

**Συνδυάζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.)  
με την Ανάλυση Περιεχομένου  
για τη Διερεύνηση Θρησκευτικών αναφορών  
σε Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος της Λογοτεχνίας**

**Combining Geometric Didactical Analysis (Ge.Di.An.) and Content Analysis to Inquire  
Inferences of Religious Terms in Literature Textbooks**

**Μαρία Δημάση**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΓΦΠΠΧ Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης

**Νικόλαος Κουτσουπιάς**

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

**Αθανάσιος Στογιαννίδης**

Τμήμα Θεολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Abstract**

In this paper we identify and annotate the presence of religious reports in the textbook "Modern Greek Literature Texts" for the first grade of Junior High School and in particular with reference to the section of *Religious Life*. That section of the textbook was selected in order to highlight the intercultural dimension of literature's course contents within the frame of their interdisciplinary use.

The analysis of the textbook moves between two parallel directions: a. the Content Analysis b. the Didactic Analysis.

Through the Quantitative and Qualitative Content Analysis we aim, firstly, the quantitative mapping of religious terms and, secondly, their interpretive - qualitative review evaluation based on the reference frame of the textbook and the corresponding course: the purpose - targeting of the School Curriculum and the Interdisciplinary Frame for Literature in Junior High School and the teacher's book.

Through the Geometric Didactical Analysis - Ge.Di.An. we focus on the analysis of questions and on the tasks - activities that accompany each teaching section and are, in this case, the research data. We define variables and classes based on taxonomies known in the field of Didactical Methodology and we categorize the data. Then we discover correlations between

the individual classes. This way we draw conclusions on the teaching choices of the authors of the material under examination.

We apply the methodology of the Geometric Didactical Analysis in the Quantitative Analysis of the content. This way, we evaluate whether the teaching methodology that is suggested in the analysed teaching sections, is appropriate or not for literary texts. The evaluative implications are associated with the qualitative analysis of the first phase of the research and lead to the final conclusions.

It is basically a combination of the method of the Geometric Didactical Analysis - Ge.Di.An. and the method of Quantitative and Qualitative content analysis, which is attempted for the first time in scientific research of written sources and constitutes the originality of our work.

**Key words:** textbook, literature, Content Analysis Content Analysis, Geometric Didactical Analysis

### **Εισαγωγικά**

Στην εργασία με τίτλο *Συνδυάζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την Ανάλυση Περιεχομένου για τη Διερεύνηση Θρησκευτικών αναφορών σε Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος της Λογοτεχνίας* επιχειρείται η καταγραφή των θρησκευτικών αναφορών στην ενότητα Θρησκευτική ζωή του ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, Βαρελάς, 2013: 53-70) της Α΄ Τάξης του Γυμνασίου και η ποιοτική ερμηνευτική ανάλυση των ποσοτικών ευρημάτων, με κύριο στόχο τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης των συγκεκριμένων περιεχομένων του μαθήματος της λογοτεχνίας, σε άμεση συνάρτηση με τον διδακτικό τρόπο εκφοράς-διδασκαλίας τους. Η έρευνα που αφορά τον διδακτικό τρόπο εκφοράς των περιεχομένων αυτών συνιστά, κατά βάση, τη διδακτική ανάλυση των ενοτήτων, την οποία και κρίνουμε απαραίτητη για τον εξής λόγο: έχουμε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε εάν η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται είναι κατάλληλη ή όχι για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών αυτών κειμένων. Με το σκεπτικό αυτό, επισημαίνουμε ευθύς εξ' αρχής, ότι στην ανά χείρας μελέτη, εκτός από την ανάλυση περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων, προχωρούμε και στη διδακτική ανάλυση των διδακτικών ενοτήτων.

### **A. Ανάλυση περιεχομένου**

Μαρία Δημάση

Στο πρώτο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, επιλέχτηκε ως η προσφορότερη μέθοδος για την αναζήτηση, τον εντοπισμό, την καταγραφή, την κωδικοποίηση και στη συνέχεια την ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων η σύζευξη ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου<sup>1</sup>.

Η ανάλυση περιεχομένου (ΑΠ), ως μέθοδος θεματικής μελέτης γραπτών πηγών με τρόπο αντικειμενικά προσδιορισμένο και συστηματικό, επιτρέπει την αξιόπιστη καταγραφή και κριτική αποτίμηση αναφορών των οποίων τα χαρακτηριστικά έχουν προσδιορισθεί με ακρίβεια και την ερμηνεία τελικά των ευρημάτων/μηνυμάτων (Berelson, 1952: 21; Holsti, 1968: 601; Αχλīs, 1983: 19· Δημάση, 1996: 85).

Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου ενδιαφέρει την έρευνα, καθώς προσδοκάται η αξιολόγηση της συχνότητας εμφάνισης αναφορών/δηλωμένων - προφανών μηνυμάτων (Δημάση, 1996: 86· Μπονίδης, Χοντολίδου, 1997: 198· Στογιαννίδης, 2014: 74). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου θα αναδείξει το μη έκδηλο περιεχόμενο των κειμένων (Αχλīs, 1996: 93) του ερευνώμενου υλικού - σχολικού εγχειριδίου και του πλαισίου αναφοράς του (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και βιβλίο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό), το οποίο και προσδιορίζει ένα σαφές πλέγμα επικοινωνίας στη σχολική τάξη κατά τη διδακτική αξιοποίηση του συγκεκριμένου υλικού (Berelson, 1952: 19 Στογιαννίδης, 2014: 73). Ο σημαντικότερος

---

<sup>1</sup> Για την ανάλυση περιεχομένου υπάρχει πολύ πλούσια βιβλιογραφία τόσο ξενόγλωσση όσο και ελληνόγλωσση. Από τις πρώτες συστηματικές εφαρμογές της σημειώνουμε τις ακόλουθες εργασίες:

Μπονίδης, Κ., Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης, Α. (Επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη - Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224.

Αχλīs, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Αχλīs, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου (1954-1994)*, τόμος Α'. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Δημάση, Μ. (1996). *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε. και από τις πιο πρόσφατες:

Ξανθόπουλος, Α. (2010). *Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής γλώσσας του Δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Διαθέσιμο στο: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20735>

Ως εύχρηστο εγχειρίδιο για τη μελέτη και την εφαρμογή της μεθόδου προτείνεται:

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

στόχος της έρευνας, η τελική αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο -δυνητικά- ο μαθητής προσλαμβάνει τα περιεχόμενα μέσω και του διδακτικού σχεδιασμού ερμηνεύει τις αναφορές που θα έχουν εντοπισθεί (Krippendorff, 2004: 20) μπορεί, επίσης, να υποστηριχθεί με τη σύζευξη που προτείνεται.

### **Η εφαρμογή στην εργασία**

Το ερευνώμενο υλικό αφορά λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, Βαρελάς, 2013: 53-70) της Α΄ Τάξης του Γυμνασίου. Τα κείμενα τα οποία μελετήθηκαν και εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Θρησκευτική ζωή» είναι τα ακόλουθα πέντε:

1. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Στην Παναγιά τη Σαλονικιά*
2. Κωνσταντίνου Π. Καβάφη, *Δέησης*
3. Στράτη Μυριβήλη, *Η λιτανεία*
4. Καρόλου Ντίκενς, *Παραμονή Χριστουγέννων*
5. Παντελή Καλιότσου, *Πασχαλινή Ιστορία*.

Η θεματική ενότητα «Θρησκευτική ζωή» και οι θρησκευτικές αναφορές που αποτελούν το σημείο αναφοράς της έρευνας έχουν κοινό παράγοντα τον επιθετικό προσδιορισμό: θρησκευτικός-ή-ό: *που έχει σχέση με τη θρησκεία, που προέρχεται από τη θρησκεία ή είναι σύμφωνος με αυτή...*[λόγ.<ελνστ. 'που αναφέρεται στη λατρεία'] (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2009: 597).

Μελετήθηκαν τα πέντε κείμενα, ορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης (με βάση το θέμα) και οι μονάδες καταγραφής. Στη συνέχεια έγινε η αποδελτίωση του ερευνώμενου υλικού, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλες οι θρησκευτικές αναφορές, 92 συνολικά, οι οποίες -επαγωγικά- οδήγησαν στη διαμόρφωση των εξής υποκατηγοριών: πίστη, πίστη - αποδέκτες «πρόσωπα», πίστη - πιστοί, πίστη - λειτουργοί, θρησκευτική ζωή - ναός - στοιχεία δόμησης, χριστιανικές γιορτές, θρησκευτική τέχνη-δόγμα.

**Πίνακας:** υποκατηγορίες/είδος αναφοράς-μονάδα ανάλυσης/συχνότητα εμφάνισης

$\Psi$ $\chi$	Πίνακας / Σκίσο	Κείμενο	Πρόταση/εις	Φράση	Λέξη	Σύνολο αναφορών	Ποσοστά επί τοις %
πίστη	-	1	10	2	5	18	19,56%
πίστη-αποδέκτες «πρόσωπα»	-	-	-	-	14	14	15,21%
πίστη-πιστοί	-	-	-	4	11	15	16,30%
πίστη-λειτουργοί	-	-	-	-	7	7	7,60%
θρησκευτική ζωή- ναός-στοιχεία δόμησης	-	-	-	2	30	32	34,78%
χριστιανικές γιορτές	-	-	-	2	3	5	5,47%
θρησκευτική τέχνη- δόγμα	1	-	-	-	-	1	1,08%
<b>Σύνολο αναφορών</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>70</b>	<b>92</b>	
<b>Ποσοστά επί τοις %</b>	<b>1,08%</b>	<b>1,08%</b>	<b>10,9%</b>	<b>10,9%</b>	<b>76,1%</b>		<b>100%</b>

## 1. Ποσοτική ανάλυση

Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν επαγωγικά, *πίστη*<sup>2</sup>, *πίστη - αποδέκτες «πρόσωπα»*<sup>3</sup>, *πίστη - πιστοί*<sup>4</sup>, *πίστη - λειτουργοί*<sup>5</sup>, *θρησκευτική ζωή - ναός-στοιχεία δόμησης*<sup>6</sup>, *χριστιανικές γιορτές*<sup>7</sup>, *θρησκευτική τέχνη - δόγμα*<sup>8</sup> συγκέντρωσαν τα ακόλουθα ποσοστά:

Στην πρώτη θέση κατατάσσονται τα ευρήματα της υποκατηγορίας *θρησκευτική ζωή - ναός - στοιχεία δόμησης* με 32 αναφορές και ποσοστό 34,78% επί του συνόλου των αναφορών. Στην πλειονότητά τους (30) σημειώνονται με μονάδα ανάλυσης τη λέξη.

Ακολουθεί με 18 αναφορές και ποσοστό 19,56% η υποκατηγορία *πίστη*. Οι μονάδες ανάλυσης ποικίλουν, καθώς εντοπίζονται αναφορές σε κείμενο (το μοναδικό στην ενότητα που μελετάται), σε προτάσεις (10), σε φράσεις (2) και σε λέξεις (5).

Στην τρίτη και τέταρτη θέση με μικρή διαφορά, κατατάσσονται οι υποκατηγορίες *πίστη - πιστοί* (15 αναφορές, 16,30%), *πίστη - αποδέκτες «πρόσωπα»* (14 αναφορές, 15,21%). Και στις δύο περιπτώσεις η πλειονότητα των αναφορών εντοπίζεται σε λέξεις.

Η υποκατηγορία *πίστη - λειτουργοί* καταλαμβάνει την πέμπτη θέση με 7 αναφορές (όλες με μονάδα καταγραφής τη λέξη) και ποσοστό 7,60%.

Στις δύο τελευταίες θέσεις κατατάσσονται οι υποκατηγορίες *θρησκευτικές γιορτές* με 7 αναφορές (2 φράσεις και 5 λέξεις) και ποσοστό 5,47% και *θρησκευτική τέχνη - δόγμα* με μία αναφορά και ποσοστό 1,08%, την οποία επιλέξαμε να εντάξουμε σε διακριτή υποκατηγορία, καθώς εντοπίζεται στο μοναδικό πολυτροπικό κείμενο το οποίο εντάσσεται στα ευρήματα της έρευνας.

## 2. Ποιοτική ανάλυση

### 2.1. *πίστη*

<sup>2</sup> Στην υποκατηγορία *πίστη* εντάσσονται οι αναφορές που συναρτώνται με τη σημασία 2 του ερμηνεύματος 2. η *αποδοχή της ύπαρξης και της παρουσίας ανώτατου όντος, η θρησκεία ή το θρησκευτικό δόγμα* (Λ.Κ.Ν., 1998: 1078).

<sup>3</sup> Στην υποκατηγορία *πίστη - αποδέκτες «πρόσωπα»* εντάσσονται οι αναφορές που συναρτώνται με τη σημασία του ερμηνεύματος *πίστη* σε συνδυασμό με τα «πρόσωπα» στα οποία απευθύνονται θρησκείοντας οι πιστοί των κειμένων.

<sup>4</sup> Στην υποκατηγορία *πίστη - πιστοί* εντάσσονται οι αναφορές που συναρτώνται με τη σημασία του ερμηνεύματος *πίστη* σε συνδυασμό με πρόσωπα που εμφανίζονται να θρησκείουν.

<sup>5</sup> Στην υποκατηγορία *πίστη - λειτουργοί* εντάσσονται οι αναφορές που συναρτώνται με παρουσία και τη δράση κληρικού, ιερωμένου (Λ.Κ.Ν., 1998: 784).

<sup>6</sup> Στην υποκατηγορία *θρησκευτική ζωή - ναός - στοιχεία δόμησης* οι αναφορές σε γεγονότα και πράξεις που συνδέονται με τη θρησκευτική ζωή με σημείο αναφοράς εορτές, ακολουθίες, τελετές που λαμβάνουν χώρα στον ναό, καθώς και στοιχεία δομής και δόμησης του ναού ως ιερού χώρου.

<sup>7</sup> Στην υποκατηγορία *χριστιανικές γιορτές* εντάσσονται οι αναφορές σε συγκεκριμένες εορτές οι οποίες συνδέονται με εκκλησιαστικές και κοινωνικές παραμέτρους της ζωής των πιστών.

<sup>8</sup> Στην υποκατηγορία *θρησκευτική τέχνη - δόγμα* εντάσσονται οι αναφορές σε πολιτισμικά προϊόντα τα οποία εντάσσονται στον χώρο της θρησκευτικής τέχνης και συνδέονται με το δογματικό περιεχόμενο της πίστης.

Ως προοργανωτικό σημείωμα της υποκατηγορίας μπορεί να θεωρηθεί το απόσπασμα το οποίο ορίζει την πίστη στο πλαίσιο του κατά περίπτωση κοινωνικού-πολιτισμικού συγκείμενου.

*...ποικίλοι τρόποι (ατομική ή ομαδική προσευχή, υλικά αφιερώματα, τάματα), με τους οποίους εκδηλώνεται η πίστη σε ανθρώπους διαφορετικής τοπικής, κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης. Η πίστη αποτελεί για τον άνθρωπο καταφύγιο και παρηγοριά στις δύσκολες ώρες και του δίνει χαρά και εσωτερική πληρότητα όταν αισθάνεται ότι προσφέρει στον συνάνθρωπο, γεννά μέσα του αγάπη και ευαισθησία για όλα τα πλάσματα του Θεού... (ΚΝΛ, 2013: 54).*

Οι υπόλοιπες αναφορές κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο υποομάδες (λιτανεία-παράκληση) ως ρηματικές δηλώσεις που επαναλαμβάνονται χωρίς να προσθέτουν στο νόημα του κειμένου κάθε φορά κάτι (ό.π.: 57-59) και εντάσσονται στο τρίτο κείμενο (Στράτη Μυριβήλη, *Η Λιτανεία*). Μία άλλη ομάδα αναφέρεται στο κλίμα ευλαβικής πίστης/θλίψης που διαποτίζει τις ψυχές και την καθημερινότητα των ανθρώπων τη Μεγάλη Εβδομάδα και εντοπίζεται στο πέμπτο κείμενο (Παντελή Καλιότσου, *Πασχαλινή Ιστορία*):

*Την άλλη μέρα ήταν η μεγάλη Παρασκευή, που χτυπούσαν οι καμπάνες λυπητερά. Οι καμπάνες γέμιζαν τον αέρα με πένθιμο ήχο, τότε σιγά, τότε πιο δυνατά, τότε κοντά, τότε μακριά. Τι κρίμα να 'ναι τώρα γεμάτη ανησυχία η θλίψη της Μεγάλης Παρασκευής.  
...δίχως το ελαφρό αεράκι που να σβήνει τα κεράκια των επιταφίων (ό.π.: 67).*

## **2.2. πίστη - αποδέκτες «πρόσωπα»**

Το σύνολο των αναφορών εντοπίζεται στα τρία πρώτα κείμενα και χαρακτηρίζονται ως θετικές υπό την έννοια της συμβολής τους στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, εκτός από μία: *Στην Παναγία τη Σαλονικιά*, τίτλο του 1<sup>ου</sup> κειμένου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, ο οποίος δεν χαρακτηρίζεται από κανένα «θρησκευτικό» φορτίο και μάλιστα, υπό το βλοσυρό βλέμμα της προτομής του συγγραφέα.

Είναι εντυπωσιακή η αποκλειστικότητα την οποία επεφύλαξαν οι συντάκτες του εγχειριδίου με την επιλογή των κειμένων της ενότητας στο πρόσωπο της Παναγίας. Μέσω άμεσων θετικών αναφορών κυρίως προσδιορίζει τον ναό: (ο ναός) *της Παναγίας*, (να εκκλησιασθούν) *στην Παναγία*, (ΚΝΛ, 2013: 54), *της Παναγίας της Γοργόνας* (ό.π.: 57) και συνιστά σημείο αναφοράς για την πρόσληψη των εκδηλώσεων πίστης (καθώς αποτελεί δέκτη δεήσεων, παρακλήσεων και ταμάτων αλλά: (τάζουν) *στην Παναγία*, (όταν...επικαλεσθούν) *την Παναγία τη Σαλονικιά*, (άμποτε να 'σαι βοηθός,) *Παρθένα μου* (ό.π.: 55), (πηγαίνει και ανάφτει) *στην Παναγία* (μπροστά ένα υψηλό κερί) (ό.π.: 56). Εντοπίστηκε και μία αναφορά



στην Παναγία μεσιτεύουσα για τον άνθρωπο: *Στην πάνω γούρνα είναι η Παναγιά με τα χέρια σηκωμένα για παρακάλεση* (ό.π.: 58).

Οι αναφορές σε πρόσωπα αγίων, στον Ιησού και στον Θεό συγκεντρώνονται στο τρίτο κείμενο (*Η λιτανεία*, Στράτη Μυριβήλη): Αγια Φωτεινή, Αγια Σωτήρα (ναοί), οι *Ευαγγελιστάδες* (στις τέσσερις γωνίες του Ευαγγελίου), το *κόνισμα της Σαμαρίτιδας*, ο Κύριος ως αποδέκτης των παρακλητικών εκδηλώσεων των πιστών (ό.π.), όπως και ο Θεός που και στις συγκεκριμένες αναφορές προσεγγίζεται ανθρωπομορφικά: ... *πράξεις για τη βροχή, που την κρατούσε ο θεός μακριά από τα χρώματα των αματωλών* (ό.π.: 57).

### 2.3. πίστη - πιστοί

Οι αναφορές υπάρχουν στα τέσσερα κείμενα των ελλήνων συγγραφέων. Κυριαρχεί η γυναικεία παρουσία. Γυναίκες και κόρες των ναυτικών εκκλησιάζονται, επικαλούνται την Παναγία, της τάζουν αφιερώματα για καλό καιρό και γρήγορη επιστροφή των ανδρών, οι οποίοι στα κείμενα είτε ταξιδεύουν (ΚΝΛ, 2013: 54, 55) είτε έχουν ολοκληρώσει την ενεργό τους δράση (ό.π.: 56) και «υποκύπτουν» στην προσφιλή εκδήλωση πίστης: τα αφιερώματα:

*Απάνω στην εικόν' αφιερώματα  
κρέμονται, караβάκια, γολετίτσες,  
καϊκια, βάρκες, μπάρκα, τριοκάταρτα,  
όλ' αφιερώματα των πλοιάρχων*

*Κι οι καπεταναίοι οι παλιοί  
καθένας έχει στο ναό βαλμένο  
από ένα λίθο· και καθένας έχει  
από ένα στασίδι γύρω γύρω στο δεσποτικό  
και γύρω γύρω στο παγκάρι όλοι τους* (ό.π.: 54).

Ως θετική χαρακτηρίζεται η παράθεση αναφορών οι οποίες έχουν βαθύτερη θεολογική υπόσταση και δογματικό υπόβαθρο, καθώς η δέηση και η προσευχή προσδιορίζονται έμμεσα ως συμπεριφορές που συναρτώνται με την κριτική αποτίμηση πράξεων στο πλαίσιο μιας αυτόνομης ηθικής θεώρησης της ατομικής ταυτότητας των πιστών (ό.π.: 55, 57-59). Η αναφορά στη νηστεία στο πέμπτο κείμενο (Παντελή Καλιότσου, *Πασχαλινή Ιστορία*) στερείται θεολογικού υπόβαθρου. Μάλλον αποτελεί μέρος της αντιθετικής αναλογίας η οποία στοχεύει στην ανάδειξη της εσωτερικής σύγκρουσης του πατέρα: νηστεία vs υποχρέωση σφαγής του αμνού (ό.π.: 67-68).

### 2.4. πίστη - λειτουργοί



Οι αναφορές εντοπίζονται στο τρίτο κείμενο (Στράτη Μυριβήλη, *Η λιτανεία*). Δεσποτάδες και παπάς/παπάδες αναφέρονται ως «θεσμικά» πρόσωπα στη διαδικασία υλοποίησης της λιτανείας αλλά ανώνυμα (ΚΝΛ, 2013: 57-59). Χαρακτηρίζονται ως ουδέτερες αναφορές μέσω των οποίων μερικές φορές αναδύεται το υποδηλούμενο ειρωνικό ύφος του κειμένου, ενταγμένο στη γενικότερη καταγραφή μιας «λαϊκής» ευσέβειας.

## 2.5. Θρησκευτική ζωή - ναός - στοιχεία δόμησης

Οι αναφορές συνολικά εντάσσονται στο πρώτο και στο τρίτο κείμενο (Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Στην Παναγιά τη Σαλονικιά*, Στράτη Μυριβήλη, *Η λιτανεία*). Άλλες απλά ονοματίζουν ναούς με βάση των χώρο όπου βρίσκονται, *μία εκκλησία της Σκιάθου* (ΚΝΛ, 2013: 54) ή το άγιο πρόσωπο προς τιμήν του οποίου ανεγέρθη: *της Παναγιάς της Γοργόνας, της Αγία Φωτεινής* κλπ. (ό.π.: 54, 57) ενώ σε άλλες καταγράφονται διάφορα δομικά συστατικά τους όπως είναι το καμπαναριό. Στην περίπτωση αυτή οι αναφορές εκλαμβάνονται ως έμμεσα θετικές καθώς πλαισιώνονται λεκτικά με επιθετικούς προσδιορισμούς [*ωραίος ναός* (ό.π.: 54)], οι οποίοι δηλώνουν ή υποδηλώνουν θετικές αξιολογικές κρίσεις είτε με βάση τα οικοδομικά/κατασκευαστικά χαρακτηριστικά είτε με βάση τα συναισθήματα και τα βιώματα των πιστών

*το τέμπλο (ωραίο), (τα λαμπρά) τα εικονίσματα, το τέμπλο (με χρυσές ποδιές), (στολισμένος) ο χορός, τα στασίδια (με μυρτιές και δάφνες), στο τέμπλο, η εικόνα σου (σου η θεόρατη), τ' ασημοκάντηλά της, στην εικόνα, ένα στασίδι, στο δεσποτικό, στο παγκάρι* (ό.π.: 54-55).

Σημαντικές είναι και οι λεπτομερείς αναφορές σε αντικείμενα τα οποία χρησιμοποιούνται στις ακολουθίες, τις τελετές κλπ. που λαμβάνουν χώρα στον ναό.

*(το χρυσό) Βαγγέλιο, στις τέσσερις γωνιές οι τέσσερις Ευαγγελιστάδες, τα κονίσματα, το μεγάλο κόνισμα της Σαμαρίτιδας, τα λάβαρα, στον ασημένιο σταυρό, τα φανάρια, τα ξεφτέρια, τα άμφια, το ωμοφόρι, το μοσκολίβανο, τα θεματά* (ό.π.: 57-59).

Στο πλαίσιο του μεγαλοπρεπούς που επιχειρείται να διασφαλισθεί θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως θετικές αναφορές. Τις κατατάσσουμε στις ουδέτερες με την έννοια της συνολικότερης συμβολής τους στην ουσιαστική θρησκευτικότητα που αποτελεί τον από την αρχή δηλούμενο στόχο της ενότητας.

## 2.6. χριστιανικές γιορτές

Οι ελάχιστες αναφορές υπάρχουν στο τέταρτο και στο πέμπτο κείμενο (Καρόλου Ντίκενς, *Παραμονή Χριστουγέννων*, Παντελή Καλιότσου, *Πασχαλινή Ιστορία*).

Στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται ως επιφανειακές χωρίς θεολογικό υπόβαθρο είτε ονοματίζουν χριστιανικές γιορτές ως χρονικά σημεία: *(ένα μήνα πριν από) το Πάσχα, το Πάσχα έρχεται, (φέτος έχουμε) Πάσχα στις 3 Μαΐου, Κυριακή του Πάσχα* (ΚΝΛ, 2013: 64) είτε στη γνωστή ιστορία του Σκρουτζ αποτελούν έμμεση αναφορά στο κλίμα των Χριστουγέννων σε επίπεδο καθημερινής συμπεριφοράς χωρίς θρησκευτική ορολογία (ό.π.: 61).

## 2.7. Θρησκευτική τέχνη - δόγμα

Η μοναδική αναφορά περιλαμβάνει ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο απαρτίζεται από έναν πίνακα ζωγραφικής με τίτλο: Γέννηση του Χριστού και τα λεκτικά συνοδευτικά σχόλια. Είναι έργο του Απόστολου Κρεζία με τεχνοτροπία αγιογραφίας και υπομνηματίζει το αφήγημα της Γέννησης (ΚΝΛ, 2013:53). Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διαθεματικά μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων αισθητικής αγωγής. Στο σημείο που παρατίθεται, στην αρχική/εισαγωγική σελίδα της ενότητας μπορεί να χαρακτηριστεί και ως απλό διακοσμητικό στοιχείο του εγχειριδίου.

**Σύνοψη:** οι 92 θρησκευτικές αναφορές κατανέμονται στα 5 κείμενα της ενότητας «Θρησκευτική ζωή» ως εξής:

-Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Στην Παναγιά τη Σαλονικιά*: 37

-Κωνσταντίνου Π. Καβάφη, *Δέησις*: 5

-Σπράτη Μυριβήλη, *Η λιτανεία*: 32

-Καρόλου Ντίκενς, *Παραμονή Χριστουγέννων*: 6

-Παντελή Καλιότσου, *Πασχαλινή Ιστορία*: 12

Στο σύνολό τους αποτελούν αναφορές σε αφηγήσεις με εξωτερική ή μηδενική εστίαση (βλ. Φρυδάκη, 2003: 146-148) και, συνεπώς, «επιδερμική» παρουσίαση του θρησκευτικού βίου και δεν εντάσσονται σε ένα σύγχρονο κοινωνικό-πολιτισμικό περικείμενο.

## Διδακτική πλαισίωση των κειμένων

Στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, Βαρελάς, 2013: 42) στους γενικούς στόχους που συνοδεύουν την ενότητα «Θρησκευτική ζωή» συγκεκριμενοποιείται η στοχοθεσία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ως εξής:

❖ *Να κατανοήσουν οι μαθητές την ποικιλία των μορφών μέσα από τις οποίες εκφράζεται το θρησκευτικό συναίσθημα στη λογοτεχνία, νεοελληνική και ξένη.*

❖ *Να γνωρίσουν τις πολλαπλές εκφάνσεις της θρησκευτικότητας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων όσο και στις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές.*

- ❖ *Να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο που παίζει η θρησκευτική πίστη και λατρεία στις ιδέες, στις αντιλήψεις, στη νοοτροπία και στη συμπεριφορά των ανθρώπων.*

Ο πρώτος στόχος ασφαλώς και υπερβαίνει το πλαίσιο των προσδοκώμενων διδακτικών αποτελεσμάτων με βάση τα πέντε κείμενα που απαρτίζουν την ενότητα, καθώς και τα κείμενα των ελλήνων συγγραφέων στην πλειονότητά τους ως προς τον χρονοτόπο της συγγραφής είναι περιορισμένα με σημείο αναφοράς την αντίστοιχη ελληνική λογοτεχνική παραγωγή και από την ξένη λογοτεχνία περιλαμβάνεται ένα και μόνο αφηγηματικό-εμβληματικό ίσως πλέον- κείμενο.

Η εποχή και οι συγγραφικές ταυτότητες περι-ορίζουν και την εμβέλεια του δεύτερου στόχου, αφού τα κείμενα αναφέρονται σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της θρησκευτικής ζωής, ενδεδυμένες με τον μανδύα της λαϊκής ευσέβειας/κουλτούρας.

Ο τρίτος στόχος έμμεσα επιχειρεί να ορίσει τη σχέση θρησκείας και ταυτοτήτων<sup>9</sup> -ατομικών και συλλογικών- αλλά και πάλι διαπιστώνεται αναντιστοιχία στοχοθεσίας και περιεχομένων μάθησης.

Για το κείμενο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Στην Παναγιά τη Σαλονικιά* διατυπώνονται ως στόχοι

- ❖ *Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με δείγματα και μορφές της νεοελληνικής λαϊκής θρησκευτικής παράδοσης.*
- ❖ *Να κατανοήσουν με ποιους τρόπους καταγράφει η λογοτεχνία το θρησκευτικό βίωμα (π.χ. με προσευχές, με περιγραφή θρησκευτικών εκδηλώσεων, συνηθειών κ.ά (ό.π.: 44).*

---

<sup>9</sup> Η συμβολή της θρησκείας στη διαμόρφωση της θρησκευτικής -καταρχήν- και της ατομικής συνολικά ή συλλογικής ταυτότητας ως *μια νοητική κατασκευή που διαμορφώνεται μέσα από μακρόχρονες και πολύπλοκες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαδικασίες* (Αλιπράντη-Μαράτου, 2000: 33) η οποία διαμορφούμενη διαρκώς μεταβάλλεται (Wetherell, 2005, 317-318) δεν αμφισβητείται. Άλλωστε η θρησκεία, με ό,τι την περιβάλλει ως πραγματολογική εκροή, εντάσσεται στους παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τον πολιτισμό μιας κοινότητας (Πασχαλίδης, 2000: 74). Οι θρησκευτικές αναφορές σε κείμενα λογοτεχνίας «ενεργοποιούν» και μία ακόμα διάσταση: η λογοτεχνία αποτελεί έναν από τους τέσσερις κύριους παράγοντες συγκρότησης της ατομικής ταυτότητας, επειδή *επεξεργάζεται, αναπλάθει, δραματοποιεί και αφηγείται την καθημερινή ζωή*. Οι άλλοι τρεις είναι η ιδεολογία, η ιστοριογραφία και η γλώσσα (Αλιπράντη-Μαράτου, 2000: 111).

Αν παραβλέψουμε τη γενικευμένη διατύπωση του στόχου με ποιους τρόπους καταγράφει η λογοτεχνία το θρησκευτικό βίωμα, το περιεχόμενο του κειμένου μπορεί να υποστηριχθεί από το κείμενο.

Για το ποίημα του Κωνσταντίνου Π. Καβάφη, *Δέησις* επαναλαμβάνεται ο στόχος που αναφέρεται στη θρησκευτική πίστη υπό το πρίσμα της λαϊκής λατρείας και διατυπώνεται γλωσσοδιδακτική στοχοθεσία που αφορά τη *γλωσσική ιδιομορφία της καβαφικής ποίησης* (ό.π.: 46).

Το αφηγηματικό κείμενο του Στράτη Μυριβήλη, *Η λιτανεία* πλαισιώνεται από έναν μοναδικό διδακτικό στόχο ο οποίος και πάλι αναφέρεται στη λαϊκή λατρευτική παράδοση με την προσθήκη του ερευνητικού μαθησιακού αποτελέσματος, τον εντοπισμό στοιχείων που ... *και, πιθανόν, επιβιώνουν και σήμερα σε επαρχίες και χωριά* (ό.π.: 48).

Από τα κείμενα ελλήνων συγγραφέων διαφοροποιείται αυτό του Παντελή Καλιότσου, *Πασχαλινή Ιστορία*.

#### Στόχοι

- ❖ *Να έρθουν οι μαθητές σε δημιουργική επαφή με ένα κείμενο της σύγχρονης νεανικής λογοτεχνίας και να απολαύσουν τη ρέουσα και χιουμοριστική γραφή του συγγραφέα του.*
- ❖ *Να προβληματιστούν, μέσα από μια άλλη οπτική, για το θρησκευτικό έθιμο του πασχαλινού αμνού* (ό.π.: 51).

Η μετατόπιση των στόχων από μια ιστορικο-θρησκευτική αντίληψη του παραδοσιακού χαρακτήρα της θρησκευτικής πίστης στη δημιουργική διαχείριση της αναγνωστικής ταυτότητας των μαθητών και σημείο αναφοράς υφολογικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου και οικολογικούς προβληματισμούς για εθιμικές δράσεις που συναρτώνται με τη θρησκευτική ταυτότητα των υποκειμένων της ανάγνωσης εντάσσει την πρόταση για διδακτική προσέγγιση του κειμένου στο πλαίσιο των νέων παιδαγωγικών αρχών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2002: 27-35).

Το κείμενο του Καρόλου Ντίκενς, *Παραμονή Χριστουγέννων* εκπροσωπεί στη θεματική ενότητα την ξένη λογοτεχνία. Πρόκειται για ένα έργο πολύ γνωστό το οποίο έχει πριμοδοτήσει σενάρια παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινιών. Οι στόχοι του στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρουν:

- ❖ *Να προβληματιστούν οι μαθητές πάνω στο πραγματικό νόημα της εορτής των Χριστουγέννων.*

- ❖ *Να διαπιστώσουν πώς ένας λογοτεχνικός ήρωας γίνεται κλασικός και πώς αξιοποιείται από άλλες μορφές τέχνης.*

Ο πρώτος στόχος από τη διατύπωσή του οροθετεί μία σύγκρουση θρησκευτικών ταυτοτήτων ή την ουτοπική προσδοκία για τη δυνατότητα του μαθητή να προβληματιστεί όσον αφορά το πραγματικό νόημα της γιορτής των Χριστουγέννων όταν ο αφηγηματικός μύθος αφορά τη θρησκευτική ταυτότητα «πιστού» άλλου δόγματος. Πρόκειται για μια απλοϊκή προσπάθεια συναίρεσης θρησκευτικών δογματικών διαφορών οι οποίες συναρτώνται με τις αντίστοιχες προς την εορτή λατρευτικές και εθιμικές εκδηλώσεις. Ο δεύτερος στόχος είναι εφικτός καθώς το υβριδικό διακεείμενο που καλείται ο μαθητής να αξιολογήσει είναι προσβάσιμο για την ηλικία και το γνωσιακό του επίπεδο.

### **Διαπιστώσεις**

Τα ευρήματα της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι αναφορές, αν και ποσοτικά είναι αρκετές, μελετώμενες σε συνάρτηση με τους διδακτικούς στόχους αναδεικνύουν έλλειμμα θεολογικού υπόβαθρου και στοιχείων της θρησκευτικής ταυτότητας που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης<sup>10</sup>, καθώς αφορούν τη θρησκευτική συμπεριφορά ορθόδοξων χριστιανών πολλές δεκαετίες πριν, με έντονα στοιχεία αναχώνευσης εξωχριστιανικών δοξασιών και λαϊκού ευσεβισμού. Επομένως, είναι μάλλον ακατάλληλες για να συστήσουν τον ορθόδοξο χριστιανό μαθητή του Γυμνασίου σε ετερόδοξους και αλλόθρησκους συμμαθητές. Σημαντική είναι και η παρουσία ενός κειμένου ξένης λογοτεχνίας τα κριτήρια επιλογής του οποίου δεν εξυπηρετούν στόχους καλλιέργειας δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ετοιμότητας και συνείδησης για τους μαθητές που ανήκουν στην πλειονοτική θρησκευτική ομάδα στο ελληνικό σύγχρονο Γυμνάσιο. Ουσιαστικά επισημαίνει την «απουσία» κειμένων με περιεχόμενο που να επικοινωνεί θρησκευτική/ές ταυτότητα/ες των «άλλων» συμμαθητών.

### **B. Γεωμετρική διδακτική ανάλυση**

N. Κουτσουπιάς

---

<sup>10</sup> Η διαπολιτισμική διάσταση των σκοπών του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι πρόδηλη στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Ενδεικτικά βλ.: *Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 1).*

A. Στογιαννίδης

Για την ανάλυση της διδακτικής διάστασης των παραπάνω κειμένων εφαρμόζουμε τη μέθοδο της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης (Geometric Didactic Analysis - Ge.Di.An.), την οποία εισηγήθηκαν οι Α. Στογιαννίδης και Ν. Κουτσουπιάς. (Stogiannidis, Koutsoupias, 2013· Στογιαννίδης, Κουτσουπιάς, 2014· Stogiannidis, Koutsoupias, 2014· Στογιαννίδης, 2014). Πρόκειται για ένα πρωτότυπο επιστημονικό εργαλείο το οποίο βασίζεται, αφενός μεν στον επιμέρους κλάδο της Στατιστικής, ο οποίος ακούει στο όνομα «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση» (Παπαδημητρίου, 2007) και αφετέρου, σε γνωστές ταξινομίες που αναπτύχθηκαν μέσα στον χώρο της επιστήμης της Διδακτικής (Στογιαννίδης, 2014, 102-116). Επισημαίνουμε ακόμη, ότι με τον όρο «διδακτική ανάλυση» αναφερόμαστε στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίον ο διδάσκων προσπαθεί να φέρει τους μαθητές σε συνάντηση με το προς μάθηση υλικό, δηλ. ο τρόπος με τον οποίον οικοδομείται η μεθοδολογία της διδασκαλίας.

Αξιοποιώντας την παραπάνω μέθοδο, εστιάζουμε την προσοχή μας στην ανάλυση των ερωτήσεων και των εργασιών-δραστηριοτήτων που συνοδεύουν κάθε διδακτική ενότητα. Οι ερωτήσεις και οι προτεινόμενες εργασίες-δραστηριότητες συνθέτουν, εν προκειμένω, τα δεδομένα της έρευνάς μας.

Ως προς τη μεθοδολογία της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι ακολουθούμε έξι στάδια, όπως έχουν περιγραφεί με σαφήνεια σε προηγούμενη δημοσίευση από τους Α. Στογιαννίδη και Ν. Κουτσουπιά (2014):

*1<sup>ο</sup> στάδιο: Προσδιορισμός των αντικειμένων που θα καταγραφούν ως δεδομένα.* Αρχικά, εντοπίζουμε στις υπό διερεύνηση διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου τις ερωτήσεις και τις προτεινόμενες εργασίες-δραστηριότητες· κατόπιν, τις απαριθμούμε λαμβάνοντας ως δομική μονάδα καταγραφής και ταυτόχρονα ως μονάδα ανάλυσης την κάθε ξεχωριστή δραστηριότητα που προτείνεται είτε με τη μορφή ερώτησης είτε με τη μορφή εργασίας. Η κάθε μονάδα καταγραφής συνιστά μία εγγραφή ή αλλιώς ένα αντικείμενο. Συνολικά καταγράψαμε 41 αντικείμενα (N=41).

*2ο στάδιο: Προσδιορισμός των μεταβλητών και των κλάσεων τους.* Επιλέγουμε τις μεταβλητές και τις κλάσεις, με βάση τις οποίες θα επιχειρήσουμε τη διδακτική ανάλυση. Οι μεταβλητές και οι κλάσεις είναι κάτι παρόμοιο με αυτό που ονομάζουμε στην Ανάλυση Περιεχομένου

«Κατηγορίες και Υποκατηγορίες». Για την εν λόγω ανάλυση χρησιμοποιούμε τις παρακάτω μεταβλητές και κλάσεις:

Αριθμός Ενότητας	Είδος Εργασίας	Είδος Γνώσης	Επίπεδο Μάθησης	Τρόπος παρουσίασης των δεδομένων της εργασίας
ΑΡΕ	ΕΕΡ	ΕΙΓ	ΕΠΜ	ΤΡΠ
1η Ενότητα	1. Ερώτηση	1. Πραγματολογική	1. Συλλογής Δεδομένων	1. Κοινός τρόπος παρουσίασης
2η Ενότητα	2. Διαθεματική Εργασία	2. Εννοιολογική	2. Οργάνωσης Δεδομένων	2. Συνδυασμών πολλών τρόπων
3η Ενότητα		3. Διαδικαστική	3. Ανάλυσης Δεδομένων	3. Μετάβαση από έναν τρόπο σε άλλον
4η Ενότητα		4. Μεταγνωστική	4. Υπέρβασης Δεδομένων	
5η Ενότητα				

Επεξηγώντας τις παραπάνω μεταβλητές και τις κλάσεις τους, επισημαίνουμε τα εξής:

**α.** Η μεταβλητή **ΑΡΕ** αναφέρεται στον αριθμό της ενότητας. Η εν λόγω μεταβλητή έχει πέντε τιμές, χαρακτηρίζεται από πέντε κλάσεις (ΑΡΕ1, ΑΡΕ2, ΑΡΕ3, ΑΡΕ4, ΑΡΕ5), καθεμία εκ των οποίων προσδιορίζει μία συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

**β.** Η μεταβλητή **ΕΕΡ** αναφέρεται στο είδος της διδακτικής δραστηριότητας που προτείνεται. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή αυτή έχει δύο τιμές, δηλαδή χαρακτηρίζεται από δύο διαφορετικές κλάσεις (ΕΕΡ1, ΕΕΡ2): η πρώτη αφορά στις διδακτικές δραστηριότητες που προσφέρονται με τη μορφή ερώτησης, την οποίαν απευθύνει ο διδάσκων προς τους μαθητές,



ενώ η δεύτερη με τη μορφή διαθεματικής εργασίας. Η διάκριση αυτή δεν είναι αυθαίρετη, αλλά ενυπάρχει στο ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο.

γ. Η μεταβλητή **ΕΙΓ** σχετίζεται με τα είδη της γνώσης, όπως αυτά περιγράφηκαν τόσο στο έργο που ανέπτυξε ο B. Bloom και η ερευνητική του ομάδα, όσο και στην αναθεώρηση της ταξινομίας του, την οποίαν επιχείρησαν, μερικά χρόνια αργότερα, οι συνεργάτες του. (Anderson, Krathwohl, 2001: 45-60; Krathwohl, 2002: 214; Στογιαννίδης, 2014: 108-112). Πρόκειται για μια τυπολογία, βάσει της οποίας η γνώση διακρίνεται σε τέσσερα διαφορετικά είδη: α. η πραγματολογική (factual knowledge), β. η εννοιολογική (conceptual knowledge), γ. η διαδικαστική (procedural knowledge) και δ. η μεταγνωστική (metacognitive knowledge). Στην παρούσα μελέτη, η μεταβλητή **ΕΙΓ** χαρακτηρίζεται από τέσσερις κλάσεις (ΕΙΓ1, ΕΙΓ2, ΕΙΓ3, ΕΙΓ4) καθεμία εκ των οποίων αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό είδος γνώσης της παραπάνω τυπολογίας.

δ. Η μεταβλητή **ΕΠΜ** σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα μάθησης, όπως αυτά ταξινομήθηκαν από τον Έλληνα διδακτολόγο Η. Ματσαγγούρα (2007, 94-98· Στογιαννίδης, 2014, 104-107). Με βάση την εν λόγω ταξινομία, οριοθετούνται τέσσερα επίπεδα μάθησης: α. το πληροφοριακό, β. το οργανωτικό, γ. το διαδικαστικό και δ. το μεταγνωστικό. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα στοιχεία, στην εργασία προσδιορίσαμε το περιεχόμενο των τεσσάρων κλάσεων της μεταβλητής **ΕΠΜ** (ΕΠΜ1, ΕΠΜ2, ΕΠΜ3, ΕΠΜ4), καθένα εκ των οποίων αναφέρεται και σε ένα διαφορετικό επίπεδο μάθησης.

ε. Τέλος, η μεταβλητή **ΤΡΠ** αναφέρεται σε μία τυπολογία, την οποίαν ανέπτυξαν οι U. Maier, M. Kleinknecht, K. Metz και T. Bohl (2010, 90; Στογιαννίδης 2014: 114-115). Στην τυπολογία αυτή, η οποία τίθεται ως σημείο αφετηρίας στο έργο του J. Brunner αναφορικά με τους τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (1978, 44-45), γίνεται λόγος για τρεις διαφορετικές μορφές, με τις οποίες παρουσιάζονται τα δεδομένα μιας προτεινόμενης εργασίας-δραστηριότητας ενός σχολικού εγχειριδίου. Οι μορφές αυτές είναι οι εξής: α. Κοινός τρόπος παρουσίασης των δεδομένων της εργασίας και του περιεχομένου της απάντησης, δηλ. εάν π.χ. η εργασία προσφέρει τα δεδομένα με γραπτό λόγο, και η απάντηση θα πρέπει, ομοίως, να εκφρασθεί με γραπτό λόγο. β. Συνδυασμός πολλών τρόπων παρουσίασης των δεδομένων που παρέχει μία εργασία. Στην περίπτωση αυτή, δίδονται στους μαθητές δεδομένα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, π.χ. με γραπτό λόγο, με ένα γράφημα, με μία εικόνα κτλ. ταυτόχρονα. γ. Μετάβαση από έναν συγκεκριμένο τρόπο παρουσίασης των δεδομένων σε έναν διαφορετικό τρόπο παρουσίασης της απάντησης· εδώ, τα δεδομένα

της εργασίας μπορεί να παρέχονται π.χ. με μια εικόνα, και οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν μια απάντηση με γραπτό λόγο ή αντίστροφα.

*3ο στάδιο: Ταξινόμηση των αντικειμένων και συγκρότηση ενός πίνακα δεδομένων.* Στο στάδιο αυτό κωδικογραφούμε τα δεδομένα μας, δηλαδή ταξινομούμε κάθε μία ερώτηση και εργασία-δραστηριότητα χωριστά σε μία μόνο κλάση για κάθε μεταβλητή. Ας δούμε ένα παράδειγμα:

Στην ενότητα «Δέησις» η 2η Ερώτηση είναι η εξής: «*Τι παρατηρείτε ως προς τη γλώσσα του ποιήματος; Εντοπίστε σ' αυτό λέξεις που αποκλίνουν από την κοινή νεοελληνική και προσπαθήστε, με τη βοήθεια του καθηγητή σας, να καταλήξετε σε κάποια συμπεράσματα για την ιδιαιτιότητα της γλώσσας των καβαφικών κειμένων*». Στην προκειμένη περίπτωση δεν έχουμε φυσικά μόνο μία ερώτηση, ανεξάρτητα από το ότι το βιβλίο την χαρακτηρίζει με το νούμερο 2. Έχουμε τρεις δραστηριότητες οι οποίες προσδιορίζονται από σχετικό ρήμα. Αυτές είναι:

1. *Τι παρατηρείτε ως προς ...;*
2. *Εντοπίστε σ' αυτό ...*
3. *Προσπαθήστε, με τη βοήθεια ..., να καταλήξετε σε κάποια συμπεράσματα για την....*

Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι στην παραπάνω ερώτηση εμφανίζονται τρεις διαφορετικές δραστηριότητες, και ως εκ τούτου θα πρέπει να καταχωρίσουμε στον πίνακα δεδομένων μας τρεις διαφορετικές εγγραφές. Ο πίνακας δεδομένων που προκύπτει μόνο για τις τρεις αυτές εγγραφές έχει την ακόλουθη μορφή:

A/A	ΑΡΕ	ΕΕΡ	ΕΙΓ	ΕΠΜ	ΤΡΠ
1.	2	1	1	1	1
2.	2	1	1	2	1
3.	2	1	2	4	1

*Πίνακας 1: Τμήμα από τον πίνακα δεδομένων*

Η πρώτη εγγραφή (*Τι παρατηρείτε ως προς...*) κωδικογραφείται ως ακολούθως:

-Ανήκει στην δεύτερη ενότητα· συνεπώς καταχωρούμε την τιμή 2 στη στήλη της μεταβλητής ΑΡΕ.

- Είναι ερώτηση· συνεπώς καταχωρούμε την τιμή 2 στη στήλη της μεταβλητής ΑΡΕ.
- Προάγει την πραγματολογική γνώση· άρα σημειώνουμε την τιμή 1 στη στήλη της μεταβλητής ΕΙΓ.
- Προωθεί γνωστικές δεξιότητες οι οποίες εντάσσονται στο πληροφοριακό επίπεδο μάθησης· ως εκ τούτου, εισάγουμε την τιμή 1 στη στήλη της μεταβλητής ΕΠΜ.

Η πρώτη στήλη αριστερά δηλώνει τον αύξοντα αριθμό της εγγραφής, ενώ όλες οι υπόλοιπες στήλες αναφέρονται στις μεταβλητές που έχουμε ορίσει στο προηγούμενο στάδιο. Τα νούμερα που καταχωρούμε στα κελιά κάτω από κάθε μεταβλητή, αντιστοιχούν στις κλάσεις των μεταβλητών, τις οποίες περιγράψαμε διεξοδικά προηγουμένως.

4ο στάδιο: Εισαγωγή των δεδομένων στον υπολογιστή με χρήση λογισμικού. Εξαγωγή των αποτελεσμάτων α': Πίνακας Burt και ανάπτυγμα. Εισάγουμε τα δεδομένα στον υπολογιστή και με την χρήση κατάλληλης εφαρμογής εξάγεται ο γενικευμένος πίνακας συμπτώσεων, γνωστός ως πίνακας Burt (Πίνακας 2).

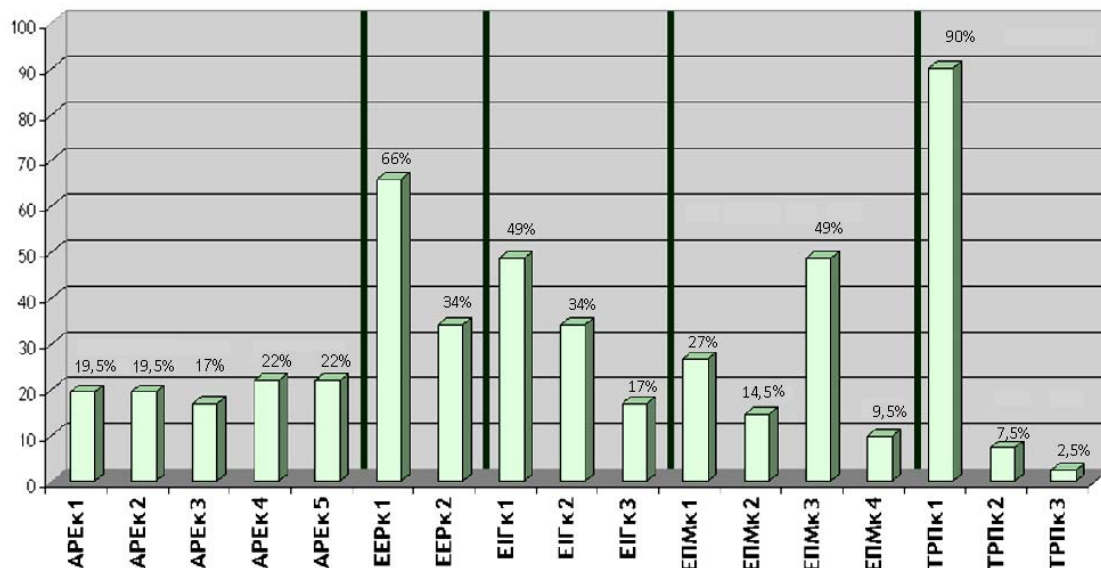
	ΑΡΕκ1	ΑΡΕκ2	ΑΡΕκ3	ΑΡΕκ4	ΑΡΕκ5	ΕΕΡκ1	ΕΕΡκ2	ΕΙΓκ1	ΕΙΓκ2	ΕΙΓκ3	ΕΠΜκ1	ΕΠΜκ2	ΕΠΜκ3	ΕΠΜκ4	ΤΡΠκ1	ΤΡΠκ2	ΤΡΠκ3
ΑΡΕκ1	8:19,5%	0	0	0	0	6:22,2%	2:14,3%	2:10%	4:29%	2:28,6	2:18%	1:16,7%	4:20%	1:25	6:16%	1:33,3	1:100
ΑΡΕκ2	0	8:19,5%	0	0	0	4:14,8%	4:28,6%	4:20%	3:21%	1:14,2	2:18%	2:33,3%	3:15%	1:25	7:19%	1:33,3	0
ΑΡΕκ3	0	0	7:17%	0	0	4:14,8%	3:21,4%	4:20%	1:7%	2:28,6	3:28%	0	4:20%	0	6:16%	1:33,3	0
ΑΡΕκ4	0	0	0	9:22%	0	7:26%	2:14,3%	4:20%	5:36%	0	2:18%	1:16,7%	5:25%	1:25	9:24,5	0	0
ΑΡΕκ5	0	0	0	0	9:22%	6:22,2%	3:21,4%	6:30%	1:7%	%	2:18%	2:33,3%	4:20%	%	%	0	0
ΕΕΡκ1	6:75%	4:50%	4:57%	7:77,7%	6:66,5%	27:66%	0	14:70%	13:93%	0	4:36,4	4:66,7%	16:80%	3:75	27:72%	0	0
ΕΕΡκ2	2:25%	4:50%	3:42%	2:22,3%	3:33,5%	0	14:34%	6:30%	1:7%	7:100%	%	2:33,3%	4:20%	%	10:27%	3:100%	%
ΕΙΓκ1	2:25%	4:50%	4:57%	4:44,5%	6:66,5%	14:52%	6:42,9%	20:49%	0	0	6:54,5	6:100%	8:40%	0	20:54%	0	0
ΕΙΓκ2	4:50%	3:37,5%	1:14%	5:55,5%	1:11%	13:48%	1:7,1%	0	14:34%	0	0	0	11:55%	3:75	14:38%	0	0
ΕΙΓκ3	2:25%	1:12,5%	2:28%	0	2:22,5%	0	7:50%	0	0	7:17%	%	0	1:5%	%	3:8%	3:100%	0
ΕΠΜκ1	2:25%	2:25%	3:42%	2:22,5%	2:22%	4:14,8%	7:50%	6:30%	0	5:72%	11:27%	0	0	0	8:22%	3:100%	0
ΕΠΜκ2	1:12,5%	2:25%	0	1:11%	2:22%	4:14,8%	2:14%	6:30%	0	0	0	6:14,5%	0	0	6:16%	0	0
ΕΠΜκ3	4:50%	3:37,5%	4:57%	5:55,5%	4:44%	16:59,3	4:29%	8:40%	11:79%	1:14%	0	0	20:49%	0	20:54%	0	0
ΕΠΜκ4	1:12,5%	1:12,5%	0	1:11%	1:12%	3:11,1%	1:7%	0	3:21%	1:14%	0	0	0	%	4:9,5	0	1:100
ΤΡΠκ1	6:75%	7:87%	6:86%	9:100%	9:100%	27:100%	10:71,5	20:100	14:100	3:43%	8:73%	6:100%	20:100	3:75	37:90%	0	0
ΤΡΠκ2	1:12,5%	1:12%	1:14%	0	0	0	3:21,5%	0	0	3:43%	3:27%	0	0	0	0	3:7,5%	0
ΤΡΠκ3	1:12,5%	0	0	0	0	0	1:7%	0	0	1:14%	0	0	0	%	0	0	1:2,5%

Πίνακας 2: Γενικευμένος Πίνακας Συμπτώσεων - Πίνακας Burt

Στον πίνακα Burt η κάθε κλάση διασταυρώνεται με όλες τις άλλες. Έτσι προκύπτουν οι κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων. Στην οριζόντια σκιασμένη περιοχή του πίνακα 2, και συγκεκριμένα στη διασταύρωση της κλάσης ΑΡΕ2 με την κλάση ΕΕΡ2, διαβάζουμε σε κόκκινη υπογράμμιση το νούμερο 3, και στη συνέχεια την τιμή 21,4 %. Αυτό σημαίνει ότι στην τρίτη διδακτική ενότητα (ΑΡΕ2) του σχολικού εγχειριδίου που ερευνούμε, οι διαθεματικές εργασίες (ΕΕΡ2) είναι 3 σε αριθμό, και ότι, ο αριθμός αυτός αντιπροσωπεύει

το 21,4% των διαθεματικών εργασιών που υπάρχουν σε όλες τις υπό εξέταση διδακτικές ενότητες.

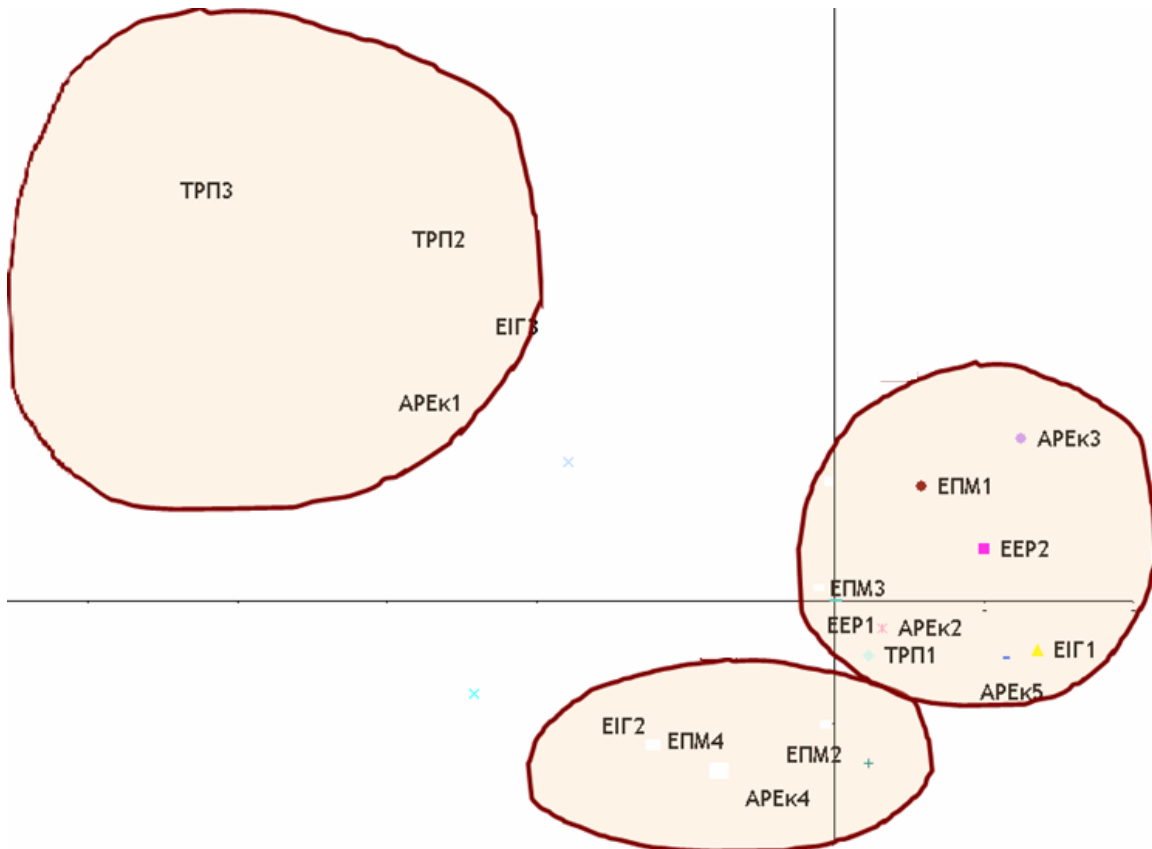
Με βάση τον πίνακα Burt, προκύπτει το ανάπτυγμα, δηλαδή οι κατανομές των σχετικών συχνοτήτων, όπως φαίνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Ανάπτυγμα

Το ανάπτυγμα μάς πληροφορεί, πώς κατανέμεται κάθε κλάση ανά μεταβλητή· π.χ. το 19,5 % των εγγραφών μας προέρχεται από την πρώτη διδακτική ενότητα (ΑΡΕ1). Το 66% των εγγραφών αφορά σε ερωτήσεις (ΕΕΡ1), ενώ το 49% συνδέονται με την πραγματολογική γνώση (ΕΙΓ1) και προάγουν το Μαθησιακό Επίπεδο Ανάλυσης Δεδομένων (ΕΠΜ3). Τέλος, στο 90% των εγγραφών μας τα δεδομένα των ερωτήσεων και εργασιών έχουν την ίδια μορφή με τα δεδομένα της απάντησης (ΤΡΠ1).

5ο στάδιο: Εξαγωγή των αποτελεσμάτων β': εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης των Αντιστοιχιών. Παραγοντικοί Άξονες και/ή Επίπεδο/Επίπεδα Παραγοντικών Αξόνων. Βρισκόμαστε στην καρδιά της εφαρμογής της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης. Εφαρμόζουμε την Παραγοντική Ανάλυση των Αντιστοιχιών και από τα δεδομένα που έχουμε καταχωρίσει εξάγεται το παρακάτω παραγοντικό επίπεδο αξόνων 1-2 (Σχήμα 2):



Σχήμα 2: Παραγοντικό Επίπεδο Αξόνων 1-2.

Στο Σχήμα 2 βλέπουμε ότι διαμορφώνονται τρεις διαφορετικές ομάδες:

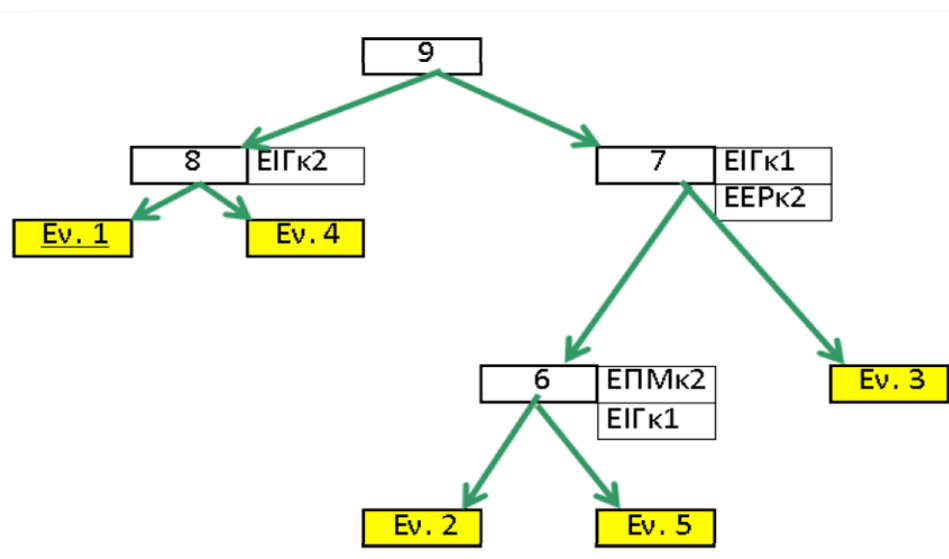
α. Η πρώτη ομάδα εντοπίζεται πάνω αριστερά. Στην ομάδα αυτή κυριαρχούν οι κλάσεις ΑΡΕ1, ΕΙΓ3, ΤΡΠ2, ΤΡΠ3. Η ομάδα αυτή αναφέρεται στην πρώτη διδακτική ενότητα (ΑΡΕ1), στην οποία οι ερωτήσεις και οι εργασίες που προτείνονται σχετίζονται με το διαδικαστικό είδος γνώσης (ΕΙΓ3), ενώ τα δεδομένα των ερωτήσεων-εργασιών άλλοτε εκφέρονται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (ΤΡΠ2), και άλλοτε η απάντηση θα πρέπει να αποδίδεται με έναν άλλον τρόπο αναπαράστασης από αυτόν που εμφανίζεται στην εκφώνηση της ερώτησης-εργασίας (ΤΡΠ3).

β. Η δεύτερη ομάδα βρίσκεται δεξιά, πάνω και κάτω από τον οριζόντιο άξονα, και αποτελείται από τις κλάσεις ΑΡΕ2, ΑΡΕ3, ΑΡΕ5, ΕΕΡ1, ΕΕΡ2, ΕΙΓ1, ΕΠΜ1 και ΕΠΜ3. Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει τις διδακτικές ενότητες 2 (ΑΡΕ2), 3 (ΑΡΕ3) και 5 (ΑΡΕ5). Εδώ, εξέχοντα ρόλο διαδραματίζουν τόσο οι ερωτήσεις (ΕΕΡ1), όσο και οι διαθεματικές εργασίες (ΕΕΡ2), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η πραγματολογική γνώση (ΕΙΓ1) σε συνδυασμό τόσο

με το μαθησιακό επίπεδο συλλογής δεδομένων μάθησης (ΕΠΜ1), όσο και με το μαθησιακό επίπεδο ανάλυσης δεδομένων (ΕΠΜ3).

γ. Η τρίτη ομάδα εμφανίζεται ανάμεσα στις δύο παραπάνω ομάδες και εμπεριέχει τις κλάσεις ΑΡΕ4, ΕΙΓ2, ΕΠΜ2 και ΕΠΜ4. Η τρίτη ομάδα αφορά κυρίως στην τέταρτη διδακτική ενότητα (ΑΡΕ4), και οι ερωτήσεις-εργασίες που προτείνονται συνδέονται με την εννοιολογική γνώση (ΕΙΓ2), το μαθησιακό επίπεδο οργάνωσης δεδομένων (ΕΠΜ2) και το μαθησιακό επίπεδο οργάνωσης δεδομένων (ΕΠΜ4).

6ο στάδιο: Εξαγωγή των αποτελεσμάτων γ': εφαρμογή της Ταξινόμησης κατ' Αύξουσα Ιεραρχία. Δημιουργία Δενδρογράμματος και (προαιρετικά) τοποθέτησή του πάνω στο Παραγοντικό Επίπεδο Αξόνων. Για περισσότερη ακρίβεια, κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων μας, καταφεύγουμε στην μέθοδο της Ταξινόμησης κατ' Αύξουσα Ιεραρχία, με τη βοήθεια της οποίας προκύπτει το ακόλουθο δενδρόγραμμα (Σχήμα 3):



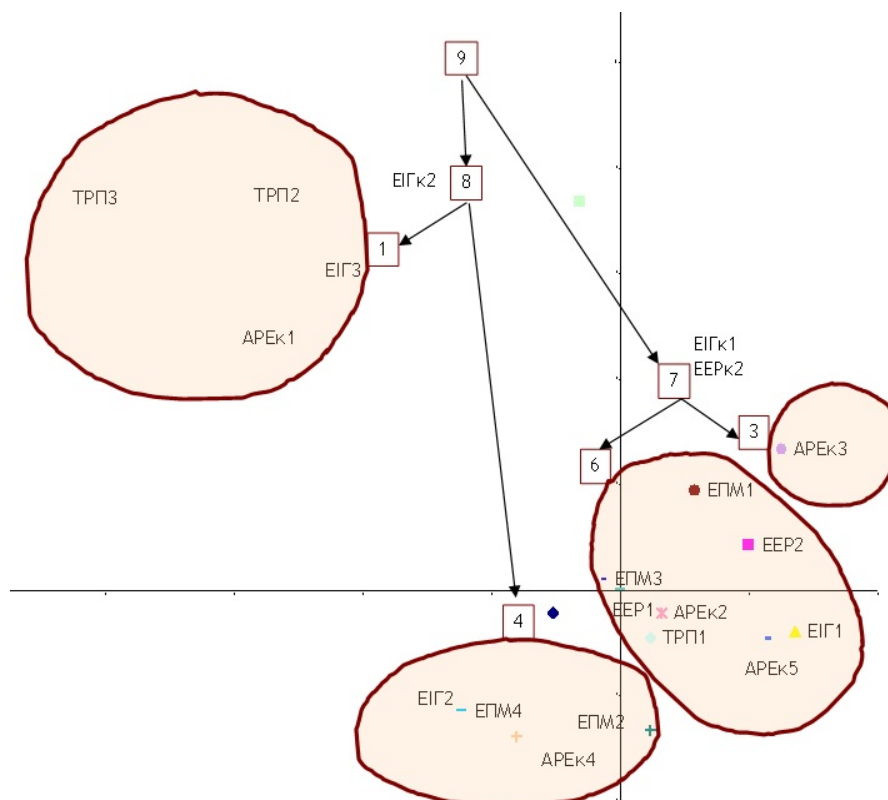
Σχήμα 3: Δενδρόγραμμα

Στο δενδρόγραμμα που απεικονίζεται στο Σχήμα 3 βλέπουμε ότι αρχικώς διαμορφώνονται δύο κύριες ομάδες: η ομάδα 8 και η ομάδα 7, η οποία διασπάται εκ νέου σε άλλες δύο υποομάδες, την ομάδα 6 και την ομάδα που χαρακτηρίζεται από την τρίτη διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου που αναλύουμε.

-Η ομάδα 8 έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την παρουσία την κλάσης ΕΙΓ2, δηλαδή την κυρίαρχη εμφάνιση της εννοιολογικής γνώσης, και απαντάται κατά βάση στην πρώτη και στην τέταρτη διδακτική ενότητα του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου.

-Στην ομάδα 7 διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο οι κλάσεις ΕΙΓ1 και ΕΕΡ2. Αυτό σημαίνει ότι στην εν λόγω ομάδα τον τόνο δίνουν οι διαθεματικές εργασίες (ΕΕΡ2), με τις οποίες προωθείται ιδιαίτερα η πραγματολογική γνώση (ΕΙΓ1). Τα χαρακτηριστικά αυτά απαντώνται κατά κύριο λόγο στη δεύτερη, στην τρίτη και στην πέμπτη διδακτική ενότητα του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου.

-Τέλος, η ομάδα 6, είναι μια υποομάδα της ομάδας 7. Η ομάδα 6, αναφέρεται μόνο στη δεύτερη και στη πέμπτη διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου που διερευνούμε, και έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την παρουσία της κλάσης ΕΙΓ1 και ΕΠΜ2. Αυτό σημαίνει, ότι στις ενότητες 2 και 5 κυριαρχούν εκείνες οι διαθεματικές εργασίες οι οποίες προάγουν την καλλιέργεια της πραγματολογικής γνώσης (ΕΙΓ1) και του οργανωτικού επιπέδου μάθησης (ΕΠΜ2).



Σχήμα 4: Τοποθέτηση του δένδρογράμματος



πάνω στο παραγοντικό επίπεδο αξόνων 1-2.

Η ανάλυση των δεδομένων μας δημιουργεί, από άποψη, στα ακόλουθα συμπεράσματα:

**α.** Στην πρώτη διδακτική ενότητα κυριαρχεί το διαδικαστικό είδος γνώσης, ενώ δεν φαίνεται να είναι σημαντική η παρουσία της εννοιολογικής και της πραγματολογικής. Αυτό, λογικά, θα δυσκολέψει τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις και να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες διαθεματικές εργασίες. Και τούτο, διότι, πρώτα θα πρέπει να κατακτήσουν τις έννοιες, οι οποίες κρίνονται αναγκαίες για την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου που υπάρχει στην ενότητα αυτή, και κατόπιν, θα μπορούν να αξιοποιήσουν τη διαδικαστική γνώση. *Η διαδικαστική γνώση συνίσταται στη δεξιότητα του μαθητή να κατανοεί και να εκτελεί αλγορίθμους, δηλαδή μία σειρά από ενέργειες, οι οποίες θα τον οδηγήσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Η γνώση των αλγορίθμων, όμως, προϋποθέτει τη γνώση των εννοιών, που συνδέονται με τους αλγορίθμους αυτούς. Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ένα διδακτικό έλλειμμα αναφορικά με τις ερωτήσεις και τις εργασίες της πρώτης διδακτικής ενότητας.*

**β.** Στη δεύτερη, στην τρίτη και στην πέμπτη διδακτική ενότητα δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις διαθεματικές εργασίες, οι οποίες όμως σχετίζονται περισσότερο με την πραγματολογική γνώση. Αυτό σημαίνει, ότι μέσω των εργασιών αυτών, οι μαθητές καλούνται απλώς και μόνο να συγκεντρώσουν πληροφορίες. Δεν φαίνεται να απασχολεί, από διδακτικής άποψης, η ανάγκη να διαμορφώσουν οι μαθητές καινούριες έννοιες, ούτε και να αξιολογήσουν και να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στη γνώση που κατέκτησαν. Και εδώ εντοπίζεται ένα διδακτικό έλλειμμα για τον εξής λόγο: υπάρχει μια στασιμότητα στις ερωτήσεις και στις εργασίες, μέσω της οποίας εστιάζεται το ενδιαφέρον των μαθητών σε αρχικά επίπεδα μάθησης. Μία τέτοια διδακτική επιλογή, ωστόσο, δεν δικαιολογείται, δηλαδή δεν μπορούμε να θεωρήσουμε διδακτικώς επαρκείς τις ερωτήσεις και τις εργασίες όταν δεν συμβάλλουν, τουλάχιστον, στην οικοδόμηση των εννοιών παραμένοντας κυρίως στη συλλογή πληροφοριών. Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται απλώς και μόνο με τη συλλογή νέων δεδομένων, όσο και αν η δεξιότητα συνιστά πρωταρχική αναγκαία συνθήκη.

**γ.** Προσεγγίζοντας μόνο την πέμπτη διδακτική ενότητα, βλέπουμε ένα ακόμη διδακτικό πρόβλημα: οι ερωτήσεις και οι εργασίες, ενώ ζητούν από τους μαθητές την καλλιέργεια των μαθησιακών επιπέδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, παρά ταύτα, δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται για το μαθησιακό επίπεδο οργάνωσης δεδομένων, ούτε, επίσης, και για το εννοιολογικό είδος γνώσης. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις και οι εργασίες που προτείνονται στην πέμπτη διδακτική ενότητα δεν προσφέρουν τις απαραίτητες διδακτικές προϋποθέσεις, οι

οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές στην ανάλυση, δηλαδή στον ενδο-συσχετισμό των δεδομένων. Για να συσχετίσουν οι μαθητές τα δεδομένα τους, δηλαδή για να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα να κάνουν συνδέσεις και συσχετισμούς ανάμεσα στις έννοιες που έχουν γνωρίσει, θα πρέπει, εν πρώτοις, να έχουν κατακτήσει τις έννοιες αυτές μέσα από ερωτήσεις και εργασίες που προάγουν το μαθησιακό επίπεδο οργάνωσης δεδομένων και εκείνο το είδος γνώσης που ονομάζεται εννοιολογικό. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων μας. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές, ενδεχομένως, να συναντήσουν μια δυσκολία κατά τη διαμόρφωση της απάντησής τους στις ερωτήσεις και τις εργασίες της πέμπτης διδακτικής ενότητας, καθώς αυτές δεν προσφέρουν μια ομαλή μετάβαση στον απαιτούμενο βαθμό δυσκολίας που έχουν.

**δ.** Στη δεύτερη διδακτική ενότητα εμφανίζεται, σε αντίθεση με όλες τις άλλες που αναλύσαμε, μία διδακτικώς τεκμηριωμένη χρήση των διαφορετικών επιπέδων μάθησης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις και οι εργασίες που προτείνονται, κατά κύριο λόγο συμβάλλουν στην καλλιέργεια του μαθησιακού επιπέδου οργάνωσης δεδομένων, του μαθησιακού επιπέδου υπέρβασης δεδομένων και του εννοιολογικού είδους γνώσης. Πρακτικά, αυτό μεταφράζεται, ως ένα ενδιαφέρον για μια κριτική αποτίμηση και αξιολόγηση των πληροφοριών που παρέχονται στην ενότητα αυτή. Για την κατάκτηση της δεξιότητας αυτής, είναι απαραίτητη η οικοδόμηση των εννοιών. Δηλαδή για να κατορθώσουν οι μαθητές να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που κατέκτησαν, θα πρέπει πρωτίστως να έχουν οικοδομήσει τις έννοιες εκείνες που κρίνονται απαραίτητες για την παραπάνω δεξιότητα. Στη δεύτερη διδακτική ενότητα η προϋπόθεση αυτή λαμβάνεται υπόψη. Κατά συνέπεια, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι στην εν λόγω ενότητα, ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων και των εργασιών είναι *κλιμακούμενος*, κάτι που αξιολογείται ως επιτυχής διδακτική επιλογή των συγγραφέων του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου.

## **Συμπεράσματα**

Μαρία Δημάση

Και η σύζευξη ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και η Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση ανέδειξαν την αναντιστοιχία των κειμενικών περιεχομένων με τους διδακτικούς στόχους αφενός και τις δραστηριότητες που προτείνονται για τον μαθητή αφετέρου. Οι αξιολογικές αποτιμήσεις των ευρημάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή των δύο μεθόδων στις περισσότερες περιπτώσεις και με σημείο αναφοράς τα πέντε κείμενα φαίνεται

να λειτουργούν συμπληρωματικά και να φέρουν το ίδιο πρόσημο, θετικό ή αρνητικό, ως προς την εκτιμώμενη συνεισφορά τους στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Χαρακτηριστική είναι η ταυτόσημη διαπίστωση για την «άτοπη» επιλογή του κειμένου του Καρόλου Ντίκενς, *Παραμονή Χριστουγέννων* υπό το πρίσμα της γενικής στοχοθεσίας της ενότητας αλλά και των στόχων και των δραστηριοτήτων που το συνοδεύουν.

Θεωρούμε ότι η αξιοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου και της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης για την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού έχει μερική αξία, καθώς περιορίζεται στη «χαρτογράφηση» της υπάρχουσας κατάστασης χωρίς ουσιαστικές προοπτικές υποστήριξης της διδακτικής προσέγγισης. Θα ήταν εξαιρετικά αποτελεσματική η εφαρμογή της σύζευξης των δύο μεθόδων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού-διδακτικού σχεδιασμού γιατί θα καθιστούσε εφικτό έναν ουσιαστικά εξορθολογισμένο «διάλογο» μεταξύ στοχοθεσίας Αναλυτικού Προγράμματος για κάθε γνωστικό αντικείμενο, στοχοθεσίας μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, επιλογής περιεχομένων/διδακτέας ύλης, ασκήσεων και δραστηριοτήτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

## Βιβλιογραφία

- Αλιπράντη-Μαράτου Λ. (2000). Εισαγωγή Α' Ενότητας-Για μια κοινωνιολογική θεώρηση της ταυτότητας. Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, Θ. Οικονόμου (Επιμ.), «Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορές στις τάξεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Anderson, L. W., & Krathwohl D. R., et al. (Eds.). (2001). *A Taxonomy of Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αχλīs, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου (1954-1994)*, τόμος Α'. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Bruner, J. S. (1978). Notes on a Theory of Instruction. Στο: του ιδίου, *Toward a Theory of Instruction* (σσ. 39-72). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νεοελληνικής λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003). Διαθέσιμο στο:

- [http://ebooks.edu.gr/info/cps/4deppsaps\\_Logotexnias\\_Gymnasiou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf)
- Δημάση, Μ. (1996). *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Holsti, O., R. (1968). Content Analysis. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*, volume II. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company, 596-692.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Στο: *Theory into Practice*, vol. 41, no. 4, σσ. 212-218. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.unco.edu/cetl/sir/stating\\_outcome/documents/Krathwohl.pdf](http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf)  
(Προσπελάστηκε στις: 14/06/2014).
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. (1998). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Maier, U., & Kleinknecht, M., & Metz, K., & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. Στο: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28. Jg., 1. Heft, σσ. 84-96. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:  
[http://www.bzlonline.ch/archivdownload/artikel/BZL\\_2010\\_1\\_84-96.pdf](http://www.bzlonline.ch/archivdownload/artikel/BZL_2010_1_84-96.pdf)  
(Προσπελάστηκε στις: 14/06/2014).
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ. Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ., Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης, Α. (Επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη - Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η Ανάλυση Δεδομένων. Παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών. Ιεραρχική ταξινόμηση και άλλες μέθοδοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Η Πολιτισμική Ταυτότητα ως Δικαίωμα και ως Απειλή. Η Διαλεκτική της Ταυτότητας και η Αμφιθυμία της Κριτικής. Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, Θ. Οικονόμου (Επιμ.), «Εμείς» και οι «άλλοι». *Αναφορές στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

- Πυλαρινός, Θ. / Χατζηδημητρίου, Σ. / Βαρελάς, Λ. (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Πυλαρινός, Θ. / Χατζηδημητρίου, Σ. / Βαρελάς, Λ. (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Stogiannidis, A., & Koutsoupias, N. (2013). Geometric Didactical Analysis - GE.DI.AN. - Ein Neuer Methodologischer Vorschlag Für Die Empirische Bildungsforschung. Στο: *ΣΥΝΘΕΣΙΣ* (Ηλεκτρονικό Περιοδικό του Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ), Τόμος 2, No. 2, σσ. 200-221. Διαθέσιμο στο: <http://ejournals.lib.auth.gr/synthesis/article/view/3924/3979> (Προσπελάστηκε στις 15/06/2014).
- Stogiannidis, A. / Koutsoupias, N. (2014). Geometric Didactic Analysis (Ge.Di.An.) - methodologische Überlegungen zu einer didaktischen Schulbuchforschung und Fallstudie (Aufgabenanalyse). Στο: Knecht, P. / Matthes, E. / Schütze, S. / Aamotsbakken, B. (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, (σσ. 99 -110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Η Διδακτική Ανάλυση στα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης (Ge.Di.An.)*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Στογιαννίδης, Α. / Κουτσουπιάς, Ν. (2014). Όταν η Διδακτική συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης - (Geometric Didactic Analysis - Ge.Di.An.). Στο: *ΣΥΝΘΕΣΙΣ* (Ηλεκτρονικό Περιοδικό του Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ), Τόμος 3, No. 1 (2014), σσ. 115-150.  
Διαθέσιμο στο:  
<http://ejournals.lib.auth.gr/synthesis/article/download/4305/4386>  
(Προσπελάστηκε στις 22/07/ 2014).
- Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Wetherell, M. (2005). Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού. Στο M. Wetherell (Επιμ.), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα. Μεταίχμιο.