441.

Γίνεται ανάγνωση του κειμένου και ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των εργασιών.

3ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή (έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*). Μαθητές με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης, εντάσσονται στην ίδια ομάδα ώστε να εργαστούν μαζί. (Ο αριθμός των μαθητών που συγκροτούν κάθε ομάδα εργασίας καθώς και ο αριθμός των ομάδων εργασίας, μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.)

4ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες (Β΄ Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας¹⁵⁶ με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές ασκούνται στη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών που εντόπισαν στο κείμενο¹⁵⁷ (βλ. 2^ο στάδιο).

5ο Στάδιο: Έλεγχος των εργασιών και ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Επισημαίνεται ο τρόπος σύνταξης των επιρρηματικών μετοχών. Ακολουθούν, τέλος, ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου, οι οποίες περιστρέφονται κυρίως γύρω από το περιεχόμενο των μετοχών:

- Πώς ονομάζεται το βουνό κοντά στην Ολυμπία στο οποίο αναφέρεται ο Πausanίας;
- Ποιος νόμος ίσχυε στους Ηλείους για όποια έγγαμη γυναίκα εισερχόταν στο χώρο της Ολυμπίας ή γενικά διέβαινε τον Αλφειό ποταμό κατά τις απαγορευμένες ημέρες (δηλαδή κατά τις ημέρες τέλεσης των Ολυμπιακών Αγώνων);
- Γιατί η Καλλιπάτειρα πήγε στην Ολυμπία;
- Όταν η Καλλιπάτειρα πήγε στην Ολυμπία, ζούσε ο άντρας της;
- Με ποιο τέχνασμα μπήκε η Καλλιπάτειρα στον χώρο τέλεσης των αγώνων;
- Πώς αντέδρασε η Καλλιπάτειρα όταν είδε τον γιο της νικητή;

¹⁵⁶ Βλ. σελ. 442-461.

¹⁵⁷ Οι μαθητές έχουν διαχθεί τη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου (βλ. Ενότητα 17^η). Ωστόσο, καθοδηγούνται να συμβουλευτούν το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου τους, για να θυμηθούν όσα διδάχθηκαν στην Α΄ Γυμνασίου.

- Γιατί οι Ελλανοδίκες δεν τιμώρησαν την Καλλιπάτειρα αν και αποκαλύφθηκε η απάτη της;
- Ποιος νόμος ψηφίστηκε από τους Ελλανοδίκες μετά από όσα συνέβησαν με την Καλλιπάτειρα;

6ο Στάδιο: Δραστηριότητες εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν τη δίκη της Καλλιπάτειρας. Εργάζονται ατομικά ή ομαδικά (ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης τους) με φύλλα εργασίας¹⁵⁸ στα οποία τούς ζητείται να συντάξουν είτε α) το κατηγορητήριο είτε β) την απολογία της Καλλιπάτειρας είτε γ) την ετυμηγορία της δίκης. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αναπαράσταση της σκηνής του δικαστηρίου. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης.

7ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.

¹⁵⁸ Βλ. σελ. 462-464.



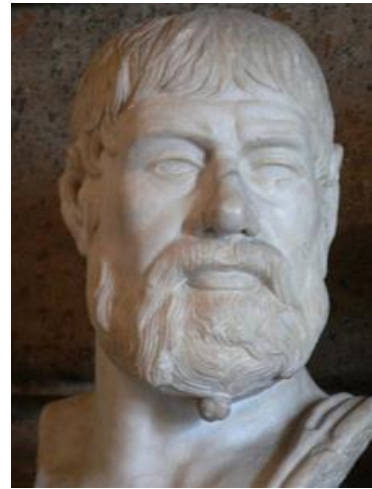
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(1ο Στάδιο: Αφόρμηση)

Όνομ/νομα:

Ο Πausanias υπήρξε μεγάλος Έλληνας περιηγητής και γεωγράφος του 2^{ου} αιώνα μ.Χ. Το έργο του «*Ελλάδος Περιήγησις*» είναι ένα οδοιπορικό στο οποίο περιγράφει όσα είδε στα ταξίδια του, ξεκινώντας από την Αττική.

Ο ακόλουθος χάρτης απεικονίζει σχηματικά τις περιοχές που καλύπτουν τα βιβλία της «*Ελλάδος Περιήγησις*». Έγραψε ένα βιβλίο για κάθε μια από τις γεωγραφικές περιοχές όπου ταξίδεψε, με εξαίρεση τα «*Ηλιακά*» που καλύπτουν δύο βιβλία (το 5^ο και το 6^ο).

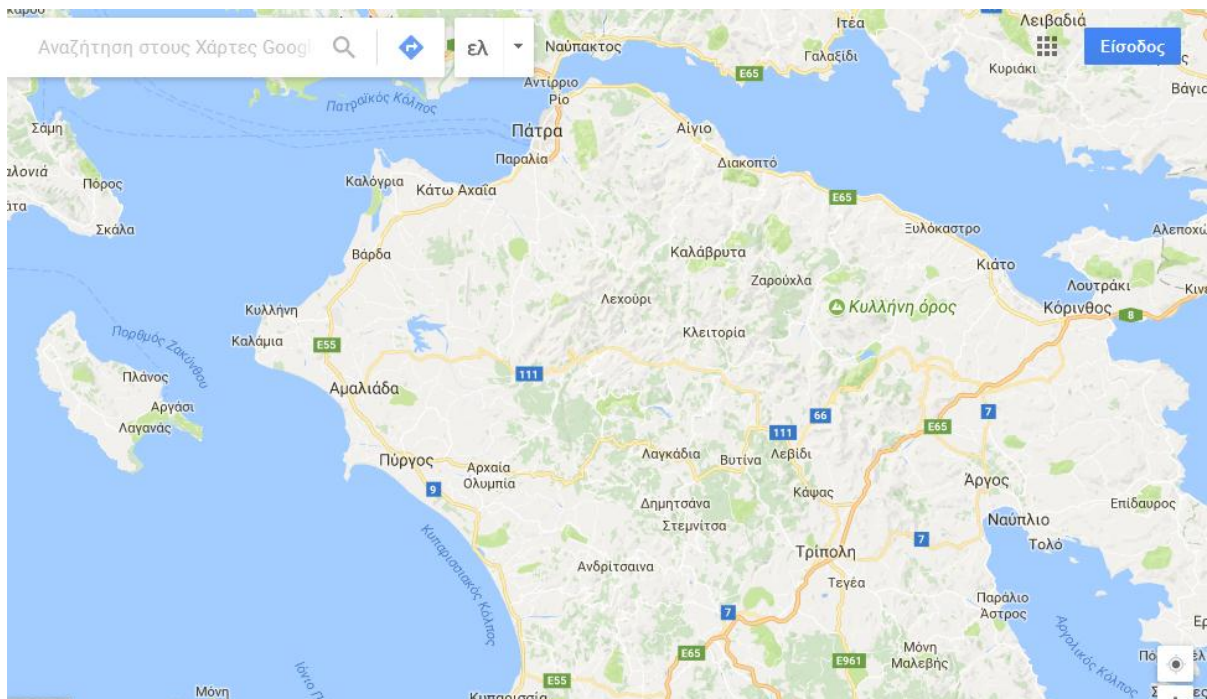


Από πόσα βιβλία αποτελείται το έργο του Πausanias «*Ελλάδος Περιήγησις*»;

.....
.....

Στο 5^ο βιβλίο του, τα «*Ηλιακά*», ο Πausanias μάς ταξιδεύει στην Αρχαία Ολυμπία και συγκεκριμένα στο «*Τυπαίο όρος*».

Βρείτε την περιοχή της Αρχαίας Ολυμπίας στον χάρτη και κυκλώστε τη.



Διαβάστε τις παρακάτω πληροφορίες για το «*Τυπαίο όρος*».



ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ
Η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια

Κύρια πύλη
Κατάλογος λημμάτων
Προβλεπόμενα λήμματα
Τρέχοντα γεγονότα
Τυχαίο λήμμα

Λήμμα [Συζήτηση](#) [Ανάγνωση](#) [Επεξεργασία](#) [Επεξεργασία κώδικα](#) [Προβολή ιστορικού](#)

Τυπαίο όρος

Από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια

Το **Τυπαίο** όρος είναι ήταν βραχώδες βουνό της αρχαίας **Ηλείας** γνωστό στην αρχαιότητα και τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Σήμερα δεν είναι ακριβώς γνωστό ποιο σημερινό βουνό είναι, από Ηλείους ταυτίζεται με τον λόφο "Αρνοκατάραχο" κοντά στο χωριό **Μακρίσια**^[1].

Το Τυπαίο βρισκόταν κοντά στην αρχαία πόλη **Σκιλλουντία** όπου βρισκόταν και η ιερή άλτη πλησίον του **Αλφειού ποταμού**.

Σημειώστε στον χάρτη την τοποθεσία του «*Τυπαίου όρους*».



Σχετικά με το Τυπαίο όρος και την Αρχαία Ολυμπία, ο Πausanias αφηγείται την ακόλουθη ιστορία.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(2ο Στάδιο: Α΄ Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Όνομ/νομα:

Από την αφήγηση του Πανσανία έχουν αφαιρεθεί οι μετοχές και έχουν τοποθετηθεί στη δεύτερη στήλη του πίνακα που ακολουθεί.

Κατὰ δὲ τὴν ἐς Ὀλυμπίαν ὁδὸν
 ἔστιν ὄρος πέτραις ὑψηλαῖς ἀπότομον, Τυπαῖον

Κατὰ τούτου τὰς γυναῖκας Ἡλείους ἔστιν ὠθεῖν νόμος,
 ἦν φωραθῶσιν ἐς τὸν ἀγῶνα τὸν Ὀλυμπικὸν
 ἦ καὶ ὅλως ἐν σφίσιν ἡμέραις
 τὸν Ἀλφειόν.

Οὐ μὴν οὐδὲ ἀλῶναι λέγουσιν οὐδεμίαν, ὅτι μὴ Καλλιπάτειραν μόνην,
 ἣ ὑπὸ τινῶν καὶ Φερενίκη καλεῖται.

Αὕτη αὐτῆ τοῦ ἀνδρός,
 αὐτὴν τὰ πάντα ἀνδρὶ γυμναστῆ,
 ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱὸν
 δὲ τοῦ Πεισιρόδου,
 τὸ ἔρυμα ἐν ᾧ τοὺς γυμναστὰς ἔχουσιν,
 τοῦτο ἣ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.
 δὲ ὅτι εἶη γυνή, ταύτην ἀφιᾶσιν ἀζήμιον
 καὶ τῷ πατρὶ καὶ ἀδελφοῖς αὐτῆς καὶ τῷ παιδί αἰδῶ

–ὑπῆρχον δὲ ἅπασιν αὐτοῖς Ὀλυμπικαὶ νῖκαι-
 ἐποίησαν δὲ νόμον ἐς τὸ ἔπειτα ἐπὶ τοῖς γυμναστικοῖς γυμνοῦς σφᾶς ἐς
 τὸν ἀγῶνα ἐσέρχεσθαι.

Στην οδό που οδηγεί στην Ολυμπία
 υπάρχει ένα απόκρημνο βουνό με ψηλούς βράχους, Τυπαίο.

Υπάρχει νόμος στους Ηλείους σ' αυτό να πετούν τις γυναίκες
 αν αποκαλυφθούν στο χώρο της Ολυμπίας
 ή και γενικά κατά γι' αυτές μέρες.
 τον Αλφειό.

Λένε ότι καμιά δεν πιάστηκε παρά μόνο η Καλλιπάτειρα,
 η οποία από μερικούς ονομάζεται και Φερενίκη.

Αυτή, ο σύζυγός της,
 εντελώς σε άντρα γυμναστή
 έφερε στην Ολυμπία το γιο της
 ο Πεισιρόδης,
 το φράκτη με τον οποίο έχουν τους γυμναστές

..... αυτό, η Καλλιπάτειρα έμεινε γυμνή.
 ότι ήταν γυναίκα, την άφησαν ατιμώρητη,
 και στον πατέρα της και στα αδέρφια της και στο γιο της σεβασμό
 - γιατί είχαν νικήσει όλοι στους Ολυμπιακούς Αγώνες -
 θεσμοθέτησαν όμως νόμο για τους γυμναστές στο εξής να μπαίνουν γυμνοί στους
 αγώνες.

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στον παρακάτω πίνακα, αντιστοιχίστε τις μετοχές στη δεύτερη στήλη με τη μετάφρασή τους στην τρίτη στήλη.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Τοποθετήστε τις μετοχές στη σωστή τους θέση μέσα στο κείμενο.

ΕΙΔΟΣ ΜΕΤΟΧΗΣ	ΜΕΤΟΧΗ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
	έξαικάσασα •	• μόλις νίκησε
	ύπερπηδῶσα •	• αν και αποκαλύφθηκε
	νέμοντες •	• για να αγωνιστεί
	νικῶντος •	• να έχουν περάσει
	μαχούμενον •	• καθώς πηδούσε πάνω από ...
	καλούμενον •	• αποδίδοντας
	προαποθανόντος •	• τις απαγορευμένες
	διαβάσαι •	• που ονομάζεται
	φωραθείσης •	• περιορισμένους
	έλθοῦσαι •	• επειδή είχε πεθάνει νωρίτερα
	ἀπειλημμένους •	• να έχουν έρθει
	ταῖς ἀπειρημέναις •	• αφού μεταμφιέστηκε

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσδιορίστε το είδος κάθε μετοχής ανάλογα με τη συντακτική της λειτουργία (*επιθετική, κατηγορηματική, επιρρηματική*) και συμπληρώστε την πρώτη στήλη του παραπάνω πίνακα. (Συμβουλευτείτε τις πληροφορίες που ακολουθούν.)

Επιθετική

- Μεταφράζεται ως αναφορική πρόταση με τις λέξεις «**που**», «**ο οποίος**». Συνήθως είναι έναρθηρη.

Κατηγορηματική

- Μεταφράζεται με τις λέξεις «**να**», «**ότι**» και (σπανιότερα, όταν εξαρτάται από ρήμα ψυχικού πάθους) «**που**».
- Εξαρτάται συνήθως από ρ. συνδετικά, γνωστικά, αισθητικά, έναρξης, λήξης, ψυχικού πάθους.

Επιρρηματική

Λειτουργεί ως **επίρρημα**. Μπορεί να είναι:

- **τροπική** [μτφρ. με ν.ε. μετοχή (-ντας), «με το να»]
- **χρονική** (μτφρ. «όταν», «αφού», «ενώ»)
- **αιτιολογική** (μτφρ. «επειδή», «αφού», «εφόσον»)
- **τελική** (μτφρ. «για να», δηλώνει σκοπό και βρίσκεται σε χρόνο μέλλοντα)
- **υποθετική** (μτφρ. «αν»)
- **εναντιωματική** (μτφρ. «αν και», «μολονότι»)



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(4ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες -Β' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

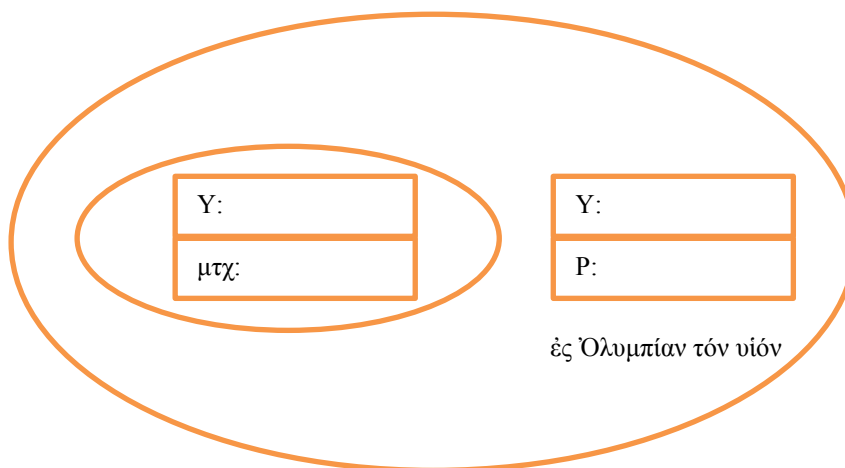
- α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

- α) Σημειώστε τους όρους που εντοπίσατε στις προτάσεις, στο διάγραμμα που ακολουθεί και
- β) χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συννημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

1^η πρόταση

«*Ἡ Καλλιπάτειρα προαποθανόντος τοῦ ἀνδρός ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τόν υἱόν.*»

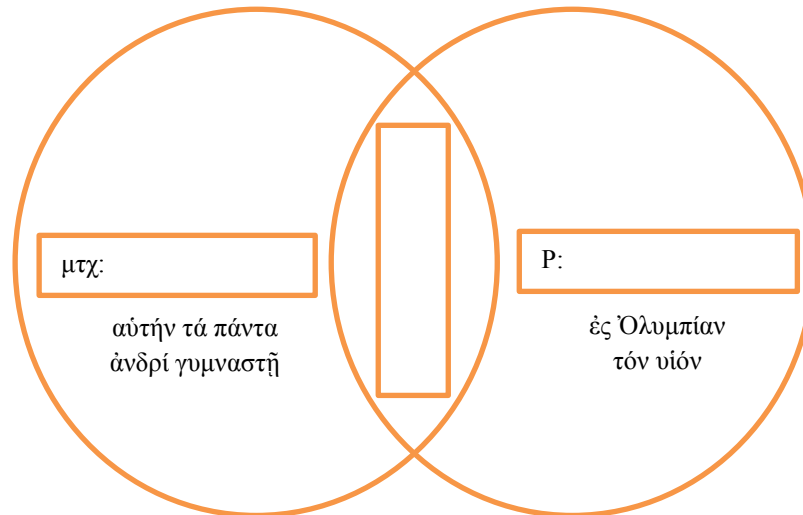


Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

2^η πρόταση

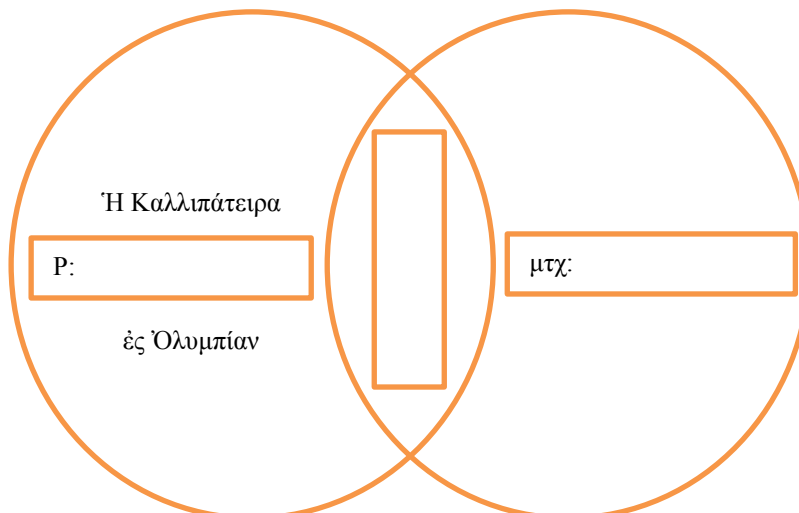
«Ἡ Καλλιπάτειρα ἐξεικάσασα αὐτὴν τὰ πάντα ἀνδρὶ γυμναστῆι,
ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.»



Ἡ μετοχή εἶναι γιατί
.....

3^η πρόταση

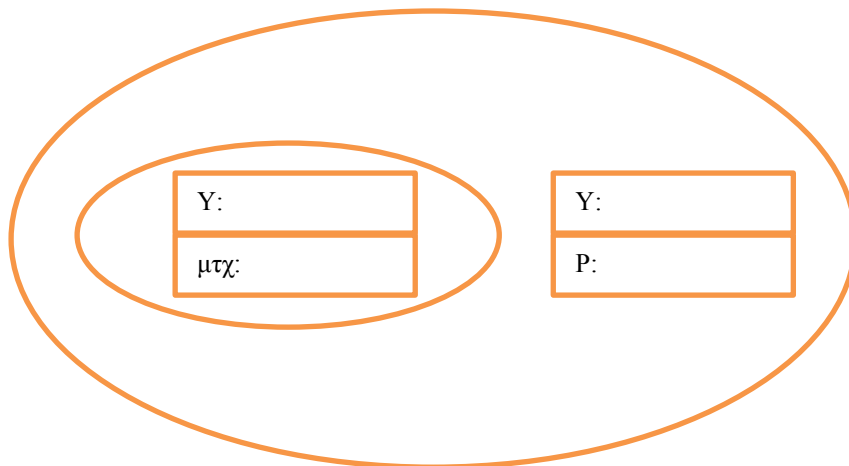
«Ἡ Καλλιπάτειρα ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν μαχοῦμενον.»



Ἡ μετοχή εἶναι γιατί
.....

4^η πρόταση

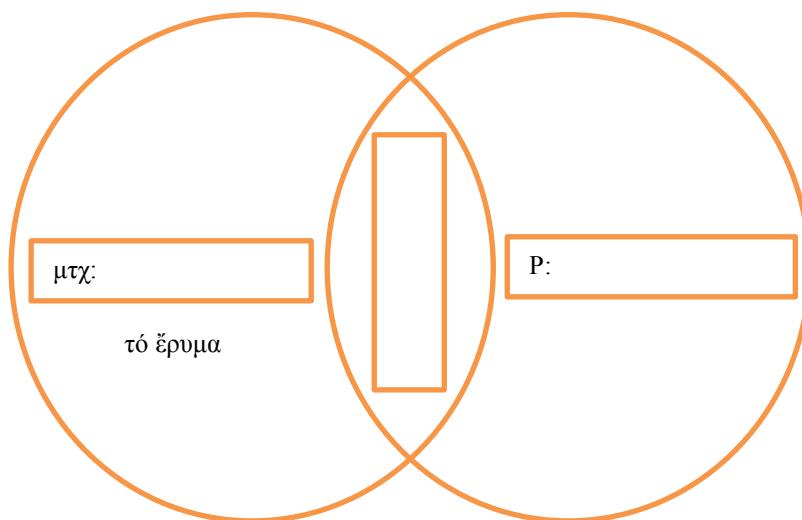
«Νικῶντος τοῦ Πεισιρόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»



Η μετοχή είναι γιατί
.....

5^η πρόταση

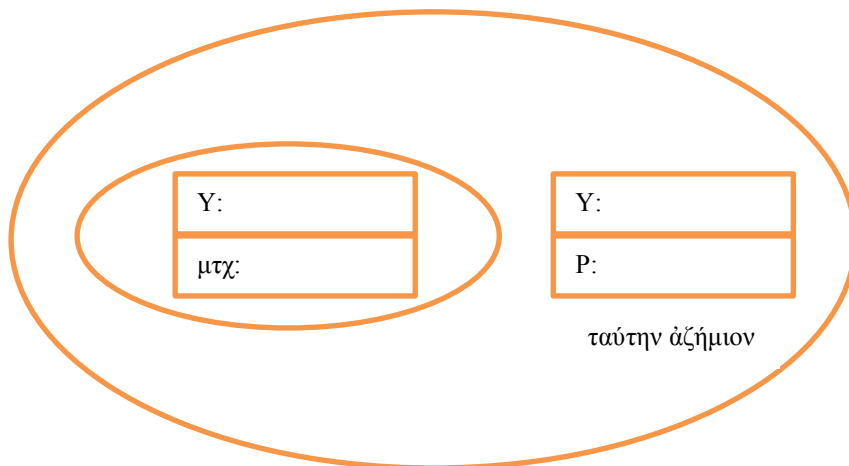
«Ὑπερπηδῶσα τό ἔρυμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»



Η μετοχή είναι γιατί
.....

6^η πρόταση

«Φωραθείσης (τῆς Καλλιπατείρας) ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον.»

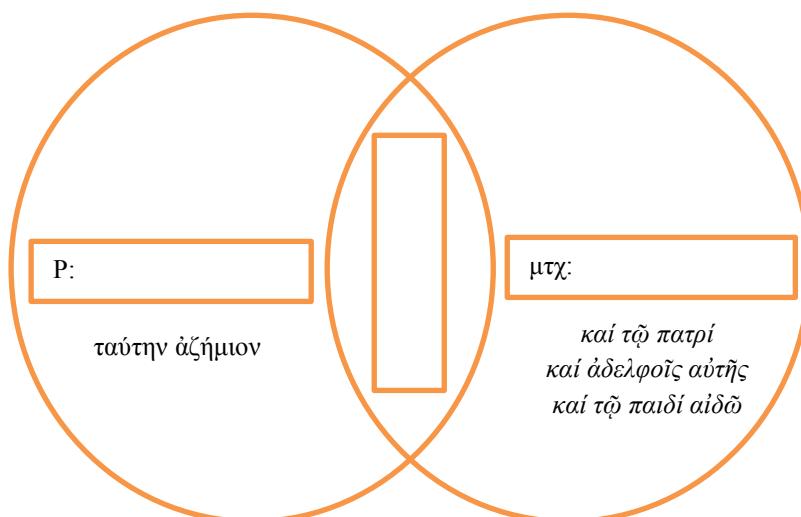


Η μετοχή είναι γιατί

.....

7^η πρόταση

«Ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον
καί τῶ πατρί καί ἀδελφοῖς αὐτῆς καί τῶ παιδί αἰδῶ νέμοντες.»



Η μετοχή είναι γιατί

.....

Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

- α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

α) Ενώστε κατάλληλα τα κομμάτια ώστε να φαίνεται η συντακτική σχέση των όρων μεταξύ τους (χρησιμοποιήστε τα κίτρινα κομμάτια για τις μετοχές και τους όρους που σχετίζονται με αυτές και τα πράσινα κομμάτια για τα ρήματα και τους όρους που σχετίζονται με αυτά · τα μπλε κομμάτια αντιστοιχούν στους υπόλοιπους όρους κάθε πρότασης)¹⁵⁹.

β) Χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συνημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

1^η πρόταση

«Ἡ Καλλιπάτειρα προαποθανόντος τοῦ ἀνδρός ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.»

Ἡ μετοχή είναι γιατί

.....

2^η πρόταση

*«Ἡ Καλλιπάτειρα ἐξεικάσασα αὐτήν τὰ πάντα ἀνδρὶ γυμναστῆι,
ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.»*

Ἡ μετοχή είναι γιατί

.....

¹⁵⁹ Βλ. στις σελ. 448-449, εικόνες 8-12.

3^η πρόταση

«Ἡ Καλλιπάτειρα ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱὸν μαχοῦμενον.»

Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

4^η πρόταση

«Νικῶντος τοῦ Πεισιρόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»

Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

5^η πρόταση

«Υπερπηδῶσα τὸ ἔρυμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»

Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

6^η πρόταση

«Φωραθείσης (τῆς Καλλιπατείας) ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον.»

Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

7^η πρόταση

*«Ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον
καί τῷ πατρί καί ἀδελφοῖς αὐτῆς καί τῷ παιδί αἰδῶ νέμοντες.»*

Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

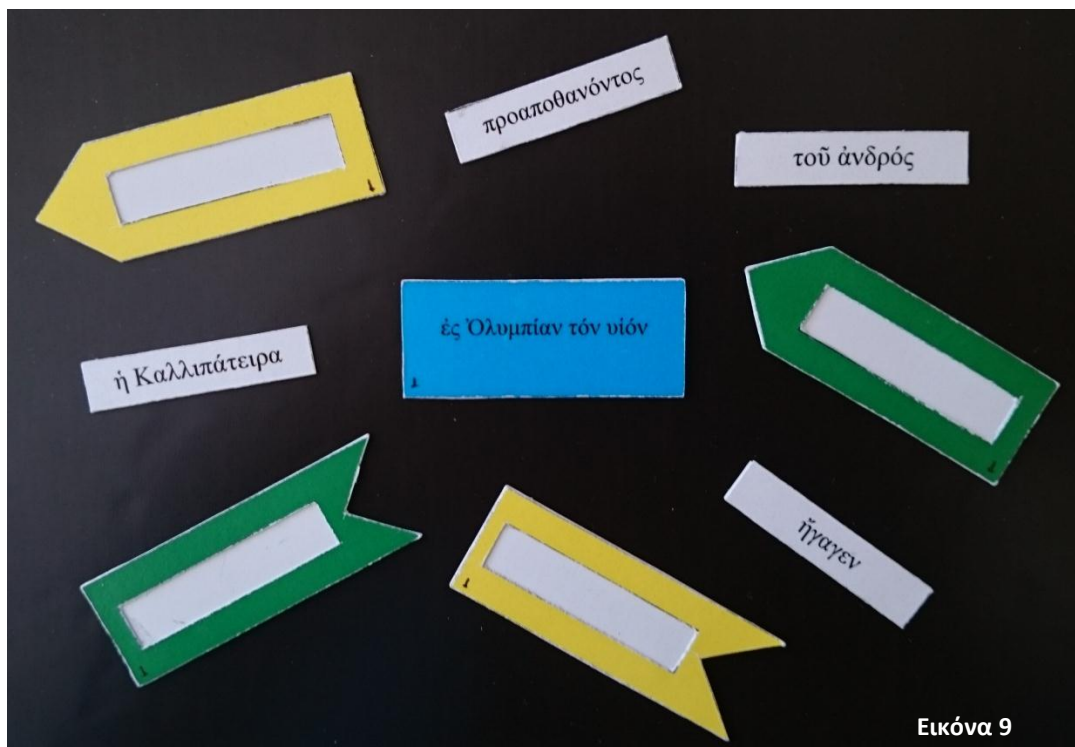
.....

Συνοδευτικό υλικό για τις δραστηριότητες χωρικής νοημοσύνης



Εικόνα 8

Εικόνα 8: Το υλικό για τη 2η δραστηριότητα χωρικής νοημοσύνης

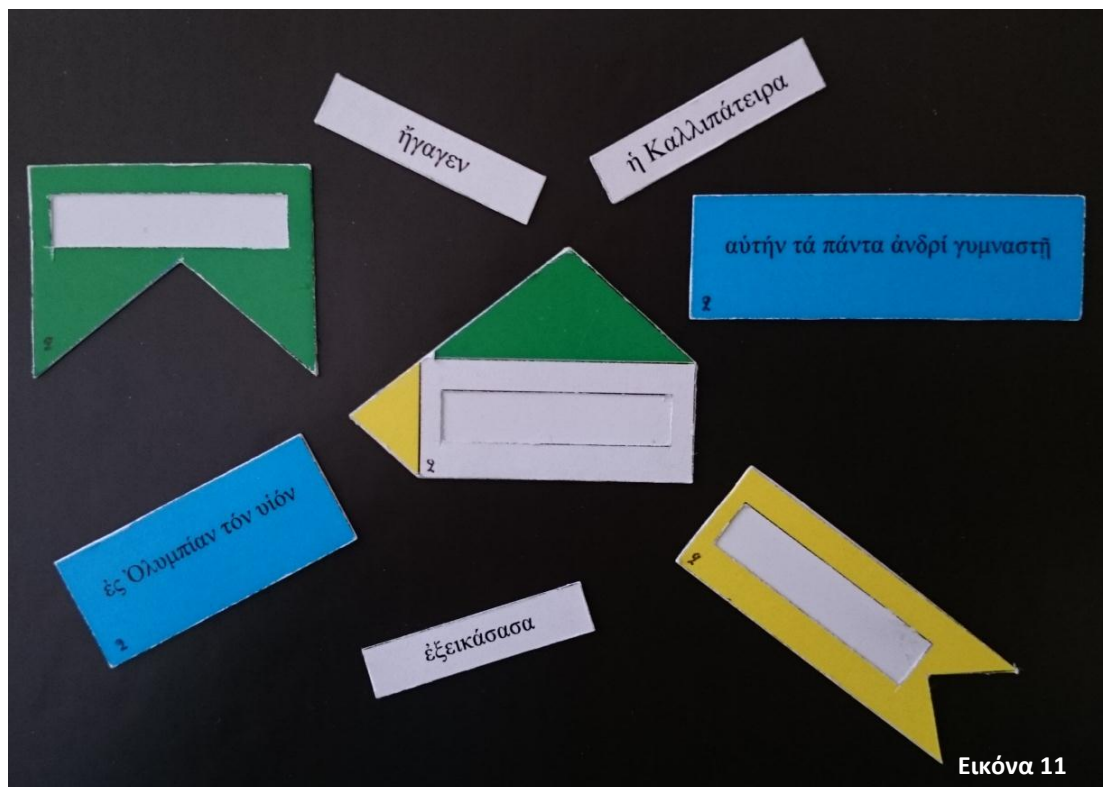


Εικόνα 9



Εικόνα 10

Εικόνες 9-10: Η σύνταξη της μετοχής της 1^{ης} πρότασης



Εικόνα 11



Εικόνα 12

Εικόνες 11-12: Η σύνταξη της μετοχής της 2^{ης} πρότασης

Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Βήματα

1. Σε καθεμιά από τις προτάσεις που σας δίνονται, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει έναν από τους όρους που ζητούνται.
2. Στον πίνακα που ακολουθεί, σημειώστε στην πρώτη στήλη το όνομά σας και στη δεύτερη το συντακτικό ρόλο σας μέσα στην πρόταση.
3. Το ρήμα και η μετοχή ενώνουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.
4. Χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συννημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

1^η πρόταση:

«Ἡ Καλλιπάτειρα προαποθανόντος τοῦ ἀνδρός ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.»

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.

Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το υποκείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Το ρήμα και η μετοχή να ενώσουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.

Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

2^η πρόταση:

*«Ἡ Καλλιπάτειρα ἐξεικάσασα αὐτήν τά πάντα ἀνδρὶ γυμναστῆ,
ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.»*

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.

Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το υποκείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Το ρήμα και η μετοχή να ενώσουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.

Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

3^η πρόταση

«Ἡ Καλλιπάτειρα ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν μαχοῦμενον.»

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, αντικείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.

Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το αντικείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Να ενώσουν τα χέρια τους το ρήμα με το αντικείμενό του και η μετοχή με το υποκείμενό της.

Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

4^η πρόταση

«Νικῶντος τοῦ Πεισιρόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.

Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το υποκείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Το ρήμα και η μετοχή να ενώσουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.

Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

5^η πρόταση

«Υπερηδῶσα τό ἔρυμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.

Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το υποκείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Το ρήμα και η μετοχή να ενώσουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.

Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

6^η πρόταση

«Φωραθείσης (τῆς Καλλιπατείας) ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον.»

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.
Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το υποκείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Το ρήμα και η μετοχή να ενώσουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.
Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

7^η πρόταση

«Ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον

καί τῷ πατρὶ καὶ ἀδελφοῖς αὐτῆς καὶ τῷ παιδί αἰδῶ νέμοντες.»

Υπογραμμίστε τους όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.
Συμπληρώστε τον πίνακα:

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΜΑΙ...
	το ρήμα
	το υποκείμενο του ρήματος
	η μετοχή
	το υποκείμενο της μετοχής

Το ρήμα και η μετοχή να ενώσουν τα χέρια τους με τα υποκείμενά τους.
Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση:

Η μετοχή είναι γιατί

.....

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιολογικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

- α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

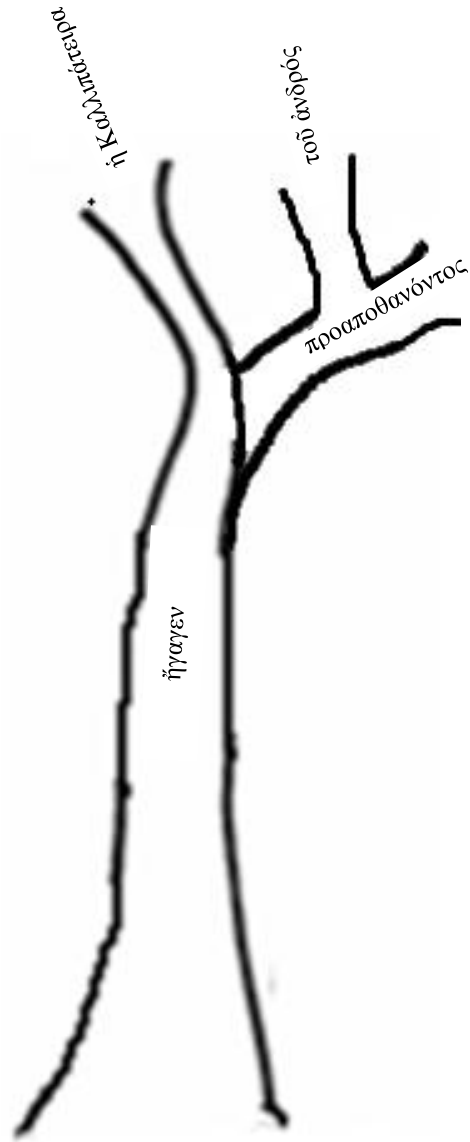
2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το ρήμα σε μια πρόταση λειτουργεί όπως και ο κορμός σε ένα δέντρο. Το ρήμα, δηλαδή, είναι ο όρος που «στηρίζει» μια πρόταση.

Στα δέντρα που ακολουθούν, στον κορμό τους σημειώνεται πάντα το ρήμα. Στα κλαδιά των δέντρων εντοπίστε τη μετοχή και το υποκείμενό της. Παρατηρήστε τις διακλαδώσεις των δέντρων και τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των όρων σε κάθε περίπτωση. Ελέγξτε εάν το κλαδί-υποκείμενο της μετοχής σχετίζεται άμεσα με τον κορμό-ρήμα και χαρακτηρίστε ανάλογα τη μετοχή ως *συνημμένη* ή *απόλυτη* (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

1^η πρόταση

«*Ἡ Καλλιπάτειρα προαποθανόντος τοῦ ἀνδρός ἤγαγεν εἰς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.*»

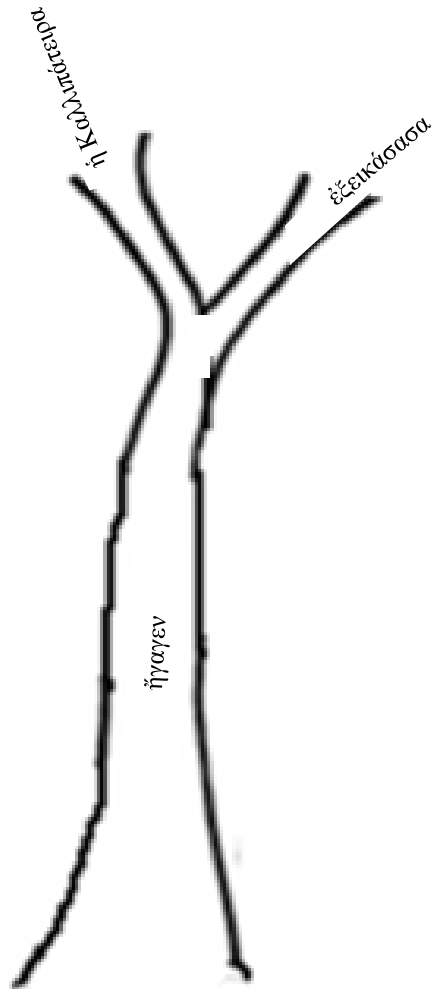


Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

2^η πρόταση

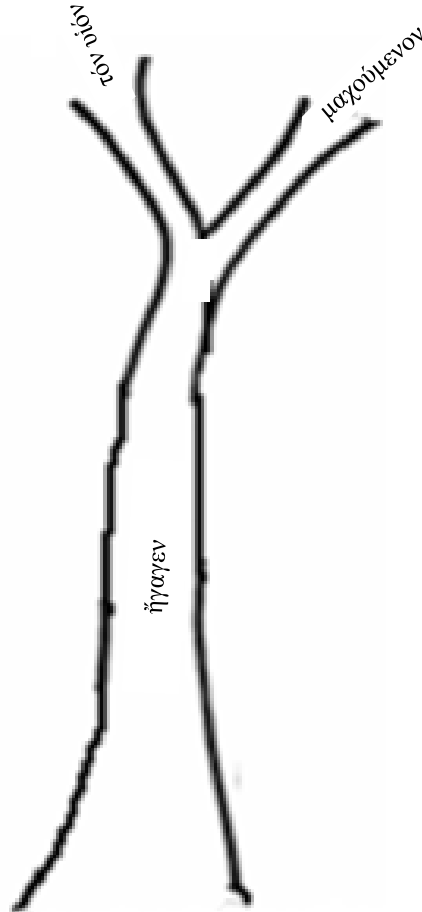
«Ἡ Καλλιπάτειρα ἐξεικάσασα αὐτὴν τὰ πάντα ἀνδρὶ γυμναστῆι,
ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱόν.»



Ἡ μετοχή εἶναι γιατί
.....

3^η πρόταση

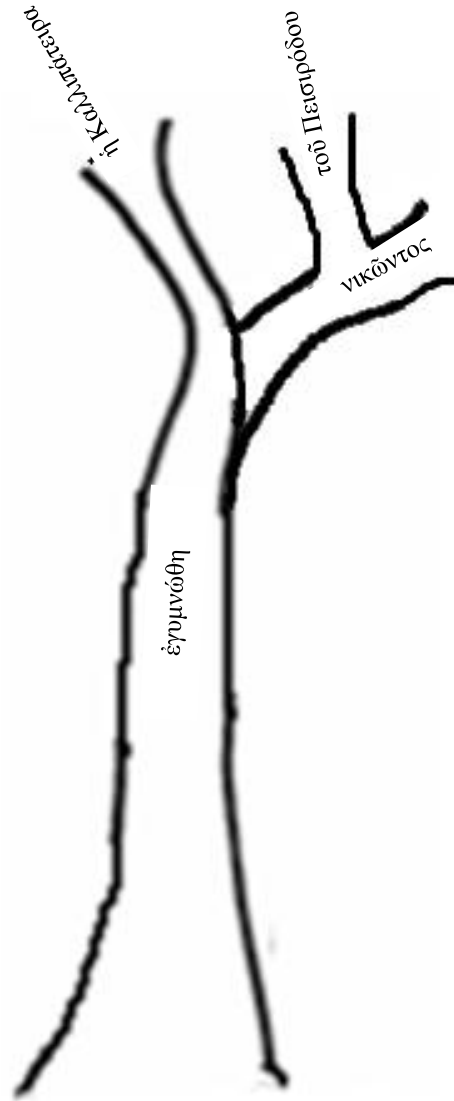
«Ἡ Καλλιπάτειρα ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱὸν μαχοῦμενον.»



Ἡ μετοχή εἶναι γιατί
.....

4^η πρόταση

«Νικῶντος τοῦ Πεισιρόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»

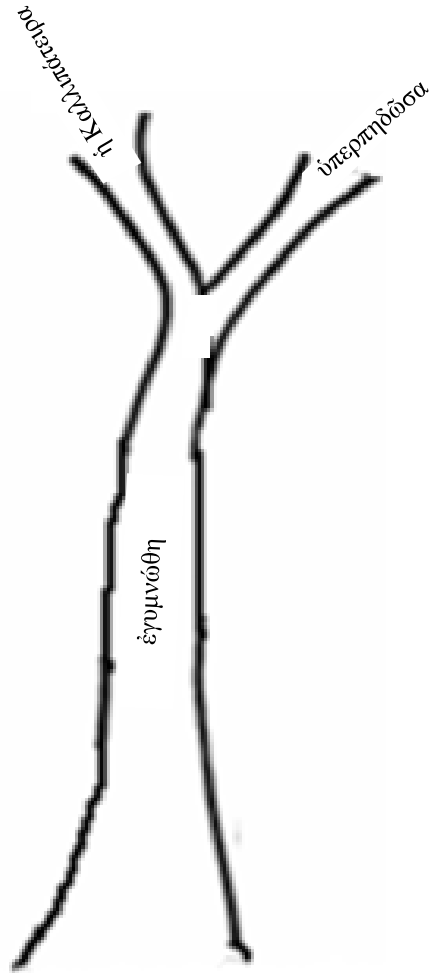


Ἡ μετοχή εἶναι γιατί

.....

5^η πρόταση

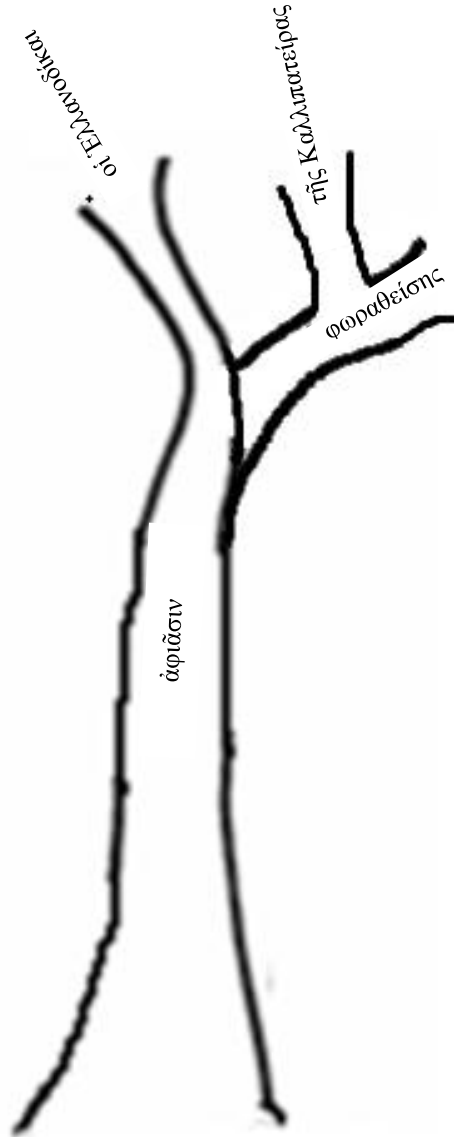
«Υπερπηδῶσα τό ἔρυμα ἢ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη.»



Η μετοχή είναι γιατί
.....

6^η πρόταση

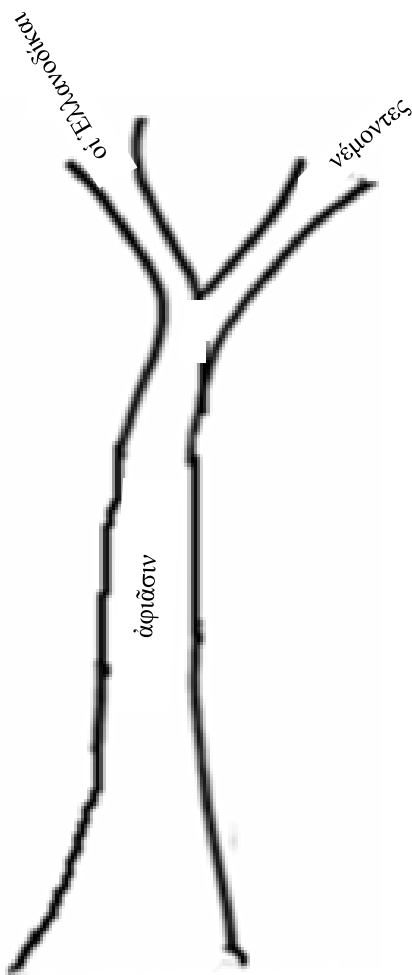
«Φωραθείσης (τῆς Καλλιπατείδας) ταύτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδῖκαι ἀζήμιον.»



Η μετοχή είναι γιατί
.....

7^η πρόταση

«Τούτην ἀφιᾶσιν οἱ Ἑλλανοδίκαι ἀζήμιον
καί τῷ πατρί καί ἀδελφοῖς αὐτῆς καί τῷ παιδί αἰδῶ νέμοντες.»



Ἡ μετοχή εἶναι γιατί
.....



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(6ο Στάδιο: Δραστηριότητες εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου)

Φύλλα δραστηριοτήτων ενδοπροσωπικής-διαπροσωπικής νοημοσύνης

Ονόματα ελλανοδικών:

.....
.....
.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Εντοπίστε στο κείμενο τις κατηγορίες που βαρύνουν την Καλλιπάτειρα.

Μπείτε στη θέση των Ελλανοδικών και συντάξτε το κατηγορητήριο.

ΤΟ ΚΑΤΗΓΟΡΗΤΗΡΙΟ

Καλλιπάτειρα,

Κατηγορείσαι ότι

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ονόματα ελλανοδικών:

.....
.....
.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Εντοπίστε στο κείμενο την απόφαση των Ελλανοδικών για την υπόθεση της Καλλιπάτειρας.

Μπείτε στη θέση των Ελλανοδικών και συντάξτε την ετυμηγορία της δίκης.

Η ΕΤΥΜΗΓΟΡΙΑ

Λαμβάνοντας υπ' όψιν

.....
.....
.....

αποφασίζουμε

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Παράρτημα Γ

ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ¹⁶⁰ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

1^ο ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ενότητα 2 (σ. 14-16)¹⁶¹

**Κείμενο: Θυσία για την πατρίδα (Λυσίας, «Επιτάφιος τοῖς Κορινθίων βοηθοῖς»
79-81)**

Διδακτικοί στόχοι¹⁶²

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- ✓ να διερευνήσουν τη δομή και συμμετρία του «Επιταφίου» λόγου του Λυσία, ώστε να κατανοήσουν το σκοπό της εκφώνησής του¹⁶³,
- ✓ να ασκηθούν στη σύνταξη του αρχαιοελληνικού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν το περιεχόμενό του,
- ✓ να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα που απέδιδαν οι αρχαίοι Έλληνες στη θυσία για την πατρίδα.

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Ο καθηγητής γράφει στον πίνακα τη λέξη «επιτάφιος» και ζητά από τους μαθητές να δηλώσουν ό,τι γνωρίζουν σχετικά με τη σημασία της λέξης. Συμπληρώνει τη λέξη «λόγος» και καλεί τους μαθητές να προσδιορίσουν τη σημασία της φράσης «επιτάφιος λόγος». Πληροφορεί τους μαθητές ότι θα μελετήσουν έναν επιτάφιο λόγο που εκφωνήθηκε το 392 π.Χ. για τους νεκρούς του Κορινθιακού πολέμου (395-387 π.Χ.) κατά τη διάρκεια του οποίου αναμετρήθηκαν συνασπισμένοι οι Κορίνθιοι,

¹⁶⁰ Για τη σύνταξη των σχεδίων διδασκαλίας ελήφθησαν υπ' όψιν προτεινόμενα στη βιβλιογραφία σχέδια διδασκαλίας (βλ. ενδεικτικά: Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 599-602 · Φουντοπούλου, 2010: 146-148). Η διδακτική τους μεθοδολογία αναπτύσσεται στο Κεφάλαιο 6.2. της παρούσας εργασίας.

¹⁶¹ Οι ενότητες και οι σελίδες αναφέρονται στο βιβλίο του μαθητή: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου (συγγραφείς: Μπεζαντάκος Ν., Αστουρακάκη Ε., Γαλάνη-Δράκου Μ., Χαραλαμπίκος Β.) διαθέσιμο και στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3270,13351/>

¹⁶² Βλ. και το *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, το οποίο συνοδεύει το βιβλίο του μαθητή (συγγραφείς: Μπεζαντάκος Ν., Αστουρακάκη Ε., Γαλάνη-Δράκου Μ., Χαραλαμπίκος Β.) διαθέσιμο και στο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGYM-C>

¹⁶³ Σχετικά με την αισθητική λειτουργία της γλώσσας ο Νάκας (1995: 231) αναφέρει ότι: «[...] Αφορά το 'μήνυμα' καθεαυτό, και συνίσταται στη συνειδητή του επεξεργασία τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, της σημασίας, των σημειωμένων, όσο και στο επίπεδο της μορφής, των ήχων, των σημεινόντων, με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού, δηλαδή του αισθητικότερου συνδυασμού.»

Αθηναίοι, Θηβαίοι και Αργείοι από τη μια πλευρά, με τους Σπαρτιάτες, Φωκείς και Ορχομένιους από την άλλη. Ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία τους στη σελίδα όπου βρίσκεται το κείμενο και να αναζητήσουν το όνομα του δημιουργού.

Αποκαλύπτεται στους μαθητές η ιδιότητα του Λυσία, η ζωή και το έργο του, καθώς και στοιχεία για το είδος του κειμένου:

Ο Λυσίας (ίσως 444-380/375 π.Χ.) υπήρξε γιος πλούσιου μετοίκου από τις Συρακούσες. Στην εποχή των Τριάκοντα τυράννων θανατώθηκε ο αδελφός του, δημεύτηκε η περιουσία της οικογένειάς του και, για να επιβιώσει, ο Λυσίας εργάστηκε ως λογογράφος. Οι λογογράφοι συνέθεταν λόγους δικανικούς, οι οποίοι εκφωνούνταν σε δικαστήρια, συμβουλευτικούς που ήταν λόγοι πολιτικοί εκφωνούμενοι στις συνελεύσεις του λαού και επιδεικτικούς λόγους, οι οποίοι εκφωνούνταν σε διάφορες εορτές και συγκεντρώσεις. Ο Λυσίας έγραψε 233 λόγους, από τους οποίους σώθηκαν 35. Όλοι είναι δικανικοί, εκτός από έναν επιδεικτικό και τον «Επιτάφιο» που ως είδος εντάσσεται στους επιδεικτικούς λόγους.

Οι επιτάφιοι λόγοι ήταν επικήδειοι λόγοι που εκφωνούνταν δημόσια προς τιμήν εκείνων που σκοτώνονταν σε κάποια μάχη στη διάρκεια ενός πολέμου. Καθώς εντάσσονται στο είδος της επιδεικτικής ρητορικής, ο ρήτορας ζητεί συγχρόνως με το κείμενό του να επιδείξει τη ρητορική του δεινότητα και να προκαλέσει το θαυμασμό των ακροατών.

[Πηγές:

- Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου)

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B120/550/3618,15501/>

- Ρητορικά Κείμενα (Β΄ Γενικού Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης)

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B124/636/4090,18654/>

Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να υποθέσουν τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει, κατά τη γνώμη τους, να έχει ένας λόγος προκειμένου να ενθουσιάσει το ακροατήριο και σημειώνει τις υποθέσεις των μαθητών στον πίνακα. Ενημερώνει τους μαθητές ότι ένα από τα κύρια γνωρίσματα της τέχνης του Λυσία είναι η τεχνική αρτιότητα, αποτέλεσμα της προσεγμένης δομής και συμμετρίας του λόγου. Ανακοινώνει στους μαθητές ότι η διερεύνηση της δομής και της συμμετρίας του λόγου του Λυσία θα είναι ο κύριος στόχος της μελέτης του επιταφίου λόγου.

2^ο Στάδιο: Ανάγνωση του κειμένου

Η ανάγνωση του κειμένου πραγματοποιείται από τον καθηγητή με τις απαραίτητες παύσεις στα κατάλληλα σημεία του κειμένου, ώστε να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές, η δομή του (βλ. 3ο στάδιο). Για το σκοπό αυτό ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές - ενώ εκείνος «θα εκφωνεί» το λόγο - να προσέξουν και να σημειώσουν στο κείμενο σε ποια σημεία θα παρατηρήσουν παύσεις.

3^ο Στάδιο: Δομή του κειμένου (διάκριση ενότητων – καθορισμός θεματικών άξόνων)

Με τη βοήθεια του καθηγητή, οι μαθητές διακρίνουν τις τέσσερις ενότητες του κειμένου. Καταλήγουν στο παρακάτω σχήμα, το οποίο ο καθηγητής σημειώνει στον πίνακα:

1^η ενότητα: *«Ὡστε προσήκει τούτους εὐδαιμονεστάτους ἡγεῖσθαι, ... ἀλλ' ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον.»*

θεματικός άξονας: *Γιατί οι νεκροί πολεμιστές ταιριάζει να θεωρούνται πολύ καλότυχοι;*

2^η ενότητα: *«Καὶ γάρ τοι ἀγήρατοι μὲν αὐτῶν αἱ μνήμαι, ... ὕμνοῦνται δὲ ὡς ἀθάνατοι διὰ τὴν ἀρετὴν.»*

θεματικός άξονας: *Πώς αντιμετωπίζονται οι νεκροί πολεμιστές;*

3^η ενότητα: *«Καὶ γάρ τοι θάπτονται δημοσίᾳ, ... ταῖς αὐταῖς τιμαῖς καὶ τοὺς ἀθανάτους τιμᾶσθαι.»*

θεματικός άξονας: *Πώς τιμώνται οι νεκροί πολεμιστές;*

4^η ενότητα: *«Ἐγὼ μὲν οὖν αὐτοὺς καὶ μακαρίζω τοῦ θανάτου καὶ ζηλῶ, ... ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον..»*

θεματικός άξονας: *Ποια είναι στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές;*

4ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή (έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα Α). Μαθητές με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης, εντάσσονται στην ίδια ομάδα ώστε να εργαστούν μαζί. (Ο αριθμός των μαθητών που συγκροτούν κάθε ομάδα εργασίας καθώς και ο αριθμός των ομάδων εργασίας, μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.)

5ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας¹⁶⁴ με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές διερευνούν τη δομή και τη συμμετρία του λόγου του Λυσία.

6ο Στάδιο: Αναλυτική σύνταξη-Μετάφραση κειμένου

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές προχωρούν στην αναλυτική σύνταξη του κειμένου και καταλήγουν στη μετάφρασή του. Η σύνταξη του κειμένου πραγματοποιείται με τη βοήθεια καρτών που έχουν δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό¹⁶⁵. Σε κάθε κάρτα υπάρχει ένας όρος του κειμένου. Κάτω από τον όρο βρίσκεται μία ερώτηση, η οποία οδηγεί τον μαθητή να επιλέξει την επόμενη κάρτα στην οποία υπάρχει ο όρος του κειμένου που ακολουθεί συντακτικά αλλά και η επόμενη ερώτηση που τον οδηγεί στον τρίτο όρο και ούτω καθ' εξής. Ως βοηθητικό στοιχείο για τη σωστή σύνταξη των όρων του κειμένου, ο μαθητής έχει και τα χρώματα. Μπλε χρώμα έχουν οι κάρτες των υποκειμένων, κόκκινο χρώμα έχουν οι κάρτες των ρημάτων και πράσινο χρώμα, οι κάρτες των αντικειμένων. Χρώματα υπάρχουν και για τους υπόλοιπους όρους του κειμένου, τα οποία παρατηρώντας ο μαθητής μπορεί να έχει ως οδηγό για τη σωστή σύνταξη του κειμένου. Κάθε μια από τις κάρτες αυτές συνοδεύεται από μια αντίστοιχη στην οποία σημειώνεται η συντακτική λειτουργία κάθε όρου, αλλά και κάποια χρήσιμα γλωσσικά σχόλια. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναμένεται οι μαθητές - παράλληλα με την άσκηση στη σύνταξη του κειμένου – να αναπτύξουν τη χωρική τους νοημοσύνη, καθώς στη δραστηριότητα αυτή κεντρικό ρόλο έχει το σχήμα και το χρώμα.

Οι μαθητές οργανώνονται σε τέσσερις ομάδες που αντιστοιχούν στους τέσσερις θεματικούς άξονες του κειμένου. Ο καθηγητής δίνει σε κάθε ομάδα τις αντίστοιχες κάρτες. Οι μαθητές τοποθετούν στη σειρά τις κάρτες ακολουθώντας τις οδηγίες που τους έχει δώσει ο καθηγητής, ώστε να συνθέσουν το κείμενο και να βρουν τη συντακτική λειτουργία κάθε όρου του κειμένου.

Στη συνέχεια, πραγματοποιούν τη μετάφραση του κειμένου¹⁶⁶. Ακολουθεί η παρουσίαση των εργασιών από κάθε ομάδα.

¹⁶⁴ Βλ. σελ. 471-498.

¹⁶⁵ Βλ. εικόνες 1-2 στη σελ. 470.

¹⁶⁶ Βλ. φύλλα εργασίας στις σελ. 499-502.

7ο Στάδιο: Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Στο στάδιο αυτό, ο καθηγητής ελέγχει τον βαθμό κατανόησης του περιεχομένου του λόγου του Λυσία από τους μαθητές με κατάλληλα ερωτήματα που απευθύνει προς αυτούς (βλ. και δύο πρώτες ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου) ενώ διασαφηνίζεται το νόημα, όπου κρίνεται απαραίτητο.

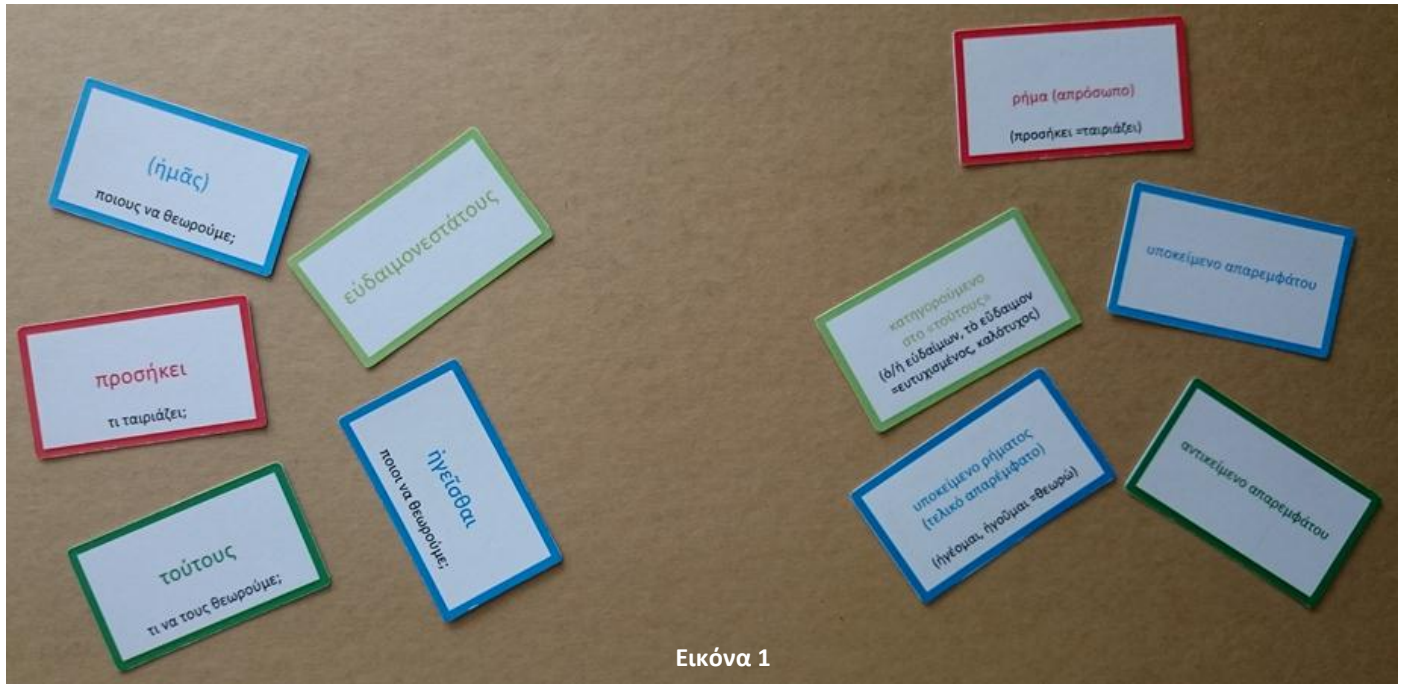
8ο Στάδιο: Εργασία εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου

Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες με φύλλο εργασίας¹⁶⁷ στο οποίο τούς ζητείται να μπουν στη θέση των συγγενών των νεκρών πολεμιστών, που με τον επιτάφιο λόγο του μόλις έχει εξυμνήσει ο Λυσίας και να καταγράψουν σε μορφή διαλόγου, τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι θα ένιωθαν σε μια τέτοια περίπτωση, καθώς και τα σχόλια που πιθανόν θα αντάλλασσαν σχετικά με τον τρόπο που μίλησε (δομή και περιεχόμενο του επιταφίου λόγου) ο Λυσίας για τους δικούς τους ανθρώπους. Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους ερμηνεύοντας τους διαλόγους που έχουν δημιουργήσει. Η εργασία στοχεύει στην καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης.

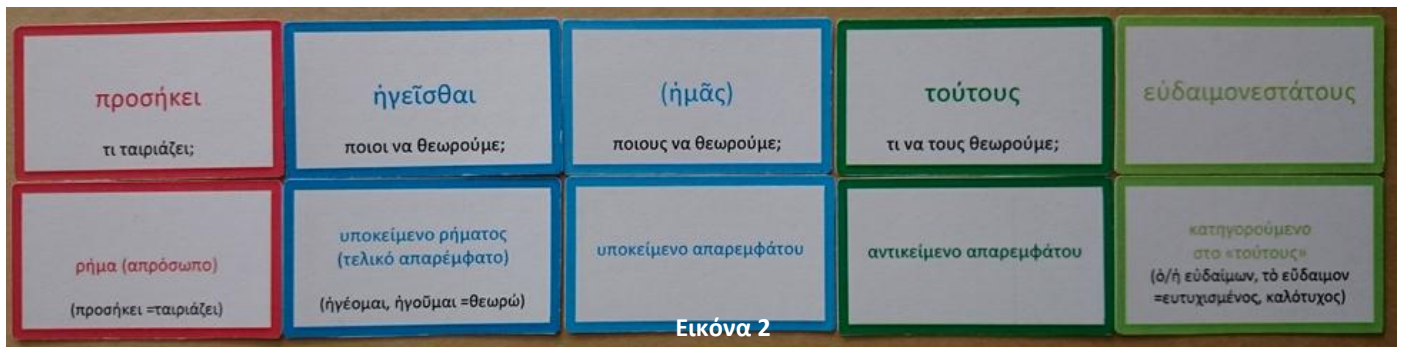
9ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.

¹⁶⁷ Βλ. σελ. 503.



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Εικόνες 1-2: Η σύνταξη του κειμένου με τη βοήθεια κατάλληλων καρτών

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(5ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες)

Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1ος θεματικός άξονας:

«Γιατί οι νεκροί πολεμιστές ταιριάζει να θεωρούνται πολύ καλότυχοι;»

Αργαίο κείμενο

Ὅστε προσήκει τούτους εὐδαιμονεστάτους ἡγεῖσθαι, οἵτινες ὑπὲρ μεγίστων καὶ καλλίστων κινδυνεύσαντες οὕτω τὸν βίον ἐτελεύτησαν, οὐκ ἐπιτρέψαντες περὶ αὐτῶν τῇ τύχῃ οὐδ' ἀναμείναντες τὸν αὐτόματον θάνατον, ἀλλ' ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον.

Δραστηριότητα

Σύμφωνα με τον Λυσία, ταιριάζει να θεωρούμε τους νεκρούς πολεμιστές της πόλης «εὐδαιμονεστάτους», δηλαδή πολύ καλότυχους. Για να αιτιολογήσει τον ισχυρισμό του χρησιμοποιεί 4 μετοχές με την ακόλουθη σχέση: $\alpha + (\beta + \gamma) + \delta$

Ποιες είναι αυτές οι μετοχές; Βρείτε τους αγνώστους όρους α , β , γ , δ :

$\alpha = \dots\dots\dots \beta = \dots\dots\dots$

$\gamma = \dots\dots\dots \delta = \dots\dots\dots$

2ος θεματικός άξονας:
«Πώς αντιμετωπίζονται οι νεκροί πολεμιστές;»

Αργαίο κείμενο

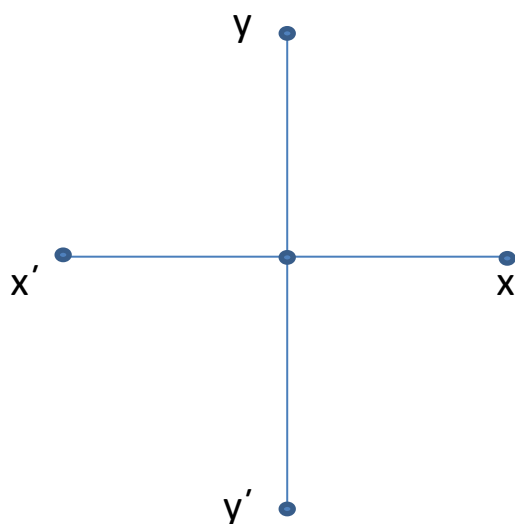
A. Καί γάρ τοι άγήρατοι μὲν αὐτῶν αἰ μνήμαι, ζηλωταὶ δὲ ὑπὸ πάντων ἀνθρώπων αἰ τιμαί·

Δραστηριότητα

A. Στις παραπάνω προτάσεις εννοείται το ρήμα ««είσι»».

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το υποκείμενο και το κατηγορούμενο του ρήματος.

Τοποθετήστε στο σημείο όπου ενώνονται οι δύο άξονες το κοινό - για τις δυο προτάσεις - ρήμα. Στον οριζόντιο άξονα $x'x$ τοποθετήστε τους όρους της μιας πρότασης και στον κάθετο άξονα $y'y'$ τοποθετήστε τους όρους της άλλης πρότασης, με τη σειρά που εμφανίζονται.



Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Αργαίο κείμενο

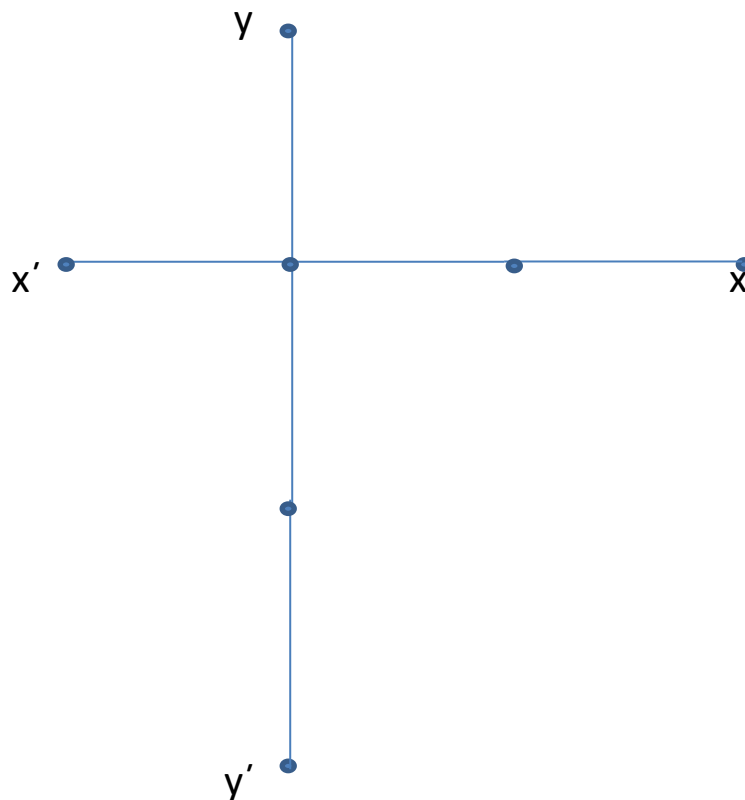
Β. οἱ πενθοῦνται μὲν διὰ τὴν φύσιν ὡς («ὄντες») θνητοί, ὑμνοῦνται δὲ ὡς («ὄντες») ἀθάνατοι διὰ τὴν ἀρετὴν.

Δραστηριότητα

Β. Στις παραπάνω προτάσεις το υποκείμενο είναι ο όρος «οἱ» (= αυτοί).

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα, το κατηγορούμενο (εννοείται η μετοχή «ὄντες») και τον εμπρόθετο προσδιορισμό της αιτίας.

Τοποθετήστε στο σημείο όπου ενώνονται οι δύο άξονες το κοινό - για τις δυο προτάσεις - υποκείμενο. Στον οριζόντιο άξονα $x'x$ τοποθετήστε τους όρους της μιας πρότασης και στον κάθετο άξονα $y'y'$ τοποθετήστε τους όρους της άλλης πρότασης, με τη σειρά που εμφανίζονται.



Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....
Ενώστε με μια γραμμή τους εμπρόθετους προσδιορισμούς της αιτίας. Κάντε το ίδιο με τα κατηγορούμενα.

Ποιο σχήμα προκύπτει;

.....
Γνωρίζετε ότι το σχήμα αυτό είναι συνηθισμένο σε ρητορικά ή λογοτεχνικά κείμενα;

3ος θεματικός άξονας:
«Πώς τιμώνται οι νεκροί πολεμιστές;»

Αρχαίο κείμενο

Καί γάρ τοι θάπτονται δημοσία, και άγῶνες τίθενται έπ' αυτοίς ρώμης και σοφίας και πλούτου,

ώς άξιους όντας τούς έν τῷ πολέμῳ τετελευτηκότας ταίς αύταίς τιμαίς και τούς άθανάτους τιμᾶσθαι. [(μετάφραση) ... επειδή είναι άξιοι αυτοί που έχουν σκοτωθεί στον πόλεμο να τιμούνται με τις ίδιες τιμές με τους άθανάτους.]

Δραστηριότητα

Έστω ότι «Και γάρ τοι θάπτονται δημοσία,» = α

και

«άγῶνες τίθενται έπ' αυτοίς ρώμης και σοφίας και πλούτου,» = β

Αν α + β = οι τιμές των νεκρών

τότε

οι τιμές των αθανάτων = X

Βρείτε και υπογραμμίστε τον άγνωστο όρο X:

X = α + β ή X = α ή X = β

Αιτιολογήστε την επιλογή σας.

.....

Επομένως, ποιο είναι το κοινό μεταξύ των νεκρών πολεμιστών και των αθανάτων ως προς τις τιμές που τους αποδίδονται;

.....

Άρα τι θεωρούνται οι νεκροί πολεμιστές;

.....

4ος θεματικός άξονας:

«Ποια είναι η στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές»

Αργαίο κείμενο

A. Ἐγὼ μὲν οὖν αὐτοὺς καὶ μακαρίζω τοῦ θανάτου καὶ ζηλῶ,

καὶ μόνοις τούτοις ἀνθρώπων οἶμαι κρεῖττον εἶναι γενέσθαι, ...

[(μετάφραση) και νομίζω ότι μόνο αυτοί από τους ανθρώπους άξιζαν να ζήσουν, ...]

Δραστηριότητα

A. Βρείτε τα τρία ρήματα που δηλώνουν τη στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές.

$$\alpha + \beta + \gamma$$

$$\alpha = \dots\dots\dots \beta = \dots\dots\dots$$

$$\gamma = \dots\dots\dots$$

Αργαίο κείμενο

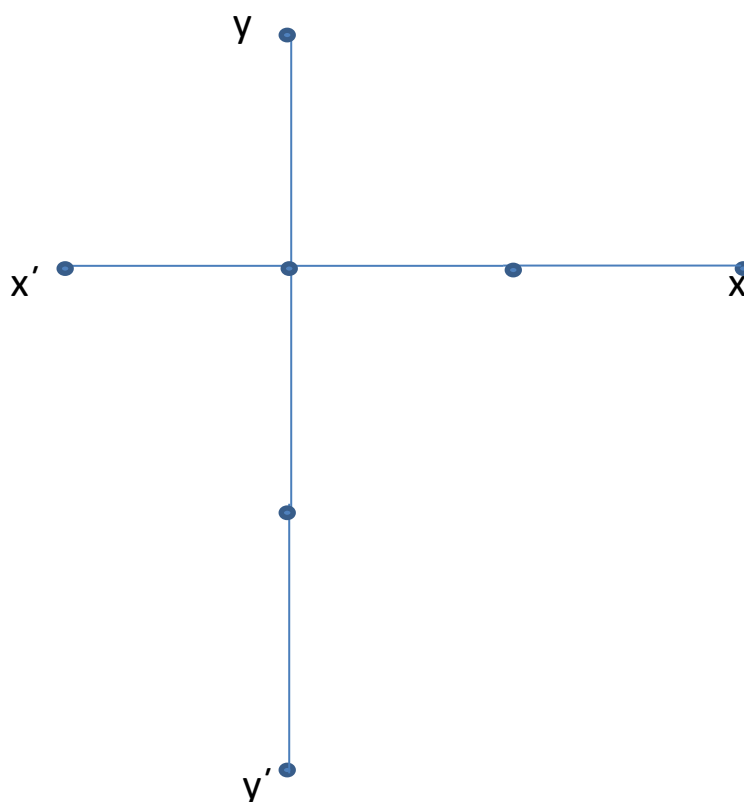
Β. ... οἵτινες, ἐπειδὴ θνητῶν σωμάτων ἔτυχον, ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον.

Δραστηριότητα

Β. Στις παραπάνω προτάσεις το υποκείμενο είναι ο όρος «οἵτινες» (= οι οποίοι).

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα, το αντικείμενο του ρήματος και τον επιθετικό του προσδιορισμό.

Τοποθετήστε στο σημείο όπου ενώνονται οι δύο άξονες το κοινό - για τις δυο προτάσεις - υποκείμενο. Στον οριζόντιο άξονα $x'x$ τοποθετήστε τους όρους της μιας πρότασης και στον κάθετο άξονα $y'y$ τοποθετήστε τους όρους της άλλης πρότασης, ξεκινώντας από το ρήμα.

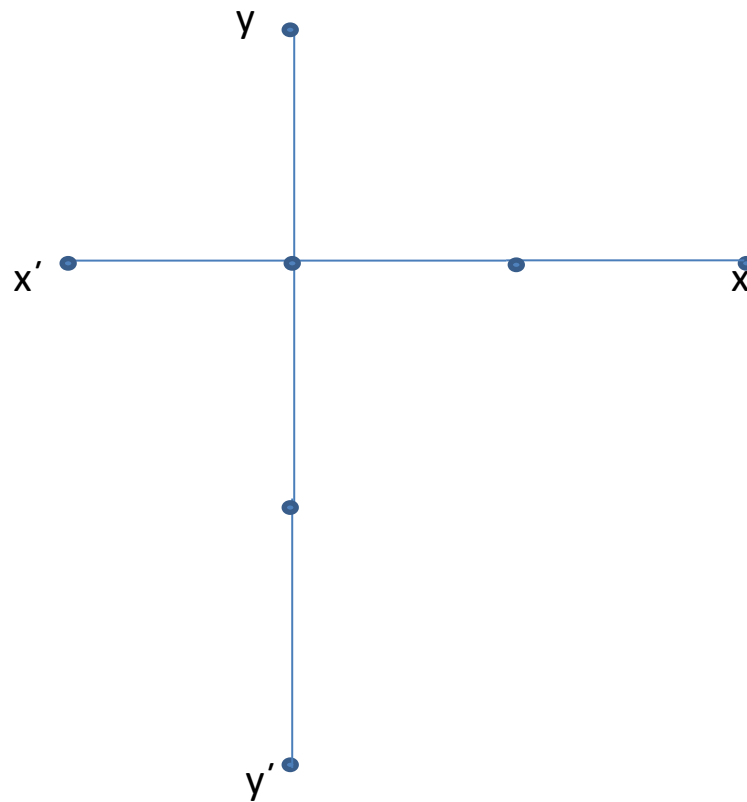


Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Ενώστε με μια γραμμή τα αντικείμενα. Κάντε το ίδιο και για τους επιθετικούς τους προσδιορισμούς.

Εάν ήσασταν ο Λυσίας και στο σημείο αυτό θέλατε να χρησιμοποιήσετε το «σχήμα χιαστό», με ποια σειρά θα τοποθετούσατε τους όρους των προτάσεων;



Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

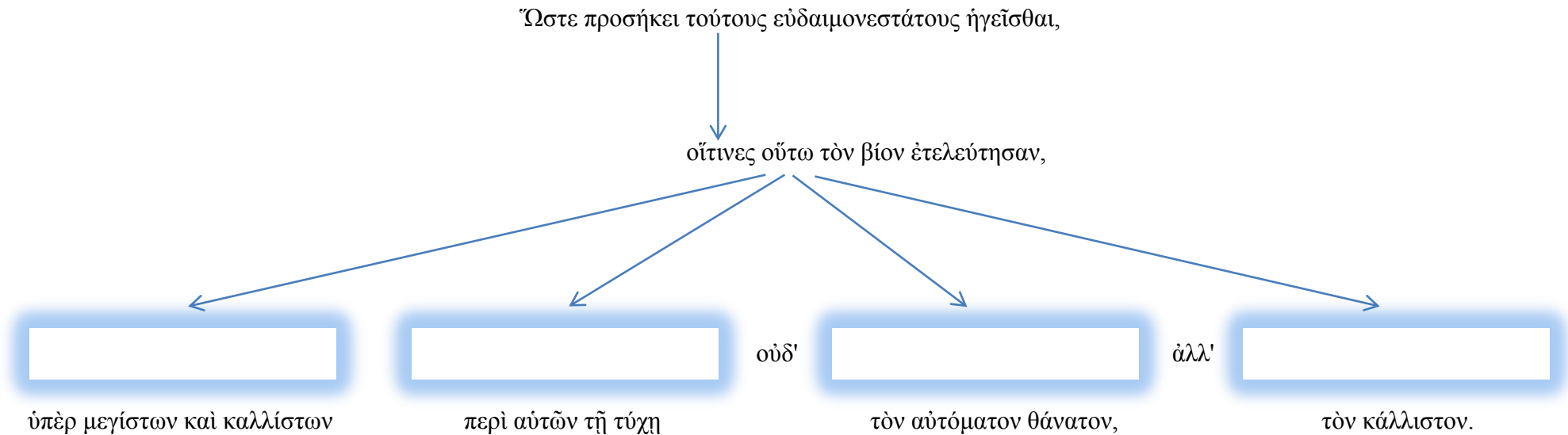
1ος θεματικός άξονας: «Γιατί οι νεκροί πολεμιστές ταιριάζει να θεωρούνται πολύ καλότυχοι;»

Αργαίο κείμενο

Ὅστε προσήκει τούτους εὐδαιμονεστάτους ἡγεῖσθαι, οἵτινες ὑπὲρ μεγίστων καὶ καλλίστων κινδυνεύσαντες οὕτω τὸν βίον ἐτελεύτησαν, οὐκ ἐπιτρέψαντες περὶ αὐτῶν τῇ τύχῃ οὐδ' ἀναμείναντες τὸν αὐτόματον θάνατον, ἀλλ' ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον.

Δραστηριότητα

Σύμφωνα με τον Λυσία, ταιριάζει να θεωρούνται οι νεκροί πολεμιστές «εὐδαιμονέστατοι», δηλαδή πολύ καλότυχοι. Για να στηρίξει τον ισχυρισμό του χρησιμοποιεί 4 μετοχές. Βρείτε ποιες είναι και συμπληρώστε τα κενά πλαίσια:



2ος θεματικός άξονας: «Πώς αντιμετωπίζονται οι νεκροί πολεμιστές;»

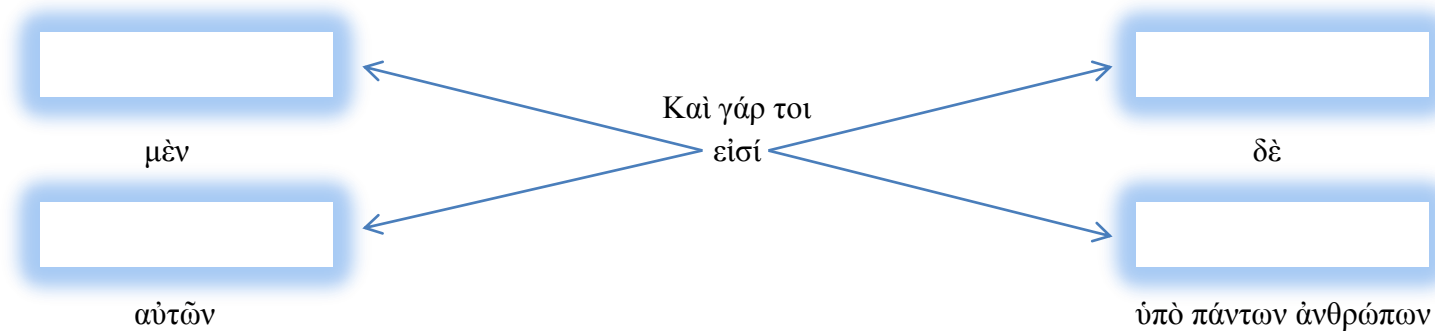
Αρχαίο κείμενο

A. Καὶ γάρ τοι ἀγήρατοι μὲν αὐτῶν αἱ μνήμαι, ζηλωταὶ δὲ ὑπὸ πάντων ἀνθρώπων αἱ τιμαί·

Δραστηριότητα

A. Στις παραπάνω προτάσεις εννοείται το ρήμα ««εἰσί»».

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το κατηγορούμενο και το υποκείμενο του ρήματος και συμπληρώστε τα κενά πλαίσια:



Τι παρατηρεῖτε ὡς πρὸς τὸν τρόπο ὀργάνωσης τῶν ὀρων τῶν προτάσεων;

.....

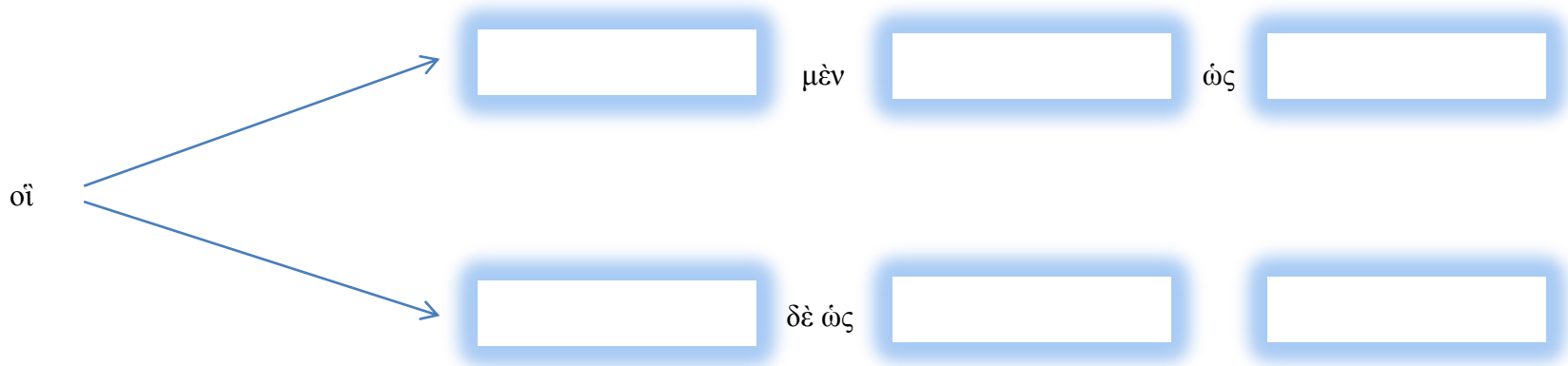
Αρχαίο κείμενο

Β. οἱ πενθοῦνται μὲν διὰ τὴν φύσιν ὡς («ὄντες») θνητοί, ὑμνοῦνται δὲ ὡς («ὄντες») ἀθάνατοι διὰ τὴν ἀρετὴν.

Δραστηριότητα

Β. Στις παραπάνω προτάσεις το υποκείμενο είναι ο ὅρος «οἱ» (= αυτοί).

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα, το κατηγορούμενο (εννοείται η μετοχή «ὄντες») και τον εμπρόθετο προσδιορισμό της αιτίας και σημειώστε τους ὅρους αυτούς – με τη σειρά που εμφανίζονται - στο ακόλουθο διάγραμμα:



Τι παρατηρεῖτε ὡς πρὸς τὸν τρόπο οργάνωσης τῶν ὀρων τῶν προτάσεων;

.....

Ενώστε με μια γραμμὴ τοὺς εμπρόθετους προσδιορισμοὺς τῆς αιτίας. Κάντε το ἴδιο με τα κατηγορούμενα. Ποιο σχῆμα προκύπτει;

.....

Γνωρίζετε ὅτι τὸ σχῆμα αὐτὸ εἶναι συνηθισμένο σε ρητορικά ἢ λογοτεχνικά κείμενα;

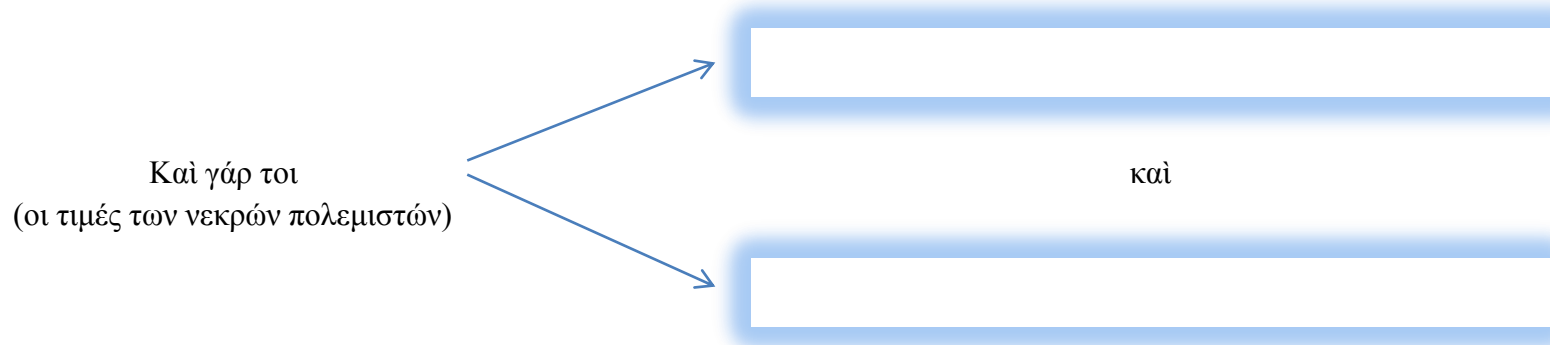
3ος θεματικός άξονας: «Πώς τιμώνται οι νεκροί πολεμιστές;»

Αρχαίο κείμενο

A. Καί γάρ τοι θάπτονται δημοσία, καὶ ἀγῶνες τίθενται ἐπ' αὐτοῖς ῥώμης καὶ σοφίας καὶ πλούτου, ...

Δραστηριότητα

A. Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω διάγραμμα με τις τιμές που αποδίδονται στους νεκρούς πολεμιστές:



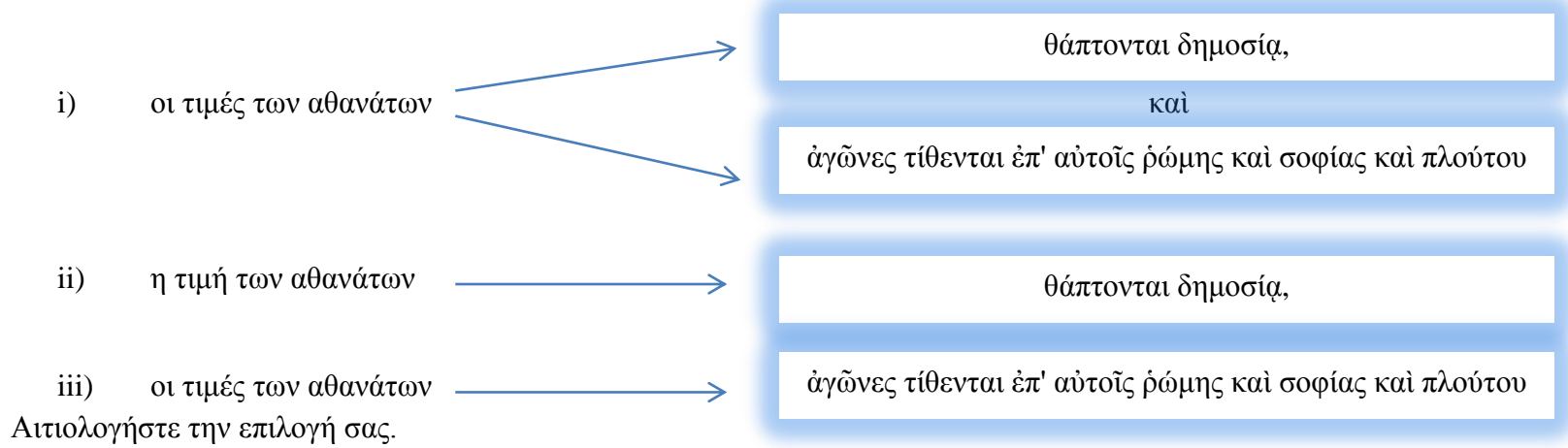
Αρχαίο κείμενο

B. ... ὡς ἀξίους ὄντας τοὺς ἐν τῷ πολέμῳ τετελευτηκότας ταῖς αὐταῖς τιμαῖς καὶ τοὺς ἀθανάτους τιμᾶσθαι.

[(μετάφραση) ... επειδὴ εἶναι ἀξιοὶ αὐτοῖ που ἔχουν σκοτωθεῖ στον πόλεμο να τιμούνται με τις ἴδιες τιμές με τους ἀθάνατους.]

Δραστηριότητα

B. Πῶς τιμῶνται οἱ ἀθάνατοι; Ποιο ἀπὸ τα τρία διαγράμματα ἰσχύει (κυκλώστε το σωστό);



Επομένως, ποιο εἶναι το κοινὸ μεταξύ των νεκρῶν πολεμιστῶν καὶ των ἀθανάτων ὡς πρὸς τις τιμές που τους ἀποδίδονται;

Ἄρα τι θεωροῦνται οἱ νεκροὶ πολεμιστές;

.....

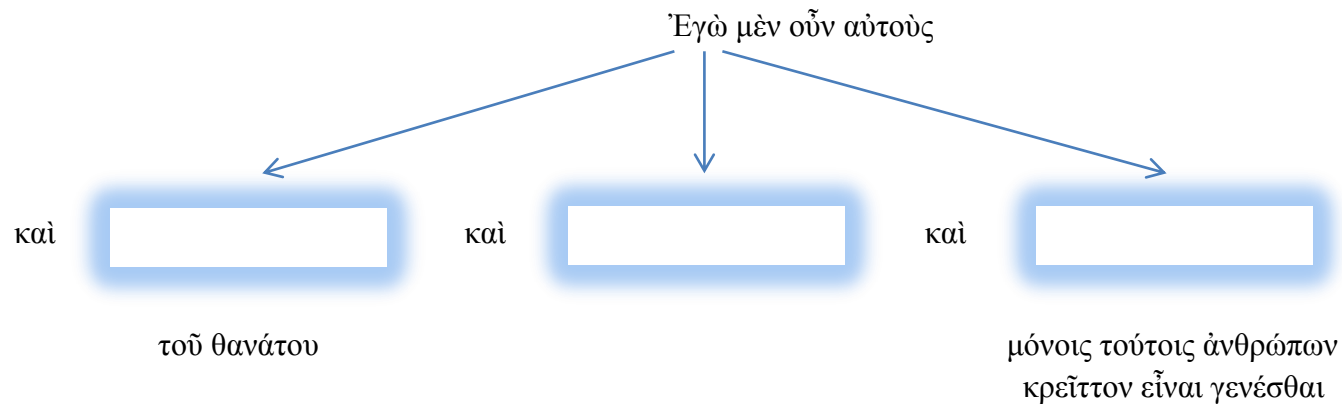
4ος θεματικός άξονας: «Ποια είναι η στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές»

Αρχαίο κείμενο

A. Ἐγὼ μὲν οὖν αὐτοὺς καὶ μακαρίζω τοῦ θανάτου καὶ ζηλῶ,
καὶ μόνοις τούτοις ἀνθρώπων οἶμαι κρεῖττον εἶναι γενέσθαι, ... [(μετάφραση) και νομίζω ότι μόνο αυτοί από τους ανθρώπους άξίζαν να ζήσουν]

Δραστηριότητα

A. Βρείτε τα τρία ρήματα που δηλώνουν τη στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές και συμπληρώστε τα κενά πλαίσια:



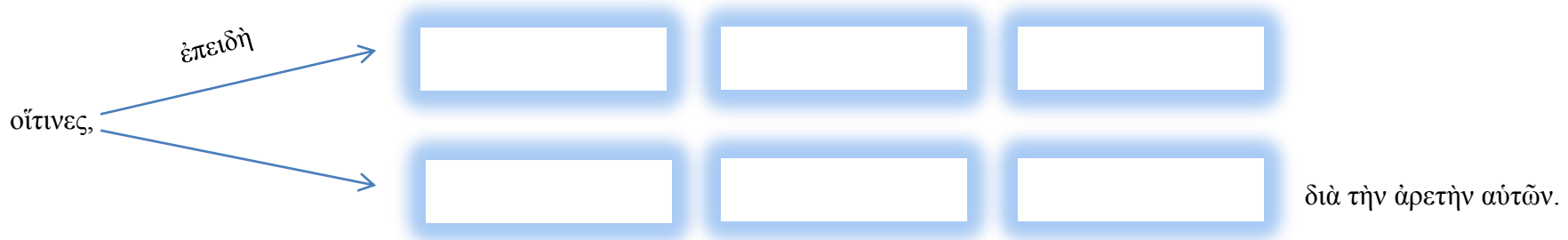
Αρχαίο κείμενο

B. ... οἵτινες, ἐπειδὴ θνητῶν σωμάτων ἔτυχον, ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον.

Δραστηριότητα

B. Στις παραπάνω προτάσεις το υποκείμενο είναι ο ὅρος «οἵτινες» (= οι οποίοι).

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα, το αντικείμενο του ρήματος και τον επιθετικό του προσδιορισμό και συμπληρώστε τα κενά στο ακόλουθο διάγραμμα:



Τι παρατηρεῖτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των ὀρων των προτάσεων;

.....

Ενώστε με μια γραμμὴ τα αντικείμενα. Κάντε το ἴδιο και για τους επιθετικούς τους προσδιορισμούς.

Εάν ἴσασταν ο Λυσίας και στο σημείο αυτό θέλατε να χρησιμοποιήσετε το «σχῆμα χιαστό», με ποια σειρά θα τοποθετούσατε τους ὀρους των προτάσεων;



Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1ος θεματικός άξονας:

«Γιατί οι νεκροί πολεμιστές ταιριάζει να θεωρούνται πολύ καλότυχοι;»

Αρχαίο κείμενο

Ὡστε προσήκει τούτους εὐδαιμονεστάτους ἡγεῖσθαι, οἵτινες ὑπὲρ μεγίστων καὶ καλλίστων κινδυνεύσαντες οὕτω τὸν βίον ἐτελεύτησαν, οὐκ ἐπιτρέψαντες περὶ αὐτῶν τῇ τύχῃ οὐδ' ἀναμείναντες τὸν αὐτόματον θάνατον, ἀλλ' ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον.

Δραστηριότητα

Σύμφωνα με τον Λυσία, ταιριάζει να θεωρούμε τους νεκρούς πολεμιστές της πόλης «εὐδαιμονεστάτους», δηλαδή πολύ καλότυχους. Για να στηρίξει τον ισχυρισμό του χρησιμοποιεί 4 μετοχές. Βρείτε ποιες είναι και τοποθετήστε τα κομμάτια του παζλ στη σωστή τους θέση¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Βλ. εικόνες 3-4 στη σελ. 489.

2ος θεματικός άξονας:
«Πώς αντιμετωπίζονται οι νεκροί πολεμιστές;»

Αργαίο κείμενο

A. Καί γάρ τοι άγήρατοι μὲν αὐτῶν αἰ μνήμαι, ζηλωταὶ δὲ ὑπὸ πάντων ἀνθρώπων αἰ τιμαί·

Δραστηριότητα

A. Στις παραπάνω προτάσεις εννοείται το ρήμα ««εἰσί».

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το υποκείμενο και το κατηγορούμενο του ρήματος και τοποθετήστε τα κομμάτια του παζλ στη σωστή τους θέση¹⁶⁹.

Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Αργαίο κείμενο

B. οἱ πενθοῦνται μὲν διὰ τὴν φύσιν ὡς («ὄντες») θνητοί, ὑμνοῦνται δὲ ὡς («ὄντες») ἀθάνατοι διὰ τὴν ἀρετὴν.

Δραστηριότητα

B. Στις παραπάνω προτάσεις το υποκείμενο είναι ο όρος «οἱ» (= αυτοί).

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα, το κατηγορούμενο (εννοείται η μετοχή «ὄντες») και τον εμπρόθετο προσδιορισμό της αιτίας και τοποθετήστε τα κομμάτια του παζλ στη σωστή τους θέση¹⁷⁰.

Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Εάν ενώνετε με μια νοητή γραμμή τους εμπρόθετους προσδιορισμούς της αιτίας και κάνετε το ίδιο με τα κατηγορούμενα, ποιο σχήμα θα προέκυπτε;

.....

Γνωρίζετε ότι το σχήμα αυτό είναι συνηθισμένο σε ρητορικά ή λογοτεχνικά κείμενα;

¹⁶⁹ Βλ. εικόνες 5-6 στη σελ. 489.

¹⁷⁰ Βλ. εικόνες 7-8 στη σελ. 490.

3ος θεματικός άξονας:
«Πώς τιμώνται οι νεκροί πολεμιστές;»

Αρχαίο κείμενο

Και γάρ τοι θάπτονται δημοσία, και άγώνες τίθενται έπ' αύτοϊς ρώμης και σοφίας και πλούτου,

ώς άξιους όντας τούς έν τῷ πολέμῳ τετελευτηκότας ταϊς αύταϊς τιμαϊς και τούς άθανάτους τιμᾶσθαι. [(μετάφραση) ... επειδή είναι άξιοι αυτοί που έχουν σκοτωθεί στον πόλεμο να τιμούνται με τις ίδιες τιμές με τους άθανάτους.]

Δραστηριότητα

Ποιες τιμές αποδίδονται στους νεκρούς πολεμιστές; Τοποθετήστε στη σωστή τους θέση τα κόκκινα κομμάτια του παζλ.

Συμπληρώστε το παζλ με το μπλε κομμάτι. Πώς τιμώνται οι άθάνατοι;

Επομένως, ποιο είναι το κοινό μεταξύ των νεκρών πολεμιστών και των άθανάτων ως προς τις τιμές που τους αποδίδονται;

.....

Άρα τι θεωρούνται οι νεκροί πολεμιστές;

.....

4ος θεματικός άξονας:

«Ποια είναι η στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές»

Αργαίο κείμενο

Α. Ἐγὼ μὲν οὖν αὐτοὺς καὶ μακαρίζω τοῦ θανάτου καὶ ζηλῶ,

καὶ μόνοις τούτοις ἀνθρώπων οἶμαι κρεῖττον εἶναι γενέσθαι, ...

[(μετάφραση) και νομίζω ότι μόνο αυτοί από τους ανθρώπους άξιζαν να ζήσουν, ...]

Δραστηριότητα

Α. Βρείτε τα τρία ρήματα που δηλώνουν τη στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές και τοποθετήστε τα κομμάτια του παζλ στη σωστή τους θέση.

Αργαίο κείμενο

Β. ... οἵτινες, ἐπειδὴ θνητῶν σωμάτων ἔτυχον, ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον.

Εργασία

Β. Στις παραπάνω προτάσεις το υποκείμενο είναι ο όρος «οἵτινες» (= οι οποίοι).

Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα, το αντικείμενο του ρήματος και τον επιθετικό του προσδιορισμό και τοποθετήστε τα κομμάτια του παζλ στη σωστή τους θέση¹⁷¹.

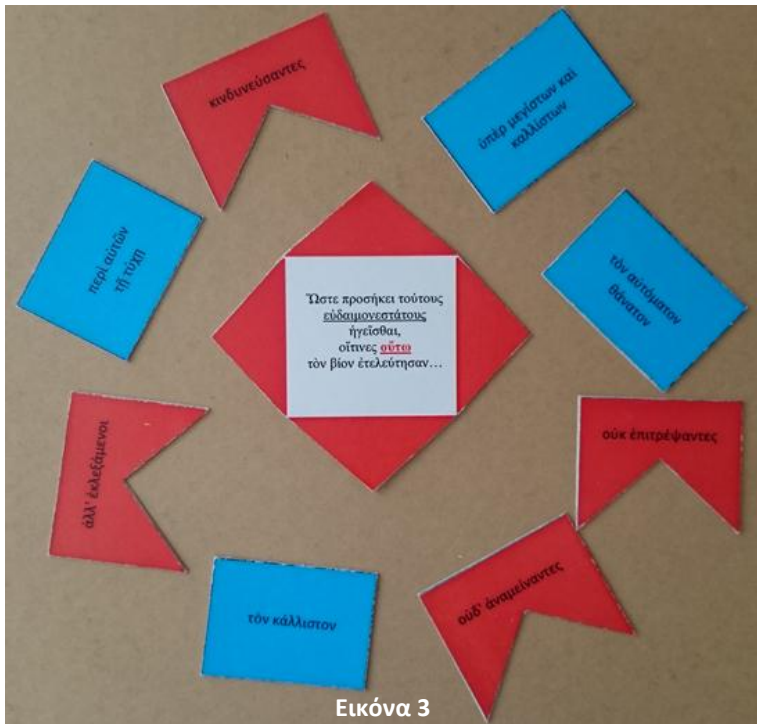
Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Φανταστείτε πως είσαστε ο Λυσίας και στο σημείο αυτό θέλετε να χρησιμοποιήσετε το «σχήμα χιαστό». Τοποθετήστε τα αντικείμενα και τους επιθετικούς προσδιορισμούς στην κατάλληλη θέση ώστε να προκύψει το σχήμα.

¹⁷¹ Βλ. εικόνες 9-10 στη σελ. 490.

Συνοδευτικό υλικό για τις δραστηριότητες κιναισθητικής νοημοσύνης



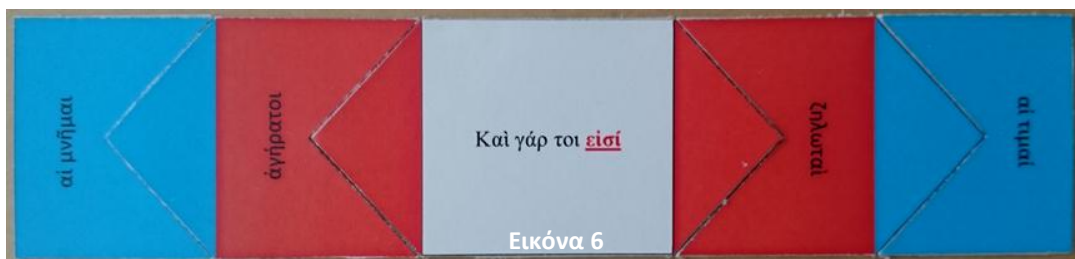
Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5

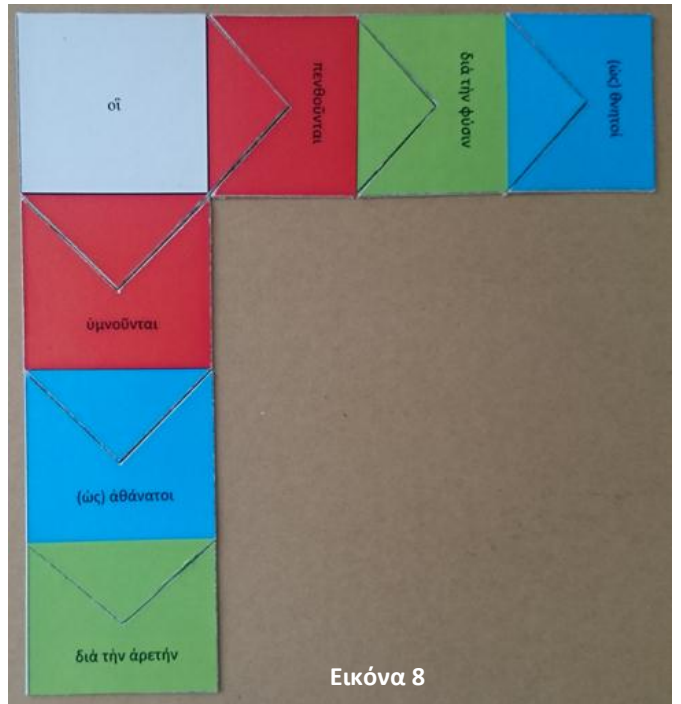


Εικόνα 6

Εικόνες 3-6: Δραστηριότητες 1^{οο} και 2^{οο} θεματικού άξονα



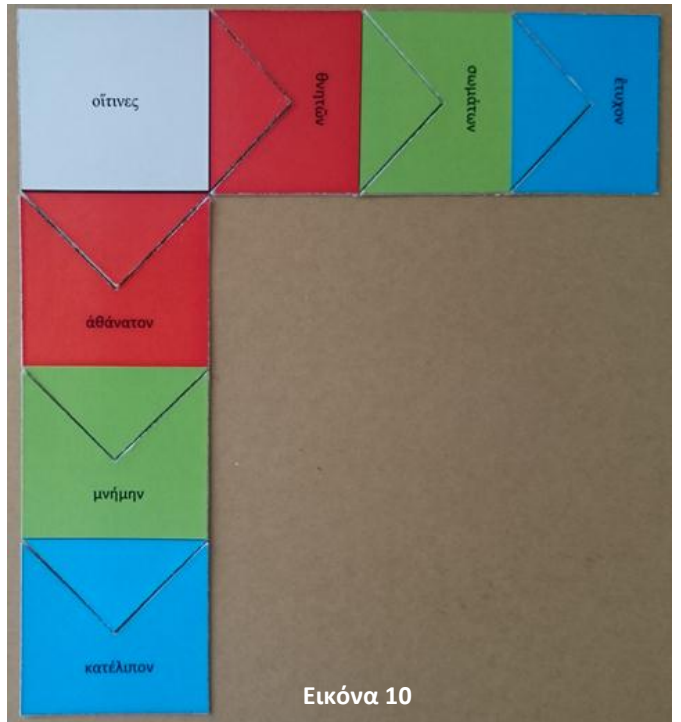
Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10

Εικόνες 7-10: Δραστηριότητες 2^{οῦ} και 4^{οῦ} θεματικοῦ ἀξονα

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιογνωστικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1ος θεματικός άξονας:

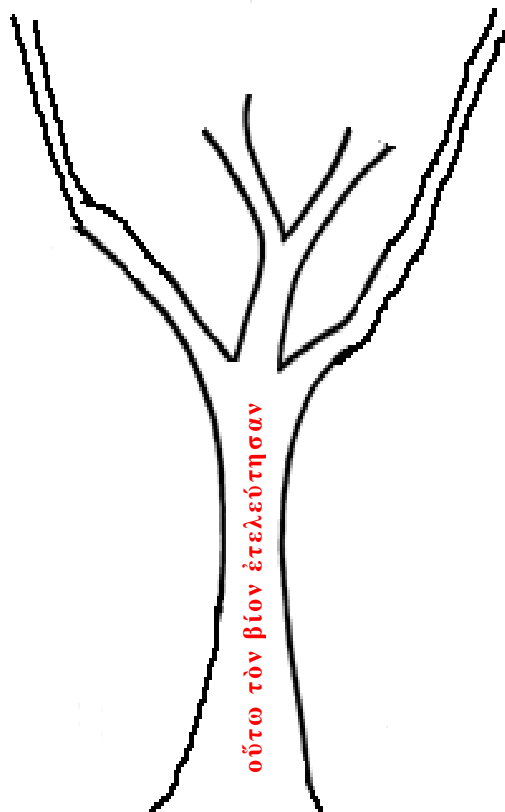
«Γιατί οι νεκροί πολεμιστές ταιριάζει να θεωρούνται πολύ καλότυχοι;»

Αρχαίο κείμενο

ἽΩστε προσήκει τούτους εὐδαιμονεστάτους ἡγεῖσθαι, οἵτινες ὑπὲρ μεγίστων καὶ καλλίστων κινδυνεύσαντες οὕτω τὸν βίον ἐτελεύτησαν, οὐκ ἐπιτρέψαντες περὶ αὐτῶν τῇ τύχῃ οὐδ' ἀναμείναντες τὸν αὐτόματον θάνατον, ἀλλ' ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον.

Δραστηριότητα

Σύμφωνα με τον Λυσία, ταιριάζει να θεωρούνται οι νεκροί πολεμιστές «εὐδαιμονέστατοι», δηλαδή πολύ καλότυχοι. Για να στηρίξει τον ισχυρισμό του χρησιμοποιεί 4 μετοχές. Βρείτε ποιες είναι και σημειώστε καθεμιά ως συνέχεια των κλαδιών του δέντρου:



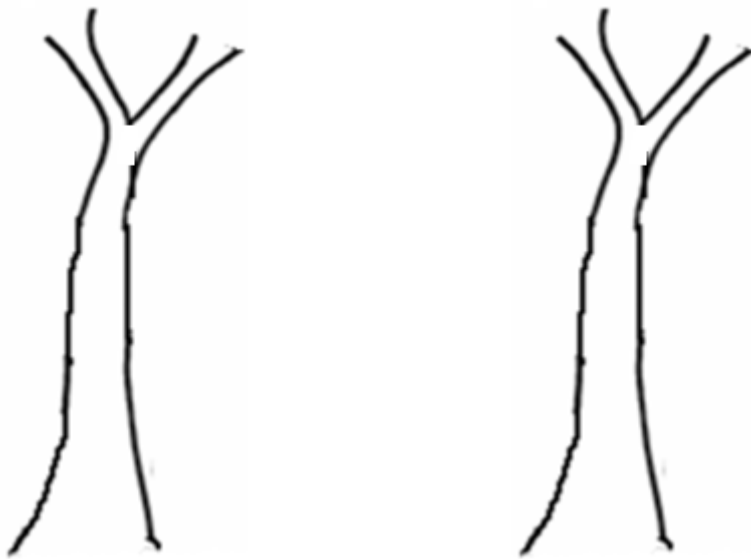
2ος θεματικός άξονας:
«Πώς αντιμετωπίζονται οι νεκροί πολεμιστές;»

Αρχαίο κείμενο

A. Καί γάρ τοι άγήρατοι μὲν αὐτῶν αἱ μνήμαι, ζήλωται δὲ ὑπὸ πάντων ἀνθρώπων αἱ τιμαί·

Δραστηριότητα

A. Στις παραπάνω προτάσεις εννοείται το ρήμα «εἰσί». Σημειώστε το στον κορμό κάθε δέντρου. Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το υποκείμενο και το κατηγορούμενο του ρήματος και σημειώστε τα ως συνέχεια των κλαδιών κάθε δέντρου:



Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

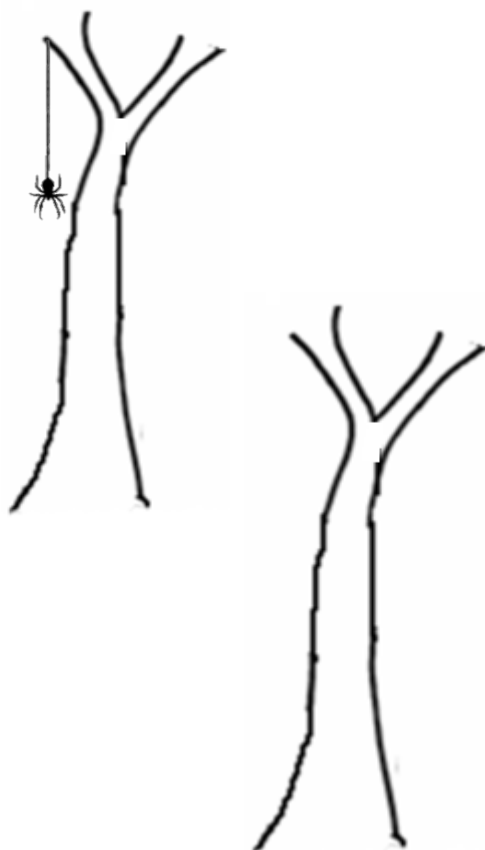
.....

Αργαίο κείμενο

Β. οἱ πενθοῦνται μὲν διὰ τὴν φύσιν ὡς («ὄντες») θνητοί, ὑμνοῦνται δὲ ὡς («ὄντες») ἀθάνατοι διὰ τὴν ἀρετὴν.

Δραστηριότητα

Β. Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα και σημειώστε το στον κορμό κάθε δέντρου. Εντοπίστε σε κάθε μια πρόταση το κατηγορούμενο (εννοείται η μετοχή «ὄντες») και τον εμπρόθετο προσδιορισμό της αιτίας και σημειώστε τους όρους αυτούς – με τη σειρά που εμφανίζονται - ως συνέχεια των κλαδιών κάθε δέντρου:



Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Μια αράχνη περπάτησε στα κλαδιά των εμπρόθετων προσδιορισμών και στη συνέχεια στα κλαδιά των κατηγορουμένων. Σχημάτισε τη διαδρομή της.

Ποιο σχήμα προκύπτει;

.....

Γνωρίζετε ότι το σχήμα αυτό είναι συνηθισμένο σε ρητορικά ή λογοτεχνικά κείμενα;

3ος θεματικός άξονας:
«Πώς τιμώνται οι νεκροί πολεμιστές;»

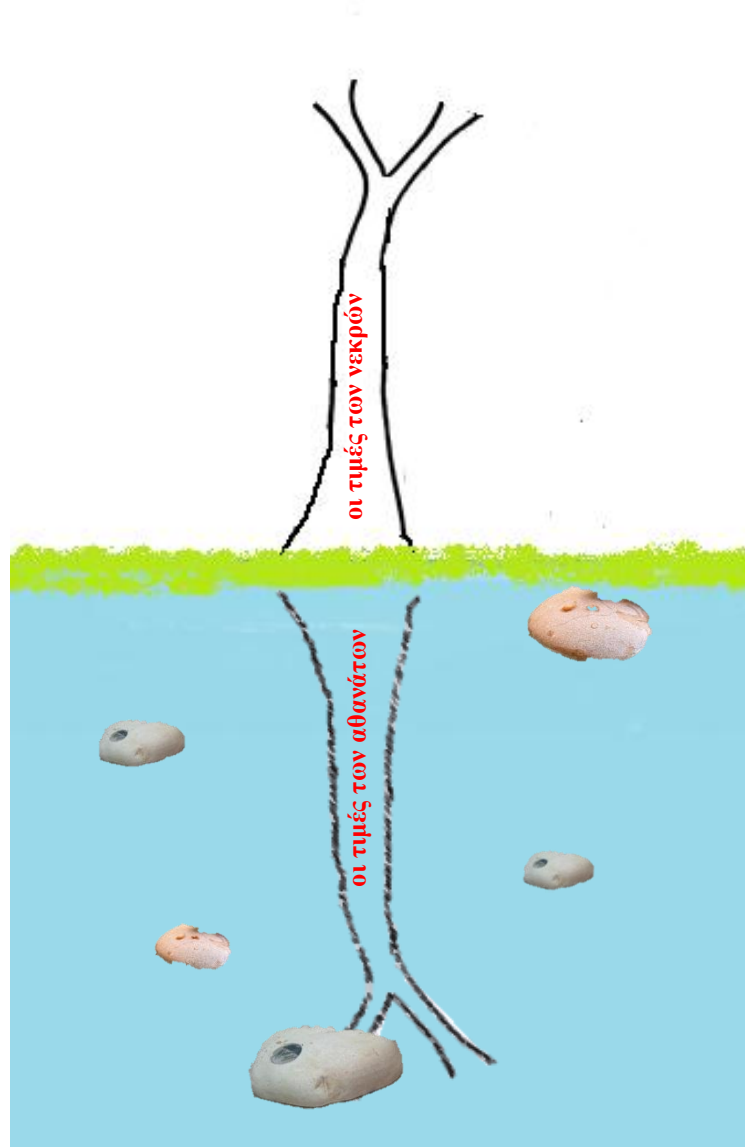
Αρχαίο κείμενο

Καὶ γάρ τοι θάπτονται δημοσίᾳ, καὶ ἀγῶνες τίθενται ἐπ' αὐτοῖς ῥώμης καὶ σοφίας καὶ πλούτου,

ὡς ἀξίους ὄντας τοὺς ἐν τῷ πολέμῳ τετελευτηκότας ταῖς αὐταῖς τιμαῖς καὶ τοὺς ἀθανάτους τιμᾶσθαι. [(μετάφραση) ... επειδή είναι ἀξιοὶ αὐτοὶ που ἔχουν σκοτωθεῖ στον πόλεμο να τιμούνται με τις ἴδιες τιμές με τους ἀθάνατους.]

Δραστηριότητα

Α. Συμπληρώστε ὡς συνέχεια των κλαδιῶν του δέντρου τις τιμές που αποδίδονται στους νεκροὺς πολεμιστές. Ἐπειτα, γράψτε στην αντανάκλαση του δέντρου στη λίμνη τις τιμές που αποδίδονται στους ἀθάνατους:



Ποιο είναι το κοινό μεταξύ των νεκρών πολεμιστών και των αθανάτων ως προς τις τιμές που τους αποδίδονται;

.....

Άρα τι θεωρούνται οι νεκροί πολεμιστές;

.....

4ος θεματικός άξονας:

«Ποια είναι η στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές»

Αρχαίο κείμενο

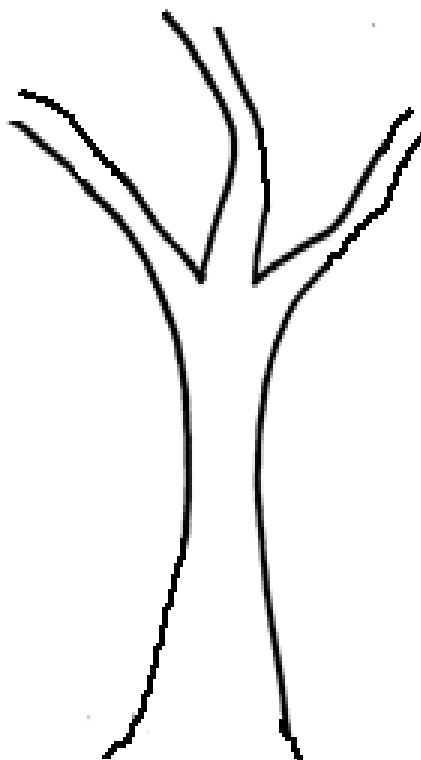
A. Ἐγὼ μὲν οὖν αὐτοὺς καὶ μακαρίζω τοῦ θανάτου καὶ ζηλῶ,

καὶ μόνοις τούτοις ἀνθρώπων οἶμαι κρεῖττον εἶναι γενέσθαι, ...

[(μετάφραση) και νομίζω ότι μόνο αυτοί από τους ανθρώπους άξιζαν να ζήσουν, ...]

Δραστηριότητα

A. Στην παραπάνω περίοδο λόγου βρείτε τα τρία ρήματα που δηλώνουν τη στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές και σημειώστε τα ως συνέχεια των κλαδιών του δέντρου. Στον κορμό του δέντρου σημειώστε το υποκείμενο των ρημάτων:

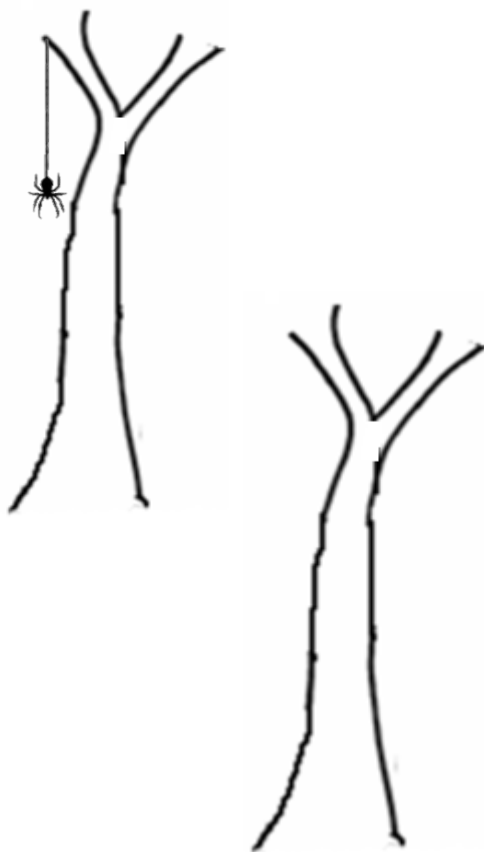


Αργαίο κείμενο

Β. ... οίτινες, ἐπειδὴ θνητῶν σωμάτων ἔτυχον, ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον.

Δραστηριότητα

Β. Βρείτε σε κάθε μια πρόταση το ρήμα και σημειώστε το στον κορμό κάθε δέντρου. Εντοπίστε σε κάθε μια πρόταση το αντικείμενο του ρήματος και τον επιθετικό του προσδιορισμό και σημειώστε τους όρους αυτούς – με τη σειρά που εμφανίζονται - ως συνέχεια των κλαδιών κάθε δέντρου:

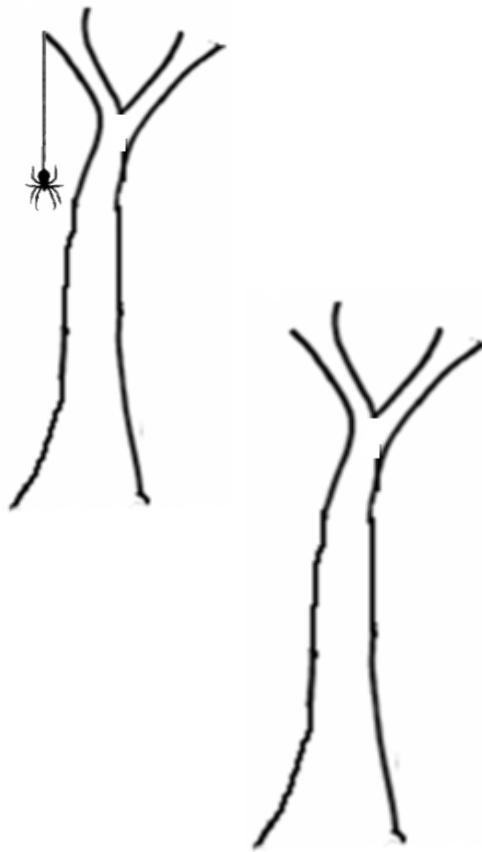


Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των όρων των προτάσεων;

.....

Μια αράχνη περπάτησε στα κλαδιά των αντικειμένων και στη συνέχεια στα κλαδιά των επιθετικών τους προσδιορισμών. Σχημάτισε τη διαδρομή της.

Εάν ήσασταν ο Λυσίας και στο σημείο αυτό θέλατε να χρησιμοποιήσετε το «σχήμα χιαστό», με ποια σειρά θα τοποθετούσατε τους όρους των προτάσεων; Σχηματίστε τη διαδρομή που θα έκανε σε αυτή την περίπτωση η αράχνη στα κλαδιά των δέντρων:





ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(μετάφραση κειμένου)

Α΄ ΟΜΑΔΑ:

1^{ος} θεματικός άξονας: «Γιατί οι νεκροί πολεμιστές ταιριάζει να θεωρούνται πολύ καλότυχοι;»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Ὅστε προσήκει τούτους εὐδαιμονεστάτους ἡγεῖσθαι,	<ul style="list-style-type: none">• ὥστε (μετά από ισχυρό σημείο στίξης) = επομένως• προσήκει (απρόσ. ρ.) = ταιριάζει• ὁ/ἡ εὐδαίμων, τὸ εὐδαιμον = ευτυχισμένος, καλότυχος• ἡγέομαι, ἡγοῦμαι = θεωρώ	
οἵτινες ὑπὲρ μεγίστων καὶ καλλίστων κινδυνεύσαντες οὕτω τὸν βίον ἐτελεύτησαν, οὐκ ἐπιτρέψαντες περὶ αὐτῶν τῇ τύχῃ οὐδ' ἀναμείναντες τὸν αὐτόματον θάνατον, ἀλλ' ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον.	<ul style="list-style-type: none">• τελευτάω, τελευτῶ = πεθαίνω• τελευτῶ τὸν βίον = πεθαίνω• οὐκ ἐπιτρέψαντες περὶ αὐτῶν τῇ τύχῃ οὐδ' ἀναμείναντες τὸν αὐτόματον θάνατον = χωρίς να εμπιστευτούν τους εαυτούς τους στην τύχη ούτε να περιμένουν τον φυσικό θάνατο	

Β' ΟΜΑΔΑ:

2^{ος} θεματικός άξονας: «*Πώς αντιμετωπίζονται οι νεκροί πολεμιστές;*»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Καὶ γάρ τοι ἀγήρατοι μὲν αὐτῶν αἰ μνήμαι,	<ul style="list-style-type: none">• καὶ γάρ τοι = καὶ γι' αὐτό βέβαια• ὁ/ἡ ἀγήρατος, τὸ ἀγήρατον = ἀγέραςτος	
ζηλωταὶ δὲ ὑπὸ πάντων ἀνθρώπων αἰ τιμαί·	<ul style="list-style-type: none">• ὁ ζηλωτός, ἡ ζηλωτή, τὸ ζηλωτόν = ἀξιοζήλευτος	
οἱ πενθοῦνται μὲν διὰ τὴν φύσιν ὡς θνητοί,	<ul style="list-style-type: none">• οἱ (αναφ. αντων. ὅς, ἥ, ὅ) πενθοῦνται = αὐτοί (μετά ἀπό ἰσχυρό σημεῖο στίξης) πενθοῦνται• διὰ τὴν φύσιν = λόγω τῆς (θνητῆς) φύσης τους	
ὑμνοῦνται δὲ ὡς ἀθάνατοι διὰ τὴν ἀρετὴν.	<ul style="list-style-type: none">• διὰ τὴν ἀρετὴν = λόγω τῆς γενναιότητάς τους	

Γ' ΟΜΑΔΑ:

3^{ος} θεματικός άξονας: «Πώς τιμώνται οι νεκροί πολεμιστές;»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Και γάρ τοι θάπτονται δημοσία, καὶ ἀγῶνες τίθενται ἐπ' αὐτοῖς ῥώμης καὶ σοφίας καὶ πλούτου, ὡς ἀξίους ὄντας τοὺς ἐν τῷ πολέμῳ τετελευτηκότας ταῖς αὐταῖς τιμαῖς καὶ τοὺς ἀθανάτους τιμᾶσθαι.	<ul style="list-style-type: none">• δημοσία = με δημόσια φροντίδα• ἀγῶνες τίθενται ἐπ' αὐτοῖς = καθιερώνονται αγῶνες προς τιμὴν τους• ἡ ῥώμη = ἡ δύναμη• ὡς ἀξίους ὄντας τοὺς τετελευτηκότας (μτχ. παρακ. ρ. τελευτάω, τελευτῶ) = με την ιδέα ὅτι εἶναι ἀξιοὶ αὐτοὶ που ἔχουν σκοτωθεῖ• ταῖς αὐταῖς τιμαῖς καὶ = με τις ἴδιες τιμές με	

Δ΄ ΟΜΑΔΑ:

4^{ος} θεματικός άξονας: «Ποια είναι η στάση του ρήτορα απέναντι στους νεκρούς πολεμιστές»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Ἐγὼ μὲν οὖν αὐτοὺς καὶ μακαρίζω τοῦ θανάτου	<ul style="list-style-type: none">• μακαρίζω = καλοτυχίζω	
καὶ ζηλῶ,	<ul style="list-style-type: none">• ζηλόω, ζηλῶ = ζηλεύω, καλοτυχίζω	
καὶ μόνοις τούτοις ἀνθρώπων οἶμαι κρεῖττον εἶναι γενέσθαι,	<ul style="list-style-type: none">• τούτοις κρεῖττόν ἐστι (απρόσ. έκφρ.) γενέσθαι (απαρ. αορ. β΄ ρ. γίγνομαι) = αυτοὶ ἀξίζαν περισσότερο να ζήσουν	
οἵτινες, ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον.	<ul style="list-style-type: none">• κατέλιπον = κληροδότησαν, ἀφησαν πίσω	
ἐπειδὴ θνητῶν σωμάτων ἔτυχον		

2^ο ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ενότητα 4 (σ. 30-32)

Κείμενο: Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης (Ισοκράτης, «Περί ειρήνης» 19-21)

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- ✓ να διερευνήσουν την οργάνωση των προτάσεων σε ένα ρητορικό λόγο,
- ✓ να ασκηθούν στη σύνταξη του αρχαιοελληνικού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν το περιεχόμενό του,
- ✓ να αντιληφθούν τα αγαθά της ειρήνης και τα δεινά του πολέμου για τον άνθρωπο κάθε εποχής.

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Ο καθηγητής γράφει στον πίνακα τον πρωτότυπο τίτλο του κειμένου («*Περί ειρήνης*») και καλεί τους μαθητές να υποθέσουν την περίσταση για την οποία μπορεί να έγραψε κάποιος ένα κείμενο με την συγκεκριμένη θεματική. Καταγράφει στον πίνακα όλες τις υποθέσεις των μαθητών και υπογραμμίζει εκείνη που πλησιάζει περισσότερο στην ιστορική πραγματικότητα του κειμένου.

Οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους στη σελίδα όπου βρίσκεται το κείμενο και εντοπίζουν τον συγγραφέα του. Το όνομά του σημειώνεται, επίσης, στον πίνακα. Στη συνέχεια, τους ζητείται να εντοπίσουν στο κείμενο τα ακόλουθα ρήματα: *οίκοιμεν, γιγνοίμεθα, όμονοοιμεν, εύδοκιμοιμεν, ποιησώμεθα, οίκησομεν, επιδώσομεν, όψόμεθα, έξομεν*. Προσδιορίζουν το γραμματικό πρόσωπο που χρησιμοποιεί ο Ισοκράτης. Οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν το λόγο της χρήσης του α' πληθυντικού προσώπου από τον Ισοκράτη.

Αποκαλύπτεται στους μαθητές η ιδιότητα του Ισοκράτη, η ζωή και το έργο του, το είδος του κειμένου και τέλος το ιστορικό του πλαίσιο:

Ο Ισοκράτης γεννήθηκε το 436 π.Χ. στην Αθήνα. Υπήρξε μαθητής γνωστών σοφιστών, του Πρόδικου, του Γοργία, του Πρωταγόρα, πιθανόν και του φιλοσόφου, Σωκράτη. Ο πατέρας του συντηρούσε εργαστήριο κατασκευής αυλών. Εξαιτίας του Πελοποννησιακού πολέμου υπέστη οικονομική καταστροφή και ο Ισοκράτης, για να

ζήσει, έγινε λογογράφος. Στη συνέχεια, ίδρυσε σχολή ρητορικής στη Χίο και κατόπιν στην Αθήνα. Ο Ισοκράτης πέθανε το 338 π.Χ. Από το έργο του διασώθηκαν 21 λόγοι (δικανικοί, συμβουλευτικοί, επιδεικτικοί) και 9 επιστολές. Οι συμβουλευτικοί ήταν λόγοι πολιτικοί εκφωνούμενοι στις συνελεύσεις του λαού. Οι δικανικοί λόγοι εκφωνούνταν στα δικαστήρια ενώ οι επιδεικτικοί, σε διάφορες εορτές και συγκεντρώσεις. Ο Ισοκράτης διακρίθηκε στους επιδεικτικούς λόγους.

Ο λόγος του Ισοκράτη «Περὶ εἰρήνης» είναι ένας συμβουλευτικός λόγος. Το 357 π.Χ. εκδηλώθηκε ο Συμμαχικός πόλεμος τον οποίο διεξήγαγαν οι Αθηναίοι εναντίον των Ροδίων, των Χίων και των Κώων που είχαν αποστατήσει από τη Β' Αθηναϊκή Συμμαχία αρνούμενοι να καταβάλουν τις υπέρογκες εισφορές που απαιτούσαν οι Αθηναίοι. Η έκβαση του πολέμου ήταν ολέθρια για τους Αθηναίους. Ο Ισοκράτης με το λόγο του επεχείρησε να πείσει τους συμπολίτες του να συνάψουν συνθήκη ειρήνης τόσο με τους αποστάτες συμμάχους τους όσο και με τις υπόλοιπες πόλεις.

[Πηγές:

- Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (Α', Β', Γ' Γυμνασίου)

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B120/550/3618,15501/>

- Ρητορικά Κείμενα (Β' Γενικού Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης)

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B124/636/4090,18654/>]

2^ο Στάδιο: Ανάγνωση του κειμένου

Η ανάγνωση του κειμένου πραγματοποιείται από τον καθηγητή με τις απαραίτητες παύσεις στα κατάλληλα σημεία του κειμένου, ώστε να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές, η τριμερής δομή του (βλ. 3ο στάδιο). Για το σκοπό αυτό ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές - ενώ εκείνος «θα εκφωνεί» το λόγο - να προσέξουν και να σημειώσουν στο κείμενο σε ποια σημεία θα παρατηρήσουν παύσεις.

3^ο Στάδιο: Δομή του κειμένου (διάκριση ενότητων – καθορισμός θεματικών αξόνων)

Με τη βοήθεια του καθηγητή, οι μαθητές διακρίνουν τις τρεις ενότητες του κειμένου. Εντοπίζουν και υπογραμμίζουν τις τρεις βασικές προτάσεις που προσδιορίζουν τους τρεις θεματικούς άξονες του κειμένου. Καταλήγουν στο παρακάτω σχήμα:

1^η ενότητα: «Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν, ... τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.»

βασική πρόταση: «Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.»

θεματικός άξονας: *οι προϋποθέσεις της ευτυχίας των Αθηναίων πολιτών*

2^η ενότητα: «Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ... καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς.»

βασική πρόταση: «Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν.»

θεματικός άξονας: *τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες*

3^η ενότητα: «Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησόμεθα, ... βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.»

βασική πρόταση: «Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησόμεθα.»

θεματικός άξονας: *τα αγαθά της ειρήνης για τους Αθηναίους πολίτες*

Ο καθηγητής γράφει στον πίνακα τις τρεις βασικές προτάσεις στα αρχαία ελληνικά και ζητά από τους μαθητές να μεταφράσουν στη νέα ελληνική τις προτάσεις αυτές με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων του σχολικού βιβλίου (σελ. 31). Η μετάφραση σημειώνεται στον πίνακα, όπως επίσης και οι τρεις θεματικοί άξονες.

4ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή (έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*). Μαθητές με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης, εντάσσονται στην ίδια ομάδα ώστε να εργαστούν μαζί. (Ο αριθμός των μαθητών που συγκροτούν κάθε ομάδα εργασίας καθώς και ο αριθμός των ομάδων εργασίας, μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.)

5ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας¹⁷² με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές διερευνούν την οργάνωση των προτάσεων στο λόγο του Ισοκράτη (σύνδεση κυρίων και δευτερευουσών προτάσεων).

¹⁷² Βλ. σελ. 509-530.

6ο Στάδιο: Σύνταξη των προτάσεων-Μετάφραση κειμένου

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν τη σύνταξη του κειμένου, ώστε να καταλήξουν στη μετάφρασή του. Η σύνταξη του κειμένου θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια ενός παζλ¹⁷³. Κάθε κομμάτι του παζλ αντιστοιχεί σε έναν όρο του κειμένου και ενώνεται με ένα κομμάτι που δίνει τη συντακτική λειτουργία του όρου αυτού μέσα στο κείμενο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναμένεται οι μαθητές - παράλληλα με την άσκηση στη σύνταξη του κειμένου - να αναπτύξουν τη χωρική τους νοημοσύνη, καθώς στη δραστηριότητα αυτή κεντρικό ρόλο έχει το σχήμα και το χρώμα.

Οι μαθητές οργανώνονται σε τρεις ομάδες που αντιστοιχούν στους τρεις θεματικούς άξονες του κειμένου. Ο καθηγητής δίνει σε κάθε ομάδα τα αντίστοιχα κομμάτια παζλ. Οι μαθητές ενώνουν τα κομμάτια ώστε να συνθέσουν το κείμενο και να βρουν τη συντακτική λειτουργία των όρων κάθε πρότασης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια γλωσσικών σχολίων πραγματοποιούν τη μετάφραση του κειμένου¹⁷⁴. Ακολουθεί η παρουσίαση των εργασιών από κάθε ομάδα.

7ο Στάδιο: Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Στο στάδιο αυτό, ο καθηγητής ελέγχει τον βαθμό κατανόησης του περιεχομένου του λόγου του Ισοκράτη από τους μαθητές με κατάλληλα ερωτήματα που απευθύνει προς αυτούς (βλ. και ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου) ενώ διασαφηνίζεται το νόημα, όπου κρίνεται απαραίτητο.

8ο Στάδιο: Εργασία εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου

Ο καθηγητής ζητά από κάθε μαθητή να μπει στη θέση του Αθηναίου της εποχής που θα είχε ακούσει το λόγο του Ισοκράτη και να πει εάν θα τάσσονταν υπέρ ή κατά της πρότασης του Ισοκράτη για ειρήνη και γιατί, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ιστορική περίσταση. Στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν τετράδες κάθε μια από τις οποίες να αποτελείται από δύο «φιλειρηνιστές» και δύο «φιλοπόλεμους». Διανέμει στους μαθητές φύλλα εργασίας¹⁷⁵, τα οποία οι μαθητές συμπληρώνουν εργαζόμενοι σε δυάδες στο πλαίσιο της ομάδας τους. Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε σχήμα «λόγου-αντίλογου».

¹⁷³ Βλ. εικόνες 11-12 στη σελ. 508.

¹⁷⁴ Βλ. φύλλα εργασίας στις σελ. 531-533.

¹⁷⁵ Βλ. σελ. 534-535.

Η εργασία στοχεύει στην καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης.

9ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.



Εικόνα 11



Εικόνα 12

Εικόνες 11-12: Η σύνταξη του κειμένου με τη βοήθεια παζλ.



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(5ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες)

Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^{ος} θεματικός άξονας: «Οι προϋποθέσεις της εντοχίας των Αθηναίων πολιτών»

Αρχαίο κείμενο

Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν, εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν καὶ τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα καὶ τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν καὶ παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν; Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.

Δραστηριότητα

5. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
6. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν,	
εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν	
καὶ (εἰ) τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα	
καὶ (εἰ) τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν	
καὶ (εἰ) παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν;	
Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.	

Σημείωση:

Το «εἰ» μπορεί να είναι:

- α) ερωτηματικό μόριο και να εισάγει δευτερεύουσες πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις
- β) υποθετικός σύνδεσμος και να εισάγει δευτερεύουσες υποθετικές προτάσεις.

7. Ο Ισοκράτης ισχυρίζεται στον πρώτο θεματικό άξονα του λόγου του ότι υπάρχουν 4 προϋποθέσεις για την ευτυχία των Αθηναίων πολιτών.

→ Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για να υπάρξει το ζητούμενο αποτέλεσμα (= η ευδαιμονία) για την πόλη των Αθηνών; Συμπλήρωσε την ακόλουθη εξίσωση με τις κατάλληλες προτάσεις του κειμένου:

$$\frac{X_1 + X_2 + X_3 + X_4}{[\text{Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν...}]} = \text{Ἐγὼ μὲν γὰρ ἠγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.}$$

X₁ =

X₂ =

X₃ =

X₄ =

Πώς συνδέονται μεταξύ τους οι παραπάνω προτάσεις;

.....

2^{ος} Θεματικός άξονας: «Τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν· καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν καὶ πρὸς τοὺς Ἕλληνας διαβέβληκεν καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν·	
καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν	
καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν	
καὶ πρὸς τοὺς Ἕλληνας διαβέβληκεν	
καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς	

3. Ο Ισοκράτης ισχυρίζεται στον δεύτερο θεματικό άξονα του λόγου του ότι ο πόλεμος έχει προκαλέσει στους Αθηναίους πολίτες συμφορές.
→ Ποια είναι τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες; Συμπλήρωσε την ακόλουθη εξίσωση με τις κατάλληλες προτάσεις του κειμένου:

[Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν·] =
= α + β + γ + δ

α =

β =

γ =

δ =

Πώς συνδέονται μεταξύ τους οι παραπάνω προτάσεις;

.....

3^{ος} θεματικός άξονας: «Τα αγαθά της ειρήνης για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα, [...] μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς, [...] καθ' ἑκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, [...] ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν. Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων, ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν. Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα,	
μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς,	
καθ' ἑκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες	
αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν.	
Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων,	
ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν.	
Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.	

Προσοχή!

Το «ἦν» διαφέρει από το «ἦν» ως προς τον τόνο. Με οξεία είναι ο υποθετικός σύνδεσμος. Με περισπωμένη είναι ο Παρατατικός του ρήματος «εἰμί». Στο κείμενό μας τι τόνο παίρνει;

Το «αἱ» διαφέρει από το «αἱ» ως προς έναν τόνο. Χωρίς τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους του οριστικού άρθρου. Με τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους της αναφορικής αντωνυμίας. Στο κείμενό μας έχει τόνο;

3. Ο Ισοκράτης, στον τρίτο θεματικό άξονα του λόγου του ισχυρίζεται ότι, εάν οι Αθηναίοι συνάψουν ειρήνη με τις υπόλοιπες πόλεις, έχουν να κερδίσουν πολλά.
 → Τι θα κερδίσουν οι Αθηναίοι, εάν συνάψουν ειρήνη με τις υπόλοιπες πόλεις; Συμπλήρωσε την ακόλουθη εξίσωση με τις κατάλληλες προτάσεις του κειμένου:

(Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα,)

$$\alpha + \frac{\beta}{x_1} + \frac{\gamma}{x_2} + \delta$$

(Σημείωση: οι άγνωστοι όροι α, β, γ, δ, αντιστοιχούν σε κύριες προτάσεις)

α =

β =

γ =

δ =

(Σημείωση: οι άγνωστοι όροι x₁, x₂ αντιστοιχούν σε δευτερεύουσες προτάσεις)

x₁ =

x₂ =

Πώς συνδέονται μεταξύ τους οι παραπάνω προτάσεις;

.....

Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1^{ος} θεματικός άξονας: «Οι προϋποθέσεις της ευτυχίας των Αθηναίων πολιτών»

Αρχαίο κείμενο

Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν, εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν καὶ τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα καὶ τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν καὶ παρὰ τοῖς Ἕλλησιν εὐδοκιμοῖμεν; Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τήν πόλιν εὐδαιμονήσειν.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

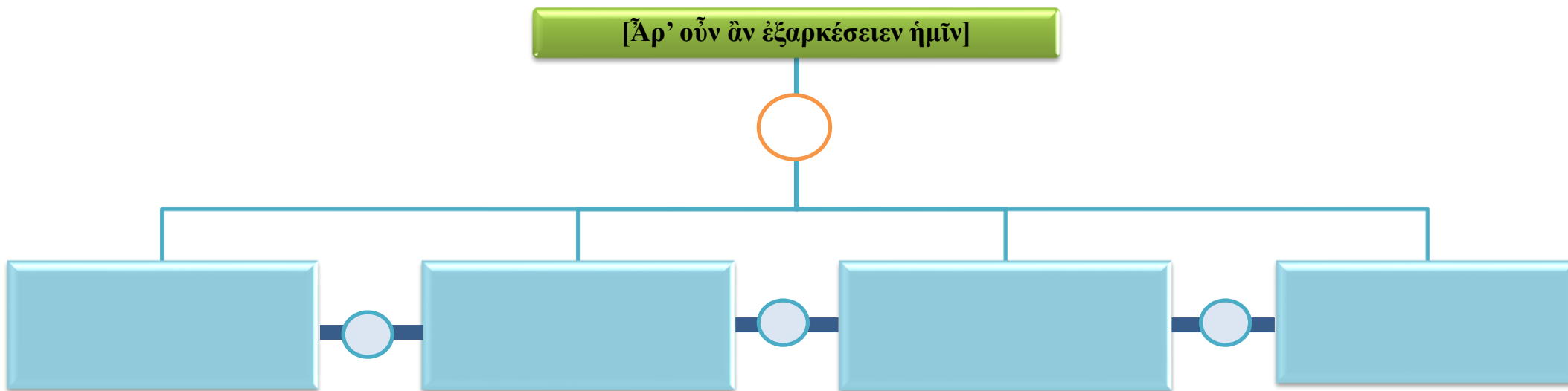
ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν,	
εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν	
καὶ (εἰ) τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα	
καὶ (εἰ) τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν	
καὶ (εἰ) παρὰ τοῖς Ἕλλησιν εὐδοκιμοῖμεν;	
Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τήν πόλιν εὐδαιμονήσειν.	

Σημείωση:

Το «εἰ» μπορεί να είναι:

- α) ερωτηματικό μόριο και να εισάγει δευτερεύουσες πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις
- β) υποθετικός σύνδεσμος και να εισάγει δευτερεύουσες υποθετικές προτάσεις.

3. Στο ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνεται ο τρόπος που οργανώνονται οι προτάσεις που συγκροτούν τον πρώτο θεματικό άξονα του λόγου του Ισοκράτη.
Συμπληρώστε το διάγραμμα γράφοντας: α) μέσα στα κενά πλαίσια, τις προτάσεις που εντοπίσατε στο κείμενο, και β) μέσα στους κύκλους, τους συνδέσμους που ενώνουν τις προτάσεις.



[Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.]

2^{ος} θεματικός άξονας: «Τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν· καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἤνάγκασεν καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς.

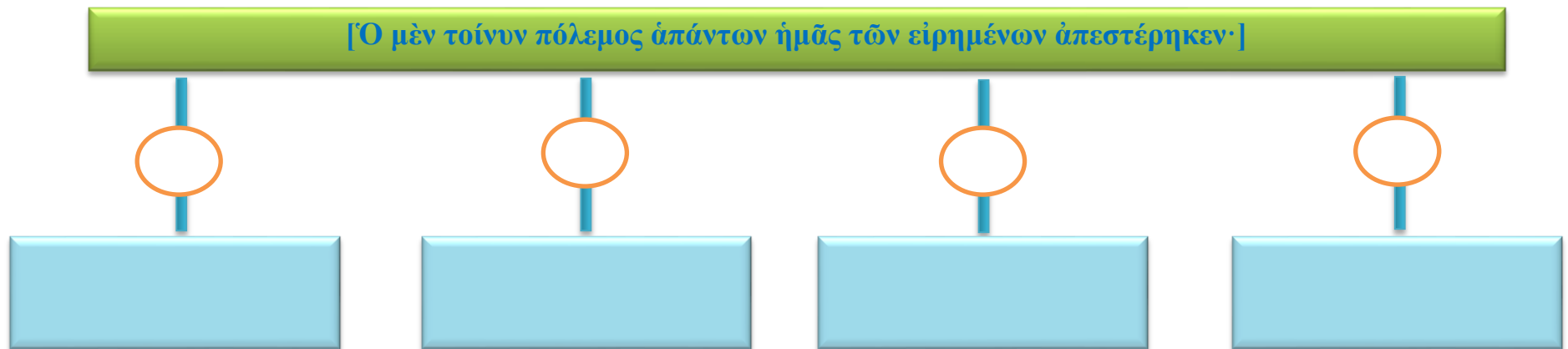
Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν·	
καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν	
καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἤνάγκασεν	
καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν	
καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς	

3. Στο ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνεται ο τρόπος που οργανώνονται οι προτάσεις που συγκροτούν τον δεύτερο θεματικό άξονα του λόγου του Ισοκράτη.

Συμπληρώστε το διάγραμμα γράφοντας: α) μέσα στα κενά πλαίσια, τις προτάσεις που εντοπίσατε στο κείμενο, και β) μέσα στους κύκλους, τους συνδέσμους που ενώνουν τις προτάσεις.



3^{ος} θεματικός άξονας: «Τα αγαθά της ειρήνης για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα, [...] μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς, [...] καθ' ἑκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, [...] ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν. Ὅψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων, ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν. Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα,	
μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς,	
καθ' ἑκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες	
αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν.	
Ὅψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων,	
ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν.	
Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.	

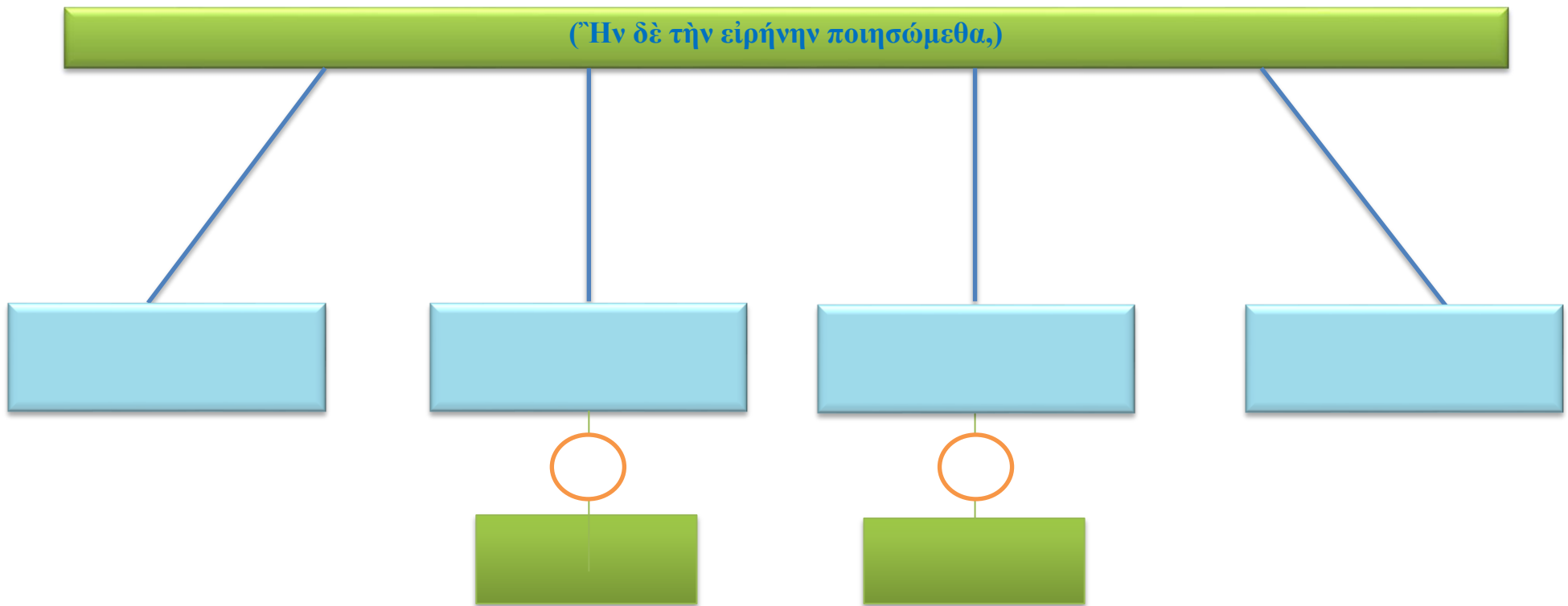
Προσοχή!

Το «ἦν» διαφέρει από το «ἦν» ως προς τον τόνο. Με οξεία είναι ο υποθετικός σύνδεσμος. Με περισπωμένη είναι ο Παρατατικός του ρήματος «εἰμί». Στο κείμενό μας τι τόνο παίρνει;

Το «αἶ» διαφέρει από το «αἶ» ως προς έναν τόνο. Χωρίς τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους του οριστικού άρθρου. Με τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους της αναφορικής αντωνυμίας. Στο κείμενό μας έχει τόνο;

3. Στο ακόλουθο διάγραμμα αποτυπώνεται ο τρόπος που οργανώνονται οι προτάσεις που συγκροτούν τον τρίτο θεματικό άξονα του λόγου του Ισοκράτη.

Συμπληρώστε το διάγραμμα γράφοντας: α) μέσα στα κενά πλαίσια, τις προτάσεις που εντοπίσατε στο κείμενο, και β) μέσα στους κύκλους, τους συνδέσμους που ενώνουν τις προτάσεις.



Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1ος θεματικός άξονας: «Οι προϋποθέσεις της ευτυχίας των Αθηναίων πολιτών»

Αρχαίο κείμενο

Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν, εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν καὶ τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα καὶ τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν καὶ παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν; Ἐγὼ μὲν γὰρ ἠγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς: α) στην πρώτη στήλη το όνομά του ανάλογα με το ρήμα που εντόπισε και β) στην τρίτη στήλη το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
	Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν,	
	εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν	
	καὶ (εἰ) τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα	
	καὶ (εἰ) τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν	
	καὶ (εἰ) παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν;	
	Ἐγὼ μὲν γὰρ ἠγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.	

3. Χωριστείτε σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.
4. Οι κύριες προτάσεις να συγκεντρώσουν κοντά τους τις δευτερεύουσες που εξαρτώνται από αυτές.
5. Οι δευτερεύουσες προτάσεις να προσδιορίσουν από ποια κύρια πρόταση εξαρτώνται και να δηλώσουν σε αυτές την ταυτότητά τους (π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.)

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΕΞΑΡΤΩΜΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ...	ΕΙΜΑΙ...

Σημείωση:

Το «εἰ» μπορεί να είναι:

- α) ερωτηματικό μόριο και να εισάγει δευτερεύουσες πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις
- β) υποθετικός σύνδεσμος και να εισάγει δευτερεύουσες υποθετικές προτάσεις.

2ος θεματικός άξονας: «Τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν· καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς: α) στην πρώτη στήλη το όνομά του ανάλογα με το ρήμα που εντόπισε και β) στην τρίτη στήλη το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα) που στηρίζει.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
	Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν·	
	καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν	
	καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν	
	καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν	
	καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς	

3ος θεματικός άξονας: «Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησόμεθα, [...] μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς, [...] καθ' ἑκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, [...] ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν. Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων, ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν. Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς: α) στην πρώτη στήλη το όνομά του ανάλογα με το ρήμα που εντόπισε και β) στην τρίτη στήλη το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα) που στηρίζει.

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
	<u>Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησόμεθα,</u>	
	μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς,	
	καθ' ἑκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες	
	αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν.	
	Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων,	
	ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν.	
	Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.	

3. Χωριστείτε σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.
4. Οι κύριες προτάσεις να συγκεντρώσουν κοντά τους τις δευτερεύουσες που εξαρτώνται από αυτές.
5. Οι δευτερεύουσες προτάσεις να προσδιορίσουν από ποια κύρια πρόταση εξαρτώνται και να δηλώσουν σε αυτές την ταυτότητά τους (π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.)

ΕΙΜΑΙ Ο/Η...	ΕΞΑΡΤΩΜΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ...	ΕΙΜΑΙ...

Προσοχή!

Το «ἦν» διαφέρει από το «ἦν» ως προς τον τόνο. Με οξεία είναι ο υποθετικός σύνδεσμος. Με περισπωμένη είναι ο Παρατατικός του ρήματος «εἶμι». Στο κείμενό μας τι τόνο παίρνει;

Το «αἶ» διαφέρει από το «αἶ» ως προς έναν τόνο. Χωρίς τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους του οριστικού άρθρου. Με τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους της αναφορικής αντωνυμίας. Στο κείμενό μας έχει τόνο;

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιογνωστικής νοημοσύνης

Όνομ/νυμα:

1ος θεματικός άξονας: «Οι προϋποθέσεις της ευτυχίας των Αθηναίων πολιτών»

Αρχαίο κείμενο

Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν, εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν καὶ τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα καὶ τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν καὶ παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν; Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

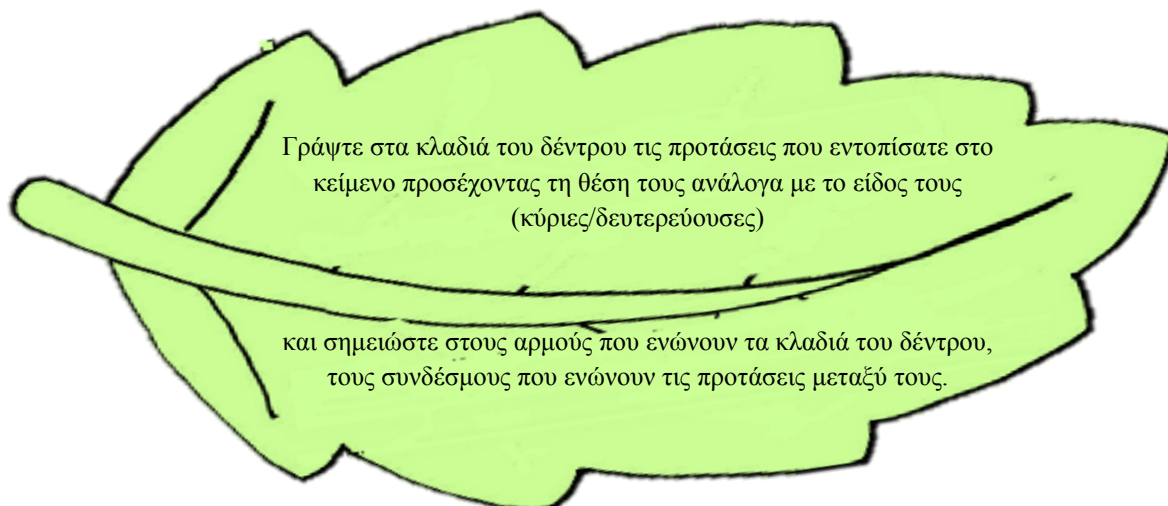
ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν,	
εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν	
καὶ (εἰ) τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορώτεροι γιγνοίμεθα	
καὶ (εἰ) τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν	
καὶ (εἰ) παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν;	
Ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.	

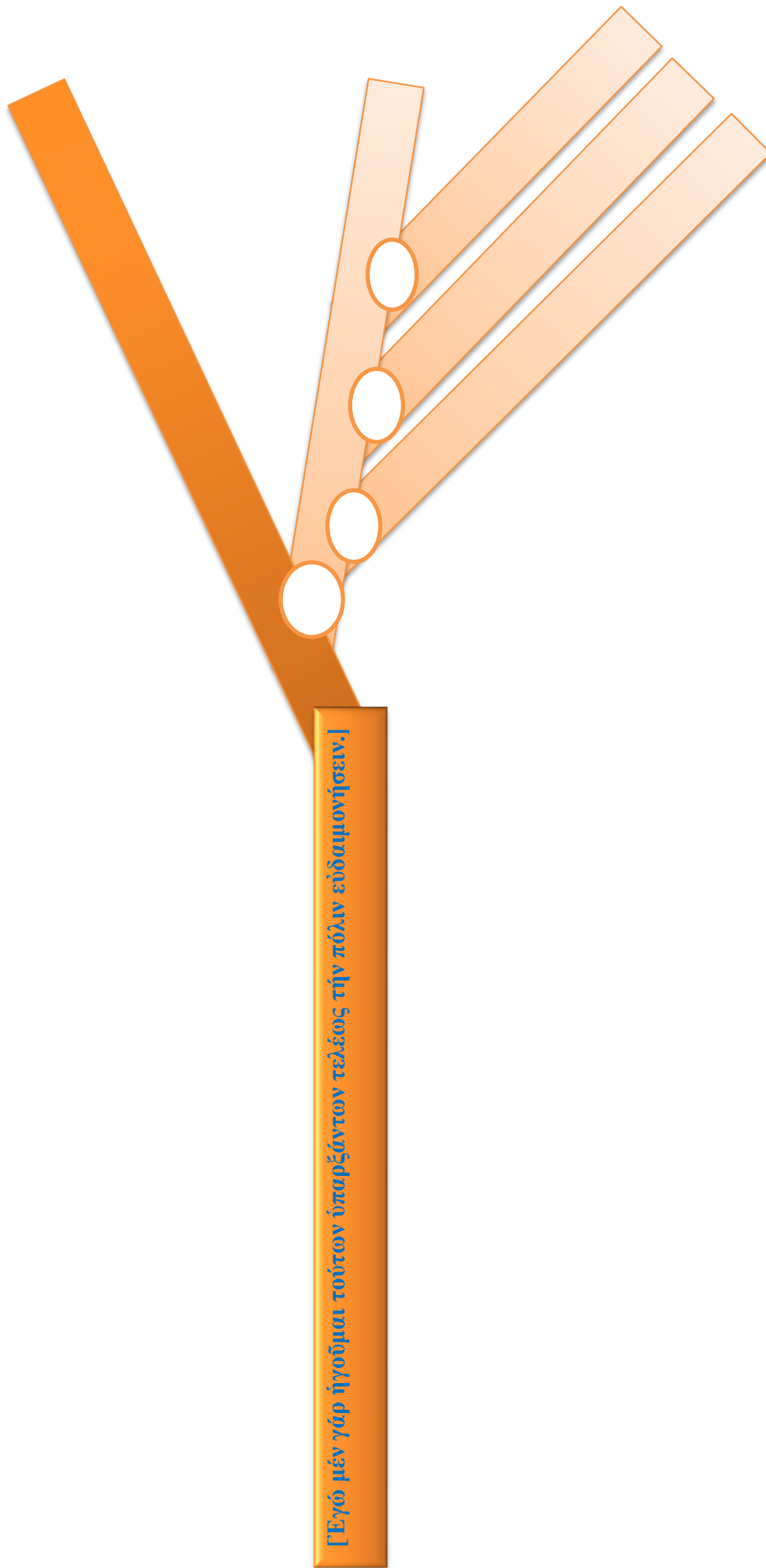
Σημείωση:

Το «εἰ» μπορεί να είναι:

- α) ερωτηματικό μόριο και να εισάγει δευτερεύουσες πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις
- β) υποθετικός σύνδεσμος και να εισάγει δευτερεύουσες υποθετικές προτάσεις.

3. Στο δέντρο που ακολουθεί, σημειώνεται στον κορμό του η βασική πρόταση που στηρίζει τον πρώτο θεματικό άξονα του λόγου του Ισοκράτη.





2ος θεματικός άξονας: «Τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

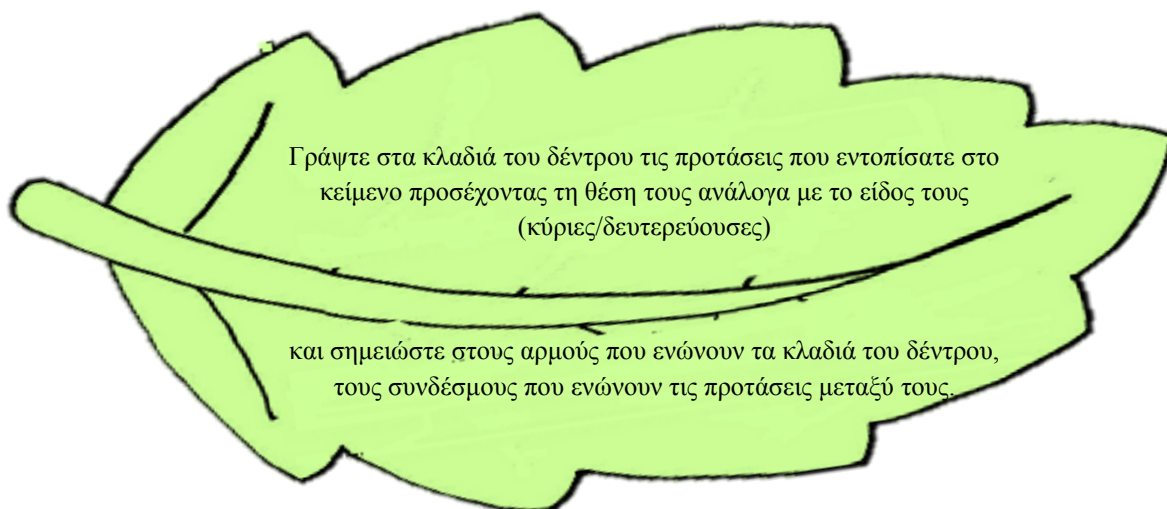
Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν· καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς.

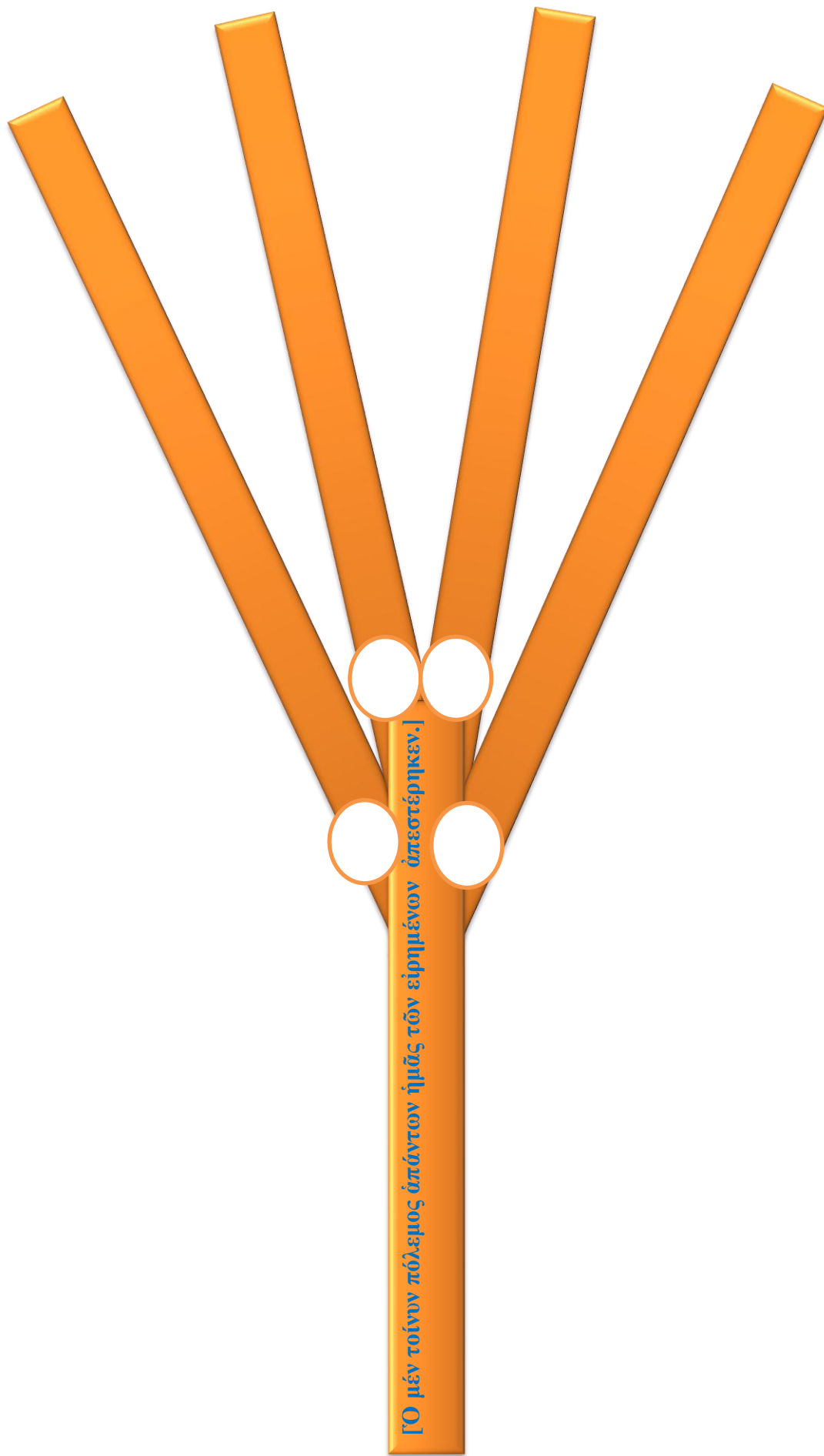
Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν·	
καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν	
καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν	
καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν	
καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς	

3. Στο δέντρο που ακολουθεί, σημειώνεται στον κορμό του η βασική πρόταση που στηρίζει τον δεύτερο θεματικό άξονα του λόγου του Ισοκράτη.





3ος θεματικός άξονας: «Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης για τους Αθηναίους πολίτες»

Αρχαίο κείμενο

Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα, [...] μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς, [...] καθ' ἐκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, [...] ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν. Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων, ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν. Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.

Δραστηριότητα

1. Στο παραπάνω απόσπασμα, καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υπογραμμίσει από ένα ρήμα.
2. Στον παρακάτω πίνακα, να σημειώσει ο καθένας από εσάς το είδος της πρότασης (κύρια/δευτερεύουσα π.χ. πλάγια ερωτηματική, υποθετική, τελική, ειδική, κ.τ.λ.) που στηρίζει το ρήμα που εντόπισε.

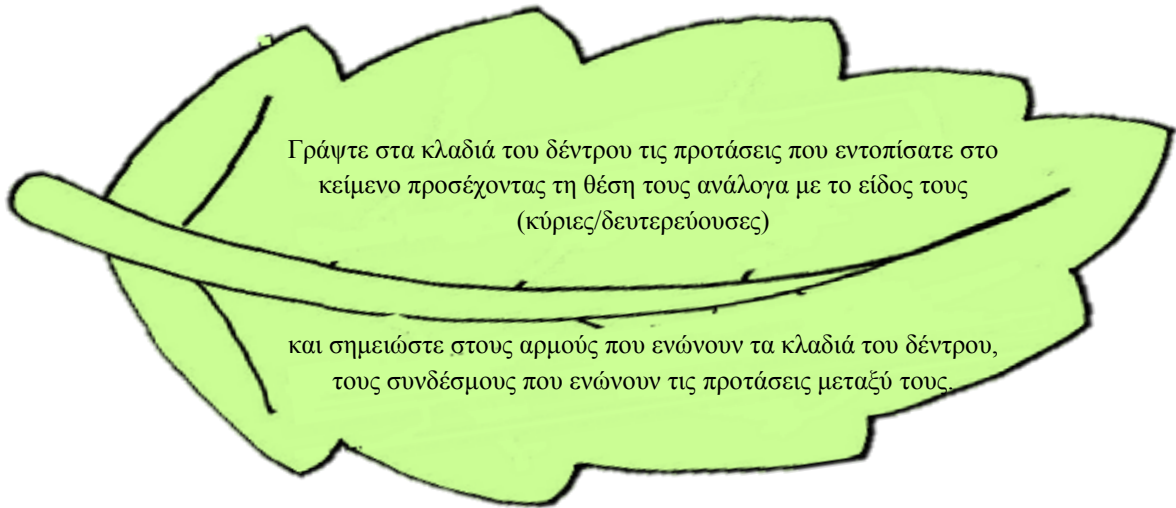
ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα,	
μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς,	
καθ' ἐκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδώσομεν, ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες	
αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν.	
Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων,	
ὧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν.	
Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.	

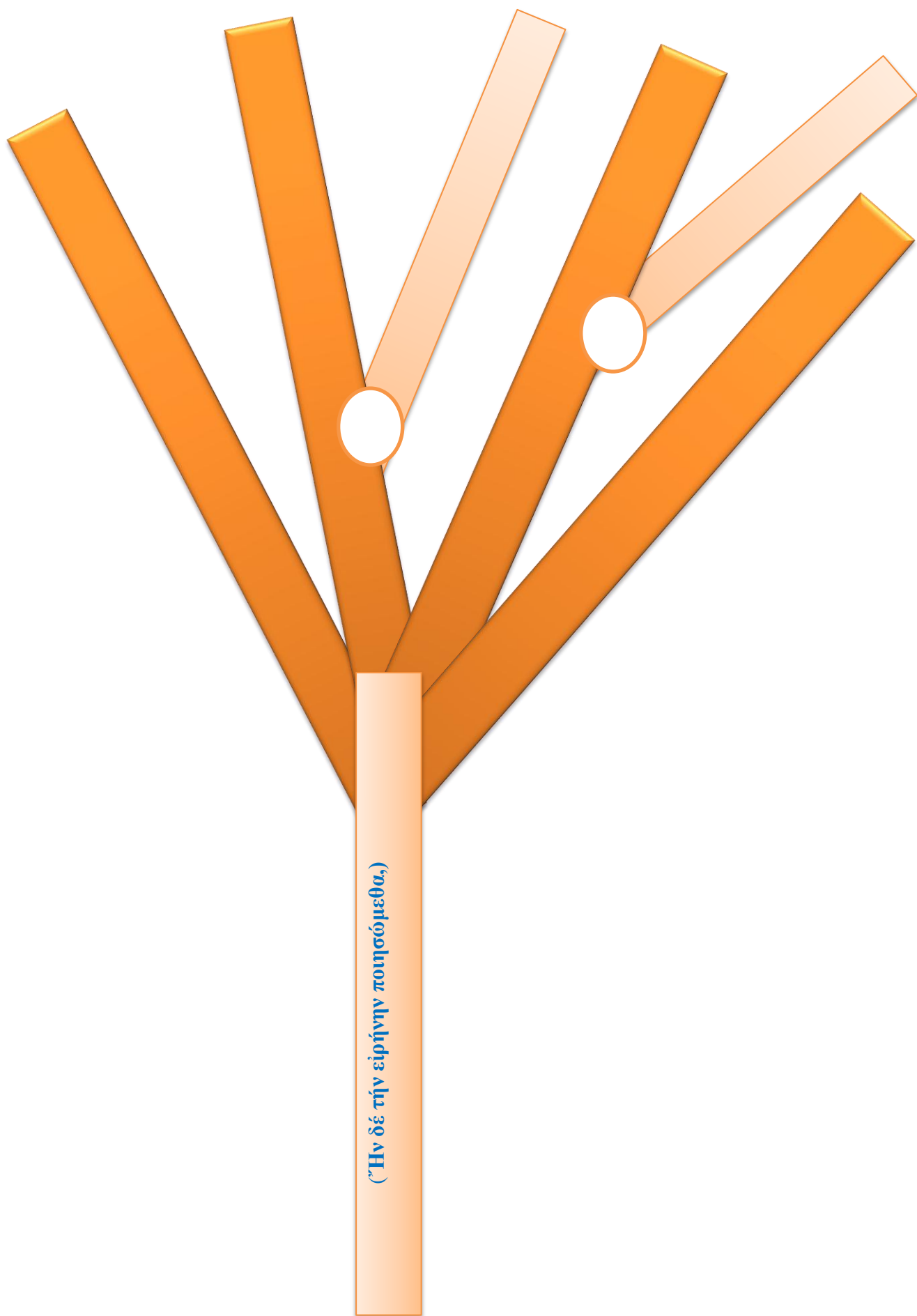
Προσοχή!

Το «ἦν» διαφέρει από το «ἦν» ως προς τον τόνο. Με οξεία είναι ο υποθετικός σύνδεσμος. Με περισπωμένη είναι ο Παρατατικός του ρήματος «εἰμί». Στο κείμενό μας τι τόνο παίρνει;

Το «αἱ» διαφέρει από το «αἱ» ως προς έναν τόνο. Χωρίς τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους του οριστικού άρθρου. Με τόνο είναι η ονομαστική πληθυντικού θηλυκού γένους της αναφορικής αντωνυμίας. Στο κείμενό μας έχει τόνο;

3. Στο δέντρο που ακολουθεί, σημειώνεται στον κορμό του η βασική πρόταση που στηρίζει τον τρίτο θεματικό άξονα του λόγου του Ισοκράτη.







ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(μετάφραση κειμένου)

Α΄ ΟΜΑΔΑ:

1^{ος} θεματικός άξονας: «Οι προϋποθέσεις της ευτυχίας των Αθηναίων πολιτών»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Ἄρ' οὖν ἂν ἐξαρκέσειεν ἡμῖν,	<ul style="list-style-type: none">• ἄρα = άραγε• ἐξαρκέσειεν ἂν = θα αρκούσε	
εἰ τήν τε πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν		
καὶ (εἰ) τὰ περὶ τὸν βίον εὐπορότεροι γιγνοίμεθα	<ul style="list-style-type: none">• ὁ/ἡ εὐπορος, τὸ εὐπορον = εὐπορος	
καὶ (εἰ) τὰ τε πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ὁμονοοῖμεν	<ul style="list-style-type: none">• = και (να) έχουμε ομόνοια μεταξύ μας	
καὶ (εἰ) παρὰ τοῖς Ἑλλησιν εὐδοκιμοῖμεν;	<ul style="list-style-type: none">• = (να) χαίρουμε εκτιμήσεως μεταξύ των Ελλήνων	
Ἐγὼ μὲν γὰρ ἠγοῦμαι τούτων ὑπαρξάντων τελέως τὴν πόλιν εὐδαιμονήσειν.	<ul style="list-style-type: none">• τούτων ὑπαρξάντων = αν γίνουn αυτά• τελέως = πλήρως, ολοκληρωτικά	

Β΄ ΟΜΑΔΑ:

2^{ος} θεματικός άξονας: «*Τα δεινά του πολέμου για τους Αθηναίους πολίτες*»

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Ὁ μὲν τοίνυν πόλεμος ἀπάντων ἡμᾶς τῶν εἰρημένων ἀπεστέρηκεν·	<ul style="list-style-type: none">• τὰ εἰρημένα (μτχ. πρκ. ρ. λέγομαι) = αυτά που έχουν λεχθεί	
καὶ γὰρ πενεστέρους ἐποίησεν	<ul style="list-style-type: none">• καὶ γὰρ = και πράγματι, γιατί πράγματι• πενεστέρους (συγκρ. βαθμ. επιθ. ὀ/ή πένης) = φτωχότερους	
καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν	<ul style="list-style-type: none">• ὑπομένω = αντέχω, ανέχομαι	
καὶ πρὸς τοὺς Ἑλληνας διαβέβληκεν	<ul style="list-style-type: none">• διαβέβληκεν (ρ. διαβάλλω) = έχει διαβάλει / συκοφαντήσει	
καὶ πάντας τρόπους τεταλαιπώρηκεν ἡμᾶς		

Γ' ΟΜΑΔΑ:**3^{ος} θεματικός άξονας: «Τα αγαθά της ειρήνης για τους Αθηναίους πολίτες»**

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Ἦν δὲ τὴν εἰρήνην ποιησώμεθα,	<ul style="list-style-type: none"> • ἦν = εάν 	
μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς,	<ul style="list-style-type: none"> • ἀπαλλαγέντες (ρ. ἀπαλλάττομαι) = αφού απαλλαγούμε • ἡ ταραχή = η διχόνοια 	
καθ' ἐκάστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιδάσομεν, ἀδεῶς γεωργοῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις ἐπιχειροῦντες	<ul style="list-style-type: none"> • καθ' ἐκάστην δὲ τὴν ἡμέραν = και κάθε μέρα, και καθημερινά • πρὸς εὐπορίαν ἐπιδάσομεν (οριστ. μέλλ. ρ. ἐπιδίδωμι) = θα γινόμαστε πιο εύποροι • ἀδεῶς = χωρίς φόβο • γεωργέω, γεωργῶ = καλλιεργώ τη γη • ἐπιχειροῦντες ταῖς ἄλλαις ἐργασίαις = ασχολούμενοι με τα άλλα επαγγέλματα 	
αἱ νῦν διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοίπασιν.	<ul style="list-style-type: none"> • ἐκλελοίπασιν (ρ. ἐκλείπω) = έχουν εκλείψει 	
Ὀψόμεθα δὲ τὴν πόλιν διπλασίας μὲν ἢ νῦν τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστήν δὲ γιγνομένην ἐμπόρων καὶ ξένων καὶ μετοίκων,	<ul style="list-style-type: none"> • ὀψόμεθα (ρ. ὀράω, ὀρῶ) = θα δούμε • ἢ νῦν = απ' ὅτι τώρα • ἡ πρόσοδος = το έσοδο • ὁ μεστός, ἡ μεστή, τὸ μεστόν = γεμάτος 	
ᾧν νῦν ἐρήμη καθέστηκεν.	<ul style="list-style-type: none"> • = από τους οποίους τώρα έχει ερημωθεί 	
Τὸ δὲ μέγιστον· συμμάχους ἔξομεν ἅπαντας ἀνθρώπους, οὐ βεβιασμένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.	<ul style="list-style-type: none"> • τὸ δὲ μέγιστον = και το σημαντικότερο • ἔξομεν (ρ. ἔχω) = θα έχουμε • βιάζομαι = εξαναγκάζομαι • πεπεισμένους (μτχ. παρακ. ρ. πείθομαι) = έχοντας πειστεί, με τη θέλησή τους 	

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(8ο Στάδιο: Εργασία εμπέδωσης-προέκτασης του περιεχομένου του κειμένου)

Φύλλα δραστηριοτήτων ενδοπροσωπικής-διαπροσωπικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Οι φιλειρηνιστές

Φανταστείτε πως είστε δύο από τους φιλειρηνιστές Αθηναίους που μόλις έχουν ακούσει το λόγο του Ισοκράτη υπέρ της ειρήνης. Κάποιοι φιλοπόλεμοι Αθηναίοι έχοντας ακούσει τον ρήτορα, αντιδρούν και τάσσονται ανοιχτά υπέρ της συνέχισης του πολέμου.

Γράψτε σε μια παράγραφο:

- α) τα συναισθήματα που σας προκάλεσε ο λόγος του ρήτορα και
- β) τα λόγια που θα απευθύνατε στους φιλοπόλεμους Αθηναίους τασσόμενοι υπέρ της πρότασης του Ισοκράτη και ενισχύοντας την επιχειρηματολογία του.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Όνομ/νομα:

Οι φιλοπόλεμοι

Φανταστείτε πως είστε δύο από τους φιλοπόλεμους Αθηναίους που μόλις έχουν ακούσει το λόγο του Ισοκράτη υπέρ της ειρήνης. Κάποιοι φιλειρημιστές Αθηναίοι έχοντας ακούσει τον ρήτορα, ενθουσιάζονται και επευφημούν τον Ισοκράτη.

Γράψτε σε μια παράγραφο:

α) τα συναισθήματα που σας προκάλεσε ο λόγος του ρήτορα και

β) τα λόγια που θα απευθύνετε στους φιλειρημιστές Αθηναίους αντιτασσόμενοι στην πρόταση του Ισοκράτη και αντικρούοντας την επιχειρηματολογία του.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3^ο ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ενότητα 8 (σ. 60-62)

Κείμενο: Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς (Λυκούργος, «Κατά Λεωκράτους» 95-96)

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

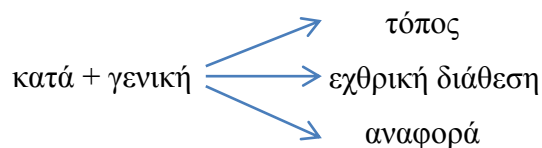
- ✓ να διερευνήσουν τη ροή της αφήγησης (οργάνωση των προτάσεων) σε ένα αρχαιοελληνικό αφηγηματικό κείμενο,
- ✓ να ασκηθούν στη σύνταξη του αρχαιοελληνικού λόγου (ειδικότερα στην απρόσωπη σύνταξη), ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν το περιεχόμενό του,
- ✓ να αντιληφθούν την αξία του σεβασμού προς τους γονείς και γενικότερα της προάσπισης ανώτερων ιδανικών.

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Ο καθηγητής γράφει στον πίνακα τον πρωτότυπο τίτλο του κειμένου («Κατά Λεωκράτους») και τις σημασίες που μπορεί να λαμβάνει η πρόθεση όταν συντάσσεται με γενική:



Καλεί τους μαθητές να κάνουν τη σωστή επιλογή λαμβάνοντας υπ' όψιν το ουσιαστικό που συνοδεύει η πρόθεση. Ο καθηγητής πληροφορεί τους μαθητές ότι το κείμενο που πρόκειται να μελετήσουν είναι ένας ρητορικός λόγος που εκφωνήθηκε σε δικαστήριο. Καθώς οι μαθητές έχουν ήδη γνωρίσει τα είδη των ρητορικών λόγων στην αρχαιότητα (με αφορμή τη διδασκαλία της 2^{ης} και 4^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου), καλούνται να εντάξουν το λόγο στην κατηγορία στην οποία ανήκει.

Οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους στη σελίδα όπου βρίσκεται το κείμενο και εντοπίζουν τον συγγραφέα του. Το όνομά του σημειώνεται, επίσης, στον πίνακα.

Δίνονται λίγα στοιχεία για τη ζωή και το έργο του, το είδος του κειμένου και τέλος το ιστορικό του πλαίσιο:

Ο Λυκούργος (390-324 π.Χ.), πολιτικός και ρήτορας, καταγόταν από διακεκριμένη αθηναϊκή οικογένεια. Υπήρξε μαθητής του φιλοσόφου Πλάτωνα και του ρήτορα Ισοκράτη. Ο δικανικός λόγος «Κατά Λεωκράτους», είναι ο μοναδικός λόγος του Λυκούργου που διασώθηκε. Εκφωνήθηκε στο δικαστήριο της Ηλιαίας από τον ίδιο τον ρήτορα, ο οποίος κατηγορεί τον πλούσιο Αθηναίο Λεωκράτη ως προδότη και ζητά την καταδίκη του.

Η ιστορική περίπτωση έχει ως εξής: Οι Αθηναίοι, μετά την ήττα τους στη μάχη της Χαιρώνειας από τους Μακεδόνες (338 π.Χ.), ψήφισαν μια σειρά από μέτρα προκειμένου καταφέρουν να υπερασπίσουν την πόλη τους από τον εχθρό. Ένα από αυτά τα μέτρα καθιστούσε ενόχους προδοσίας όσους θα εγκατέλειπαν στο εξής την Αθήνα.

Ο Λεωκράτης, πλούσιος Αθηναίος έμπορος, κάποιες ώρες πριν από την ψήφισή του σχετικού μέτρου, πρόλαβε να καταφύγει στη Ρόδο όπου διέδωσε ότι η Αθήνα είχε ήδη καταληφθεί από τους Μακεδόνες. Όταν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα επέστρεψε και πάλι στην Αθήνα, ο ρήτορας Λυκούργος ζήτησε την καταδίκη του Λεωκράτη σε θάνατο με την κατηγορία ότι πρόδωσε την πατρίδα του. Ο Λεωκράτης κατά την απολογία του παραδέχθηκε ότι έφυγε από την Αθήνα μετά τη μάχη της Χαιρώνειας όχι όμως επειδή φοβήθηκε τον εχθρό αλλά για εμπορικούς λόγους.

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι ο ρήτορας Λυκούργος στο λόγο του προκειμένου να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του εναντίον του Λεωκράτη και να πετύχει την καταδίκη του, αφηγείται μια ιστορία που αποκαλύπτει τι παθαίνουν όσοι προδίδουν ανώτερα ιδανικά και αντίθετα, τι κερδίζουν όσοι τα προασπίζονται. Καταλήγει σε ένα ηθικό δίδαγμα. Ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να μελετήσουν το κείμενο, για να αποκαλύψουν το ηθικό δίδαγμα που κρύβει και ενισχύει την επιχειρηματολογία του ρήτορα.

2ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή (έχει προηγηθεί η συμπλήρωση από κάθε μαθητή της λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (βλ. *Παράρτημα Α*). Μαθητές με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης, εντάσσονται στην ίδια ομάδα ώστε να εργαστούν μαζί. (Ο αριθμός των μαθητών που συγκροτούν κάθε ομάδα

εργασίας καθώς και ο αριθμός των ομάδων εργασίας, μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.)

3ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες-Παιχνίδι παντομίμας

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές ασκούνται στη σύνταξη-μετάφραση του κειμένου, μελετούν τη ροή της αφήγησης (οργάνωση των προτάσεων) και αναζητούν το ηθικό δίδαγμα που η ιστορία κρύβει.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ο καθηγητής διανέμει σε όλες τις ομάδες το πρώτο φύλλο εργασίας¹⁷⁶ στο οποίο οι προτάσεις που συνιστούν την αφήγηση της ιστορίας δίνονται ανακατεμένες. Οι μαθητές ασκούνται στην απρόσωπη σύνταξη και καταλήγουν στη μετάφραση των προτάσεων με τη βοήθεια γλωσσικών σχολίων. Ακολουθεί η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των εργασιών.

Στη συνέχεια, διανέμονται στις ομάδες φύλλα εργασίας¹⁷⁷ τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες σχεδιασμένες με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Οι ομάδες τώρα καλούνται να τοποθετήσουν τις προτάσεις που μετέφρασαν, στη σωστή σειρά ακολουθώντας τη χρονική διαδοχή των γεγονότων, ώστε να προκύψει η ολοκληρωμένη αφήγηση με αρχή, μέση και τέλος. Εφόσον καταφέρουν να τοποθετήσουν σωστά τις προτάσεις, τους αποκαλύπτεται το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου: «*τὸ θεῖον τοῖς ἀνδράσιν τοῖς ἀγαθοῖς εὐμενῶς ἔχει*».

Το 3^ο στάδιο ολοκληρώνεται με το παιχνίδι παντομίμας που έχει αναλάβει να οργανώσει η ομάδα της κιναισθητικής νοημοσύνης. Οι μαθητές της ομάδας αυτής εμπλέκουν τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης στο παιχνίδι τους. Αφηγούνται στους συμμαθητές τους την ιστορία με παντομίμα και κερδίζουν από αυτούς τις κάρτες που χρειάζονται προκειμένου να τους αποκαλυφθεί το δίδαγμα της ιστορίας¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Βλ. σελ. 540-541.

¹⁷⁷ Βλ. σελ. 542-548.

¹⁷⁸ Βλ. φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης στη σελ. 548 και εικόνα 19 στη σελ. 549.

4^ο Στάδιο: Ερμηνεία του ηθικού διδάγματος και εμπέδωση του νοήματος του κειμένου με παιχνίδι ρόλων

Ο καθηγητής αναγράφει στον πίνακα το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου και τη μετάφρασή του. Ακολουθεί συζήτηση και ερμηνεία του διδάγματος.

Στη συνέχεια, ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να οργανώσουν μία αναπαράσταση της σκηνής του δικαστηρίου. Κάποιος μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του Λεωκράτη και κάποιος άλλος, το ρόλο του Λυκούργου. Οι υπόλοιποι μαθητές υποδύονται τους δικαστές. Ο μαθητής που υποδύεται τον Λυκούργο διατυπώνει την κατηγορία εναντίον του αντίδικου αφηγούμενος την ιστορία που ενισχύει την επιχειρηματολογία του υπέρ της καταδίκης του Λεωκράτη και ο μαθητής που υποδύεται τον Λεωκράτη, προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του απολογούμενος. Οι υπόλοιποι μαθητές-δικαστές έχοντας ακούσει τους διάδικους καλούνται να πάρουν θέση και να μιλήσουν υπέρ ή κατά του κατηγορουμένου και τέλος να ψηφίσουν υπέρ της αθώωσης ή καταδίκης του Λεωκράτη. Μετά την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, οι μαθητές πληροφορούνται την ετυμηγορία του πραγματικού δικαστηρίου (αθώωση του Λεωκράτη με διαφορά μόνο μίας ψήφου) και ακολουθεί σχετική συζήτηση.

Η παραπάνω δραστηριότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης των μαθητών.

5ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.



ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (3ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες)

Την ιστορία που αφηγείται ο Λυκούργος συνιστούν μια σειρά από προτάσεις των οποίων η σύνταξη είναι απρόσωπη. «Λέγεται» είναι το ρήμα κάθε πρότασης, το οποίο είτε υπάρχει είτε εννοείται. Ο Λυκούργος το χρησιμοποιεί για να μας πληροφορήσει ότι η ιστορία που θα ακούσουμε μοιάζει περισσότερο με μύθο. Παρακάτω δίνονται οι προτάσεις, που συνθέτουν την αφήγηση, ανακατεμένες, με εξαίρεση την πρώτη. Σημειώστε σε κάθε πρόταση το υποκείμενο του απροσώπου ρήματος (το απαρέμφατο) και το υποκείμενο του απαρεμφάτου, όπως στο παράδειγμα.

	ΑΡΧΑΙΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	ΑΠΑΡΕΜΦΑΤΟ	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΑΠΑΡΕΜΦΑΤΟΥ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΤΟΥ ΑΠΑΡΕΜΦΑΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟΥ
Ι α τ ε γ ε λ	Υ (απαρ.) Υ (απρ. Ρ) γούν ἐν Σικελία ἐκ τῆς Αἴτνης <u>ρύακα</u> πυρός <u>γενέσθαι</u> .			
	καὶ σωθῆναι τούτους μόνους.			
	τὸ χωρίον ἔτι καὶ νῦν <u>προσαγορεύεσθαι</u> τῶν εὐσεβῶν χώρον·			
	γὰρ κύκλῳ τὸν τόπον ἐκείνον περιρρυῆναι τὸ πῦρ.			
	ἓνα δέ τινα τῶν νεωτέρων, ὁρῶντα τὸν πατέρα πρεσβύτερον ὄντα καὶ οὐχὶ δυνάμενον ἀποχωρεῖν, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβανόμενον ὑπὸ τοῦ πυρός, ἀράμενον φέρειν.			
	τοὺς δὲ ταχεῖαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους καὶ τοὺς ἑαυτῶν γονέας ἐγκαταλιπόντας ἅπαντας ἀπολέσθαι.			
	τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὀρμῆσαι πρὸς φυγὴν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας,			

Με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων, μεταφράστε τις προτάσεις και γράψτε τη μετάφρασή τους στην τρίτη στήλη.

ΑΡΧΑΙΟ ΚΕΙΜΕΝΟ		ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Ι α τ ε γ ε λ	γοῦν ἐν Σικελία ἐκ τῆς Αἴτνης <u>ρύακα</u> πυρός γενέσθαι.	- ὁ <i>ρύαξ</i> , τοῦ <i>ρύακος</i> = το <i>ρυάκι</i>	
	καὶ σωθῆναι τούτους μόνους.		
	τὸ χωρίον ἔτι καὶ νῦν προσαγορεύεσθαι τῶν εὐσεβῶν χῶρον·	- τὸ <i>χωρίον</i> = ἡ <i>περιοχή</i> - <i>προσαγορεύομαι</i> = <i>αποκαλοῦμαι</i> - ὁ <i>χῶρος</i> = ὁ <i>τόπος</i>	
	γὰρ κύκλω τὸν τόπον ἐκεῖνον περιρρυῆναι τὸ πῦρ.	- <i>κύκλω τὸν τόπον ἐκεῖνον περιρρυῆναι</i> = <i>κύλησε ολόγυρα καὶ περικύκλωσε τὸ μέρος ἐκεῖνο</i>	
	ἓνα δέ τινα τῶν νεωτέρων, ὀρῶντα τὸν πατέρα πρεσβύτερον ὄντα καὶ οὐχὶ δυνάμενον ἀποχωρεῖν, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβανόμενον ὑπὸ τοῦ πυρός, ἀράμενον φέρειν.	- <i>ἐγκαταλαμβάνομαι</i> = <i>παγιδεύομαι μέσα σε κάτι</i> - <i>ἀράμενον</i> (μτχ. αορ. ρ. <i>αἴρομαι</i>) = <i>αφού πήρε στους ώμους του</i>	
	τοὺς δὲ ταχεῖαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους καὶ τοὺς ἑαυτῶν γονέας ἐγκαταλιπόντας ἅπαντας ἀπολέσθαι.	- <i>ἀπολέσθαι</i> = <i>ὅτι χάθηκαν</i>	
	τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὀρμῆσαι πρὸς φυγὴν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας,		



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(3ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες)

Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νυμα:

Στο ακόλουθο διάγραμμα, ο άξονας που σημειώνεται με μαύρο χρώμα παριστάνει την εξέλιξη των γεγονότων της αφήγησης της ιστορίας του Λυκούργου και ισοδυναμεί με το απρόσωπο ρήμα «λέγεται».

A. Τοποθετήστε (όπως στο παράδειγμα) στον οριζόντιο άξονα - μέσα στα κόκκινα πλαίσια - τα απαρέμφατα **με τη σειρά της αφήγησης** και στον κάθετο άξονα - μέσα στα πράσινα πλαίσια - τα υποκείμενα των απαρεμφάτων.

Κάθε σημείο από το A έως το Z είναι συνάρτηση ενός απαρεμφάτου και του υποκειμένου του.

B. Αποκαλύψτε το ηθικό δίδαγμα, την «απόδειξη» στην οποία καταλήγει ο Λυκούργος με την αφήγηση της ιστορίας του. Κάθε σημείο αντιστοιχεί σε μία λέξη. Βρείτε τις λέξεις που κρύβονται με τη βοήθεια των πινάκων, διαλέγοντας το σωστό υποκείμενο για κάθε απαρέμφατο και σημειώστε τις λέξεις στα σημεία από B έως Z.

	προσαγορεύεσθαι
τῶν εὐσεβῶν	ἓνα
ἐκεῖνον	ἅπαντας
τὸ χωρίον	ἀγαθοῖς

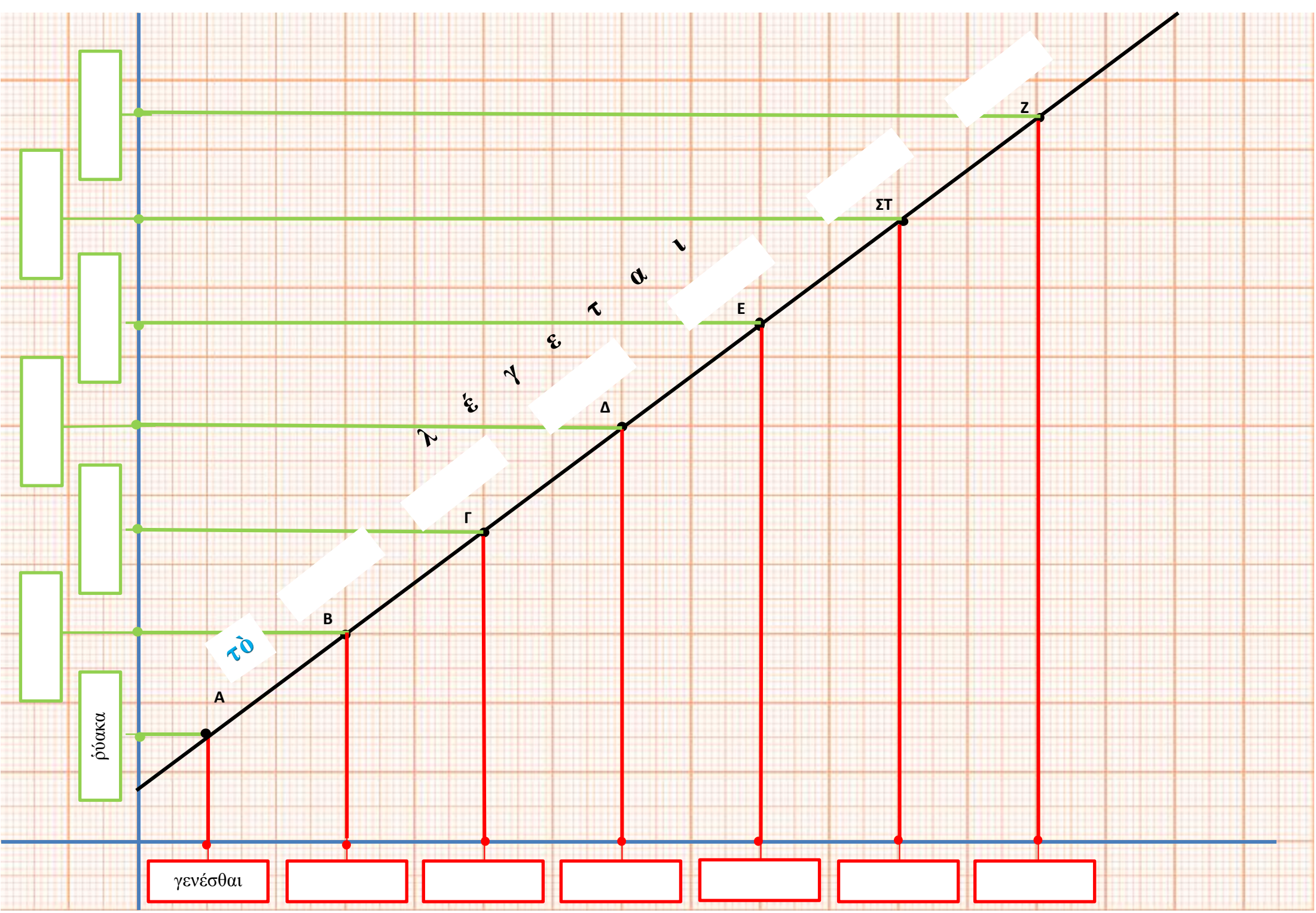
	περιρρυῆναι
ἐκεῖνον	τινά
τὸ πῦρ	ἀνδράσιν
κύκλω	ἄλλους

	φέρειν
τῶν νεωτέρων	τοὺς γονέας
τινά	ἀλλὰ
ἀράμενον	πυρός
ἓνα	τοῖς

	σωθῆναι
μόνους	ἐκεῖνον
τούτους	τοῖς

	ἀπολέσθαι
τοὺς ποιησαμένους	εὐμενῶς ἔχει
τοὺς ἐγκαταλιπόντας	τὴν σωτηρίαν
τοὺς γονέας	πρεσβύτερον
τὴν ἀποχώρησιν	μόνους
ἅπαντας	

	ὀρμήσαι
τὴν σωτηρίαν	τὸν τόπον
αὐτῶν	ἐκεῖνον
πρὸς φυγὴν	τὴν
τοὺς ἄλλους	θεῖον
ζητοῦντας	ἑαυτῶν



Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Έχετε στη διάθεσή σας¹⁷⁹:

- α) πέντε μωβ κάρτες στις οποίες αναγράφονται οι προτάσεις που συνιστούν την αφήγηση (με μπλε χρώμα σημειώνονται τα απαρέμφατα και τα υποκείμενά τους),
- β) πέντε κάρτες στις οποίες αποτυπώνεται με εικόνες το περιεχόμενο των προτάσεων,
- γ) μία κόκκινη κάρτα στην οποία σημειώνεται το απρόσωπο ρήμα «λέγεται» από το οποίο εξαρτώνται όλες οι προτάσεις της αφήγησης.

Ξεκινήστε με την κόκκινη κάρτα και τοποθετήστε **με τη σειρά της αφήγησης** τις μωβ κάρτες. Συνδυάστε τις μωβ κάρτες με τις κάρτες-εικόνες.

Εφόσον έχετε τοποθετήσει στη σωστή σειρά τις κάρτες, γυρνώντας τις κάρτες-εικόνες θα σας αποκαλυφθεί το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου. Συμπληρώστε το πλαίσιο που ακολουθεί.

Το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου είναι ...

¹⁷⁹ Βλ. εικόνες 13-15 στη σελ. 545.

			
			
Λέγεται	<p>ἕνα δὲ τινα τῶν νεωτέρων, ὄροντα τὸν πατέρα πρῶτον ἔντα και σὺν δυνάμει ἀποχωρεῖ, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβάνουσιν αὐτὸ παρὸς ἀρμένον φέρειν</p> <p>ἐγκαταλαμβάνουσιν = παγιδεύουσιν μέσα σε κείν ἀρμένον (μτχ. σπρ. ρ. ἀρμῶν) = αφού πήρε στους αἰμούς του</p>	<p>τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὁρμήσαι πρὸς φυγῆν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας</p>	<p>ἐν Σικελίᾳ ἐκ τῆς Αἰτίας ῥύσασθαι γενέσθαι</p> <p>ὁ ῥύσθ, τοῦ ῥύσασθαι = το ρυθαι</p>
<p>τοὺς δὲ ταχέϊαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους και τοὺς αὐτῶν γονεῖς ἐγκαταλιπόντας ἀπαντας ἀπολέσθαι</p> <p>ἀπολέσθαι = εἶν γέθσαν</p>	<p>κύκλιμ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιφρῆναι τὸ πῦρ και σωθῆναι τούτους ἰόνους, ἀφ' ὧν και τὸ χωρίον ἐτι και νῦν προσαγορεύεσθαι τὴν εὐσεβῶν χωρον</p> <p>κύκλιμ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιφρῆναι = κύκλωσ ἀλλῶρα και περιεκύκλωσε τὸ μέρος ἐκεῖνο τὸ χωρίον = ἡ περιγραφή προσαγορεύουσιν = αποκαλοῦσιν ὁ ῥῆσος = ὁ τίπος</p>	<p>ἐν Σικελίᾳ ἐκ τῆς Αἰτίας ῥύσασθαι γενέσθαι</p> <p>ὁ ῥύσθ, τοῦ ῥύσασθαι = το ρυθαι</p>	<p>Εἰκόνα 13</p>

Λέγεται	
<p>ἐν Σικελίᾳ ἐκ τῆς Αἰτίας ῥύσασθαι γενέσθαι</p> <p>ὁ ῥύσθ, τοῦ ῥύσασθαι = το ρυθαι</p>	
<p>τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὁρμήσαι πρὸς φυγῆν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας</p>	
<p>ἕνα δὲ τινα τῶν νεωτέρων, ὄροντα τὸν πατέρα πρῶτον ἔντα και σὺν δυνάμει ἀποχωρεῖ, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβάνουσιν αὐτὸ παρὸς ἀρμένον φέρειν</p> <p>ἐγκαταλαμβάνουσιν = παγιδεύουσιν μέσα σε κείν ἀρμένον (μτχ. σπρ. ρ. ἀρμῶν) = αφού πήρε στους αἰμούς του</p>	
<p>κύκλιμ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιφρῆναι τὸ πῦρ και σωθῆναι τούτους ἰόνους, ἀφ' ὧν και τὸ χωρίον ἐτι και νῦν προσαγορεύεσθαι τὴν εὐσεβῶν χωρον</p> <p>κύκλιμ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιφρῆναι = κύκλωσ ἀλλῶρα και περιεκύκλωσε τὸ μέρος ἐκεῖνο τὸ χωρίον = ἡ περιγραφή προσαγορεύουσιν = αποκαλοῦσιν ὁ ῥῆσος = ὁ τίπος</p>	
<p>τοὺς δὲ ταχέϊαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους και τοὺς αὐτῶν γονεῖς ἐγκαταλιπόντας ἀπαντας ἀπολέσθαι</p> <p>ἀπολέσθαι = εἶν γέθσαν</p>	

Εἰκόνα 14

Λέγεται	τὸ θεῖον
<p>ἐν Σικελίᾳ ἐκ τῆς Αἰτίας ῥύσασθαι γενέσθαι</p> <p>ὁ ῥύσθ, τοῦ ῥύσασθαι = το ρυθαι</p>	
<p>τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὁρμήσαι πρὸς φυγῆν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας</p>	τοῖς ἀνδράσι
<p>ἕνα δὲ τινα τῶν νεωτέρων, ὄροντα τὸν πατέρα πρῶτον ἔντα και σὺν δυνάμει ἀποχωρεῖ, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβάνουσιν αὐτὸ παρὸς ἀρμένον φέρειν</p> <p>ἐγκαταλαμβάνουσιν = παγιδεύουσιν μέσα σε κείν ἀρμένον (μτχ. σπρ. ρ. ἀρμῶν) = αφού πήρε στους αἰμούς του</p>	τοῖς ἀγαθοῖς
<p>κύκλιμ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιφρῆναι τὸ πῦρ και σωθῆναι τούτους ἰόνους, ἀφ' ὧν και τὸ χωρίον ἐτι και νῦν προσαγορεύεσθαι τὴν εὐσεβῶν χωρον</p> <p>κύκλιμ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιφρῆναι = κύκλωσ ἀλλῶρα και περιεκύκλωσε τὸ μέρος ἐκεῖνο τὸ χωρίον = ἡ περιγραφή προσαγορεύουσιν = αποκαλοῦσιν ὁ ῥῆσος = ὁ τίπος</p>	εὐμένως
<p>τοὺς δὲ ταχέϊαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους και τοὺς αὐτῶν γονεῖς ἐγκαταλιπόντας ἀπαντας ἀπολέσθαι</p> <p>ἀπολέσθαι = εἶν γέθσαν</p>	ἔχει

Εἰκόνα 15

Εἰκόνας 13-15: Το υλικό και η δραστηριότητα χωρικής νοημοσύνης

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιογνωστικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

Έχετε στη διάθεσή σας τα επτά χρώματα της ίριδας. Κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε μία πρόταση της αφήγησης¹⁸⁰.

Τοποθετήστε στη σειρά τις προτάσεις τη μια μετά την άλλη **με τη σειρά της αφήγησης** και ακολουθώντας τη φορά της κίνησης των δεικτών του ρολογιού, για να συνθέσετε το «δίσκο του Νεύτωνα».

(*Σημείωση:* Για να βεβαιωθείτε ότι έχετε τοποθετήσει τις προτάσεις στη σωστή σειρά, ελέγξτε τη διαδοχή των χρωμάτων της ίριδας, όπως αυτά εμφανίζονται στη φύση.)

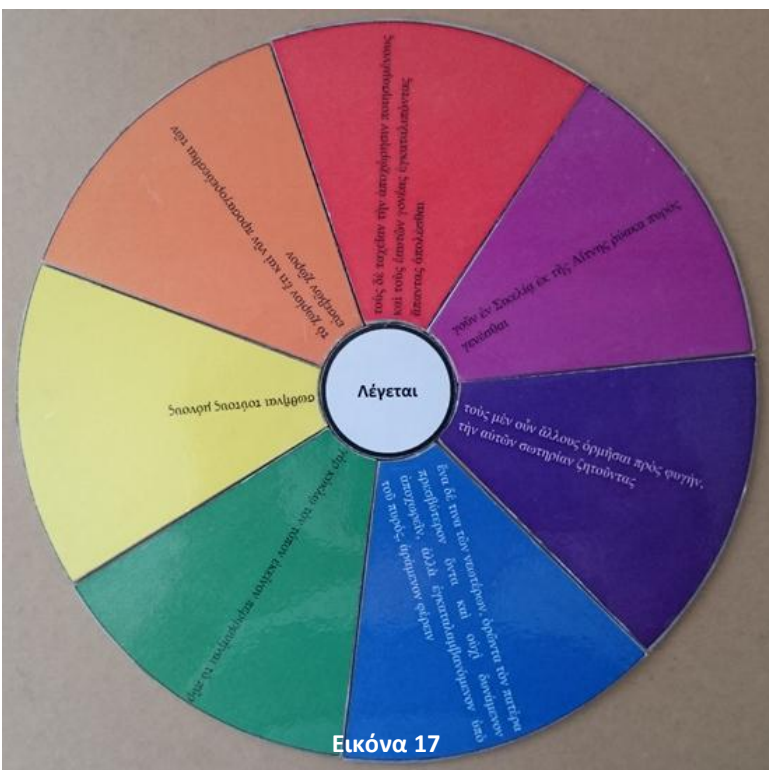
Εφόσον έχετε τοποθετήσει στη σωστή σειρά τις προτάσεις, στο πίσω μέρος του «δίσκου του Νεύτωνα» θα σας αποκαλυφθεί το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου. Συμπληρώστε το πλαίσιο που ακολουθεί.

Το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου είναι ...

¹⁸⁰ Βλ. εικόνες 16-18 στη σελ. 547.



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18

Εικόνες 16-18: Το υλικό και η δραστηριότητα φυσιολογιστικής νοημοσύνης

Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νομα:

1. Καθένας από την ομάδα σας να επιλέξει μία πρόταση του κειμένου.
2. Στην πρόταση που επιλέξατε εντοπίστε το απαρέμφατο και το υποκείμενό του.
3. Καταγράψτε τα παραπάνω στοιχεία στον πίνακα:

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΠΡΟΤΑΣΗ	ΑΠΑΡΕΜΦΑΤΟ	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΑΠΑΡΕΜΦΑΤΟΥ

4. Πειραματιστείτε και καταλήξτε στον καλύτερο τρόπο απόδοσης του περιεχομένου του απαρεμφάτου και του υποκειμένου του, με παντομίμα.
5. Μπείτε στη σωστή σειρά ακολουθώντας τη ροή της αφήγησης και αφηγηθείτε στους συμμαθητές σας την ιστορία με παντομίμα.
6. Εφόσον έχετε τοποθετήσει στη σωστή σειρά τις προτάσεις, θα σας αποκαλυφθεί το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου. Δηλαδή, κάθε φορά που οι συμμαθητές σας μαντεύουν το απαρέμφατο και το υποκείμενό του που αποδίδετε με παντομίμα και εφόσον είναι στη σωστή σειρά τοποθετημένο, κερδίζετε μία κάρτα¹⁸¹ στην οποία αναγράφεται ένα μέρος του διδάγματος της ιστορίας. Θα πρέπει να καταφέρετε να συγκεντρώσετε όλες τις κάρτες για να σας αποκαλυφθεί ολόκληρο το δίδαγμα.
7. Γράψτε το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου στο πλαίσιο:

Το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου είναι ...

¹⁸¹ Βλ. εικόνα 19 στη σελ. 549.



Εικόνα 19

Εικόνα 19: Οι κάρτες που κερδίζουν σταδιακά οι μαθητές, αποκαλύπτουν το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του Λυκούργου

Παράρτημα Δ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ¹⁸²

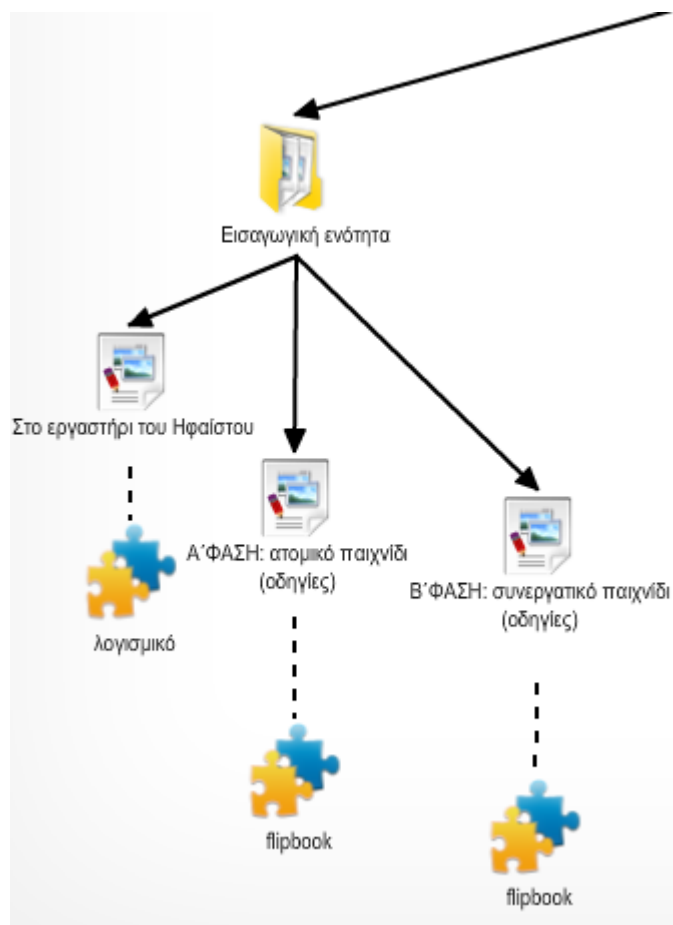
«Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι»

Ο σχεδιασμός του διδακτικού συστήματος «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*» πραγματοποιήθηκε με το σχεδιαστικό εργαλείο CADMOS (Katsamani et al., 2012 · Psaromiligkos, & Retalis, 2003: 7-8, 2004: 152-4 · Ρετάλης, 1998). Το CADMOS υλοποιεί δύο μοντέλα σχεδίασης, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: α) το εννοιολογικό μοντέλο (*LD Conceptual Model*), όπου ορίζονται οι δραστηριότητες (*learning activities*) των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και οι κατάλληλοι μαθησιακοί πόροι και β) το μοντέλο ροής δραστηριοτήτων (*LD Flow Model*), όπου προσδιορίζεται η ροή εκτέλεσης των δραστηριοτήτων στην πορεία του χρόνου. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του CADMOS είναι πως παρέχει στον εκπαιδευτικό την ακριβή ανάπτυξη στο *Moodle LMS* του μαθήματος που σχεδιάζει.

Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός του διδακτικού συστήματος «*Η ασπίδα του Αχιλλέα ... το παιχνίδι*», όπως πραγματοποιήθηκε με το σχεδιαστικό εργαλείο CADMOS.

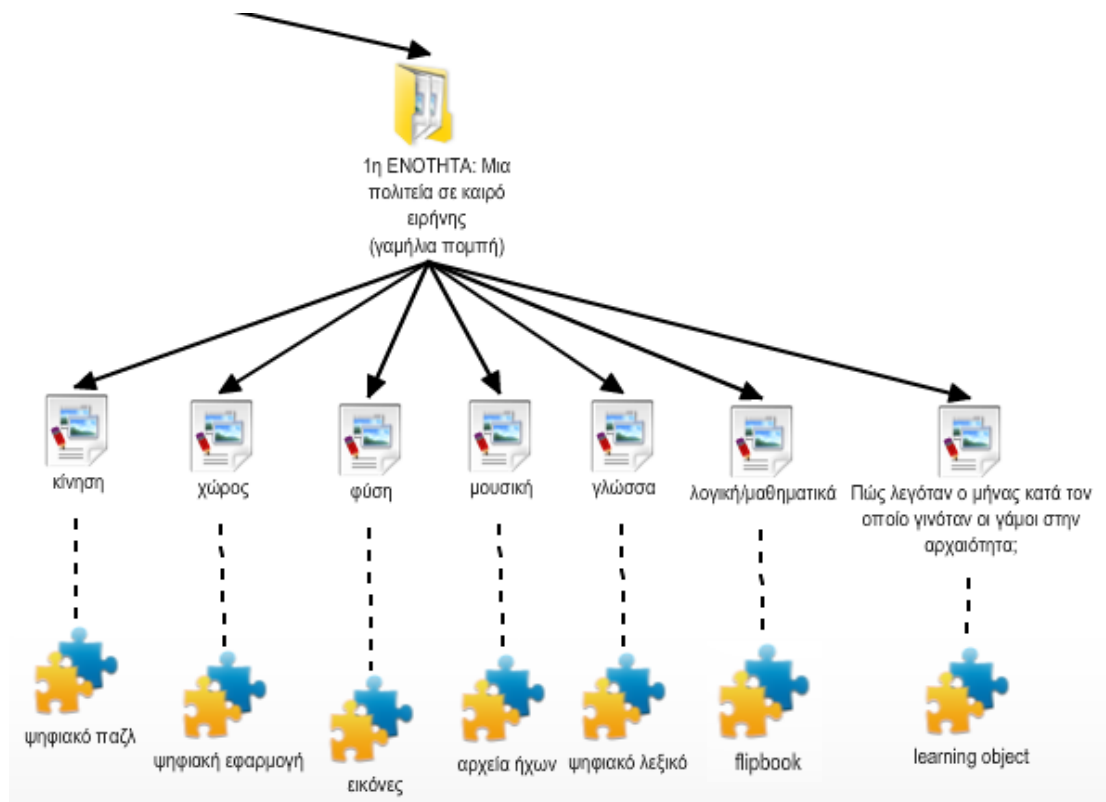
¹⁸² Βλ. και Κεφ. 6.3. παρούσας εργασίας.

A. Εννοιολογικό μοντέλο (LD Conceptual Model)



Εικόνα 1: Εισαγωγική ενότητα

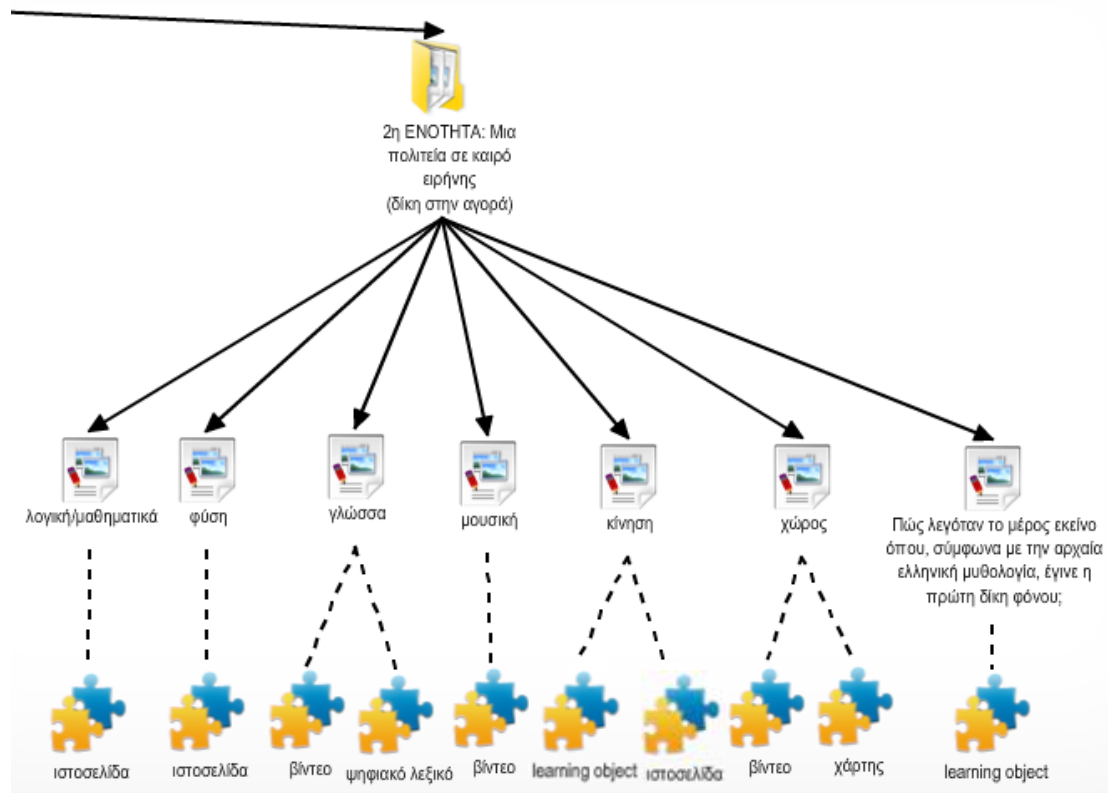
Η πρώτη ενότητα του μαθήματος είναι εισαγωγική · οι μαθητές πληροφορούνται το περιεχόμενο και το σκοπό του μαθήματος. Αρχικά, εισάγονται στην ατμόσφαιρα του παιχνιδιού. Με τη βοήθεια λογισμικού «μπαίνουν» στο εργαστήρι του Ηφαίστου. Στη συνέχεια, «ξεφυλλίζουν» ένα flipbook που περιέχει τις οδηγίες της Α΄ Φάσης, του ατομικού παιχνιδιού. Ακολουθεί ένα δεύτερο flipbook με τις οδηγίες της Β΄ Φάσης, του συνεργατικού παιχνιδιού.



Εικόνα 2: 1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)

Στην πρώτη ενότητα «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)» (Εικ.2) οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα «γάμος»:

- Συνθέτουν ένα ψηφιακό παζλ και ανακαλύπτουν το σύμβολο του θεού του γάμου κατά την αρχαιότητα (κίνηση).
- Με τη βοήθεια ψηφιακής εφαρμογής «ξεναγούνται» στους χώρους μιας αρχαίας ελληνικής οικίας και εντοπίζουν το χώρο που προορίζονταν για τις γυναίκες (χώρος).
- Παρατηρούν και αναγνωρίζουν φύλλα δέντρων ή φυτών των οποίων οι καρποί («καταχύσματα») σκορπίζονταν κατά την αρχαιότητα στο ζευγάρι που παντρεύονταν (φύση).
- Ακούν και αναγνωρίζουν ήχους αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων που ακουγόταν στη διάρκεια μιας γαμήλιας πομπής στην αρχαιότητα (μουσική).
- Ανακαλύπτουν τις σημασίες της λέξης «υμέναιος» κάνοντας χρήση ενός ψηφιακού λεξικού (γλώσσα).
- «Ξεφυλλίζουν» ένα flipbook και διαβάζουν μια σύντομη ιστορία των αρχαίων χρόνων, όπου αναφέρονται τα αντικείμενα αξίας τα οποία δίνει ένας πατέρας στην κόρη που παντρεύει. Υπολογίζουν το ποσό που δίνεται ως προίκα (λογική/μαθηματικά).
- Με τη βοήθεια ενός *learning object* ανακεφαλαιώνουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στην πρώτη ενότητα.



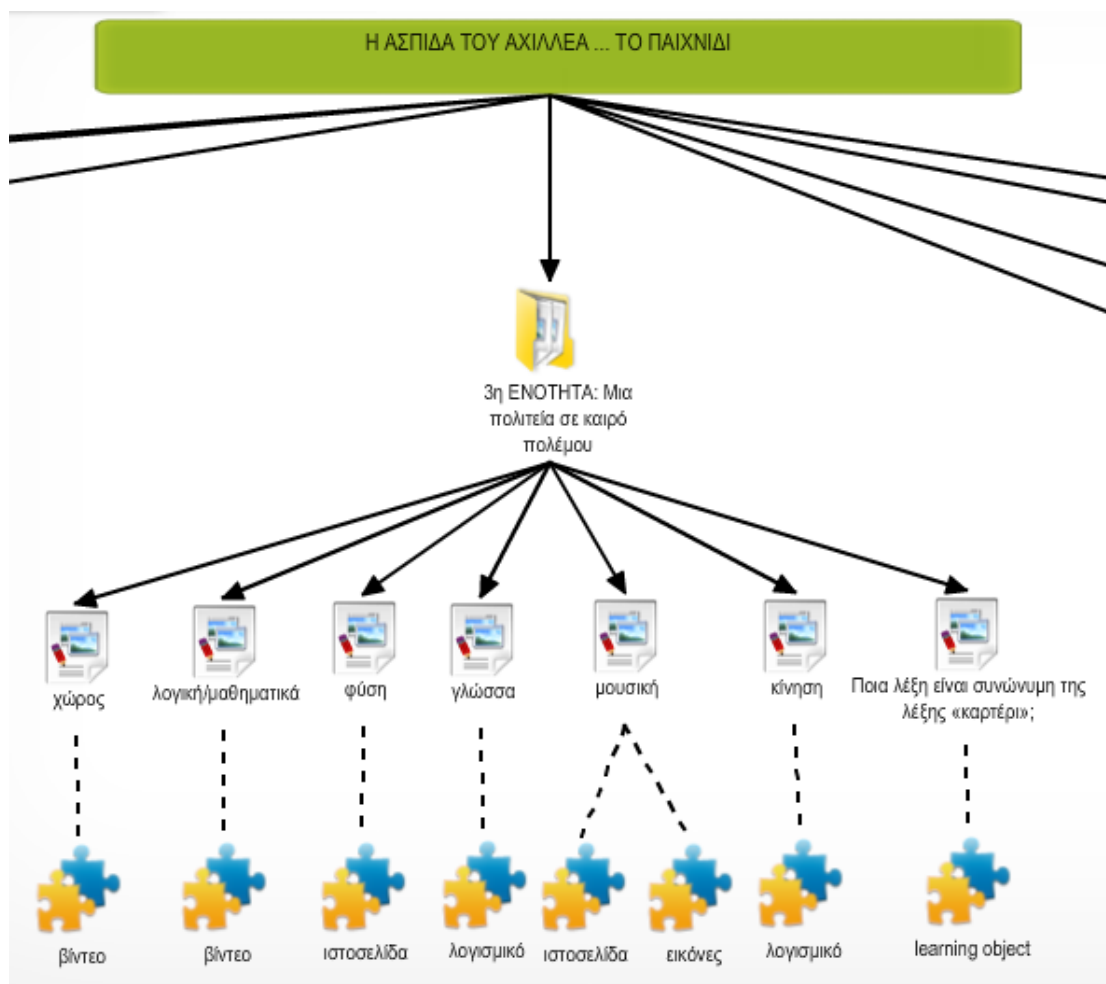
Εικόνα 3: 2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)

Οι μαθητές στη δεύτερη ενότητα «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)» (Εικ.3) ασχολούνται με δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες «δίκη» και «αγορά»:

- Αναζητούν σε σχετική ιστοσελίδα την πληροφορία με πόσα κιλά - κατά προσέγγιση - ισοδυναμούσε ένα ελληνικό τάλαντο και υπολογίζουν πόσα κιλά χρυσάφι θα κέρδιζε ο δικαιότερος κριτής της «δίκης» που περιγράφεται στο ομηρικό κείμενο (λογική/μαθηματικά).
- Εντοπίζουν σε σχετική ιστοσελίδα ένα τάλαντο της αρχαιότητας και βρίσκουν ποιου ζώου το σχήμα αναπαράγει το σχήμα του τάλαντου (φύση).
- Παρακολουθούν ένα βίντεο και πληροφορούνται τη σημασία της λέξης «τάλαντο» μετά την επικράτηση του χριστιανισμού. Με τη βοήθεια ψηφιακού λεξικού αναζητούν τη σημασία της λέξης σήμερα (γλώσσα).
- Πληροφορούνται την έννοια της λέξης «τάλαντο» στην εκκλησιαστική ορολογία. Βλέπουν ένα «εκκλησιαστικό τάλαντο» και ακούν τον ήχο του σε σχετικό βίντεο (μουσική).
- Με τη βοήθεια ενός *learning object* δοκιμάζουν τον τρόπο λειτουργίας ενός ζυγού της αρχαιότητας, ο οποίος χρησιμοποιούνταν στις εμπορικές συναλλαγές που πραγματοποιούνταν στην αγορά. Σε σχετική ιστοσελίδα αναζητούν την ονομασία αυτού του τύπου ζυγού (κίνηση).
- Περιηγούνται στην αρχαία Αγορά των Αθηνών παρακολουθώντας βίντεο τρισδιάστατης αναπαράστασης του χώρου. Προσδιορίζουν σε χάρτη της

αρχαίας Αγοράς των Αθηνών τη θέση της Ηλιαίας, του κυριότερου δικαστηρίου του αρχαίου αθηναϊκού κράτους (χώρος).

- Με τη βοήθεια ενός *learning object* ανακεφαλαιώνουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στη δεύτερη ενότητα.

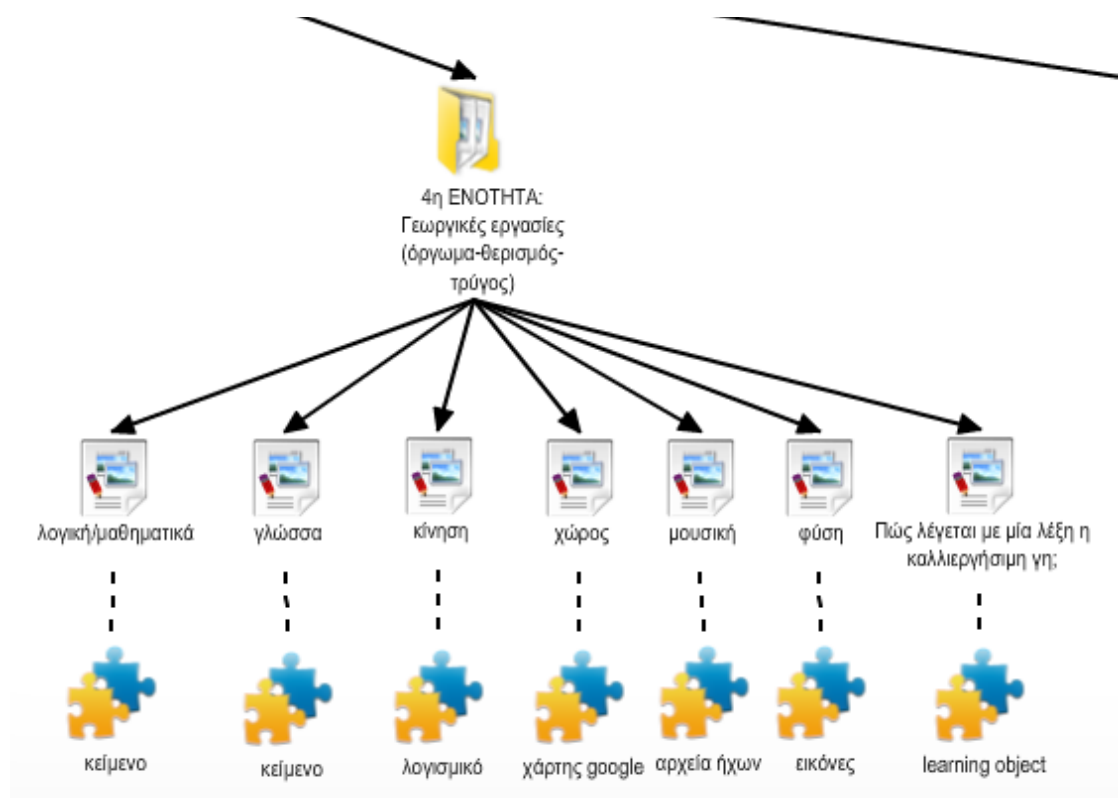


Εικόνα 4: 3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου

Η τρίτη ενότητα «Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου» (Εικ.4) περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα «πόλεμος». Οι μαθητές:

- Παρακολουθούν βίντεο με μια τρισδιάστατη αναπαράσταση της ακρόπολης των Μυκηνών και προσδιορίζουν σε ποια πλευρά της βρισκόταν - εντός των τειχών - κατοικίες (χώρος).
- Παρακολουθούν βίντεο στο οποίο δίνεται η πληροφορία σχετικά με την έκταση των μυκηναϊκών τειχών σε τετραγωνικά μέτρα και υπολογίζουν πόσα στρέμματα γης οχύρωναν τα μυκηναϊκά τείχη (λογική/μαθηματικά).
- Αναζητούν σε σχετική ιστοσελίδα τα υλικά φυτικής ή ζωικής προέλευσης τα οποία χρησιμοποιούνταν μαζί με το μέταλλο για την κατασκευή μιας πανοπλίας κατά την αρχαιότητα (φύση).

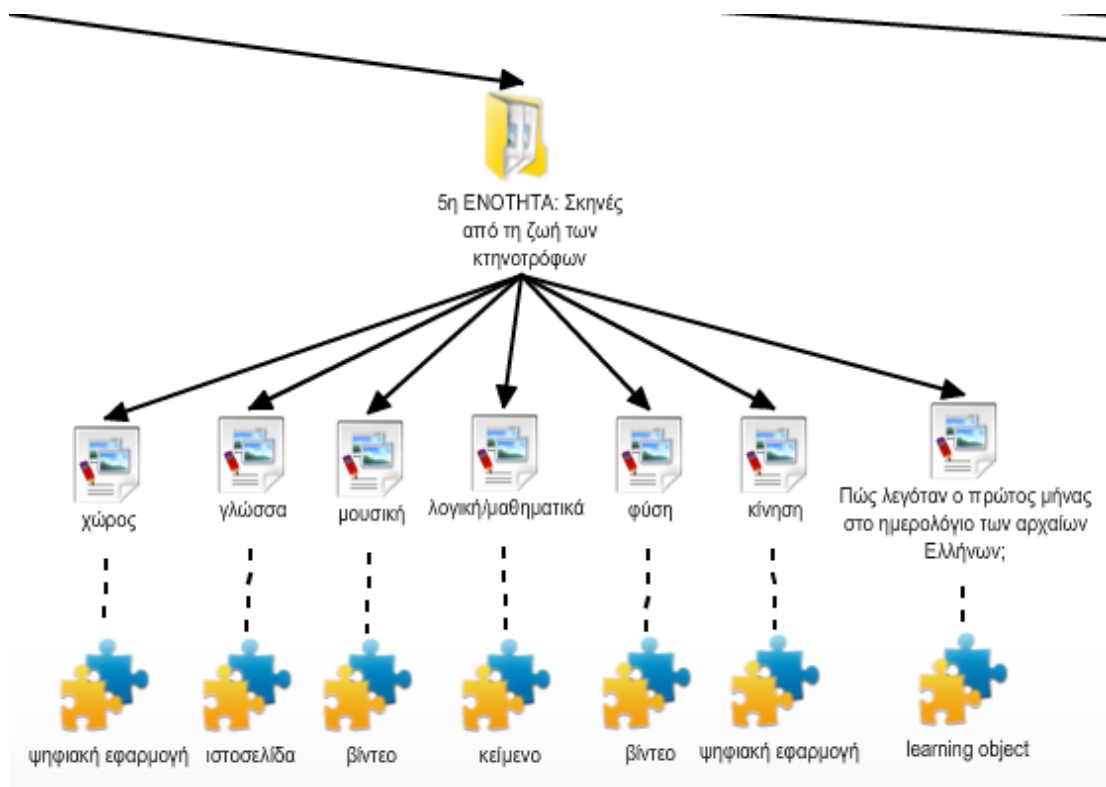
- Με τη βοήθεια λογισμικού μελετούν τον εξοπλισμό του πολεμιστή της ομηρικής εποχής. Εντοπίζουν σε απόσπασμα της Ιλιάδας τα μέρη μιας πανοπλίας και τα τοποθετούν στη σωστή θέση στο σώμα ενός πολεμιστή της αρχαιότητας. Προσδιορίζουν σε ποιο σημείο του σώματος φορούσε ο πολεμιστής της αρχαιότητας τις «κνημίδες» (γλώσσα).
- Από σχετική ιστοσελίδα πληροφορούνται την αρχαία καταγωγή της σάλπιγγας, του στρατιωτικού μουσικού οργάνου. Παρατηρούν και αναγνωρίζουν το μουσικό αυτό όργανο σε αγγειογραφία της αρχαίας εποχής (μουσική).
- Κάνοντας χρήση κατάλληλου λογισμικού «χτίζουν» ένα αμυντικό τείχος και αποκαλύπτουν το πολεμικό μήνυμα που κρύβει (κίνηση).
- Ανακεφαλαιώνουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στην τρίτη ενότητα με τη βοήθεια ενός *learning object*.



Εικόνα 5: 4η ΕΝΟΤΗΤΑ: Γεωργικές εργασίες (όργανο-θερισμός-τρύγος)

Στην τέταρτη ενότητα με τίτλο «Γεωργικές εργασίες (όργανο-θερισμός-τρύγος)» (Εικ.5) οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από το θέμα «γεωργία»:

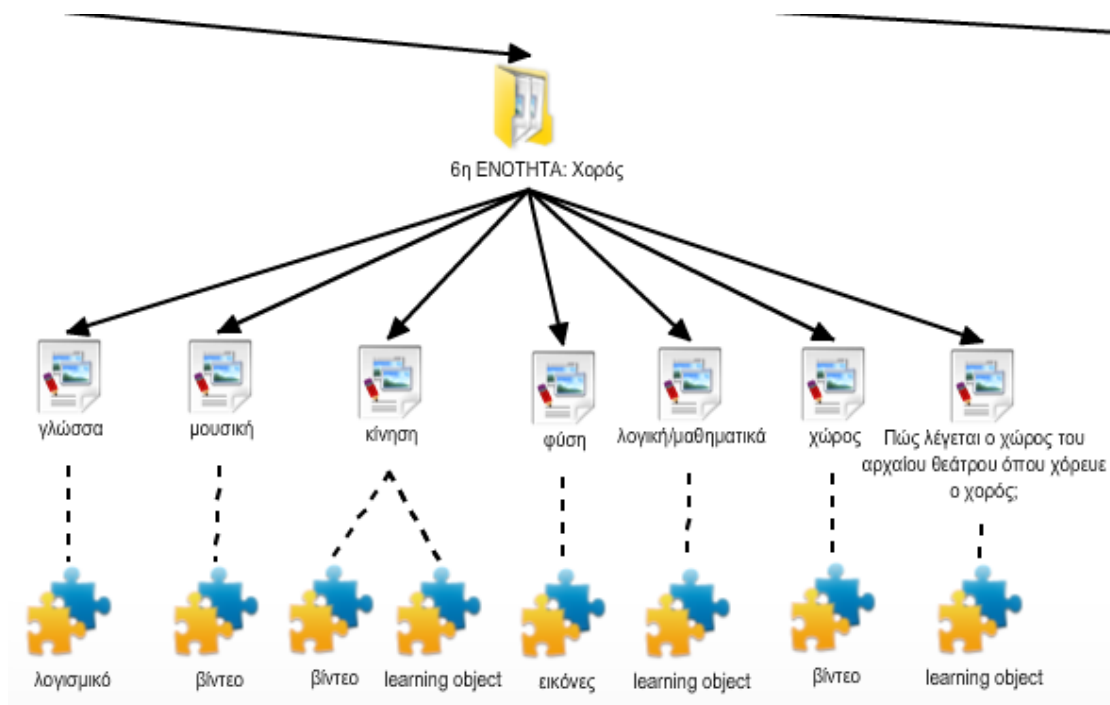
- Λαμβάνουν τις απαραίτητες πληροφορίες και υπολογίζουν σε «πλέθρα» την έκταση που θα μπορούσε να έχει το χωράφι, το οποίο αναφέρει ο Όμηρος ότι οργώνουν οι ζευγολάτες (λογική/μαθηματικά).
- Μελετούν σχετικά κείμενα και ανακαλύπτουν τη σημασία της λέξης «βοῦς» (γλώσσα).
- Με τη βοήθεια λογισμικού «στρώνουν» ένα τραπέζι με αρχαία ελληνικά φαγητά και ξεχωρίζουν το πιάτο εκείνο που περιλαμβάνει ένα από τα βασικά δημητριακά κατά την αρχαιότητα (κίνηση).
- Εντοπίζουν σε χάρτη της Google το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας όπου ανήκει η Μαρώνεια, η περιοχή στην οποία από την αρχαιότητα παράγεται ο «μαρωνίτης» ή «ασμαρικός» οίνος (χώρος).
- Ακούν ήχους αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων και διακρίνουν εκείνον που συνόδευε το «λίνο», το τραγούδι του τρύγου κατά την αρχαιότητα (μουσική).
- Παρατηρούν και αναγνωρίζουν σε εικόνες με τη βοήθεια πληροφοριών δημητριακά, φυτά και δέντρα που καλλιεργούνταν ήδη από την αρχαιότητα (φύση).
- Με τη βοήθεια ενός *learning object* ανακεφαλαιώνουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στην τέταρτη ενότητα.



Εικόνα 6: 5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων

Οι δραστηριότητες της πέμπτης ενότητας με τίτλο «Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων» (Εικ.6) σχετίζονται με το θέμα «κτηνοτροφία». Οι μαθητές:

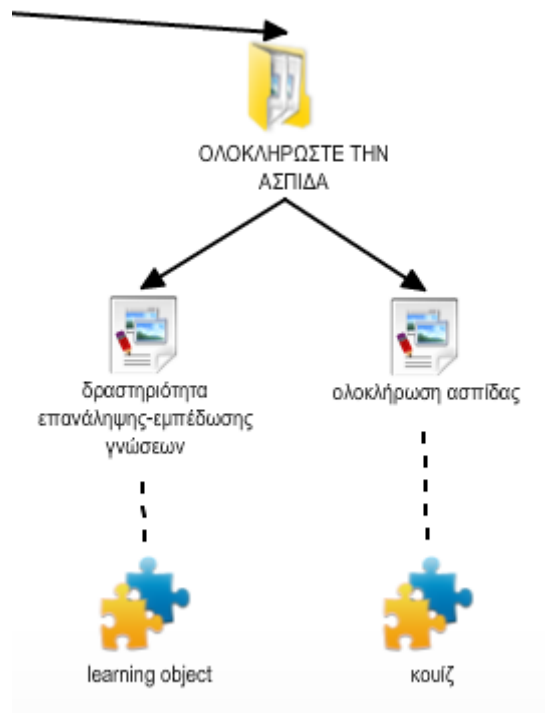
- Με τη βοήθεια ψηφιακής εφαρμογής «περιηγούνται» στις παραστάσεις της Ζωφόρου του Παρθενώνα και εντοπίζουν τις πλευρές της Ζωφόρου στις οποίες απεικονίζονται βόδια και κριάρια που οδηγούνται σε θυσία (χώρος).
- Αναζητούν σε σχετική ιστοσελίδα τη σημασία της λέξης «*aleph*» (= άλφα) στο φοινικικό αλφάβητο (γλώσσα).
- Βλέπουν και ακούν σε βίντεο αναπαράσταση του αγαπημένου μουσικού οργάνου των βοσκών στην αρχαιότητα, της «*σύριγγας*» και διαπιστώνουν την ομοιότητα με τη φλογέρα, το μουσικό όργανο των βοσκών σήμερα (μουσική).
- Πληροφορούνται από σχετικό κείμενο τον αριθμό των σκύλων φύλαξης που είναι απαραίτητος για την προστασία ενός κοπαδιού με βάση τον αριθμό των ζώων που αποτελούν το κοπάδι. Υπολογίζουν πόσοι περίπου ταύροι απαρτίζουν το κοπάδι στο οποίο αναφέρεται ο Όμηρος λαμβάνοντας υπ' όψιν τον αριθμό των σκύλων που το συνοδεύουν (λογική/μαθηματικά).
- Παρακολουθούν βίντεο με αρχαίες ελληνικές φυλές σκύλων και έργα τέχνης της αρχαιότητας, στα οποία αναπαρίστανται φυλές σκύλων. Στη συνέχεια, αναγνωρίζουν σε φωτογραφίες έργων τέχνης της αρχαιότητας ράτσες σκύλων (φύση).
- Παίζουν ένα ψηφιακό παιχνίδι μνήμης με κάρτες που κρύβουν πλάκες της Ζωφόρου του Παρθενώνα στις οποίες διακρίνονται μορφές από βόδια ή κριάρια που οδηγούνται σε θυσία. Σχηματίζουν ζεύγη όμοιων καρτών και ανακαλύπτουν την πλάκα της Ζωφόρου, όπου απεικονίζονται μορφές από κριάρια (κίνηση).
- Ανακεφαλαιώνουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στην πέμπτη ενότητα με τη βοήθεια ενός *learning object*.



Εικόνα 7: 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χωρός

Στην έκτη ενότητα με τίτλο «Χορός» (Εικ.7) οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από το θέμα της ενότητας:

- Κατασκευάζουν ψηφιακά έναν χιτώνα, σαν αυτόν που φορούν τα αγόρια που χορεύουν στην περιγραφή του Ομήρου και ανακαλύπτουν πώς λεγόταν κατά την αρχαιότητα οι παραμάνες οι οποίες συγκρατούσαν στους ώμους τον χιτώνα (γλώσσα).
- Παρακολουθούν βίντεο με αναπαραστάσεις αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων. Εντοπίζουν σε αγγειογραφίες την κιθάρα/φόρμιγγα, το μουσικό όργανο των αιιδών, που σύμφωνα με το κείμενο συνόδευε τον κυκλικό χορό των νέων (μουσική).
- Παρακολουθούν βίντεο με την αναπαράσταση της λειτουργίας ενός τροχού αγγειοπλαστικής, η κυκλική κίνηση του οποίου παρομοιάζεται από τον ποιητή με τον κυκλικό χορό των νέων που περιγράφει. «Μπαίνουν» σε ένα ψηφιακό εργαστήριο αγγειοπλαστικής, κατασκευάζουν και διακοσμούν με διάφορες μορφές το δικό τους αγγείο και το χαρακτηρίζουν ως μελανόμορφο ή ερυθρόμορφο παρατηρώντας το χρώμα που παίρνουν οι μορφές (κίνηση).
- Πληροφορούνται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του φυτού «λινάρι» που αναφέρεται στο ομηρικό κείμενο ως υλικό κατασκευής των ενδυμάτων, τα οποία φορούν τα κορίτσια που χορεύουν και αναγνωρίζουν τα άνθη του φυτού σε σχετικές φωτογραφίες (φύση).
- Με τη βοήθεια ενός μαθησιακού αντικειμένου λαμβάνουν πληροφορίες για διάφορους τύπους αρχαίων ελληνικών αγγείων και εντοπίζουν το αγγείο που ανήκει στη γεωμετρική εποχή (εποχή που πραγματοποιήθηκε η σύνθεση του έπους της Ιλιάδας) με βάση τη χρονολογία στην οποία τοποθετείται (λογική/μαθηματικά).
- Παρακολουθούν βίντεο με τρισδιάστατη αναπαράσταση μιας αρχαίας ελληνικής οικίας και «περιηγούνται» στους χώρους της. Εντοπίζουν το μέρος όπου βρισκόταν ο γυναικωνίτης, το δωμάτιο στο οποίο οι γυναίκες περνούσαν αρκετές ώρες της ημέρας υφαίνοντας τα ενδύματα της οικογένειας στον αργαλειό (χώρος).
- Ένα *learning object* βοηθά τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στην έκτη ενότητα.

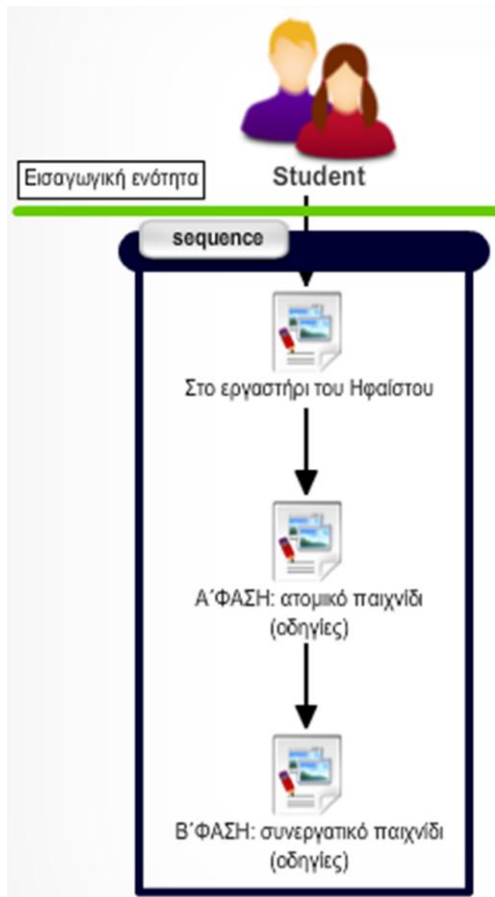


Εικόνα 8: ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΤΕ ΤΗΝ ΑΣΠΙΔΑ

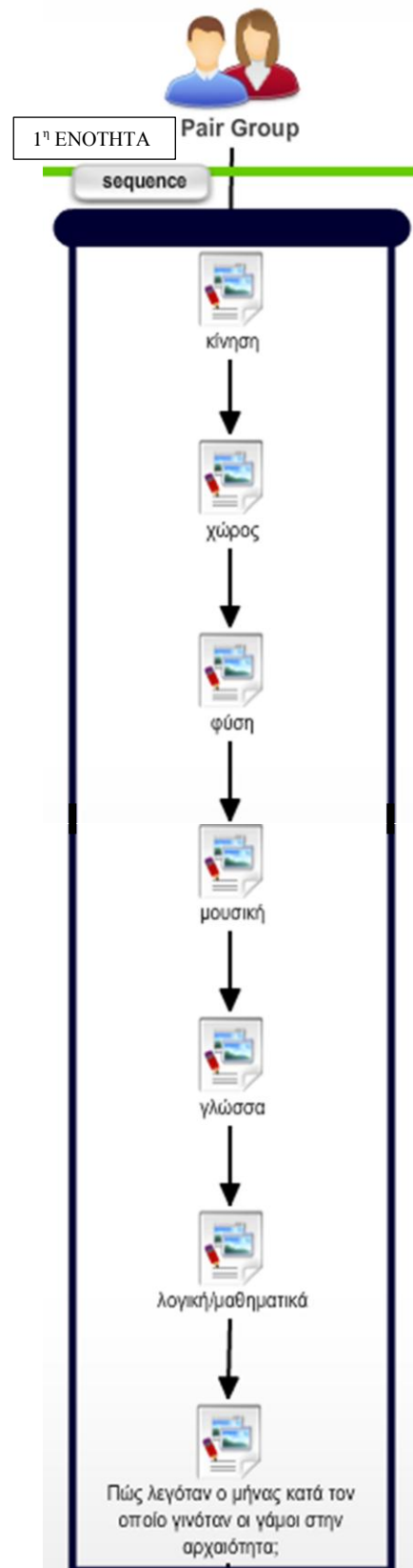
Στην τελευταία ενότητα οι μαθητές επαναλαμβάνουν-εμπεδώνουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στην πορεία του μαθήματος και ολοκληρώνουν την ασπίδα του Αχιλλέα. Συγκεκριμένα:

- Συμπληρώνουν ένα ψηφιακό σταυρόλεξο με λέξεις που έμαθαν στην πορεία του παιχνιδιού μέσα από τις δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν και ανακαλύπτουν τις δύο τελευταίες λέξεις-κλειδιά που τους λείπουν για να ολοκληρώσουν την ασπίδα.
- Συμπληρώνουν ένα σύντομο κουίζ με τις λέξεις-κλειδιά που ανακάλυψαν και ολοκληρώνουν την ασπίδα.

Β. Μοντέλο ροής δραστηριοτήτων (LD Flow Model)



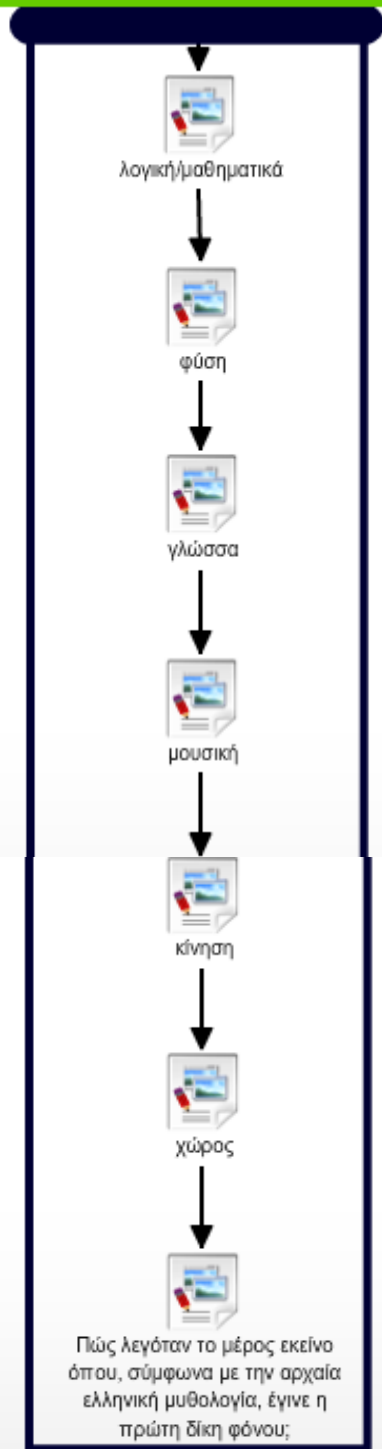
Εικόνα 1
Εισαγωγική ενότητα



Εικόνα 2
1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)

2η ΕΝΟΤΗΤΑ

sequence

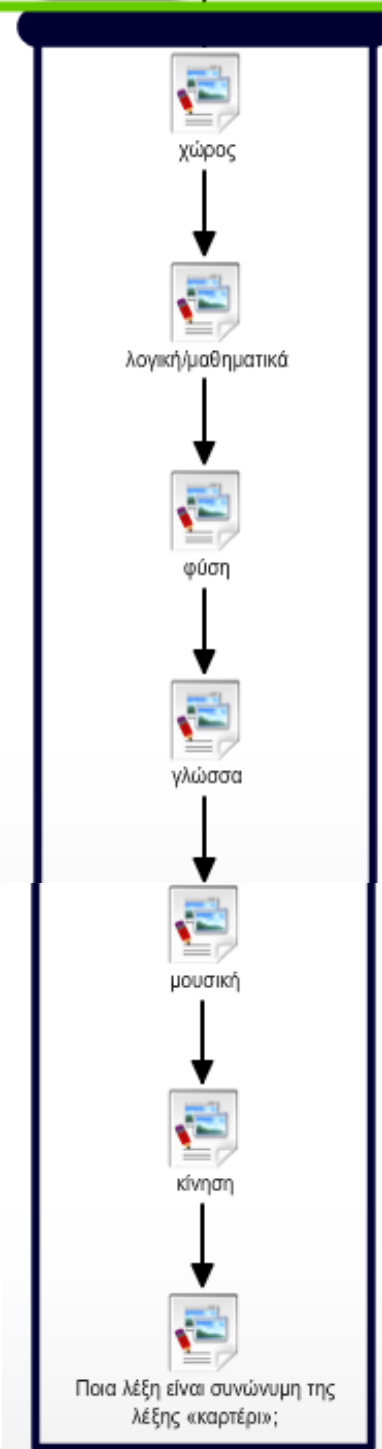


Εικόνα 3

2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)

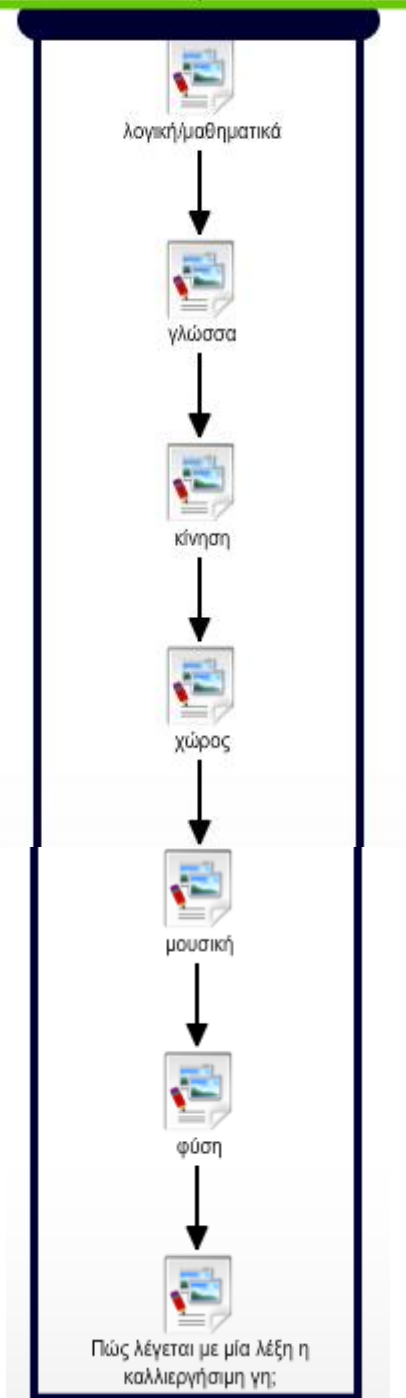
3η ΕΝΟΤΗΤΑ

sequence



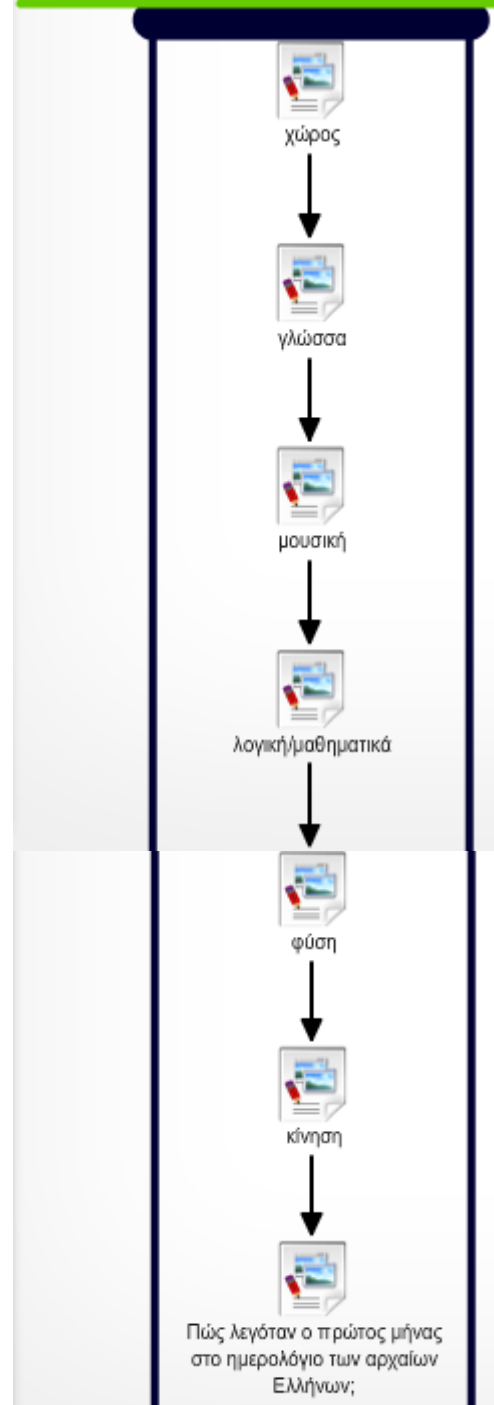
Εικόνα 4

3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου



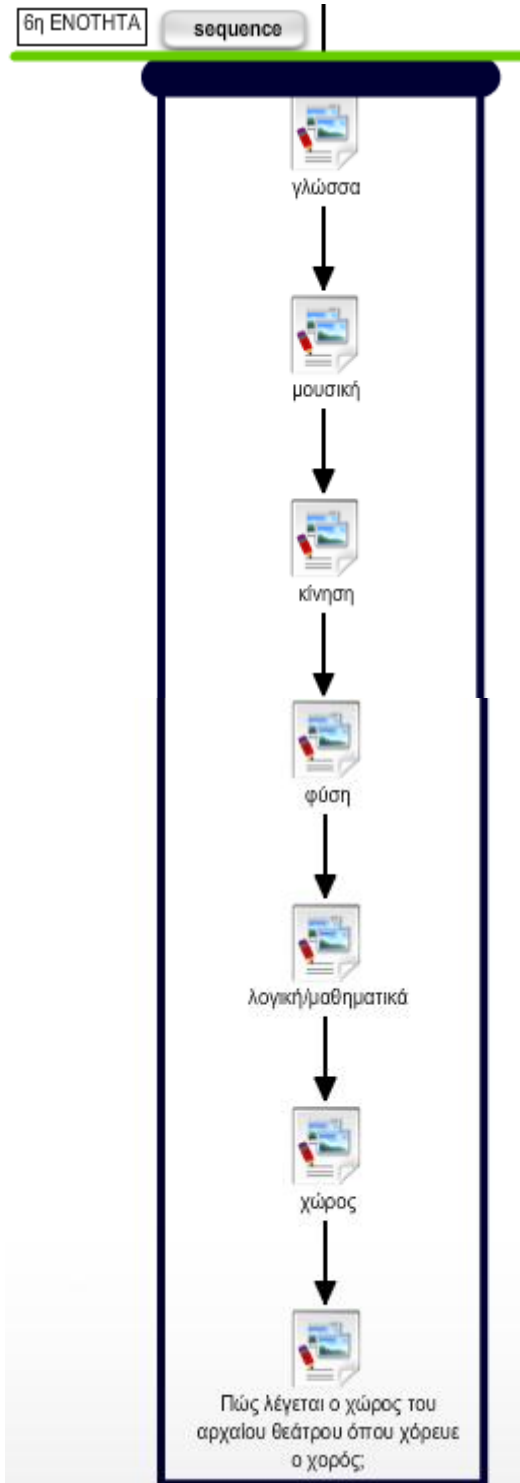
Εικόνα 5

4η ΕΝΟΤΗΤΑ: Γεωργικές εργασίες
(όργωμα-θερισμός-τρύγος)

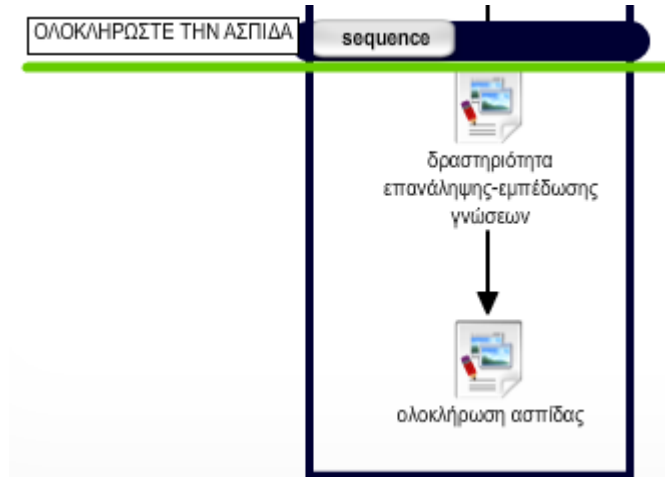


Εικόνα 6

5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηές από τη ζωή των κτηνοτρόφων



Εικόνα 7
6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός



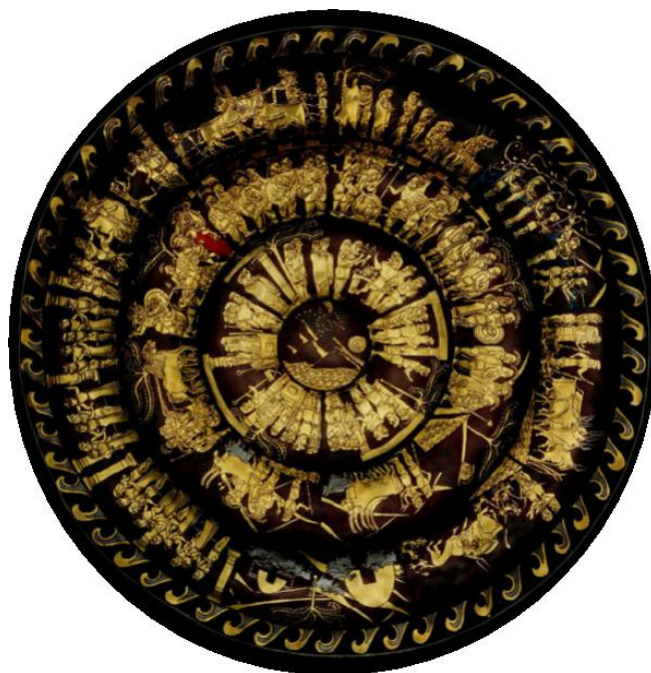
Εικόνα 8
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΤΕ ΤΗΝ ΑΣΠΙΔΑ

Παράρτημα Ε

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ¹⁸³

ΤΙΤΛΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

Η ΑΣΠΙΔΑ ΤΟΥ ΑΧΙΛΛΕΑ ... ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

«Στο εργαστήρι του Ηφαίστου»

Α΄ΦΑΣΗ: ατομικό παιχνίδι (οδηγίες)

Β΄ΦΑΣΗ: συνεργατικό παιχνίδι (οδηγίες)

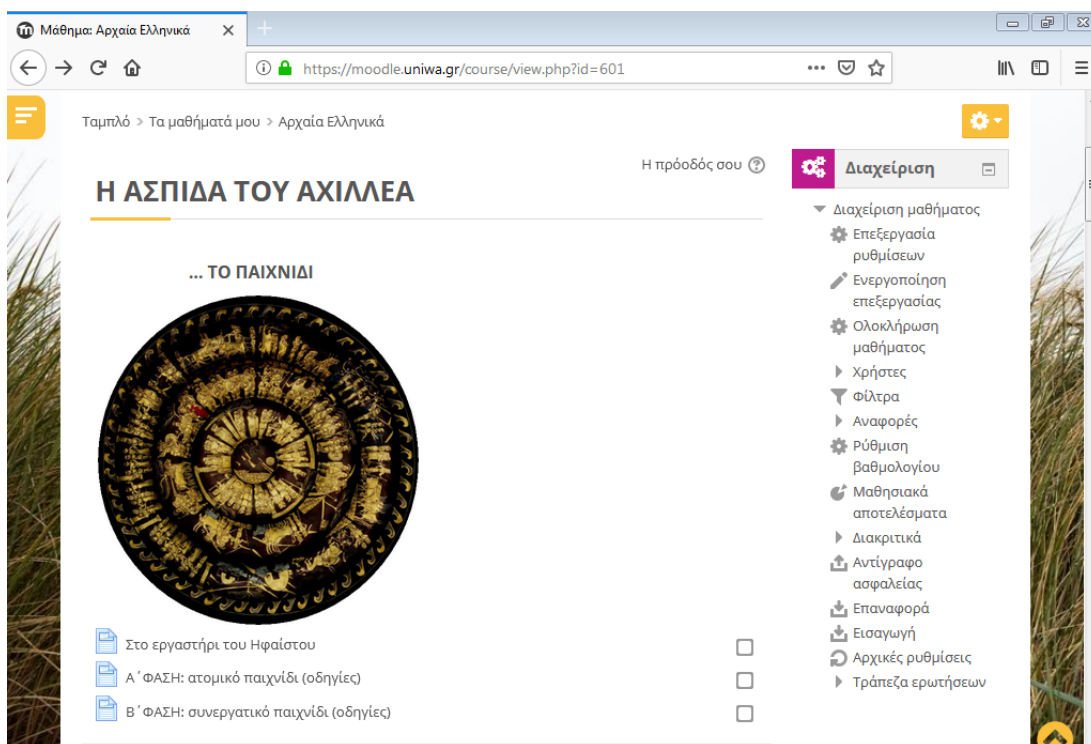
Μαθησιακοί στόχοι εισαγωγικής ενότητας:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- ✓ να εισαχθούν στην ατμόσφαιρα του παιχνιδιού,
- ✓ να ενημερωθούν σχετικά με το σκοπό του παιχνιδιού και τις φάσεις που αυτό περιλαμβάνει,
- ✓ να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του διδακτικού συστήματος.

¹⁸³ Βλ. και Κεφ. 6.3. της παρούσας εργασίας.

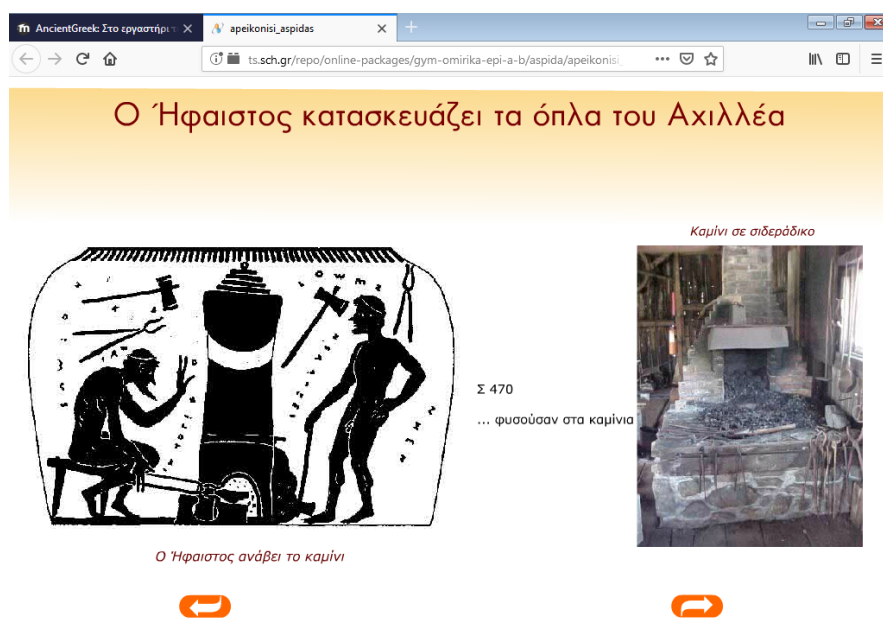
Πιο συγκεκριμένα:



Εικόνα 1: Εισαγωγική ενότητα

✚ «Στο εργαστήρι του Ηφαίστου»:

Οι μαθητές εισάγονται στην ατμόσφαιρα του παιχνιδιού. «Μπαίνουν» στο εργαστήρι του Ηφαίστου και παρακολουθούν τον θεό να κατασκευάζει τα καινούργια όπλα του Αχιλλέα ύστερα από αίτημα της μητέρας του Αχιλλέα, της Θέτιδας (εικ.2).



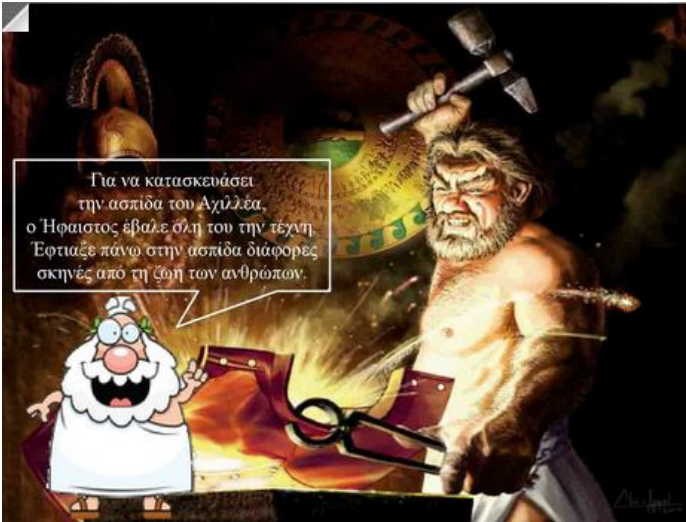
Εικόνα 2: Ο Ήφαιστος κατασκευάζει τα καινούργια όπλα του Αχιλλέα

(πηγή: λογισμικό «Ομηρικά έπη, α' - β' Γυμνασίου», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-omirika-epi-a-b/aspida/apeikonisi_aspidas.html)

✚ «Α΄ΦΑΣΗ: ατομικό παιχνίδι (οδηγίες)»:

Οι μαθητές λαμβάνουν τις οδηγίες της Α΄ Φάσης του παιχνιδιού (εικ. 3 και 4 · στο σχετικό αρχείο έχει δοθεί η μορφή flipbook, καθώς δίνει την αίσθηση στους μαθητές πως «ξεφυλλίζουν» ένα πραγματικό βιβλίο· έχει δημιουργηθεί με το εργαλείο “youblisher”: <http://www.youblisher.com/>).



Δοκίμασε να φτιάξεις κι εσύ την ασπίδα του Αχιλλέα.



Το παιχνίδι αποτελείται από 6 ενότητες.
Κάθε ενότητα περιλαμβάνει 6 δραστηριότητες, μία για καθεμιά από τις εξής κατηγορίες: **κίνηση, χώρος, λογική/μαθηματικά, φύση, μουσική, γλώσσα.**
Ο στόχος σου είναι να ολοκληρώσεις με επιτυχία 6 δραστηριότητες, **μία από κάθε ενότητα.**
Κάθε φορά που θα ολοκληρώνεις με επιτυχία μία δραστηριότητα, θα κερδίζεις ένα ή περισσότερα **κομμάτια** της ασπίδας του Αχιλλέα.

Εικόνες 3 και 4: Οι οδηγίες της Α΄ Φάσης του παιχνιδιού σε μορφή flipbook

✚ «Β΄ΦΑΣΗ: συνεργατικό παιχνίδι (οδηγίες)»:

Οι μαθητές λαμβάνουν τις οδηγίες της Β΄ Φάσης του παιχνιδιού (εικ. 5-8 · το σχετικό αρχείο έχει δημιουργηθεί με το εργαλείο “youblisher”: <http://www.youblisher.com/>).



Μπράβο!!!
Έχετε καταφέρει να συγκεντρώσετε τα **περισσότερα** κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα.



Όμως, σας λείπουν ακόμα **δύο κομμάτια.**
Το **κέντρο** της ασπίδας και η **τελευταία** της ζώνη.



Θα πρέπει να **συνεργαστείτε** και να **ολοκληρώσετε** με επιτυχία **όλες τις δραστηριότητες** και των 6 ενότητων του παιχνιδιού.
Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει μία ερώτηση.
Όταν καταφέρατε να βρείτε τις απαντήσεις **και στις 6 ερωτήσεις,** θα είσατε έτοιμοι να διεκδικήσετε τα δύο τελευταία κομμάτια της ασπίδας.



Στο τέλος του παιχνιδιού υπάρχει η ενότητα «**Ολοκληρώστε την ασπίδα.**»
Ακολουθήστε τις οδηγίες **για να κερδίσετε τα τελευταία κομμάτια της ασπίδας.**

Εικόνες 5-8: Οι οδηγίες της Β΄ Φάσης του παιχνιδιού σε μορφή flipbook

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ → «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)»

Μαθησιακοί στόχοι 1^{ης} ενότητας:

Οι δραστηριότητες της πρώτης ενότητας περιστρέφονται γύρω από το θέμα της ενότητας, που είναι «ο γάμος».

1 ^η ενότητα: «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)»	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ να γνωρίσουν το σύμβολο του θεού του γάμου κατά την αρχαιότητα,➤ να μάθουν ποιος ήταν ο χώρος των γυναικών στην αρχαία ελληνική οικία,➤ να μάθουν τι ήταν τα «καταχύσματα» στην πομπή του γάμου κατά την αρχαιότητα και να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού,➤ να γνωρίσουν τον ήχο του αυλού και της κιθάρας, των μουσικών οργάνων που συνόδευαν μια γαμήλια πομπή στην αρχαιότητα,➤ να μάθουν τις σημασίες της λέξης «ομέναιος»,➤ να μάθουν για το θεσμό της «προίκας» κατά την αρχαιότητα.

1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)

- κίνηση
- χώρος
- φύση
- μουσική
- γλώσσα
- λογική/μαθηματικά
- Πώς λεγόταν ο μήνας κατά τον οποίο γίνονταν οι γάμοι στην αρχαιότητα;

Εικόνα 9: 1^η ενότητα «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια πομπή)»



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια... > κίνηση > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε
μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**.

Στην **πρώτη σκηνή** περιγράφει μια **γαμήλια πομπή** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Στην μίαν (πολιτεία) γίνονταν του γάμου χαροκόπι-
νουάδες απ' τα γονικά συνόδευσαν στην πόλιν
με τα **δαδιά** και αλαγαμός σκηνέτο υμναιού-
και αγόρια κει στριφογυρνούν εις τον χορόν τεχνίτες,
αυλοί, κιθάρες αντηχούν στην μέσην και οι γυναίκες
ολόρθες εις τα πρόθυρα θεωρούσαν κι εθαυμάζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν θεοποιήσει τον γάμο. Σε ένα ψηφιδωτό του 139 μ.Χ., που βρέθηκε σε αρχαιολογικό χώρο της Ιταλίας, απεικονίζεται η μορφή του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ** και σχημάτισε το ψηφιδωτό.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Τι κρατά στα χέρια του ο θεός του γάμου:

Επιλέξτε ένα:

- a. δάδα
- b. τόξο
- c. σκήπτρο
- d. ρόδι

◀ Β' ΦΑΣΗ: συνεργατικό παιχνίδι (οδηγίες)

Μεταφορά σε...

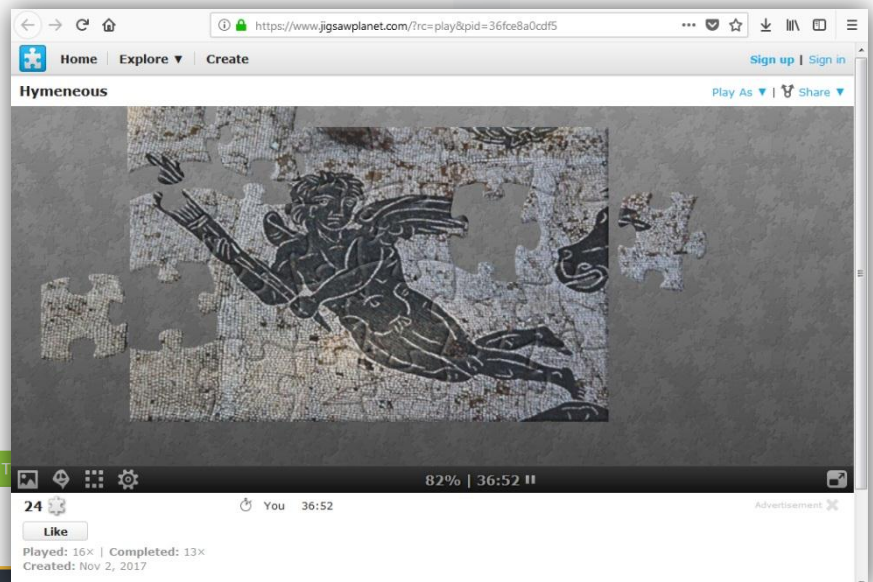
Εικόνα 10: Κίνηση

Πιο συγκεκριμένα:

κίνηση:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι αρχαίοι Έλληνες είχαν θεοποιήσει τον γάμο (εικ.10). Καλούνται να συνθέσουν ένα ψηφιακό παζλ (εικ.11) και να ανακαλύψουν το σύμβολο του θεού του γάμου κατά την αρχαιότητα (εικ.10) (το ψηφιακό παζλ έχει δημιουργηθεί στο:

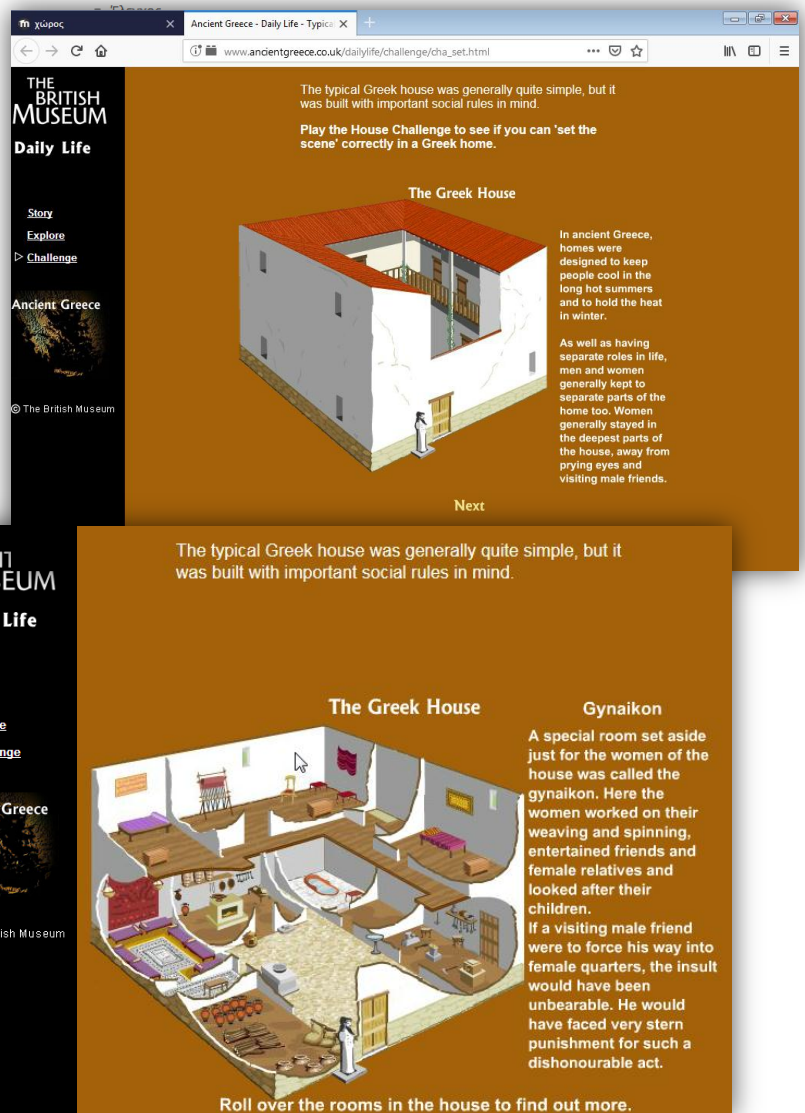
<https://www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle&ret=%2F>).



Εικόνα 11: Παζλ με τη μορφή του θεού Υμέναιου.
(<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=36fce8a0cdf5>)

🇬🇷 χώρος:

Οι μαθητές «ξεναγούνται» στους χώρους μιας αρχαίας ελληνικής οικίας (εικ. 13 και 14), πληροφορούνται πώς αυτοί ονομάζονταν, καθώς και τη χρήση τους. Καλούνται να προσδιορίσουν το χώρο που προορίζονταν για τις γυναίκες (εικ. 12).



Εικόνα 12: Χώρος

Εικόνες 13 και 14: Οι χώροι μιας αρχαίας ελληνικής οικίας (πηγή: http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/challenge/cha_set.html)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια... > φύση > Προσευχή

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**.

Στην **πρώτη σκηνή** περιγράφει μια **γαμήλια πομπή** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Στην μίαν (πολιτεία) γίνονταν του γάμου χαροκόπι-
νυφάδες απ' τα γονικά συνόδευαν στην πόλιν
με τα δαδιά και αλαγαμός σηκώοντο υμεναίου-
και αγόρια κει στριφογυρνούν εις τον χορόν τεχνίτες,
αυλοί, κιθάρες αντηχούν στην μέσην και οι γυναίκες
ολόρθες εις τα πρόθυρα θεωρούσαν κι εθουμάζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Στην αρχαιότητα υπήρχε η συνήθεια κατά τη διάρκεια της γαμήλιας πομπής να σκορπίζουν πάνω στο ζευγάρι «**καταχύσματα**», δηλαδή διάφορους καρπούς, **φουντούκια**, **ξερά σύκα**, **σταφίδες**, **χουρμάδες** (όπως και σήμερα συνηθίζεται να πετούν στους νέονυμφους ρύζι).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Αντιστοιχίστε το **φύλλο** που βλέπεις σε κάθε εικόνα με το σωστό **δέντρο/φυτό**:



Επιλέξτε...



Επιλέξτε...



Επιλέξτε...



Επιλέξτε...

- Διαχείριση**
- Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμφεις ομάδας
 - Παρακάμφεις χρηστών
 - Επεξεργασία κουίζ
 - Προσευχή
 - Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Καταγραφές
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - Τράπεζα ερωτήσεων
 - Διαχείριση μαθήματος

φύση:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι στην αρχαιότητα υπήρχε η συνήθεια κατά τη διάρκεια της γαμήλιας πομπής να σκορπίζουν πάνω στο ζευγάρι «**καταχύσματα**», δηλαδή διάφορους καρπούς, φουντούκια, ξερά σύκα, σταφίδες, χουρμάδες (όπως και σήμερα συνηθίζεται να πετούν στους νέονυμφους ρύζι). Δίνονται φωτογραφίες στις οποίες απεικονίζονται φύλλα από τα δέντρα ή τα φυτά που παράγουν τους παραπάνω καρπούς και ζητείται η αναγνώρισή τους (εικ. 15).

← χώρος

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

μουσική ▶



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια... > μουσική > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**.
Στην **πρώτη σκηνή** περιγράφει μια **γαμήλια πομπή** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Στην μίαν (πολιτεία) γίνονταν του γάμου χαροκόπι-
νυφάδες απ' τα γονικά συνόδευσαν στην πόλιν
με τα δαδιά και αλαγαμός σηκώνετο υμναίου-
και αγόρια κει στριφογυρνούσαν εις τον χορόν τεχνίτες,
αυλοί, κιθάρες αντηχούν στην μέσην και οι γυναίκες
ολόρθες εις τα πρόθυρα θεωρούσαν κι εθαυμάζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Τη γαμήλια πομπή που περιγράφει ο Όμηρος συνοδεύουν μουσικοί που παίζουν αυλούς και κιθάρες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Άκου τους **ήχους** από τρία μουσικά όργανα της αρχαιότητας. Ένα έγχορδο, ένα πνευστό και ένα κρουστό. Αντιστοίχισέ τους με το σωστό **μουσικό όργανο**.

Κάνε κλικ **εδώ** και άκου τον ήχο. Επιλέξτε...
Κάνε κλικ **εδώ** και άκου τον ήχο. Επιλέξτε...
Κάνε κλικ **εδώ** και άκου τον ήχο. Επιλέξτε...

φύση Μεταφορά σε... Τέλος προσπάθειας... γλώσσα

Διαχείριση
 Διαχείριση κουίζ
 Επεξεργασία ρυθμίσεων
 Παρακάμφεις ομάδας
 Παρακάμφεις χρηστών
 Επεξεργασία κουίζ
 Προεπισκόπηση
 Αποτελέσματα
 Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 Δικαιώματα χρήσης
 Έλεγχος δυνατοτήτων
 Φίλτρα
 Καταγραφές
 Αντίγραφο ασφαλείας
 Επαναφορά
 Τράπεζα ερωτήσεων
 Διαχείριση μαθήματος

(c) 2018 Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων - Ομάδα Υποστήριξης Ανοικτών Μαθημάτων
 Moodle Appliance Toolkit User Αρχεία βοήθειας για αυτή τη σελίδα

μουσική:

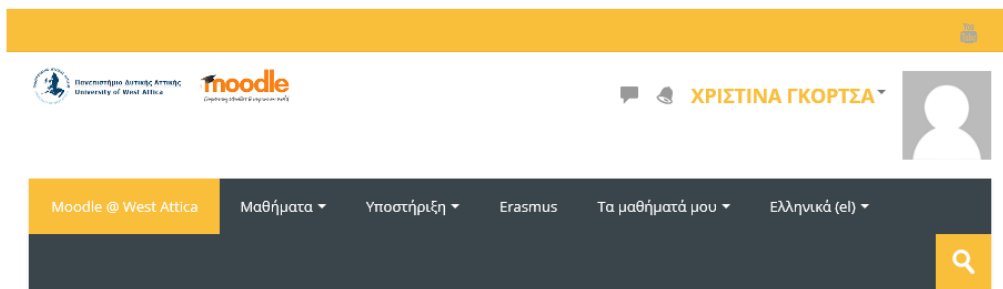
Οι μαθητές ακούν τους ήχους τριών ελληνικών μουσικών οργάνων της αρχαιότητας, ενός αυλού, ενός τυμπάνου και μιας κιθάρας και καλούνται να διακρίνουν τον ήχο του αυλού και τον ήχο της κιθάρας, των μουσικών οργάνων που ακουγόταν στη διάρκεια μιας γαμήλιας πομπής στην αρχαιότητα (εικ.16).

Εικόνα 16: Μουσική

(πηγή ήχων αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων:

<http://followodysseus.culture.gr/el->

[θεματικέξενότητες/εισαγωγήστημουσικήκαιχορόστηναρχαίαελλάδα.aspx](http://followodysseus.culture.gr/el-θεματικέξενότητες/εισαγωγήστημουσικήκαιχορόστηναρχαίαελλάδα.aspx))



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια... > γλώσσα > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**. Στην **πρώτη σκηνή** περιγράφει μια **γαμήλια πομπή** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Στην μίαν (πολιτεία) γίνονταν του γάμου χαροκόπι-
 νυφάδες απ' τα γονικά συνόδευαν στην πόλιν
 με τα δαδιά και αλαλαγμός σηκώνετο **υμναίου**-
 και αγόρια και στριφογυρνούν εις τον χορόν τεχνίτες,
 αυλοί, κιθάρες αντηχούν στην μέσην και οι γυναίκες
 ολόρθες εις τα πρόθυρα θεωρούσαν κι εθαιμάζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Στη γαμήλια πομπή που περιγράφεται παραπάνω ακούγεται ο "**υμνός**", δηλαδή το τραγούδι του γάμου. "**Υμνός**" ήταν και το όνομα του θεού-προστάτη του γάμου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ**, γράψε στο κενό πεδίο τη λέξη "**υμνός**" και βρες τη σημασία της.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Εκτός από "γαμήλιο τραγούδι", τι άλλο σημαίνει η λέξη "**υμνός**":

Απάντηση:

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας

λογική/μαθημα

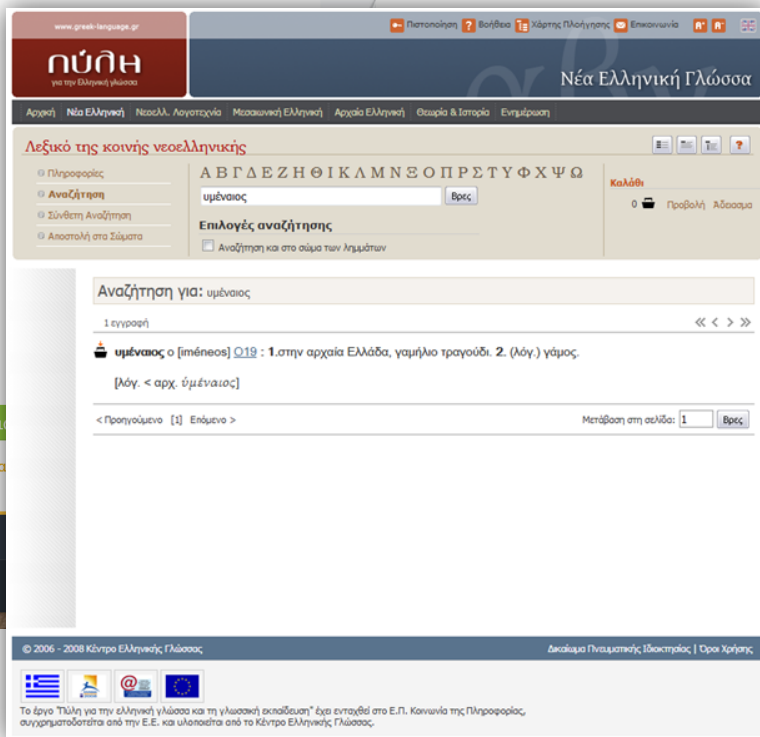
Εικόνα 17: Γλώσσα

Διαχείριση

- Διαχείριση κοιζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- Επεξεργασία κοιζ
- Προεπισκόπηση**
 - Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Καταγραφές
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - Τράπεζα ερωτήσεων
- Διαχείριση μαθήματος

γλώσσα:

Οι μαθητές πληροφορούνται δύο από τις σημασίες της λέξης «υμνός» (εικ.17) και καλούνται να αναζητήσουν σε ψηφιακό λεξικό μία ακόμα σημασία της (εικ.18).



Εικόνα 18: Η αναζήτηση της λέξης «υμνός» στο ψηφιακό λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (πηγή: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)



Moodle @ West Attica Μαθήματα Υποστήριξη Erasmus Τα μαθήματά μου Ελληνικά (el)

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (γαμήλια... > λογική/μαθηματικά > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχίλλεα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**. Στην **πρώτη σκηνή** περιγράφει μια **γαμήλια πομπή** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Στην μίαν (πολιτεία) γίνονταν του γάμου χαροκόπι-
νυφάδες απ' τα γονικά συνόδευαν στην πόλιν
με τα δαδιά και αλαγαγμός σηκώνετο υμεναίου-
και αγόρια κει στριφογυρνούν εις τον χορόν τεχνίτες,
αυλοί, κιθάρες αντηχούν στην μέσην και οι γυναίκες
ολόρθες εις τα πρόθυρα θεωρούσαν κει εθαυμάζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Κάνε κλικ **εδώ**, διάβασε τις πληροφορίες και τη σύντομη ιστορία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Υπολόγισε το **ποσοστό της περιουσίας** που δίνει ο πατέρας της νύφης στον γαμπρό του.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Δίνει ο πατέρας στον γαμπρό του **το 1/10 της περιουσίας του**, όπως οφείλει, ως προίκα για την κόρη του;

Επιλέξτε ένα:

- a. Όχι, δίνει το 1/5 της περιουσίας του.
- b. Ναι, δίνει το 1/10 της περιουσίας του.
- c. Όχι, δίνει το 1/2 της περιουσίας του.
- d. Όχι, δίνει το 1/20 της περιουσίας του.

Τέλος προσπάθειας...

γλώσσα

Μεταφορά σε...

Πώς λεγόταν ο μήνας κατά τον οποίο γινόταν οι γάμοι στην αρχαιότητα; ▶

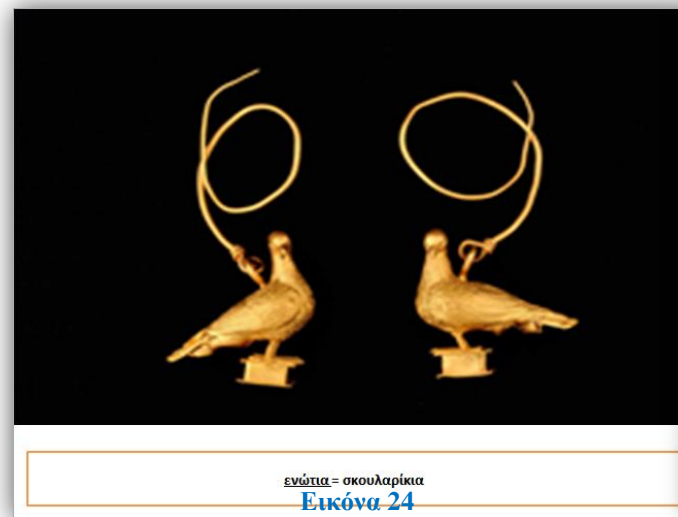
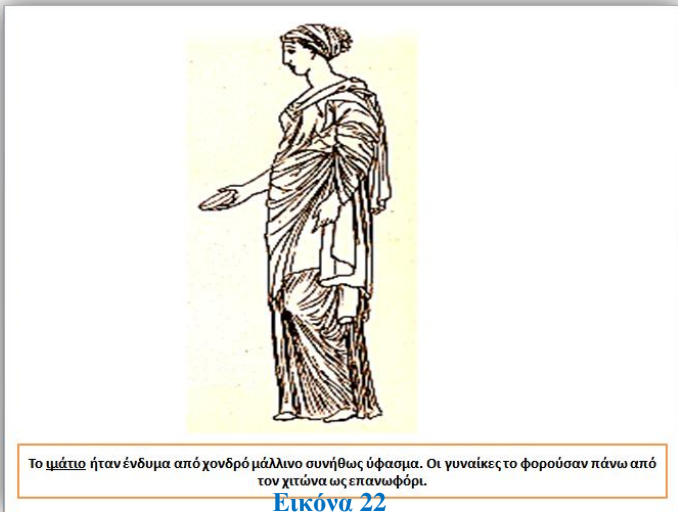
Διαχείριση

- ▼ Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- ⚙ Επεξεργασία κουίζ
- 🔍 Προεπισκόπηση
 - ▶ Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Καταγραφές
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - ▶ Τράπεζα ερωτήσεων
- ▶ Διαχείριση μαθήματος

λογική/μαθηματικά:
Οι μαθητές πληροφορούνται το ποσοστό της περιουσίας του που ήταν υποχρεωμένος να δώσει ο πατέρας της νύφης στον γαμπρό του κατά την αρχαιότητα (εικ.20-26). Διαβάζουν μια σχετική σύντομη ιστορία (εικ.27-29) και καλούνται να υπολογίσουν το ποσό που δίνεται ως προίκα στον γάμο για τον οποίο γίνεται λόγος στην ιστορία (εικ.19 και 30).



Εικόνα 19: Λογική/μαθηματικά



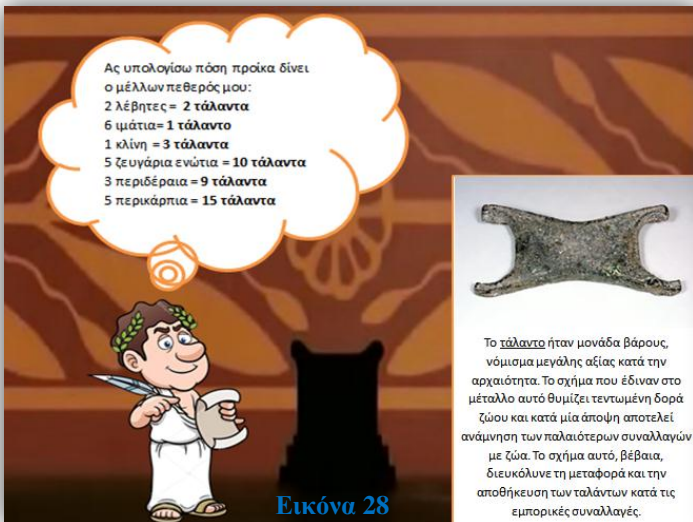


περικάρπια = βραχιόλι

Εικόνα 26



Εικόνα 27

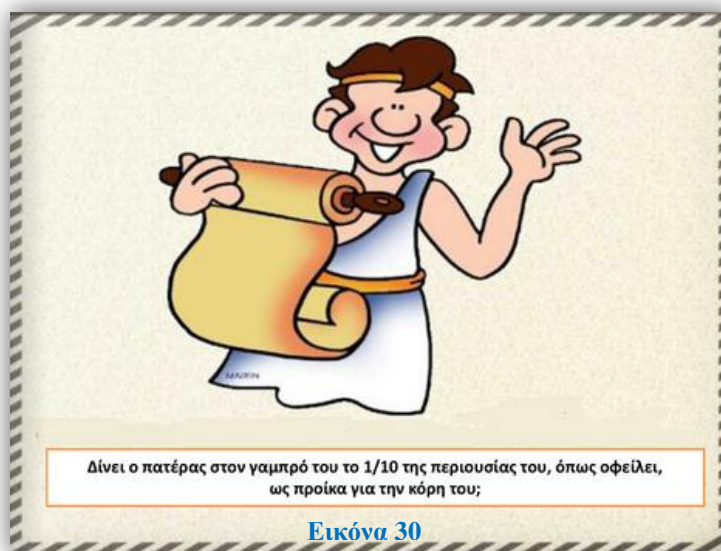


Το **τάλαντο** ήταν μονάδα βάρους, νόμισμα μεγάλης αξίας κατά την αρχαιότητα. Το σχήμα που έδειξαν στο μέταλλο αυτό θυμίζει τετρωμένη δορά ζώου και κατά μια άποψη αποτελεί ανάμνηση των παλαιότερων συναλλαγών με ζώα. Το σχήμα αυτό, βέβαια, διευκόλυνε τη μεταφορά και την αποθήκευση των ταλάντων κατά τις εμπορικές συναλλαγές.

Εικόνα 28



Εικόνα 29

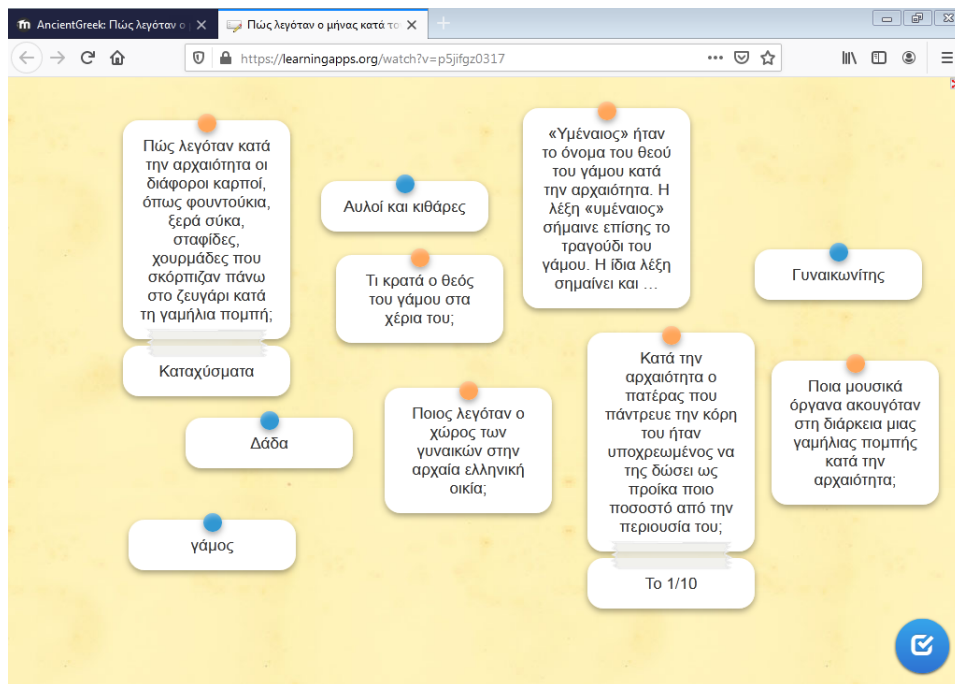


Εικόνα 30

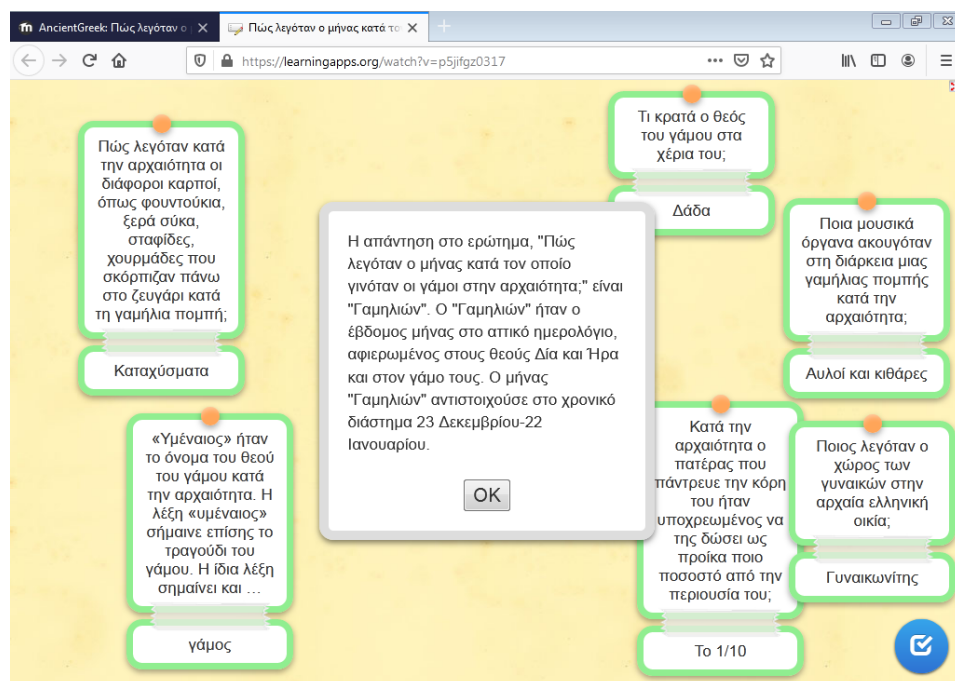
Εικόνες 20-30: Αρχείο σε μορφή flipbook που έχει δημιουργηθεί με το εργαλείο "youblisher" (<http://www.youblisher.com/>)

✚ Πώς λεγόταν ο μήνας κατά τον οποίο γινόταν οι γάμοι στην αρχαιότητα;

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης της πρώτης ενότητας (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Δίνονται τα ερωτήματα της ενότητας καθώς και οι απαντήσεις τους. Ζητείται από τους μαθητές να μετακινήσουν και να ενώσουν σωστά τα ερωτήματα με τις απαντήσεις τους (εικ.31). Εφόσον δοθούν οι σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτεται η απάντηση στο γενικό ερώτημα της πρώτης ενότητας (εικ.32).



Εικόνα 31: Άσκηση ανακεφαλαίωσης της 1^{ης} ενότητας (<https://learningapps.org/watch?v=p5jifgz0317>)



Εικόνα 32: Οι σωστές απαντήσεις αποκαλύπτουν την απάντηση στο γενικό ερώτημα της 1^{ης} ενότητας

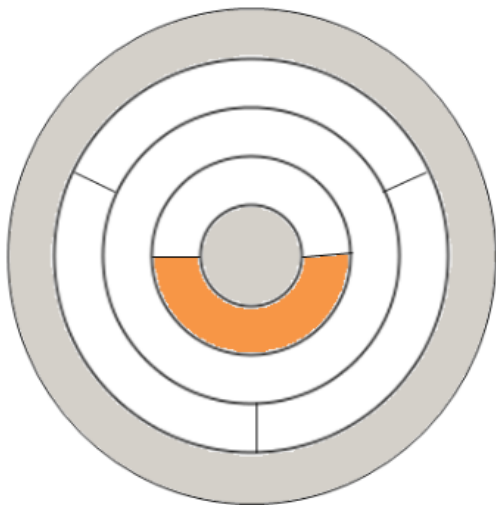
2^η ΕΝΟΤΗΤΑ → «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)»

Μαθησιακοί στόχοι 2^{ης} ενότητας:

Οι δραστηριότητες της δεύτερης ενότητας περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες «δίκη» και «αγορά».

2 ^η ενότητα: «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)»	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ να γνωρίσουν το αρχαίο ελληνικό τάλαντο, ως μονάδα βάρους και νόμισμα μεγάλης αξίας κατά την αρχαιότητα, το οποίο αντικατέστησε τις οικονομικές συναλλαγές με ζώα,➤ να γνωρίσουν τις σημασίες της λέξης «τάλαντο» σήμερα,➤ να γνωρίσουν τον τρόπο των εμπορικών συναλλαγών κατά την αρχαιότητα στο πλαίσιο του ανταλλακτικού εμπορίου,➤ να μάθουν για την αρχαία αγορά και τη λειτουργία της,➤ να μάθουν ποιο ήταν και πού βρισκόταν το κυριότερο δικαστήριο του αρχαίου αθηναϊκού κράτους.

2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)



- | | |
|--|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> λογική/μαθηματικά | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> φύση | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> γλώσσα | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> μουσική | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> κίνηση | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> χώρος | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Πώς λεγόταν το μέρος εκείνο όπου, σύμφωνα με την αρχαία ελληνική μυθολογία, έγινε η πρώτη δίκη φόνου; | <input type="checkbox"/> |

Εικόνα 33: 2^η ενότητα «Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στην αγορά)»



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στ... > λογική/μαθηματικά > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**.

Στην **δεύτερη σκηνή** περιγράφει μια **δίκη στην αγορά** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι ήταν λαού συνάθροισις στην αγοράν, που δύο φιλονικούσαν άνθρωποι για πρόστιμο ενός φόνου. Ο ένας που όλα πλήρωσεν εκήρυττε στα πλήθη, ο άλλος οπού τίποτε δεν έλαβε· κι οι δύο εμπρός ηθέλαν στον κριτήν το πράγμα να τελειώσει. Του ενός και τ' άλλου με φωνές τα πλήθη επαίρναν μέρος· οι κήρυκες τα ησύχαζαν· και μες στον άγιον κύκλον στα σκαλισμένα μάρμαρα εκάθισαν οι γέροι, και από τα χέρια λάμβαναν των λιγυρών κηρύκων τα σκήπτρα κι εσηκώνονταν κι εδικάζε καθένας. Βαλμένα ήσαν στην μέση τους δυο **τάλαντα** χρυσάφι γι' αυτόν που δικαιοτέρα την κρίσει του προφέρει.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Όμηρος δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα δικαιοσύνης. Το ρόλο των δικαστών αναλαμβάνουν γέροντες, ικανοί να κρίνουν χάρη στην εμπειρία και τη σοφία τους. Σύμφωνα με το κείμενο, στη συγκεκριμένη δίκη που περιγράφεται, ο δικαιοτέρος κριτής της υπόθεσης θα κέρδιζε **«δύο τάλαντα χρυσάφι»**.



Στην εικόνα βλέπεις ένα **τάλαντο**. Το **τάλαντο** ήταν μονάδα βάρους, νόμισμα μεγάλης αξίας κατά την αρχαιότητα. Το σχήμα που έδιναν στο μέταλλο αυτό θυμίζει τεντωμένη δορά ζώου και κατά μία άποψη αποτελεί ανάμνηση των παλαιότερων συναλλαγών με ζώα.

Το σχήμα αυτό, βέβαια, διευκόλυνε τη μεταφορά και την αποθήκευση των ταλάντων κατά τις εμπορικές συναλλαγές.

Κάνε κλικ **εδώ** και βρες την πληροφορία με πόσα **κιλά** - κατά προσέγγιση - ισοδυναμούσε ένα ελληνικό **τάλαντο**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Πόσα **κιλά** χρυσάφι θα κέρδιζε ο δικαιοτέρος κριτής;

Επιλέξτε ένα:

- a. 52 κιλά
- b. 26 κιλά
- c. 50 κιλά
- d. 12 κιλά

Τέλος προσπάθειας...

◀ Πώς λεγόταν ο μήνας κατά τον οποίο γινόταν οι γάμοι στην αρχαιότητα: Μεταφορά σε...

φύση ▶

Εικόνα 34: Λογική/μαθηματικά

Πιο συγκεκριμένα:

🧩 λογική/μαθηματικά:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Όμηρος δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα δικαιοσύνης. Στη «δίκη» που περιγράφεται στο κείμενο, το ρόλο των δικαστών αναλαμβάνουν γέροντες ικανοί να κρίνουν χάρη στην εμπειρία και τη σοφία τους. Όπως αναφέρεται, ο δικαιοτέρος κριτής της υπόθεσης θα κέρδιζε «**δύο τάλαντα χρυσάφι**». Ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν και να βρουν την πληροφορία με πόσα **κιλά** - κατά προσέγγιση - ισοδυναμούσε ένα ελληνικό **τάλαντο** (εικ.35) και στη συνέχεια να υπολογίσουν πόσα **κιλά** χρυσάφι θα κέρδιζε ο δικαιοτέρος κριτής της «δίκης» που περιγράφεται στο ομηρικό κείμενο (εικ.34).



Εικόνα 35: Οι μαθητές αναζητούν την πληροφορία με πόσα **κιλά** - κατά προσέγγιση - ισοδυναμούσε ένα ελληνικό **τάλαντο** (πηγή: <https://el.wikipedia.org/wiki/τάλαντο>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στ... > φύση > Προσπεκτικότητα

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**. Στην **δεύτερη σκηνή** περιγράφει μια **δίκη στην αγορά** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι ήταν λαού συνάνθρωποις στην αγοράν, που δύο φιλονικούσαν άνθρωποι για πρόστιμο ενός φόνου. Ο ένας που όλα επλήρωσεν εκήρυττε στα πλήθη, ο άλλος οπού τίποτε δεν έλαβε· κι οι δύο εμπρός ηθέλαν στον κριτήν το πράγμα να τελειώσει. Του ενός και τ' άλλου με φωνές τα πλήθη επαίριαν μέρος· οι κήρυκες τα ηούχαζαν· και μες στον άγιον κύκλον στα σκαλισμένα μάρμαρα εκάθισαν οι γέροι, και από τα χέρια λάμβαναν των λιγυρών κηρύκων τα σκήπτρα κι εσηκώνονταν κι έδικαζε καθένας. Βαλμένα ήσαν στην μέση τους δυο **τάλαντα** χρυσάφι γι' αυτόν που δικαιότερα την κρίσιν του προφέρει.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Όμηρος δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα δικαιοσύνης. Το ρόλο των δικαστών αναλαμβάνουν γέροντες, ικανοί να κρίνουν χάρη στην εμπειρία και τη σοφία τους. Σύμφωνα με το κείμενο, στη συγκεκριμένη δίκη που περιγράφεται, ο δικαιότερος κριτής της υπόθεσης θα κέρδιζε «**δύο τάλαντα χρυσάφι**».



Στην εικόνα βλέπεις ένα **τάλαντο**. Το **τάλαντο** ήταν μονάδα βάρους, νόμισμα μεγάλης αξίας κατά την αρχαιότητα. Το σχήμα που έδιναν στο μέταλλο αυτό θυμίζει τεντωμένη δορά ζώου και κατά μία άποψη αποτελεί ανάμνηση των παλαιότερων συναλλαγών με ζώα.

Κάνε κλικ [εδώ](#), εντόπισε την εικόνα του ταλάντου και διάβασε τις σχετικές πληροφορίες.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Το σχήμα του **ταλάντου** αναπαράγει το σχήμα τεντωμένου δέρματος ποιου **ζώου**: (Το ζώο αυτό χρησιμοποιούνταν στις εμπορικές συναλλαγές πριν την επιινόηση του χρήματος.)

Επιλέξτε ένα:

- a. Του λιονταριού.
- b. Του βοδιού.
- c. Του ελαφιού.
- d. Του αγριογούρουνου.

◀ Λογική/μαθηματικά


Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

γλώσσα ▶

🌈 φύση:

Δίνεται στους μαθητές μία φωτογραφία όπου απεικονίζεται ένα **τάλαντο** της εποχής στην οποία αναφέρεται ο Όμηρος (εικ.36). Οι μαθητές πληροφορούνται ότι το **σχήμα του ταλάντου θυμίζει τεντωμένη δορά ζώου**. Ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν και να βρουν την πληροφορία για ποιο ζώο πρόκειται (εικ.37).



Τάλαντα που βρέθηκαν στις Μυκήνες, χρησιμοποιήθηκαν κατά το 16ο - 14ο π. Χ.

Στον **Ελλαδικό χώρο** από τη 2η χιλιετία π.Χ. φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως μέσο συναλλαγής τα **τάλαντα**, δηλαδή πλάκες μετάλλου που το σχήμα τους, για πολλούς μελετητές, αναπαράγει αυτό της τεντωμένης δοράς βοδιού και για άλλους ήταν πιο πρακτικό στη μεταφορά. Τάλαντα έχουν βρεθεί σε διάφορες περιοχές της Μεσογειακής λεκάνης, στα νότια παράλια της Μ. Ασίας, στη Σαρδηνία, στην Κύπρο, στις **Μυκήνες**, στην Κύμη, στην Κρήτη και σε άλλα νησιά του Αιγαίου.

Εικόνα 37: Οι μαθητές αναζητούν την πληροφορία ποιοι ζώου το σχήμα αναπαράγει το σχήμα του ταλάντου (πηγή: <https://argolikivivliothiki.gr/2011/05/16/>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη στ... > γλώσσα > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Διαχείριση

- Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- Επεξεργασία κουίζ
- Προεπισκόπηση
- Αποτελέσματα

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχίλλεα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**.
Στην **δεύτερη σκηνή** περιγράφει μια **δίκη στην αγορά** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι ήταν λαού συνάθροισις στην αγοράν, που δύο φιλονικούσαν άνθρωποι για πρόστιμο ενός φόνου. Ο ένας που όλα επλήρωσεν εκήρυττε στα πλήθη, ο άλλος οπού τίποτε δεν έλαβε- κι οι δύο εμπρός ηθέλαν στον κριτήν το πράγμα να τελειώσει. Του ενός και τ' άλλου με φωνές τα πλήθη παίρναν μέρος- οι κήρυκες τα ησύχαζαν- και μες στον άγιον κύκλον στα σκαλισμένα μάρμαρα εκάθισαν οι γέροιοι, και από τα χέρια λάμβαναν των λιγυρών κηρύκων τα σκήπτρα κι εσηκώνονταν κι εδικαζε καθένας. Βαλμένα ήσαν στην μέση τους δυο **τάλαντα** χρυσάφι γι' αυτόν που δικαιότερα την κρίσι του προφέρει.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Όμηρος δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα δικαιοσύνης. Το ρόλο των δικαστών αναλαμβάνουν γέροντες, ικανοί να κρίνουν χάρη στην εμπειρία και τη σοφία τους. Σύμφωνα με το κείμενο, στη συγκεκριμένη δίκη που περιγράφεται, ο δικαιότερος κριτής της υπόθεσης θα κέρδιζε «**δύο τάλαντα χρυσάφι**».



Στην εικόνα βλέπεις ένα τάλαντο. Κατά την αρχαιότητα η λέξη «τάλαντο» σήμαινε: α) μονάδα βάρους, β) νόμισμα μεγάλης αξίας. Με την επικράτηση του χριστιανισμού, η λέξη απέκτησε κι άλλη σημασία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Κάνε κλικ **εδώ** και παρακολούθησε το βίντεο με την «**παραβολή των ταλάντων**» από την Καινή Διαθήκη.
- Κάνε κλικ **εδώ**, πληκτρολόγησε τη λέξη «**τάλαντο**» στο κενό πεδίο και βρες τη σημασία της λέξης σήμερα.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Τι σημαίνει σήμερα η λέξη «τάλαντο»;

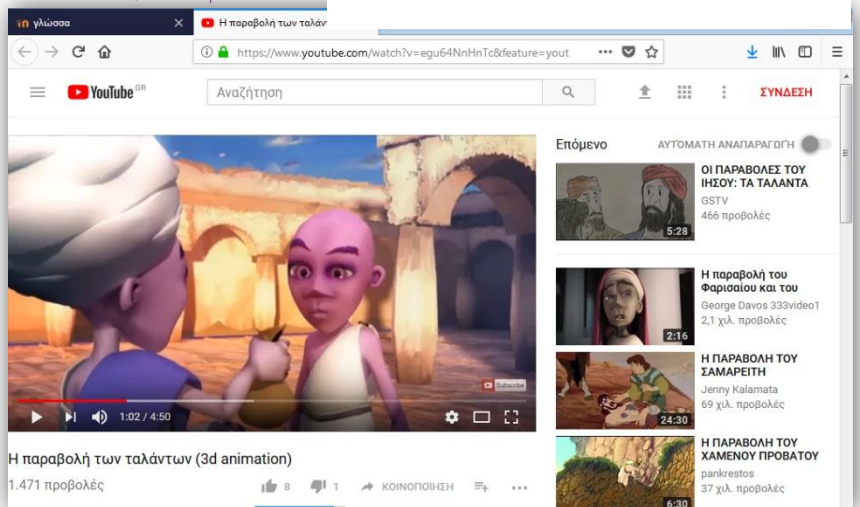
Απάντηση:

Τέλος προσπάθειας

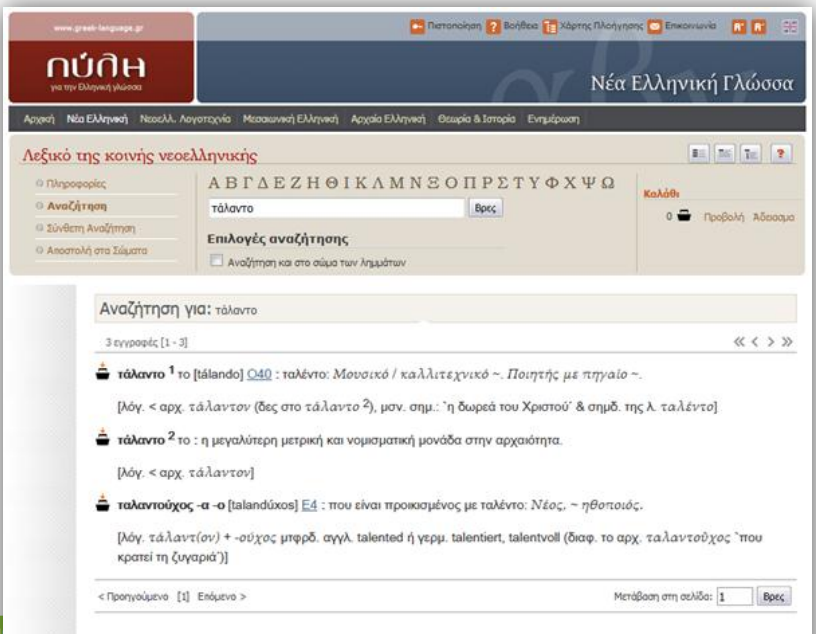
Εικόνα 38: Γλώσσα

γλώσσα:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι κατά την αρχαιότητα η λέξη «τάλαντο» σήμαινε: α) μονάδα βάρους, β) νόμισμα μεγάλης αξίας. Ωστόσο, μετά την επικράτηση του χριστιανισμού η λέξη απέκτησε κι άλλη σημασία (εικ.38). Καλούνται να παρακολουθήσουν ένα βίντεο με την «παραβολή των ταλάντων» από την Καινή Διαθήκη (εικ.39) και στη συνέχεια να αναζητήσουν τη σημασία της λέξης σήμερα (εικ.40).



Εικόνα 39: Βίντεο με την «παραβολή των ταλάντων» από την Καινή Διαθήκη (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=egu64NnHnTc&feature=youtu.be>)



Εικόνα 40: Η αναζήτηση της λέξης «τάλαντο» στο ψηφιακό λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (πηγή: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη σε... > μουσική > Προσευχή

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη Ζώνη** της ασπίδας του Αχίλλεα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**. Στην **δεύτερη σκηνή** περιγράφει μια **δίκη στην αγορά** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι ήταν λαού συνάθροισις στην αγοράν, που δύο φιλονικούσαν άνθρωποι για πρόστιμο ενός φόνου. Ο ένας που όλα επλήρωσεν εκήρυττε στα πλήθη, ο άλλος οπού τίποτε δεν έλαβε· κι οι δύο εμπρός ηθέλαν στον κριτήν το πράγμα να τελειώσει. Του ενός και τ' άλλου με φωνές τα πλήθη επαίρναν μέρος· οι κήρυκες τα ηούχαζαν· και μες στον άγιον κύκλον στα σκαλισμένα μάρμαρα εκάθισαν οι γέροι, και από τα χέρια λάμβαναν των λιγυρών κηρύκων τα σκήπτρα κι εσηκώνονταν κι εδικάζε καθένας. Βαλμένα ήσαν στην μέση τους δυο **τάλαντα χρυσάφι** γι' αυτόν που δικαιοτέρα την κρίσει του προφέρει.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Όμηρος δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα δικαιοσύνης. Το ρόλο των δικαστών αναλαμβάνουν γέροντες, ικανοί να κρίνουν χάρη στην εμπειρία και τη σοφία τους. Σύμφωνα με το κείμενο, στη συγκεκριμένη δίκη που περιγράφεται, ο δικαιοτερος κριτής της υπόθεσης θα κέρδιζε «**δύο τάλαντα χρυσάφι**».



Στην εικόνα βλέπεις ένα **τάλαντο**. Κατά την αρχαιότητα η λέξη «**τάλαντο**» σημαίνει: α) μονάδα βάρους, β) νόμισμα μεγάλης αξίας, το οποίο χρησιμοποιούσαν κατά τις εμπορικές συναλλαγές.

Σήμερα, στην **εκκλησιαστική ορολογία** η λέξη «**τάλαντο**» χρησιμοποιείται για να δηλώσει **είδος σημάτων**, όπως αυτό που βλέπεις στην εικόνα.



Πρόκειται για μια μακρόστενη σανίδα που στις άκρες μπορεί να έχει τρεις ή πέντε οπές. Στο πλαίσιο της χριστιανικής θρησκείας, οι τρεις οπές συμβολίζουν τον Τριαδικό Θεό, ενώ οι πέντε οπές, σε σχήμα Σταυρού, τις ανθρώπινες αισθήσεις που πρέπει να είναι σε εγρήγορση. Πριν τη διάδοση της καμπάνας ήταν σε χρήση τα **σήμαντρα**, όπως το **τάλαντο**, τόσο στα Μοναστήρια όσο και στους ενοριακούς ναούς. Κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, επανήλθε η χρήση τους, καθώς απαγορεύτηκε ο χτύπος της καμπάνας. Σήμερα είναι σε χρήση μόνο στα Μοναστήρια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Άκου τον ήχο του **εκκλησιαστικού τάλαντου εδώ**.

Τι **συμβολίζει** ο ήχος; Συμπλήρωσε τις προτάσεις που ακολουθούν.

- Ο ήχος συμβολίζει τα βήματα του Θεού, όταν επισκεπτόταν τους πρωτοπλάστους, μέσα στον ...
- Ο ήχος συμβολίζει το κάλεσμα του Νιώε για την είσοδο των ζώων κατά ζεύγη στην ...
- Ο ήχος συμβολίζει την διδασκαλία της Παλαιάς ...

← γλώσσα

Μεταφορά σε...

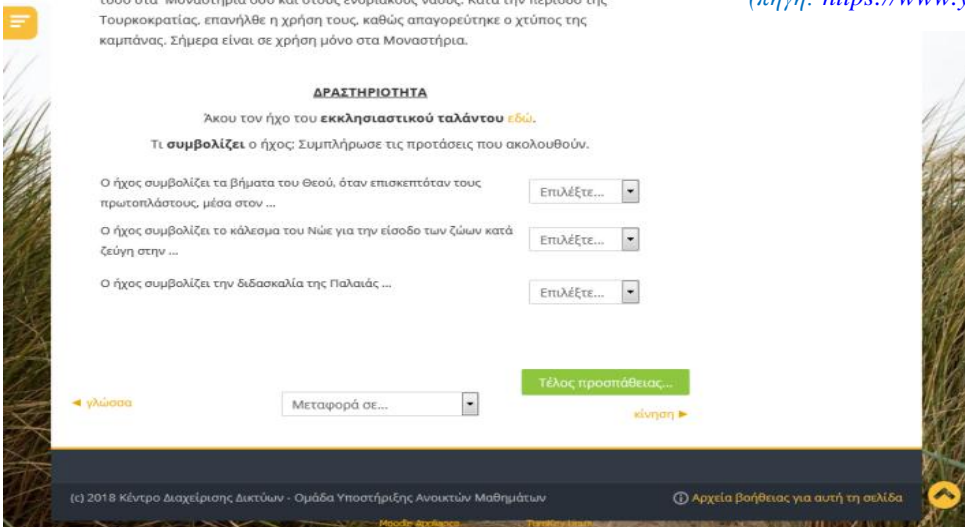
Τέλος προσπάθειας...

κίνηση ►

μουσική:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι σήμερα στην εκκλησιαστική ορολογία η λέξη «**τάλαντο**» χρησιμοποιείται για να δηλώσει είδος σημάτων (εικ.41). Παρακολουθούν σχετικό βίντεο όπου βλέπουν το «**εκκλησιαστικό τάλαντο**» και ακούν τον ήχο του (εικ.42). Καλούνται να δηλώσουν τι συμβολίζει ο ήχος του «**εκκλησιαστικού τάλαντου**» στο πλαίσιο της χριστιανικής θρησκείας (εικ.41).

Εικόνα 42: Βίντεο με την εικόνα και τον ήχο του «**εκκλησιαστικού τάλαντου**» (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=1pUMuh8RHhA>)





Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισημάνωση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πολιτεία **σε καιρό ειρήνης**.
Στην **δεύτερη σκηνή** περιγράφει μια **δίκη στην αγορά** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι ήταν λαοὶ συνάνθρωποις στην **αγοράν**, που δύο φιλονικούσαν άνθρωποι για πρόστιμο ενός φόνου. Ο ένας που όλα πλήρωσεν εκήρυττε στα πλήθη, ο άλλος οπού τίποτε δεν έλαβε· κι οι δύο εμπρός ηθέλαν στον κριτήν το πράγμα να τελειώσει. Του ενός και τ' άλλου με φωνές τα πλήθη επαίρναν μέρος· οι κήρυκες τα ησύχαζαν· και μες στον άγιον κύκλον στα σκαλισμένα μάρμαρα εκάθισαν οι γέροι, και από τα χέρια λάμβαναν των λιγυρών κηρύκων τα σκήπτρα κι εσηκώνονταν κι εδίκαζε καθένας. Βαλμένα ήσαν στην μέση τους δυο τάλαντα χρυσάφι γι' αυτόν που δικαιοτέρα την κρίσιν του προφέρει.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Στην ασπίδα του Αχιλλέα ο Ήφαιστος έφτιαξε και μια σκηνή δίκης για φόνο. Ο τόπος όπου γίνεται η δίκη αυτή είναι η **αγορά**.

Η **αγορά** ήταν, στις αρχαίες ελληνικές πόλεις, το οικονομικό, διοικητικό, κοινωνικό και πνευματικό κέντρο του άστεως.

Οι **αρχαίες αγορές** ήταν, λοιπόν, μεταξύ άλλων και **χώροι εμπορικής δραστηριότητας**.



Στο παραπάνω αγγείο του 6^{ου} αιώνα π.Χ. απεικονίζεται μια παράσταση εμπορικής συναλλαγής. Δύο νέοι ζυγίζουν σε μεγάλο **ζυγό** εμπορεύματα χρησιμοποιώντας όχι σταθμά αλλά **ισοβαρή εμπορεύματα**, καθώς στην αρχαιότητα - πριν τη χρήση του νομίσματος - ίσχυε το ανταλλακτικό εμπόριο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Κάνε κλικ **εδώ** και δοκίμασε **να ισοροπήσεις** την τραμπάλα. Κάπως έτσι λειτουργούσε κι ένας **ζυγός**, όπως αυτός που βλέπεις στο αγγείο και που χρησιμοποιούσαν ήδη κατά την αρχαιότητα στο πλαίσιο του ανταλλακτικού εμπορίου.

2. Κάνε κλικ **εδώ** και βρες **πώς λέγεται ο τύπος αυτός του ζυγού**.

Λέγεται ζυγός ...

Απάντηση:

μουσική

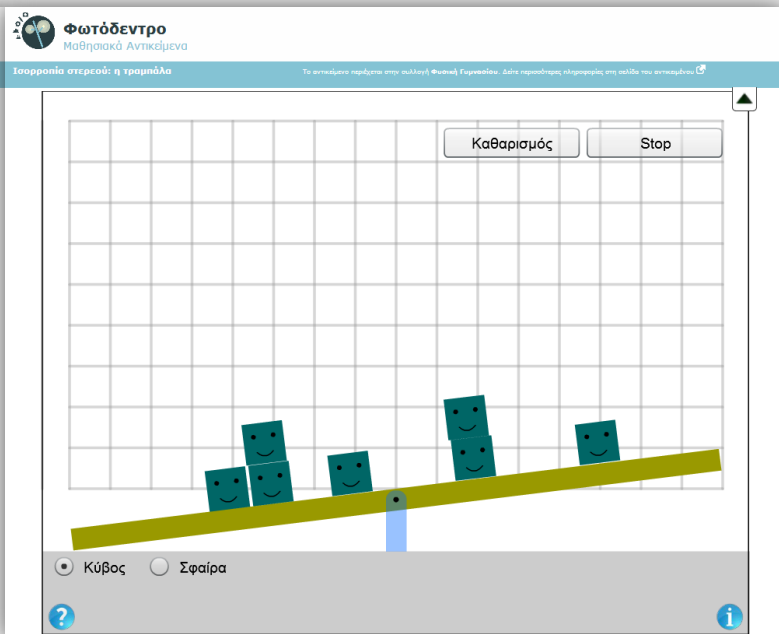
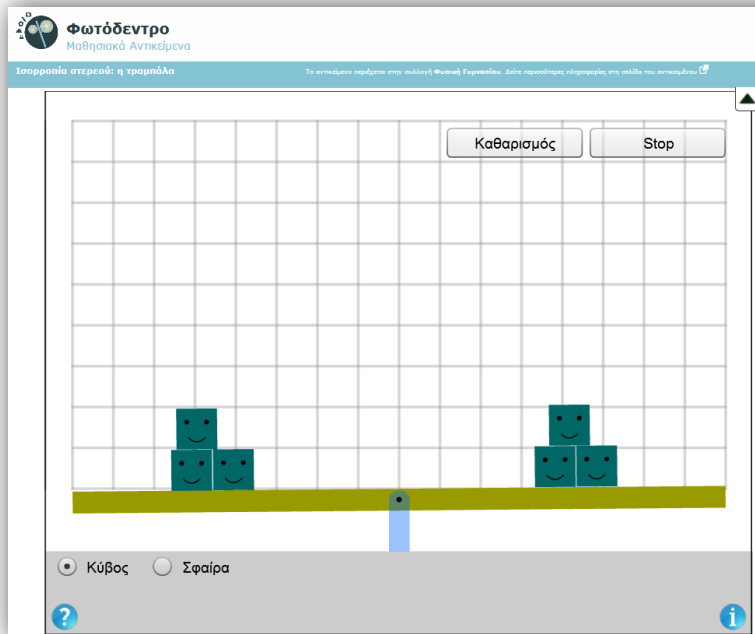
Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

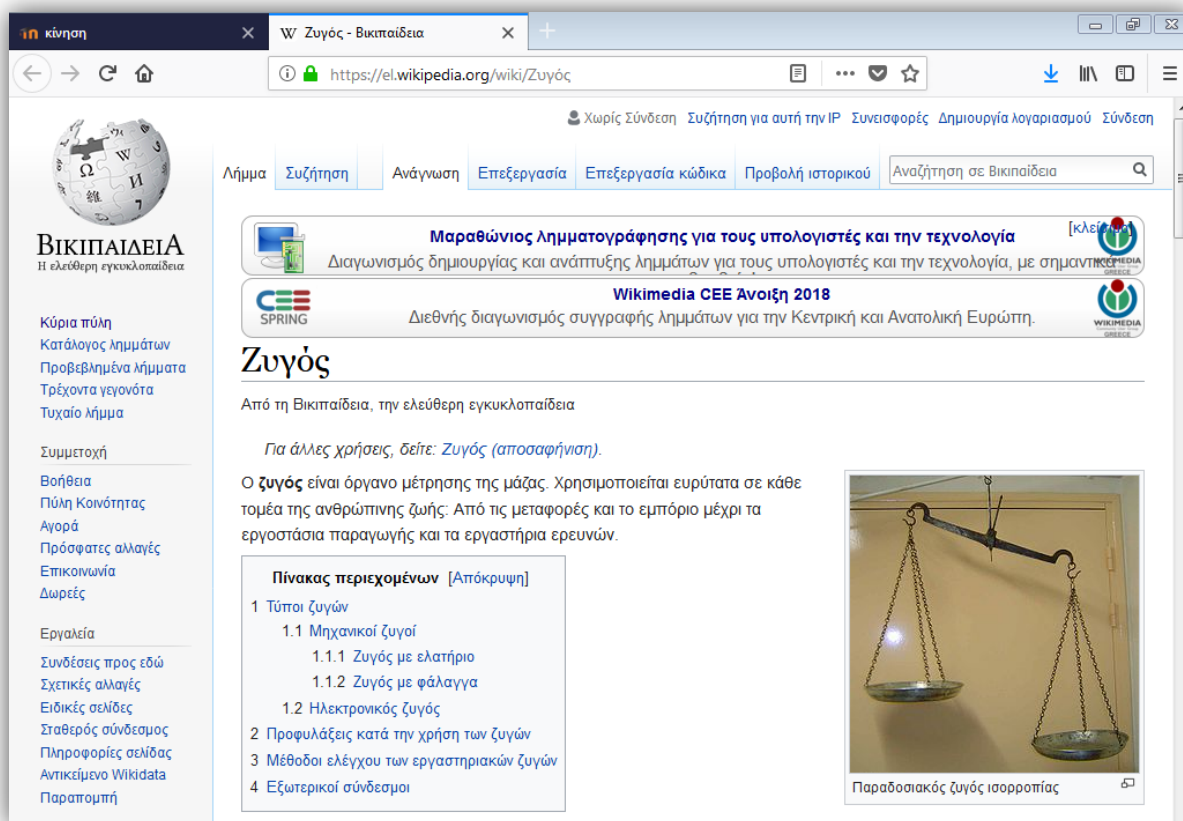
χώρος

κίνηση:

Οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες για την αγορά στις αρχαίες ελληνικές πόλεις και τη λειτουργία της. Συγκεκριμένα, πληροφορούνται ότι η αρχαία αγορά, εκεί όπου ο Όμηρος τοποθετεί το σκηνικό της «δίκης» που περιγράφει, ήταν το διοικητικό, κοινωνικό, πνευματικό αλλά και οικονομικό κέντρο του άστεως. Δίνεται στους μαθητές μία φωτογραφία με ένα αγγείο του βου αιώνα π.Χ., όπου απεικονίζεται μια παράσταση εμπορικής συναλλαγής στην αγορά. Δύο νέοι ζυγίζουν σε μεγάλο ζυγό εμπορεύματα χρησιμοποιώντας όχι σταθμά αλλά ισοβαρή εμπορεύματα, στο πλαίσιο του ανταλλακτικού εμπορίου (εικ.43). Ζητείται από τους μαθητές να δοκιμάσουν τον τρόπο λειτουργίας ενός ζυγού της αρχαιότητας (εικ.44-45) και στη συνέχεια να αναζητήσουν και να βρουν πώς ονομάζεται αυτός ο τύπος ζυγού (εικ.46).



Εικόνες 44-45: Η λειτουργία ενός ζυγού ισορροπίας (πηγή: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1661>)



Εικόνα 46: «Ζυγός ισορροπίας», ο τύπος ζυγού που χρησιμοποιούνταν στην αρχαιότητα για τη ζύγιση των εμπορευμάτων στο πλαίσιο του ανταλλακτικού εμπορίου (πηγή: <https://el.wikipedia.org/wiki/Ζυγός>)

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 2η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης (δίκη σε... > χώρος > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επιείκηση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Διαχείριση

- Διαχείριση κοινής
- Επεξεργασία ρυθμίσεων
- Παρακάμψεις ομάδας

Ο Ηφαιστος στην **πρώτη ζώνη** της ασπίδας του Αχίλλεα έφτιαξε μια πολιτεία σε καιρό ειρήνης. Στην **δεύτερη σκηνή** περιγράφει μια **δίκη στην αγορά**...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι ήταν λαού συνάθροισις στην **αγοράν**, που δύο φιλονικούσαν άνθρωποι για πρόστιμο ενός φόνου. Ο ένας που όλα επλήρωσεν εκήρυττε στα πλήθη, ο άλλος οπού τίποτε δεν έλαβε· κι οι δύο εμπρός ηθέλαν στον κριτήν το πράγμα να τελειώσει. Του ενός και τ' άλλου με φωνές τα πλήθη επαίρναν μέρος· οι κήρυκες τα ρύχαζαν· και μες στον άγιον κύκλον στα σκαλισμένα μάρμαρα εκάθισαν οι γέροι, και από τα χέρια λάμβαναν των λιγυρών κηρύκων τα σκήπτρα· κι εσηκώνονταν κι ειδικάζε καθένος. Βαλμένα ήσαν στην μέση τους δύο τάλαντα χρυσάφι γι' αυτόν που δικαίωτερα την κρίσιον του προφέρε.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

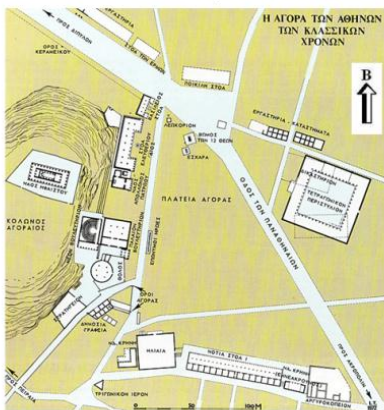
Η **αγορά** ήταν, στις αρχαίες ελληνικές πόλεις, το οικονομικό, διοικητικό, κοινωνικό και πνευματικό **κέντρο του άστεως**. Ήταν ένας **ανοικτός χώρος**, στον οποίο συναθροίζονταν οι άντρες της πόλης. Στην αγορά γίνονταν εμπορικές συναλλαγές. Εκτός από τον εμπορικό της χαρακτήρα, η αγορά ήταν και ο τόπος στον οποίο οι αρχαίοι συζητούσαν τις πολιτικές εξελίξεις, τα κοινά, γνωριζόνταν και φιλοσοφούσαν.

Η πιο γνωστή αγορά της αρχαιότητας είναι η **Αγορά της Αθήνας**, ιδρύθηκε στα μέσα του 6ου αι. π.Χ. στα βορειοδυτικά του Ιερού Βράχου της Ακρόπολης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Κάνε **κλικ εδώ** και περιηγήσου στην αρχαία **Αγορά των Αθηνών**.
2. Το κτίσμα στην κορυφή του λόφου της Αγοράς των Αθηνών που είδες στην εικονική περιήγηση είναι ο **Ναός του Ηφαιστού**.

Εντόπιε τον στην εικόνα:



3. Το κυριότερο **δικαστήριο** του αρχαίου αθηναϊκού κράτους ήταν η **Ηλιαία**. Στην παραπάνω κάτοψη εντόπισε το σημείο όπου βρισκόταν και προσδιόρισε τη θέση της σε σχέση με το Ναό του Ηφαιστού.

Συμπλήρωσε την ακόλουθη πρόταση:

Η Ηλιαία σε σχέση με το Ναό του Ηφαιστού βρισκόταν ...

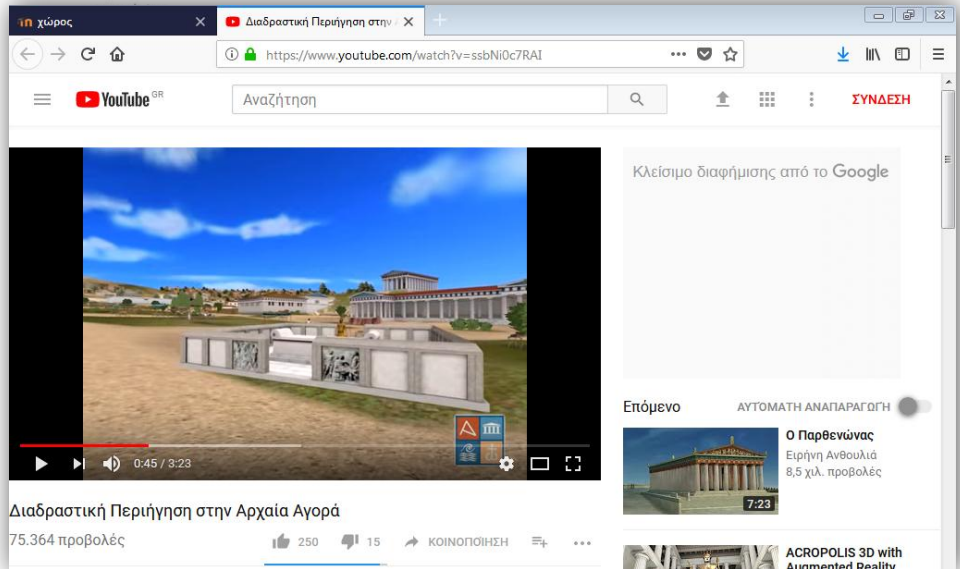
- Επιλέξτε ένα:
- a. βόρεια.
 - b. δυτικά.
 - c. βορειοανατολικά.
 - d. νοτιοανατολικά.

Μεταφορά σε... Τέλος προσπάθειας...

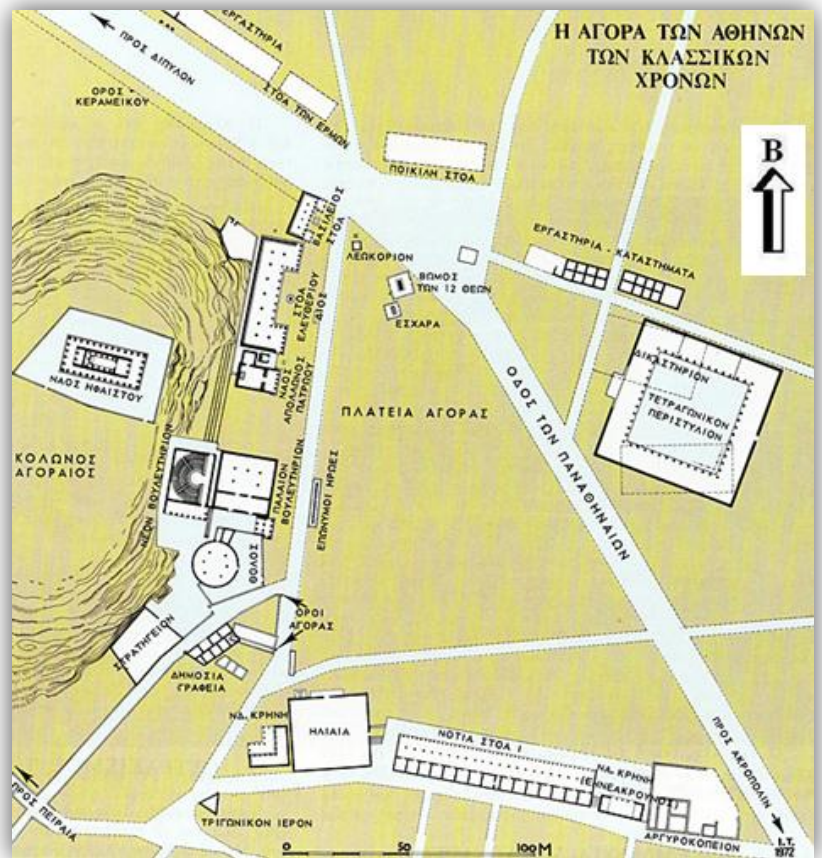
Πώς λεγόταν το μέρος εκείνο όπου, σύμφωνα με ελληνική μυθολογία, πρώτη δίκη φόνου;

χώρος:

Οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες για την πιο γνωστή αγορά της αρχαιότητας, την Αγορά της Αθήνας (εικ.47). Παρακολουθούν μια τρισδιάστατη αναπαράσταση αυτής (εικ.48) και καλούνται να προσδιορίσουν σε σχετικό χάρτη (εικ.47 και 49) τη θέση της Ηλιαίας, του κυριότερου δικαστηρίου του αρχαίου αθηναϊκού κράτους.



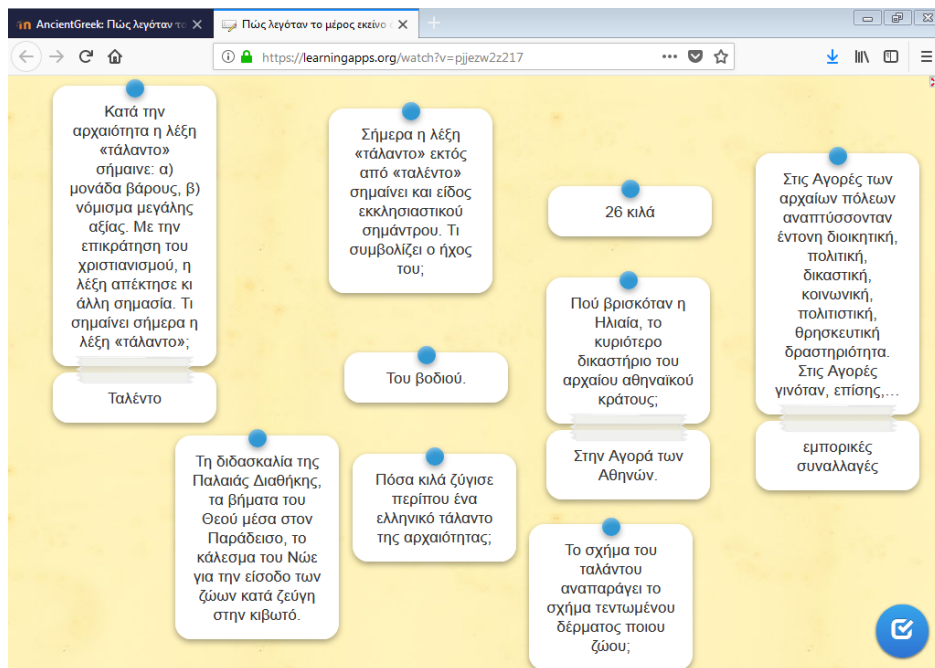
Εικόνα 48: Τρισδιάστατη αναπαράσταση της αρχαίας αγοράς της Αθήνας (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=ssbNi0c7RAI>)



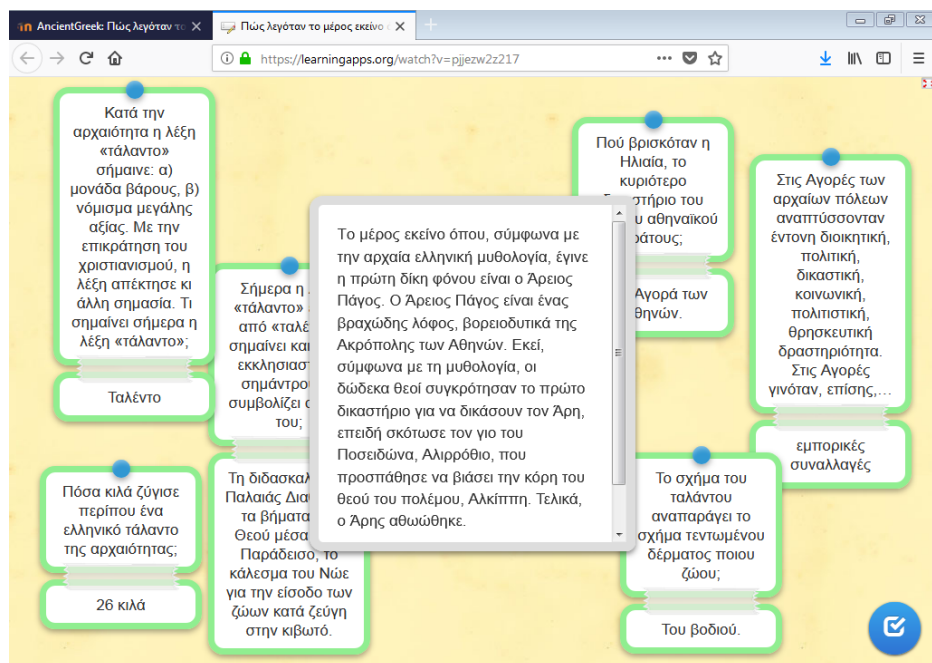
Εικόνα 49: Η αγορά των Αθηνών των κλασικών χρόνων όπου βρισκόταν η Ηλιαία, το κυριότερο δικαστήριο του αρχαίου αθηναϊκού κράτους (πηγή: http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Lawcourts.aspx)

✚ **Πώς λεγόταν το μέρος εκείνο όπου, σύμφωνα με την αρχαία ελληνική μυθολογία, έγινε η πρώτη δίκη φόνου;**

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης της δεύτερης ενότητας (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Δίνονται τα ερωτήματα της ενότητας καθώς και οι απαντήσεις τους. Ζητείται από τους μαθητές να μετακινήσουν και να ενώσουν σωστά τα ερωτήματα με τις απαντήσεις τους (εικ.50). Εφόσον δοθούν οι σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτεται η απάντηση στο γενικό ερώτημα της δεύτερης ενότητας (εικ.51).



Εικόνα 50: Άσκηση ανακεφαλαίωσης της 2^{ης} ενότητας (<https://learningapps.org/watch?v=pjjezw2z217>)



Εικόνα 51: Οι σωστές απαντήσεις αποκαλύπτουν την απάντηση στο γενικό ερώτημα της 2^{ης} ενότητας

3^η ΕΝΟΤΗΤΑ → «Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου»

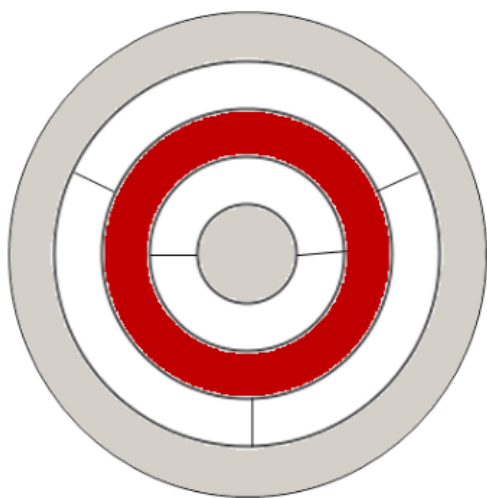
Μαθησιακοί στόχοι 3^{ης} ενότητας:

Οι δραστηριότητες της τρίτης ενότητας περιστρέφονται γύρω από το θέμα «πόλεμος».

3 ^η ενότητα: «Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου»	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ να κατανοήσουν τη λειτουργία των αρχαίων ακροπόλεων και ειδικότερα των τειχών τους σε περίπτωση πολέμου,➤ να μάθουν για τις πανοπλίες και τα υλικά κατασκευής τους κατά την αρχαιότητα,➤ να γνωρίσουν τη σάλπιγγα, ως στρατιωτικό μουσικό όργανο και την αρχαιοελληνική της καταγωγή.



3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου



- χώρος
- λογική/μαθηματικά
- φύση
- γλώσσα
- μουσική
- κίνηση
- Ποια λέξη είναι συνώνυμη της λέξης «καρτέρι»;

Εικόνα 52: 3^η ενότητα «Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου»

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου > χώρος > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα. Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισημάνση ερώτησης | Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στη **δεύτερη ζώνη** της ασπίδας του Αχίλλεα έφτιαξε μια πόλη σε **κατάσταση πολιορκίας**.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Την άλλη πόλιν έζωναν δύο στρατοί τριγύρω, που στ άρματά τους έλαμπαν· και δύο γνύμες είχαν, να την χαλάσουν παντελώς ή τα μισά να λάβουν απ' όσα κτήματα η λαμπρή χωρούσε πολιτεία· εκείνοι δεν επείθοντο και κρύφια για καρτέρι σπλίζονταν· εφύλαγαν το **τείχος** οι γυναίκες με όλα τ' ανήλικα παιδιά και οι γέροντες μαζί τους.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γέροντες της πόλης αυτής έχουν συγκεντρωθεί στα **τείχη** της πόλης για να προστατευτούν από τον εχθρό.

Η οχυρωμένη πόλη που περιγράφει ο Όμηρος θα ήταν περίπου, όπως η **οχυρωμένη ακρόπολη των Μυκηνών** που βλέπεις στην εικόνα.



Παρατήρησε ότι το **τείχος** φαίνεται να περικλείει όχι μόνο το ανάκτορο του βασιλιά αλλά και σπίτια όπου κατοικούσε ο απλός λαός και στα οποία έβρισκαν καταφύγιο τα γυναικόπαιδα και οι γέροντες σε περίπτωση επίθεσης του εχθρού.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ [εδώ](#) και περιηγήσου στην **ακρόπολη των Μυκηνών**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποια **πλευρά** της ακρόπολης των Μυκηνών βρισκόταν - εντός των **τειχών** - **κατοικίες**:

Επιλέξτε ένα:

- a. Στη δυτική.
- b. Στη βόρεια.
- c. Στη νότια.
- d. Στη βορειοδυτική.

Τέλος προσπάθειας...

◀ Πώς λεγόταν το μέρος εκείνο όπου, σύμφωνα με την αρχαία ελληνική μυθολογία, έγινε η πρώτη δική φόνου:

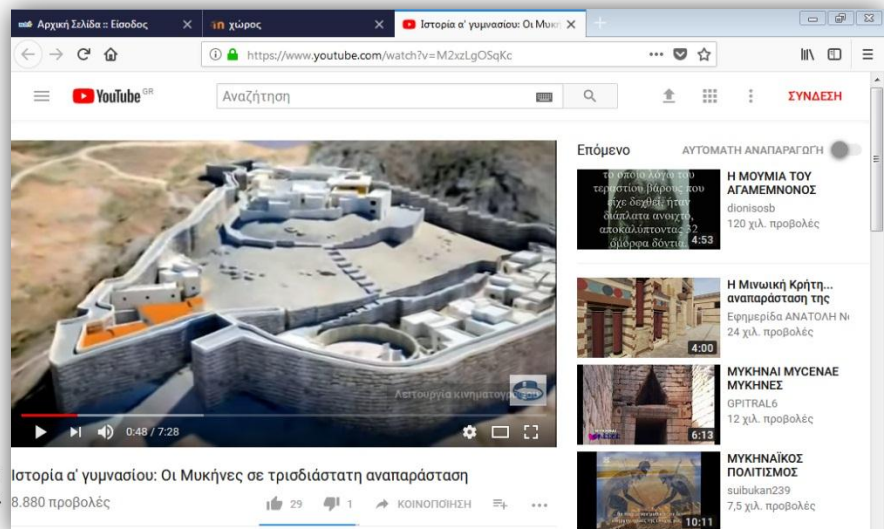
Μεταφορά σε...

λογική/μαθηματικά ▶

Πιο συγκεκριμένα:

📍 χώρος:

Δίνεται στους μαθητές μία αναπαράσταση της ακρόπολης των Μυκηνών, ώστε να αντιληφθούν την εικόνα της οχυρωμένης πόλης που περιγράφει ο Όμηρος (εικ.53). Επισημαίνεται η λειτουργία των τειχών σε περίπτωση πολιορκίας. Ζητείται από τους μαθητές να παρακολουθήσουν σχετικό βίντεο με μια τρισδιάστατη αναπαράσταση των Μυκηνών (εικ.54) και να προσδιορίσουν σε ποια πλευρά της ακρόπολης των Μυκηνών βρισκόταν - εντός των τειχών - κατοικίες (εικ.53).



Εικόνα 54: Βίντεο με τις Μυκηνές σε τρισδιάστατη αναπαράσταση (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=M2xzLgOSqKc>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου > λογική/μαθηματικά > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στη **δεύτερη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πόλη σε **κατάσταση πολιορκίας**.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Την άλλη πόλιν έζωναν δύο στρατοί τριγύρω, που στ άρματά τους έλαμπαν· και δύο γυνώμες είχαν, να την χαλάσουν παντελώς ή τα μισά να λάβουν απ' όσα κτήματα η λαμπρή χωρούσε πολιτεία· εκείνοι δεν επείθοντο και κρύφια για καρτέρι οπλίζονταν· εφύλαγαν το **τείχος** οι γυναίκες με όλα τ' ανήλικα παιδιά και οι γέροντες μαζί τους.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΣ

Οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γέροντες της πόλης αυτής έχουν συγκεντρωθεί στα **τείχη** της πόλης για να προστατευτούν από τον εχθρό. Η οχυρωμένη πόλη που περιγράφει ο Όμηρος θα ήταν περίπου, όπως η οχυρωμένη **ακρόπολη των Μυκηνών** που βλέπεις στην εικόνα.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ** και παρακολούθησε το βίντεο με την τρισδιάστατη αναπαράσταση της **ακρόπολης των Μυκηνών**. Μία από τις πληροφορίες που δίνονται είναι και η **έκταση γης - σε τετραγωνικά μέτρα (m²) - που περιέβαλλαν τα τείχη**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Πόσα **στρέμματα γης οχύρωναν** τα μυκηναϊκά τείχη;
(1 στρέμμα ισοούται με 1000 m²)

Επιλέξτε ένα:

- a. 40 στρέμματα
- b. 20 στρέμματα
- c. 35 στρέμματα
- d. 30 στρέμματα

Τέλος προσπάθειας...

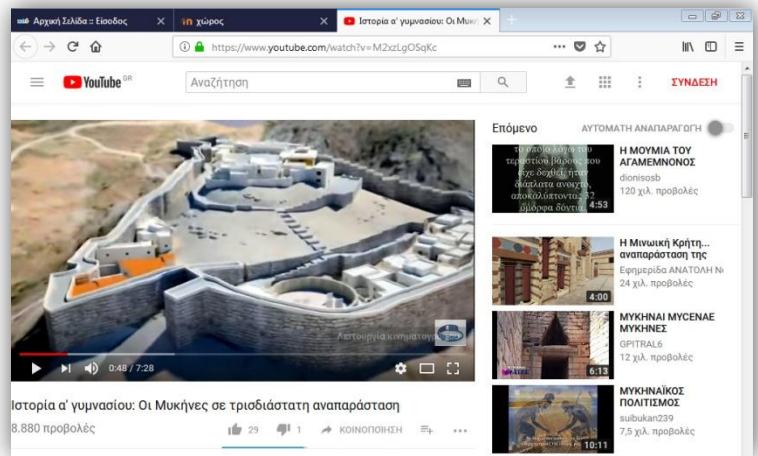
← χώρος

Μεταφορά σε...

φύση →

λογική/μαθηματικά:

Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με μια τρισδιάστατη αναπαράσταση της ακρόπολης των Μυκηνών (εικ.56), στο οποίο δίνεται η πληροφορία σχετικά με την έκταση γης - σε τετραγωνικά μέτρα - που περιέβαλλαν τα τείχη. Ζητείται να υπολογίσουν πόσα στρέμματα γης οχύρωναν τα μυκηναϊκά τείχη (εικ.55).



Εικόνα 56: Βίντεο με τις Μυκίνες σε τρισδιάστατη αναπαράσταση (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=M2xzLgOSqKc>)

Εικόνα 55: Λογική/μαθηματικά



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου > φύση > Προοπτική

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισημάνση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στη **δευτέρα ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πόλη σε **κατάσταση πολιορκίας**.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Την άλλη πόλιν έζωναν δύο στρατοί τριγύρω, που στ' **άρματα** τους έλαμπαν· και δύο γνώμες είχαν, να την χαλάσουν παντελώς ή τα μισά να λάβουν απ' όσα κτήματα η λαμπρή χωρούσε πολιτεία· εκείνοι δεν επείθοντο και κρύφια για καρτέρι **οπλίζονταν**· εφύλαγαν το τείχος οι γυναίκες με όλα τ' ανήλικα παιδιά και οι γέροντες μαζί τους. Κι εκείνοι εβγαίναν· η Αθηνά και ο Άρης αρχηγοί τους χρυσοί και οι δύο με χρυσά τα ενδύματα, μεγάλοι, όμορφοι, ωσάν αθάνατοι, με τ' **άρματα** και πέρα ξεχωρίζονταν· κι έβλεπες μικρά τα πλήθη κάτω· και ότ' έφθασαν όπου έπρεπε να στήσουν το καρτέρι, στον ποταμόν που επότιζε καθέναν το κοπάδι, αυτού καθίσαν σκεπαστοί, με τα λαμπρά τους **όπλα**.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γέροντες της πόλης αυτής έχουν συγκεντρωθεί στα τείχη της πόλης για να προστατευτούν από τον εχθρό. Απ' την άλλη μεριά οι άντρες της πόλης οπλισμένοι ξεκινούν να στήσουν καρτέρι στον εχθρό με επικεφαλής τους δυο πολεμικούς θεούς, την Αθηνά και τον Άρη. Οι δυο θεοί φορούν **πανοπλία**, όπως και οι θνητοί πολεμιστές.

Κατά την αρχαιότητα, η **πρώτη ύλη** για την κατασκευή μιας **πανοπλίας** ήταν το μέταλλο. Ωστόσο, συχνά το μέταλλο συνοδεύονταν από άλλα **υλικά φυτικής ή ζωικής προέλευσης**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ στις λέξεις, διάβασε τις πληροφορίες που δίνονται και αντιστοίχισε σωστά.

ασπίδα, θώρακας, κράνος



Επιλέξτε...

ασπίδα



Επιλέξτε...

θώρακας



Επιλέξτε...

κράνος

◀ Λογική/μαθηματικά

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

γλώσσα ▶

🌈 φύση:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι πανοπλίες που φέρονται να φορούν οι άντρες της πολιορκούμενης πόλης που περιγράφει ο Όμηρος (αλλά και οι θεοί, Αθηνά και Άρης), κατασκευάζονταν κυρίως από μέταλλο, το οποίο συχνά συνοδεύονταν από άλλα υλικά φυτικής ή ζωικής προέλευσης (εικ.57). Καλούνται να διερευνήσουν το θέμα αυτό και να ανακαλύψουν τα σχετικά υλικά (εικ.58-60).

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΔΟΣΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Αναζήτηση: Βρες

Αρχική Θεματικές Περιοχές 3D Αναπαραστάσεις Φωτογραφίες

Θεματικές Περιοχές > Τεχνολογία Πολέμου > Οπλισμός > Αρχαίος Ελληνικός Οπλισμός > Ασπίδα

Αγροτική Τεχνολογία
Καθημερινός Βίος
Τέχνες
Επιστήμες
Εργαστηριακή Τεχνολογία
Τεχνολογία Θαλάσσης
Τεχνολογία Πολέμου
Μετρητικά Όργανα
Αυτοματοποιητική
Μηχανική
Τηλεπικοινωνίες
Τεχνικά Έργα

Ασπίδα

Τίτλος
Ασπίδα

Κατηγορία
Αρχαίος Οπλισμός

Γενική εισαγωγή
Η ασπίδα ήταν φορητός δίσκος με επαρκή ανθεκτικότητα, αλλά και μέγεθος, ώστε να προστατεύει τον πολεμιστή από τα χτυπήματα των αντιπάλων. Ως προς το μέγεθος, τα υλικά κατασκευής αλλά και το σχήμα της, η ασπίδα παρουσίαζε σχετικά μεγάλη ποικιλία.

Περιγραφή
Η ασπίδα των Ομηρικών επών ήταν μεγάλη για να καλύπτει όλο το σώμα του πολεμιστή, με ένα ή περισσότερα στρώματα από δέρμα βοδιού και επικάλυψη από μέταλλο. Η ασπίδα του Αλάντα είχε επτά στρώματα από δέρμα βοδιού και το όγδοο από μέταλλο, ενώ του Αχίλλεα ήταν από πέντε αλληπαλλήλες πλάκες μετάλλου.

Στην αρχή η ασπίδα κατασκευάζονταν από κλαδιά δέντρων, κυρίως της πύξ, που πλέκονταν μεταξύ τους και καλύπτονταν με γύψο, δέρμα βοδιού και χαλκό. Αργότερα ο σκελετός της ήταν συνήθως από ξύλο που καλυπτόταν εξωτερικά με δέρμα είτε από χαλκό και ορείχαλκο. Στον 11^ο και 10^ο αιώνα οι τρεις τύποι ασπίδας της μυκηναϊκής εποχής, η οκτάοχημη, αυτή σε σχήμα πύργου και η στραγγυλή, χρησιμοποιούνταν ακόμη, τροποποιημένοι όμως κυρίως ως προς τις διαστάσεις τους που ήταν μικρότερες.



Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Κλασικός Ελληνισμός (2), 1992
Τόμος Γ2, 1972
Μεγάλη σπρόγγυλη ασπίδα.

Εικόνα 58: Πληροφορίες για την ασπίδα
(πηγή: http://www.noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p455.html)

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΔΟΣΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Αναζήτηση: Βρες

Αρχική Θεματικές Περιοχές 3D Αναπαραστάσεις Φωτογραφίες

Θεματικές Περιοχές > Τεχνολογία Πολέμου > Οπλισμός > Αρχαίος Ελληνικός Οπλισμός > Θώρακας

Αγροτική Τεχνολογία
Καθημερινός Βίος
Τέχνες
Επιστήμες
Εργαστηριακή Τεχνολογία
Τεχνολογία Θαλάσσης
Τεχνολογία Πολέμου
Μετρητικά Όργανα
Αυτοματοποιητική
Μηχανική
Τηλεπικοινωνίες
Τεχνικά Έργα


Θώρακας

Τίτλος
Θώρακας

Κατηγορία
Αρχαίος Οπλισμός

Γενική εισαγωγή
Ο αρχαίος θώρακας ήταν περκάλυμμα του κορμού από έλασμα μεταλλικό ή από δέρμα ή από λινόρι, με ενίσχυση από μεταλλικές πλάκες, που φοριόταν επάνω από τον κοντό χιτώνα.

Περιγραφή
Για τον 11^ο και 10^ο αιώνα η έρευνα συμπεραίνει λόγω της έλλειψης των ευρημάτων, ότι τα υλικά των θώρακων ήταν φθαρτά και έτσι δεν σώθηκαν σχετικά κατάλοιπα. Από τον 8^ο αιώνα όμως παρουσιάζονται θώρακες από ορείχαλκο, κωδινόσχημοι όπως αυτοί που ανακαλύφθηκαν στο Αργος το 1953 σε σχήμα καμπίνας, αποτελούμενος από δύο ορεχάλκινες πλάκες συναρμολογημένες στους ώμους και κάτω από τους βραχίονες.



Ιστορία Ελληνικού Έθνους, Κλασικός Ελληνισμός (2), 2000
Τόμος Γ2, Εκδοτική Αθηνών 2000
Οπίσθια τμήμα θώρακα του Τού α. Φίλες εγχάρακτες παραστάσεις θεών, φροντιστικών ζώων και διακοσμητικών θεμάτων. Ολυμπία, Αρχαιολογικό Μουσείο.

Εικόνα 59: Πληροφορίες για τον θώρακα
(πηγή: http://www.noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p457.html)

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΔΟΣΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Αναζήτηση: Βρες

Αρχική Θεματικές Περιοχές 3D Αναπαραστάσεις Φωτογραφίες

Θεματικές Περιοχές > Τεχνολογία Πολέμου > Οπλισμός > Αρχαίος Ελληνικός Οπλισμός > Κράνος

Αγροτική Τεχνολογία
Καθημερινός Βίος
Τέχνες
Επιστήμες
Εργαστηριακή Τεχνολογία
Τεχνολογία Θαλάσσης
Τεχνολογία Πολέμου
Μετρητικά Όργανα
Αυτοματοποιητική
Μηχανική
Τηλεπικοινωνίες
Τεχνικά Έργα

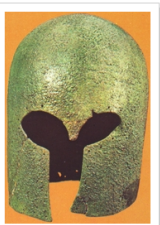
Κράνος

Τίτλος
Κράνος

Κατηγορία
Αρχαίος Οπλισμός

Γενική εισαγωγή
Το κράνος ήταν το κάλυμμα της κεφαλής των αρχαίων, κατασκευασμένο από μέταλλο με εσωτερική επένδυση από δέρμα ή πνήμα. Προστίθεται από τα βλήματα το κράνιο του πολεμιστή, σ' ένα βαθμό το υπόλοιπο κεφάλι, αλλά και τον αυχένα.

Περιγραφή
Παλιά τα κράνη κατασκευάζονταν από δέρμα σκύλου, κυνός, και για το λόγο αυτό ονομαζόταν *κυνή*, μια ονομασία που παρέμεινε και αφού το κράνος έγινε μεταλλικό. Το κράνος σε κάποιες περιπτώσεις έφερε διακοσμήσεις ανάγλυφες ή εγχάρακτες, κυρίως στα καλύμματα των παρειών, ενώ στο επάνω μέρος έφερε ένα ή περισσότερα λοφία με τρήχες αλόγου ή φτερά.



Ιστορία Ελληνικού Έθνους, Κλασικός Ελληνισμός (2), 2020
Τόμος Γ2, Εκδοτική Αθηνών 2000
Κράνος κορινθιακού τύπου. Ολυμπία, Αρχαιολογικό Μουσείο.

Εικόνα 60: Πληροφορίες για το κράνος
(πηγή: http://www.noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p458.html)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου > γλώσσα > Προεπικόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στη **δεύτερη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πόλη σε **κατάσταση πολιορκίας**.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Την άλλη πόλιν ἔζωναν δύο στρατοὶ τριγύρω, που στ' ἄρματά τους ἔλαμπαν· και δύο γνῶμες εἶχαν, να την χαλάσουν παντελῶς ἢ τα μισά να λάβουν απ' ὅσα κτήματα ἡ λαμπρὴ χωρούσε πολιτεία· εκείνοι δεν ἐπέιθοντο και κρύφια για καρτέρι οπλίζονταν· ἐφύλαγαν το τείχος οἱ γυναῖκες με ὅλα τ' ἀνήλικα παιδιά και οἱ γέροντες μαζί τους. Κι εκείνοι ἐβγαῖναν· ἡ Αθηνά και ὁ Ἄρης ἀρχηγοὶ τους χρυσοὶ και οἱ δύο με χρυσά τα ἐνδύματα, μεγάλοι, ὁμορφοὶ, ὡσάν ἀθάνατοι. **με τ' ἄρματα** και πέρα ἔχωριζόνταν· κι ἐβλεπες μικρά τα πλήθη κάτω· και ὅτ' ἐφθασαν ὅπου ἐπρεπε να στήσουν το καρτέρι, στον ποταμόν που ἐπότιζε καθένας το κοπάδι, αὐτοῦ καθῖσαν σκεπαστοὶ, **με τα λαμπρά τους ὅπλα**.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οἱ γυναῖκες, τα παιδιά και οἱ γέροντες της πόλης αὐτῆς ἔχουν συγκεντρωθεῖ στα τείχη της πόλης για να προστατευτοῦν ἀπὸ τον ἐχθρό. Απ' τὴν ἄλλη μεριά οἱ ἄντρες της πόλης **οπλισμένοι** ξεκινοῦν να στήσουν καρτέρι στον ἐχθρό με ἐπικεφαλῆς τους δυο πολεμικοὺς θεοὺς, τὴν Αθηνά και τὸν Ἄρη. Οἱ δυο θεοὶ φοροῦν **πανοπλία**, ὅπως και οἱ θνητοὶ πολεμιστές.

Ο **εξοπλισμός του πολεμιστή** της ομηρικῆς ἐποχῆς αποτελοῦνταν ἀπὸ τα ἐξῆς στοιχεῖα:

ασπίδα, θώρακας, κράνος, κνημίδες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ [εδώ](#). Βρες τις λέξεις "**ασπίδα**", "**θώρακας**", "**κράνος**", "**κνημίδες**" στους στίχους που δίνονται και τοποθέτησέ τες (σύροντας με το ποντίκι σου) στα κενά.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποιο **σημείο του σώματος** φορούσε ο πολεμιστῆς της ἀρχαιότητος «**κνημίδες**»:

Επιλέξτε ἓνα:

- a. Στα χέρια.
- b. Στο στήθος.
- c. Στο κεφάλι.
- d. Στις κνήμες.

Τέλος προσπάθειας...

Μεταφορά σε...

μουσική ▶

🚩 γλώσσα:

Ζητείται ἀπὸ τους μαθητές να ἐντοπίσουν σε ἓνα ἀπόσπασμα ἀπὸ τὴ Ραψωδία Σ της Ιλιάδας τα μέρη μιας πανοπλίας και να τα τοποθετήσουν στη σωστὴ θέση στο σῶμα ἐνὸς πολεμιστῆ της ἀρχαιότητος (εἰκ.62). Καλοῦνται να προσδιορίσουν σε ποιο σημεῖο του σώματος φορούσε ο πολεμιστῆς της ἀρχαιότητος τὴς «**κνημίδες**» (εἰκ.61).

Ο εξοπλισμός του πολεμιστή της ομηρικῆς ἐποχῆς

Σ 609-613: *Ἀφοῦ μαστόρεψε καλὰ τὴ δυνατὴ ασπίδα ἔκαμε κι ἓναν θώρακα πιο λαμπερὸ ἀπὸ φλόγα· για τα μελίγγια ταιριαστὸ μαστόρεψε ἓνα κράνος ὠραῖο, πλουμιστὸ, πάνω μ' ὀλόχρυση μια φούντα· και ἀπὸ καλὰ φτηνὸ μαστόρεψε κνημίδες.*

Εικόνα 62: Ο εξοπλισμός του πολεμιστή της ομηρικῆς ἐποχῆς (πηγή: λογισμικό «Ομηρικά ἔπη, α' - β' Γυμνασίου», Παιδαγωγικὸ Ἰνστιτούτο <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-omirika-epi-a-b/aspida/soldier.html>)

μουσική:

Σύμφωνα με την ομηρική αφήγηση, οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γέροντες της πολιορκούμενης πόλης έχουν συγκεντρωθεί στα τείχη, για να προστατευτούν από τον εχθρό. Από την άλλη μεριά, οι άντρες της πόλης οπλισμένοι στήνουν καρτέρι στην ακροποταμιά και επιτίθενται στους αντιπάλους τους που οδηγούν τα κοπάδια τους στο ποτάμι, για να πουν τα ζώα τους νερό. Οι βοσκοί εμφανίζονται ανυποψίαστοι να παίζουν ένα πνευστό μουσικό όργανο, τη «σύριγγα». Οι μαθητές βλέπουν μια αναπαράστασή του μουσικού αυτού οργάνου (εικ.63). Πληροφορούνται ότι ένα ακόμα πνευστό μουσικό όργανο της αρχαιότητας ήταν η «σάλπιγγα» και ότι στις αρχές του 17^{ου} αιώνα εισήχθη στην ορχήστρα ως στρατιωτικό μουσικό όργανο. Αφού οι μαθητές δουν τη μορφή που είχε η αρχαιοελληνική «σάλπιγγα» (εικ.64), δίνονται αγγειογραφίες στις οποίες διακρίνονται διάφορα μουσικά όργανα της αρχαιότητας και ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν σε ποια αγγειογραφία αναπαρίσταται μια «σάλπιγγα» (εικ.63).



Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Διαχείριση

Επισημάνση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στη **Δεύτερη Ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πόλη σε **κατάσταση πολιορκίας**.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Την άλλη πόλην έζωναν δύο στρατοί τριγύρω, που στ' άρματά τους έλαμπαν· και δύο γνώμες είχαν, να την χαλάσουν παντελώς ή τα μισά να λάβουν απ' όσα κτήματα η λαμπρή χωρούσε πολιτεία· εκείνοι δεν επείθοντο και κρύφια για καρτέρι οπλίζονταν· εφύλαγαν το τείχος οι γυναίκες με όλα τ' ανήλικα παιδιά και οι γέροντες μαζί τους. Κι εκείνοι εβγαίνουν· η Αθηνά και ο Άρης αρχηγοί τους χρυσοί και οι δύο με χρυσά τα ενδύματα, μεγάλοι, όμορφοι, ωσάν αθάνατοι, με τ' άρματα και πέρα ξεχωρίζονταν· κι έβλεπες μικρά τα πλήθη κάτω· και ότ' έφθασαν όπου έπρεπε να στήσουν το καρτέρι, στον ποταμόν που επότιζε καθέναν το κοπάδι, αυτού καθίσαν σκεπαστοί, με τα λαμπρά τους όπλα. Και δύο ξέμακρα σκοποί σταθήκαν καρτερώνοντας· τότε να ιδούν τα πρόβατα να φθάσουν κι οι αγελάδες. Γρήγορα εκείνα επρόβαλαν και οι δυο βοσκοί κατόπιν· και τούτοι ανυποψίαστοι με **σύριγγες** επαίζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γέροντες της πόλης αυτής έχουν συγκεντρωθεί στα τείχη της πόλης για να προστατευτούν από τον εχθρό. Απ' την άλλη μεριά οι άντρες της πόλης οπλισμένοι στήνουν καρτέρι στην ακροποταμιά και επιτίθενται στους αντιπάλους τους που οδηγούν τα κοπάδια τους στο ποτάμι για να πουν τα ζώα τους νερό. Οι **βοσκοί** εμφανίζονται ανυποψίαστοι να παίζουν τις **σύριγγες**. Ακολουθεί η σύγκρουση, οι αντίπαλοι καλούν ενισχύσεις και η σκηνή ολοκληρώνεται με την αναφορά στις απώλειες που σημειώθηκαν και από τις δυο μεριές.

Η «σύριγγα» ήταν ένα πνευστό μουσικό όργανο της αρχαιότητας, το οποίο μπορείς να διακρίνεις δεξιά στην παρακάτω εικόνα.



Η **σάλπιγγα** ή αλλιώς **σάλπιγξ** ήταν άλλο ένα ακόμα είδος πνευστού μουσικού οργάνου των αρχαίων Ελλήνων. Αντίστοιχος απόγονός της με αρκετές ομοιότητες, είναι η σημερινή τρομπέτα. Στις αρχές του 17ου αιώνα εισήχθη στην ορχήστρα ως **στρατιωτικό μουσικό όργανο**. Δες ποια μορφή είχε εδώ.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποια από τις ακόλουθες εικόνες μπορείς να διακρίνεις μια «σάλπιγγα»;



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Επιλέξτε ένα:

- a. Στην εικόνα 1.
- b. Στην εικόνα 4.
- c. Στην εικόνα 2.
- d. Στην εικόνα 3.

Σάλπιγγα



Τα μέρη του οργάνου

1. πνευστό (συνήθως μεγάλου μήκους) κυρίως οπές, κατασκευασμένο συνήθως από καλκό.
2. επιτόμιο
3. κώδωνας

Εικόνα 64: Οι μαθητές βλέπουν τη μορφή μιας αρχαιοελληνικής «σάλπιγγας» (πηγή: <http://followodyseus.culture.gr/el-θεματικές/ενότητες/εισαγωγή/στημουσικήκαιχορόστηναρχαία-ελλάδα.aspx>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 3η ΕΝΟΤΗΤΑ: Μια πολιτεία σε καιρό πολέμου > κίνηση > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Ο Ήφαιστος στη **δεύτερη ζώνη** της ασπίδας του Αχιλλέα έφτιαξε μια πόλη σε **κατάσταση πολιορκίας**.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Την άλλη πόλιν έζωναν δύο στρατοί τριγύρω, που στ' άρματά τους έλαμπαν· και δύο γνώμες είχαν, να την χαλάσουν παντελώς ή τα μισά να λάβουν απ' όσα κτήματα η λαμπρή χωρούσε πολιτεία· εκείνοι δεν επείθοντο και κρύφια για καρτέρει οπλίζονταν· εφύλαγαν το **τείχος** οι γυναίκες με όλα τ' ανήλικα παιδιά και οι γέροντες μαζί τους.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γέροντες της πόλης αυτής έχουν συγκεντρωθεί στα τείχη της πόλης για να προστατευτούν από τον εχθρό.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ**. Χτίσε το τείχος και βρες το **πολεμικό μήνυμα** που κρύβει. Το μήνυμα είναι ... (γράψ 'το στο κενό πεδίο με ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ)

Απάντηση:

μουσική

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

Ποια λέξη είναι συνώνυμη της λέξης «καρτέρει»;

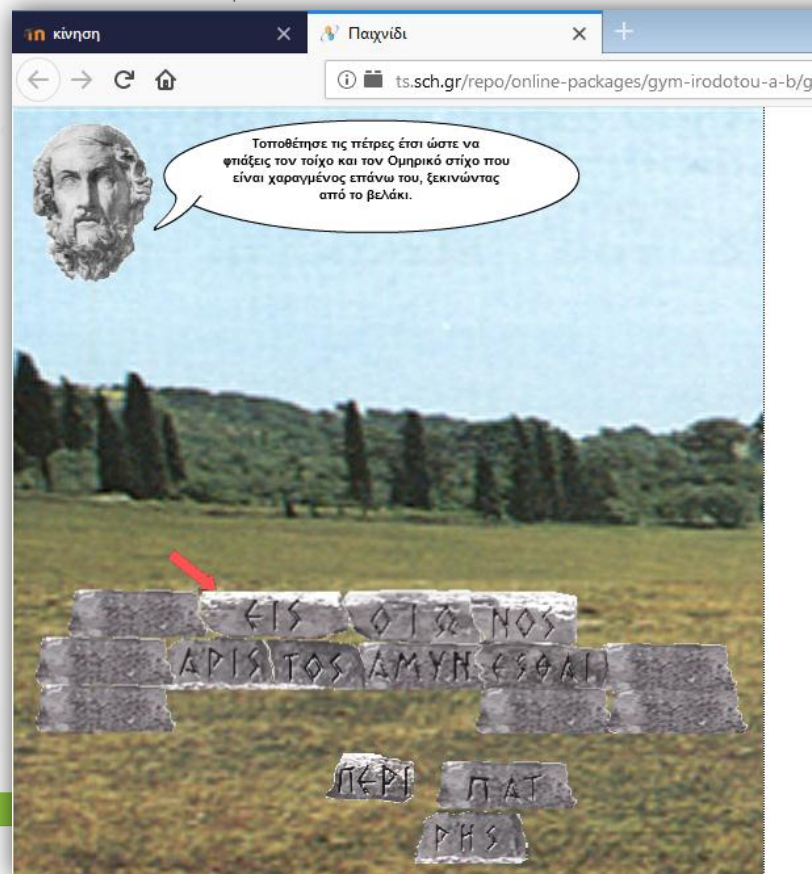
Εικόνα 65: Κίνηση

κίνηση:

Οι μαθητές καλούνται να «χτίσουν» ένα αμυντικό τείχος και να αποκαλύψουν το πολεμικό μήνυμα που κρύβει (εικ.65-66).

Διαχείριση

- Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- Επεξεργασία κουίζ
- Προεπισκόπηση
 - Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα

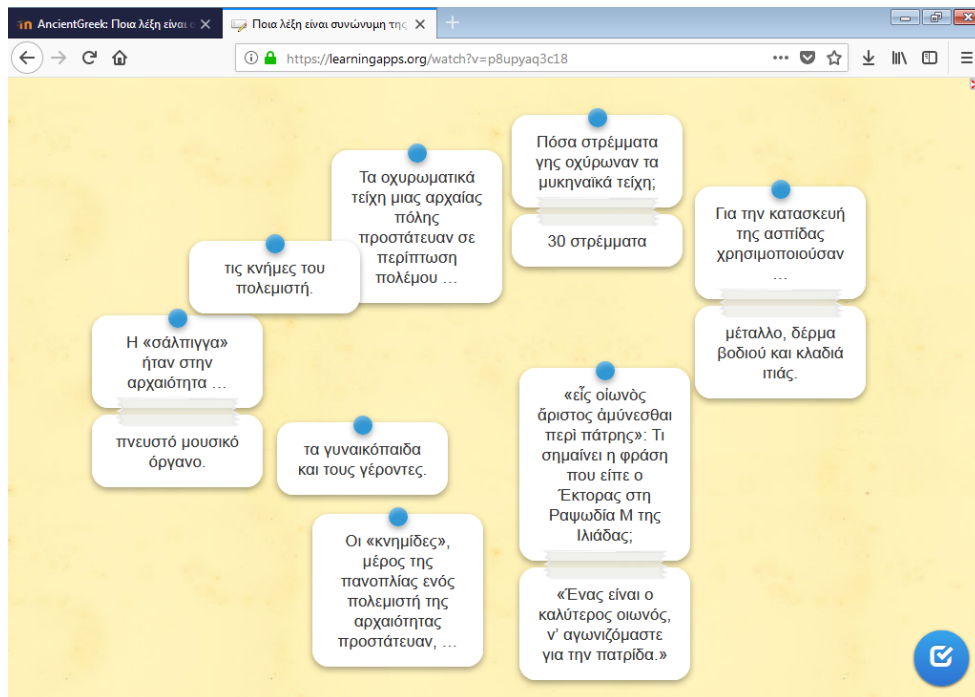


Εικόνα 66: Οι μαθητές «χτίζουν» το τείχος και αποκαλύπτουν το πολεμικό μήνυμα του Έκτορα (Μ243)

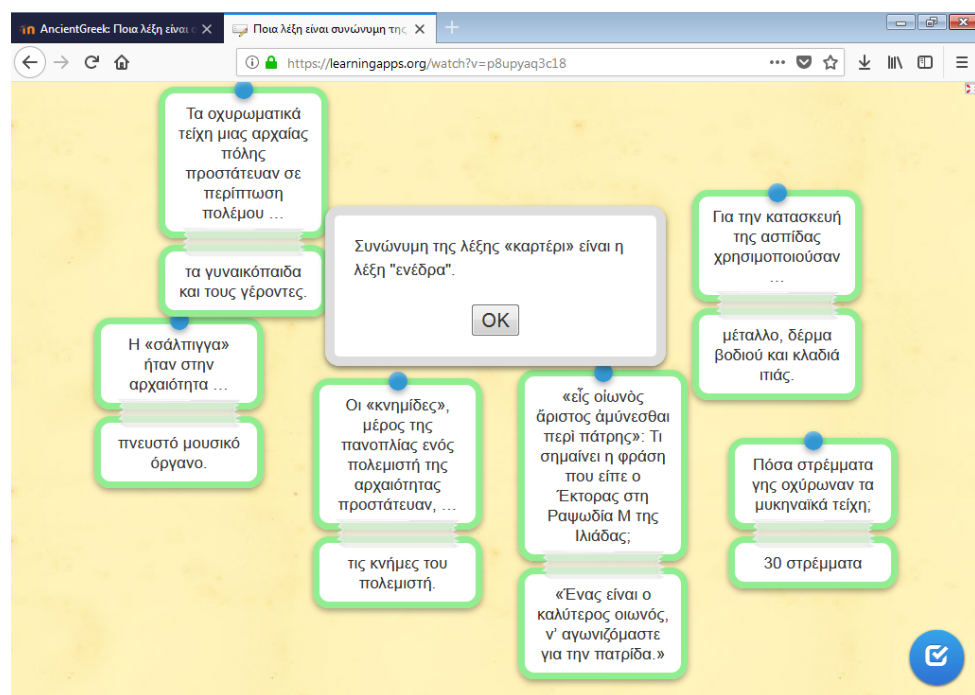
(πηγή: http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-irodotou-a-b/g02-web/htmls/wall_game.htm)

✚ Ποια λέξη είναι συνώνυμη της λέξης «καρτέρι»;

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης της τρίτης ενότητας (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Δίνονται τα ερωτήματα της ενότητας καθώς και οι απαντήσεις τους. Ζητείται από τους μαθητές να μετακινήσουν και να ενώσουν σωστά τα ερωτήματα με τις απαντήσεις τους (εικ.67). Εφόσον δοθούν οι σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτεται η απάντηση στο γενικό ερώτημα της πρώτης ενότητας (εικ.68).



Εικόνα 67: Άσκηση ανακεφαλαίωσης της 3^{ης} ενότητας (<https://learningapps.org/watch?v=p8duryaq3c18>)



Εικόνα 68: Οι σωστές απαντήσεις αποκαλύπτουν την απάντηση στο γενικό ερώτημα της 3^{ης} ενότητας

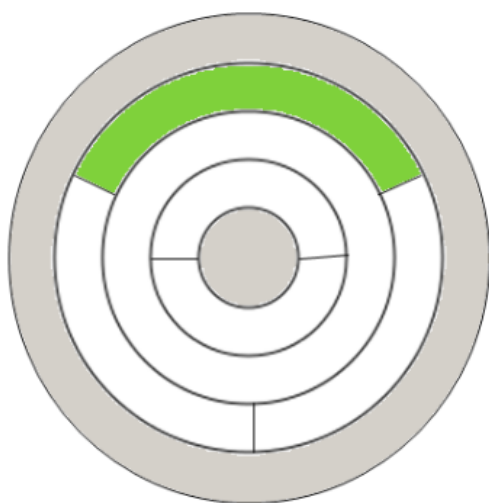
4^η ΕΝΟΤΗΤΑ → «Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρύγος)»

Μαθησιακοί στόχοι 4^{ης} ενότητας:

Οι δραστηριότητες της τέταρτης ενότητας περιστρέφονται γύρω από το θέμα «γεωργία».

4 ^η ενότητα: «Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρύγος)»	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ να γνωρίσουν το «πλέθρο», το κυριότερο μέτρο επιφάνειας κατά την αρχαιότητα,➤ να μάθουν τον τρόπο οργώματος των χωραφιών στα αρχαία χρόνια,➤ να μάθουν για τη γεωργική παραγωγή και τις διατροφικές προτιμήσεις των αρχαίων Ελλήνων,➤ να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα της σύνδεσης της μουσικής με χειρωνακτικού τύπου εργασίες, όπως είναι η γεωργικές.

4η ΕΝΟΤΗΤΑ: Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρύγος)



λογική/μαθηματικά

γλώσσα

κίνηση

χώρος

μουσική

φύση

Πώς λέγεται με μία λέξη η καλλιεργήσιμη γη;

Εικόνα 69: 4^η ενότητα «Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρύγος)»



Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος έφτιαξε σκηνές από **γεωργικές εργασίες: το όργωμα-ο θερισμός-ο τρύγος**

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΤΟ ΟΡΓΩΜΑ

Έβαλε αλλού **τριόργωτο** και μαλακό **χωράφι εκτεταμένον**, κάρπιμο και μέσα ζευγολάτες πολλοί με τα ζευγάρια τους το εσχίζαν άνω κάτω. Και όταν γυρίζαν κι έφθαναν στου χωραφιού την άκρην, άνθρωπος τους επρόσφερε ποτήρι όλο γεμάτο γλυκό κρασί, κι εγύριζαν στες αυλακίες εκείνου πρόθυμοι του μεγάλου αγρού να φθάσουν εις την άκρην. Μαυρίζει όπισθεν η γη και δείχνει αλετρισμένη μ' όλον οπού 'ναι ολόχρυση, της τέχνης μέγα θάμα.

Ο ΘΕΡΙΣΜΟΣ

Φραγμένο κτήμα θέτει αλλού που 'χε υψηλά τα στάχυα, και μέσα εργάτες θέριζαν με κοφτερά δρεπάνια. Και άλλες χεριές επανωτές στες αυλακίες επέφταν, και άλλες με καλαμόσχοινα τες δέναν επιστάτες τρεις διορισμένοι, ενώ παιδιά κατόπι τους σηκώναν χερόβολα στες αγκαλιές και αδιάκοπα τα εδέναν· και ο κύριος στην αυλακία με σκήπτρον εις το χέρι σιωπηλός εσετόκονταν κι εχαίρετο η ψυχή του. Παρέκει κάτω από 'να δρυ σιφακτό μεγάλο βόδι για το τραπέζι ετοιμάζαν· κι ωστόσο οι γυναίκες πλήθος αλεύρια μούσκευαν φαγί για τους εργάτες.

Ο ΤΡΥΓΟΣ

Αμπέλι μέγα έβαλεν αλλού καρπόν γεμάτο, καλό, χρυσό κι εμαύριζαν ολούθε τα σταφύλια· τα κλήματ' ήσαν σ' αργυρά σταλίκια στυλωμένα. Και λάκκον από χάλυβα και κασιτέρου φράκτην έσυρε γύρω· και άνοιξε στην άκρην μονοπάτι, για να περνούν, όταν τρυγάν το αμπέλι, οι καρποφόροι. Και αγόρια, κόρες λυγρές, αμέριμνα στην γνώμην εφέρναν τον γλυκύν καρπόν μέσα εις τα καλάθια. Γλυκιάν κιθάραν έπαιζε στην μέσην τους αγόρι και με την λυγερή λαλιά τον λίνον τραγουδούσε μελωδικά, και όλοι μαζί τριγύρω του εσκιρτούσαν και τες φωνές τους έσμιγαν με το γλυκό τραγούδι.

Διαχείριση

- ▼ Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- ⚙ Επεξεργασία κουίζ
- 🔍 Προεπισκόπηση
 - ▶ Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Καταγραφές
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - ▶ Τράπεζα ερωτήσεων
 - ▶ Διαχείριση μαθήματος

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΣ

Κατά την αρχαιότητα, το κυριότερο μέτρο επιφάνειας ήταν «**το πλέθρο**» που ισοδυναμεί με **950 τετραγωνικά μέτρα (m²)**. Σήμερα, για τη μέτρηση εκτάσεων γης χρησιμο...είται το στρέμμα. **Ένα στρέμμα** ισοδυναμεί με **1000 m²**. Το χωράφι που περιγράφει ο Όμηρος στη **σκηνή του οργώματος** το χαρακτηρίζει «**εκτεταμένο**» και «**τριόργωτο**» (το χωράφι στο διάστημα μεταξύ του τελευταίου θερισμού και της επόμενης σποράς **το όργωναν τρεις φορές**).

ΕΡΩΤΗΣΗ

Αν υποθέσουμε πως η έκταση του χωραφιού αυτού ήταν **100 πλέθρα**, πόσα **στρέμματα** γης όργωναν οι ζευγολάτες;

Επιλέξτε ένα:



- a. 200 στρέμματα
- b. 285 στρέμματα
- c. 100 στρέμματα
- d. 280 στρέμματα

◀ Ποια λέξη είναι συνώνυμη της λέξης «κατέρυ»;

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

γλώσσα ▶



ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΓΚΟΡΤΣΑ

Moodle @ West Attica | Μαθήματα | Υποστήριξη | Erasmus | Τα μαθήματά μου | Ελληνικά (el)

🇬🇷 γλώσσα:

Δίνεται στους μαθητές το προοίμιο της Ιλιάδας στην πρώτη έκδοση του έπους, τον 7^ο αιώνα π.Χ. και σε γραφή βουστροφηδόν. Οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με αυτό το είδος γραφής και πώς αυτό συνδέεται με τη γεωργική εργασία του οργώματος. Ζητείται να συμπεράνουν και να δηλώσουν τη σημασία της λέξης «βοῦς» (εικ. 71).

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 4η ΕΝΟΤΗΤΑ: Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρ... > γλώσσα > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης ✳ Επεξεργασία ερώτησης

Διαχείριση

- Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- Επεξεργασία κουίζ
- Προεπισκόπηση

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος έφτιαξε σκηνές από **γεωργικές εργασίες: το όργωμα-ο θερισμός-ο τρύγος**

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΤΟ ΟΡΓΩΜΑ

Έβαλε αλλού τριόργωτο και μαλακό χωράφι εκτεταμένον, κάρπιμο και μέσα **ζευγολάτες** πολλοί με τα **ζευγάρια** τους το εσχίζαν άνω κάτω. Και όταν γυρίζαν κι έφθαναν στου χωραφιού την άκρην, άνθρωπος τους επρόσφερνε ποτήρι όλο γεμάτο γλυκό κρασί. κι εγύριζαν στες αυλακίες εκείνοι πρόθυμοι του μεγάλου αγρού να φθάσουν εις την άκρην. Μαυρίζει όπισθεν η γη και δείχνει αλετρισμένη μ' όλον οπού 'να ολόχρυση. της τέχνης μέγα θάμα.

Ο ΘΕΡΙΣΜΟΣ

Φραγμένο κτήμα θέτει αλλού που 'χε υψηλά τα στάχυα, και μέσα εργατές θέριζαν με κοφτερά δρεπάνια. Και άλλες χεριές επανωτές στες αυλακίες επέφταν, και άλλες με καλαμόσοινα τες δέναν επιστάτες τρεις διορισμένοι, ενώ παιδιά κατόπι τους σηκώναν χερόβολα στες αγκαλιές και αδιάκοπα τα εδέναν· και ο κύριος στην αυλακία με σκήπτρον εις το χέρι σιωπηλός εστέκονταν κι χαιρέτο η ψυχή του. Παρέκει κάτω από 'να δρυ σφακτό μεγάλο βόδι για το τραπέζι ετοιμάζαν· κι ωστόσο οι γυναίκες πλήθος αλεύρια μούσκευαν φαγή για τους εργάτες.

Ο ΤΡΥΓΟΣ

Αμπέλι μέγα έβαλεν αλλού καρπόν γεμάτο, καλό, χρυσό κι εμαύριζαν ολούθε τα σταφύλια· τα κλήματ' ήσαν σ' αργυρά σταλίκια στυλωμένα. Και λάκκον από χάλυβα και κασιτέρου φράκτην έσυρε γύρω· και άνοιξε στην άκρην μονοπάτι, για να περνούν, όταν τρυγάν το αμπέλι, οι καρποφόροι. Και αγόρια, κόρες λυγρές, αμέριμνα στην γνώμην εφέρναν τον γλυκύν καρπόν μέσα εις τα καλάθια. Γλυκιάν κιθάραν έπαιζε στην μέσην τους αγόρι και με την λυγερή λαλιά τον λίνον τραγουδούσε μελωδικά, και όλοι μαζί τριγύρω του εσκιρτούσαν και τες φωνές τους έσμιγαν με το γλυκό τραγούδι.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Ακολουθός βλέπεις το προοίμιο της Ιλιάδας στην πρώτη έκδοση του έπους, τον 7ο αιώνα π.Χ. Η γραφή είναι Αττική, **βουστροφηδόν**.

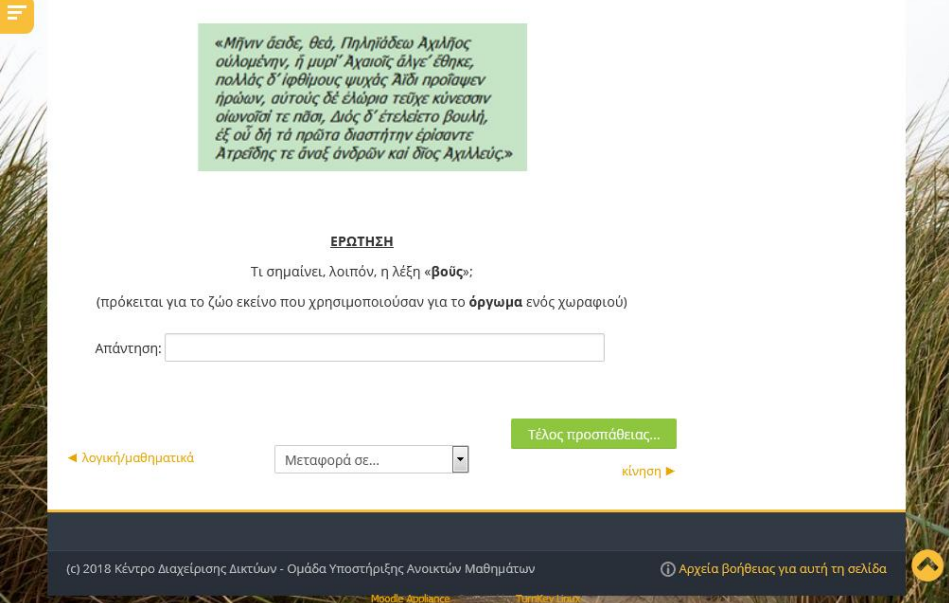
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος οὐλομένην, ἣ μυρ' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε, ἔδ' ἐνόησε γοοῖσθε γὰρφαίοντι ἰδία ἄχνηφ' ἐνόησθε Διὶ Δαίμονι θεῶν Βελόρια τέρχε κτ' ἐσσὶν οἰοῦσιν τὸ γὰρ Διὸς Δεῖτε βίετο βορρὴ ἐκσβορροῖ Διὰ γοῦδ' ἄρα γὰρ ἄτ' ἐδιδίξατο ἄτ' ἄρα γὰρ γὰρ τέρτραιδ ἄτοφ' ἄτ' ἔδ' Ἀχιλλεύς

Η λέξη «**βουστροφηδόν**» είναι σύνθετη (**βοῦς + στρέφω**).

Η γραφή μιμείται την **κίνηση** ενός **ζώου** στο χωράφι κατά το όργωμα· από αριστερά προς δεξιά, η επόμενη από δεξιά προς αριστερά, η επόμενη από αριστερά προς δεξιά κ.ο.κ.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προσπάθησε να **διαβάσεις** το **παραπάνω κείμενο** με τη βοήθεια της μεταγραφής που ακολουθεί.



«Μήνιν ἄειδε, θεά, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος οὐλομένην, ἣ μυρ' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε, πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐψεν ἥρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεύχε κίνεσσιν οἰωνοῖσι τε πῦρ, Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή, ἐξ οὗ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε Ἀτρεΐδης τε ἄναξ ἀνδρῶν καὶ Διὸς Ἀχιλλεύς.»

ΕΡΩΤΗΣΗ

Τι σημαίνει, λοιπόν, η λέξη «**βοῦς**»:

(πρόκειται για το ζώο εκείνο που χρησιμοποιούσαν για το **όργωμα** ενός χωραφιού)

Απάντηση:

◀ Λογική/μαθηματικά Μεταφορά σε... Τέλος προσπάθειας... κίνηση ▶

(c) 2018 Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων - Ομάδα Υποστήριξης Ανοικτών Μαθημάτων 📄 Αρχεία βοήθειας για αυτή τη σελίδα 📄



Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος έφτιαξε σκηνές από **γεωργικές εργασίες: το όργωμα-ο θερισμός-ο τρύγος**

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΤΟ ΟΡΓΩΜΑ

Έβαλε αλλού τριόργωτο και μαλακό χωράφι εκτεταμένον, **κάρπιμο** και μέσα ζευγολάτες πολλοί με τα ζευγάρια τους το εσχίζαν άνω κάτω. Και όταν γυρίζαν κι έφθαναν στου χωραφιού την άκρην, άνθρωπος τους επρόσφερνε ποτήρι όλο γεμάτο γλυκό κρασί, κι εγύριζαν στες αυλακίες εκείνοι πρόθυμοι του μεγάλου αγρού να φθάσουν εις την άκρην. Μαυρίζει όπισθεν η γη και δείχνει αλετριμένη μ' όλον οπού 'να ολόχρυση, της τέχνης μέγα θάμα.

Ο ΘΕΡΙΣΜΟΣ

Φραγμένο κτήμα θέτει αλλού που 'χε υψηλά τα **στάχια**, και μέσα εργάτες θέριζαν με κοφτερά δρεπάνια. Και άλλες χεριές επανωτές στες αυλακίες επέφταν, και άλλες με καλαμόσχοινα τες δέναν επιστάτες τρεις διορισμένοι, ενώ παιδιά κατόπι τους σηκώναν χερόβολα στες αγκαλιές και αδιάκοπα τα εδέναν· και ο κύριος στην αυλακία με σκήπτρον εις το χέρι σιωπηλός εστέκονταν κι χαίρειτο η ψυχή του. Παρέκει κάτω από 'να δρυ σφακτό μεγάλο βόδι για το **τραπέζι** ετοιμάζαν· κι ωστόσο οι γυναίκες πλήθος **αλεύρια** μούσκευαν **φαγί** για τους εργάτες.

Ο ΤΡΥΓΟΣ

Αμπέλι μέγα έβαλαν αλλού **καρπόν** γεμάτο, καλό, χρυσό κι εμαύριζαν ολούθε τα **σταφύλια**· τα **κλήματ'** ήσαν σ' αργυρά σταλίκια στυλωμένα. Και λάκκον από χάλυβα και κασιτέρου φράκτην έσυρε γύρω· και άνοιξε στην άκρην μονοπάτι, για να περνούν, όταν τρυγάν το **αμπέλι**, οι καρποφόροι. Και αγόρια, κόρες λυγρές, αμέριμνα στην γνώμην εφέρναν τον γλυκύν **καρπόν** μέσα εις τα καλάθια. Γλυκιάν κιθάραν έπαιζε στην μέσην τους αγόρι και με την λυγερή λαλιά τον λίνον τραγουδούσε μελωδικά, και όλοι μαζί τριγύρω του εσκιρτούσαν και τες φωνές τους έσμιγαν με το γλυκό τραγούδι.

Εικόνα 72: Κίνηση

κίνηση:

Δίνονται πληροφορίες σχετικά με τη γεωργική καλλιέργεια κατά την αρχαιότητα καθώς και τις διατροφικές προτιμήσεις των αρχαίων Ελλήνων. Στη σκηνή του θερισμού που περιγράφει ο Όμηρος, ενώ οι εργάτες δουλεύουν οι γυναίκες ετοιμάζουν το τραπέζι (εικ.72). Ζητείται από τους μαθητές να βοηθήσουν τις γυναίκες βάζοντας στο τραπέζι τα κατάλληλα πιάτα, αυτά που περιέχουν προϊόντα τα οποία παράγονταν στα αρχαία χρόνια (εικ.73). Στη συνέχεια, διακρίνουν αυτό που περιλαμβάνει κριθάρι, ένα από τα βασικά δημητριακά κατά την αρχαιότητα (εικ.72).

Διαχείριση

- Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμφεις ομάδας
 - Παρακάμφεις χρηστών
- Επεξεργασία κουίζ
- Προεπισκόπηση
 - Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
- Έλεγχος δυνατοτήτων
- Φίλτρα

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Από τα ομηρικά έπη γίνεται αντιληπτό πως οι άνθρωποι ασκούσαν μεικτή οικονομία με καλλιέργεια **αμπελιών, σιτηρών, ελιών** και άλλων οπωροφόρων, παράλληλα με την κτηνοτροφία. Βασικό ρόλο έπαιζε η καλλιέργεια του **σταριού** και συμπληρωματική αξία είχε η καλλιέργεια των οπωροφόρων και των λαχανικών, καθώς τα **δημητριακά** κατείχαν ιδιαίτερα σημαντική θέση στις διατροφικές προτιμήσεις των αρχαίων Ελλήνων, αποτελώντας το θεμέλιο της διατροφικής τους πυραμίδας. Συνηθέστερα **δημητριακά** ήταν ο **σίτος** και το **κριθάρι**. Τα είδη αυτά ενδείκνυνται για ξηρά εδάφη και δεν απαιτούν βαθύ σκάψιμο, γεγονός που είχε άμεση σχέση και με το αρχαίο ελληνικό άροτρο που ουσιαστικά σβάρνιζε το έδαφος του αγρού.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με την περιγραφή του Ομήρου στη **σκηνή του θερισμού**, ενώ οι εργάτες δουλεύουν οι γυναίκες ετοιμάζουν το **τραπέζι**.

Κάνε κλικ **εδώ** και **βοήθησε τις γυναίκες να ετοιμάσουν το τραπέζι**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποιο από τα πιάτα περιλαμβάνει **ένα από τα βασικά δημητριακά** κατά την αρχαιότητα;

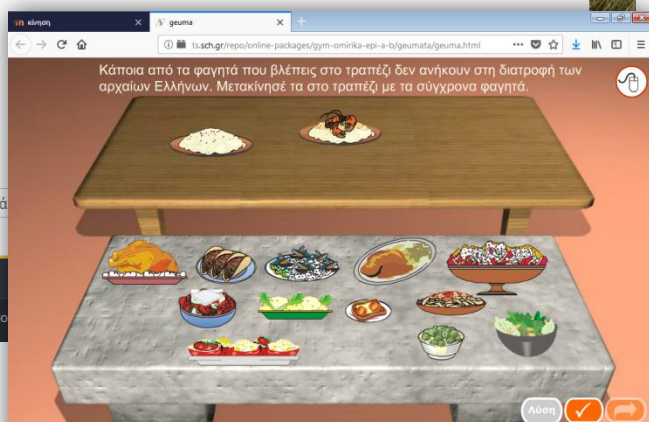
Επιλέξτε ένα:

- a. Κότα με χοντραλεσμένο κριθάρι κι ελαιόλαδο
- b. Πιλάφι με μύδια
- c. Κοτόπουλο με ρύζι στο φούρνο
- d. Ντομάτες γεμιστές στο φούρνο

γλώσσα

Μεταφορά

(c) 2018 Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων - Ομάδα Υπο



Εικόνα 73: Οι μαθητές «στρώνουν» ένα τραπέζι με αρχαιοελληνικά πιάτα (πηγή: λογισμικό «Ομηρικά έπη, α' - β' Γυμνασίου», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-omirika-epi-a-b/geumata/geuma.html>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 4η ΕΝΟΤΗΤΑ: Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρ... > χώρος > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος έφτιαξε σκηνές από **γεωργικές εργασίες: το όργωμα-ο θερισμός-ο τρύγος**

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΤΟ ΟΡΓΩΜΑ

Έβαλε αλλού **τριόργωτο** και μαλακό **χωράφι εκτεταμένον**, κάρπιμο και μέσα ζευγολάτες πολλοί με τα ζευγάρια τους το σχίζαν άνω κάτω. Και όταν γυρίζαν κι έφθαναν στου χωραφιού την άκρην, άνθρωπος τους επρόσφερε ποτήρι όλο γεμάτο γλυκό κρασί, κι εγύριζαν στες αυλακίες εκείνοι πρόθυμοι του μεγάλου αγρού να φθάσουν εις την άκρην. Μαυρίζει όπισθεν η γη και δείχνει αλετρισμένη μ' όλον οπού 'ναι ολόχρυση, της τέχνης μέγα θάμα.

Ο ΘΕΡΙΣΜΟΣ

Φραγμένο κτήμα θέτει αλλού που 'χε υψηλά τα στάχυα, και μέσα εργάτες θέριζαν με κοφτερά δρεπάνια. Και άλλες χεριές επανωτές στες αυλακίες επέφταν, και άλλες με καλαμόσχοινα τες δέναν επιστάτες τρεις διορισμένοι, ενώ παιδιά κατόπι τους σκάνων χερόβολα στες αγκαλιές και αδιάκοπα τα εδέναν· και ο κύριος στην αυλακιά με σκήπτρον εις το χέρι σιωπηλός εστέκονταν κι εχάιρετο η ψυχή του. Παρέκει κάτω από 'να δρυ σφακτό μεγάλο βόδι για το τραπέζι ετοιμάζαν· κι ωστόσο οι γυναίκες πλήθος αλεύρια μούσκευαν φαγί για τους εργάτες.

Ο ΤΡΥΓΟΣ

Αμπέλι μέγα έβαλεν αλλού καρπόν γεμάτο, καλό, χρυσό κι εμαύριζαν ολούθε τα **σταφύλια**· τα **κλήματ'** ήσαν σ' αργυρά σταλίκια στυλωμένα. Και λάκκον από χάλυβα και κασιτέρου φράκτην έσυρε γύρω· και άνοιξε στην άκρην μονοπάτι, για να περύν, όταν τρυγάν το **αμπέλι**, οι καρποφόροι. Και αγόρια, κόρες λυγρές, αμέριμνα στην γνώμη εφέρναν τον γλυκύν καρπόν μέσα εις τα καλάθια. Γλυκιάν κιθάραν έπαιζε στην μέσην τους αγόρι και με την λυγρή λαλιά τον λίνον τραγουδούσε μελωδικά, και όλοι μαζί τριγύρω του εσκριτούσαν και τες φωνές τους έσμιγαν με το γλυκό τραγούδι.

Διαχείριση

- Διαχείριση κουίζ
- Επεξεργασία ρυθμίσεων
- Παρακάμψεις ομάδας

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΞ

Στον χάρτη σημειώνονται οι περιοχές της Ελλάδας όπου υπάρχουν **αμπελώνες**. Παρατήρησε ότι το αμπέλι καλλιεργείται σε όλη την Ελλάδα και μάλιστα από τα αρχαία χρόνια.



Στη Ραψωδία ι της Οδύσσειας, ο Οδυσσεάς αναφέρει πως μετά το τέλος του τρωικού πολέμου, ο πρώτος σταθμός στο ταξίδι της επιστροφής ήταν η **πόλη Ίσμαρος**, χώρα των Κικόνων. Ο Οδυσσεάς και οι σύντροφοί του λεηλάτησαν την πόλη αυτή και ο ιερέας των Κικόνων, ο Μάρωνας, προσέφερε στον Οδυσσεά **ένα ασκί με εξαιρετικό κρασί**, επειδή τον σεβάστηκε και του χάρισε τη ζωή. Με αυτό το κρασί ο Οδυσσεάς μέθυσε τον κύκλωπα Πολύφημο και τον τύφλωσε.

Η πόλη αυτή είναι η σημερινή **Μαρώνεια**, όπου οι κάτοικοι εξακολουθούν να παράγουν τον περίφημο **«μαρωνίτη»** ή **«ισμαρικό»** οίνο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

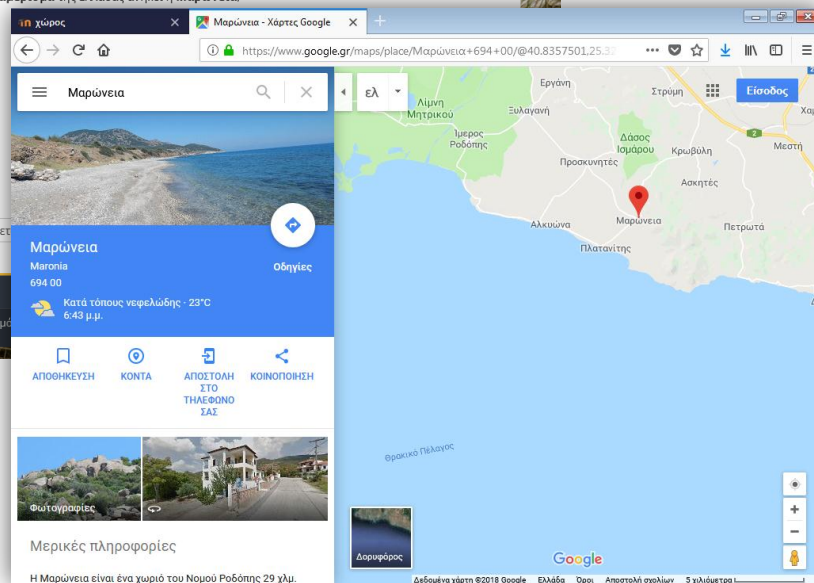
Κάνε κλικ [εδώ](#), πληκτρολόγησε στο κενό πεδίο τη λέξη **"Μαρώνεια"** και βρες την απάντηση στην ακόλουθη ερώτηση...

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποιο **γεωγραφικό διαμέρισμα** της Ελλάδας ανήκει η **Μαρώνεια**:

Επιλέξτε ένα:

- a. Στη Θράκη.
- b. Στην Πελοπόννησο.
- c. Στην Κρήτη.
- d. Στη Θεσσαλία.



Εικόνα 75: Οι μαθητές εντοπίζουν σε χάρτη της google το γεωγραφικό διαμέρισμα στο οποίο ανήκει η Μαρώνεια (πηγή: <https://www.google.gr/maps/>)

Εικόνα 74: Χώρος

χώρος:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι το αμπέλι καλλιεργείται σε όλη την Ελλάδα και μάλιστα από τα αρχαία χρόνια. Υπενθυμίζεται η περιπέτεια του Οδυσσεά με τον Κύκλωπα και ειδικότερα πώς κατάφερε ο ομηρικός ήρωας να μεθύσει τον Κύκλωπα με το κρασί που του είχε δώσει ο Μάρωνας, ο ιερέας των Κικόνων, των κατοίκων της πόλης Ίσμαρος. Δίνεται στους μαθητές η πληροφορία ότι η πόλη αυτή ταυτίζεται με τη σημερινή Μαρώνεια, όπου οι κάτοικοι εξακολουθούν να παράγουν τον περίφημο **«μαρωνίτη»** ή **«ισμαρικό»** οίνο (εικ.74). Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο χάρτη σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας ανήκει η Μαρώνεια (εικ. 75).



Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος έφτιαξε σκηνές από **γεωργικές εργασίες: το όργωμα-ο θερισμός-ο τρύγος**

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΤΟ ΟΡΓΩΜΑ

Έβαλε αλλού τριόργωτο και μαλακό χωράφι
εκτεταμένον, κάρπιμο και μέσα ζευγολάτες
πολλοί με τα ζευγάρια τους το σχίζαν άνω κάτω.
Και όταν γυρίζαν κι έφθαναν στου χωραφιού την άκρην,
άνθρωπος τους επρόσφερε ποτήρι όλο γεμάτο
γλυκό κρασί, κι εγύριζαν στες αυλακίες εκείνου
πρόθυμοι του μεγάλου αγρού να φθάσουν εις την άκρην.
Μαυρίζεi όπισθεν η γη και δείχνει αλετρισμένη
μ' όλον οπού 'ναι ολόχρυση, της τέχνης μέγα θάμα.

Ο ΘΕΡΙΣΜΟΣ

Φραγμένο κτήμα θέτει αλλού που 'χε υψηλά τα στάχυα,
και μέσα εργάτες θέριζαν με κοφτερά δρεπάνια.
Και άλλες χεριές επανωτές στες αυλακίες επέφταν,
και άλλες με καλαμόσχοινα τες δέναν επιστάτες
τρεις διορισμένοι, ενώ παιδιά κατόπι τους σηκώναν
χερόβολα στες αγκαλιές και αδιάκοπα τα εδέναν·
και ο κύριος στην αυλακία με σκήπτρον εις το χέρι
σιωπηλός εστέκονταν κι εχαίρετο η ψυχή του.
Παρέκει κάτω από 'να δρυ σιακότ μεγάλο βόδι
για το τραπέζι ετοιμάζαν· κι ωστόσο οι γυναίκες
πλήθος αλεύρια μούσκευαν φαγί για τους εργάτες.

Ο ΤΡΥΓΟΣ

Αμπέλι μέγα έβαλεν αλλού καρπόν γεμάτο,
καλό, χρυσό κι εμαύριζαν ολούθε τα **σταφύλια**·
τα **κλήματ'** ήσαν σ' αργυρά σταλίκια στυλωμένα.
Και λάκκον από χάλυβα και κασιτέρου φράκτην
έσυρε γύρω· και άνοιξε στην άκρην μονοπάτι,
για να περνούν, όταν τρυγάν το **αμπέλι**, οι καρποφόροι.
Και αγόρια, κόρες λυγρές, αμέριμνα στην γνώμη
εφέρναν τον γλυκύν καρπόν μέσα εις τα καλάθια.
Γλυκιάν **κιθάραν** έπαιζε στην μέσην τους αγόρι
και με την λυγερή λαλιά τον **λίνον τραγουδούσε**
μελωδικά, και όλοι μαζί τριγύρω του εσκιρτούσαν
και τες φωνές τους έσμιγαν με το γλυκό **τραγούδι**.

Εικόνα 76: Μουσική

(πηγή ήχων αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων:
<http://followodyssseus.culture.gr/el-gr/θεματικες-εξενότητες/εισαγωγήστημουσικήκαιχορόσ-τηναρχαίαελλάδα.aspx>)

μουσική:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι ο «**λίνος**», που αναφέρει στην αφήγησή του ο Όμηρος, ήταν το τραγούδι που συνόδευε τον τρύγο κατά την αρχαιότητα. Δίνονται εικόνες τριών μουσικών οργάνων της αρχαιότητας (της κιθάρας, του αυλού, του τυμπάνου), καθώς και οι ήχοι τους. Ζητείται από τους μαθητές να ακούσουν τους ήχους και στη συνέχεια να εντοπίσουν στο κείμενο την πληροφορία από ποιο μουσικό όργανο συνοδεύονταν ο «**λίνος**», το τραγούδι του τρύγου (εικ.76).

Διαχείριση

- Διαχείριση κοιζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- Επεξεργασία κοιζ
- Προεπισκόπηση
 - Αποτελέσματα
 - Τοπικά

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕ:

Σύμφωνα με την ομηρική αφήγηση, κατά τη διάρκεια του **τρύγου** ένα αγόρι τραγουδά το "**λίνο**". Στην αρχαιότητα ο "**λίνος**" ήταν το τραγούδι του **τρύγου**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ επάνω σε κάθε μια από τις παρακάτω εικόνες για να ακούσεις τον ήχο κάθε μουσικού οργάνου.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σύμφωνα με το κείμενο, από ποιο **μουσικό όργανο** συνοδεύονταν ο "**λίνος**", το τραγούδι του τρύγου;

Επιλέξτε ένα:

- a.



κιθάρα



- b.



αυλός



- c.



τύμπανο



← χώρος

Μεταφορά σε...

Τέλος προσθήτας...

φύση ▶



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 4η ΕΝΟΤΗΤΑ: Γεωργικές εργασίες (όργωμα-θερισμός-τρ... > φύση > Προοπτικοποίηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Διαχείριση

Διαχείριση κουίζ

Επεξεργασία

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος έφτιαξε σκηνές από **γεωργικές εργασίες: το όργωμα-ο θερισμός-ο τρύγος**

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΤΟ ΟΡΓΩΜΑ

Έβαλε αλλού τριόργωτο και μαλακό **χωράφι**

εκτεταμένον, **κάρπιμο** και μέσα ζευγαλιότες

πολλοί με τα ζευγάρια τους το εσχίζαν άνω κάτω.

Και όταν γυρίζαν κι έφθαναν στου χωραφιού την άκρην,

άνθρωπος τους επρόσφερεν ποτήρι όλο γεμάτο

γλυκό κρασί, κι εγύριζαν στες αυλακίες εκείνοι

πρόθυμοι του μέγαλου αγρού να φθάσουν εις την άκρην.

Μαυρίζε όπισθεν η γη και δείχνει αλετριμένη

μ' όλον οπού 'ναι ολόχρονη, της τέχνης μέγα θάμα.

Ο ΘΕΡΙΣΜΟΣ

Φραγμένο κτήμα θέτει αλλού που 'χε υψηλά τα **στάχυα**,

και μέσα εργάτες θέριζαν με κοφτερά δρεπάνια.

Και άλλες χεριές επανωτές στες αυλακίες επέφταν,

και άλλες με καλαμόσχοινα τες δέναν επιστάτες

τρεις διορισμένοι, ενώ παιδιά κατόπι τους σκόνωναν

χερόβολα στες αγκαλιές και αδιάκοπα τα εδέναν·

και ο κύριος στην αυλακία με σκήπτρον εις το χέρι

σιωπηλός εστέκονταν κι εχαίρετο η ψυχή του.

Παρέκει κάτω από 'να δρυ σφακτό μεγάλο βόδι

για το τραπέζι ετοιμάζαν· κι ωστόσο οι γυναίκες

πλήθος αλεύρια μούσκευαν φαγή για τους εργάτες.

Ο ΤΡΥΓΟΣ

Αμπέλι μέγα έβαλεν αλλού καρπόν γεμάτο,

καλό, χρυσό κι εμαύριζαν ολούθε τα **σταφύλια**·

τα **κλήματ'** ήσαν σ' αργυρά σταλίκια στυλωμένα.

Και λάκκον από χάλυβα και κασσιτέρου φράκτην

έσυρε γύρω· και άνοιξε στην άκρην μονοπάτι,

για να περνούν, όταν τρυγάν το **αμπέλι**, οι καρποφόροι.

Και αγόρια, κόρες λυγρές, αμέριμνα στην γνώμην

εφέρναν τον γλυκύν **καρπόν** μέσα εις τα καλάθια.

Γλυκιάν κιθάραν έπαιζε στην μέσην τους αγόρι

και με την λυγρή λαλιά τον λίνον τραγουδούσε

μελωδικά, και όλοι μαζί τριγύρω του εσκιρτούσαν

και τες φωνές τους έσμιγαν με το γλυκό τραγούδι.

Εικόνα 77: Φύση

(πηγή: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3285>)

φύση:

Δίνονται εικόνες και πληροφορίες σχετικές με το σιτάρι, το κριθάρι, το αμπέλι και την ελιά, η καλλιέργεια των οποίων συνηθίζονταν ήδη από τα αρχαία χρόνια. Ζητείται από τους μαθητές λαμβάνοντας υπ' όψιν τις σχετικές πληροφορίες να αναγνωρίσουν το δέντρο ή το φυτό που απεικονίζεται σε κάθε περίπτωση (εικ.77).

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ

Οι αρχαίοι Έλληνες **καλλιεργούσαν** στα χωράφια τους κυρίως **σιτάρι, κριθάρι, αμπέλια** κι **ελιές**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω πληροφορίες, **παράτηρησε** τις εικόνες και **αντιστοίχισε** σωστά.



Επιλέξτε...

- Μονοετές, πώδες φυτό με καρπό πλούσιο σε άμυλο, ένα από τα πρώτα είδη που καλλιεργήσε ο άνθρωπος.
- Αναπτύσσεται σε ποικιλία κλιματικών συνθηκών και η σπορά του πραγματοποιείται συνήθως το φθινόπωρο. Οι περισσότερες ποικιλίες του εμφανίζουν ανθεκτικότητα στις χαμηλές θερμοκρασίες του χειμώνα. Σε περιοχές όπου ο χειμώνας είναι δριμύς η σπορά γίνεται την άνοιξη.
- Διακρίνεται σε μαλακό και σκληρό και ο καρπός του χρησιμοποιείται στην αρτοποιία και στην παρασκευή αμιγδαλού και ζυμαρικών αντίστοιχα. Οι καλλιεργητές του αξιοποιούνται επίσης για την παραγωγή ζωοτροφών και βιοκαυσίμων.



Επιλέξτε...

- Λειθαλιές και μακρόβιο δέντρο, ανθεκτικό στις υψηλές θερμοκρασίες και στην ξηρασία.
- Τα φύλλα του έχουν σχήμα λόγχης, με σκουρπράσινη την επάνω επιφάνειά τους και αργυρόχρωμη την κάτω και οι καρποί του είναι σφαιρικοί ή ελλειψοειδείς.
- Ευδοκμεί στη Νότια Ευρώπη και το 99% της συνολικής έκτασης που καταλαμβάνουν οι καλλιεργητές του στην Ευρωπαϊκή Ένωση αντιστοιχεί σε τέσσερις μόνο χώρες: στην Ισπανία, στην Ιταλία, στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία.
- Οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούνται οι πρώτοι που διέδωσαν την καλλιέργειά του στην Ευρώπη.



Επιλέξτε...

- Μονοετές, πώδες φυτό με επίπεδα και παραλληλόγραμμα φύλλα.
- Θεωρείται ένα από τα πρώτα φυτά που καλλιεργήσε ο άνθρωπος, εμφανίζει μεγάλη προσαρμοστικότητα σε ποικιλία εδαφοκλιματικών συνθηκών και μπορεί να αναπτυχθεί σε περιοχές διαφορετικού γεωγραφικού πλάτους.
- Καλλιεργείται κυρίως για την παρασκευή αλκοολούχων ποτών (μπύρας) και ζωοτροφών. Μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί για την παραγωγή βιοκαυσίμων.



Επιλέξτε...

- Πολυετής και αναρριχώμενος θάμνος, ανθεκτικός στις υψηλές θερμοκρασίες και στην ξηρασία.
- Ο καρπός του ονομάζεται ράγα και είναι σφαιρικός, ωσειδής ή ελλειψοειδής, κίτρινος, κίτρινοπράσινος, ρόδινος, ιώδης, κόκκινος ή μελανός, ανάλογα με την ποικιλία.
- Μπορεί να αναπτυχθεί σε αρκετές περιοχές της Ευρώπης αλλά μόνο μέχρι ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό πλάτος.
- Η συγκεκριμένη του καρπού του ονομάζεται τρύγος.

◀ μουσική

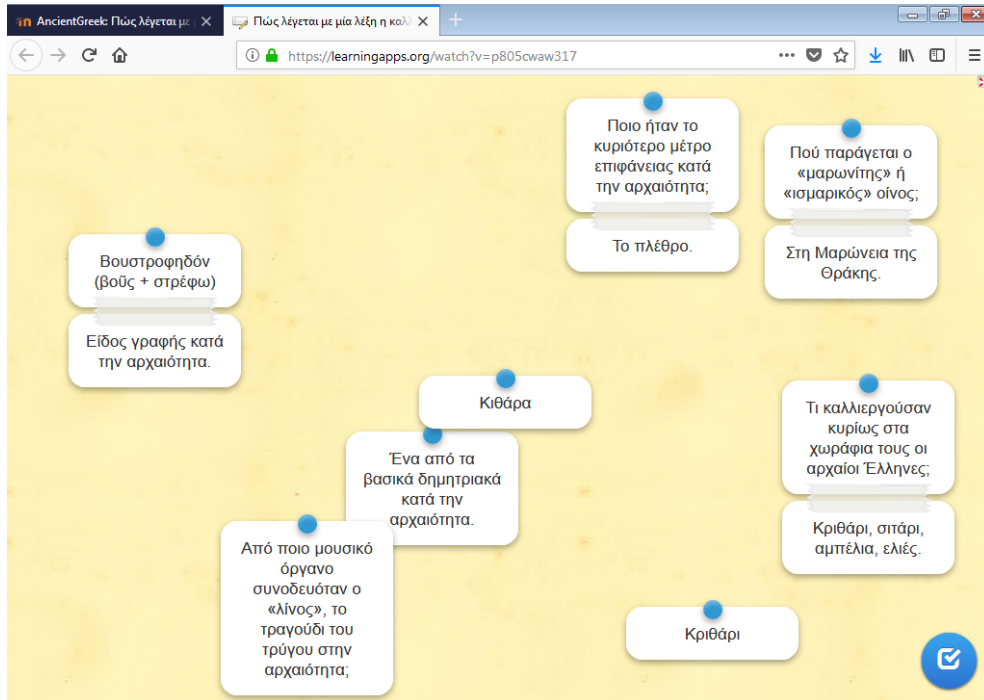
Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

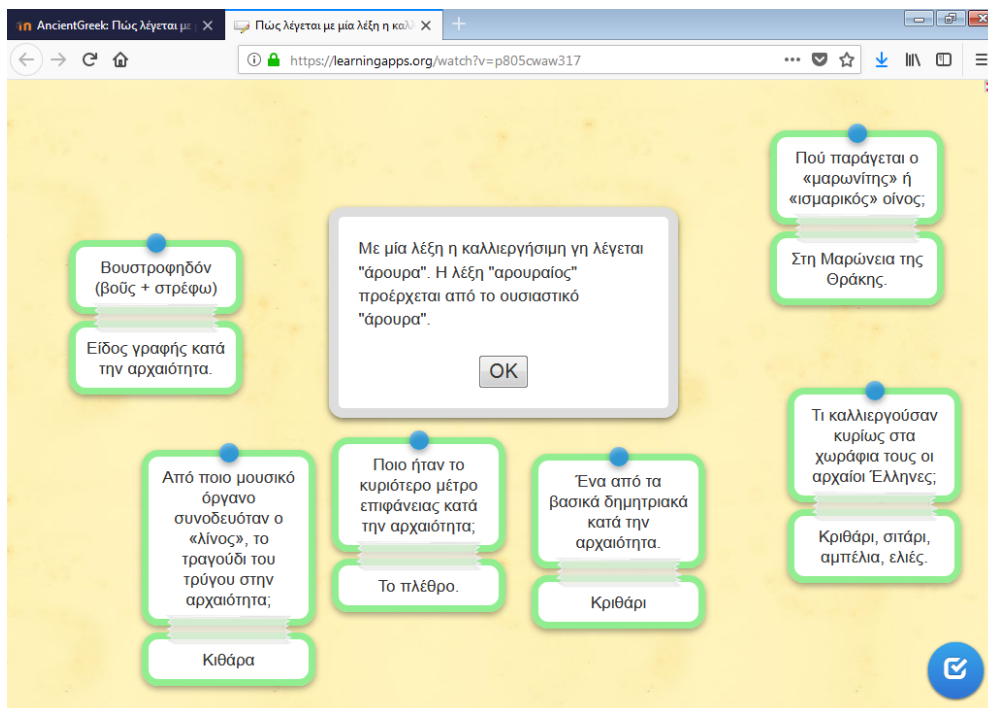
Πώς λέγεται με μία λέξη η καλλιέργησήμη γη; ▶

✚ Πώς λέγεται με μία λέξη η καλλιεργήσιμη γη;

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης της τέταρτης ενότητας (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Δίνονται τα ερωτήματα της ενότητας καθώς και οι απαντήσεις τους. Ζητείται από τους μαθητές να μετακινήσουν και να ενώσουν σωστά τα ερωτήματα με τις απαντήσεις τους (εικ.78). Εφόσον δοθούν οι σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτεται η απάντηση στο γενικό ερώτημα της τέταρτης ενότητας (εικ.79).



Εικόνα 78: Άσκηση ανακεφαλαίωσης της 4^{ης} ενότητας (<https://learningapps.org/watch?v=p805cwaw317>)



Εικόνα 79: Οι σωστές απαντήσεις αποκαλύπτουν την απάντηση στο γενικό ερώτημα της 4^{ης} ενότητας

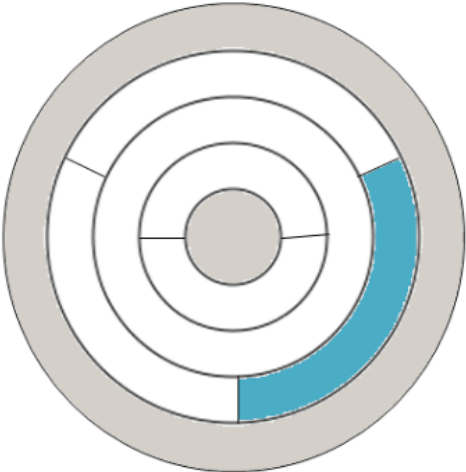
5^η ΕΝΟΤΗΤΑ → «Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων»

Μαθησιακοί στόχοι 5^{ης} ενότητας:

Οι δραστηριότητες της πέμπτης ενότητας περιστρέφονται γύρω από το θέμα «κτηνοτροφία».

5 ^η ενότητα: «Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων»	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ να μάθουν ποια ζώα εκτρέφονταν κατά την αρχαιότητα καθώς και τον τρόπο που αυτά σχετίζονταν με τη θρησκεία,➤ να συνειδητοποιήσουν την αξία του βοδιού στους αρχαίους χρόνους,➤ να γνωρίσουν το αγαπημένο μουσικό όργανο των βοσκών στην αρχαιότητα,➤ να παρατηρήσουν την διαχρονικότητα των τεχνικών φύλαξης των κοπαδιών από τους κτηνοτρόφους,➤ να γνωρίσουν τον «ελληνικό ποιμενικό» και άλλες αρχαίες ελληνικές φυλές σκύλων.

5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων



- χώρος
- γλώσσα
- μουσική
- λογική/μαθηματικά
- φύση
- κίνηση
- Πώς λεγόταν ο πρώτος μήνας στο ημερολόγιο των αρχαίων Ελλήνων;

Εικόνα 80: 5^η ενότητα «Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων»



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων > χώρος > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες - αναπαριστά σκηνές από τη ζωή των **κτηνοτρόφων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΠΙΘΕΣΗ ΛΙΟΝΤΑΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΠΑΔΙ ΤΑΥΡΩΝ

Αγέλην έκαμεν αλλού **ταύρων** ορθοκεράτων,
και οι **ταύροι** επλάσθησαν χρυσοί και κασιτέρου ακόμη
και απ' την αυλήν μουγκρίζοντας προς την βοσκήν κινούσαν
εις το ποτάμι, οπού βροντά στα τρυφερά καλάμια.
Χρυσοί βαδίζαν τέσσεροι μ' εκείνους **βοδηλάτες**,
κι εννέα σκύλοι φύλακες γοργόποδες τριγύρω.
Και από τους πρώτους της κοπής δυο τρομερά λιοντάρια
βαρβάτων **ταύρων** άρπαξαν που εμούγκρα ενώ τον σέρναν.
Και οι σκύλοι επάνω εχούρησαν και ομού τα παλικάρια.
Και αφού του **ταύρου** έκοψαν το δέρμα τα θηρία
αίμα του ερούφαν κι άντερα· του κάκου οι **βοδηλάτες**
επάνω τα γοργόποδα σκυλιά παρακινούσαν.
Δεν εκοτούσαν δάγκαμα να δώσουν στα λεοντάρια,
αλύχταν μόνο από σιμά και πάλι αναμερίζαν.

Ο ΒΟΣΚΟΤΟΠΟΣ

Κι έναν πλατύν βοσκότοπον λευκόμαλλον **προβάτων**
έκαμ' ο ένδοξος χωλός μέσα εις καλό λαγκάδι,
στάνες, καλύβες σκεπαστές, και μανδριά μεγάλα.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι αρχαίοι Έλληνες τιμούσαν τους θεούς τους προσφέροντάς τους **θυσίες**. Τα ζώα που θυσιάζαν ήταν κυρίως **βόδια** και **κριαρία**.

Στη **Ζωφόρο του Παρθενώνα** απεικονίζεται η **πομπή των Μεγάλων Παναθηναίων**, που πραγματοποιούνταν κάθε τέσσερα χρόνια προς τιμή της πολιούχου θεάς Αθηνάς. Στη διάρκεια της γιορτής αυτής γινόταν, επίσης, **θυσίες ζώων**. Στη Ζωφόρο του Παρθενώνα αναπαριστάται **πομπή θυσίας ζώων**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ [εδώ](#) και περιηγήσου στην ενότητα «Περιγραφή των λίθων».

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποιες (**δύο**) **πλευρές** της Ζωφόρου απεικονίζονται **βόδια** και **κριαρία** που οδηγούνται για θυσία;

Επιλέξετε ένα:

- a. Στην ανατολική και νότια ζωφόρο.
- b. Στη βόρεια και δυτική ζωφόρο.
- c. Στη βόρεια και νότια ζωφόρο.
- d. Στη δυτική και ανατολική ζωφόρο.

◀ Πώς λέγεται με μία λέξη η καλλιέργισμη γης;

Μεταφορά σε...

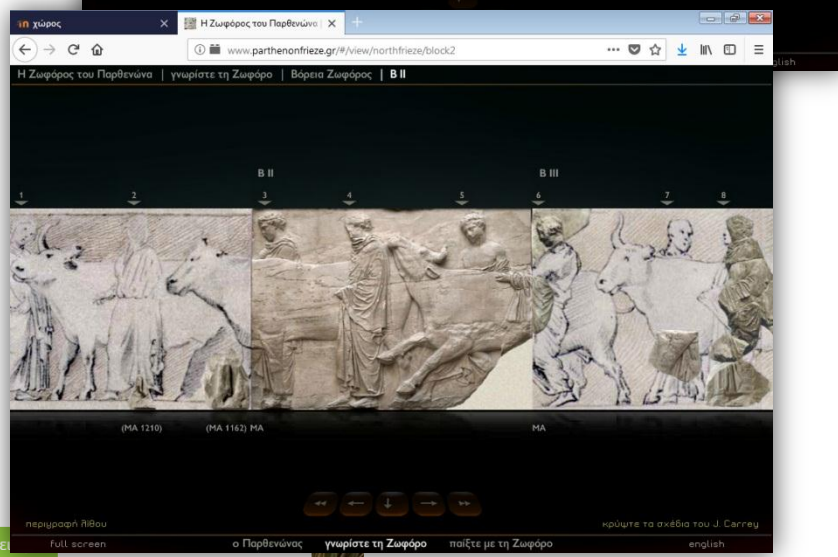
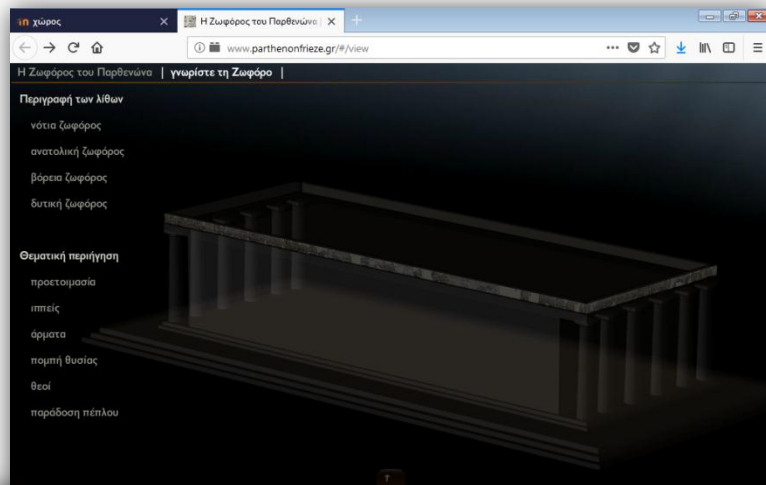
Τέλος προσάθε

γλώσσα ▶

Πιο συγκεκριμένα:

χώρος:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι αρχαίοι Έλληνες τιμούσαν τους θεούς τους προσφέροντάς τους θυσίες και ότι τα ζώα που θυσιάζαν ήταν κυρίως βόδια και κριαρία. Δίνεται ακόμα η πληροφορία ότι μια χαρακτηριστική πομπή θυσίας ζώων αναπαρίσταται στη Ζωφόρο του Παρθενώνα στο πλαίσιο της πομπής των Μεγάλων Παναθηναίων, που πραγματοποιούνταν κάθε τέσσερα χρόνια προς τιμή της πολιούχου θεάς Αθηνάς (εικ.81). Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις παραστάσεις της Ζωφόρου του Παρθενώνα και να εντοπίσουν σε ποιες πλευρές της Ζωφόρου απεικονίζονται βόδια και κριαρία που οδηγούνται σε θυσία (εικ.82-83).



Εικόνες 82 και 83: Τρισδιάστατη αναπαράσταση της Ζωφόρου του Παρθενώνα
(πηγή: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/view>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων > γλώσσα > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Διαχείριση

- Διαχείριση κοιτών
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- Επεξεργασία κοιτών
- Προεπισκόπηση
 - Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες - αναπαριστά σκηνές από τη ζωή των **κτηνοτρόφων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΠΙΘΕΣΗ ΛΙΟΝΤΑΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΠΑΔΙ ΤΑΥΡΩΝ

Αγέλην έκαμεν αλλού **ταύρων** ορθοκεράτων, και οι **ταύροι** επλάσθησαν χρυσοί και κασιτέρου ακόμη και απ' την αυλήν μουγκρίζοντας προς την βοσκήν κινούσαν εις το ποτάμι, οπού βροντά στα τριφερά καλάμια. Χρυσοί βαδίζαν τέσσεροι μ' εκείνους **βοηλάτες**, κι εννέα σκύλοι φύλακες γοργόποδες τριγύρω. Και από τους πρώτους της κοπής δυο τρομερά λιοντάρια βαρβάντον **ταύρον** άρπαξαν που εμούγκρα ενώ τον σέρναν. Και οι σκύλοι επάνω εχούμησαν και ομού τα παλικάρια. Και αφού του **ταύρου** έκοψαν το δέρμα τα θηρία αίμα του ερούφαν κι άντερα· του κάκου οι **βοηλάτες** επάνω τα γοργόποδα σκυλιά παρακινούσαν. Δεν εκοτούσαν δάγκαμα να δώσουν στα λεοντάρια, αλύχταν μόνο από σιμά και πάλι αναμερίζαν.

Ο ΒΟΣΚΟΤΟΠΟΣ

Κι έναν πλατύν βοσκότοπον λευκόμαλλων προβάτων έκαμ' ο ένδοξος χωλός μέσα εις καλό λαγκάδι, στάνες, καλύβες σκεπαστές, και μανδριά μεγάλα.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Όπως γνωρίζεις, το ελληνικό αλφάβητο είναι εξέλιξη του φοινικικού. Το «άλφα», το πρώτο γράμμα του ελληνικού αλφαβήτου, είναι προσαρμογή της φοινικικής λέξης «aleph». Προέρχεται από το ακόλουθο **εικονογραφικό σημάδι**:



ΕΡΩΤΗΣΗ

Τι σήμαινε η λέξη «aleph» στο φοινικικό αλφάβητο;

Κάνε κλικ **εδώ** βρες την απάντηση και συμπλήρωσε σωστά την ακόλουθη πρόταση:

Η λέξη «aleph» στο φοινικικό αλφάβητο σήμαινε το ...

Απάντηση:

Τέλος προσπάθειας...

◀ χώρος

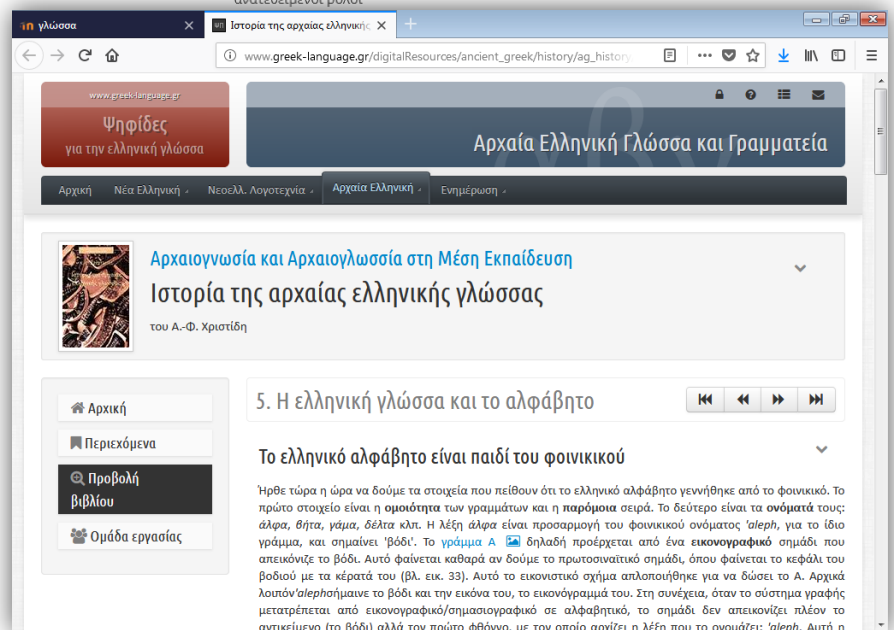
Μεταφορά σε...

μουσική ▶

Εικόνα 84: Γλώσσα

🇬🇷 γλώσσα:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι το «άλφα», το πρώτο γράμμα του ελληνικού αλφαβήτου, είναι προσαρμογή της φοινικικής λέξης «aleph» (εικ.84). Ζητείται να βρουν τη σημασία της λέξης «aleph» στο φοινικικό αλφάβητο (εικ.85).



Εικόνα 85: Οι μαθητές αναζητούν τη σημασία της λέξης «aleph» στο φοινικικό αλφάβητο (πηγή: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/ag_history/browse.html?start=61#prettyPhoto)



Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισημάνση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες - αναπαριστά σκηνές από τη ζωή των **κτηνοτρόφων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΠΙΘΕΣΗ ΛΙΟΝΤΑΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΠΑΔΙ ΤΑΥΡΩΝ

Αγέλην έκαμεν αλλού ταύρων ορθοκεράτων,
και οι ταύροι επλάσθησαν χρυσοί και κασιτέρου ακόμη-
και απ' την αυλήν μουγκρίζοντας προς την βοσκήν κινούσαν
εις το ποτάμι, όπου βροντά στα τριφερά καλάμια.
Χρυσοί βαδίζουν τέσσεροι μ' εκείνους **βοδηλάτες**,
κι εννέα σκύλοι φύλακες γοργόποδες τριγύρω.
Και από τους πρώτους της κοπής δυο τρομερά λιοντάρια
βαρβάτων ταύρων άρπαξαν που εμούγκρα ενώ τον σέρναν.
Και οι σκύλοι επάνω εχούμψαν και ομού τα παλικάρια.
Και αφού του ταύρου έκοψαν το δέρμα τα θηρία
αίμα του ερούφαν κι άντερα- του κάκου οι **βοδηλάτες**
επάνω τα γοργόποδα σκυλιά παρακινούσαν.
Δεν εκοτούσαν δάγκαμα να δώσουν στα λεοντάρια,
αλύχταν μόνο από σιμά και πάλι αναμερίζαν.

Ο ΒΟΣΚΟΤΟΠΟΣ

Κι έναν πλατύν **βοσκοτόπον** λευκόμαλλων προβάτων
έκαμ' ο ένδοξος χλωός μέσα εις καλό λαγκάδι,
στάνες, καλύβες σκεπαστές, και μανδριά μεγάλα.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Το αγαπημένο μουσικό όργανο των βοσκών στην αρχαιότητα ήταν η «**σύριγγα**» ή αλλιώς «**σύριγγα του Πανός**».

Κάνε κλικ στην εικόνα και άκου τον ήχο της.

Σύριγγα του Πάνα



Καλάμια (συνήθως 7) δεμένα με λινάρι και κερί.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποιο **σημερινό** μουσικό όργανο - **αγαπημένο των βοσκών** - σου θυμίζει:

Συμπλήρωσε την ακόλουθη πρόταση:

θυμίζει την ...

Απάντηση:

γλώσσα

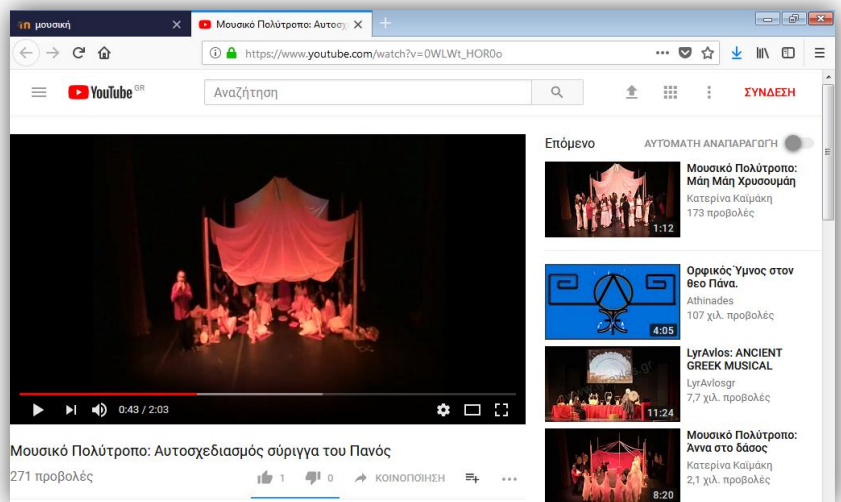
Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

λογική/μαθηματικά

μουσική:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι το αγαπημένο μουσικό όργανο των βοσκών στην αρχαιότητα ήταν η «**σύριγγα**» ή αλλιώς «**σύριγγα του Πανός**». Βλέπουν σε σχετική εικόνα την αναπαράσταση του μουσικού αυτού οργάνου (εικ.86) και ακούν τον ήχο του (εικ.87). Ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν ποιο σημερινό μουσικό όργανο - αγαπημένο των βοσκών - τους θυμίζει.



Εικόνα 87: Οι μαθητές ακούν τον ήχο της «σύριγγας του Πανός» (πηγή: https://www.youtube.com/watch?v=0WLWt_HOR0o)

Εικόνα 86: Μουσική



Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επίσημανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες - αναπαριστά σκηνές από τη ζωή των **κτηνοτρόφων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΠΙΘΕΣΗ ΛΙΟΝΤΑΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΠΑΔΙ ΤΑΥΡΩΝ

Αγέλην έκαμεν αλλού **ταύρων** ορθοκεράτων,
και οι **ταύροι** επλάσθησαν χρυσοί και κασιτέρευοι ακόμη
και απ' την αυλήν μουγκρίζοντας προς την βοσκήν κινούσαν
εις το ποτάμι, όπου βροντά στα τριφυρά καλάμια.
Χρυσοί βαδίζαν τέσσεροι μ' εκείνους **βοδηλάτες**,
κι **εννέα σκύλοι** φύλακες γοργόποδες τριγύρω.
Και από τους πρώτους της κοπής δυο τρομερά λιοντάρια
βαρβάτον **ταύρον** άρπαξαν που εμούγκρα ενώ τον σέρναν.
Και οι **σκύλοι** επάνω εχούμνησαν και ομού τα παλικάρια.
Και αφού του **ταύρου** έκοψαν το δέρμα τα θηρία
αίμα του ερούφαν κι άντερα· του κάκου οι **βοδηλάτες**
επάνω τα γοργόποδα **σκυλιά** παρακινούσαν.
Δεν εκοτούσαν δάγκαμα να δώσουν στα λεοντάρια,
αλύχταν μόνο από αιμά και πάλι αναμερίζαν.

Ο ΒΟΣΚΟΤΟΠΟΣ

Κι έναν πλατύν βοσκοτόπον λευκόμαλλων προβάτων
έκαμ' ο ένδοξος χωλός μέσα εις καλό λαγκάδι,
στάνες, καλύβες σκεπαστές, και μανδριά μεγάλα.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Ο αριθμός των σκύλων φύλαξης που είναι απαραίτητος για την προστασία ενός κοπαδιού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες: το είδος και τον αριθμό των ζώων του κοπαδιού, την πυκνότητα και το είδος των θηρευτιών της περιοχής, διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς και τον τρόπο διαχείρισης του κοπαδιού. Γενικά, λιγότερα σκυλιά είναι απαραίτητα σε ανοιχτές και επίπεδες περιοχές βόσκησης από ότι σε θαμνώδεις ή δασώδεις. Μεγαλύτερος αριθμός σκύλων χρειάζεται σε μεγαλύτερα κοπάδια ή σε κοπάδια τα οποία τείνουν να διασκορπίζονται στα βοσκοτόπια. Ως γενικός κανόνας ισχύει ότι **για κοπάδια μεσαίου μεγέθους (150 ζώα περίπου) χρειάζονται τουλάχιστον δύο σκυλιά** γιατί και τα ίδια αισθάνονται περισσότερο ασφαλή, όταν είναι ζευγάρι και μπορούν με τον τρόπο αυτό να έχουν διαφορετικούς ρόλους στην προστασία του κοπαδιού.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Πόσοι περίπου ταύροι απαρτίζουν το κοπάδι που περιγράφει ο Όμηρος;
(στο κείμενο αναφέρεται πως το κοπάδι των ταύρων συνοδεύουν **εννέα σκυλιά**)

Επιλέξτε ένα:

- a. 100 περίπου ταύροι
- b. 675 περίπου ταύροι
- c. 200 περίπου ταύροι
- d. 300 περίπου ταύροι

Τέλος προσπάθειας...

◀ μουσική

Μεταφορά σε...

φύση ▶

📌 λογική/μαθηματικά:

Οι μαθητές πληροφορούνται τον αριθμό των σκύλων φύλαξης που είναι απαραίτητος για την προστασία ενός κοπαδιού με βάση τον αριθμό των ζώων που αποτελούν το κοπάδι. (πηγή:

http://ec.europa.eu/environment/life/project/Projects/index.cfm?fuseaction=home.showFile&rep=file&fil=EX-TRA_Brochure_LGD_EL.pdf).

Ζητείται να υπολογίσουν πόσοι περίπου ταύροι απαρτίζουν το κοπάδι που περιγράφει ο Όμηρος (εικ.88).



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων > φύση > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες - αναπαριστά σκηνές από τη ζωή των **κτηνοτρόφων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΠΙΘΕΣΗ ΛΙΟΝΤΑΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΠΑΔΙ ΤΑΥΡΩΝ

Αγέλην έκαμεν αλλού ταύρων ορθοκεράτων,
και οι ταύροι επλάσθησαν χρυσοῦ και κασιτέρου ἀκόμη-
και ἀπ' την αὐλήν μουγκρίζοντας προς την βοσκήν κινούσαν
εις το ποτάμι, οπού βροντά στα τρυφερά καλάμια.
Χρυσοὶ βαδίζαν τέσσεροι μ' εκείνους βοδηλάτες,
κι **εννέα σκύλοι** φύλακες **γοργόποδες** τριγύρω.
Και ἀπό τους πρώτους της κοπής δυο τρομερά λιοντάρια
βαρβάτον ταύρον ἄρπαξαν που εμούγκρα ἐνῶ τον ἔρναν.
Και οι **σκύλοι** ἐπάνω εχούμησαν και ομού τα παλικάρια.
Και αἰφύ του ταύρου ἔκοψαν το δέρμα τα θηρία
αἶμα του ερούφαν κι ἄντερα- του κάκου οι βοδηλάτες
ἐπάνω **τα γοργόποδα σκυλιά** παρακινούσαν.
Δεν ἐκοτούσαν δάγκαμα να δώσουν στα λιοντάρια,
ἀλύχταν μόνο ἀπό σιμά και πάλι ἀναμερίζαν.

Ο ΒΟΣΚΟΤΟΠΟΣ

Κι ἕναν πλατύν βοσκότοπον λευκόμαλλων προβάτων
έκαμ' ο ἔνδοξος χλωλὸς μέσα εις καλὸ λαγκάδι,
στάνες, καλύβες σκεπαστές, και μανδριά μεγάλα.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Κάνε κλικ [εδώ](#) και παρακολούθησε το βίντεο με τις **ἑξι ἐλληνικὲς ράτσες σκύλων**.

Διαχείριση

- Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμφεις ομάδας
 - Παρακάμφεις

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Αντιστοιχίσε σωστά τις **αναπαραστάσεις** των σκύλων με τη **ράτσα** τους.



Επιλέξτε...



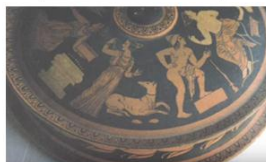
Επιλέξτε...



Επιλέξτε...



Επιλέξτε...



Επιλέξτε...



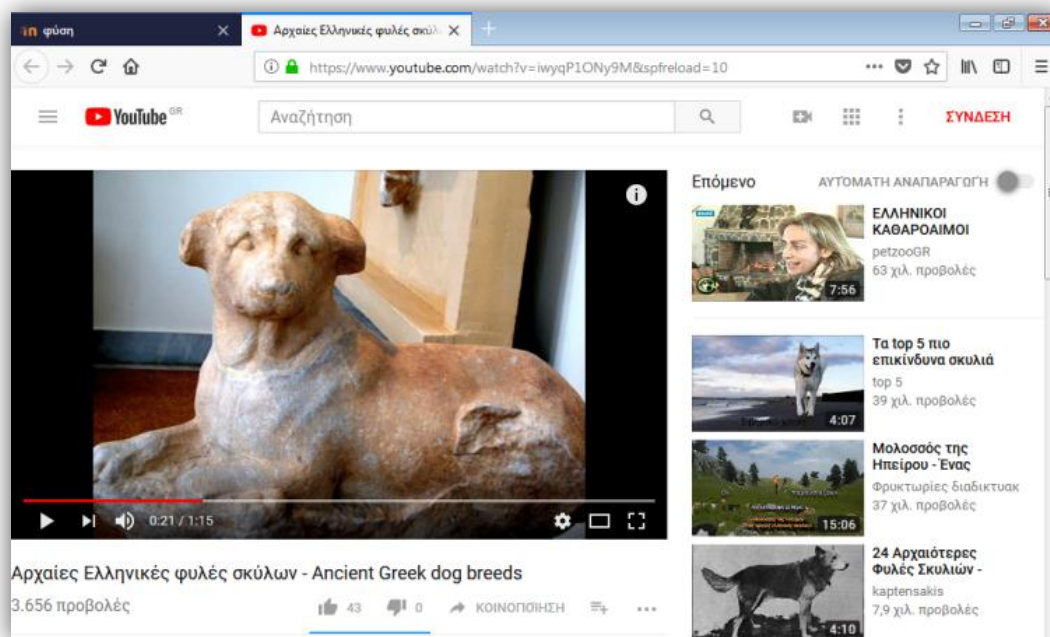
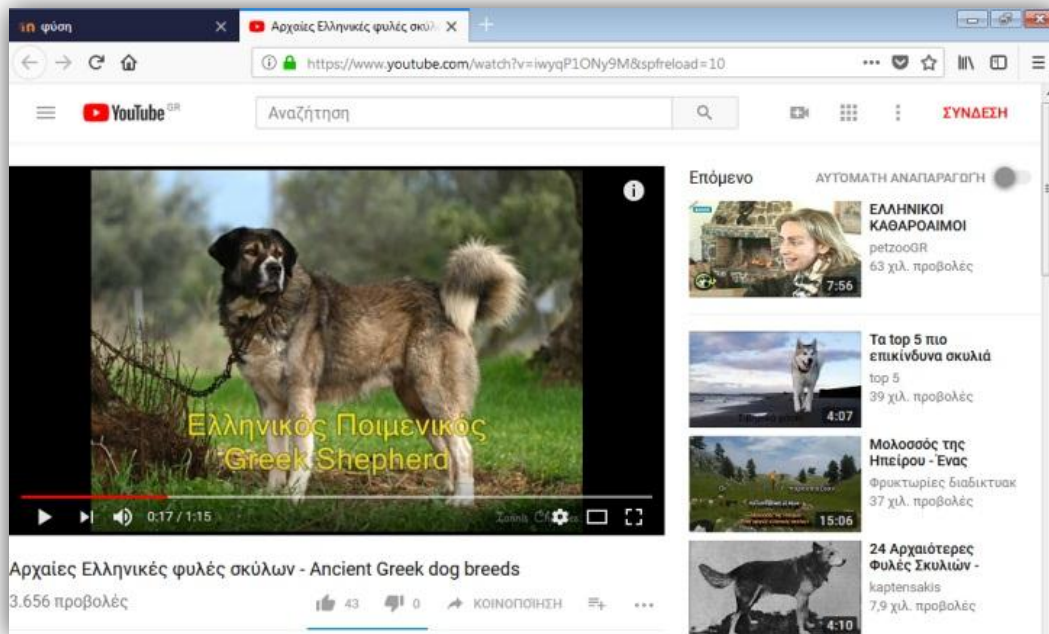
Επιλέξτε...

◀ λογική/μαθηματικά

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

κίνηση ▶



Εικόνες 90 και 91: Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με αρχαίες ελληνικές φυλές σκύλων και έργα τέχνης της αρχαιότητας στα οποία αναπαρίστανται οι αντίστοιχες φυλές σκύλων (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=iwyqP1ONy9M&spfreload=10>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 5η ΕΝΟΤΗΤΑ: Σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων > κίνηση > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασιπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες - αναπαριστά σκηνές από τη ζωή των **κτηνοτρόφων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΠΙΘΕΣΗ ΛΙΟΝΤΑΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΠΑΔΙ ΤΑΥΡΩΝ

Αγέλην έκαμεν αλλού **ταύρων** ορθοκεράτων,

και οι **ταύροι** επλάσθηκα χρυσοί και κασιτέρου ακόμη·

και απ' την αυλήν μουγκρίζοντας προς την βοσκήν κινούσαν

εις το ποτάμι, οπού βροντά στα τρυφερά καλάμη.

Χρυσοί βαδίζουν τέσσεροι μ' εκείνους **βοδηλάτες**,

κι εννέα σκύλοι φύλακες γοργόποδες τριγύρω.

Και από τους πρώτους της κοπής δυο τρομερά λιοντάρια

βαρβάτων **ταύρων** άρπαξαν που εμούγκρα ενώ τον σέρναν.

Και οι σκύλοι επάνω εχούμησαν και ομού τα παλικάρια.

Και αφού του **ταύρου** έκοψαν το δέρμα τα θηρία

αίμα του ερούφαν κι άντερα· του κάκου οι **βοδηλάτες**

επάνω τα γοργόποδα σκυλιά παρακινούσαν.

Δεν εκοτούσαν δάγκαμα να δώσουν στα λεοντάρια,

αλύχταν μόνο από σιμά και πάλι αναμερίζαν.

Ο ΒΟΣΚΟΤΟΠΟΣ

Κι έναν πλατύν βοσκότοπον λευκομάλλων **προβάτων**

έκαμ' ο ένδοξος χωλός μέσα εις καλό λαγκάδι,

στάνες, καλύβες σκεπαστές, και μανδριά μεγάλα.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι αρχαίοι Έλληνες τιμούσαν τους θεούς τους προσφέροντάς τους **θυσίες ζώων**. Τα ζώα που θυσιάζαν ήταν κυρίως **βόδια** και **κριάρια**.

Στη **Ζωφόρο του Παρθενώνα** απεικονίζεται η **πομπή των Μεγάλων Παναθηναίων**, που πραγματοποιούνταν κάθε τέσσερα χρόνια προς τιμή της πολιούχου θεάς Αθηνάς. Στη διάρκεια της γιορτής αυτής γινόταν, επίσης, **θυσίες ζώων**. Στη Ζωφόρο του Παρθενώνα αναπαριστάνται **βόδια** και **κριάρια** που οδηγούνται για **θυσία**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ** και παίξε ένα από τα παιχνίδια της ενότητας

«**Ζώα για θυσία**».

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποια από τις έξι **πλάκες** διακρίνεις μορφές από **κριάρια**:

Επιλέξτε ένα:

- a. Στην πλάκα N XLV
- b. Στην πλάκα N XLI
- c. Στην πλάκα N XLIV
- d. Στην πλάκα B IV
- e. Στην πλάκα B II
- f. Στην πλάκα N XLVI

Τέλος προσπάθειας

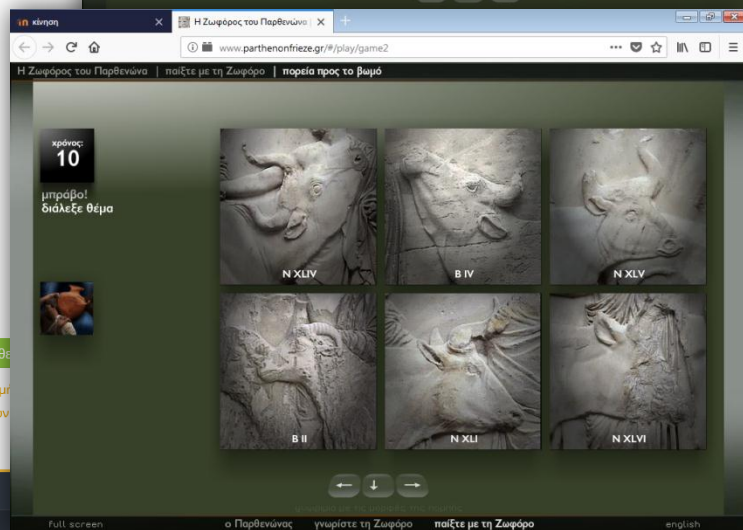
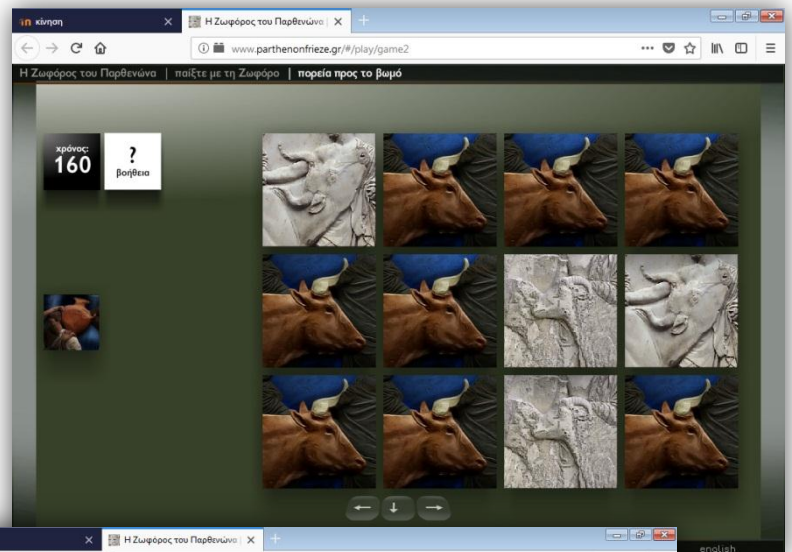
← φύση

Μεταφορά σε...

Πώς λεγόταν ο πρώτος μημερολόγιο των αρχαίων Ελλήνων;

κίνηση:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι αρχαίοι Έλληνες τιμούσαν τους θεούς τους προσφέροντάς τους θυσίες και ότι τα ζώα που θυσιάζαν ήταν κυρίως βόδια και κριάρια. Δίνεται ακόμα η πληροφορία ότι στη Ζωφόρο του Παρθενώνα αναπαρίσταται η πομπή των Μεγάλων Παναθηναίων, που πραγματοποιούνταν κάθε τέσσερα χρόνια προς τιμή της πολιούχου θεάς Αθηνάς. Ειδικότερα, σε ένα μέρος της Ζωφόρου απεικονίζονται ζώα που οδηγούνται σε θυσία (εικ.92). Οι μαθητές παίζουν ένα παιχνίδι μνήμης. Έχουν στη διάθεσή τους κάρτες που κρύβουν πλάκες της Ζωφόρου του Παρθενώνα στις οποίες διακρίνονται μορφές από βόδια ή κριάρια που οδηγούνται σε θυσία. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να σχηματιστούν ζεύγη όμοιων καρτών (εικ.93-94). Ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν σε ποια πλάκα της Ζωφόρου διακρίνονται μορφές από κριάρια.

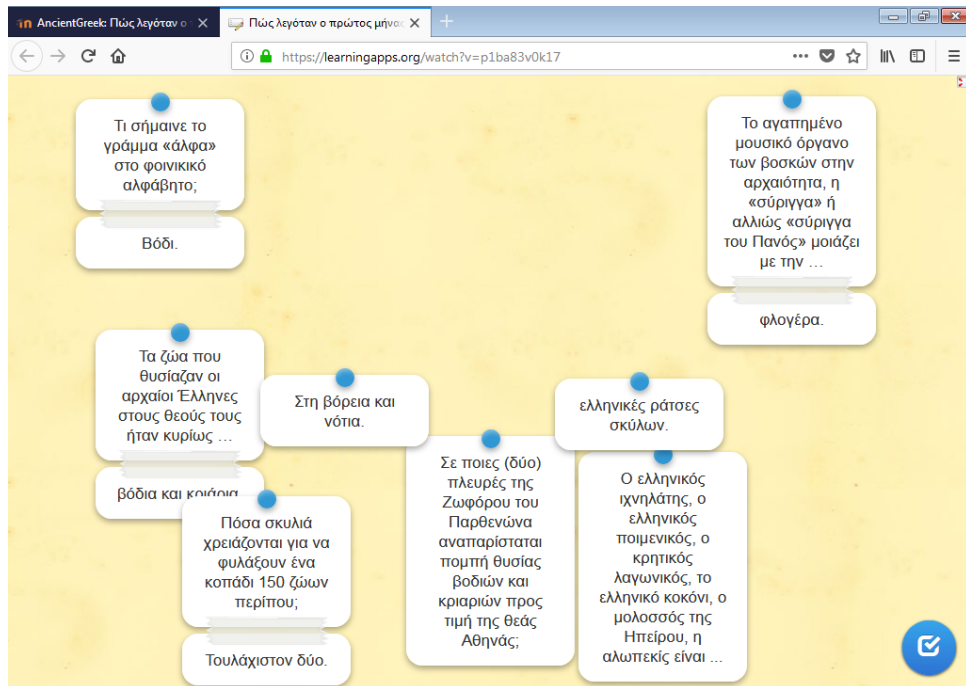


Εικόνες 93 και 94: Παιχνίδι μνήμης με πλάκες από τη Ζωφόρο του Παρθενώνα

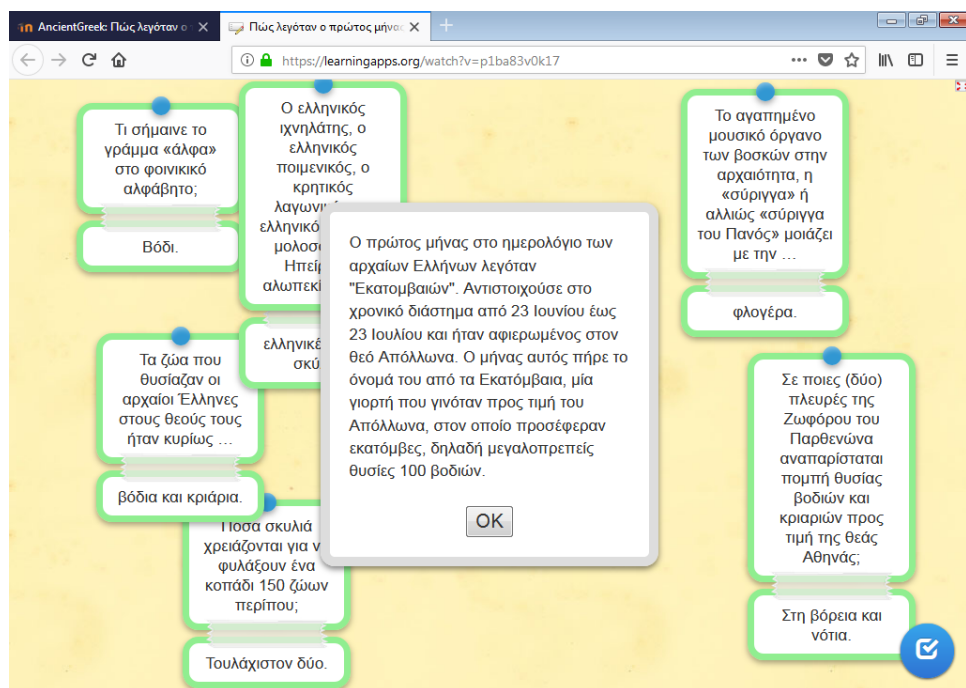
(πηγή: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/play/game2>)

✚ Πώς λεγόταν ο πρώτος μήνας στο ημερολόγιο των αρχαίων Ελλήνων;

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης της πέμπτης ενότητας (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Δίνονται τα ερωτήματα της ενότητας καθώς και οι απαντήσεις τους. Ζητείται από τους μαθητές να μετακινήσουν και να ενώσουν σωστά τα ερωτήματα με τις απαντήσεις τους (εικ.95). Εφόσον δοθούν οι σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτεται η απάντηση στο γενικό ερώτημα της πέμπτης ενότητας (εικ.96).



Εικόνα 95: Άσκηση ανακεφαλαίωσης της 5^{ης} ενότητας (<https://learningapps.org/watch?v=p1ba83v0k17>)



Εικόνα 96: Οι σωστές απαντήσεις αποκαλύπτουν την απάντηση στο γενικό ερώτημα της 5^{ης} ενότητας

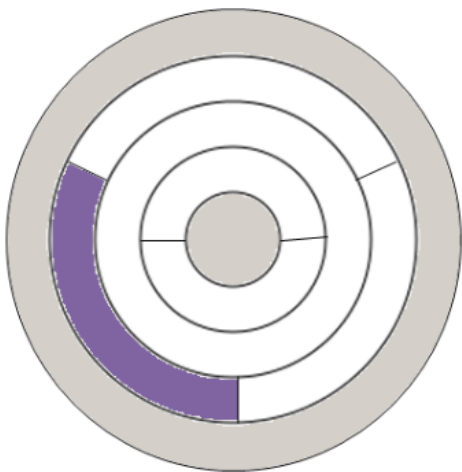
6^η ΕΝΟΤΗΤΑ → «Χορός»

Μαθησιακοί στόχοι 6^{ης} ενότητας:

Οι δραστηριότητες της έκτης ενότητας περιστρέφονται γύρω από το θέμα της ενότητας.

6 ^η ενότητα: «Χορός»	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ να μάθουν για τον τρόπο ενδυμασίας των αρχαίων Ελλήνων που επέτρεπε την ελευθερία στην κίνηση,➤ να συνειδητοποιήσουν τη στενή σχέση της μουσικής με τον χορό ήδη από την αρχαιότητα,➤ να σχηματίσουν την εικόνα της κυκλικής κίνησης του χορού που περιγράφεται από τον Όμηρο μέσα από την παρομοίωσή του με την κίνηση του τροχού ενός αγγειοπλάστη.

6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός



- γλώσσα
- μουσική
- κίνηση
- φύση
- λογική/μαθηματικά
- χώρος
- Πώς λέγεται ο χώρος του αρχαίου θεάτρου όπου χόρευε ο χορός;

Εικόνα 97: 6^η ενότητα «Χορός»



🇬🇷 γλώσσα:

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι το αρχαίο ελληνικό ρήμα «*πείρω*» σημαίνει «*διαπερνώ*», «*διατρυπώ*» (εικ.98). Φτιάχνουν ψηφιακά έναν χιτώνα (εικ.99-103). Τους ζητείται να δηλώσουν πώς λεγόταν κατά την αρχαιότητα οι παραμάνες με τις οποίες συγκρατούσαν στους ώμους τον χιτώνα.

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός > γλώσσα > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1 Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες και τις σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων - αναπαριστά έναν **χορό νέων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι έναν χορόν ιστόρησεν ο μέγας ζαβοπόδης, όμοιον μ' αυτόν που ο Δαίδαλος είχε φιλοτεχνήσει της Αριάδνης της λαμπρής εις της Κνωσού τα μέρη. Αγόρια εκεί, πολύπρικοις παρθένες εχορευάν κι εγύριζαν χεροπιαστοί· και οι κόρες εφορούσαν **λινά ενδύματα λεπτά**, κι είχαν τα παλικάρια από το λάδι λαμπερούς **καλόγνεστους χιτώνες**. Λαμπρά στεφάνια είχαν αυτές, είχαν χρυσά εκείνοι μαχαίρια, που απ' αργυρούς κρεμιόταν τελαμώνες· και πότ' ετρέχαν κυκλικά με πόδια μαθημένα, ωσάν σταμνάς, οπού τροχόν αρμόδιον στην παλάμην τον τριγυρνά καθήμενος να δοκιμάσει αν τρέχει, και τότε αράδα έτρεχαν αντίκρου στην αράδα. Και τον ασύγκριτον χορόν τριγύρω εδιασκεδάζαν πολύς λαός και ανάμεσα ο σαιδός ο θεός κιθάριζε· και ως άρχιζεν εκείνος το τραγούδι δυο χορευτές στη μέση τους πηδούσαν κι εγυρίζαν.

- Διαχείριση**
- ▼ Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
 - ⚙ Επεξεργασία κουίζ
 - 🔍 Προεπισκόπηση
 - ▶ Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Καταγραφές
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - ▶ Τράπεζα ερωτήσεων
 - ▶ Διαχείριση μαθήματος

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Το αρχαίο ελληνικό ρήμα «*πείρω*» σημαίνει «*διαπερνώ*», «*διατρυπώ*».

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ [εδώ](#) και φτιάξε έναν **χιτώνα**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Πώς λεγόταν κατά την αρχαιότητα οι **παραμάνες** με τις οποίες **συγκρατούσαν στους ώμους τον χιτώνα**:

Απάντηση:

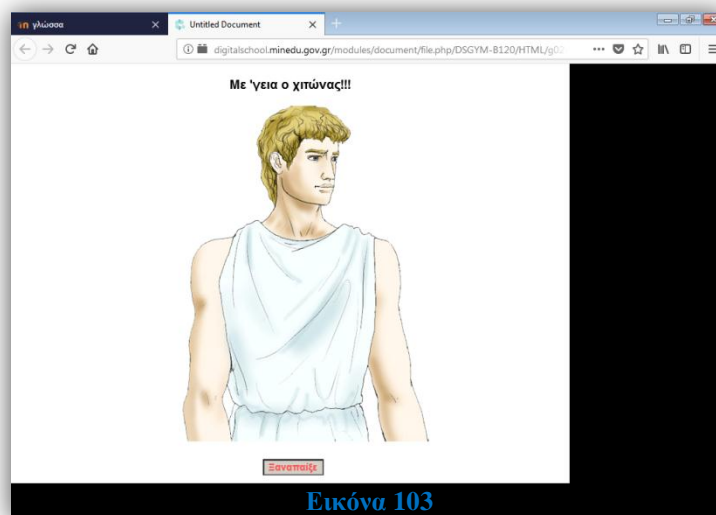
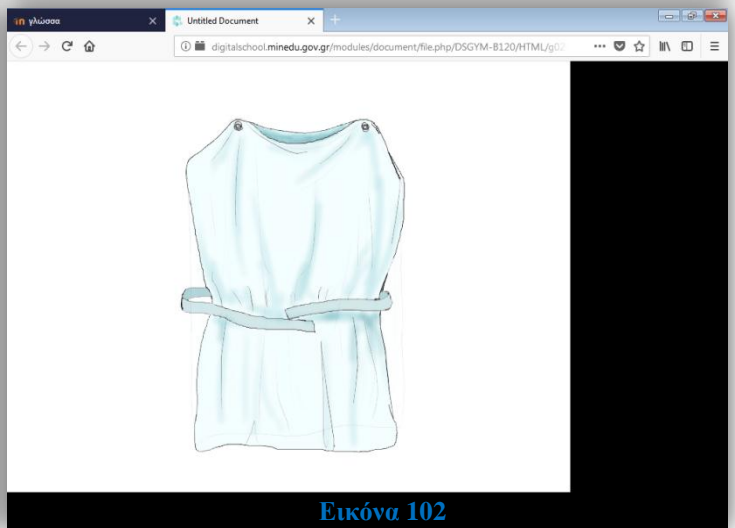
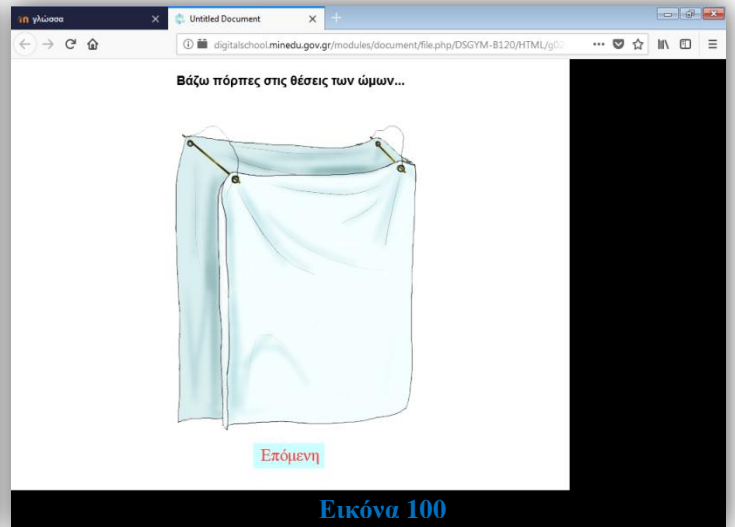
◀ Πώς λεγόταν ο πρώτος μήνας στο ημερολόγιο των αρχαίων Ελλήνων:

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

μουσική ▶

Εικόνα 98: Γλώσσα



Εικόνες 99- 103: Οι μαθητές κατασκευάζουν ψηφιακά έναν χιτόνα
 (πηγή: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02-web/htms/swfs/xitonas.htm>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός > μουσική > Προεπικόπτηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες και τις σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων - αναπαριστά έναν **χορό νέων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

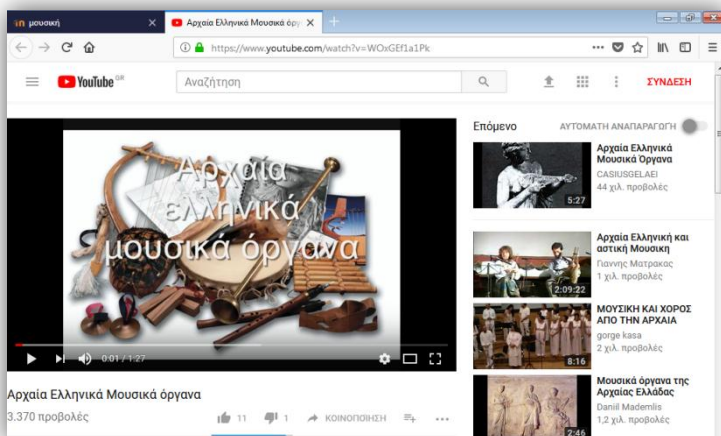
Κι έναν χορόν ιστόρησεν ο μέγας ζαβοπόδης, όμοιον μ' αυτόν που ο Δαίδαλος είχε φιλοτεχνήσει της Αριάδνης της λαμπρής εις της Κνωσού τα μέρη. Αγόρια εκεί, πολύπριokes παρθένες εχορευόσαν κι εγύριζαν χεροπιαστοί· και οι κόρες εφορούσαν λινά ενδύματα λεπτά, κι είχαν τα παλικάρια από το λάδι λαμπερούς καλόγνεστους χιτώνες. Λαμπρά στεφάνια είχαν αυτές, είχαν χρυσά εκείνοι μαχαίρια, που απ' αργυρούς κρεμιόταν τελαμώνες· και πότ' ετρέχαν κυκλικά με πόδια μαθημένα, ωςάν σταμνάς, οπού τροχόν αρμόδιον στην παλάμην τον τριγυρνά καθήμενος να δοκιμάσει αν τρέχει, και πότε αράδα έτρεχαν αντίκρυ στην αράδα. Και τον ασύγκριτον χορόν τριγύρω εδιδασκεδάζαν πολύς λαός και ανάμεσα ο **αιδός** ο θεός **κιθάριζε**· και ως άρχιζεν εκείνος το **τραγούδι** δυο χορευτές στη μέση τους πηδούσαν κι εγυρίζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΣ

Ο χορός των νέων που περιγράφεται στο κείμενο συνοδεύεται από το **τραγούδι** του **αιδού** που παίζει την **κιθάρα/φόρμιγγα**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ [εδώ](#). Δες και **άκου** προσεκτικά **αρχαία ελληνικά μουσικά όργανα**.



Εικόνα 105: Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με αναπαραστάσεις αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων. Βλέπουν τη μορφή τους και ακούν τον ήχο τους (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=WOxGEf1a1Pk>)

μουσική:

Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με αναπαραστάσεις αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων. Βλέπουν τη μορφή τους και ακούν τον ήχο τους (εικ.105). Δίνονται φωτογραφίες από αγγειογραφίες στις οποίες απεικονίζονται αρχαία ελληνικά μουσικά όργανα. Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν σε ποια από αυτές τις αγγειογραφίες αναπαρίσταται μία κιθάρα/φόρμιγγα, το μουσικό όργανο των αιδών, που σύμφωνα με το κείμενο συνόδευε τον κυκλικό χορό των νέων (εικ.104).

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποια από τις ακόλουθες εικόνες εντοπίζεις μία **κιθάρα/φόρμιγγα**, το μουσικό όργανο των **αιδών**;

Επιλέξτε ένα:

a.



b.



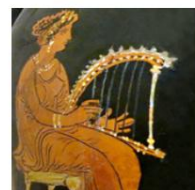
c.



d.



e.





Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός > κίνηση > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες και τις σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων - αναπαριστά έναν **χορό νέων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι έναν χορόν ιστόρησεν ο μέγας ζαβοπόδης, όμοιον μ' αυτόν που ο Δαίδαλος είχε φιλοτεχνήσει της Αριάδνης της λαμπρής εις της Κνωσού τα μέρη. Αγόρια εκεί, πολύπρικοες παρθένες εχορεύαν κι εγύριζαν χεροπιαστοί· και οι κόρες εφορούσαν λινά ενδύματα λεπτά, κι είχαν τα παλικάρια από το λάδι λαμπερούς καλόγνεστους χιτώνες. Λαμπρά στεφάνια είχαν αυτές, είχαν χρυσά εκείνοι μαχαίρια, που απ' αργυρούς κρεμιόταν τελαμώνες· και πότ' **έτρεχαν κυκλικά** με πόδια μαθημένα, **ωσάν σταμνάς**, οπού **τροχόν** αρμόδιον στην παλάμην τον τριγυρνά καθήμενος να δοκιμάσει αν τρέχει, και τότε αράδα έτρεχαν αντίκρυ στην αράδα. Και τον ασύγκριτον χορόν τριγύρω εδιασκεδάζαν πολύς λαός και ανάμεσα ο αοιδός ο θείος κιθάριζε· και ως άρχιζεν εκείνος το τραγούδι δυο χορευτές στη μέση τους πηδούσαν κι εγυρίζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Στο κείμενο παρομοιάζεται ο **κυκλικός χορός** των νέων με την **κυκλική κίνηση** του **τροχού** ενός **αγγειοπλάστη**. Στην αρχαία εποχή, οι **αγγειοπλάστες** έφτιαχναν **αγγεία** από **πηλό** τα οποία διαμόρφωναν με τη **χρήση τροχού**, τα διακοσμούσαν και στη συνέχεια τα έψηναν.

Δες **εδώ** την αναπαράσταση ενός τροχού αγγειοπλαστικής.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ** και μπες σε ένα **εργαστήρι αγγειοπλαστικής**. Διάλεξε ένα αγγείο, **διακόσμησέ** το και βάλ' το στο φούρνο να ψηθεί. Παρατήρησε το **χρώμα** που θα πάρουν οι **μορφές** που θα φτιάξεις **σε σχέση με το υπόλοιπο αγγείο**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Το αγγείο που έφτιαξες είναι ...

Επιλέξτε ένα:

- a. μελανόμορφο.
- b. ερυθρόμορφο.

Τέλος προσπάθειας...

◀ μουσική

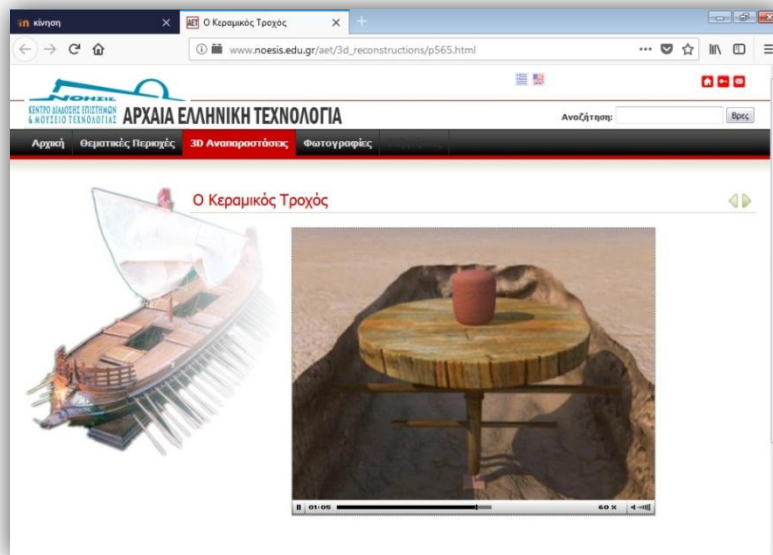
Μεταφορά σε...

φύση ▶

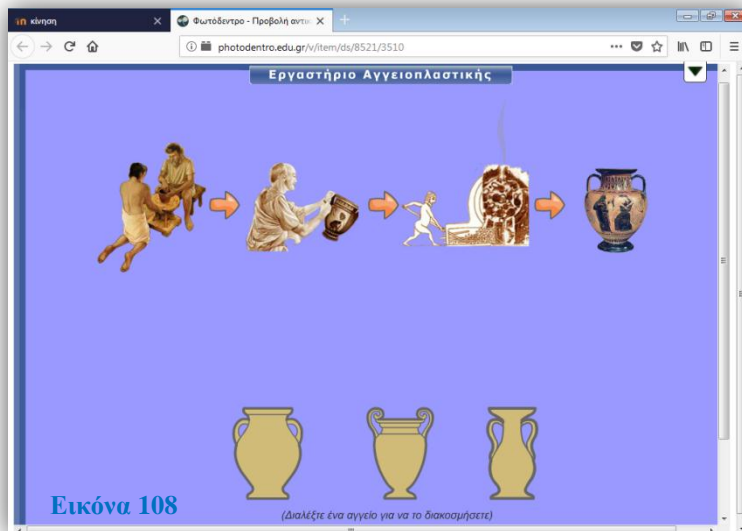


🚩 κίνηση:

Στο κείμενο παρομοιάζεται ο κυκλικός χορός των νέων με την κυκλική κίνηση του τροχού ενός αγγειοπλάστη. Οι μαθητές παρακολουθούν σε βίντεο την αναπαράσταση της λειτουργίας ενός τροχού αγγειοπλαστικής (εικ.107). Στη συνέχεια, «μπαίνουν» σε ένα ψηφιακό εργαστήρι αγγειοπλαστικής, κατασκευάζουν και διακοσμούν με διάφορες μορφές το δικό τους αγγείο (εικ.108-110). Ζητείται να χαρακτηρίσουν το αγγείο που έφτιαξαν ως μελανόμορφο ή ερυθρόμορφο (εικ.106) παρατηρώντας το χρώμα που έχουν οι μορφές σε σχέση με το υπόλοιπο αγγείο.



Εικόνα 107: Βίντεο με αναπαράσταση της λειτουργίας ενός τροχού αγγειοπλαστικής
(πηγή: http://www.noesis.edu.gr/aet/3d_reconstructions/p565.html)



Εικόνα 108



Εικόνα 109



Εικόνα 110

Εικόνα 108-110: Ψηφιακό εργαστήριο αγγειοπλαστικής
(πηγή: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3510>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός > φύση > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες και τις σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων - αναπαριστά έναν **χορό νέων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι έναν χορόν ιστόρησεν ο μέγας ζαβοπόδης, όμοιον μ' αυτόν που ο Δαίδαλος είχε φιλοτεχνήσει της Αριάδνης της λαμπρής εις της Κνωσού τα μέρη. Αγόρια εκεί, πολύπρικοις παρθένες εχορεύαν κι εγύριζαν χεροπιαστοί· και οι κόρες εφορούσαν **λινά ενδύματα** λεπτά, κι είχαν τα παλικάρια από το λάδι λαμπερούς καλόγνεστους χιτώνες. Λαμπρά στεφάνια είχαν αυτές, είχαν χρυσά εκείνοι μαχαίρια, που απ' αργυρούς κρεμιόταν τελαμώνες· και πότ' ετρέχαν κυκλικά με πόδια μαθημένα, ωσάν σταμνάς, οπού τροχόν αρμόδιον στην παλάμην τον τριγυρνά καθήμενος να δοκιμάσει αν τρέχει, και πότε αράδα έτρεχαν αντίκρου στην αράδα. Και τον ασύγκριτον χορόν τριγύρω εδιασκεδάζαν πολύς λαός και ανάμεσα ο αιοίδος ο θεΐος κιθάριζε· και ως άρχιζεν εκείνος το τραγούδι δυο χορευτές στη μέση τους πηδούσαν κι εγυρίζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Οι αρχαίοι Έλληνες έφτιαχναν τα **ενδύματά** τους από υφάσματα **μάλλινα**, **λινά** ή σπανιότερα **μεταξένια**. Στο κείμενο σημειώνεται πως τα κορίτσια που χόρευαν φορούσαν **λινά ενδύματα**. Το **λινάρι** είναι ένα **είδος φυτού** του οποίου τα **άνθη** έχουν **πέντε πέταλα** και είναι **χρώματος γαλάζιου ή μπλε**.

Διαχείριση

- ▼ Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- ⚙ Επεξεργασία κουίζ
- 🔍 Προεπισκόπηση
- ▶ Αποτελέσματα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε ποια εικόνα βλέπουμε **άνθη λιναριού**;

Επιλέξτε ένα:

a.



b.



c.



d.



◀ κίνηση

Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

λογική/μαθηματικά ▶



Τομπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός > Λογική/μαθηματικά > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισημάνωση ερώτησης **Επεξεργασία ερώτησης**

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες και τις σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων - αναπαριστά έναν **χορό νέων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι έναν χορόν ιστόρησεν ο μέγας ζαβοπόδης, όμοιον μ' αυτόν που ο Δαίδαλος είχε φιλοτεχνήσει της Αριάδνης της λαμπρής εις της Κνωσού τα μέρη. Αγόρια εκεί, πολύπρικοις παρθένες εχορεύον και γυρίζαν χεροαστοι· και οι κόρες εφορούσαν λινά ενδύματα λεπτά, κι είχαν τα παλικάρια από το λάδι λαμπερούς καλόγνεστους χιτώνες. Λαμπρά στεφάνια είχαν αυτές, είχαν χρυσά εκείνοι μαχαίρια, που απ' αργυρούς κρεμιόταν τελαμώνες· και πότ' ετρέχαν **κυκλικά** με πόδια μαθημένα, ωσάν **σταμνάς**, οπού **τροχόν** αρμόδιον στην παλάμην τον τριγυρνά καθήμενος να δοκιμάσει αν τρέχει, και πότε αράδα έτρεχαν αντίκρυ στην αράδα. Και τον ασύγκριτον χορόν τριγύρω εδισκεδάζαν πολύς λαός και ανάμεσα ο σοιός ο θείος κιθάριζε· και ως άρχιζεν εκείνος το τραγούδι δυο χορευτές στη μέση τους πηδούσαν κι εγυρίζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΣ

Στο κείμενο παρομοιάζεται ο **κυκλικός χορός** των νέων με την **κυκλική κίνηση** του **τροχού** ενός **αγγειοπλάστη**. Στην αρχαία εποχή, οι **αγγειοπλάστες** έφτιαχναν **αγγεία** από **πηλό** τα οποία διαμόρφωναν με τη **χρήση τροχού**, τα διακοσμούσαν και στη συνέχεια τα έψηναν.

Από τον **11ο έως και τον 8ο αιώνα π.Χ.**, οι αγγειοπλάστες διακοσμούσαν τα **αγγεία** που έφτιαχναν με **γεωμετρικά σχήματα**. Γεωμετρικά, επίσης, σχήματα έδιναν και στις μορφές των ανθρώπων ή των ζώων που ζωγράφιζαν.

Η **γεωμετρική εποχή** - κατά την οποία ο Όμηρος συνέθεσε το **έπος της Ιλιάδας** - οφείλει το όνομά της στη **γεωμετρική διακόσμηση των αγγείων** που κατασκευάζονται αυτή την περίοδο από τους **αγγειοπλάστες** - όπως και σήμερα - με τη **χρήση του τροχού** (βλέπε φωτογραφία).



Αγγειοπλάστης μπροστά στον τροχό κατασκευάζοντας μια κόλλα. Πίσω του κρέμονται έτοιμα αγγεία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ **εδώ** και δεξ **ελληνικά είδη αγγείων**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποιο από τα αγγεία ανήκει στη **γεωμετρική εποχή**; (λάβε υπ' όψιν σου τη **χρονολογία** κάθε αγγείου)

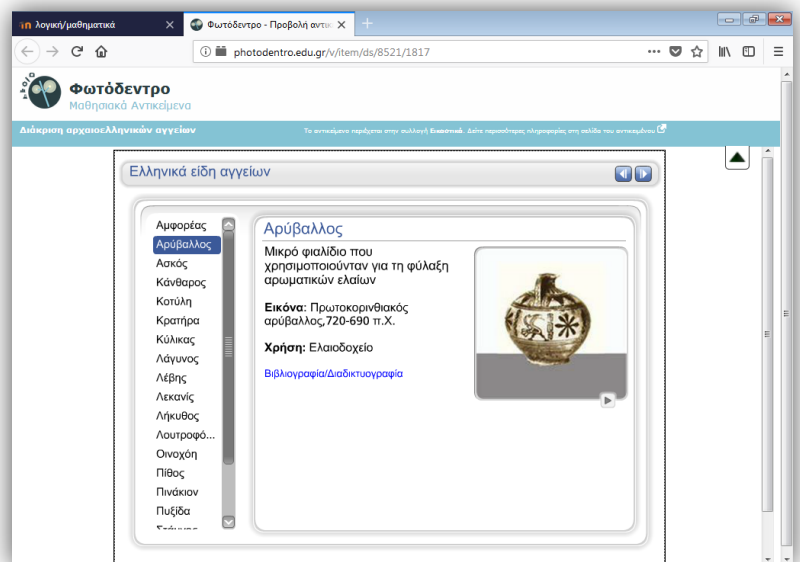
Στη **γεωμετρική εποχή** ανήκει ο ...

Απάντηση:

← φύση Μεταφορά σε... Τέλος προσπάθειας... χώρος ▶

λογική/μαθηματικά:

Με αφορμή το κείμενο στο οποίο ο Όμηρος παρομοιάζει την κυκλική κίνηση του χορού των νέων με την κυκλική κίνηση του τροχού ενός αγγειοπλάστη, οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι αγγειοπλάστες κατά την αρχαιότητα κατασκεύαζαν αγγεία με τη χρήση τροχού, όπως ακριβώς συμβαίνει και σήμερα. Ειδικότερα, από τον 11ο έως και τον 8ο αιώνα π.Χ. διακοσμούσαν τα αγγεία που έφτιαχναν με γεωμετρικά σχήματα. Η εποχή αυτή ονομάστηκε γεωμετρική και είναι η εποχή στην οποία τοποθετείται η σύνθεση του έπους της Ιλιάδας (εικ.112). Δίνονται φωτογραφίες αγγείων και πληροφορίες - μεταξύ άλλων - για την χρονολογία κάθε αγγείου (εικ.113). Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν το αγγείο που ανήκει στη γεωμετρική εποχή.



Εικόνα 113: Ελληνικά είδη αγγείων
(πηγή: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1817>)



Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > 6η ΕΝΟΤΗΤΑ: Χορός > χώρος > Προεπισκόπηση

Ερώτηση 1

Δεν έχει απαντηθεί ακόμα

Βαθμολογήθηκε στα 1,00

Επισήμανση ερώτησης

Επεξεργασία ερώτησης

Στην **τρίτη ζώνη** της ασπίδας ο Ήφαιστος - εκτός από τις γεωργικές εργασίες και τις σκηνές από τη ζωή των κτηνοτρόφων - αναπαριστά έναν **χορό νέων** ...

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κι έναν χορόν ιστόρησεν ο μέγας Ζαβοπόδης, όμοιον μ' αυτόν που ο Δαίδαλος είχε φιλοτεχνήσει της Αριάδνης της λαμπρής εις της Κνωσού τα μέρη. Αγόρια εκεί, πολύπλοικες παρθένες εχορεύαν κι εγύριζαν χεροπιαστοί· και οι κόρες εφορούσαν λινά **ενδύματα** λεπτά, κι είχαν τα παλικάρια από το λάδι λαμπερούς **καλόγεστους χιτώνες**. Λαμπρά στεφάνια είχαν αυτές, είχαν χρυσά εκείνοι μαχαίρια, που απ' αργυρούς κρεμιόταν τελαμώνες· και πότ' έτρεχαν κυκλικά με πόδια μαθημένα, ωσάν σταμνάς, οπου τροχόν αρμόδιον στην παλάμην τον τριγυρνά καθήμενος να δοκιμάσει αν τρέχει, και πότε αράδα έτρεχαν αντίκρου στην αράδα. Και τον ασύγκριτον χορόν τριγύρω εδιασκεδάζαν πολύς λαός και ανάμεσα ο ασιδός ο θεός κιθάριζε· και ως άρχιζεν εκείνος το τραγούδι δυο χορευτές στη μέση τους πηδούσαν κι εγυρίζαν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΞ

Στην αρχαιότητα, τα **ενδύματα ύφαιναν οι γυναίκες στον αργαλειό** (βλέπε εικόνα) που βρισκόταν στον **γυναικωνίτη**. Ο **γυναικωνίτης**, στην **αρχαία ελληνική οικία**, ήταν ο **χώρος για τις γυναίκες**.


ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάνε κλικ [εδώ](#) και περιηγήσου σε μία **αρχαία ελληνική κατοικία**.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε **ποιο μέρος της αρχαίας οικίας** βρισκόταν ο **γυναικωνίτης**, όπου οι γυναίκες περνούσαν αρκετές ώρες της ημέρας υφαίνοντας τα ενδύματα της οικογένειας;

Επιλέξτε ένα:

- a. Στον πάνω όροφο του σπιτιού.
- b. Στο ισόγειο.

◀ λογική/μαθηματικά

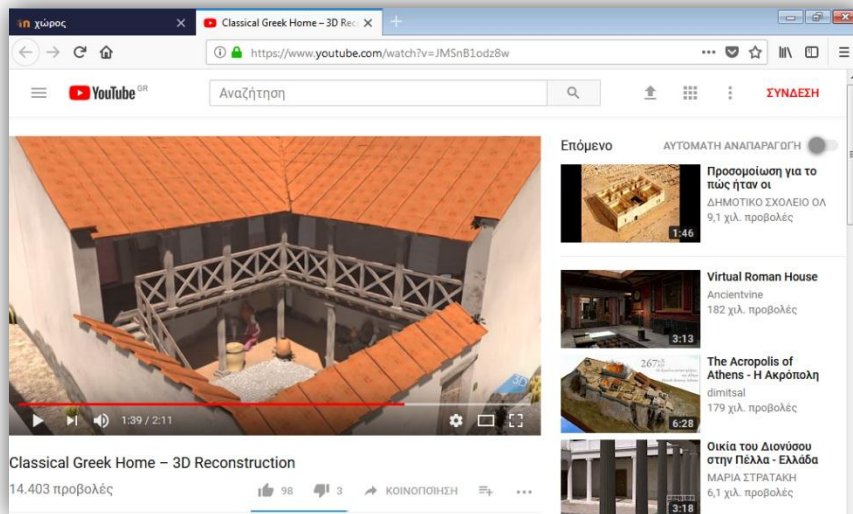
Μεταφορά σε...

Τέλος προσπάθειας...

Πώς λέγεται ο **χώρος** του αρχαίου θεάτρου όπου χόρευε ο **χορός** ▶

χώρος:

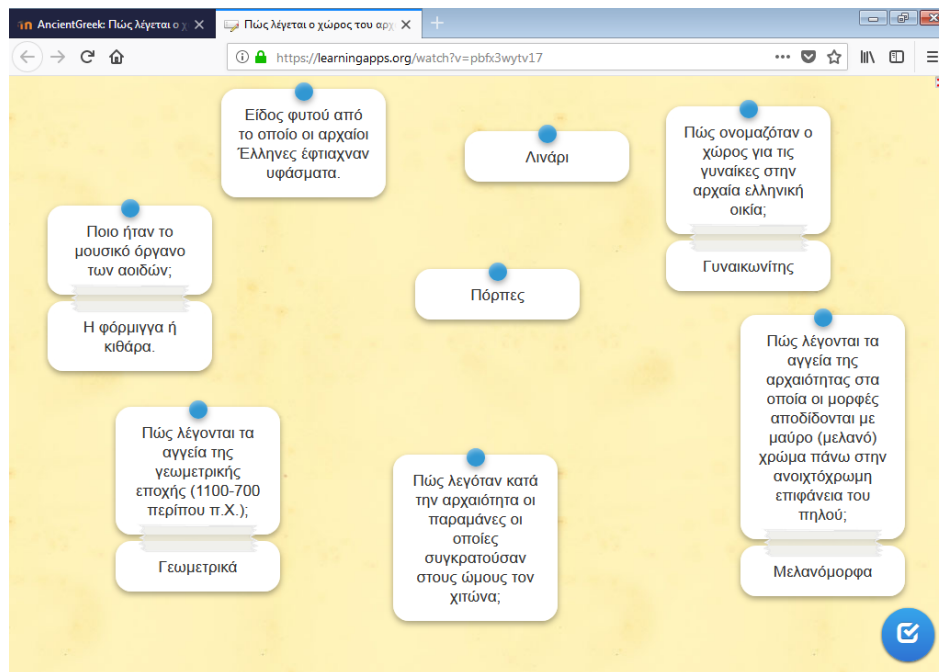
Οι μαθητές πληροφορούνται ότι στην αρχαιότητα τα ενδύματα της οικογένειας ύφαιναν οι γυναίκες στον αργαλειό που βρισκόταν στον γυναικωνίτη, στον χώρο δηλαδή της αρχαίας ελληνικής οικίας που προορίζονταν για τις γυναίκες (εικ.114). Οι μαθητές παρακολουθώντας ένα βίντεο περιηγούνται στους χώρους μιας αρχαίας ελληνικής οικίας (εικ.115) και καλούνται να προσδιορίσουν σε ποιο μέρος της βρισκόταν ο γυναικωνίτης, το δωμάτιο στο οποίο οι γυναίκες περνούσαν αρκετές ώρες της ημέρας υφαίνοντας τα ενδύματα της οικογένειας.



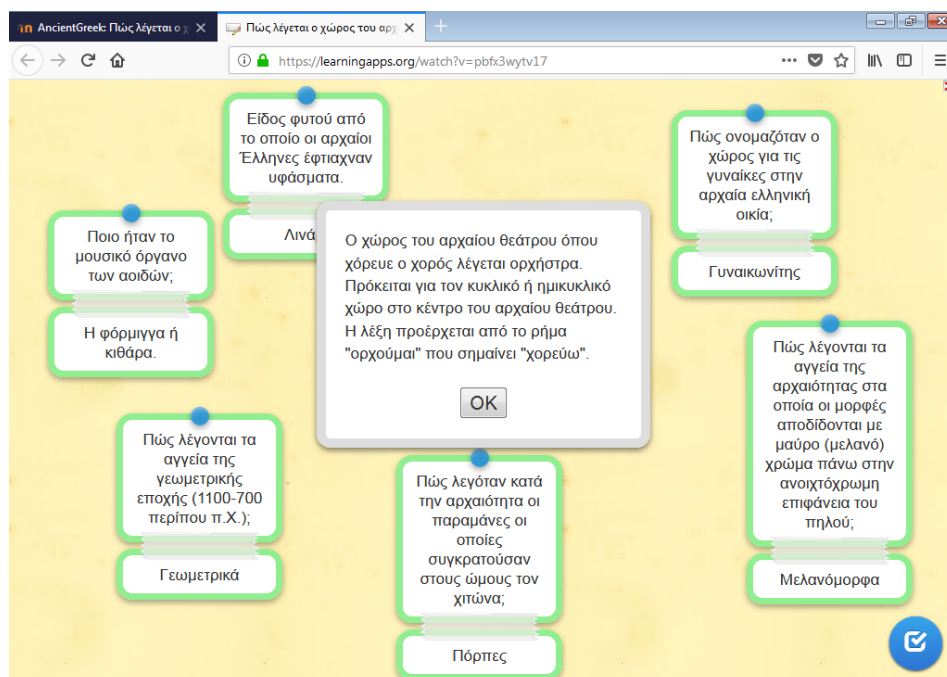
Εικόνα 115: Βίντεο με τρισδιάστατη αναπαράσταση μιας αρχαίας ελληνικής οικίας (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=JMSnB1odz8w>)

✚ Πώς λέγεται ο χώρος του αρχαίου θεάτρου όπου χόρευε ο χορός;

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης της έκτης ενότητας (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Δίνονται τα ερωτήματα της ενότητας καθώς και οι απαντήσεις τους. Ζητείται από τους μαθητές να μετακινήσουν και να ενώσουν σωστά τα ερωτήματα με τις απαντήσεις τους (εικ.116). Εφόσον δοθούν οι σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτεται η απάντηση στο γενικό ερώτημα της έκτης ενότητας (εικ.117).



Εικόνα 116: Άσκηση ανακεφαλαίωσης της 6^{ης} ενότητας (<https://learningapps.org/watch?v=pbfx3wytv17>)



Εικόνα 117: Οι σωστές απαντήσεις αποκαλύπτουν την απάντηση στο γενικό ερώτημα της 6^{ης} ενότητας

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΤΕ ΤΗΝ ΑΣΠΙΔΑ

Μαθησιακός στόχος ενότητας:

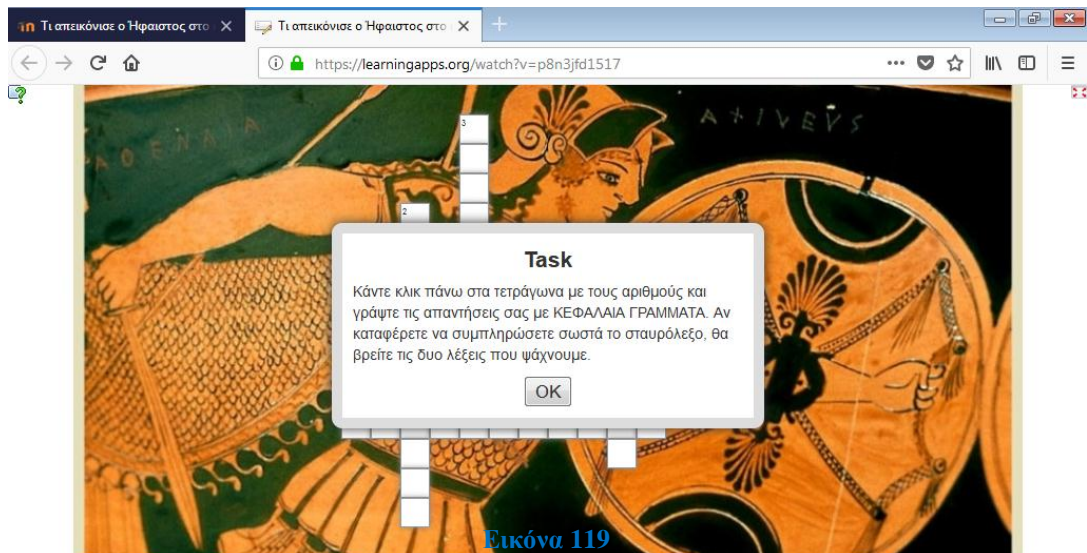
Με τη δραστηριότητα της ενότητας αυτής επιδιώκεται οι μαθητές να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν έννοιες που ανακάλυψαν στις έξι ενότητες που προηγήθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα:

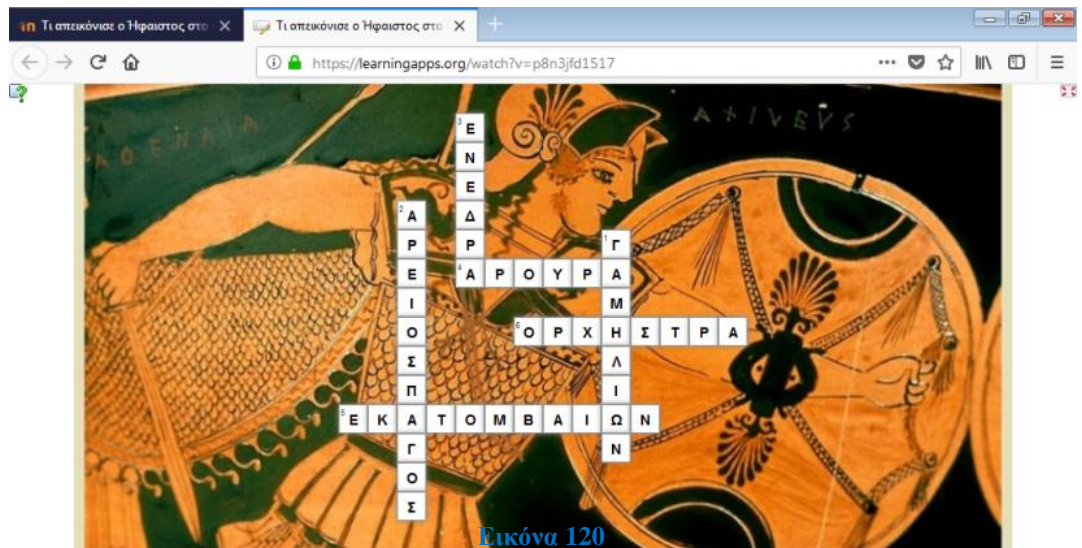
Οι μαθητές φτάνοντας στο τέλος της έκτης ενότητας του παιχνιδιού έχουν κερδίσει όλα τα κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα εκτός από δύο. Μένει να μάθουν τι απεικόνισε ο Ήφαιστος στο κέντρο και τι στην τελευταία ζώνη της ασπίδας (εικ.118). Για να αποκαλυφθούν οι δύο λέξεις που ψάχνουν, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα σταυρόλεξο με τις απαντήσεις που βρήκαν στα γενικά ερωτήματα κάθε ενότητας (εικ.119-120) (η δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί στο: <https://learningapps.org/>). Εφόσον δώσουν τις σωστές απαντήσεις, αποκαλύπτονται οι δύο τελευταίες λέξεις που αναζητούν (εικ.121), κερδίζουν τα δύο τελευταία κομμάτια της ασπίδας και ολοκληρώνουν το έργο (εικ.122-123). Επισημαίνεται, τέλος, στους μαθητές ότι η ασπίδα που περιγράφει ο Όμηρος θυμίζει τη Γη, όπως την αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι στην εποχή του, σαν έναν επίπεδο σχεδόν δίσκο περιβαλλόμενο από τον Ωκεανό. Δίνεται σχετική εικόνα (εικ.124).

The screenshot shows a Moodle quiz page titled "Ερώτηση 1". The question text is: "Σας λείπουν ακόμα δύο κομμάτια της ασπίδας του Αχιλλέα. Το κέντρο και η τελευταία ζώνη. Τι απεικόνισε ο Ήφαιστος στο κέντρο και τι στην τελευταία ζώνη της ασπίδας του Αχιλλέα; Κάντε κλικ εδώ και βρείτε την απάντηση. Αν συμπληρώσετε σωστά τις δύο προτάσεις που ακολουθούν, θα έχετε καταφέρει να ολοκληρώσετε την ασπίδα του Αχιλλέα! Ο Ήφαιστος στο κέντρο της ασπίδας απεικόνισε το ... Απάντηση: ... και στην τελευταία ζώνη της ασπίδας απεικόνισε τον ... Απάντηση:". The interface includes a top navigation bar with "Moodle @ West Attica", "Μαθήματα", "Υποστήριξη", "Erasmus", "Τα μαθήματά μου", and "Ελληνικά (el)". A sidebar on the right contains a "Διαχείριση" menu with options like "Διαχείριση κοιζ", "Επεξεργασία ρυθμίσεων", "Προεπισκόπηση", and "Αποτελέσματα". At the bottom, there are buttons for "Προηγούμενη σελίδα" and "Τέλος προσπάθειας...", and a footer with copyright information: "(c) 2018 Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων - Ομάδα Υποστήριξης Ανοικτών Μαθημάτων".

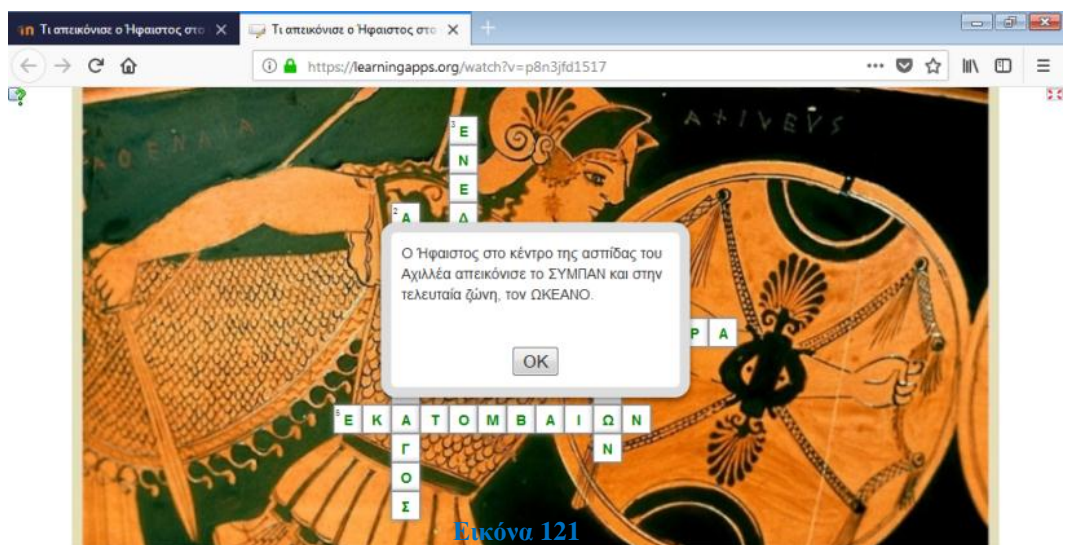
Εικόνα 118: Η ενότητα «Ολοκληρώστε την ασπίδα»



Εικόνα 119



Εικόνα 120



Εικόνα 121

Εικόνες 119-121: Το σταυρόλεξο επανάληψης και εμπέδωσης εννοιών (<https://learningapps.org/watch?v=p8n3jfd1517>)

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΓΚΟΡΤΣΑ

Moodle @ West Attica
Μαθήματα ▾ Υποστήριξη ▾ Erasmus Τα μαθήματά μου ▾ Ελληνικά (el) ▾

Ταμπλό > Τα μαθήματά μου > Αρχαία Ελληνικά > ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΤΕ ΤΗΝ ΑΣΠΙΔΑ > Τι απεικόνισε ο Ήφαιστος στο κέντρο και τι στην τε...
> Προεπισκόπηση

Ξεκίνησε στις	Monday, 28 January 2019, 7:54 PM
Κατάσταση	Ολοκληρωμένο
Ολοκληρώθηκε στις	Monday, 28 January 2019, 7:55 PM
Χρόνος που χρειάστηκε	32 δευτερόλεπτα
Βαθμοί	2,00/2,00
Βαθμός	10,00 από ένα μέγιστο 10,00 (100%)

Ερώτηση 1 Σωστό Βαθμολογήθηκε 1,00 στα 1,00

▼ Επισήμανση ερώτησης * Επεξεργασία ερώτησης

Σας λείπουν ακόμα **δύο κομμάτια** της ασπίδας του Αχιλλέα.

Το κέντρο και η τελευταία ζώνη.

Τι απεικόνισε ο Ήφαιστος στο κέντρο και τι στην τελευταία ζώνη της ασπίδας του Αχιλλέα;

Κάντε κλικ [εδώ](#) και βρείτε την απάντηση.

Αν συμπληρώσετε σωστά τις δύο προτάσεις που ακολουθούν, θα έχετε καταφέρει να ολοκληρώσετε την ασπίδα του Αχιλλέα!

Ο Ήφαιστος στο κέντρο της ασπίδας απεικόνισε το ...

Απάντηση:

Η σωστή απάντηση είναι: σύμπαν

Ερώτηση 2 Σωστό Βαθμολογήθηκε 1,00 στα 1,00

▼ Επισήμανση ερώτησης * Επεξεργασία ερώτησης

... και στην τελευταία ζώνη της ασπίδας απεικόνισε τον ...

Απάντηση:

Διαχείριση

- ▼ Διαχείριση κουίζ
 - Επεξεργασία ρυθμίσεων
 - Παρακάμψεις ομάδας
 - Παρακάμψεις χρηστών
- ⚙ Επεξεργασία κουίζ
- 🔍 Προεπισκόπηση
 - ▶ Αποτελέσματα
 - Τοπικά ανατεθειμένοι ρόλοι
 - Δικαιώματα χρήσης
 - Έλεγχος δυνατοτήτων
 - Φίλτρα
 - Καταγραφές
 - Αντίγραφο ασφαλείας
 - Επαναφορά
 - ▶ Τράπεζα ερωτήσεων
- ▶ Διαχείριση μαθήματος

ΜΠΡΑΒΟ!!!

ΚΑΤΑΦΕΡΑΤΕ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΤΕ ΤΗΝ ΑΣΠΙΔΑ ΤΟΥ ΑΧΙΛΛΕΑ.

ΓΙΑ ΝΑ ΤΗΝ ΔΕΙΤΕ ΚΑΝΤΕ ΚΛΙΚ [ΕΔΩ](#).

Η ασπίδα που περιγράφει ο Όμηρος θυμίζει τη Γη όπως την αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι στην εποχή του, σαν έναν επίπεδο σχεδόν δίσκο **περιβαλλόμενο από τον Ωκεανό**, δηλαδή **ΚΑΠΩΣ ΕΤΣΙ**.

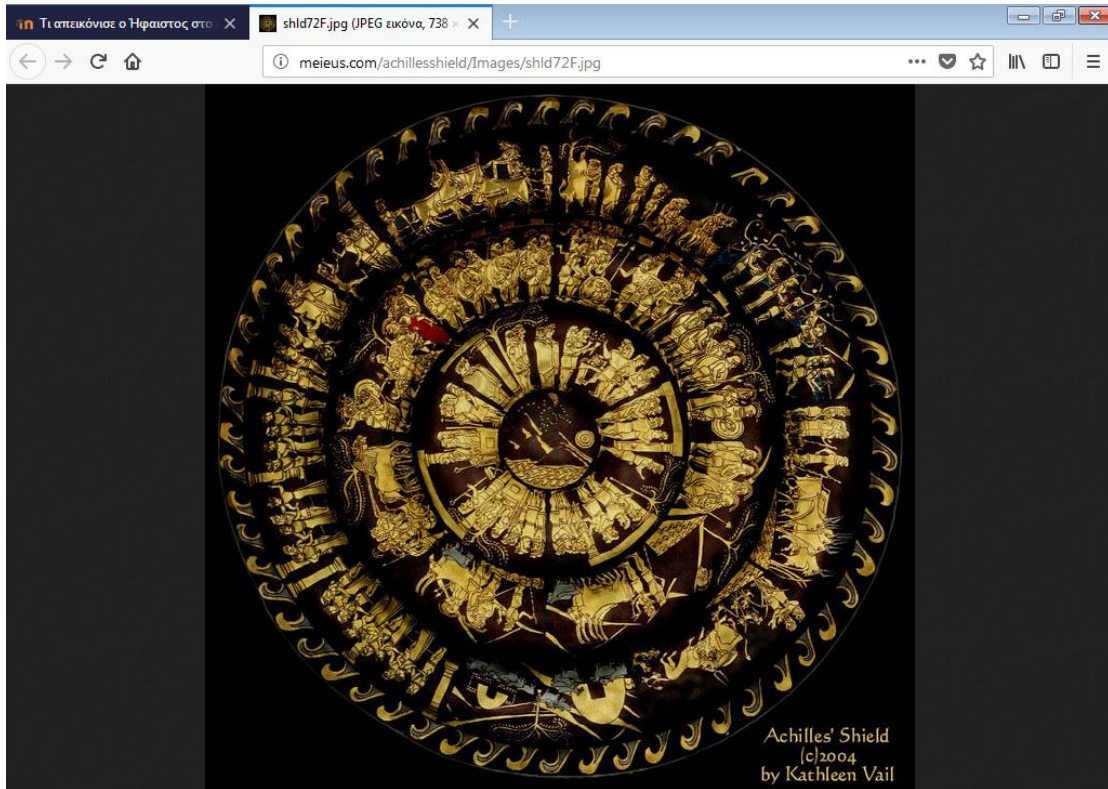
Πάνω από τη Γη υψωνόταν ο ουρανός σαν μια αναποδογυρισμένη κούπα. Κάτω από τη Γη βρισκόταν ο Άδης. Η μυθική αυτή εικόνα παράστανε ένα σύμπαν με τρία επίπεδα: το ουράνιο (χώρο των ολύμπιων θεών), το επίγειο (χώρο των θνητών) και το υπόγειο (χώρο των νεκρών και των θεών του Άδη).

Η σωστή απάντηση είναι: ωκεανό

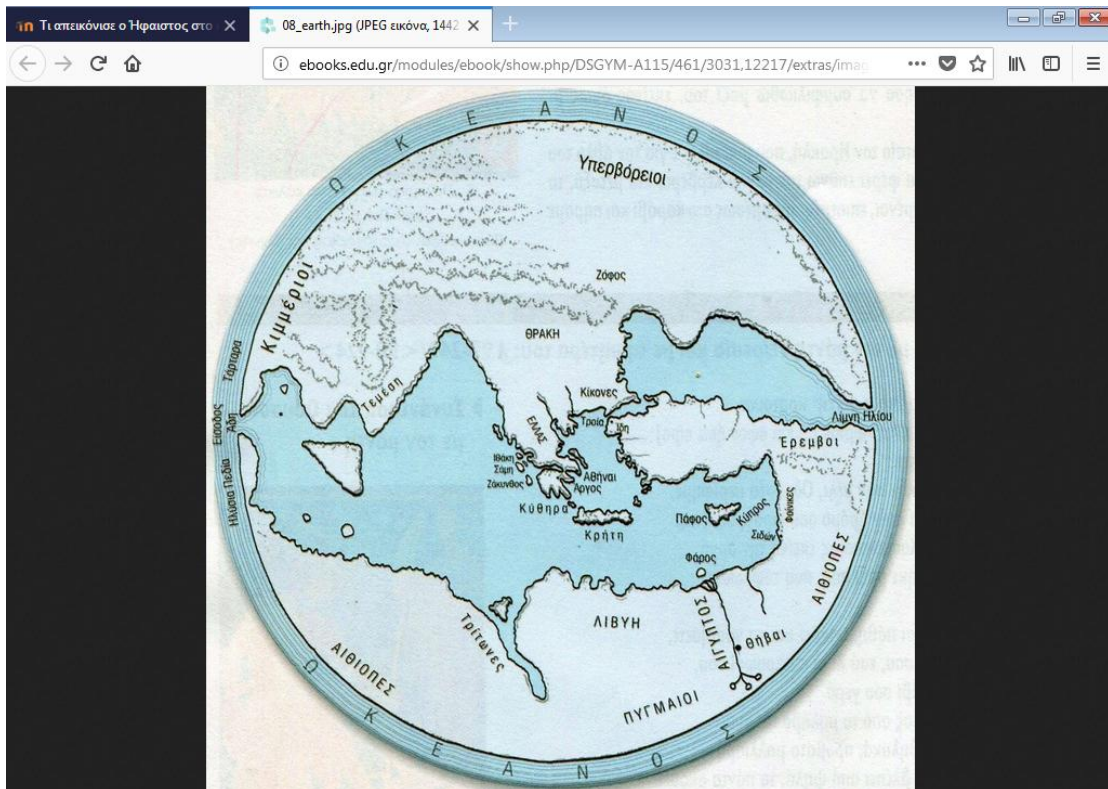
Τερματισμός ανασκόπησης

◀ Πώς λέγεται ο χώρος του αρχαίου θεάτρου όπου χόρευε ο χορός:

(c) 2018 Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων - Ομάδα Υποστήριξης Ανοικτών Μαθημάτων 🔍 Αρχαία βοήθεια για αυτή τη σελίδα



Εικόνα 123: Η ασπίδα του Αχιλλέα



Εικόνα 124: Η Γη όπως την αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι στην εποχή του Ομήρου, σαν έναν επίπεδο σχεδόν δίσκο περιβαλλόμενο από τον Ωκεανό.

Παράρτημα ΣΤ
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΑΞΗ-ΤΜΗΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:

Σημειώστε με ένα \surd σε ποιο βαθμό - κατά την κρίση σας - ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις:

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές:		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
		1	2	3	4	5
ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	1. εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα					
	2. συμμετέχουν					
	3. είναι συγκεντρωμένοι					
	4. υποβάλλουν ερωτήσεις/προβληματίζονται σχετικά με το μάθημα					
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	5. δείχνουν να απολαμβάνουν το μάθημα					
	6. δυσανασχετούν					
	7. εκδηλώνουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν ολοκληρώνουν επιτυχώς μια δραστηριότητα					
ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	8. συνεργάζονται αρμονικά					
	9. προκαλούν αναστάτωση που οδηγεί στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού					
	10. αυτενεργούν και αυτορρυθμίζονται					
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	11. ολοκληρώνουν με επιτυχία ό,τι τους ζητείται να κάνουν					
	12. κατανοούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ανταποκρίνονται θετικά δίνοντας ορθές απαντήσεις στα ζητούμενα των εργασιών					
	13. ζητούν επανάληψη των περιεχομένων μάθησης					

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΑΞΗ-ΤΜΗΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:

Σημείωσε με ένα √ σε ποιο βαθμό - κατά την κρίση σου - ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις:

Οι δραστηριότητες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών:	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πέρα πολύ
	1	2	3	4	5
1. ήταν ενδιαφέρουσες και με έκαναν να συμμετέχω στο μάθημα περισσότερο από άλλες φορές					
2. με βοήθησαν να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο μάθημα					
3. πιστεύω ότι είναι ένας καλός λόγος για να ασχοληθώ με το μάθημα					
4. μου άρεσαν και έκαναν το μάθημα απολαυστικό					
5. ήταν βαρετές					
6. με έκαναν χαρούμενο/-η κάθε φορά που κατάφερα να πετύχω το στόχο					
7. μου άρεσαν, γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου					
8. δεν μου άρεσαν, γιατί προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη και στη συνέχεια παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό					
9. ήταν μια καλή άσκηση που με έμαθε πώς να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, για να μαθαίνω, αλλά και πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, για να λύνω τις απορίες μου					
10. με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα και να δίνω σωστές απαντήσεις					
11. έκαναν το μάθημα πιο δύσκολο					
12. θα ήθελα να ξαναγίνουν, γιατί βελτίωσαν τις επιδόσεις μου					

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ
(ενδεικτικό τεστ κατανόησης αρχαίου ελληνικού κειμένου Β΄ Γυμνασίου)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΜΗΜΑ: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κατά δέ την ἐς Ὀλυμπίαν ὁδὸν ἔστιν ὄρος πέτραις ὑψηλαῖς ἀπότομον, Τυπαῖον καλούμενον. Κατά τούτου τάς γυναῖκας Ἡλείους ἐστὶν ὠθεῖν νόμος, ἣν φωραθῶσιν ἐς τὸν ἀγῶνα ἐλθοῦσαι τὸν Ὀλυμπικόν ἢ καὶ ὄλως ἐν ταῖς ἀπειρημέναις σφίσιν ἡμέραις διαβάσαι τὸν Ἀλφειόν. Οὐ μὴν οὐδέ ἀλῶναι λέγουσιν οὐδεμίαν, ὅτι μὴ Καλλιπάτειραν μόνην, ἣ ὑπὸ τινων καὶ Φερενίκη καλεῖται. Αὕτη προαποθανόντος αὐτῆ τοῦ ἀνδρός, ἐξεικάσασα αὐτήν τὰ πάντα ἀνδρὶ γυμναστῆ, ἤγαγεν ἐς Ὀλυμπίαν τὸν υἱὸν μαχοῦμενον νικῶντος δέ τὸν Πεισιρόδου, τὸ ἔρυμα ἐν ᾧ τοὺς γυμναστάς ἔχουσιν ἀπειλημένους, τοῦτο ὑπερπηδῶσα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνώθη. Φωραθείσης δέ ὅτι εἶη γυνή, ταύτην ἀφιᾶσιν ἀζήμιον καὶ τῷ πατρὶ καὶ ἀδελφοῖς αὐτῆς καὶ τῷ παιδί αἰδῶ νέμοντες –ὑπῆρχον δὲ ἅπασιν αὐτοῖς Ὀλυμπικαὶ νῖκαι– ἐποίησαν δέ νόμον ἐς το ἔπειτα ἐπὶ τοῖς γυμνασταῖς γυμνοὺς σφᾶς ἐς τὸν ἀγῶνα ἐσέρχεσθαι.

Πανσανίας, *Ελλάδος Περιήγησις* 5.6.7-8 (διασκευή)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Σύμφωνα με το κείμενο:

1. α) Ποιος νόμος ίσχυε στους Ηλείους για όποια έγγαμη γυναίκα εισέρχονταν στον χώρο της Ολυμπίας ή διέβαινε τον Αλφειό ποταμό κατά τον χρόνο τέλεσης των Ολυμπιακών Αγώνων;
β) Γιατί η Καλλιπάτειρα θέλησε να εισέλθει στον αγωνιστικό χώρο, με ποιο τρόπο τα κατάφερε και ποια κατάληξη είχε το εγχείρημά της;
2. α) Γιατί οι ελλανοδίκες δεν τιμώρησαν τελικά την Καλλιπάτειρα;
β) Ποιο νόμο ψήφισαν οι ελλανοδίκες μετά από όσα συνέβησαν με την Καλλιπάτειρα;

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ
(ενδεικτικό τεστ κατανόησης αρχαίου ελληνικού κειμένου Γ΄ Γυμνασίου)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΜΗΜΑ: **ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:**

ΚΕΙΜΕΝΟ

Λέγεται γοῦν ἐν Σικελίᾳ (εἰ γὰρ καὶ μυθωδέστερόν ἐστιν, ἀλλ' ἀρμόσει καὶ νῦν ἅπασιν τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι) ἐκ τῆς Αἴτνης ρύακα πυρός γενέσθαι· τοῦτον δὲ ρεῖν φασιν ἐπὶ τε τὴν ἄλλην χώραν, καὶ δὴ καὶ πρὸς πόλιν τινὰ τῶν ἐκεῖ κατοικουμένων. Τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὀρμηῆσαι πρὸς φυγὴν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας, ἓνα δὲ τινὰ τῶν νεωτέρων, ὀρῶντα τὸν πατέρα πρεσβύτερον ὄντα καὶ οὐχὶ δυνάμενον ἀποχωρεῖν, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβανόμενον ὑπὸ τοῦ πυρός, ἀράμενον φέρειν. Φορτίου δ' οἴμαι προσγενομένου καὶ αὐτὸς ἐγκατελήφθη. Ὅθεν δὴ καὶ ἄξιον θεωρῆσαι τὸ θεῖον, ὅτι τοῖς ἀνδράσιν τοῖς ἀγαθοῖς εὐμενῶς ἔχει. Λέγεται γὰρ κύκλω τὸν τόπον ἐκεῖνον περιρρυῆναι τὸ πῦρ καὶ σωθῆναι τούτους μόνους, ἀφ' ὧν καὶ τὸ χωρίον ἔτι καὶ νῦν προσαγορεύεσθαι τῶν εὐσεβῶν χῶρον· τοὺς δὲ ταχεῖαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους καὶ τοὺς ἑαυτῶν γονέας ἐγκαταλιπόντας ἅπαντας ἀπολέσθαι.

Λυκούργος, Κατὰ Λεωκράτους 95-96

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. α) Σε ποια ενέργεια προχώρησε ο νέος της ιστορίας που διηγείται ο Λυκούργος στο δικαστήριο, όταν είδε τον πατέρα του ανήμπορο να αντιδράσει;
β) Με ποιον τρόπο σώθηκε ο νέος και ο πατέρας του;
2. α) Πώς αντέδρασαν οι υπόλοιποι κάτοικοι της περιοχής όπου συνέβη το περιστατικό που αφηγείται ο Λυκούργος, όταν είδαν να τους πλησιάζει η λάβα από το ηφαίστειο της Αίτνας;
β) Ποιο ιδανικό υπερασπίστηκε ο νέος και κατάφερε τελικά να σώσει τον πατέρα του, αλλά να σωθεί και ο ίδιος; Ποιο είναι το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας;

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
(τεστ αρχαιογνωσίας στην Ιλιάδα, Σ 478-616)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΜΗΜΑ: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

1. Τι απεικονίζεται να κρατά στα χέρια του ο θεός του γάμου;
 - α. ρόδι
 - β. δάδα
 - γ. τόξο
 - δ. σκήπτρο

2. Σε ποιο μέρος της οικίας περνούσε κατά την αρχαιότητα τις περισσότερες ώρες της ημέρας μια γυναίκα μετά τον γάμο της;
 - α. Στο δωμάτιο των δούλων.
 - β. Στον ανδρώνα.
 - γ. Στην κουζίνα.
 - δ. Στον γυναικωνίτη.

3. Στην αρχαιότητα ο «αυλός» ήταν είδος πνευστού μουσικού οργάνου και η «κιθάρα» είδος έγχορδου μουσικού οργάνου.
 - α. Σωστό
 - β. Λάθος

4. «Υμέναιος», ήταν το όνομα του θεού-προστάτη του γάμου. Σημαίνει, επίσης, το «γαμήλιο τραγούδι». Τι άλλο σημαίνει η λέξη «υμέναιος»;

Η λέξη «υμέναιος» σημαίνει και

5. Κατά την αρχαιότητα ποιο ποσοστό της περιουσίας του ήταν υποχρεωμένος να δώσει ως προίκα ένας πατέρας στην κόρη που πάντρευε;
 - α. Το 1/5 της περιουσίας του.
 - β. Το 1/10 της περιουσίας του.
 - γ. Το 1/2 της περιουσίας του.
 - δ. Το 1/20 της περιουσίας του.

6. Πώς λεγόταν ο μήνας κατά τον οποίο γινόταν οι γάμοι στα αρχαία χρόνια;

Ο μήνας κατά τον οποίο γινόταν οι γάμοι στα αρχαία χρόνια λεγόταν

7. Με πόσα κιλά - κατά προσέγγιση - ισοδυναμούσε ένα αρχαίο ελληνικό τάλαντο;
 α. 26 κιλά
 β. 10 κιλά
 γ. 15 κιλά
 δ. 16 κιλά
8. Το σχήμα του αρχαίου ελληνικού ταλάντου αναπαράγει το σχήμα τεντωμένου δέρματος ποιου ζώου; (Το ζώο αυτό χρησιμοποιούνταν στις εμπορικές συναλλαγές πριν την επινόηση του χρήματος.)
 α. Του λιονταριού.
 β. Του βοδιού.
 γ. Του ελαφιού.
 δ. Του αγριογούρουνου.
9. Κατά την αρχαιότητα η λέξη «τάλαντο» σήμαινε: α) μονάδα βάρους, β) νόμισμα μεγάλης αξίας. Με την επικράτηση του χριστιανισμού η λέξη απέκτησε κι άλλη σημασία. Τι σημαίνει σήμερα η λέξη «τάλαντο»;

Η λέξη «τάλαντο» σήμερα σημαίνει

10. Πού βρισκόταν η «Ηλιαία», το κυριότερο δικαστήριο του αρχαίου αθηναϊκού κράτους;
 Η «Ηλιαία», το κυριότερο δικαστήριο του αρχαίου αθηναϊκού κράτους, βρισκόταν στην
11. Σύμφωνα με την αρχαία ελληνική μυθολογία, πού έγινε η πρώτη δίκη φόνου;
 Η πρώτη δίκη φόνου έγινε στον, έναν βραχώδη λόφο βορειοδυτικά της Ακρόπολης των Αθηνών.
12. Κατά την αρχαιότητα, η πρώτη ύλη για την κατασκευή μιας πανοπλίας ήταν το μέταλλο. Ωστόσο, συχνά το μέταλλο συνοδεύονταν από άλλα υλικά φυτικής ή ζωικής προέλευσης. Για την κατασκευή του θώρακα χρησιμοποιούσαν, για την κατασκευή της ασπίδας δέρμα και κλαδιά και για την κατασκευή της περικεφαλαίας, δέρμα και τρίχες
13. Σε ποιο σημείο του σώματος φορούσε ο πολεμιστής της αρχαιότητας τις «κνημίδες»;
 α. Στα χέρια.
 β. Στο στήθος.
 γ. Στο κεφάλι.
 δ. Στις κνήμες.

14. Ποιος είπε στην Ιλιάδα την ηρωική φράση: «εἷς οἰωνὸς ἄριστος ἀμύνεσθαι περὶ πάτρης» (= «ένας είναι ο καλύτερος οἰωνός, ν' αγωνιζόμαστε για την πατρίδα»);
Την παραπάνω φράση είπε ο
15. Τι σημαίνει η λέξη «καρτέρι»;
«Καρτέρι» σημαίνει
16. Ποιο ήταν το κυριότερο μέτρο επιφάνειας κατά την αρχαιότητα που ισοδυναμεί με 950 τετραγωνικά μέτρα (m²);
Το κυριότερο μέτρο επιφάνειας κατά την αρχαιότητα ήταν το
17. Σε ποιο μέρος της αρχαίας οικίας βρισκόταν ο «γυναικωνίτης»;
α. Στον πάνω όροφο του σπιτιού.
β. Στο ισόγειο.
18. Τι σημαίνει η λέξη «βοῦς»;
Η λέξη «βοῦς» σημαίνει
19. Οι αρχαίοι Έλληνες καλλιεργούσαν στα χωράφια τους κυρίως αμπέλια κι ελιές και από δημητριακά, σιτάρι και
20. Σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας ανήκει η Μαρώνεια, ο τόπος όπου οι κάτοικοι εξακολουθούν να παράγουν τον περίφημο «μαρωνίτη» ή «ισμαρικό» οίνο, με τον οποίο ο Οδυσσεύς τύφλωσε τον κύκλωπα Πολύφημο;
α. Στη Θράκη.
β. Στην Πελοπόννησο.
γ. Στην Κρήτη.
δ. Στη Θεσσαλία.
21. Ποιο μουσικό όργανο συνόδευε τον «λίνο», το τραγούδι του τρύγου;
α. Η κιθάρα.
β. Ο αυλός.
γ. Το τύμπανο.
δ. Η άρπα.
22. Το γράμμα Α («άλφα») του ελληνικού αλφαβήτου είναι προσαρμογή της φοινικικής λέξης «aleph». Τι σήμαινε η λέξη «aleph» στο φοινικικό αλφάβητο;
Η λέξη «aleph» στο φοινικικό αλφάβητο σήμαινε

23. Κατά την αρχαιότητα το αγαπημένο μουσικό όργανο των βοσκών ήταν η «σύριγγα». Η «σύριγγα» ήταν έγχορδο, πνευστό ή κρουστό μουσικό όργανο;

Η «σύριγγα» ήταν μουσικό όργανο.

24. Ποια από τις παρακάτω ράτσες σκύλων είναι αρχαία ελληνική;

- α. λαμπραντόρ
- β. μπουλντόγκ
- γ. αλωπεκίς (= αλεπουδίτσα)
- δ. ντόμπερμαν

25. Ο πρώτος μήνας στο ημερολόγιο των αρχαίων Ελλήνων λεγόταν «Εκατομβαιών» και ήταν αφιερωμένος στον θεό Απόλλωνα προς τιμή του οποίου προσέφεραν «μεγαλοπρεπείς θυσίες 100 βοδιών».

Οι θυσίες αυτές με μία λέξη λεγόταν

26. Πώς λεγόταν κατά την αρχαιότητα οι παραμάνες με τις οποίες συγκρατούσαν στους ώμους τον χιτώνα;

Οι παραμάνες με τις οποίες συγκρατούσαν στους ώμους τον χιτώνα κατά την αρχαιότητα λεγόταν («πέιρω» = διαπερνώ, διατρύπώ).

27. Ποιο ήταν το έγχορδο μουσικό όργανο των αιιδών;

Το έγχορδο μουσικό όργανο των αιιδών ήταν η

28. Τα αρχαία ελληνικά αγγεία στα οποία απεικονίζονται μορφές μαύρου χρώματος λέγονται

29. Πόσα πέταλα και ποιο χρώμα έχει το άνθος του λιναριού;

Το άνθος του λιναριού έχει πέταλα, χρώματος

30. Η «γεωμετρική εποχή» κατά την οποία ο Όμηρος συνέθεσε το έπος της Ιλιάδας οφείλει το όνομά της στη διακόσμηση των αγγείων που κατασκευάζονται αυτή την περίοδο από τους αγγειοπλάστες, οι οποίοι διακοσμούσαν τα αγγεία που έφτιαχναν με σχήματα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Πιστεύετε (αν ναι, σε ποιο βαθμό) ότι η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο έγινε πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές με την υλοποίηση δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν.;
2. Πιο συγκεκριμένα, τι θα είχατε να παρατηρήσετε για τη στάση απέναντι στο μάθημα: α) των «αδύνατων» μαθητών, β) των «μέτριων» μαθητών, γ) των «καλών» μαθητών;
3. Παρατηρήσατε θετική μεταβολή στην ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν.;
4. Πιστεύετε (αν ναι, σε ποιο βαθμό) ότι ενισχύθηκε η αυτενέργεια των μαθητών και η πίστη τους στη δυνατότητα επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων στα αρχαία ελληνικά κείμενα από το πρωτότυπο;
5. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων Π.Τ.Ν. υπήρξε ομαλή συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό ή εκδηλώθηκαν προβλήματα;
6. Θεωρείτε (αν ναι, σε ποιο βαθμό) ότι οι δραστηριότητες Π.Τ.Ν. συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» υπήρξαν πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αρχαίων ελληνικών κειμένων από τους μαθητές;
7. Ποια θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία θα επισημαίνατε στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο με βάση τη θεωρία των Π.Τ.Ν.;
8. Σκέφτεστε να υλοποιήσετε στο μέλλον διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο στηριγμένη στη θεωρία των Π.Τ.Ν.;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Δ.** (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Αργυρόπουλος, Β.** (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 27-59.
- Αυγερίου, Π., Παπασαλούρος, Α., Ρετάλης, Σ. & Ψαρομήλιγκος, Ι.** (2005). Συστήματα διαχείρισης της μάθησης. Στο: Σ. Ρετάλης (επιμ.). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 131-154.
- Βαρμάζης, Ν.Δ.** (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βερτσέτης, Α.** (2002α). *Διδακτική: Γενική Διδακτική* (τ. Α'). Αθήνα: [χ.ό.].
- Βερτσέτης, Α.** (2002β). *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας* (τ. Β'). Αθήνα: [χ.ό.].
- Βερτσέτης, Κ.** (1962). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών*. Καλαμάτα: [χ.ό.].
- Βοσκός Α. & Παπακωνσταντίνου Θ.** (επιμ.) (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Βοσνιάδου, Σ.** (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρασιδάς, Χ. & Ρετάλης, Σ.** (2005). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη υλικού διαδικτυακής μάθησης. Στο: Σ. Ρετάλης (επιμ.). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 59-77.
- Βρεττός, Γ.** (1988α). Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος. *Νέα Παιδεία*, 47, 54-64.
- Βρεττός, Γ.** (1988β). Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος (Μέρος Β'). *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47.

- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α.** (1992). Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.8. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α.** (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα · Σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α.** (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα· Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: [χ.ό.].
- Βώρος, Φ.** (1991). Γλωσσική παιδεία και γλωσσική κληρονομιά. *Γλώσσα*, 25, 7-10.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεξεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν.Δ.** (1997). *Ελληνικό WISC-III: Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α.** (2007). Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23.
- Γκλαβάς, Σ., Βεντούρης, Α., Κόνταρης, Χ., Κουτσή, Η., Παπαδοπούλου, Ε. & Σκαλτσάς, Η.** (2010). Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 5-21.
- Γληνός, Δ.** (1925). *Ένας άταφος νεκρός: μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Αθηνά.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου Α.** (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: αυτοέκδοση.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ.** (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. τ. Α΄, Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ.** (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. τ. Α΄: Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δημαράς, Α.** (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)*, τ. Β΄ (1895-1967). Αθήνα: Εστία.
- Δημαράς, Α.** (1999). Από τις προτάσεις στα νομοθετήματα (1917-1931). Στο: Μ.Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΕΛΙΑ, 268-269.
- Δημητριάδης, Σ.Ν.** (2015). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3397> (8/5/19)
- ΕΑ.ΙΤΥ** (2010). *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3-Κλάδος ΠΕ02, Β΄ Έκδοση, Πάτρα.

- Ευρωπαϊκή Ένωση** (2005). «*Η στρατηγική i2010-Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση*», COM (2005) 229. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EL:PDF>
 (8/5/19)
- Ευρωπαϊκή Ένωση** (2009). *Διαβούλευση για τη μελλοντική στρατηγική ΕΕ 2020*, COM (2009) 647. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0647&from=EL> (8/5/19)
- Κακριδής, Ι.Θ.** (1987). Είναι ολέθριο να γυρίσουμε στα αρχαία (Από συνέντευξη του στην εφημερίδα «Έθνος» 4-1-1987). *Φιλολόγος*, 47, 14-15.
- Καλογερόπουλος, Ν.Χ.** (1987). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η επιστροφή των Αρχαίων (Ένα χρονικό πληροφόρησης και μια προσπάθεια ερμηνείας). *Φιλολόγος*, 47, 43-67.
- Κανάκης, Ι.** (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρασαββίδης, Η.** (2001). Κονστρακτιβιστική μάθηση μέσω διαδικτύου: δυνατότητες και προοπτικές. Στο: Β. Μακράκης (επιμ.). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: Ατραπός, 297-317.
- Καργάκος, Σ.** (1992). *Αλαλία, ήτοι το σύγχρονο γλωσσικό μας πανόραμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.** (2006α). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμ. Α': Μάθηση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.** (2006β). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμ. Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ.Ν.** (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε.** (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κελπανίδης, Μ.** (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων · Η έρευνα στους καθηγητές, που έγινε, η έρευνα στους μαθητές, που δεν έγινε, και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Κιζλάρης, Γ.** (1996). Απόψεις. *Φιλολόγος*, 85, 226-228.

- Κόμης, Β.** (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοσσυβάκη, Φ.** (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτσιφάκος, Ε.** (2008). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4739/1341.pdf> (8/5/19)
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.** (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μετανεωτερική Εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21-35.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.** (2006α). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία: [χ.ό.].
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.** (2006β). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.
- Κουτσογιάννης, Δ.** (2010α). Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΕΑ.ΙΤΥ, 15-68.
- Κουτσογιάννης, Δ.** (2010β). Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΕΑ.ΙΤΥ, 331-375.
- Κρασανάκης, Γ.** (1983). *Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κριαράς, Ε.** (1988). Αρχαία Ελληνική, Νέα Ελληνική και η διδασκαλία τους. *Νέα Παιδεία*, 47, 30-46.
- Κρουσταλάκης, Γ.** (2001). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής*. Αθήνα: [χ. ό.].
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπράκη-Παγανού Αλ.** (1997). Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και οι μεταρρυθμίσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Φιλολόγος*, 90, 482-496.

- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ., Γιουβανάκης, Α., Σαμαρά, Χ. & Ταχματζίδου, Αι.** (2005). *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μαρκιανός, Σ.** (1986). Η γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 39, 16-17.
- Μαρωνίτης, Ν.Δ.** (1964). Οι αρχαίοι από μεταφράσεις. *Φιλολογος*, 2, 61-64.
- Μασσιάλας, Β.** (1984). *Το σχολείο-εργαστήριο ζωής: Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003α). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τ. Α')*: Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τ. Β')*: Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βούλγαρης, Σ.** (2006). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: Α. Τριλιανός κ.ά. (επιμ.). *Αναγνώριση: Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*. Ε.Κ.Π.Α.. Αθήνα, 315-343.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2008α). Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση: εκπαιδευτικές πολιτικές, παραδοχές και πρακτικές. Στο: Η.Γ.Ματσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 47-90.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2008β). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2008γ). *Η σχολική τάξη · χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ.** (2002). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο; *Φιλολογος*, 108, 258-266.
- Μέλλον, Ρ.** (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μικρόπουλος, Τ.Α.** (2002). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Μικρόπουλος, Τ.Α.** (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μικρόπουλος Τ.Α. & Μπέλλου Ι.** (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ.** (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων· Εγχειρίδιο για ψυχολόγους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπάλης, Θ.** (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1994). *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασλής, Ι.** (1989). Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών (μια έρευνα). *Γλώσσα*, 20, 20-38.
- Νάκας, Θ.** (1991). *Γλωσσοφιλολογικά, Β΄: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: Σμίλη.
- Νάκας, Θ.** (1995). *Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας* (ανάπτυπο από το «Λεξικογραφικών Δελτίον»), Τομ. ΙΘ΄ (1994-95). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Νάκας, Θ.** (1998). *Γλωσσοφιλολογικά, Α΄: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: Παρουσία.
- Νάκας, Θ.** (2006). *Γλωσσοφιλολογικά, Γ΄: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκας, Θ.** (2010). Σχολική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων: μια Ουτοπία (:). Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζήπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Νυμφαίο Φλώρινας, 1-37.
- Νάκας, Θ.** (2018). Πρώτα τα νέα και μετά τα αρχαία ελληνικά. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 38, 149-162.
- Νούτσος, Χ.** (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ο.Ε.Δ.Β.** (2004). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ.** (2008). *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών-Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη.

- Παπαδοπούλου, Β.** (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας: θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ.** (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Παпанελοπούλου, Ε.** (2002). Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης: Θεωρία-Εφαρμογή και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Διδακτορική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος.
- Παπανούτσος, Ε.** (1965). *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.** (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών: Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). *Το σχολικό κλίμα · Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετροπούλου Ο., Κασιμάτη Κ. & Ρετάλης Σ.** (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/232> (8/5/19)
- Ποιμενίδου, Δ.** (2011). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία*, 140, 95-114.
- Π.Σ.** (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)
- Π.Σ.** (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)
- Π.Σ.** (2011γ). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)
- Ραγκούσης, Ν.** (1993). Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα. *Νέα Παιδεία*, 67, 22-36.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.** (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Ρετάλης, Σ.** (1998). *CADMOS: Μια Μεθοδολογία Ανάπτυξης Διδακτικών Συστημάτων με έμφαση στην κατασκευή Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Λογισμικού, Διδακτορική Διατριβή*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα.
- Ρετάλης, Σ.** (2005). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρίζου, Φ.** (2011α). Περί (έλλειψης) κινήτρων εκμάθησης των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο · μια έρευνα και κάποιες προτάσεις. *Νέα Παιδεία*, 140, 74-94.
- Ρίζου, Φ.** (2011β). «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;»: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 180-198.
- Σολομωνίδου, Χ.** (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2000). Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών. *Themes in Education*, 1 (1), 75-100.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπυρόπουλος, Η.Σ.** (1992). *Αρχαιοελληνικός Λόγος και Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Τερζής, Ν.Π.** (1985). Το αίτημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 73-92.
- Τόγιας, Β. Ι.** (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, Ιστορική Θεώρηση (1833-1967)*. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Τομέας Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.** (1987). Θέσεις του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας Α.Π.Θ. σχετικά με το θέμα: Η γλώσσα και η παιδεία μας σήμερα. *Φιλολόγος*, 47, 11-13.
- Τριλιανός, Θ.** (1992). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II · Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

- Τριλιανός, Θ.** (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση · Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: [χ.ό.].
- Τριλιανός, Θ.** (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας · Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: [χ.ό.].
- Τσάφος, Β.** (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας· Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσινάκος, Α., Γρηγορόπουλος, Ε. & Βαγιάνος, Δ.** (2003). *Πλατφόρμες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης. Εισαγωγή-Χαρακτηριστικά-Σύγκριση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://axis.teikav.edu.gr/pake/Enotita_0.1_Ergasies/Geniko_Meros/VLE_review.pdf (8/5/2019)
- Τσιπλητάρης, Α. & Μπαμπάλης, Θ.** (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας · Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσολάκης, Χ.** (1987). Η πρωταρχία της μητρικής γλώσσας. *Φιλολόγος*, 48, 117-129.
- Φλουρής, Γ.** (2005). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.). *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνο Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός, 487-516.
- Φλουρής, Γ.** (2006α). Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας · Προς ένα Διδακτικό Σύστημα. Στο: Η. Γ. Ματσαγούρας. *Η εξέλιξη της διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, 231-275.
- Φλουρής, Γ.** (2006β). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος, 125-154.
- Φλουρής, Γ.** (2007). Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο: *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριο Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Gutenberg, 433-463.
- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α.** (2012). Διδακτική Εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου (Α' Τόμος). Αθήνα: [χ.ό.], 356-368.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ.** (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία: Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα*. Τόμ. Α': *Συνειρμική ψυχολογία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ.** (2006). Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο: *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*. Αθήνα: Ατραπός, 58-73.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ.** (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση: Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ.** (2011). Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; Στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό επιμορφωτικό υλικό (Τόμος Β': Ειδικό μέρος-ΠΕ02 Φιλολογοί)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1-17.
- Φωτιάδης, Φ.** (1902). *Το γλωσσικόν ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*. Αθήνα: Εστία.
- Χαραλαμπάκης, Χ.** (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπόπουλος, Α.** (1987). Μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική πενία και υποβάθμιση; *Φιλολογος*, 47, 29-34.
- Χαραλάμπους, Δ.** (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαραλάμπους, Κ. & Κόκκινος, Κ.** (2015). Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης: Εννοιολογικό περιεχόμενο, θεωρητικό υπόβαθρο, εργαλεία μέτρησης και επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3 (2), 157-185.
- Χατζηγεωργίου, Γ.** (2004). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστίδης, Α. Φ.** (1987). Πώς η θεμιτή διαφωνία έγινε αθέμιτη κινδυνολογία. *Φιλολογος*, 47, 35-42.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Finley, M.** (1996). Κρίση στα κλασικά γράμματα (μτφρ. Ν.Χ. Χουρμουζιάδης) *Φιλολόγος*, 85, 235-248.
- Gardner, H.** (2006a). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού* (εισαγωγή-επιμέλεια: Κουτσοβάνου Ε.-Πανταζής Σ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Gardner, H.** (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς.
- Goleman, D.** (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D.** (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη, η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D.** (2009). *Οικολογική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N.** (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Α' Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Keegan, D.** (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Piaget, J.** (1986). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Romilly, J. de, & Vernant J.-P.** (2002). *Αγαπάμε τα Αρχαία Ελληνικά* (μτφρ. Α. Κόντος). Αθήνα: Ποταμός.
- Snyder, I.** (2001). Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (μτφρ. Φ.Κολίτση). Στο: Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 111-140.
- Sternberg, R.J.** (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sternberg, R.J.** (2011). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Tomlinson, C.A.** (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A.** (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (επιμ.-μτφρ.: Ειρήνη Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρης.

ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, A.** (1972). "Mathematics and Creativity", *The New Yorker*, 19 February 1972.
- Akkuzu, N. & Akçay, H.** (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia Computer Science*, 3, 1003-1008.
- Anderson, M.** (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*. Oxford: Blackwell.
- Armstrong Th.** (1993). *Seven Kinds of Smart*. New York: Plume/Penguin.
- Armstrong, Th.** (2009). *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Arnheim, R.** (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnold-Morgan, J. & Fonseca, M. C.** (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain - based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.
- Bartlett, F.** (1958). *Thinking*. New York: Basic Books.
- Binet, A. & Simon, T.** (1916). *The development of intelligence in children* (E.S. Kite, Trans.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Blythe, T., & Gardner H.** (1990). A school for all Intelligences. *Educational Leadership*, 47 (7), 33-37.
- Boyle, T.** (1997). *Design for Multimedia Learning*. NJ: Prentice Hall.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R.** (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Caine, R. N. & Caine, G.** (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA: ASCD.
- Campbell, B.** (1990). *The Research Results of a Multiple Intelligences Classroom*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://archive.education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/mi/campbell2.htm> (11/5/19)
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D.** (1996). *Teaching and Learning through multiple intelligences*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.
- Campbell, L.** (1997). Variations on a Theme - How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*, 55 (1), 14-19.

- Campbell, L. & Campbell, B.** (2000). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carroll J. B.** (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cassirer, E.** (1957). *The Philosophy of Symbolic Forms*. London: Yale University Press.
- Cattell, R. B.** (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ceci, S. J.** (1990). *On intelligence, more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chan, D. W.** (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective. *High Ability Studies*, 12, 215-234.
- Chan, D. W.** (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies*, 14, 41-54.
- Chen, J., Moran, S. & Gardner, H.** (Eds.). (2009). *Multiple intelligences around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Child, D.** (1981). *Psychology and the teacher* (3rd ed.). London: Holt, Rinehart, & Wilson.
- Christodoulou, J. A., & Kunkel, C. D.** (2009). Applying multiple intelligences. *School Administrator*, 66 (2), 22-27.
- Dara-Abrams, B.P.** (2002). *Applying multi-intelligent adaptive hypermedia to online learning*. Ph.D. thesis. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.121.6804&rep=rep1&type=pdf> (11/5/19)
- Deci, E.L.** (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L.** (1972a). Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior & Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E.L.** (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 22, 113-120.

- Deubel, P.** (2003). "An investigation of behaviorist and cognitive approaches to instructional multimedia design". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12 (1), 63-90.
- Dodge, J.** (2005). *Differentiation in action*. Broadway, NY: Scholastic Inc..
- Eggen, P. & Kauchak, D.** (2001). *Educational Psychology: Windows on classrooms* (5th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Eisner, E.** (2004). Multiple Intelligences: Its Tensions and Possibilities. *Teachers College Record*, 106 (1), 31-39.
- European Union** (2001). *The e-Learning Action Plan: Designing tomorrow's education*. COM (2001) 172 final. Brussels. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0172&from=EN> (11/5/19)
- Ewarts, E.** (1973). Brain Mechanisms in Movement, *Scientific American*, 229 (1), 103-110.
- Feldman, D.** (1980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, NJ: Ablex Publishers.
- Ferguson, E.S.** (1977). The Mind's Eye: Nonverbal Thought in Technology", *Science* 197 (4306), 827-836.
- Gagnè, R.M., Wager, W.W., Goals, K.C. & Keller, J.M.** (2005). *Principles of Instructional Design* (5th ed.). CA: Wadsworth/Thomson Learning, Publishers.
- Galton, F.** (1883). *Inquiry into human faculty and its development*. London: Macmillan.
- Gardner, H.** (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. & Hatch, T.** (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gardner, H.** (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (1999a). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual and existential intelligences. In: J. Kane (ed.). *Education, Information and Transformation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 111-131.
- Gardner, H.** (1999b). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gardner, H.** (1999c). Multiple approaches to understanding. In: C.M. Reigeluth, (ed.). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. II). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 69-89.
- Gardner, H.** (1999d). *The Disciplined Mind: What all Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H.** (2000). Can technology exploit our many ways of knowing? In: D.T. Gordon (ed.). *The Digital Classroom: How Technology Is Changing the Way We Teach and Learn*. Cambridge, MA: Harvard Education Letter, 32-35.
- Gardner, H.** (2001). *An education for the future: the foundation of science and values*. Paper presented to The Royal Symposium. Amsterdam, March 13.
- Gardner, H.** (2006b). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Ghaith, G.** (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45 (1), 83-93.
- Gladwin, T.** (1970). *East is a Big Bird: Navigation and Logic on Puluwat Atoll*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goodyear, P.** (2000). E-learning, knowledge work and working knowledge. *Proceedings of IST Conference*, Nice, France, November 2000.
- Greenhawk, J.** (1997). Multiple Intelligences Meet Standards. *Educational Leadership*, 55 (1), 62-64.
- Gregory, G. H. & Chapman, C.** (2007). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guilford, J.P.** (1982). Cognitive psychology's ambiguities: some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59.
- Haley, M. H.** (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers College Record*, 106 (1), 163-180.
- Hall, T.** (2002). *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf> (11/5/19)
- Hardy, G.H.** (1967). *A Mathematician's Apology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Harrell, S. & Bynum, Y.** (2018). Factors Affecting Technology Integration in the Classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 12-18.
- Hart, S.** (1992). Differentiation-Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- Hede, A.** (2002). An integrated model of multimedia effects on learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11 (2), 177-191.
- Henson, K.** (2006). *Curriculum Planning. Integrating Multiculturalism, Constructivism and Education Reform*. Illinois: Waveland Press.
- Herrnstein R.J. & Murray, C.** (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hickey, M.G.** (2004). Can I Pick More Than One Project? Case Studies of Five Teachers Who Used MI-Based Instructional Planning. *Teachers College Record*, 106 (1), 77-86.
- Hoerr, T. R.** (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Howe, M.** (1997). *IQ in question: The truth about intelligence*. London: Sage.
- Inan, F., & Lowther, D.** (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58 (2), 137-154.
- Jonassen, D.H.** (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Jonassen, D.H.** (2000). *Computers as mindtools for schools* (2nd ed.). NJ: Prentice Hall.
- Kamin, L.J.** (1974). *The science and politics of I.Q.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasimatis, K., Petropoulou, O., Retalis, S., Dimopoulos, I., Psaromiligkos, I. & Karaggelis, K.** (2014). Using Moodle and e-Assessment methods during a collaborative inquiry learning scenario. In: *Proceedings of the Science & Mathematics Education Conference (SMEC/SAILS) 2014: Thinking Assessment in Science & Mathematics, June 24 & 25 2004*. Dublin City University, Ireland, 27-35.
- Katsamani, M., Retalis, S. & Boloudakis M.** (2012). Designing a Moodle course with the CADMOS learning design tool. *Educational Media International*, 49 (4), 317-331.

- Kelly, D. & Tangney, B.** (2003a). A framework for using multiple intelligences in an intelligent tutoring system. *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications EDMedia '03*. Honolulu, HI.
 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
https://www.scss.tcd.ie/disciplines/information_systems/crite/crite_web/publications/sources/EDMEDIA03Paper4.pdf (11/5/19)
- Kelly, D. & Tangney, B.** (2003b). Learner's responses to Multiple Intelligence Differentiated Instructional Material in an ITS. *Proceedings of the Eleventh International Conference on Artificial Intelligence in Education, AIED'2003*
 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
https://www.scss.tcd.ie/disciplines/information_systems/crite/crite_web/publications/sources/AIED03Paper4.pdf (11/5/19)
- Klein, A. & Godinet, H.** (2000). The teacher as a mediator in a networked society. In: D. Watson & T. Downes (eds.), *Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society*. Boston: Kluwer Academic Publ., 157-164.
- Kornhaber, M.L., Fierros, E.G. & Veenema, S.A.** (2004). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon/Pearson.
- Krechevsky, M. & Seidel, S.** (1998). Minds at Work: Applying Multiple Intelligences in the Classroom. In: R. J. Sternberg & W. M. Williams (Eds.). *Intelligence, Instruction, and Assessment: Theory Into Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17-42.
- Krishnasamy, K., Lee, S.P. & Palaniappan S.** (2003). Effective Design of E-learning Application Incorporating Multiple Intelligences. In: T. M. T. Sembok, H. B. Zaman, H. Chen, S.R. Urs, SH. Myaeng (eds). *Digital Libraries: Technology and Management of Indigenous Knowledge for Global Access*. ICADL 2003. *Lecture Notes in Computer Science* (vol. 2911). Springer, Berlin, Heidelberg, 693-694.
- Kunkel, C.** (2007). The power of Key: Celebrating 20 years of innovation at the Key Learning Community. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 204-9.
- Langer, S.** (1942). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Lazear, D.** (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI Skylight Publishing.
- Lazear, D.** (1992). Teaching for multiple intelligences. Fastback 342. Bloomington, in *Phi Delta Kappan*, Educational Foundation.
- Lazear, D.** (1999). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI Skylight Publishing.
- Lowe, D. & Hall, W.** (1999). *Hypermedia & the Web: An Engineering Approach*. USA: John Wiley Ltd..
- Lowyck, J.** (1991). The field of instructional design. In: J. Lawyck, P. de Potter & J. Elen (eds.). *Instructional Design: Implementation Issues*. La Hulpe, Belgium: IBM International Education Centre, 1-30.
- McClellan, J. A. & Conti, G. J.** (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-38.
- McCoog, I. J.** (2007). Integrated Instruction: Multiple Intelligences and Technology. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81 (1), 25-28.
- McCormack, C. & Jones, J. D.** (1997). *Building a Web-based Education System*. UK: Wiley Computer Publishing.
- McKenzie, W.** (2005). *Multiple Intelligences and instructional technology* (2nd ed.). Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Miller, M.W.** (1982). "Unusual Promotion Granted in English". *Harvard Crimson*, 29 September 1982.
- Moran, S., Kornhaber, M. & Gardner, H.** (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64 (1), 22-27.
- Morgan, H.** (2017). Focus on Technology: Differentiating Instruction With Technology. *Childhood Education*, 93 (2), 181-183.
- Neo, M. & Neo, K. T.** (2001). Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Educational Technology & Society*, 4 (4), 19-31.
- Noble, T.** (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation. *Teachers College Record*, 106 (1), 193-211.
- OECD** (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

- OECD** (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Olson, D.** (1970). *Cognitive Development*. New York: Academic Press.
- Papert, S.** (1980). *Mindstorms, Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Pastor, H., Satorre, R., Molina, R., Gallego, F.J. & Llorens, F.** (2015). Can Moodle Be Used for Structural Gamification?, *INTED2015 Proceedings*, 1014-1021.
- Psaromiligkos, Y. & Retalis, S.** (2003). Re-evaluating the Effectiveness of a Web-based Learning System: A Comparative Case Study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12 (1), 5-20.
- Psaromiligkos, Y. & Retalis, S.** (2004). An approach for managing the evolution of web-based educational applications. *International Journal of Web Engineering and Technology*, 1 (2), 148-167.
- Reeves, T.C., Laffey, J.M. & Marlino, M.R.** (1997). Using technology as cognitive tools: research and praxis. *The ASCILITE conference*. Perth, Australia. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.ascilite.org/conferences/perth97/papers/Reeves/Reeves.html> (11/5/19)
- Salleh, M. A. M. & Mohamad, S.N.M.** (2017). The Effectiveness of Using Multiple Intelligences Courseware in Learning Multimedia Subject. *Advanced Journal of Technical and Vocational Education*, 1 (1), 328-334.
- Salomon, G.** (1979). *Interaction of Media, Cognition, and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salomon, G.** (1993). On the nature of pedagogic computer tools: the case of the Writing Partner. In: S. P. Lajoie & S.J. Derry (eds.). *Computers as cognitive tools*. London: LEA, 179-196.
- Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk** (2002). Personalized learning: educational, technological and standardization perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 24-39.
- Sanchez, J., Alvarez, G. J., Davila, M.A. & Mellado, V.** (2017). Teaching technology: From knowing to feeling enhancing emotional and content acquisition performance through Gardner's Multiple Intelligences Theory in technology and design lessons. *Journal of Technology and Science Education*, 7 (1), 58-79.

- Scheuermann, F. & Pedró, F.** (eds.) (2009). *Assessing the effects of ICT in Education: Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. JRC/ European Commission and OECD.
- Schrand, T.** (2008). Tapping into Active Learning and Multiple Intelligences with Interactive Multimedia: A Low-Threshold Classroom Approach. *College Teaching*, 56 (2), 78-84.
- Seels, B. & Richey, R.** (1994). *Instructional Technology: The definition of domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Seels, B. & Glasgow, Z.** (1998). *Making instructional design decisions* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc..
- Shearer, C.B.** (2004). Using a Multiple Intelligences Assessment to Promote Teacher Development and Student Achievement. *Teachers College Record*, 106 (1), 147-162.
- Shearer, C.B.** (2007). *The MIDAS: Professional manual* (rev.ed.). Kent, OH: MI Research and Consulting.
- Shearer, C.B. & Karanian J.M.** (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223.
- Siegel, J. & Shaughnessy, M.** (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75 (7), 563-566.
- Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J.** (2000). *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, VA: ASCD.
- Smith, M.I.** (1964). *Spatial Ability*. London: University of London Press.
- Smith, P.L. & Ragan, T.J.** (1999). *Instructional design* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc..
- Spearman, C.** (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R.J.** (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Detterman, D.K.** (eds.) (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stradling, B. & Saunders, L.** (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.

- Teele, S.** (1996). Redesigning the educational system to enable all students to succeed. *NASSP Bulletin*, 80 (583), 65-75.
- Terman, L.M.** (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Thorndike, R.L., Hagen, E.P., & Sattler, J.M.** (1986). *Technical manual for the Stanford-Binet Intelligence Scale-Fourth Edition*. Chicago, IL: Riverside.
- Thurstone, L.L.** (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L.** (1947). *Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tirri, K., & Nokelainen, P.** (2008). Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. *Psychology Science Quarterly*, 50 (2), 206-221.
- Tomlinson, C.A.** (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf> (11/5/19)
- Trasler, J.** (2002). Effective learning depends on blend. *Industrial and commercial training*, 34 (5), 191-193.
- Ulam, S.** (1976). *Adventures of a Mathematician*. New York: Charles Scribner's.
- Veenema, S. & Gardner, H.** (1996). Multimedia and Multiple Intelligences. *The American Prospect*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<https://www.multipleintelligencesoasis.org/resources> (13/8/19)
- Vernon, P.E.** (1971). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Vialle, W.** (1997). In Australia: Multiple intelligences in multiple settings. *Educational Leadership*, 55 (1), 65-69.
- Voci, E. & Young, K.** (2001). Blended learning working in a leadership development programme. *Industrial and commercial training*, 33 (5), 157-160.
- Wenglinsky, H.** (2005). *Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Westling-Allodi, M.** (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5 (3), 253-274.
- Whitehead, A.N.** (1938). *Modes of Thought*. New York: Capricorn Books, Macmillan.

- Whitfield, D.** (1995). Increasing interest and achievement motivation among adolescents: An interview. *High School Journal*, 79 (1), 33-40.
- Wilson, B. G.** (1997). The postmodern paradigm. In: C.R. Dills & A. A. Romiszowski (Eds.). *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 63-80.
- Wissler, C.** (1901). The correlation of mental and physical tests. *Psychological Review, Monograph Supplement*, 3 (6), 1-63.