



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μετπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ
ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ
ΤΠΕ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΣΤΑΔΑΣ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ
ΤΟ ΝΠΣ**

Χρυσή Δοκιμάκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Λάμπρος Καρβούνης

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2026

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΣΤΑΔΑΣ
ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ Α
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΠΣ**

Χρυσή Δοκιμάκη

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΣΤΑΔΑΣ
ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ Α
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΠΣ»

«Χρυσή Δοκιμάκη»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Λάμπρος Καρβούνης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

Μουζάκης Χαράλαμπος

Διδάσκων ΠΜΣ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

Καρατράντου Ανθή

Επ. Καθηγήτρια Παν. Πατρων

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2026



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στη δημιουργία της. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους επιβλέποντες καθηγητές μου για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγησή τους. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τις συμφοιτήτριες και συναδέλφους Αναστασία Χανταμπή, Αθηνά Τριγώνη και Γεωργία Τσιαμάλου για την αμέριστη και ουσιαστική βοήθειά τους καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Κανάκη, και τα παιδιά μου, Κωνσταντίνα και Νικόλα, για την υπομονή και την συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια αυτού του μεταπτυχιακού.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Περίληψη

Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης για τη διδασκαλία της ελληνικής ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της μικτής μάθησης και των ψηφιακών τεχνολογιών. Η μελέτη δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση παιδαγωγικών μοντέλων χρησιμοποιώντας πολυμέσα και διαδραστικά εργαλεία για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και της κατανόησης των λογοτεχνικών κειμένων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο συνδυασμός τεχνολογικών εργαλείων με καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ενισχύει την κινητοποίηση, βελτιώνει την κατανόηση των ποιητικών τεχνικών και την κατάκτηση των λογοτεχνικών εννοιών. Επιπλέον, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία του ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού και τον ρόλο της ανατροφοδότησης στην προώθηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της εγγενούς κινητοποίησης των μαθητών. Η εφαρμογή αναδεικνύει τις δυνατότητες των πλαισίων ηλεκτρονικής μάθησης να μετασχηματίσουν τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές σε δυναμικές, διαδραστικές εμπειρίες που υποστηρίζουν ποικίλες μαθησιακές ανάγκες.

Λέξεις – Κλειδιά

Μικτή μάθηση, Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, Λογοτεχνική εκπαίδευση, Αξιολόγηση ηλεκτρονικής μάθησης, Παιδαγωγικά μοντέλα, Συμμετοχή των μαθητών



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Abstract

This research focuses on the design, implementation, and evaluation of a comprehensive intervention for teaching Greek poetry in secondary education through blended learning and digital technologies. The study emphasizes the integration of pedagogical models such as blended learning and flipped classroom, utilizing multimedia and interactive tools to enhance student engagement and understanding of literary texts. The findings indicate that combining technological tools with innovative pedagogical approaches fosters increased motivation, improved comprehension of poetic techniques, and better mastery of literary concepts. Additionally, the research highlights the importance of quality educational material and the role of feedback in promoting self-regulated learning and intrinsic motivation among students. The implementation showcases the potential of e-learning frameworks to transform traditional teaching practices into dynamic, interactive experiences that support diverse learning needs.

Keywords

Blended Learning, Digital Educational Material, Literary Education, E-learning Evaluation, Pedagogical Models, Student Engagement

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xiii
1. Κεφάλαιο 1 ^ο Ερευνητικό Πλαίσιο και Στοχοθεσία	1
Εισαγωγή	1
1.1 Σκοπός και στόχοι έρευνα	3
1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	3
1.3 Δομή Εργασίας	4
2. Κεφάλαιο 2 ^ο Θεωρητικό πλαίσιο	8
2.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και η Σχολική της Διάσταση	8
2.1.1 Ορισμός και βασικές αρχές της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	8
2.1.2 Η Αυτορυθμιζόμενη Μάθηση (APM)	9
2.1.3. Βασικές αρχές της ΕξΑΕ	10
2.1.4. Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	11
2.2. Το Εκπαιδευτικό υλικό	11
2.2.1 Ο ρόλος και η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού	11
2.2.2 Η Ταξινόμια West – Λιοναράκη (είδη και λειτουργίες υλικού)	13
2.2.3. Αρχές Πολυμεσικής Μάθησης (Mayer)	14
2.2.4. Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και ΤΠΕ (μορφές: βίντεο, πολυμέσα, διαδραστικά εργαλεία)	16
2.2.5. Κριτήρια ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ	17
2.2.6. Πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Εκπαίδευση, Σύγχρονη και Ασύγχρονη	19
2.3: ΤΠΕ και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας	22
2.3.1 Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων	22
2.3.2 ΤΠΕ και ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού	23
2.3.3 Εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (ψηφιακές ανθολογίες, e-books, πλατφόρμες συνεργασίας)	25
2.3.4. Προβλήματα και προοπτικές ένταξης των ΤΠΕ στη φιλολογική διδασκαλία	26
2.4 Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Ποίησης	27
2.4.1. Θεωρίες πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, Rosenblatt)	27
2.4.2. Διδακτικοί στόχοι της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (με βάση το ΝΠΣ)	29
2.4.3. Η ποίηση στο σχολείο – ιδιαιτερότητες και προκλήσεις	30
2.4.4. Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων: σκοπιμότητα και διδακτικές προσεγγίσεις	31
2.4.5. Η συμβολή της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ποίησης (π.χ. εναλλακτικοί τρόποι ανάγνωσης, πολυτροπικά μέσα, δημιουργική γραφή)	32
2.5. Συμπληρωματική Σχολική Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Καινοτομία	34
2.5.1. Η συμπληρωματική διάσταση της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια	34

2.5.2. Παιδαγωγικά μοντέλα και μεθοδολογίες (π.χ. blended learning, flipped classroom)	35
2.5.3. Διεθνείς πρακτικές αξιοποίησης ΕξΑΕ στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων	36
2.5.4. Παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά οφέλη (ενίσχυση συμμετοχής, εξατομικευμένη μάθηση, συνεργατικές κοινότητες)	37
2.5.5. Προοπτικές ένταξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα	38
Κεφάλαιο 3 ^ο Μεθοδολογία της Έρευνας	39
3.1 Εισαγωγή και Στόχος της Έρευνας	39
3.1.1 Ερευνητικά Ερωτήματα	39
3.2 Ερευνητικό Παράδειγμα και Φιλοσοφία της Έρευνας	40
3.3 Ερευνητική Στρατηγική: Μελέτη Περίπτωσης	40
3.4 Δείγμα της Έρευνας και Προφίλ Συμμετεχόντων	41
3.4.1 Ομάδα Ειδικών Αξιολογητών	41
3.4.2 Ομάδα Μαθητών	41
3.5 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	42
3.5.1 Ερωτηματολόγιο Ειδικών: Εργαλείο Αξιολόγησης ΕΔΙΒΕΑ	42
3.5.2 Ερωτηματολόγιο Μαθητών	43
3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	44
3.7 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	45
3.7.1 Θεματική Ανάλυση ανά Ομάδα Συμμετεχόντων	47
3.8 Περιορισμοί της Έρευνας	47
3.8.1 Μικρό μέγεθος δείγματος	47
3.8.2 Πιλοτικός χαρακτήρας της παρέμβασης	48
3.8.3 Έλλειψη ομάδας ελέγχου	48
3.8.4 Πλαίσιο εφαρμογής	48
3.9 Δεοντολογικά Ζητήματα	48
3.9.1 Ενημερωμένη συναίνεση	49
3.9.2 Εθελοντικότητα συμμετοχής	49
3.9.3 Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα	49
3.9.4 Προστασία ευάλωτων ομάδων	49
3.9.5 Χρήση δεδομένων	50
3.9.6 Διαφάνεια και ακεραιότητα	50
3.9.7 Αποφυγή σύγκρουσης συμφερόντων	50
3.10 Σύνοψη Μεθοδολογικής Προσέγγισης	50
Κεφάλαιο 4 ^ο Περιγραφή Εκπαιδευτικού Υλικού	52
4.1 Εισαγωγή	52
4.2. Μεθοδολογία δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού	52
4.3 Σχεδιασμός –δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	54
4.4 Εργαλεία και εφαρμογές του εκπαιδευτικού υλικού	55
4.5 Παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού	57
Κεφάλαιο 5 ^ο Αποτελέσματα Έρευνας	65
5.1 Επισκόπηση Ευρημάτων	65

5.2	Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Συμμόρφωση με τις Αρχές της ΕξΑΕ	66
5.2.1	Άξονας Α: Επιστημονική Συνοχή και Τεκμηρίωση.....	66
5.2.2	Άξονας Β: Απλή και Κατανοητή Παρουσίαση.....	67
5.2.3	Άξονας Γ: Ευχρηστία	67
5.2.4	Άξονας Δ: Υποστήριξη και Καθοδήγηση Εκπαιδευόμενου.....	68
5.2.5	Άξονας Ε: Υποστήριξη Αλληλεπίδρασης με τον Εκπαιδευόμενο.....	68
5.2.6	Άξονας Στ: Αναστοχασμός και Αυτοαξιολόγηση	69
5.2.7	Άξονας Ζ: Σκοπός και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα.....	69
5.3	Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Συμμόρφωση με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης	71
5.3.1	Θεωρητικό Πλαίσιο Αξιολόγησης	71
5.3.2	Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα Πολυμεσικών Αρχών	72
5.3.3	Λεπτομερή Αποτελέσματα ανά Αρχή	72
5.3.4	Συνολική Αξιολόγηση Πολυμεσικών Αρχών	73
5.4	Γενικές Επισημάνσεις και Προτάσεις Βελτίωσης	74
5.4.1	Κυριότερα Δυνατά Σημεία	74
5.4.2	Προτεραιότητες Βελτίωσης.....	75
5.5	Συνολική Αξιολόγηση και Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	75
5.5.1	Απάντηση στο Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα.....	75
5.5.2	Απάντηση στο Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα.....	76
5.5.3	Συγκριτική Ανάλυση με Διεθνή Πρότυπα.....	76
5.5.4	Επίπεδο Ετοιμότητας για Εφαρμογή.....	77
5.5.5	Προβλεπόμενη Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα	77
5.6	Ποιοτική Αποτίμηση των Απόψεων των Μαθητών	78
5.6.1	Εισαγωγική Παρουσίαση του Δείγματος	78
5.6.2	Αλλαγή Στάσεων Απέναντι στη Λογοτεχνία.....	78
5.6.3	Μεταβολή στην Πρόσληψη και Ανάγνωση της Ποίησης	79
5.6.4	Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Ψηφιακού Γραμματισμού	80
5.6.5	Εμπειρία Χρήσης του Ψηφιακού Περιβάλλοντος.....	81
5.6.6	Προτιμήσεις σε Μορφές Εκπαιδευτικού Υλικού.....	82
5.6.7	Ο Ρόλος της Αυτοαξιολόγησης.....	83
5.6.8	Δυνατά Σημεία που Αναγνωρίζουν οι Μαθητές.....	83
5.6.9	Προτάσεις Βελτίωσης των Μαθητών.....	84
5.6.10	Συνολική Αποτίμηση από τη Σκοπιά των Μαθητών	85
	Συμπεράσματα.....	87
	Σύνδεση με τις Αρχές της ΕξΑΕ και του Ανοικτού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	87
	Σύνδεση με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης	87
	Εμπειρική Τεκμηρίωση της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	88
	Σύγκλιση Ειδικών – Μαθητών	89
	Συνολική Παιδαγωγική Αξιολόγηση	90
	Κριτική Συζήτηση	92
	Μελλοντικές Κατευθύνσεις	97
	Βιβλιογραφία.....	99
	Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Μαθητών».....	109



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο Ειδικών».....	112
--	-----



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1. Εισαγωγική εικόνα μαθήματος.....	57
Εικόνα 2. Εισαγωγή.....	58
Εικόνα 3. Εισαγωγικά στοιχεία ενότητων	59
Εικόνα 4. Εισαγωγική δραστηριότητα	59
Εικόνα 5. Αρχική σελίδα υλικού προς μελέτη	60
Εικόνα 6. Αρχή της Πολυμεσικότητας.....	61
Εικόνα 7.Εικόνα 7: Αρχή της Συνοχής.....	61
Εικόνα 8.Εικόνα 8: Αρχή του Πλεονασμού.....	62
Εικόνα 9.Εικόνα 9:Αρχή της Εικόνας	62
Εικόνα 10.Εικόνα 10: Αρχή της χωρικής συνάφειας	63
Εικόνα 11.Εικόνα 11: Αρχή της χρονικής συνάφειας	63
Εικόνα 12.Εικόνα 12: Αρχή της Τροπικότητας	64
Εικόνα 13.Εικόνα 13: Αρχή της Σήμανσης	64



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Θεματική Κωδικοποίηση Ειδικών Αξιολογητών	70
Πίνακας 2. Θεματική Κωδικοποίηση Μαθητών	86
Πίνακας 3. Σύγκριση Ειδικών-Μαθητών	89
Πίνακας 4. Σύνδεση Ευρημάτων με Θεωρητικό Πλαίσιο	91



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕξΑΕ – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ΤΠΕ – Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

ΕΑΕ – Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΝΠΣ – Νέο Πλαίσιο Σπουδών



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

1. Κεφάλαιο 1^ο Ερευνητικό Πλαίσιο και Στοχοθεσία

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει οδηγήσει σε μια σημαντική αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές μορφές και την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική διαδικασία (Αναστασιάδης, 2014· European Commission, 2020). Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, αποτελεί ένα κρίσιμο ζητούμενο, δεδομένου ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία επιτρέπει και διευκολύνει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) έχει αναδειχθεί ως μια βασική εκπαιδευτική προσέγγιση που αξιοποιεί τις δυνατότητες των ΤΠΕ για τη δημιουργία ποικίλων διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Keegan, 2000· Αναστασιάδης, 2006). Η ΕξΑΕ ορίζεται από την απομακρυσμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, όπου διασφαλίζεται η αμφίδρομη επικοινωνία και η υποστήριξη μέσω ψηφιακών πλατφορμών και εργαλείων. Παράλληλα, η συμπληρωματική διάσταση της ΕξΑΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσφέρει δυνατότητες για την επέκταση του μαθησιακού χρόνου πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης και την προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης (Γκελαμέρης, 2015).

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων και ειδικότερα της λογοτεχνίας παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις και ευκαιρίες. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απαιτεί προσεγγίσεις που εστιάζουν στην αισθητική εμπειρία, την κριτική ανάγνωση και τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών (Rosenblatt, 1995· Iser, 1979). Σύμφωνα με τις θεωρίες πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο αναγνώστης δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά ενεργός συμμετέχων στη δημιουργία του νοήματος του κειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να εμπλουτίσει τη λογοτεχνική εμπειρία μέσω πολυτροπικών προσεγγίσεων που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, ήχο και διαδραστικότητα (Kress & van Leeuwen, 2006).



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Η βιβλιογραφία στον τομέα της ψηφιακής εκπαιδευτικής τεχνολογίας αναδεικνύει τη σημασία του ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού και των παιδαγωγικών μοντέλων που το πλαισιώνουν. Οι αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, όπως αυτές διατυπώνονται από τον Keegan (2000) και τον Αναστασιάδη (2006, 2014), υπογραμμίζουν την ανάγκη για επιστημονική τεκμηρίωση, σαφή παρουσίαση, ευχρηστία, υποστήριξη του εκπαιδευόμενου, προώθηση της αλληλεπίδρασης και ενθάρρυνση του αναστοχασμού. Παράλληλα, οι αρχές της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2001, 2009, 2021) παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό ψηφιακού υλικού που ενισχύει τη γνωστική επεξεργασία και μειώνει το γνωστικό φορτίο των μαθητών. Οι αρχές αυτές περιλαμβάνουν την αρχή της πολυμεσικότητας, της χωρικής και χρονικής συνέχειας, της τμηματοποίησης, της προ-εκπαίδευσης, της συνοχής, της τροπικότητας, της πλεονασματικότητας, της εξατομίκευσης και της φωνής.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ) για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (ΙΕΠ, 2021) προάγει τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, την κριτική ανάγνωση, τη δημιουργική έκφραση και την πολυτροπικότητα. Ωστόσο, παρά τις θεωρητικές αυτές κατευθύνσεις, υπάρχει περιορισμένη εμπειρική έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων ψηφιακών παρεμβάσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κουτσογιάννης, 2007· Μάτος & Χρονάκη, 2011· Γιαννακοπούλου, 2023). Επιπλέον, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων συχνά περιορίζεται σε περιστασιακή χρήση εργαλείων χωρίς συστηματικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (Μανδηλαρά, 2016· Παλάξη, 2012). Ειδικότερα, η διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις που σχετίζονται με την ιδιαίτερη φύση του ποιητικού λόγου, τον οποίο χαρακτηρίζουν η ηχητική υφή, ο ρυθμός, η εικονοπλαστικότητα και ο συμβολισμός (Πολυζώη, 2023· Αλεξοπούλου, 2023· Ευαντινός, 2023). Οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να εκτιμήσουν την αισθητική διάσταση της ποίησης και να αναπτύξουν προσωπική σχέση με το ποιητικό κείμενο. Η διδασκαλία συστάδας ποιημάτων, δηλαδή ομάδων ποιημάτων με θεματικές ή μορφολογικές συγγένειες, προσφέρει δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση και βαθύτερη κατανόηση των λογοτεχνικών τεχνικών (Βαραγούλη et al., 2018). Ωστόσο, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων σε μια τέτοια προσέγγιση παραμένει υπό-ερευνημένη.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Η παρούσα έρευνα προκύπτει από την ανάγκη να καλυφθεί αυτό το κενό στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η δημιουργία, υλοποίηση και συστηματική αξιολόγηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στην Α΄ Γυμνασίου, το οποίο να βασίζεται σε θεωρητικά τεκμηριωμένες παιδαγωγικές αρχές και να ενσωματώνει σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Ο λόγος που με ώθησε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου έχω παρατηρήσει την αυξημένη δυσκολία των μαθητών να προσεγγίσουν ουσιαστικά το ποιητικό λόγο και την ταυτόχρονη έλλειψη συστηματικού, ψηφιακά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού υλικού που να υποστηρίζει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τρόπο που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες.

1.1 Σκοπός και στόχοι έρευνα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η δημιουργία, υλοποίηση και αξιολόγηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα στοχεύει στη διδασκαλία ποιημάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας, με έμφαση στην προώθηση ψηφιακών δεξιοτήτων και παιδαγωγικών αρχών. Επιπλέον, στόχος είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του υλικού από απόψεως γνωστικής επίδοσης και γενικών εκπαιδευτικών στόχων.

Οι επιμέρους σκοποί είναι οι εξής:

- Να εξεταστεί η συμμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Να αναλυθεί η αποτελεσματικότητα του υλικού στη βελτίωση της κατανόησης και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών.
- Να εξεταστεί η συμβατότητα του υλικού με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης και τις παιδαγωγικές θεωρίες που προάγουν ενεργητική και βιωματική μάθηση.
- Να καταγραφούν οι παρατηρήσεις και τα προτεινόμενα βελτιωτικά σημεία από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των ειδικών;
2. Σε ποιο βαθμό το υλικό συμμορφώνεται με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τον Mayer (2009, 2021);
3. Ποια είναι η αντίδραση και η εμπειρία των μαθητών κατά την αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;
4. Ποιες προτάσεις μπορούν να διαμορφωθούν για τη βελτίωση του υλικού και των παιδαγωγικών πρακτικών που το συνοδεύουν;

1.3 Δομή Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε έξι κύρια κεφάλαια, τα οποία αναπτύσσουν συστηματικά το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της ερευνητικής παρέμβασης.

Κεφάλαιο 1^ο : Ερευνητικό Πλαίσιο και Στοχοθεσία

Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει την εισαγωγή στο ερευνητικό θέμα, την προβληματική της έρευνας με σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών θεωριών και ερευνών, το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που διέπουν την έρευνα. Επιπλέον, περιγράφεται αναλυτικά η δομή της εργασίας, προκειμένου να διευκολυνθεί η πλοήγηση του αναγνώστη στο περιεχόμενό της.

Κεφάλαιο 2^ο : Θεωρητικό Πλαίσιο

Το δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο χωρίζεται σε πέντε βασικές ενότητες:

- **Ενότητα 2.1:** Παρουσιάζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η σχολική της διάσταση, με ορισμούς, βασικές αρχές, το μοντέλο της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ΕξΑΕ.
- **Ενότητα 2.2:** Εξετάζεται το εκπαιδευτικό υλικό, ο ρόλος και η συμβολή του, η Ταξινόμια West-Λιοναράκη, οι αρχές πολυμεσικής μάθησης του Mayer, οι μορφές ψηφιακού υλικού (βίντεο, πολυμέσα, διαδραστικά εργαλεία), τα κριτήρια ποιότητας και οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται στην ΕξΑΕ.
- **Ενότητα 2.3:** Αναλύεται ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού, οι εφαρμογές των ΤΠΕ (ψηφιακές ανθολογίες,

e-books, πλατφόρμες συνεργασίας) και τα προβλήματα και προοπτικές της ένταξής τους στη φιλολογική διδασκαλία.

- **Ενότητα 2.4:** Παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της ποίησης, οι θεωρίες πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, Rosenblatt), οι διδακτικοί στόχοι της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το ΝΠΣ, οι ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας της ποίησης, η διδακτική προσέγγιση συστάδας ποιημάτων και η συμβολή της ΕξΑΕ στη διδασκαλία της ποίησης.
- **Ενότητα 2.5:** Διερευνάται η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και καινοτομία, τα παιδαγωγικά μοντέλα (blended learning, flipped classroom), οι διεθνείς πρακτικές, τα παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά οφέλη και οι προοπτικές ένταξης της ΕξΑΕ στην ελληνική πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει αναλυτικά τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Παρουσιάζεται το ερευνητικό παράδειγμα και η φιλοσοφία της έρευνας, η ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης (case study), το δείγμα της έρευνας που περιλαμβάνει ομάδα ειδικών αξιολογητών και ομάδα μαθητών, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο ειδικών με το εργαλείο αξιολόγησης EDIBEA και ερωτηματολόγιο μαθητών), η διαδικασία συλλογής και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων με θεματική ανάλυση. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας (μικρό δείγμα, πιλοτικός χαρακτήρας, έλλειψη ομάδας ελέγχου) και τα δεοντολογικά ζητήματα που τηρήθηκαν (ενημερωμένη συναίνεση, ανωνυμία, προστασία δεδομένων).

Κεφάλαιο 4^ο : Περιγραφή Εκπαιδευτικού Υλικού

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για την παρέμβαση. Περιγράφεται η μεθοδολογία δημιουργίας του υλικού, η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης με βάση τις αρχές της ΕξΑΕ και της πολυμεσικής μάθησης, τα εργαλεία και οι ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν (Padlet, Google Classroom, εργαλεία H5P, βίντεο, διαδραστικές δραστηριότητες) και γίνεται αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού με παραδείγματα και στιγμιότυπα οθόνης από τις διάφορες ενότητες και δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για τη διδασκαλία της συστάδας ποιημάτων.

Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα Έρευνας

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία διαρθρώνονται σε τρεις κύριες ενότητες:

- **Ενότητα 5.2:** Απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συμμόρφωση του υλικού με τις αρχές της ΕξΑΕ, με βάση την αξιολόγηση των ειδικών στους επτά άξονες του εργαλείου ΕΔΙΒΕΑ (επιστημονική συνοχή, απλή παρουσίαση, ευχρηστία, υποστήριξη εκπαιδευόμενου, αλληλεπίδραση, αναστοχασμός, σκοπός και αποτελέσματα).
- **Ενότητα 5.3:** Εξετάζεται η συμμόρφωση του υλικού με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης του Mayer, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά αποτελέσματα και λεπτομερή ευρήματα για κάθε αρχή (πολυμεσικότητα, χωρική συνέχεια, χρονική συνέχεια, τμηματοποίηση, κ.ά.).
- **Ενότητα 5.6:** Παρουσιάζεται η ποιοτική αποτίμηση των απόψεων των μαθητών, με ανάλυση της αλλαγής στάσεων απέναντι στη λογοτεχνία, της μεταβολής στην πρόσληψη και ανάγνωση της ποίησης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, της εμπειρίας χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος, των προτιμήσεων σε μορφές εκπαιδευτικού υλικού, του ρόλου της αυτοαξιολόγησης και των προτάσεων βελτίωσης από τους μαθητές.

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με γενικές επισημάνσεις, προτάσεις βελτίωσης, συνολική αξιολόγηση και συγκριτική ανάλυση με διεθνή πρότυπα.

Συμπεράσματα, Κριτική Συζήτηση και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύνθεση των συμπερασμάτων της έρευνας, τη σύνδεση των ευρημάτων με τις αρχές της ΕξΑΕ, της πολυμεσικής μάθησης και του ανοικτού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ακολουθεί κριτική συζήτηση που τοποθετεί τα ευρήματα στο ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, αναλύει τις θεωρητικές και πρακτικές συνεισφορές της έρευνας, εξετάζει τους περιορισμούς και τις μεθοδολογικές προκλήσεις, και προτείνει μελλοντικές κατευθύνσεις για την επέκταση της έρευνας σε άλλα λογοτεχνικά είδη, ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία και Παραρτήματα

Η εργασία περιλαμβάνει εκτενή βιβλιογραφία με τις επιστημονικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και παραρτήματα με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

στην έρευνα (Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Μαθητών, Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο Ειδικών).

Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία προσφέρει μια ολοκληρωμένη και συστηματική προσέγγιση στο θέμα της ψηφιακής διδασκαλίας της λογοτεχνίας, συνδυάζοντας θεωρητική τεκμηρίωση, μεθοδολογική αυστηρότητα και πρακτική εφαρμογή, με στόχο τη συμβολή στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

2. Κεφάλαιο 2^ο Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και η Σχολική της Διάσταση

2.1.1 Ορισμός και βασικές αρχές της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) ορίζεται από την απομακρυσμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, όπου ο οργανισμός παραδίδει το διδακτικό υλικό και προσφέρει την υποστήριξη, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αμφίδρομη επικοινωνία με τον διδάσκοντα. Παρότι αξιοποιούνται εξατομικευμένες προσεγγίσεις και η φυσική παρουσία ομάδας μάθησης απουσιάζει σχεδόν εξ ολοκλήρου, ο ρόλος της ομάδας κρίνεται κρίσιμος ιδίως όταν αξιοποιείται η ηλεκτρονική τεχνολογία (Keegan, 2000). Η μετάδοση γνώσης μέσω ΤΠΕ, ευρύτερα γνωστή ως e-learning, χρησιμοποιεί τις δυνατότητες των ΤΠΕ, ειδικά των τεχνολογιών Web 2.0, για τη δημιουργία ποικίλων διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων. Αυτά μπορεί να είναι εντελώς εξ αποστάσεως ή να υιοθετούν μια υβριδική μεθοδολογία (Αναστασιάδης, 2006; Αναστασιάδης, 2014; Γκελαμέρης, 2015). Οι σύγχρονες πλατφόρμες επικοινωνίας διευκολύνουν τη μεταφορά πληροφορίας, την πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, σε επιστημονικά άρθρα και σε άλλους διαδικτυακούς πόρους, ενώ προάγουν κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστηρίζουν συνεργατικές μεθόδους μάθησης, αξιοποιώντας τόσο τους ζωντανούς όσο και τους ασύγχρονους τρόπους επικοινωνίας (Lionarakis, Panagiotakopoulos & Xenos, 2005).

Λόγω της μοναχικής φύσης της μάθησης στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει αυξημένο υπευθυντικό ρόλο για τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας και την επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών· γι' αυτό, η αυτονομία αποτελεί κεντρικό ζητούμενο. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Moore (1983), πολλοί ενήλικοι μαθητές δεν διαθέτουν επαρκή αυτονομία και χρειάζονται υποστήριξη για τον καθορισμό μαθησιακών στόχων, τον εντοπισμό κατάλληλων πηγών και την αξιολόγηση της προόδου, ώστε να επιτύχουν σταδιακή αυτοδυναμία. Αυτή η διαδικασία συνιστά κεντρικό σκέλος της θεωρίας της Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (APM), που εφαρμόζεται σε παραδοσιακές και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές συνθήκες.

Με δεδομένη την ευρύτερη αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη δημιουργία ποικίλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, η υποστήριξη της αυτονομίας εντός αυτών των πλαισίων αποτελεί σημαντικό ερευνητικό ζήτημα. Το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον στο Διαδίκτυο

(ΕΠΔ) προσομοιάζει ένα πολύπλοκο σύστημα που διαμορφώνεται από τρεις αλληλένδετες μήτρες: ανθρώπινους πόρους (ιδιαίτερα διδάσκοντες και μαθητές), υλικούς παράγοντες (τόπος, διδακτικό υλικό, μέσα) και διδακτικούς μηχανισμούς (ο ρόλος και το περιεχόμενο της διδακτικής εργασίας) (Steffens, 2007). Αυτά τα περιβάλλοντα αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθημάτων, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού περιεχομένου, τη διάθεση ψηφιακών πόρων, τη δημιουργία διαδραστικού περιβάλλοντος και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Αναστασιάδης, 2006). Τα προαναφερόμενα, με την ενσωμάτωση τεχνολογίας, μπορούν να διαμορφωθούν ώστε να παρέχουν ενεργητική υποστήριξη στους μαθητές στην οργάνωση της μεθόδου μάθησης, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε κύκλους APM.

2.1.2 Η Αυτορυθμιζόμενη Μάθηση (APM)

Η APM περιγράφει τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της μαθησιακής τους πορείας μέσω μεταγνωστικών, κινήτρων και συμπεριφορικών στοιχείων (Zimmerman, 1990). Σε μεταγνωστικό επίπεδο, οι μαθητές θέτουν στόχους, προγραμματίζουν, οργανώνουν, παρακολουθούν και αξιολογούν αυτοτελώς την πρόοδό τους. Σε παρακινητικό επίπεδο, χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοπεποίθηση, εσωτερικό ενδιαφέρον και αυτοεκκίνητο χαρακτήρα, επιδεικνύοντας εκτεταμένη προσπάθεια και επιμονή. Συμπεριφορικά, αναζητούν βοήθεια, πληροφορίες και διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης με τρόπο που βελτιώνει τη διαδικασία. Ο ορισμός του Zimmerman βασίζεται σε κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση (Zimmerman & Schunk, 2011), που αποτελεί τη βάση του μοντέλου ερμηνείας της APM. Το κοινωνικογνωστικό μοντέλο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη μελέτη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζει τους μαθητές ως ενεργούς συμμετέχοντες και εξετάζει την αλληλεπίδραση γνωστικών, κινητικών-αισθηματικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων (Kitsantas, 2013; Dabbagh & Kitsantas, 2010).

Σύμφωνα με το «Μοντέλο Κυκλικών Φάσεων του Zimmerman», η αυτορυθμιζόμενη διαδικασία απεικονίζεται σε τρεις κυκλικές φάσεις: Πρόνοια/Προμελέτη, Εκτέλεση, Αναστοχασμός. Η φάση Πρόνοιας περιλαμβάνει τους μηχανισμούς και τις πεποιθήσεις που προπορεύονται των προσπαθειών μάθησης· οι μαθητές οριοθετούν στόχους, σχεδιάζουν τρόπους επίτευξης και διαμορφώνουν παρακινήσεις που ενεργοποιούν μαθησιακές στρατηγικές. Από κινητροδοτικής άποψης, οι αυτορυθμιζόμενοι μαθητές εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και ενδιαφέρον για τις αναθέσεις (Dabbagh & Kitsantas,

2010). Στη φάση της Εκτέλεσης, οι μαθητές υλοποιούν το έργο και παρακολουθούν την πρόοδό του, εφαρμόζοντας στρατηγικές επίτευξης και αυτοελέγχου μέσω αυτοπαρατήρησης (π.χ., καταγραφή, οπτικά μέσα όπως γραφήματα) ώστε να διατηρήσουν γνωστική και παρακινητική δέσμευση και να ολοκληρώσουν το έργο (Zimmerman, 2002). Στην τρίτη, Αναστοχαστική φάση, αξιολογούν τα επιτεύγματα της προηγούμενης φάσης, εκτιμώντας επιτυχίες ή αποτυχίες και λαμβάνοντας ανάδραση για την προσέγγιση. Η αυτο-αξιολόγηση συνεπάγεται τη σύγκριση της απόδοσης με προτεινόμενα κριτήρια (Zimmerman, 2008; Dabbagh & Kitsantas, 2010). Οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές παρουσιάζουν συχνά αντικειμενική αυτοαξιολόγηση και χρησιμοποιούν δεδομένα αυτοπαρακολούθησης για τον εντοπισμό πρόσθετων αναγκών και πόρων, με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και τη μακροπρόθεσμη επίτευξη στόχων.

2.1.3. Βασικές αρχές της ΕξΑΕ

Οι ακόλουθες αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδύονται βάσει διεθνών ευρημάτων ως θεμελιώδεις:

1. **Ισοτιμία ποιότητας:** Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να επιφέρει μαθησιακά αποτελέσματα ισότιμα με τη δια ζώσης εκπαίδευση, διασφαλίζοντας υψηλά εκπαιδευτικά πρότυπα και επαρκή μαθησιακή υποστήριξη (Maphosa & Bhebhe, 2020).
2. **Καταλληλότητα τεχνολογίας και σχεδιασμού:** Τα ψηφιακά μέσα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τους μαθησιακούς στόχους, να ενισχύουν τη διάδραση και να αποφεύγουν την υπερφόρτωση πληροφοριών (Cho, 2015).
3. **Ενεργός συμμετοχή και αλληλεπίδραση:** Η μάθηση στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι παθητική· οι δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση (Cho, 2015).
4. **Ευελιξία χρόνου και τόπου:** Η δυνατότητα επιλογής χρόνου και τόπου μάθησης αποτελεί βασικό πλεονέκτημα και προάγει την εξατομικευμένη μαθησιακή διαδρομή (Cho, 2015).
5. **Σαφής μαθησιακός σχεδιασμός και αξιολόγηση:** Ο καθορισμός σαφών στόχων, η αντιστοίχιση δραστηριοτήτων και η συστηματική αξιολόγηση συνιστούν κρίσιμα

στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Maphosa & Bhebhe, 2020).

6. Υποστήριξη μαθητή και εκπαιδευτικής κοινότητας: Η τεχνική, παιδαγωγική και συναισθηματική υποστήριξη, καθώς και η συνεκτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζουν την ποιοτική Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Maphosa & Bhebhe, 2020).

2.1.4. Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα και τον υποστηρικτικό της ρόλο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει ωστόσο και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως καταγράφονται σε σχετικές μελέτες (Lionarakis, 2003):

1. Περιορισμένη άμεση επικοινωνία εκπαιδευτικών με μαθητές· η ηλεκτρονική αλληλεπίδραση δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως τη ζωντανή επαφή της φυσικής τάξης. Ως αποτέλεσμα, οι σχέσεις διδάσκοντα–μαθητή ενδέχεται να χαρακτηρίζονται από τυπικότητα.
2. Αυξημένες αποστολές και ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς σε προγράμματα εξ αποστάσεως. Απαιτείται συνεχής ενημέρωση του ψηφιακού υλικού για να ευθυγραμμίζεται με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.
3. Κόστος αγοράς και συντήρησης κατάλληλων τεχνολογικών μέσων και λογισμικού, καθώς και συνήθως ανάγκη ύπαρξης τεχνικού προσωπικού για τη συντήρηση του εξοπλισμού.

2.2. Το Εκπαιδευτικό υλικό

2.2.1 Ο ρόλος και η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί θεμελιώδες μέρος της διδακτικής διαδικασίας και βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων· συνεισφέρει ουσιαστικά στην οργάνωση, τον καθοδηγητικό ρόλο και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Σύμφωνα με Adalikwu και Lorkpilgh (2012), το εκπαιδευτικό υλικό λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή, προσφέροντας μέσα και ερεθίσματα που διευκολύνουν την κατανόηση και τη μεταφορά της γνώσης. Παράλληλα, κατά Mazgon και Štefanc (2012), ο ρόλος του υλικού εκτείνεται πέρα από την



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

κατ' αποκοπή γνωστική υποστήριξη, ενισχύοντας τη διαμόρφωση ενεργών και αυτοτελών μαθητών που συμμετέχουν με ουσιαστικό τρόπο.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη διδακτική διαδικασία συνδέεται στενά με τις λειτουργίες που περιγράφει ο Gagné (1970, όπως αναφέρεται σε Mazgon & Štefanc, 2012). Σύμφωνα με αυτές τις λειτουργίες, τα εκπαιδευτικά μέσα διευκολύνουν την παρουσίαση ερεθισμάτων, την παρότρυνση της προσοχής, την παροχή εξωτερικών υποδείξεων, την ενεργοποίηση της σκέψης, τη μεταφορά της γνώσης και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι συγκεκριμένες λειτουργίες συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα και στην ορθολογικότητα της διδασκαλίας, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία, προάγοντας την ανεξαρτησία και την κριτική σκέψη των μαθητών (Adalikwu & Lorkpilgh, 2012). Όταν χρησιμοποιείται ορθολογικά, το υλικό συμβάλλει σε βιωματική προσέγγιση της γνώσης, στην απλοποίηση σύνθετων εννοιών και στην πληρέστερη κατανόηση αφηρημένων θεωριών (Saglam, 2011, όπως αναφέρεται σε Mazgon & Štefanc, 2012).

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά υλικά περιλαμβάνουν σαφή δομή, επιστημονική ακρίβεια, λογική ακολουθία και ελκυστική παρουσίαση, σύμφωνα με Mazgon & Štefanc (2012). Επιπλέον, η Kalin (2004) προσθέτει ότι τα υλικά πρέπει να ενσωματώνουν ελέγχους, αξιολόγηση και οργάνωση, οι οποίες βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας. Παράλληλα, τα μέσα θα πρέπει να ενεργοποιούν τα αισθητηριακά κανάλια των μαθητών, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την απόδοση. Όσο περισσότερες αισθήσεις εμπλέκονται, τόσο ευκολότερα και πιο ανθεκτικά παραμένει η γνώση (Mazgon & Štefanc, 2012).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον παιδαγωγικό ρόλο και από την επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Ο διδάσκων σχεδιάζει και προσαρμόζει το υλικό στους μαθησιακούς στόχους, καθώς και επιλέγει τα κατάλληλα μέσα και στρατηγικές διδασκαλίας. Σύμφωνα με Kalin (2004) ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργεί καινοτομία, δημιουργικότητα και ανοιχτό πνεύμα προς τις νέες τεχνολογίες, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό ως εργαλείο μάθησης και όχι ως στατικό μέσο παρουσίασης. Οι Adalikwu και Lorkpilgh (2012) επισημαίνουν ότι η επιτυχής εφαρμογή του υλικού εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές μέσα από δραστηριότητες ευθυγραμμισμένες με τους μαθησιακούς στόχους.

2.2.2 Η Ταξινόμια West – Λιοναράκη (είδη και λειτουργίες υλικού)

Η ταξινόμια West – Λιοναράκη αποτελεί ένα από τα πληρέστερα μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασισμένο στην πολυμορφικότητα και στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση (Λιοναράκης, 2001b). Οι ερευνητές προτείνουν μια τυπολογία στοιχείων που συνθέτουν το μαθησιακό υλικό, με στόχο μια ευρετική πορεία αυτομάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρητική τους προσέγγιση, το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι απλώς ένα στατικό μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά ένας δυναμικός μηχανισμός αλληλεπίδρασης που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2004).

Η δομή του υλικού στο μοντέλο West – Λιοναράκη περιλαμβάνει επιμέρους «δέσμες» υλικού, οι οποίες εξυπηρετούν διαφορετικές μαθησιακές λειτουργίες (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005). Η πρώτη δέσμη αφορά το βασικό κείμενο, δηλαδή τον κύριο κορμό του μαθησιακού περιεχομένου, όπου βρίσκεται η βασική πληροφορία οργανωμένη με λογική και παιδαγωγική συνέπεια. Η δεύτερη δέσμη περιλαμβάνει περικείμενα, προκείμενα και μετακείμενα, τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά, βοηθώντας τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει, να συνδέσει και να εφαρμόσει τις εννοιολογήσεις που διδάσκονται. Τέλος, η τρίτη δέσμη, τα πολυκείμενα και πολυαντικείμενα, εισάγει στοιχεία πολυμεσικότητας, ενισχύοντας τη διαδραστικότητα και τη βιωματική εμπλοκή (Λιοναράκης, 2001b· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2004).

Οι λειτουργίες κάθε είδους υλικού προσδιορίζονται από τη θέση του στο μαθησιακό σύστημα. Το βασικό κείμενο υπηρετεί κυρίως τους γνωστικούς στόχους που σχετίζονται με γνώση, κατανόηση και ανάλυση, παρέχοντας το θεωρητικό υπόβαθρο (Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2003). Τα προκείμενα διευκολύνουν την εξοικείωση με την ορολογία και τις ταξινομήσεις, ενώ τα μετακείμενα ενισχύουν την αξιολόγηση και τη μεταγνώση. Τα πολυαντικείμενα και πολυκείμενα προάγουν τη μεταβολή και τη σύνθεση μέσα από πρακτικές δραστηριότητες και διαδραστικές εμπειρίες. Έτσι, η ταξινόμια συνδέεται άμεσα με τους γνωστικούς στόχους του Bloom, προσφέροντας δομή οργάνωσης του περιεχομένου ανάλογα με τα επίπεδα μάθησης (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Επιπλέον, η εν λόγω ταξινόμια αντιμετωπίζει τη βασική αρχή της πολυμορφικότητας, δηλαδή την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού σε πολλαπλά μαθησιακά στυλ, τεχνολογικά μέσα και παιδαγωγικά πλαίσια (Λιοναράκης, 2006). Αυτή η ποιοτική διάσταση

καθιστά το υλικό ευέλικτο και ικανό να υποστηρίξει διαφορετικές μορφές μάθησης, από ατομική μελέτη έως ομαδική συνεργασία. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού μετασχηματίζεται από απλό φορέα γνώσης σε μέσο διαμεσολάβησης που υποκαθιστά τον διδάσκοντα, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή και την αυτονομία του εκπαιδευομένου (Χουλιάρα, Λιοναράκης & Σπανακά, 2011). Ως προς την πρακτική της εφαρμογή, όπως αποδεικνύεται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, επιτρέπει τη συστηματική οργάνωση του περιεχομένου με σαφείς μαθησιακούς στόχους και διασύνδεση μεταξύ των επιμέρους τμημάτων του υλικού (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2004). Η ενσωμάτωση του μοντέλου West – Λιοναράκη σε σύγχρονες πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, όπως το Chamilo, αναδεικνύει την πρακτική του αξία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως (Συντιχάκη, 2018). Μέσα από αυτή τη ευέλικτη δομή επιτυγχάνεται μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση που ενσωματώνει γνωστικές, μεταγνωστικές και τεχνολογικές διαστάσεις. Τέλος, η ταξινόμια West – Λιοναράκη προσφέρει ένα πλαίσιο για συνεχή αξιολόγηση και ανάδραση του εκπαιδευτικού υλικού, ενισχύοντας την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας. Η έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη συνεχή προσαρμογή καθιστά το μοντέλο αυτό επίκαιρο σε ένα περιβάλλον όπου η εξ αποστάσεως μάθηση βασίζεται ολοένα περισσότερο στην αυτονομία και την ψηφιακή διαμεσολάτηση (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Αποτυπώνει, συνεπώς, μια παιδαγωγική φιλοσοφία που θέτει στον πυρήνα του τον μαθητή και τη διαδικασία της ενεργούς μάθησης.

2.2.3. Αρχές Πολυμεσικής Μάθησης (Mayer)

Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Richard E. Mayer στηρίζεται σε τρεις βασικές γνωστικές παραδοχές: α) την υπόθεση των δύο καναλιών (dual-channel), κατά την οποία η επεξεργασία πληροφοριών γίνεται μέσω δύο διακριτών γνωστικών καναλιών – οπτικού και ακουστικού· β) την υπόθεση της περιορισμένης χωρητικότητας (limited-capacity), η οποία τονίζει ότι κάθε κανάλι διαθέτει πεπερασμένη δυνατότητα επεξεργασίας· γ) την υπόθεση της ενεργής επεξεργασίας (active-processing), η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη νοητική οργάνωση και ενοποίηση της πληροφορίας (Mayer, 2001, 2009; Digital Learning Institute, 2024). Οι τρεις αυτές παραδοχές συνιστούν το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο χτίζεται η σύγχρονη προσέγγιση της πολυμεσικής διδασκαλίας.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Με βάση αυτό το πρίσμα, ο Mayer διατύπωσε δώδεκα αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών μαθησιακών περιβαλλόντων, οι οποίες αποσκοπούν στη βέλτιστη γνωστική επεξεργασία και στη σημαίνουσα (meaningful) μάθηση (Mayer, 2009; Digital Learning Institute, 2024). Η πρώτη από αυτές, η Αρχή της Πολυμεσικότητας (Multimedia Principle), υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές λαμβάνουν συνδυαστικά λέξεις και εικόνες αντί μιας μόνο λεκτικής Presentation. Η ενσωμάτωση οπτικών αναπαραστάσεων (εικόνες, διαγράμματα, κινούμενα σχέδια) συμβάλλει στη δημιουργία συνεκτικών νοητικών μοντέλων (Mayer, 2014).

Η Αρχή της Συνοχής (Coherence Principle) υποστηρίζει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν αφαιρούνται περιττές λέξεις, εικόνες ή ήχοι που δεν συνδέονται άμεσα με τον μαθησιακό στόχο (Mayer, 2009). Παράλληλα, η Αρχή της Σήμανσης (Signaling Principle) προτείνει τη χρήση οπτικών ή λεκτικών σημάνσεων, όπως βέλη, έντονα γράμματα ή χρωματική επισήμανση, για να κατευθύνει την προσοχή του μαθητή στα κρίσιμα στοιχεία (Mayer & Moreno, 2003). Αντιθέτως, η Αρχή της Περιττότητας (Redundancy Principle) επισημαίνει ότι η ταυτόχρονη παρουσία ίδιας πληροφορίας σε μορφή κειμένου και αφήγησης μπορεί να προκαλέσει γνωστική υπερφόρτωση (Mayer, 2009; Digital Learning Institute, 2024).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι αρχές που αφορούν τη χωρική και χρονική οργάνωση του υλικού. Η Αρχή Χωρικής Συνάφειας (Spatial Contiguity Principle) προτείνει τη στενή επαφή κειμένου και αντίστοιχων εικόνων κοντά στην οθόνη ή στη σελίδα, ώστε ο εκπαιδευόμενος να συνδέει ευκολότερα τις πληροφορίες (Mayer, 2001). Η Αρχή Χρονικής Συνάφειας (Temporal Contiguity Principle) προτείνει την παράλληλη παρουσίαση αφήγησης και οπτικού περιεχομένου αντί της διαδοχικής, καθώς η ταυτόχρονη έκθεση διευκολύνει την ολοκληρωμένη νοητική αναπαράσταση (Mayer & Anderson, 1992). Επιπλέον, η Αρχή Τμηματοποίησης (Segmenting Principle) τονίζει ότι η μάθηση βελτιώνεται όταν το περιεχόμενο παρουσιάζεται σε μικρές, αυτοτελείς ενότητες, δίνοντας στον μαθητή τον έλεγχο του ρυθμού παρακολούθησης (Mayer & Moreno, 2003).

Άλλες αρχές αφορούν την προετοιμασία και τη μορφή παρουσίασης. Η Αρχή Προκαταρκτικής Εκπαίδευσης (Pre-training Principle) προτείνει την πρώτη γνωριμία με βασικές έννοιες και όρους πριν από την κεντρική διδασκαλία, ώστε ο μαθητής να διαθέτει ένα ισχυρό προϋπάρχον νοητικό πλαίσιο (Mayer, 2009). Η Αρχή Της Τροπικότητας (Modality Principle) επισημαίνει ότι ο συνδυασμός οπτικών και ακουστικών στοιχείων



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

είναι πιο αποτελεσματικός από το υπερβολικά εκτεταμένο κειμενικό υλικό (Mayer, 2014). Επίσης, η Αρχή Της Φωνής (Voice Principle) και η Αρχή Της Προσωποποίησης (Personalization Principle) προτείνουν φιλική, ανθρώπινη αφήγηση και καθημερινό λόγο, καθώς ενισχύουν την αίσθηση σύνδεσης και την ενεργή συμμετοχή του μαθητή (Mayer, 2014; Digital Learning Institute, 2024).

Τέλος, η Αρχή Της Εικόνας (Image Principle) υπογραμμίζει ότι η παρουσία εικόνας του ομιλητή στην οθόνη δεν είναι από μόνη της ωφέλιμη· το κρίσιμο είναι η ποιότητα και η σχετικότητα των εικόνων που χρησιμοποιούνται (Mayer, 2009). Συνολικά, οι εν λόγω αρχές συνθέτουν ένα συνεκτικό σύνολο κατευθύνσεων για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών πολυμεσικών μαθησιακών εμπειριών, με στόχο τη μείωση του γνωστικού φορτίου και την ενίσχυση της κατανόησης.

2.2.4. Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και ΤΠΕ (μορφές: βίντεο, πολυμέσα, διαδραστικά εργαλεία)

Οι σύγχρονες διδακτικές πρακτικές ενισχύονται όλο και περισσότερο από ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ως κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση βίντεο, πολυμέσων και διαδραστικών εργαλείων μέσω ΤΠΕ δημιουργεί ποικίλες μορφές Μάθησης που πλαισιώνουν την παραδοσιακή μετάδοση γνώσης. Έρευνες επισημαίνουν ότι η ενσωμάτωση ΤΠΕ δεν περιορίζεται στην αντικατάσταση του έντυπου υλικού· οδηγεί σε ριζική αναδιάταξη της παρουσίασης, της διαδραστικότητας και της συμμετοχής των μαθητών (Timotheou et al., 2022). Έτσι, το ψηφιακό υλικό γίνεται εργαλείο ενεργού συμμετοχής, εξατομίκευσης της μάθησης και ανάπτυξης ψηφιακής παιδείας.

Η μορφή του βίντεο αποτελεί μια από τις πλέον διαδεδομένες μορφές ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, καθώς συνδυάζει στοιχεία εικόνας, ήχου και κίνησης που συμβάλλουν στη μάθηση με πιο ελκυστικό τρόπο. Επιπλέον, τα διαδραστικά βίντεο, στα οποία ο μαθητής αλληλεπιδρά με ερωτήσεις, σημειώσεις ή επιλογές, έχουν αποδειχθεί ότι ενισχύουν την τεχνολογική επάρκεια και την ψηφιακή γραμματεία σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Gündüzalp, 2024). Μέσω αυτής της προσέγγισης ο μαθητής μετατρέπεται από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετέχοντα, ενισχύοντας την εμπλοκή και τη διατήρηση της πληροφορίας.

Τα πολυμέσα, δηλαδή η συμπληρωματική χρήση λέξεων, εικόνων, ήχου, animation και διαδραστικών στοιχείων, προσφέρουν πλεονεκτήματα σε σχέση με το αποκλειστικά κειμενικό υλικό. Με συστηματικές αναφορές, η χρήση πολυμέσων στην εκπαίδευση

συνδέεται με αυξημένη συμμετοχή, δημιουργικότητα και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση όταν σχεδιάζεται με παιδαγωγικό προσανατολισμό (Stanevičienė et al., 2025). Ωστόσο, απαιτείται συντονισμός με σαφή παιδαγωγικό σχεδιασμό, επάρκεια υποδομών και επιμόρφωση των διδασκόντων.

Τα διαδραστικά εργαλεία όπως διαδραστικές προσομοιώσεις, εικονικά εργαστήρια, διαδραστικές εφαρμογές και πλατφόρμες μάθησης (LMS) ανοίγουν νέους δρόμους για συμμετοχική μάθηση, συνεργασία και προσαρμοστική παροχή περιεχομένου. Εργατικές μελέτες συνδέουν την ενσωμάτωση ICT με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αν και το μέγεθος της επίδρασης εξαρτάται από τον τρόπο εφαρμογής, την παιδαγωγική προσέγγιση και το συγκεκριμένο (Voogt et al., 2022; Area-Moreira et al., 2023). Συνολικά, η τεχνολογία δεν αρκεί από μόνη της· η επιτυχία εξαρτάται από τον ευθυγραμμισμό της τεχνολογίας με τη διδακτική διαδικασία.

Ωστόσο, η υιοθέτηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού ενέχει προκλήσεις, όπως η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογία και τεχνική υποστήριξη, καθώς και η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Zou et al., 2025). Οι σχεδιαστές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο τεχνολογικές όσο και παιδαγωγικές συνιστώσες, προκειμένου να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης και να αποφύγουν γνωστική υπερφόρτωση ή περιθωριοποίηση μαθητών με περιορισμένες διακονικές ικανότητες.

2.2.5. Κριτήρια ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού παραμένει κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας στην ΕξΑΕ. Σύμφωνα με τους Ιωακειμίδου και Λιοναράκη (2017), η διασφάλιση ποιότητας δεν περιορίζεται σε διοικητικές διαδικασίες αλλά επεκτείνεται στο ίδιο το μαθησιακό περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τη χρήση τεχνολογιών. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει αριστεία, καταλληλότητα, αποδοτικότητα σε σχέση με το κόστος και μετασχηματιστικό χαρακτήρα της μάθησης (Harvey & Green, 1993; Biggs, 2001). Στην εξ αποστάσεως μάθηση, αυτά τα κριτήρια μεταφράζονται σε ανάγκη για παιδαγωγικά τεκμηριωμένο, επιστημονικά έγκυρο και τεχνολογικά προσβάσιμο υλικό.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού συνδέονται με τον τρόπο σχεδιασμού, οργάνωσης και δομής του. Όπως τονίζει ο Jung (2005), η ποιότητα συνδέεται με σαφήνεια στόχων, συνοχή ενοτήτων, επικαιροποίηση πληροφοριών και δυνατότητα



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

ενεργού συμμετοχής του εκπαιδευόμενου. Ισχυρά πρότυπα υλικού περιλαμβάνουν αυτοτελή μονάδα, ενίσχυση αυτορυθμιζόμενης μάθησης, επαρκή ανατροφοδότηση, καθώς και παραδείγματα από ανοικτά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το Indira Gandhi National Open University και το Korea National Open University (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Ακρογωνιαίο λίθο αποτελεί η τεχνολογική διάσταση: ανοικτά πανεπιστήμια οφείλουν να διασφαλίζουν διαλειτουργικότητα, ευκολία πρόσβασης και συμβατότητα ψηφιακού υλικού με διάφορες συσκευές και πλατφόρμες (Ossiannilsson et al., 2015). Επίσης, η αισθητική και λειτουργική σχεδίαση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία. Η καλά δομημένη οργάνωση περιεχομένου, η σαφής διατύπωση και η ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Butcher & Wilson-Strydom, 2013). Συνολικά, ένα ολοκληρωμένο σύστημα ποιότητας συνθέτει τεχνολογικά, παιδαγωγικά και γνωστικά κριτήρια.

Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο E-xcellence Benchmarking Approach (Williams, Kear & Rosewell, 2012), η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ αξιολογείται βάσει θεματικών πεδίων όπως η στρατηγική διαχείριση, ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και η υποστήριξη του προσωπικού και των μαθητών. Εντός αυτών των πεδίων ορίζονται δείκτες ποιότητας που επιτρέπουν τη συστηματική παρακολούθηση και τη συνεχή βελτίωση. Αυτοί οι δείκτες λειτουργούν τόσο ως μέσα λογοδοσίας όσο και ως μηχανισμοί ενίσχυσης της διαφάνειας και αξιοπιστίας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Η ύπαρξη μηχανισμών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού. Όπως επισημαίνουν Reed Scull et al. (2011), η ανατροφοδότηση από μαθητές και διδάσκοντες αποτελεί πολύτιμη πηγή δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση του περιεχομένου και των μεθοδολογιών διδασκαλίας. Η αξιοποίηση εργαλείων όπως τα learning analytics μπορεί να υποστηρίξει την ανάλυση της μαθησιακής συμπεριφοράς και να οδηγήσει σε πιο εξατομικευμένες παρεμβάσεις (Johnson et al., 2011). Συνεπώς, η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μηχανισμό ελέγχου αλλά δυναμικό εργαλείο ανανέωσης και προσαρμογής του υλικού στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Τέλος, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού σχετίζεται με την καλλιέργεια κουλτούρας ποιότητας σε ένα σχολείο. Όπως σημειώνουν Ιωακειμίδου & Λιοναράκης (2017), τα κέντρα εκπαίδευσης πρέπει να επενδύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, στην ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και στη διεθνή συνεργασία, προκειμένου να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα και τη συνεχή αναβάθμιση των παρεχόμενων προγραμμάτων. Επομένως, η διασφάλιση ποιότητας δεν αποτελεί στατική διαδικασία αλλά μια εξελικτική, συμμετοχική και αναστοχαστική πρακτική που ενισχύει την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

2.2.6. Πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Εκπαίδευση, Σύγχρονη και Ασύγχρονη

Ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως οι πλατφόρμες διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (LMS) και οι εφαρμογές συνεργατικής μάθησης, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύγχρονη διδακτική πραγματικότητα. Η Moodle αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα open-source LMS, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για τη διαχείριση μαθημάτων, τη συνεργασία και την αξιολόγηση των μαθητών (OpenSense Labs, 2025). Παρέχει πολλαπλές γλώσσες και ενσωμάτωση με εργαλεία τρίτων, γεγονός που την καθιστά ευέλικτη για εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε τύπου (OpenSense Labs, 2025).

Η πλατφόρμα Chamilo, επίσης open-source, παρουσιάζει ενδιαφέρουσα εναλλακτική για οργανισμούς με περιορισμένους πόρους, ειδικά σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως ή blended μάθησης, όπου η απλότητα χρήσης και η χαμηλή απαίτηση τεχνικής υποστήριξης αποτελούν κρίσιμους παράγοντες επιλογής (Rahmi et al., 2024). Ωστόσο, συστηματικές ανασκοπήσεις αναδεικνύουν περιορισμούς στην υπάρχουσα τεκμηρίωση και στη μικρή διεθνή κάλυψη σε σχέση με άλλες πλατφόρμες (Rahmi et al., 2024). Η χρήση της H5P ως πρόσθετο (plugin) σε LMS όπως η Moodle αποβλέπει στην ενίσχυση του διαδραστικού υλικού και στην παροχή εμπειρίας μάθησης με υψηλότερο βαθμό δέσμευσης. Μελέτες δείχνουν ότι η ενσωμάτωση περιεχομένου H5P (διαδραστικά βίντεο, κουίζ εντός βίντεο) σε περιβάλλοντα ασύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της συμμετοχής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Mutawa, Al Muttawa & Sruthi, 2023). Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την εναλλαγή μεθόδων παρουσίασης σε ψηφιακό περιβάλλον. Η πλατφόρμα Google Classroom αναφέρεται ως εργαλείο που διευκολύνει τη διαχείριση μαθησιακού υλικού και τη συνεργασία, προσφέροντας πρόσβαση από παντού και χωρίς



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

σημαντικές τεχνικές απαιτήσεις (Bondarenko, Pakhomova & Lewoniewski, 2020). Ωστόσο, περιορισμοί εντοπίζονται στην τεχνολογική ετοιμότητα μαθητών και διδασκόντων, καθώς και στην ανάγκη για ποικιλία περιεχομένου και ολοκληρωμένης υποστήριξης εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Bondarenko et al., 2020). Η ποιότητα του ψηφιακού περιβάλλοντος εξαρτάται από τη φροντίδα στην προσβασιμότητα, τη φιλικότητα προς τον χρήστη, την ευκολία χρήσης και την ικανότητα ενσωμάτωσης ποικίλων μορφών περιεχομένου. Μελέτες, όπως η αξιολόγηση της Moodle με βάση το μοντέλο Universal Design for Learning (UDL), δείχνουν ότι η διασφάλιση προσβασιμότητας, εναλλακτικών παρουσιάσεων και ευελιξίας στη μαθησιακή πορεία συνδέονται με υψηλά ποσοστά ολοκλήρωσης μαθημάτων (Montes, Herrera & Crisol, 2024). Οι μελέτες αυτές υπογραμμίζουν πως η επιλογή της κατάλληλης πλατφόρμας δεν αρκεί από μόνη της· απαιτείται συντονισμένη παιδαγωγική υποστήριξη, κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συνεχής αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών.

Αναλυτικότερα, οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης είναι:

1. E-Class (Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη). Η υπηρεσία Ηλεκτρονικής Σχολικής Τάξης (e-class ή e-class, <https://eclass.sch.gr>) αποσκοπεί στην αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης· ωστόσο χρησιμοποιείται ευρέως και σε αρχικές φάσεις προσαρμογής για πανεπιστημιακά περιβάλλοντα. Με πολυχρόνια λειτουργία, το περιβάλλον ενισχύει τη διδασκαλία μέσω εργαλείων οποιουδήποτε ιστού, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Δεδομένα έως το 2017 δείχνουν σημαντική συμμετοχή: χιλιάδες εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν ενταχθεί, ενώ ο κύκλος διανομής υλικού σε σχολεία διαφόρων βαθμίδων τεκμηριώνει τη διαρκή χρήση. Η πλατφόρμα επιτρέπει παραδόσεις, ανάθεση υλικού και ομαδική επικοινωνία, συνεισφέροντας στη διευκόλυνση της τηλεεκπαίδευσης.
2. Online Classroom (Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών). Το Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών προσφέρει στα μέλη δωρεάν πρόσβαση στην πλατφόρμα Online Classroom, με δυνατότητες ταυτόχρονου συνδεσιμότητας έως και 30 χρηστών, κοινή χρήση οθόνης και μεταφόρτωση/μοιρασιά αρχείων μέσω Google Drive. Η υπηρεσία αυτή διευκολύνει διάδραση και συνεργασία σε πραγματικό χρόνο (δωρεάν πρόσβαση, περιορισμός συνδέσεων).

3. Zoom. Η εν λόγω πλατφόρμα αποτελεί διαδεδомένο εργαλείο για διαδικτυακές συναντήσεις και διδασκαλία, διαθέσιμο είτε ως εφαρμογή είτε μέσω επεκτάσεων. Προσφέρει δωρεάν δυνατότητες για διαδικτυακά σεμινάρια, κοινή προβολή οθόνης και συνομιλία. Οι δωρεάν συνεδρίες μπορούν να περιοριστούν ανάλογα με τον τύπο συνάντησης (one-on-one ή ομαδικές). Απαιτείται δημιουργία λογαριασμού και διαμοιρασμού προσωπικού συνδέσμου στους συμμετέχοντες. Ισχύει συνήθως ότι η 24/7 πρόσβαση με συγκεκριμένους περιορισμούς σε ώρα/συνάντηση (αναφορές: χρήση σε εκπαίδευση και ευελιξία).
4. Webex. Το παραπάνω, έχει αποκτήσει σημαντική ώθηση στους περιφερειακούς και διεθνείς εκπαιδευτικούς κύκλους και αποτελεί επίσημη δωρεάν πλατφόρμα εξ αποστάσεως μάθησης σε ορισμένα εκπαιδευτικά δίκτυα. Παρέχει βιντεοδιάσκεψη, δυνατότητα κοινής χρήσης αρχείων και προβολή εκπαιδευτικού υλικού εν όψει της ζωντανής διδασκαλίας. Χρησιμοποιείται ευρέως για την προβολή εκπαιδευτικού περιεχομένου στις οθόνες των συμμετεχόντων.
5. Moodle. Αποτελεί δωρεάν λογισμικό διαχείρισης μαθημάτων (LMS) και ευρύτατα χρησιμοποιούμενο περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκε το 1999 από τον Martin Dougiamas, στηριζόμενο στην υπόθεση της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης. Διατίθεται υπό ελεύθερη άδεια GNU και μπορεί να τρέξει σε ποικίλες βάσεις δεδομένων, με κύρια MySQL. Χρησιμοποιείται ευρέως για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (<https://moodle.com/>).
6. Open eClass. Είναι ελεύθερο λογισμικό διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου που αναπτύχθηκε από την ελληνική κοινότητα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του δικτύου GUnet και υιοθετήθηκε από πολλές ελληνικές ακαδημαϊκές μονάδες (<https://www.openeclass.org/%CF%80%CE%BB%CE%B1%CF%84%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BC%CE%B1/>).

Εναλλακτικές επιλογές, πέρα από τις προαναφερθείσες πλατφόρμες, υπάρχουν πολλές επιπλέον για τη σύσταση «ηλεκτρονικής τάξης», με ποικιλία κόστους, λειτουργικότητας και μορφών (σύγχρονη ή ασύγχρονη). Οι επιλογές δεν αντικαθιστούν την αξία της ανθρώπινης διδασκαλίας· όπως τονίζει το Υπουργείο Παιδείας, η εξ αποστάσεως



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

εκπαίδευση συμπληρώνει τη διά βίου μάθηση, διατηρώντας τη στενή σχέση μαθητών–διδασκόντων.

2.3: ΤΠΕ και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας

2.3.1 Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων

Η αξιοποίηση ΤΠΕ έχει μεταμορφώσει τη διδακτική πράξη στα φιλολογικά μαθήματα, που παλαιότερα χαρακτηρίζονταν από στατικό περιεχόμενο και μονόδρομη επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2007), η εισαγωγή Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην ελληνική εκπαίδευση αρχικά υλοποιήθηκε μέσω του προγράμματος «Οδύσσεια», το οποίο επιμόρφωσε φιλολόγους ώστε να λειτουργήσουν ως καταλύτες τεχνολογικής και παιδαγωγικής καινοτομίας. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στόχευε όχι μόνο στη βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και στη μετατόπιση των αντιλήψεων για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία ως γνωστικά αντικείμενα. Οι ΤΠΕ συνέβαλαν στη μετάβαση από δασκαλοκεντρικές προς μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, προάγοντας ενεργητικές και διερευνητικές μορφές μάθησης. Στο πεδίο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η αξιοποίηση πολυμεσικών εργαλείων, διαδικτυακών περιβαλλόντων και ψηφιακών σωμάτων κειμένων ενίσχυσε την αλληλεπίδραση, τη συνεργατική μάθηση και τον κριτικό γραμματισμό (Μαντζαρίδου & Πυρπυρίς, χ.χ.). Μέσα από τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές απέκτησαν τη δυνατότητα να συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, να αναλύουν αυθεντικά κείμενα και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν ερμηνευτική σκέψη και δημιουργική γραφή.

Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ εξαρτάται από την επάρκεια επιμόρφωσης των φιλολόγων και τη διαρκή υποστήριξή τους. Όπως υπογραμμίζει ο Κουτσογιάννης (2007), ένα σημαντικό μέρος των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών παρουσίασε δυσκολίες στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, καθώς η επιμόρφωση επικεντρώθηκε σε τεχνικά ζητήματα αντί σε παιδαγωγικές εφαρμογές. Η έλλειψη βιωματικής καθοδήγησης και σαφούς σχεδίου διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ οδήγησε σε περιορισμένη εφαρμογή τους μετά το πέρας της επιμόρφωσης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη μακροχρόνιων και εντατικών προγραμμάτων κατάρτισης.

Επιπλέον, η διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων με ΤΠΕ προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό των διδακτικών στόχων και των μεθόδων αξιολόγησης. Οι Μάτος & Χρονάκης (2011)



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

επισημαίνουν ότι η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών σε παραδοσιακά αντικείμενα δημιουργεί ένα πολιτισμικό δίλημμα ανάμεσα στην παραδοσιακή φιλολογία και την ψηφιακή κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξισορροπήσουν τη διατήρηση βαθιάς εμβάθυνσης με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία πολυτροπικών μορφών λόγου και επικοινωνίας, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κριτικής ερμηνείας.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση, συνδέοντας τη φιλολογία με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Μέσω δραστηριοτήτων που συνδυάζουν λογοτεχνία, ιστορία και κοινωνικές επιστήμες, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες πολυγραμματισμού και αναπτύσσουν ικανότητες επεξεργασίας πολυτροπικών δεδομένων (Μαντζαρίδου & Πυρπυρή, χ.χ.). Οι ΤΠΕ λειτουργούν ως εργαλείο ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής σκέψης, καθιστώντας τη φιλολογική εκπαίδευση πιο ελκυστική και ουσιαστική για τους μαθητές της ψηφιακής εποχής.

2.3.2 ΤΠΕ και ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού

Η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί κεντρικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία των ΤΠΕ. Οι ΤΠΕ δεν λειτουργούν απλώς ως τεχνικά εργαλεία αλλά ως μέσα διαμόρφωσης νέων μορφών γνώσης, επικοινωνίας και συμμετοχής. Όπως επισημαίνει η Παπαδημητρίου (2021), ο ψηφιακός γραμματισμός συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει διάφορους επιμέρους γραμματισμούς που αναπτύσσονται σε μια πληροφοριακή εποχή. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός στόχος της αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να αποκωδικοποιούν, να κρίνουν και να δημιουργούν πληροφορίες στο ψηφιακό περιβάλλον με κριτική σκέψη και υπευθυνότητα.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) υπογραμμίζει πως οι ΤΠΕ και η εκπαίδευση παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των πολιτών για συμμετοχή στην ψηφιακή κοινωνία και στην οικονομία της γνώσης. Ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει δεξιότητες όπως αναζήτηση, ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών, κατανόηση της λειτουργίας των αλγορίθμων και ευαισθητοποίηση σε φαινόμενα υπερπληροφόρησης. Οι ΤΠΕ, συνεπώς, δεν περιορίζονται στη χρήση υπολογιστών ή λογισμικού· αποτελούν ένα πλαίσιο ανάπτυξης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν την πρόσβαση, τη συνεργασία και τη δημιουργία στο ψηφιακό περιβάλλον (European Commission, 2022).



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Η εκπαίδευση στον ψηφιακό γραμματισμό συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται την παραπληροφόρηση και να διακρίνουν ψευδές ή αλλοιωμένο περιεχόμενο. Οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους εκπαιδευτικούς (European Commission, 2022) προτείνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση πηγών, η επαλήθευση της αξιοπιστίας των πληροφοριών και η διαχείριση του γνωστικού φόρτου. Η αξιοποίηση συνεπώς των ΤΠΕ σε αυτό το πλαίσιο δεν περιορίζεται στην απλή εξοικείωση με εργαλεία, αλλά στο σχηματισμό κριτικής συνείδησης και στην ανάπτυξη ικανότητας αξιολόγησης των ψηφιακών περιβαλλόντων.

Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2021), ο ψηφιακός γραμματισμός συνδέεται στενά με την εκπαίδευση στα μέσα (media literacy) και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος. Οι κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από την άνιση πρόσβαση στις ΤΠΕ επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των πολιτών στον δημόσιο διάλογο. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων σπουδών που προωθούν κριτική χρήση των μέσων, ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους ψηφιακούς πολίτες.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνολογίας στην διδακτική πράξη προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020, 2022) προτείνει τη δημιουργία πλαισίων και κατευθύνσεων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Οι ΤΠΕ μπορούν να επιφέρουν μεταστροφή της διδασκαλίας σε διερευνητικές και συμμετοχικές μορφές, εφόσον συνδυάζονται με κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση.

Τέλος, η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού μέσω των ΤΠΕ δεν πρέπει να θεωρείται αποσπασματική τεχνολογική καινοτομία, αλλά μέρος μιας συνολικής παιδαγωγικής στρατηγικής που συνδέεται με τον δημοκρατικό γραμματισμό και την υπευθυνότητα ως ενεργούς πολίτες. Όπως επισημαίνει η Παπαδημητρίου (2021), η εκπαίδευση για τον ψηφιακό γραμματισμό πρέπει να προάγει τη συνεργατικότητα, την ενσυναίσθηση και τη δυναμική συμμετοχή στον ψηφιακό δημόσιο χώρο. Οι ΤΠΕ, λοιπόν, αποτελούν όχι μόνο μέσα μάθησης αλλά και πεδίο ανάπτυξης αξιών, δεξιοτήτων και στάσεων ζωής.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

2.3.3 Εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (ψηφιακές ανθολογίες, e-books, πλατφόρμες συνεργασίας)

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ανοίγει νέες προοπτικές, παρουσιάζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω διαφοροποιημένων και πολυτροπικών μορφών. Η αξιοποίηση ψηφιακών ανθολογιών και e-books επιτρέπει στους μαθητές να προσπελάζουν κείμενα με πλούσια πολυμεσική σήμανση, διαδραστικά σχόλια, υπερδέσμους και οπτικοακουστικά μέσα, μετατρέποντας τη λογοτεχνική εμπειρία σε ενεργή διαδικασία αντί μιας παθητικής ανάγνωσης. Όπως δείχνει η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2023) για την αξιοποίηση ΤΠΕ στο μάθημα της φιλολογίας, οι μαθητές με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων ανέπτυξαν αυτορυθμιζόμενη και διερευνητική προσέγγιση προς το λογοτεχνικό κείμενο.

Όμως, οι πλατφόρμες συνεργασίας συνιστούν το επόμενο κρίσιμο στοιχείο στην ψηφιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η χρήση κοινοτήτων όπως φόρουμ, wiki και κοινά έγγραφα για τη συγγραφή, τον σχολιασμό και την επεξεργασία κειμένων ενισχύει τη κοινωνική διάσταση της μάθησης και μετατρέπει την τάξη σε μια «ψηφιακή κοινότητα αναγνωστών». Στη διατριβή του Ιωάννου (2002) παρουσιάζεται ανάλυση εκπαιδευτικών σεναρίων με υποστηρικτικά υπολογιστικά περιβάλλοντα, όπου η συνεργασία και η ανατροφοδότηση μέσω ΤΠΕ αναδεικνύονται ως παράγοντες βελτίωσης της μάθησης και της ενεργού συμμετοχής.

Επιπρόσθετα, η μορφή των e-books προσφέρει σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, επιτρέποντας μετακινήσεις στο χρόνο, σύνδεση με πολυμεσικό υλικό, ενσωμάτωση ερωτήσεων, ανατροφοδότηση και εξατομίκευση της μαθησιακής διαδρομής. Σύμφωνα με τη Γιαννακοπούλου (2023), οι φιλόλογοι αναφέρουν ότι η χρήση e-books και λογισμικού υποστήριξης ενίσχυσε τα κίνητρα των μαθητών, την εμπλοκή με το λογοτεχνικό κείμενο και την ποιότητα των αναγνωστικών τους εμπειριών. Ωστόσο, η επιτυχημένη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λογοτεχνική διδασκαλία απαιτεί σχέδιο και υποστήριξη. Η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των φιλόλογων, τεχνικά προβλήματα και η μη ενσωμάτωση ψηφιακού υλικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική προβάλλουν ως βασικά εμπόδια. Η ανάλυση του Ιωάννου (2002) καταδεικνύει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συχνά εστιάζουν σε τεχνικές χρήσης παρά σε παιδαγωγική αξιοποίηση, με αποτέλεσμα περιορισμένα οφέλη.

Επιπλέον, η ανάγκη αναθεώρησης των διδακτικών στόχων, της αξιολόγησης και της μορφής μαθησιακής δραστηριότητας είναι εμφανής: η μετάβαση από την απλή ανάγνωση σε διαθεματική, δημιουργική και συνεργατική παραγωγή απαιτεί ψηφιακές ανθολογίες, διαδραστικά εργαλεία και πλατφόρμες που στηρίζουν νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Ως προς αυτό, η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2023) υπογραμμίζει ότι όταν το ψηφιακό εργαλείο αποτελεί οργανικό μέρος του σεναρίου μάθησης — όχι ένα πρόσθετο στοιχείο — η εκπαιδευτική του αξία πολλαπλασιάζεται.

Τέλος, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας προσφέρει όχι μόνο τεχνολογικά οφέλη αλλά και πολιτισμικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα: ενθαρρύνεται η ψηφιακή γραμματεία, η κριτική ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, η δημιουργία μαθητικών προϊόντων και η σύνδεση της σχολικής εμπειρίας με τον ψηφιακό κόσμο. Όπως επισημαίνει και πάλι η ίδιο ερευνήτρια, η τεχνολογία δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά εργαλείο ενεργοποίησης του μαθητή, διατήρησης της σχέσης με το λογοτεχνικό έργο και σύνδεσης του με τον σύγχρονο ψηφιακό πολιτισμό.

2.3.4. Προβλήματα και προοπτικές ένταξης των ΤΠΕ στη φιλολογική διδασκαλία

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη φιλολογική διδασκαλία αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις, οι οποίες συνήθως πηγάζουν από ανεπαρκή σχεδιασμό, ελλιπή τεχνική υποστήριξη και έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σε σχετική μελέτη για την αξιοποίηση ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ενσωματώσουν ψηφιακό υλικό κυρίως λόγω τεχνικών προβλημάτων και έλλειψης χρόνου προετοιμασίας (Ρούσου, 2019). Αυτά τα ζητήματα δυσχεραίνουν τη μετατόπιση της διδακτικής πράξης σε περιβάλλον όπου οι ΤΠΕ λειτουργούν ως ολοκληρωμένο εργαλείο μάθησης.

Ένα κρίσιμο εμπόδιο αφορά τη διδασκαλική κουλτούρα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση ΤΠΕ. Σύμφωνα με την έρευνα της Παλάζη (2012), που εστιάζει σε φιλολογικά πλαίσια, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια σε θέματα αυτοπεποίθησης και θετικής στάσης προς τις ΤΠΕ. Εκπαιδευτικοί με παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές δυσκολεύονται να υιοθετήσουν μεθόδους που απαιτούν πολυτροπικότητα και συνεργατικότητα, γεγονός που αποτελεί φρένο στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων. Επομένως, εμφανίζεται η ανάγκη για μεταστροφή

του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχεδιαστή, συντονιστή και εμπνευστή της ψηφιακής μάθησης, όπως τονίζει η Ρούσου (2019).

Η τεχνική υποδομή και η συνεχής τεχνική υποστήριξη αποτελούν επιπλέον πρόκληση. Η Ρούσου (2019) επισημαίνει ότι η έλλειψη επαρκών εργαστηρίων πληροφορικής, αδύναμα δικτυακά συστήματα και η ακανόνιστη συντήρηση του εξοπλισμού δυσχεραίνουν τη χρήση ΤΠΕ στη φιλολογική διδασκαλία. Επιπλέον, ο περιορισμένος χρόνος για ανάπτυξη ψηφιακών διδακτικών σεναρίων και η περιορισμένη πρόσβαση σε κατάλληλο ψηφιακό υλικό περιορίζουν την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών. Η τεχνολογία, παρότι διαθέσιμη, δεν αξιοποιείται πλήρως χωρίς βιώσιμη υποστήριξη και σχεδιασμό.

Παρά τα εμπόδια, οι προοπτικές ένταξης των ΤΠΕ στη φιλολογική διδασκαλία είναι σημαντικές. Τα ευρήματα του τεύχους 2 του Εκπαιδευτικού Κύκλου τονίζουν ότι, όταν οι φιλόλογοι εντάσσουν ψηφιακές, πολυτροπικές δραστηριότητες, ενισχύεται η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 2017). Η χρήση ψηφιακών ανθολογίων, πλατφορμών συνεργασίας και πολυμεσικών εργαλείων μπορεί να ενισχύσει τη μετασχηματιστική μάθηση εφόσον εναρμονίζεται με παιδαγωγική συνοχή.

Τέλος, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλωσσολογίας παρουσιάζει τόσο μια ευκαιρία για καινοτομία όσο και μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και αξιολόγησης. Ο Palazi (2012) ζητά ένα πλαίσιο αξιολόγησης που να ενσωματώνει δείκτες ωριμότητας των σχολείων στην τεχνολογία, τη διδασκαλία και την οργάνωση, και να υποστηρίζει την προώθηση βέλτιστων πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο, οι ΤΠΕ μπορούν να μεταμορφώσουν τις πρακτικές γλωσσικής εκπαίδευσης, προσφέροντας νέες δυνατότητες για την ενημέρωση του μαθήματος της μάθησης και της νόησης.

2.4 Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Ποίησης

2.4.1. Θεωρίες πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, Rosenblatt).

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης σηματοδοτεί μια σημαντική μετατόπιση στην αντίληψη της λογοτεχνίας, μεταφέροντας το επίκεντρο από το κείμενο ή τον συγγραφέα προς τον αναγνώστη και τη διαδικασία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τη Louise M. Rosenblatt (1995), το γραπτό κείμενο λειτουργεί ως σειρά σημείων μέχρι τη στιγμή που ο αναγνώστης το διαπεράσει και του αποδώσει νόημα. Ο πυρήνας της θεωρίας της, γνωστής ως «συναλλακτική θεωρία» (transactional theory), είναι ότι το νόημα της ανάγνωσης δεν προϋπάρχει στο κείμενο αλλά αναδύεται από την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη

(Rosenblatt, 1995· Literariness.org, 2016). Ο αναγνώστης δεν αποτελεί παθητικό δέκτη αλλά ενεργό υποκείμενο που βιώνει, αντιδρά και διαμορφώνει το κείμενο με βάση την προσωπική του εμπειρία και το πολιτισμικό του υπόβαθρο (open.edu).

Αντίστοιχα, ο Wolfgang Iser (1979) προσεγγίζει τη ανάγνωση ως πράξη δημιουργίας νοήματος μέσω ενεργούς συμμετοχής του αναγνώστη. Το κείμενο δεν είναι ένα κλειστό, αυτοτελές σύστημα αλλά ένα «ανοικτό έργο» με «κενά» (gaps) που καλείται ο αναγνώστης να συμπληρώσει με τη φαντασία του (EnglishClassIdeas.com). Η ανάγνωση, επομένως, ξεπερνά την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου και συνιστά συνεχή κατασκευή και επανεξέταση νοημάτων καθώς ο αναγνώστης διασχίζει το κείμενο, αντιμετωπίζοντας ελλείψεις και προκλήσεις (Iser, 1979· AcademyPublication.com).

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Iser είναι ο «υπονοούμενος αναγνώστης» (implied reader), μια θεωρητική φιγούρα που το ίδιο το κείμενο ενσωματώνει και προσκαλεί στην ανταπόκριση στις προϋποθέσεις του (Iser, 1979· Fiveable.me). Ο υπονοούμενος αναγνώστης απορρέει από τις δυνατότητες/περιορισμούς του κειμένου, ενώ ο πραγματικός αναγνώστης—με τις προσωπικές του εμπειρίες, προσδοκίες και γνωστικό υπόβαθρο—ενσωματώνεται στη διαδικασία για να ολοκληρώσει το έργο, διαμορφώνοντας ένα προσωπικό αλλά δυναμικά μεταβαλλόμενο νόημα (RDG Akola College, 2021). Κατ' αυτόν τον τρόπο, κείμενο και αναγνώστης συνεπλάκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης που παράγει ερμηνευτική κίνηση.

Η Rosenblatt από την πλευρά της διακρίνει δύο μορφές ανάγνωσης: την αισθητική (aesthetic) και την αποτελεσματική (efferent) ανάγνωση (Rosenblatt, 1995· Fiveable Library). Η αισθητική ανάγνωση εστιάζει στην εμπειρία του αναγνώστη κατά την επαφή με το κείμενο—στα συναισθήματα, τις εικόνες και τις σκέψεις που ενεργοποιούνται—ενώ η αποτελεσματική ανάγνωση επικεντρώνεται στο πληροφοριακό ή πρακτικό αποτέλεσμα της ανάγνωσης. Η ουσιαστική λογοτεχνική εμπειρία, κατά τη Rosenblatt, προϋποθέτει μια αισθητική στάση που επιτρέπει την πλήρη συμμετοχή του αναγνώστη στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος (Literariness.org, 2016).

Παρά τις διαφορές τους, και οι δύο θεωρούν τον αναγνώστη συν-δημιουργό νοήματος. Ο Iser τονίζει τις αναγνωστικές στρατηγικές που προτείνουν τα κενά/υποδείξεις του κειμένου, ενώ η Rosenblatt εστιάζει στη συνειδητή στάση και στη βιωματική συμμετοχή του αναγνώστη. Η συμβολή τους συνοψίζει μια ευρύτερη αντίληψη της λογοτεχνικής εμπειρίας:



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

η ανάγνωση γίνεται δημιουργικός και διαλογικός λόγος, μέσω αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη (EduMaxi.com, 2020).

Από παιδαγωγική και κριτική σκοπιά, η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης έχει σημαντικές εφαρμογές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η ανάγνωση δεν θεωρείται πλέον παθητική πρόσληψη προκαθορισμένου νοήματος, αλλά ενεργός διάλογος μεταξύ μαθητή και κειμένου. Η Rosenblatt υπογραμμίζει ότι μέσα από τη συναλλαγή αυτή ενισχύονται η κριτική σκέψη και η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, ενώ ο Iser παρέχει εργαλεία για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα «κατασκευάζουν» τους αναγνώστες τους (ERIC, 2017· EnglishClassIdeas.com). Συνολικά, η θεωρία αυτή δεν περιορίζεται στη λογοτεχνική κριτική αλλά λειτουργεί και ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη δημιουργική και ερμηνευτική αυτονομία των μαθητών.

2.4.2. Διδακτικοί στόχοι της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (με βάση το ΝΠΣ)

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, όπως ορίζεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ), αποβλέπει πρωτίστως στην ανάπτυξη της μορφωτικής και αισθητικής προσαρμογής των μαθητών, καθώς και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να ερμηνεύουν ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα (ΙΕΠ, 2021). Η λογοτεχνία λειτουργεί ως πεδίο πολιτισμικού και συναισθηματικού γραμματισμού, μέσα από το οποίο οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τον εαυτό τους, τον κόσμο και τον «άλλον», ενισχύοντας ταυτόχρονα κοινωνική ευαισθησία και αξίες (ΥΠΑΙΘ, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η λογοτεχνική εκπαίδευση συνδέεται με βιωματική εμπλοκή και τη διαμόρφωση κριτικής και δημιουργικής σχέσης με το κείμενο (ebooks.edu.gr, 2021).

Ένας βασικός άξονας των διδακτικών στόχων του ΝΠΣ είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας της λογοτεχνικής γλώσσας. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τα σύμβολα, τις αφηγηματικές τεχνικές και τους τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας διαμορφώνει το ύφος και τα νοήματα του έργου (ΙΕΠ, 2021). Ειδικότερα, προβάλλεται η μετάβαση από την παραδοσιακή, πληροφοριακή προσέγγιση της λογοτεχνίας σε μια παιδαγωγική που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, τη διερεύνηση και τον διάλογο (Κλίμακα Εκπαίδευση, 2021). Με αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία μετατρέπεται σε χώρο προσωπικής έκφρασης και κριτικού στοχασμού, προωθώντας τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Ένας ακόμη σημαντικός διδακτικός στόχος είναι η συναισθηματική και βιωματική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία ανάγνωσης. Σύμφωνα με το ΝΠΣ, η λογοτεχνία στο Γυμνάσιο πρέπει να ενισχύει την ικανότητα ταύτισης, της σύγκρισης εμπειριών και της αναστοχαστικής προσέγγισης σε αξίες και διλήμματα που προκύπτουν μέσα από τα έργα (ΥΠΑΙΘ, 2021). Η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως προσωπική εμπειρία που ενεργοποιεί το συναίσθημα, τη φαντασία και τη μνήμη, και καθιστά τη λογοτεχνία εργαλείο αυτογνωσίας και πολιτισμικής αγωγής (ebooks.edu.gr, 2021). Αυτή η προσέγγιση προάγει τη βιωματική μάθηση και τη συνολική παιδαγωγική θεώρηση του μαθήματος.

Επιπλέον, το ΝΠΣ αποτυπώνει την επιδιωκόμενη σύνδεση της λογοτεχνίας με κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, μέσω της ανάπτυξης κριτικής σκέψης και της ικανότητας σύγκρισης έργων με διαφορετικές οπτικές. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν ιδεολογικές θέσεις, να συζητούν για αξίες, στερεότυπα και ζητήματα ταυτότητας, μετατρέποντας τη λογοτεχνική τάξη σε πεδίο διαλόγου και κριτικού προβληματισμού με κοινωνικές προεκτάσεις (ΙΕΠ, 2021· Alfavita, 2022).

Τέλος, το ΝΠΣ δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της αγάπης για το λογοτεχνικό βιβλίο. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων που προωθούν την ελεύθερη επιλογή κειμένων, τη δημιουργική γραφή και τη σύνδεση της ανάγνωσης με προσωπικές εμπειρίες μαθητών (ΥΠΑΙΘ, 2021· Esos, 2019). Η φιλιαναγνωσία αντιμετωπίζεται ως στοιχείο ταυτότητας και αυτοεκτίμησης, ικανό να διαμορφώσει αναγνώστες με συνεχές ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία και τις τέχνες.

2.4.3. Η ποίηση στο σχολείο – ιδιαιτερότητες και προκλήσεις

Η ποίηση στο σχολείο λειτουργεί ως «παράθυρο» στην αισθητική εμπειρία, ενεργοποιώντας φαντασία και ευαισθησία των μαθητών, αλλά συναντά και συγκεκριμένες παιδαγωγικές ιδιαιτερότητες και προκλήσεις. Όπως επισημαίνεται, «Η ποίηση στο σχολείο είναι ένα παράθυρο που ενεργοποιεί τη φαντασία και την ευαισθησία του παιδιού» (Αλεξοπούλου, 2023).

Μια από τις βασικές ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας της ποίησης βρίσκεται στη φύση του ποιητικού λόγου: η συμπυκνωμένη μορφή, η μεταφορά, οι εικόνες και η ηχητική διάσταση απαιτούν από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από τη βασική κατανόηση σε αισθητική ανάγνωση και ερμηνεία. Ταυτόχρονα, η ποίηση συχνά αντιμετωπίζεται ως «εξωσχολικό» ή



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

δευτερεύον αντικείμενο, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνει τον χρόνο που της αρμόζει (Ευαντινός, 2023).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές προκλήσεις είναι σημαντικές: πρώτον, ο περιορισμένος διδακτικός σχεδιασμός και έλλειψη εξειδικευμένων μεθόδων για το ποιητικό κείμενο καθιστούν δυσχερή τη διαδικασία ανάγνωσης και ερμηνείας. Μείωση της αποτελεσματικότητας εντοπίζεται σε έρευνες που διερευνούν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο, επισημαίνοντας δυσκολίες στον σχεδιασμό και στην πράξη (Πολυζώη, 2023).

Επιπλέον, η ποίηση απαιτεί χρόνο για την «ακρόαση» και τη «βίωση»— στοιχεία που σε ένα σύγχρονο σχολικό πλαίσιο με περιορισμένο διδακτικό χρόνο και έμφαση στη γνωστική απόδοση μπορεί να αγνοούνται. Όπως επισημαίνεται, *«τα παιδιά του TikTok δυσκολεύονται αφάνταστα να συγκρατήσουν την προσοχή στη γραμμένη σελίδα»* (Ευαντινός, 2023), τονίζοντας τη σύγχρονη πρόκληση της διατήρησης της εστίασης σε ποιητικά κείμενα.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η ενσωμάτωση της ποίησης στο σχολείο μπορεί να προσφέρει εξαιρετικά πολλαπλά οφέλη: καλλιέργεια αισθητικής σκέψης, ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας, ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και διεύρυνση της πολιτισμικής παιδείας των μαθητών. Όπως αναφέρεται, *«Η ποιητική συλλογή ... έρχεται να υπενθυμίσει πως η μάθηση μπορεί να είναι και παιχνίδι – και μάλιστα ποιητικό»* (Fractal, 2024).

2.4.4. Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων: σκοπιμότητα και διδακτικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία μιας συστάδας ποιημάτων στο σχολικό πλαίσιο αποβλέπει στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ανθολογίας που επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν διαφορετικές όψεις του ποιητικού λόγου — θεματική ποικιλία, μορφή, γλώσσα και αισθητική εμπειρία — μέσα από διαδικασίες συγκριτικής και συνθετικής ανάγνωσης. Τέτοια συλλογή λειτουργεί ως εργαλείο για την ενίσχυση της συναισθηματικής, πολιτισμικής και γλωσσικής αγωγής, προσφέροντας πολλαπλές αφορμές για προβληματισμό, προσωπική ανταπόκριση και διάλογο.

Η επιλογή και η διδασκαλία μιας συστάδας ποιημάτων απορρέει από το γεγονός ότι τα ποιήματα, με τη συμπυκνωμένη τους γλώσσα, τη μεταφορικότητα και τη δυναμική των εικόνων, μπορούν να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες όπως η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, η ευαισθητοποίηση στη γλώσσα και η ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας πέρα από την απλή πρόσληψη πληροφορίας. Η σύγκριση και η διασύνδεση διαφόρων

ποιημάτων συμβάλλουν στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές σε θέματα, ύφος και μορφή, διαμορφώνοντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση του ποιητικού έργου.

Για τις διδακτικές προσεγγίσεις προτείνονται μαθητοκεντρικά και βιωματικά μοντέλα που επιτρέπουν ενεργό συμμετοχή των μαθητών: π.χ., ομαδικές συγκριτικές μελέτες, προσωπικές ανταποκρίσεις, μεταγραφή ή μεταστροφή ποιήματος σε άλλες μορφές κειμένων, δραματοποίηση ή ακρόαση, καθώς και αξιοποίηση πολυτροπικών στοιχείων (εικόνα, ήχος) για ενίσχυση της εμπειρίας. Τέτοιες προσεγγίσεις ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις που τονίζουν τη μάθηση μέσω μετασχηματισμού, συμμετοχής και δημιουργίας (Βαραγούλη κ.ά., 2018)

Ένας κρίσιμος άξονας είναι η διαθεματικότητα και η διασύνδεση με άλλα μαθήματα και εμπειρίες: το ποίημα μπορεί να συνδεθεί με την ιστορία, τη μουσική, την εικαστική τέχνη ή τη βιογραφία του ποιητή, επιτυγχάνοντας πολλαπλό νόημα και ενίσχυση της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών. Η πολυτροπικότητα και η διεπιστημονική του διάσταση αναδεικνύουν τον ποιητικό λόγο ως στοιχείο ευρύτερου πολιτισμικού και μαθησιακού πλαισίου (Νιτυράκης & Βαρελά, 2025).

Παρά τις θετικές προοπτικές, η διδασκαλία μιας συστάδας ποιημάτων αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις: περιορισμένος διδακτικός χρόνος, συχνά επιφυλακτικότητα ή δυσκολίες κατανόησης από τους μαθητές απέναντι στην ποίηση, και έλλειψη εξειδικευμένων μεθόδων ή εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη διδακτική του ποιητικού λόγου, τα οποία ενδέχεται να περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έρευνες τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλης παιδαγωγικής υποστήριξης για τη διαχείριση φαντασίας, εικόνων και μεταφορών που συνιστούν την ποίηση (Βαραγούλη κ.ά., 2018).

2.4.5. Η συμβολή της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ποίησης (π.χ. εναλλακτικοί τρόποι ανάγνωσης, πολυτροπικά μέσα, δημιουργική γραφή)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη σχολική πράξη και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της ποίησης προσφέρει νέους παιδαγωγικούς ορίζοντες. Η χρήση ψηφιακών πλατφορμών, πολυτροπικών μέσων και σύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας επιτρέπει στους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τον ποιητικό λόγο με τρόπους που υπερβαίνουν την παραδοσιακή ανάγνωση (Papalamprakopoulos, 2020). Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η τάξη

μεταμορφώνεται: η ποίηση δεν περιορίζεται σε έντυπα κείμενα, αλλά εμπλουτίζεται με ήχο, εικόνα, βίντεο και διαδραστικά μέσα — ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή και την ανανέωση των διδακτικών προσεγγίσεων.

Ο πρώτος άξονας αφορά εναλλακτικούς τρόπους ανάγνωσης ποιημάτων μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι μαθητές μπορούν να ακούσουν ψηφιακές ηχογραφήσεις ποιημάτων, να συμμετέχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις (forums, τηλεδιασκέψεις), να σχολιάζουν ποιήματα σε κοινές ψηφιακές πλατφόρμες και να δημιουργούν ψηφιακά κείμενα ανταπόκρισης (blogs, φόρουμ). Η μετάβαση από την παραδοσιακή προσέγγιση σε διαλογική, πολυτροπική προσέγγιση ενισχύει την κριτική και αισθητική εμπλοκή των μαθητών (Papalamproukopoulos, 2020). Επίσης, η ευελιξία της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτρέπει ασύγχρονη και σύγχρονη αλληλεπίδραση, διευρύνοντας τον χρόνο και τον χώρο ανάγνωσης πέρα από το σχολικό ωράριο.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τη χρήση πολυτροπικών μέσων στη διδασκαλία της ποίησης. Συνδυασμοί εικόνας, μουσικής, βίντεο, animation ή διαδραστικών εφαρμογών δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν τον ποιητικό λόγο με οπτικοακουστικές εμπειρίες, ενισχύοντας τη γλωσσική, αισθητική και συναισθηματική ανταπόκριση. Αυτές οι μέθοδοι προσελκύουν την ψηφιακή γενιά και διευκολύνουν την εμβάθυνση στη γλώσσα και στις μεταφορές της ποίησης. Επιπλέον, η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης διευκολύνει τη δημιουργία συνεργατικών έργων — όπως μια ψηφιακή ανθολογία ποιημάτων από τους μαθητές — ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας μάθησης.

Ο τρίτος άξονας αφορά τη δημιουργική γραφή ως συνέχεια της ποίησης μέσω του συγκεκριμένου τύπου εκπαίδευσης. Οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν τα δικά τους ποιήματα, να τα δημοσιεύσουν σε ψηφιακές πλατφόρμες, να τα μοιραστούν και να λάβουν ανατροφοδότηση από συμμαθητές και εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό, μετατρέπεται η ανάγνωση σε πράξη παραγωγής, ενισχύοντας την αυτοέκφραση, την αισθητική ανάπτυξη και τη φιλαναγνωσία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνει την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών μέσω ψηφιακών εργαστηρίων γραφής, φόρουμ ανταλλαγής και πολυμεσικών παρουσιάσεων.

Παρά τις δυνατότητες, η εφαρμογή της παραπάνω εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ποίησης αντιμετωπίζει προκλήσεις. Αρχικά, απαιτεί υψηλό επίπεδο ψηφιακής παιδείας από μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού από μεταδότη σε

συντονιστή, εμπυχωτή και ολιστικό μέντορα, όπως προαναφέρθηκε (Papalamptrakopoulos, 2020). Επιπλέον, η απουσία άμεσης φυσικής επαφής μπορεί να περιορίσει την αίσθηση επικοινωνίας που συμβάλλει στη βιωματική πρόσληψη της ποίησης. Τέλος, η πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και η αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων απαιτούν σχεδιασμό, υποστήριξη και οργάνωση του σχολείου.

2.5. Συμπληρωματική Σχολική Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Καινοτομία

2.5.1. Η συμπληρωματική διάσταση της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται ως απλός αντικαταστάτης της δια ζώσης διδασκαλίας, αλλά ως συμπληρωματική διάσταση που μπορεί να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία. Μελέτες σε ιδιωτικούς τομείς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως μάθηση αρχικά βρίσκεται σε περιορισμένο εύρος εφαρμογής, αλλά εκτιμάται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά με τη σωστή οργάνωση και επιμόρφωση (Μανδηλαρά – Κυριακή, 2016).

Η πρόσφατη έρευνα των Αποστόλου & Παπαδημητρίου (2024) εξετάζει την περίοδο της πανδημίας και υπογραμμίζει ότι η συμπληρωματική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να καλύψει εκπαιδευτικές ανάγκες όταν η δια ζώσης διδασκαλία δεν είναι εφικτή. Ωστόσο υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς ετοιμότητα, εξοικείωση με ΤΠΕ και δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των μαθητών (Αποστόλου & Παπαδημητρίου, 2024).

Συγκεκριμένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει ποικίλα παιδαγωγικά σενάρια: παράταση του χρονικού προστιθέμενου χώρου μάθησης πέρα από το σχολικό ωράριο, ενίσχυση διαφοροποίησης μέσω ψηφιακών δραστηριοτήτων, αξιοποίηση πολυμέσων και διαδικτυακών συνεργασιών που αλλιώς δεν θα ήταν δυνατές στο φυσικό περιβάλλον. Οι μελέτες δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση στον ιδιωτικό τομέα τονίζει την ανάγκη για συστηματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ ώστε να αποτελούν οργανικό μέρος της σχολικής διαδικασίας (Μανδηλαρά – Κυριακή, 2016).



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Η σύγκριση των δύο μελετών (2016, 2024) υποδεικνύει ότι η συμπληρωματική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλό αντίγραφο της τρέχουσας τάξης, αλλά μπορεί να πολλαπλασιάσει τις δυνατότητες της τάξης: ασύγχρονη εργασία, ψηφιακές αναρτήσεις, διαδικτυακή ανατροφοδότηση και συνεργασία πέρα από τον φυσικό χώρο. Παράλληλα, απαιτείται κατάλληλη οργάνωση: υποδομές, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ψηφιακή παιδεία μαθητών, ώστε η απομακρυσμένη εκπαίδευση να λειτουργεί ως διευρυμένη μορφή μάθησης και όχι ως αναγκαστική λύση.

Οι προκλήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν την ετερογένεια των μαθητών ως προς τη εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα, την ανάγκη σύνθετης διαχείρισης διδακτικών σεναρίων και τη διατήρηση κινήτρου και επικοινωνίας όταν η διδασκαλία διεξάγεται εν μέρει ή πλήρως εξ αποστάσεως. Όπως επισημαίνουν οι Αποστόλου & Παπαδημητρίου (2024), η κρίσιμη μάζα των εκπαιδευτικών δεν αισθανόταν πλήρως προετοιμασμένη για την επείγουσα μετάβαση και αυτό περιορίζει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

2.5.2. Παιδαγωγικά μοντέλα και μεθοδολογίες (π.χ. blended learning, flipped classroom)

Η εισαγωγή ψηφιακών τεχνολογιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οδήγησε στην ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών μορφών όπως το Blended Learning και το Flipped Classroom, οι οποίες συνδυάζουν την παραδοσιακή διδασκαλία με εξ αποστάσεως και ψηφιακή μάθηση. Σύμφωνα με τον οδηγό της European School Education Platform (2025), το Blended Learning αποτελεί υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας που εμπλουτίζει την τάξη με ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες, προωθώντας την εξατομίκευση της μάθησης, την ενεργό συμμετοχή και τη διαφοροποίηση των μαθησιακών πορειών. Αντίστοιχα, το μοντέλο Flipped Classroom αναστρέφει την παραδοσιακή ροή: οι μαθητές μελετούν το θεωρητικό υλικό εκτός τάξης (π.χ. βίντεο, ψηφιακές παρουσιάσεις) και ο χρόνος μέσα στην τάξη αφιερώνεται σε ασκήσεις, συζητήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες (European School Education Platform, 2025).

Η εφαρμογή αυτών των μοντέλων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, και ειδικά της ποίησης, επιτρέπει την ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας, κατανόησης και δημιουργικής γραφής σε πολυτροπικό περιβάλλον. Όπως επισημαίνουν Tanaka, Kats και συνεργάτες (2017), η ενσωμάτωση του Digital Storytelling σε περιβάλλον Flipped Classroom ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, διευκολύνοντας τη δημιουργική επεξεργασία του περιεχομένου

και τη συνεργασία μέσω ψηφιακών μέσων. Οι μελέτες τους δείχνουν ότι η συνδυαστική χρήση τεχνολογιών και σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων ενισχύει την απόδοση, καθώς οι μαθητές συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος.

Στο πλαίσιο του Blended Learning, η τάξη μετατρέπεται σε διττό χώρο μάθησης: οι ψηφιακές πλατφόρμες επιτρέπουν τη μελέτη κειμένων, την παρακολούθηση αναλύσεων ποιημάτων ή τεχνικών, καθώς και συμμετοχή σε διαδικτυακές συζητήσεις· ενώ η διαζώσης διδασκαλία εστιάζει σε αναστοχαστικές, δημιουργικές και συνεργατικές δραστηριότητες (European School Education Platform, 2025). Έτσι, ο χρόνος στην αίθουσα αξιοποιείται για εφαρμογή γνώσεων, δίνοντας έμφαση σε συζήτηση και δημιουργική παραγωγή αντί της απλής μετάδοσης.

Το Flipped Classroom ευνοεί τη διαφοροποίηση και την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες. Οι μαθητές προχωρούν με τον δικό τους ρυθμό στην κατανόηση του θεωρητικού υλικού, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής κατά τις δραστηριότητες στο σχολείο. Η εφαρμογή του Digital Storytelling, σύμφωνα με Tanaka κ.ά. (2017), προσφέρει δημιουργικούς τρόπους έκφρασης και προάγει την κριτική σκέψη, την αισθητική αντίληψη και την ομαδική συνεργασία.

2.5.3. Διεθνείς πρακτικές αξιοποίησης ΕξΑΕ στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων

Η διεθνής εμπειρία στην αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων παρουσιάζει ποικίλες πρακτικές που μπορούν να δυναμώσουν τη μάθηση. Η οργάνωση προγραμμάτων e-tutoring σε δευτεροβάθμια σχολεία, όπως περιγράφεται από τον Doukakis (2021), αναδεικνύει τη σημασία της εξατομίκευσης και της ψηφιακής υποστήριξης για την ανάπτυξη αναγνωστικής κατανόησης και κριτικής ανάλυσης.

Η διεθνής διάσταση της εν λόγω εκπαίδευσης τονίζεται και μέσω συνεργασιών σχολείων και πανεπιστημίων σε διαφορετικές χώρες, όπου πλατφόρμες LMS (π.χ. Moodle) διευκολύνουν τη διαπολιτισμική πρόσβαση σε πηγές, πολυτροπικά μέσα και διεθνή εμπειρία (Kerimbayev et al., 2016). Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να επεκταθεί πέρα από εθνικά πλαίσια, ενισχύοντας τόσο την πολιτισμική όσο και τη γλωσσική εκπαίδευση.

Οι διεθνείς μελέτες επισημαίνουν οφέλη όπως η δυνατότητα ανάλυσης κειμένων σε ψηφιακά περιβάλλοντα συνεργασίας, η συμμετοχή σε forums και εργαστήρια, καθώς και η

παρουσίαση δημιουργικών έργων που αναδεικνύουν την ατομική αντίληψη και τη διεθνή διάσταση των κειμένων. Παράλληλα, η ενσωμάτωση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης, δημιουργικής γραφής και πολυτροπικής ανάλυσης προάγει τη συμμετοχή και την κριτική σκέψη (Doukakis, 2021; Kerimbayev et al., 2016).

Παρά τα οφέλη, υπάρχουν προκλήσεις όπως η ανάγκη για τεχνική υποδομή, η εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με τις ψηφιακές πλατφόρμες, η διαφοροποίηση σεναρίων για μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα και η διατήρηση της ενεργούς συμμετοχής σε ασύγχρονα περιβάλλοντα. Η επιτυχημένη εφαρμογή προϋποθέτει συνεχή υποστήριξη, κατάρτιση εκπαιδευτικών και οργάνωση προγραμμάτων που ενσωματώνουν τη δια ζώσης μάθηση με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

2.5.4. Παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά οφέλη (ενίσχυση συμμετοχής, εξατομικευμένη μάθηση, συνεργατικές κοινότητες)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών μέσω ψηφιακών πλατφορμών, συνεργατικών εργαλείων και πολυτροπικών πόρων. Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR) σε υβριδικά μοντέλα έχουν αποδειχθεί ότι προάγουν την ενεργή συμμετοχή, τη δέσμευση και τη δημιουργική δραστηριοποίηση των μαθητών (Kovalenko, Marienko & Sukhikh, 2022).

Η προαναφερόμενη μορφή εκπαίδευσης διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση: οι μαθητές μπορούν να προχωρούν με τον δικό τους ρυθμό, να αξιοποιούν διαδικτυακούς πόρους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση, διευκολύνοντας τη διαφοροποίηση ανάλογα με τις ανάγκες τους (Αποστόλου & Παπαδημητρίου, 2024). Επιπλέον, προωθεί τη δημιουργία συνεργατικών κοινοτήτων μέσω forums, ομαδικών εργασιών σε ψηφιακό περιβάλλον και κοινοτήτων σχολιασμού, ενισχύοντας κοινωνική αλληλεπίδραση εντός και εκτός τάξης. Η ενσωμάτωση AR/VR εργαλείων σε υβριδικά περιβάλλοντα δημιουργεί μαθησιακά πλαίσια όπου οι μαθητές συνεργάζονται με διαφορετικά υπόβαθρα (Kovalenko et al., 2022).

Ωστόσο, για τη σωστή αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων απαιτείται ψηφιακή επάρκεια μαθητών και εκπαιδευτικών, επαρκείς υποδομές και συνεχής παιδαγωγική υποστήριξη. Αν δεν αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα, υπάρχει ο κίνδυνος εκπαιδευτικής ανισότητας και περιθωριοποίησης μαθητών με περιορισμένες προϋποθέσεις (Αποστόλου & Παπαδημητρίου, 2024).



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

2.5.5. Προοπτικές ένταξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα

Η ενσωμάτωση του παραπάνω τύπου εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζει σημαντικές ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις. Μελέτες όπως η Αποστόλου & Παπαδημητρίου (2024) επισημαίνουν ότι κατά τη περίοδο της καραντίνας λόγω του COVID-19, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επικράτησε, αλλά η προσαρμογή δεν υπήρξε ομοιογενής μεταξύ βαθμίδων. Οι «Αριθμοί» της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Alfavita, 2024) καταγράφουν αυξημένη χρήση διαδικτυακών τάξεων, αλλά με διακυμάνσεις στην ποιότητα και τα μέσα.

Μελλοντικά, η απομακρυσμένη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε πιο ευέλικτο σχολείο: υβριδικά μοντέλα, ψηφιακές πλατφόρμες, αναρτήσεις μαθησιακού περιεχομένου και εξ αποστάσεως συνεργασίες. Αυτό θα μπορούσε να ενισχύσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, επιτρέποντας προσέγγιση ποιημάτων μέσω πολυτροπικών μέσων και διαδικτυακών κοινοτήτων σχολιασμού. Ωστόσο, οι προκλήσεις παραμένουν: ψηφιακή ανισότητα, περιορισμένη κατάρτιση και υποδομή, καθώς και ανάγκη συνεχούς παιδαγωγικής προσαρμογής. Οι έρευνες στην χώρα μας δείχνουν ότι η ποιοτική αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν αρκεί από μόνη της — απαιτείται θεσμική υποστήριξη, παιδαγωγικός σχεδιασμός και στρατηγική σε επίπεδο σχολείου (Αποστόλου & Παπαδημητρίου, 2024).

Εκτιμάται ότι στο άμεσο μέλλον η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μόνιμο μέρος του σχολείου — όχι μόνο ως έκτακτη λύση αλλά ως οργανικό στοιχείο της εκπαίδευσης — με θεσμικά πλαίσια, εκπαιδευτικούς εξοπλισμούς, καινοτόμες μεθόδους και ευρεία μετάδοση της ψηφιακής κουλτούρας. Η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πεδίο της λογοτεχνίας και της ποίησης αναμένεται να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να διευρύνει το μαθησιακό πεδίο και να ανανεώσει τη σχέση τους με το κείμενο — εφόσον δρομολογηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις.

Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Εισαγωγή και Στόχος της Έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την αποτίμηση της ψηφιακής διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στηρίχθηκε στις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΙΕΠ, 2021), της πολυτροπικής και πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009, 2021) και της χρήσης ΤΠΕ για την ενεργοποίηση των μαθητών.

Στόχος της έρευνας ήταν η ποιοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού τόσο από ειδικούς όσο και από μαθητές, προκειμένου να αξιολογηθεί η παιδαγωγική του αποτελεσματικότητα, η λειτουργικότητα, η αισθητική του αρτιότητα και η συμβολή του στην κατανόηση της ποίησης σε ψηφιακό περιβάλλον. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε μέσω δύο παράλληλων αλλά διακριτών υπο-ερευνών. Η πρώτη αφορούσε την αξιολόγηση του υλικού από τέσσερις ειδικούς με εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην παιδαγωγική αξιολόγηση, ενώ η δεύτερη επικεντρώθηκε σε έξι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου που χρησιμοποίησαν πιλοτικά το εκπαιδευτικό υλικό και κατέθεσαν τις εμπειρίες τους μέσα από ποιοτικό ερωτηματολόγιο. Η διπλή αυτή προσέγγιση προσφέρει μια πιο σφαιρική εικόνα για τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα της μελέτης μέσω τριγωνοποίησης δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985).

3.1.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα καθοδηγήθηκε από τα ακόλουθα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συμμορφώνεται με τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), όπως αυτές αξιολογούνται από ειδικούς;

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συμμορφώνεται με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης (Mayer, 2009, 2021), όπως αυτές αξιολογούνται από ειδικούς;

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Πώς οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου βιώνουν και αξιολογούν τη χρήση του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ευχρηστία, την εμπλοκή, την κατανόηση της ποίησης και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία;

Τα ερωτήματα αυτά διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί αντιλαμβάνονται την επιστημονική ορθότητα, την παιδαγωγική καταλληλότητα, τη δομή του υλικού και την ευθυγράμμισή του με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικής μάθησης. Παράλληλα, στο επίκεντρο τέθηκε η εμπειρία των μαθητών, η κατανόηση που αποκόμισαν, ο βαθμός εμπλοκής τους, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τα στοιχεία του υλικού που συνέβαλαν θετικά ή αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

3.2 Ερευνητικό Παράδειγμα και Φιλοσοφία της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση, δεδομένου ότι στόχος της είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων απέναντι στο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει τη διερεύνηση σε βάθος, δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από προδιαγεγραμμένες επιλογές (Creswell, 2013). Το ερευνητικό παράδειγμα στο οποίο εδράζεται η έρευνα είναι το ερμηνευτικό (interpretivist paradigm). Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι οι κοινωνικές και μαθησιακές εμπειρίες είναι υποκειμενικές και ότι η κατανόησή τους απαιτεί εμβάθυνση στο νόημα που κάθε άτομο προσδίδει στις εμπειρίες του (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Το ερμηνευτικό παράδειγμα ενδείκνυται σε έρευνες όπου ο σκοπός δεν είναι η μέτρηση αλλά η ερμηνεία φαινομένων. Η αξιολόγηση ψηφιακού υλικού και η διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών αποτελούν διαδικασίες που αφορούν την υποκειμενική πρόσληψη και απαιτούν σύνθετη ερμηνεία. Για τον λόγο αυτό, η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει την προσέγγιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας με τρόπο ευέλικτο, πλούσιο σε νοήματα και μη περιορισμένο από προκαθορισμένα αναλυτικά σχήματα. Με βάση την οπτική αυτή, η ανάλυση επικεντρώθηκε στις αφηγήσεις και τις περιγραφές των συμμετεχόντων, αναζητώντας πρότυπα, συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις τους.

3.3 Ερευνητική Στρατηγική: Μελέτη Περίπτωσης

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε είναι η Μελέτη Περίπτωσης (case study), όπως ορίζεται από τον Yin (2014). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί κατάλληλη επιλογή όταν η έρευνα εστιάζει σε ένα σύγχρονο φαινόμενο εντός του πραγματικού του πλαισίου, ιδίως

όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα. Στην παρούσα μελέτη, η έρευνα εστίασε σε μια συγκεκριμένη παρέμβαση, σχεδιασμένη για συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και εφαρμοσμένη σε πραγματικό σχολικό πλαίσιο.

Η διερεύνηση επιδίωξε την εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το υλικό λειτούργησε στα δύο επίπεδα αξιολόγησης, ειδικών και μαθητών, και όχι τη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Η φύση της παρέμβασης, η οποία περιελάμβανε πολυμεσικό υλικό, διαδραστικές δραστηριότητες και στοιχεία ψηφιακής αφήγησης μέσω του χαρακτήρα της Μούσας, καθιστά τη μελέτη περίπτωσης ιδανική για την αποτίμησή της. Σύμφωνα με τον Stake (1995), η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει την ολιστική κατανόηση ενός πολύπλοκου φαινομένου μέσα στο φυσικό του περιβάλλον, χωρίς την τεχνητή απομόνωση μεταβλητών.

3.4 Δείγμα της Έρευνας και Προφίλ Συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δύο διακριτές ομάδες. Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη (purposive sampling), καθώς κρίθηκε αναγκαίο οι συμμετέχοντες να διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και εμπειρίες για την παροχή ουσιαστικών δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας (Patton, 2015).

3.4.1 Ομάδα Ειδικών Αξιολογητών

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τέσσερις ειδικούς (n=4) με γνώσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εμπειρία στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί διέθεταν κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση στην ΕΞΑΕ, γνώση των αρχών της πολυμεσικής μάθησης και εμπειρία στην αξιολόγηση ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων. Η συμβολή τους κρίθηκε πολύτιμη, καθώς παρείχαν τεκμηριωμένη κριτική αποτίμηση του υλικού βάσει καθιερωμένου εργαλείου αξιολόγησης. Οι ειδικοί προσεγγίστηκαν μέσω του ερευνητικού δικτύου του ΕΑΠ και συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

3.4.2 Ομάδα Μαθητών

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από έξι μαθητές Α΄ Γυμνασίου (n=6), οι οποίοι προέρχονταν από δύο τμήματα (Α1 και Α2) ενός δημόσιου Γυμνασίου. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν πιλοτικά το υλικό στο πλαίσιο της διδασκαλίας κατά τη σχολική χρονιά 2025-2026 και στη συνέχεια απάντησαν σε ποιοτικό ερωτηματολόγιο σχετικό με την εμπειρία τους. Οι μαθητές είχαν βασική εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ, τόσο μέσα από το σχολικό πλαίσιο όσο και από

την προσωπική τους καθημερινότητα. Η δυνατότητα πλοήγησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, η πρόσβαση σε υπολογιστές ή κινητές συσκευές και η εξοικείωση με εργαλεία πολυμέσων αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την κατανόηση της εμπειρίας τους με το υλικό.

Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε μετά από ενημέρωση και έγγραφη συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το τελικό μέγεθος του δείγματος των μαθητών ήταν μικρότερο από το αρχικά προβλεπόμενο (15-20 μαθητές) λόγω πρακτικών περιορισμών που σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα του σχολικού εργαστηρίου πληροφορικής, τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας και τον πιλοτικό χαρακτήρα της παρέμβασης. Ωστόσο, το δείγμα των έξι μαθητών κρίθηκε επαρκές για τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στο βάθος της κατανόησης και όχι στη στατιστική γενίκευση (Creswell, 2013).

3.5 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε ομάδας.

3.5.1 Ερωτηματολόγιο Ειδικών: Εργαλείο Αξιολόγησης ΕΔΙΒΕΑ

Το ερωτηματολόγιο των ειδικών βασίστηκε στο εργαλείο ΕΔΙΒΕΑ (Εργαλείο Διερεύνησης, Βελτίωσης και Ενίσχυσης Αξιολόγησης), το οποίο αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και αξιολογεί την παιδαγωγική και μεθοδολογική ποιότητα ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων. Το εργαλείο αυτό εξετάζει στοιχεία όπως η επιστημονική εγκυρότητα, η σαφήνεια των στόχων, η συνοχή της δομής, η παιδαγωγική καταλληλότητα, η ευχρηστία, η υποστήριξη του εκπαιδευόμενου, η αλληλεπίδραση, καθώς και η εφαρμογή των αρχών της πολυμεσικής μάθησης.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά άξονες αξιολόγησης που αντιστοιχούν στις βασικές διαστάσεις ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ:

(α) Επιστημονική Συνοχή και Τεκμηρίωση: Αξιολογεί την ακρίβεια και εγκυρότητα του επιστημονικού περιεχομένου, τη χρήση αξιόπιστων πηγών και τη σαφήνεια των εννοιολογικών πλαισίων.

(β) Απλή και Κατανοητή Παρουσίαση: Διερευνά τη γλωσσική προσβασιμότητα, την καθαρότητα της έκφρασης και την προσαρμογή του ύφους στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

(γ) Ευχρηστία: Εξετάζει την ευκολία πλοήγησης, τη λειτουργικότητα των διεπαφών, την τεχνική αρτιότητα και τη σταθερότητα του περιβάλλοντος.

(δ) Υποστήριξη και Καθοδήγηση Εκπαιδευόμενου: Αφορά την παροχή σαφών οδηγιών, παραδειγμάτων, σημάνσεων και επεξηγηματικών σχολίων που καθοδηγούν τον μαθητή.

(ε) Υποστήριξη Αλληλεπίδρασης με τον Εκπαιδευόμενο: Διερευνά τη δυνατότητα εμπλοκής του μαθητή μέσω διαδραστικών στοιχείων, ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και πολυμεσικών εργαλείων.

(στ) Αναστοχασμός και Αυτοαξιολόγηση: Εξετάζει την παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό, αυτοέλεγχο, επαναφορά σε προηγούμενα σημεία και ανατροφοδότηση.

(ζ) Σκοπός και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα: Αξιολογεί τη σαφήνεια των μαθησιακών στόχων, την ευθυγράμμισή τους με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και την επιτευξιμότητά τους.

Οι ειδικοί παρείχαν εκτενείς ανοιχτές απαντήσεις σε κάθε άξονα, επιτρέποντας την εις βάθος ποιοτική ανάλυση.

3.5.2 Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Για τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που σχεδιάστηκε ειδικά για την παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε τη συνολική εμπειρία τους από τη χρήση του υλικού, τις στάσεις τους απέναντι στη Λογοτεχνία πριν και μετά την παρέμβαση, την πρόσληψη και ανάγνωση της ποίησης, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, την εμπειρία χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος, τις προτιμήσεις σε μορφές εκπαιδευτικού υλικού, τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης, τα δυνατά σημεία που αναγνώρισαν και τις προτάσεις βελτίωσης. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις όπως:

- Ποια ήταν η άποψή σου για το μάθημα της Λογοτεχνίας πριν το μάθημα; Άλλαξε κάτι μετά;
- Πώς σε βοήθησε το υλικό να διαβάζεις και να καταλαβαίνεις τα ποιήματα;
- Ποιες νέες ψηφιακές δεξιότητες ανέπτυξες;
- Πώς σου φάνηκε το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης (εύκολο, ευχάριστο, καθαρό);
- Ποιες μορφές υλικού (βίντεο, ασκήσεις, εικόνες) σε βοήθησαν περισσότερο και γιατί;
- Σε βοήθησαν οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης; Με ποιον τρόπο;



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- Τι σου άρεσε περισσότερο στο υλικό;
- Τι θα πρότεινες να αλλάξει ή να βελτιωθεί;

Οι μαθητές απάντησαν μετά τη χρήση του υλικού, γεγονός που επέτρεψε μια αυθεντική και άμεση αποτύπωση της εμπειρίας τους. Οι απαντήσεις παρείχαν πλούσια ποιοτικά δεδομένα σχετικά με την υποκειμενική τους εμπειρία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τα στοιχεία του υλικού που συνέβαλαν στη μαθησιακή διαδικασία.

3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία διαδοχικά στάδια κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 2025-2026.

Στάδιο 1: Προετοιμασία και Ενημέρωση

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων και λήφθηκε έγγραφη συναίνεση για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον στόχο της έρευνας, την εθελοντική φύση της συμμετοχής και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Τους επισημάνθηκε ότι η συμμετοχή ή μη συμμετοχή τους στην έρευνα δεν θα επηρέαζε με κανέναν τρόπο τη σχολική τους επίδοση. Παράλληλα, οι ειδικοί αξιολογητές προσκλήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ενημερώθηκαν για τη φύση της αξιολόγησης, τους άξονες του εργαλείου ΕΔΙΒΕΑ και τον εκτιμώμενο χρόνο που θα χρειαζόταν για τη μελέτη του υλικού και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στάδιο 2: Πιλοτική Εφαρμογή του Υλικού

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν το εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο τριών διδακτικών ωρών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής. Το υλικό περιελάμβανε βίντεο αφήγησης από τον χαρακτήρα της Μούσας, διαδραστικές δραστηριότητες, κουίζ αυτοαξιολόγησης, οπτικοακουστικό περιεχόμενο και οδηγίες πλοήγησης. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να πλοηγηθούν στο υλικό στον δικό τους ρυθμό, να επανέλθουν σε προηγούμενα σημεία και να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης. Ο ερευνητής παρείχε τεχνική υποστήριξη όπου χρειαζόταν, χωρίς όμως να επεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά, χρησιμοποιώντας τον κάθε ένας έναν υπολογιστή με ακουστικά, ώστε να διασφαλιστεί η προσωπική τους εμπειρία με το υλικό.

Στάδιο 3: Συλλογή Δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της χρήσης του υλικού, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ποιοτικό ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (Google Forms), σε περιβάλλον διασφάλισης ανωνυμίας. Η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής τάξης, με διαθέσιμο χρόνο περίπου 30 λεπτά. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν διευκρινίσεις σχετικά με τις ερωτήσεις, χωρίς όμως να καθοδηγούνται προς συγκεκριμένες απαντήσεις. Παράλληλα, οι ειδικοί αξιολογητές μελέτησαν το υλικό ανεξάρτητα, αφιερώνοντας τον απαιτούμενο χρόνο για την πλοήγηση σε όλες τις ενότητες, τη χρήση των διαδραστικών στοιχείων και την εξέταση των πολυμεσικών πόρων. Στη συνέχεια, απάντησαν στο εργαλείο ΕΔΙΒΕΑ, το οποίο συμπληρώθηκε επίσης ηλεκτρονικά και ανώνυμα. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε περίπου δύο εβδομάδες, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι ειδικοί είχαν επαρκή χρόνο για την ενδελεχή μελέτη του υλικού.

Οι απαντήσεις και από τις δύο ομάδες συγκεντρώθηκαν, ταξινομήθηκαν κατά ομάδα συμμετεχόντων και κωδικοποιήθηκαν για τις ανάγκες της θεματικής ανάλυσης. Κάθε απάντηση αποθηκεύτηκε με κωδικό αριθμό (π.χ. Μαθητής 1, Μαθητής 2, Αξιολογητής 1, Αξιολογητής 2) ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

3.7 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, όπως προτείνεται από τους Braun και Clarke (2006). Η θεματική ανάλυση αποτελεί ευέλικτη μέθοδο ποιοτικής έρευνας που επιτρέπει την αναγνώριση, ανάλυση και αναφορά προτύπων (θεμάτων) μέσα στα δεδομένα. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε διότι προσφέρει πλούσια και λεπτομερή περιγραφή των δεδομένων, είναι προσβάσιμη σε ερευνητές που δεν έχουν εκτενή εμπειρία με ποιοτικές μεθόδους, και επιτρέπει τόσο επαγωγική (inductive) όσο και θεωρητικά καθοδηγούμενη (theoretical) προσέγγιση. Η διαδικασία περιελάμβανε έξι βασικά στάδια:

Στάδιο 1: Εξοικείωση με τα δεδομένα

Η διαδικασία ξεκίνησε με προσεκτική και επανειλημμένη ανάγνωση όλων των απαντήσεων, ώστε ο ερευνητής να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο και να αποκτήσει μια πρώτη εικόνα των κεντρικών θεμάτων που αναδύονταν. Κατά τη φάση αυτή, καταγράφηκαν αρχικές παρατηρήσεις και ιδέες σχετικά με πιθανά πρότυπα στα δεδομένα.

Στάδιο 2: Αρχική κωδικοποίηση

Ακολούθησε η αρχική κωδικοποίηση, στην οποία επισημάνθηκαν φράσεις και αποσπάσματα που συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κωδικοί αντανakλούσαν τόσο περιγραφικά στοιχεία (π.χ. «εύκολη πλοήγηση», «καθαρή δομή») όσο και ερμηνευτικά (π.χ. «αυξημένη παρακίνηση», «βελτίωση κατανόησης»). Η κωδικοποίηση ήταν συστηματική, καλύπτοντας ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων και όχι μόνο τα πιο εμφανή αποσπάσματα.

Στάδιο 3: Αναζήτηση θεμάτων

Οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες, οι οποίες αντιπροσώπευαν τα κεντρικά πρότυπα που αναδύονταν από τα δεδομένα. Για παράδειγμα, κωδικοί όπως «εύκολη πλοήγηση», «καθαρή δομή» και «διαισθητική διεπαφή» ομαδοποιήθηκαν στο θέμα «Ευχρηστία του περιβάλλοντος». Χρησιμοποιήθηκαν οπτικές αναπαραστάσεις (π.χ. mind maps) για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των κωδικών και των θεμάτων.

Στάδιο 4: Αναθεώρηση θεμάτων

Τα αρχικά θέματα αναθεωρήθηκαν και διαμορφώθηκαν, διασφαλίζοντας ότι αντιπροσωπεύουν συνεκτικά πρότυπα και ότι υποστηρίζονται επαρκώς από τα δεδομένα. Ορισμένα θέματα συγχωνεύτηκαν, άλλα διαχωρίστηκαν, και άλλα απορρίφθηκαν επειδή δεν υποστηρίζονταν επαρκώς. Σε αυτή τη φάση, ελέγχθηκε αν τα θέματα λειτουργούν τόσο σε επίπεδο κωδικών όσο και σε επίπεδο ολόκληρου του συνόλου δεδομένων.

Στάδιο 5: Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Κάθε θέμα ορίστηκε με σαφήνεια και του αποδόθηκε περιγραφικό όνομα που αντανakλά το περιεχόμενό του. Για κάθε θέμα, διατυπώθηκε μια σαφής περιγραφή που εξηγεί τι αντιπροσωπεύει και πώς συνδέεται με το ερευνητικό ερώτημα. Τα ονόματα των θεμάτων ήταν συνοπτικά αλλά περιεκτικά, επιτρέποντας στον αναγνώστη να κατανοήσει αμέσως το περιεχόμενό τους.

Στάδιο 6: Παραγωγή της αναφοράς

Τα θέματα παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 5, συνοδευόμενα από αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Τα αποσπάσματα επιλέχθηκαν με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα, τη ζωντάνια της έκφρασης και την ικανότητά τους να αποδίδουν την ουσία του θέματος. Η παρουσίαση των θεμάτων συνοδεύτηκε από ερμηνευτικό σχολιασμό που συνδέει τα ευρήματα με το θεωρητικό πλαίσιο και τη διεθνή βιβλιογραφία.

3.7.1 Θεματική Ανάλυση ανά Ομάδα Συμμετεχόντων

Στην περίπτωση των ειδικών, η ανάλυση επικεντρώθηκε σε θέματα όπως η σαφήνεια και η οργανωτική συνοχή του υλικού, η επιστημονική τεκμηρίωση, η εφαρμογή των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (επιστημονική συνοχή, απλή παρουσίαση, ευχρηστία, υποστήριξη εκπαιδευόμενου, αλληλεπίδραση, αναστοχασμός, σκοπός), η εφαρμογή των αρχών της πολυμεσικής μάθησης (πολυτροπικότητα, συνοχή, εγγύτητα, σημασιολογική συνέπεια), η ποιότητα των πολυμεσικών στοιχείων και οι παιδαγωγικές βελτιώσεις που προτάθηκαν.

Αντίστοιχα, στην περίπτωση των μαθητών, τα θέματα αφορούσαν την ευχρηστία του ψηφιακού περιβάλλοντος, τον βαθμό εμπλοκής και ενεργού συμμετοχής, το ενδιαφέρον που προκάλεσε το υλικό, την κατανόηση του ποιητικού περιεχομένου, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την αλλαγή στάσεων απέναντι στη Λογοτεχνία, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης, τις προτιμήσεις σε μορφές εκπαιδευτικού υλικού και τις πιθανές δυσκολίες στην πλοήγηση ή στην επεξεργασία της ποιητικής συστάδας.

Η θεματική ανάλυση επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων, αναδεικνύοντας τόσο τις συγκλίσεις όσο και τις αποκλίσεις μεταξύ της θεωρητικής αξιολόγησης των ειδικών και της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών.

3.8 Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

3.8.1 Μικρό μέγεθος δείγματος

Ο σημαντικότερος περιορισμός αφορά το μικρό μέγεθος του δείγματος, καθώς συμμετείχαν μόνο τέσσερις ειδικοί ($n=4$) και έξι μαθητές ($n=6$). Το περιορισμένο δείγμα δεν επιτρέπει τη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων και τα ευρήματα αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη περίπτωση. Ωστόσο, στην ποιοτική έρευνα, το μέγεθος του δείγματος δεν αποτελεί κρίσιμο παράγοντα εγκυρότητας, καθώς ο στόχος δεν είναι η στατιστική γενίκευση αλλά η εις βάθος κατανόηση και η θεωρητική πληρότητα (Patton, 2015). Το δείγμα των έξι μαθητών, αν και μικρότερο από το αρχικά προβλεπόμενο, παρείχε πλούσια ποιοτικά δεδομένα που επέτρεψαν την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων.

3.8.2 Πιλοτικός χαρακτήρας της παρέμβασης

Η εφαρμογή του υλικού πραγματοποιήθηκε πιλοτικά σε περιορισμένη χρονική διάρκεια (τρεις διδακτικές ώρες) και όχι στο σύνολο της διδακτικής ενότητας, περιορίζοντας τη δυνατότητα παρακολούθησης μακροχρόνιων μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διατήρησης της γνώσης (retention). Η βραχεία διάρκεια της παρέμβασης δεν επιτρέπει την αξιολόγηση της επίδρασής της στην ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων που απαιτούν εκτεταμένη πρακτική, όπως η κριτική ανάλυση και η δημιουργική ερμηνεία της ποίησης.

3.8.3 Έλλειψη ομάδας ελέγχου

Η μελέτη δεν περιλάμβανε ομάδα ελέγχου που θα ακολουθούσε παραδοσιακή διδασκαλία, γεγονός που δεν επιτρέπει την άμεση σύγκριση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής παρέμβασης με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Η απουσία ομάδας ελέγχου περιορίζει τη δυνατότητα απόδοσης αιτιότητας στα παρατηρούμενα αποτελέσματα, καθώς δεν είναι δυνατό να διαπιστωθεί με βεβαιότητα αν οι αλλαγές στις στάσεις και την κατανόηση των μαθητών οφείλονται στην παρέμβαση ή σε άλλους παράγοντες.

3.8.4 Πλαίσιο εφαρμογής

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με μαθητές που διέθεταν βασική εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Τα ευρήματα ενδέχεται να διαφέρουν σε άλλα πλαίσια με διαφορετικές υλικοτεχνικές υποδομές, διαφορετικό επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών ή διαφορετική παιδαγωγική κουλτούρα.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα παρέχει πολύτιμες ενδείξεις για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και αποτελεί βάση για μελλοντική έρευνα σε ευρύτερη κλίμακα. Οι περιορισμοί αναγνωρίζονται ειλικρινά και λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων στο Κεφάλαιο 5.

3.9 Δεοντολογικά Ζητήματα

Η έρευνα υλοποιήθηκε με πλήρη σεβασμό στις δεοντολογικές αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως αυτές ορίζονται από τη Βρετανική Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (BERA, 2018) και τις κατευθυντήριες γραμμές του Πανεπιστημίου Κρήτης. Συγκεκριμένα, τηρήθηκαν οι εξής αρχές:



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

3.9.1 Ενημερωμένη συναίνεση

Πριν από τη συλλογή δεδομένων εξασφαλίστηκε έγγραφη γονική συναίνεση για τη συμμετοχή των ανήλικων μαθητών στην έρευνα. Οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώθηκαν εγγράφως για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και το δικαίωμα αποχώρησης. Η ενημέρωση περιελάμβανε σαφείς πληροφορίες σχετικά με το χρόνο που θα απαιτούνταν για τη συμμετοχή, τον τρόπο χρήσης των δεδομένων και τα μέτρα προστασίας της ιδιωτικότητας. Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήσεις και να λάβουν διευκρινίσεις πριν από την υπογραφή του εντύπου συναίνεσης.

3.9.2 Εθελοντικότητα συμμετοχής

Δόθηκε έμφαση στην εθελοντική φύση της συμμετοχής. Οι μαθητές ενημερώθηκαν προφορικά και εγγράφως ότι η συμμετοχή τους ήταν εντελώς εθελοντική και ότι είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς συνέπειες για τη σχολική τους επίδοση ή τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, τους διευκρινίστηκε ότι η μη συμμετοχή ή η αποχώρηση δεν θα επηρέαζε με κανέναν τρόπο τη βαθμολογία τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Αντίστοιχα, οι ειδικοί αξιολογητές συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή.

3.9.3 Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα

Κανένα προσωπικό δεδομένο δεν συλλέχθηκε, ούτε συνδέθηκε με τις απαντήσεις. Τα ερωτηματολόγια ήταν πλήρως ανώνυμα και οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν κατά τρόπο που διασφαλίζει την αδυναμία ταυτοποίησης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, κάθε μαθητής αντιστοιχίστηκε σε έναν κωδικό (Μαθητής 1, Μαθητής 2, κ.λπ.) που χρησιμοποιήθηκε σε όλη την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων. Οι ειδικοί αξιολογητές συμμετείχαν επίσης ανώνυμα και κωδικοποιήθηκαν με παρόμοιο τρόπο (Αξιολογητής 1, Αξιολογητής 2, κ.λπ.). Η ηλεκτρονική συλλογή δεδομένων μέσω Google Forms διασφάλισε την ανωνυμία, καθώς δεν καταγράφονταν στοιχεία ταυτοποίησης των συμμετεχόντων.

3.9.4 Προστασία ευάλωτων ομάδων

Δεδομένου ότι οι μαθητές αποτελούν ευάλωτη ομάδα λόγω της ηλικίας τους, λήφθηκαν ιδιαίτερα μέτρα για την προστασία τους. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού πλαισίου, υπό την επίβλεψη του ερευνητή, χωρίς να ασκηθεί πίεση για

συμμετοχή ή παροχή συγκεκριμένων απαντήσεων. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι διατυπωμένες με τρόπο φιλικό και μη απειλητικό. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παραλείψουν οποιαδήποτε ερώτηση δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν.

3.9.5 Χρήση δεδομένων

Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας και της επιστημονικής έρευνας. Στους συμμετέχοντες διευκρινίστηκε ότι τα δεδομένα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις ή παρουσιάσεις, πάντα με τρόπο που διασφαλίζει την ανωνυμία τους. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης, τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια σε κρυπτογραφημένο ηλεκτρονικό αρχείο και θα διατηρηθούν για το χρονικό διάστημα που απαιτείται από τους κανονισμούς του Πανεπιστημίου, μετά το οποίο θα καταστραφούν με ασφαλή τρόπο.

3.9.6 Διαφάνεια και ακεραιότητα

Η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με διαφάνεια και ακεραιότητα. Τα ευρήματα παρουσιάζονται ειλικρινά, συμπεριλαμβανομένων και των περιορισμών της μελέτης καθώς και των αποτελεσμάτων που ενδέχεται να μην συμφωνούν με τις αρχικές υποθέσεις ή προσδοκίες. Δεν υπήρξε παραποίηση δεδομένων ή επιλεκτική παρουσίαση αποτελεσμάτων. Όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων, τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές, λήφθηκαν υπόψη και παρουσιάστηκαν στην ανάλυση.

3.9.7 Αποφυγή σύγκρουσης συμφερόντων

Ο ερευνητής αναγνώρισε ρητά τη διπλή του σχέση ως σχεδιαστή του υλικού και ερευνητή, και έλαβε μέτρα για την ελαχιστοποίηση της επίδρασης αυτής της σχέσης στην αντικειμενικότητα της έρευνας. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε συστηματική μέθοδο (θεματική ανάλυση) που περιορίζει την υποκειμενική ερμηνεία, και τα ευρήματα παρουσιάστηκαν με διαφάνεια, συμπεριλαμβάνοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης.

3.10 Σύνοψη Μεθοδολογικής Προσέγγισης

Συνοψίζοντας, η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε σε ποιοτική προσέγγιση εντός του ερμηνευτικού παραδείγματος, με τη χρήση μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από δύο διακριτές ομάδες, τέσσερις ειδικούς



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

αξιολογητές και έξι μαθητές Α΄ Γυμνασίου, μέσω δομημένων ερωτηματολογίων που βασίστηκαν στο εργαλείο ΕΔΙΒΕΑ για τους ειδικούς και σε ανοιχτές ερωτήσεις για τους μαθητές. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006), επιτρέποντας την εις βάθος διερεύνηση της λειτουργικότητας, της παιδαγωγικής επάρκειας και της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας που προσφέρει το εκπαιδευτικό υλικό.

Η μεθοδολογική προσέγγιση ευθυγραμμίστηκε με τα τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που διερεύνησαν τη συμμόρφωση του υλικού με τις αρχές της ΕξΑΕ και της Πολυμεσικής Μάθησης, καθώς και την εμπειρία των μαθητών κατά τη χρήση του. Οι δεοντολογικές αρχές τηρήθηκαν πλήρως, με έμφαση στην ενημερωμένη συναίνεση, την εθελοντική συμμετοχή, την ανωνυμία και την προστασία των συμμετεχόντων. Παράλληλα, αναγνωρίστηκαν οι περιορισμοί της μελέτης, συμπεριλαμβανομένου του μικρού μεγέθους του δείγματος, του πιλοτικού χαρακτήρα της παρέμβασης, της έλλειψης ομάδας ελέγχου, της εξάρτησης από αυτοαναφορές και της απουσίας τριγωνοποίησης μεθόδων.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η μεθοδολογική προσέγγιση αποτελεί το κατάλληλο υπόβαθρο για την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που ακολουθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και της μελέτης περίπτωσης επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση του φαινομένου, την πλούσια περιγραφή των εμπειριών των συμμετεχόντων και τη διερεύνηση των πολύπλοκων διαδικασιών που εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση των μαθητών με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Τα ευρήματα που προκύπτουν από αυτήν την ανάλυση συμβάλλουν στην κατανόηση του πώς μπορούν να σχεδιάζονται και να αξιοποιούνται αποτελεσματικά ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία της ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 4^ο Περιγραφή Εκπαιδευτικού Υλικού

4.1 Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της παρουσίασης της μεθοδολογίας της έρευνας παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο οι θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η πορεία δημιουργίας του.

4.2. Μεθοδολογία δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού

Θεωρητικές αρχές

Προκειμένου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν οι αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο γενικά όσο και στη σχολική της διάσταση, και της πολυμεσικής μάθησης. Διατυπώθηκαν εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι γύρω από τους οποίους δομήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό.

Αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Σπανακά (2017), μια θεμελιώδης αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο σαφής και μετρήσιμος προσδιορισμός των διδακτικών στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διατύπωση αυτών πρέπει να είναι ακριβής, ώστε να καθίσταται δυνατή η αξιολόγηση της επίτευξής τους.

Εξίσου σημαντική θεωρείται η χρήση γραπτού λόγου από τον δημιουργό του εκπαιδευτικού υλικού που να προσεγγίζει τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, οι οδηγίες, οι επεξηγήσεις και οι ερμηνείες αποκτούν διαλογικό χαρακτήρα, ενισχύοντας την επικοινωνία με τον εκπαιδευόμενο.

Κεντρική θέση κατέχει και η αρχή της ανακαλυπτικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη γνώση σταδιακά, μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό και με την υποστηρικτική καθοδήγηση του Καθηγητή–Συμβούλου.

Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να περιλαμβάνει ρητές αναφορές στις δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας έτσι το εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και τη μεταγνωστική τους επίγνωση με το ερώτημα: «Τι είμαι σε θέση να κάνω με όσα έχω μάθει;».

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνίζονται τα στοιχεία που ο εκπαιδευτής ενδέχεται να θεωρεί αυτονόητα. Η διευκρίνιση ακόμη και βασικών ή προϋποτιθέμενων

γνώσεων είναι αναγκαία, καθώς συχνά δεν ανταποκρίνονται στο πραγματικό επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Η αρχή του «Γιατί αυτό και όχι το άλλο;» επιβάλλει τη σαφή τεκμηρίωση των επιλογών του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αιτιολογείται με επιστημονική συνέπεια η επιλογή κάθε πόρου ή δραστηριότητας.

Τέλος, η αξιοποίηση οπτικών και πολυμεσικών αναπαραστάσεων —όπως βίντεο, φωτογραφιών, διαγραμμάτων και άλλων μορφών εποπτικού υλικού— συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού. (Λιοναράκης & Σπανακά, 2017)

Αρχές Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer

Υπό το πρίσμα της γνωστικής θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης, ο Mayer διατύπωσε δώδεκα θεμελιώδεις αρχές για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών πολυμεσικών μαθησιακών περιβαλλόντων, με στόχο τη βέλτιστη γνωστική επεξεργασία και τη σημαίνουσα μάθηση (Mayer, 2009; Digital Learning Institute, 2024).

Η πρώτη, η **Αρχή της Πολυμεσικότητας (Multimedia Principle)**, η οποία εφαρμόστηκε στη δημιουργία του ΕΥ, υποστηρίζει ότι η μάθηση καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευόμενοι δέχονται συνδυαστικά λεκτικές και οπτικές πληροφορίες, αντί αποκλειστικά λεκτικές. Η ενσωμάτωση οπτικών αναπαραστάσεων—όπως εικόνων, διαγραμμάτων ή κινούμενων σχεδίων—διευκολύνει την οικοδόμηση συνεκτικών νοητικών μοντέλων (Mayer, 2014).

Σύμφωνα με την **Αρχή της Συνοχής (Coherence Principle)**, η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται, όταν αφαιρούνται περιττά στοιχεία που δεν σχετίζονται άμεσα με τον μαθησιακό στόχο, όπως επιπλέον λέξεις, εικόνες ή ήχοι (Mayer, 2009).

Παράλληλα, η **Αρχή της Σήμανσης (Signaling Principle)** προτείνει τη χρήση λεκτικών ή οπτικών ενδείξεων—όπως βέλη, επισημάνσεις ή έντονη γραφή—με σκοπό την καθοδήγηση της προσοχής στα κρίσιμα σημεία του περιεχομένου (Mayer & Moreno, 2003).

Αντιστρόφως, η **Αρχή του Πλεονασμού (Redundancy Principle)** επισημαίνει ότι η ταυτόχρονη παρουσίαση ταυτόσημης πληροφορίας σε μορφή γραπτού κειμένου και αφήγησης μπορεί να οδηγήσει σε γνωστική υπερφόρτωση (Mayer, 2009; Digital Learning Institute, 2024).

Η **Αρχή της Χωρικής Συνάφειας (Spatial Contiguity Principle)** αναφέρεται στην ανάγκη τοποθέτησης του κειμένου σε άμεση εγγύτητα με τις αντίστοιχες εικόνες, ώστε να διευκολύνεται η νοητική σύνδεση των πληροφοριών (Mayer, 2001).

Η **Αρχή της Χρονικής Συνάφειας (Temporal Contiguity Principle)** προτείνει την παράλληλη και όχι διαδοχική παρουσίαση αφήγησης και οπτικού υλικού, προκειμένου να υποστηρίζεται η ολιστική επεξεργασία (Mayer & Anderson, 1992).

Η **Αρχή της Κατάτμησης (Segmenting Principle)** υπογραμμίζει ότι η μάθηση βελτιώνεται, όταν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο οργανώνεται σε μικρότερες, νοηματικά αυτοτελείς ενότητες, δίνοντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα ελέγχου του ρυθμού μελέτης (Mayer & Moreno, 2003).

Σε επίπεδο προετοιμασίας, η **Αρχή της Προκαταρκτικής Εκπαίδευσης (Pre-training Principle)** προτείνει την εισαγωγική εξοικείωση με βασικούς όρους και έννοιες πριν από την παρουσίαση του κύριου περιεχομένου, ώστε να ενισχύεται το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο (Mayer, 2009).

Η **Αρχή της Τροπικότητας (Modality Principle)** αποτυπώθηκε στο σχεδιασμό του ΕΥ με τη χρήση της αφήγησης σε μεγάλο μέρος των διαφανειών (Mayer, 2014).

Παράλληλα, η **Αρχή της Φωνής (Voice Principle)** και η **Αρχή της Προσωποποίησης (Personalization Principle)** υποστηρίζουν ότι μια φυσική, ανθρώπινη αφήγηση και η χρήση καθημερινού λόγου ενισχύουν την αίσθηση διαδραστικότητας και αυξάνουν το μαθησιακό ενδιαφέρον (Mayer, 2014· Digital Learning Institute, 2024).

Τέλος, η **Αρχή της Εικόνας (Image Principle)** επισημαίνει ότι η απλή προβολή της εικόνας του ομιλητή δεν συνεισφέρει απαραίτητα στη μάθηση. Καθοριστική είναι η συνάφεια και η παιδαγωγική ποιότητα των οπτικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται (Mayer, 2009).

Συνολικά, οι παραπάνω αρχές συγκροτούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο οδηγιών για τον σχεδιασμό αποδοτικών πολυμεσικών μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες επιδιώκουν τη μείωση του γνωστικού φορτίου και την ενίσχυση της κατανόησης. Οι αρχές αυτές ακολουθήθηκαν στη δημιουργία του παρόντος ΕΥ.

4.3 Σχεδιασμός –δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Στόχος ήταν η δημιουργία μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η διδασκαλία

στην Α Γυμνασίου συστάδας ποιημάτων με θέμα τη φύση στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ΝΠΣ. Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αποτελεί ένα καινούριο μάθημα για τους μαθητές της Α Γυμνασίου, καθώς δεν υπάρχει το ακριβώς αντίστοιχο στο Δημοτικό. Εκεί, η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων ενσωματώνεται στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Γυμνάσιο, οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με λογοτεχνικά κείμενα, πεζά και ποιητικά, σε περισσότερο βάθος από άποψη περιεχομένου, αλλά και μορφής. Αρκετά συχνά, οι μαθητές αντιμετωπίζουν το μάθημα ως βαρετό και ανούσιο, καθώς σε παλαιότερες εποχές η διδασκαλία του ήταν δασκαλοκεντρική. Ο δάσκαλος, σε θέση ισχύος, διάβαζε και εξηγούσε μεμονωμένα λογοτεχνικά κείμενα και προχωρούσε στο επόμενο χωρίς ο μαθητής να έχει εμπλακεί συναισθηματικά σε κάποιο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να έχει ενεργοποιηθεί συναισθηματικά και χωρίς να έχει καλλιεργήσει κάποια ιδιαίτερη δεξιότητά του. Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια της μορφωτικής και αισθητικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα (ΙΕΠ, 2021). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε το ΕΥ που λαμβάνει υπόψη του τόσο τις νέες προκλήσεις στη διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση των ΤΠΕ, όσο και τις ηλικιακές, συναισθηματικές και γνωστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών της Α Γυμνασίου, επιλέγοντας ποιητικά κείμενα με θέμα εύληπτο και κατανοητό, αλλά και παρουσιάζοντας βασικές τεχνικές δημιουργίας και σύνθεσης του ποιητικού λόγου, καλώντας στη συνέχεια τους μαθητές να αυτενεργήσουν.

4.4 Εργαλεία και εφαρμογές του εκπαιδευτικού υλικού

Για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιήθηκε ένα σύνολο ψηφιακών εργαλείων, τα οποία συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου, σύγχρονου και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία είχε το H5P, ένα δωρεάν εργαλείο ανοικτού κώδικα που υποστηρίζει τη δημιουργία περιεχομένου HTML5. Η δυνατότητά του να ενσωματώνει διαδραστικά στοιχεία σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή *Course Presentation* για τη δημιουργία τριών κύριων παρουσιάσεων, καθεμία εκ των οποίων



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

αντιστοιχούσε σε μία διδακτική υποενότητα. Οι παρουσιάσεις αυτές διαμορφώθηκαν σύμφωνα με ενιαίο πρότυπο σχεδίασης και περιλάμβαναν όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τη διδασκαλία της συστάδας ποιημάτων με θέμα τη φύση, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Για την οργάνωση του περιεχομένου και τη διευκόλυνση της πλοήγησης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο *Accordion*, μέσω του οποίου παρουσιάστηκαν ο σκοπός της ενότητας, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η δομή, οι λέξεις-κλειδιά και ο ενδεικτικός χρόνος μελέτης. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε το εργαλείο *Interactive Video*, το οποίο επιτρέπει τον εμπλουτισμό ενός βίντεο με διαδραστικές ασκήσεις και άμεση ανατροφοδότηση. Η λειτουργικότητα αυτή συνέβαλε στη μετατροπή του οπτικοακουστικού υλικού σε ενεργητική μαθησιακή εμπειρία, ενισχύοντας την κατανόηση και τη διατήρηση της πληροφορίας. Παράλληλα, στις διδακτικές υποενότητες ενσωματώθηκαν ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες επανάληψης, όπως *Multiple Choice*, *Single Choice Set*, *True/False* και *Fill in the Blanks*. Οι ασκήσεις αυτές παρείχαν στους μαθητές ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και πρόσθετες πληροφορίες, ενισχύοντας τη μαθησιακή αυτορρύθμιση. Συμπληρωματικά προς τα εργαλεία του H5P, αξιοποιήθηκαν εξειδικευμένες εφαρμογές πολυμεσικής παραγωγής. Το *Plotagon* χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία σύντομων κινουμένων σχεδίων, τα οποία ενσωματώθηκαν ως αφηγηματικά βίντεο στις διδακτικές ενότητες, προσφέροντας μια πιο ελκυστική και πολυτροπική παρουσίαση του περιεχομένου. Αντίστοιχα, το *Doodly* συνέβαλε στη δημιουργία σύντομων εισαγωγικών και καταληκτικών βίντεο, στα οποία χρησιμοποιήθηκαν οπτικές αναπαραστάσεις και μουσική για την ενίσχυση της κινητοποίησης των μαθητών. Στο υλικό έγινε ευρεία χρήση διαδικτυακού χώρου συζήτησης (*forum*) που δημιουργήθηκε προκειμένου οι μαθητές να ανταλλάσσουν τις απόψεις πάνω σε θέματα που έθετε το υλικό. Τέλος, το *Wordwall* αξιοποιήθηκε για την παραγωγή διαδραστικών δραστηριοτήτων (*Drag the Words*) με παιγνιώδη χαρακτήρα, ενισχύοντας την ευχαρίστηση, την ενεργητική συμμετοχή και την ενίσχυση της γνώσης μέσω παιχνιδοποίησης. Συνολικά, ο συνδυασμός των παραπάνω εργαλείων επέτρεψε τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και πολυδιάστατου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη μάθηση, αξιοποιεί πολυτροπικές μορφές παρουσίασης και ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

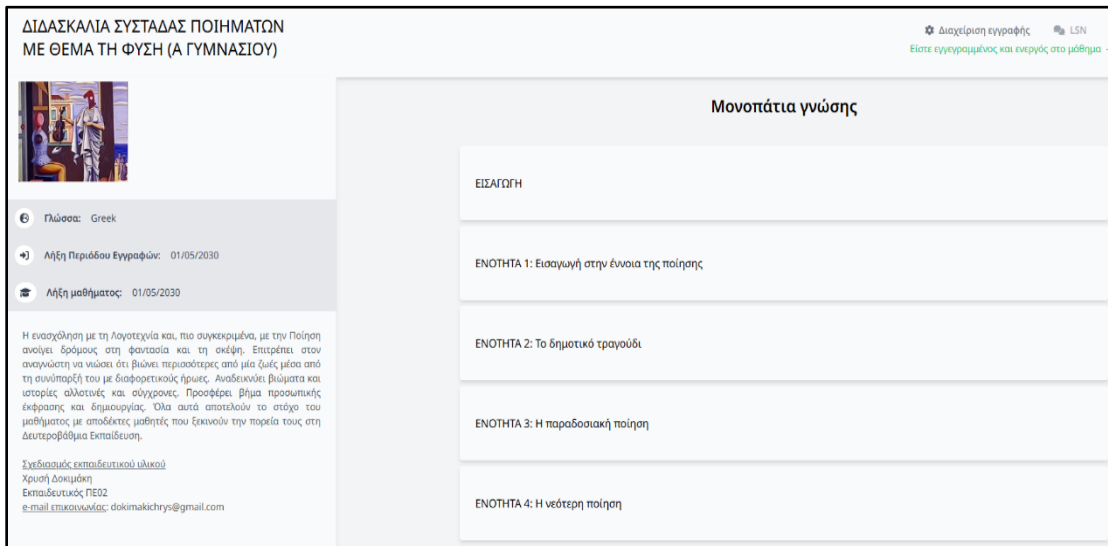
4.5 Παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού

Το Ε.Υ. σχεδιάστηκε βασισμένο σε Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες στην σύγχρονη πλατφόρμα του [E.A.I.B.E.A.](https://students.edivea.net) (students.edivea.net) με τη χρήση τεχνολογίας H5P. Το μάθημα με τίτλο είναι ανοιχτό και προσβάσιμο με συγκεκριμένους κωδικούς (<https://students.edivea.net/courses/201> με Όνομα χρήστη: dokimakichrys@gmail.com και Κωδικός: Chryssad75#).

Η εισαγωγική εικόνα προσφέρει στο μαθητή χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Υπάρχει μια μικρή εισαγωγή για το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και το όνομα της δημιουργού και στοιχεία επικοινωνίας. Επίσης, ο μαθητής ενημερώνεται ότι το μάθημα αποτελείται από μία εισαγωγή και 4 διδακτικές υποενότητες, σύμφωνα με την **Αρχή της Κατάτμησης της γνώσης**:

- 1) Ενότητα 1: Εισαγωγή στην έννοια της ποίησης
- 2) Ενότητα 2: Το δημοτικό τραγούδι
- 3) Ενότητα 3: Η παραδοσιακή ποίηση
- 4) Ενότητα 4: Η νεότερη ποίηση

Εικόνα 1. Εισαγωγική εικόνα μαθήματος



Στην ενότητα Εισαγωγή ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει ένα ψυχαγωγικό, όσο και λειτουργικό, βίντεο δημιουργημένο με την εφαρμογή plotagon, όπου γνωρίζει το avatar που θα τον συνοδεύει στη διάρκεια της μελέτης του. Ένα δεύτερο βίντεο προσφέρει οδηγίες πλοήγησης στο υλικό με επεξήγηση των σχετικών εικονιδίων που θα έχει στη διάθεσή του

σε κάθε διαφάνεια. Και στα δύο βίντεο υπάρχει αφήγηση σε ύφος φιλικό, σύμφωνα με την **Αρχή της Φωνής**, που ενισχύεται από τη χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής και β' ενικού προσώπου.

Εικόνα 2. Εισαγωγή

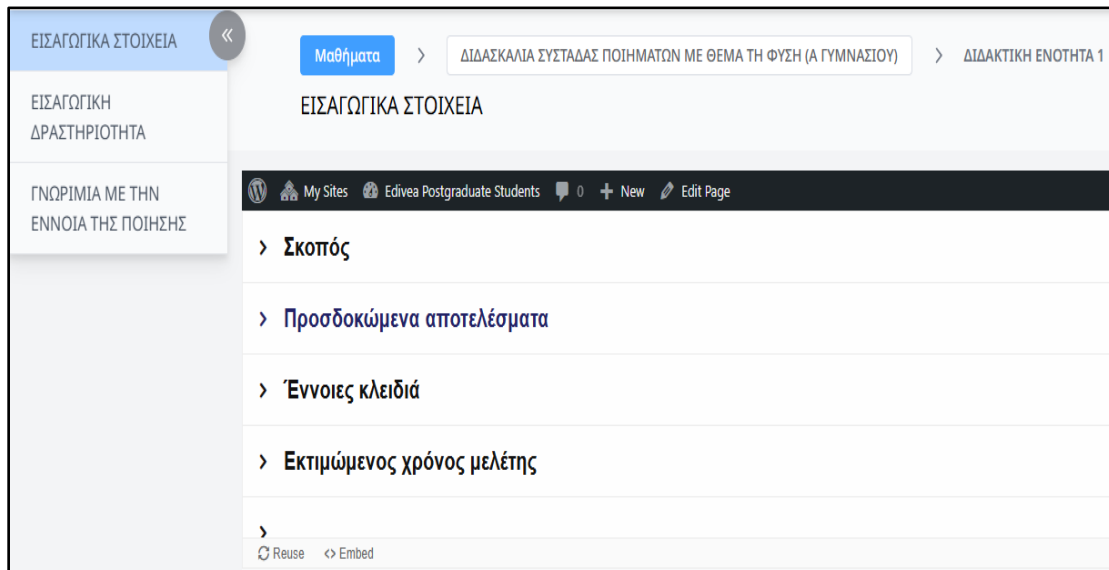


Σε καθεμία από τις 4 βασικές ενότητες του υλικού ακολουθείται μια συγκεκριμένη δομή που διακρίνεται σε 3 υποενότητες:

- 1) Εισαγωγικά στοιχεία
- 2) Εισαγωγική δραστηριότητα
- 3) Παρουσίαση του προς μελέτη αντικειμένου

Στα Εισαγωγικά στοιχεία, ο μαθητής μπορεί να πληροφορηθεί τον σκοπό της συγκεκριμένης ενότητας, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μετά την μελέτη του υλικού, βασικές λέξεις-κλειδιά, καθώς και τον χρόνο που θα χρειαστεί να αφιερώσει για την ολοκλήρωση της μελέτης.

Εικόνα 3. Εισαγωγικά στοιχεία ενότητων



Σε κάθε ενότητα, πριν από τη μελέτη του υλικού, ο μαθητής καλείται να εκτελέσει μια εισαγωγική δραστηριότητα που, υπηρετώντας την **Αρχή της Προπαίδευσης**, σκοπό έχει την ανάκληση της προηγούμενης γνώσης και τον προΐδεασμό του σχετικά με την καινούρια που πρόκειται να ακολουθήσει.

Εικόνα 4. Εισαγωγική δραστηριότητα



Τέλος, η τρίτη υποενότητα αποτελεί το προς μελέτη υλικό χωρισμένο σε διαφάνειες, όπου περιλαμβάνονται η θεωρία, διαδραστικές ασκήσεις εμπέδωσης της νέας γνώσης, οι σύνδεσμοι για τις πηγές πολυμέσων που αξιοποιήθηκαν, η βιβλιογραφία που ακολουθήθηκε, καθώς και πηγές για περαιτέρω μελέτη.

Εικόνα 5. Αρχική σελίδα υλικού προς μελέτη



Ο σχεδιασμός και η δημιουργία ΕΥ για εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί εξαιρετικά προσεκτικό σχεδιασμό, καθώς εδώ το ΕΥ επιτελεί ρόλο διδάσκοντα. Στο παρόν υλικό ακολουθήθηκαν οι αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και τη Πολυμεσικής Μάθησης. Πιο συγκεκριμένα:

- Η αρχή της πολυμεσικότητας, όπου η νέα γνώση παρουσιάζεται ως κείμενο και εικόνα ταυτόχρονα, ώστε να επιτευχθεί η οπτικοποίησή της, ενώ προσφέρεται και η δυνατότητα αφήγησης, σύμφωνα πάντα με τις Αρχές της Φωνής και της Προσωποποίησης.

Εικόνα 6. Αρχή της Πολυμεσικότητας



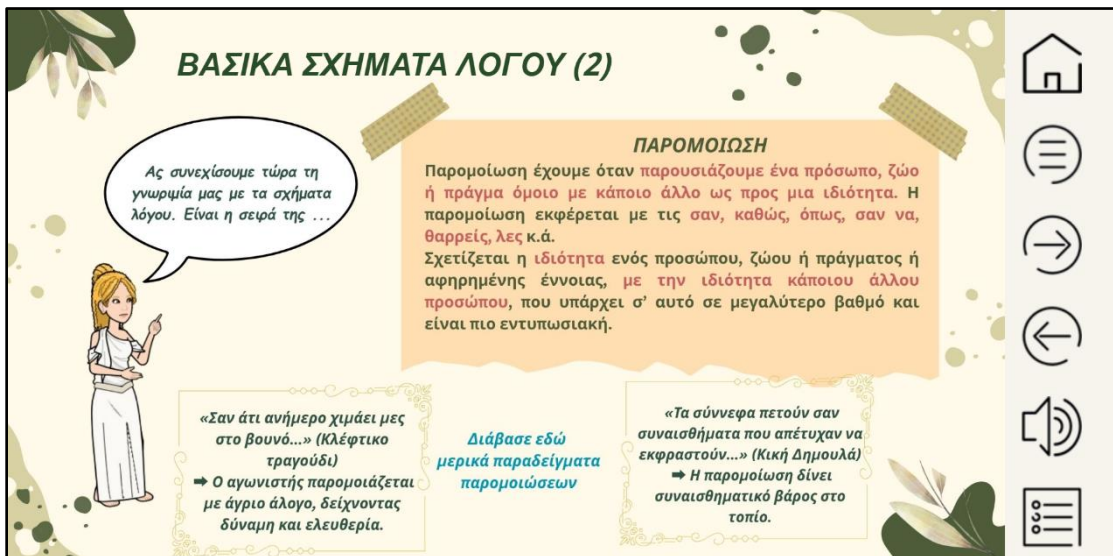
ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ

Τα δημοτικά τραγούδια μπορούμε να τα χωρίσουμε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με το θέμα τους.

Κατηγορία	Περιγραφή	Παραδείγματα
1. Τραγούδια της ζωής	Αναφέρονται σε εκδηλώσεις της ανθρώπινης ζωής	Της αγάπης, νυφιάτικα, νανουρίσματα, παιδικά, κάλαντα, αποκριάτικα, της ξενιτιάς, μοιρολόγια κλπ
2. Ιστορικά τραγούδια	Συνδέονται με ιστορικά γεγονότα ή χρονικές περιόδους	Ακριτικά, κλέφτικα
3. Παραλογές	Ιδιότυπο είδος με αφηγηματικό χαρακτήρα, επικό τόνο και δραματική εκβάση	

- Η Αρχή της Συνοχής απαιτεί καθαρό, επικεντρωμένο και απαλλαγμένο από άσχετους περισπασμούς εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να μειώνεται το γνωστικό φορτίο και να ενισχύεται η μάθηση.

Εικόνα 7. Αρχή της Συνοχής



ΒΑΣΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ (2)

ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ

Παρομοίωση έχουμε όταν παρουσιάζουμε ένα πρόσωπο, ζώο ή πράγμα όμοιο με κάποιο άλλο ως προς μια ιδιότητα. Η παρομοίωση εκφέρεται με τις σαν, καθώς, όπως, σαν να, θαρρείς, λες κ.ά.

Σχετίζεται η ιδιότητα ενός προσώπου, ζώου ή πράγματος ή αφηρημένης έννοιας, με την ιδιότητα κάποιου άλλου προσώπου, που υπάρχει σ' αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό και είναι πιο εντυπωσιακή.

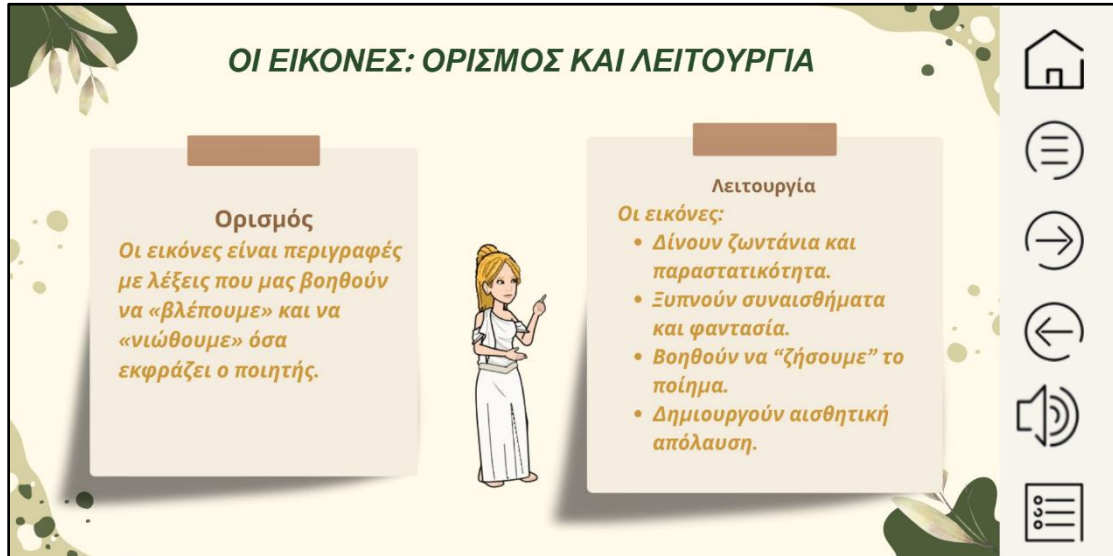
«Σαν άτι ανήμερο χιμάει μες στο βουνό...» (Κλέφτικο τραγούδι)
⇒ Ο αγωνιστής παρομοιάζεται με άγριο άλογο, δείχνοντας δύναμη και ελευθερία.

Διάβασε εδώ μερικά παραδείγματα παρομοιώσεων

«Τα σύννεφα πετούν σαν συναισθήματα που απέτυχαν να εκφραστούν...» (Κική Δημουλά)
⇒ Η παρομοίωση δίνει συναισθηματικό βάρος στο τοπίο.

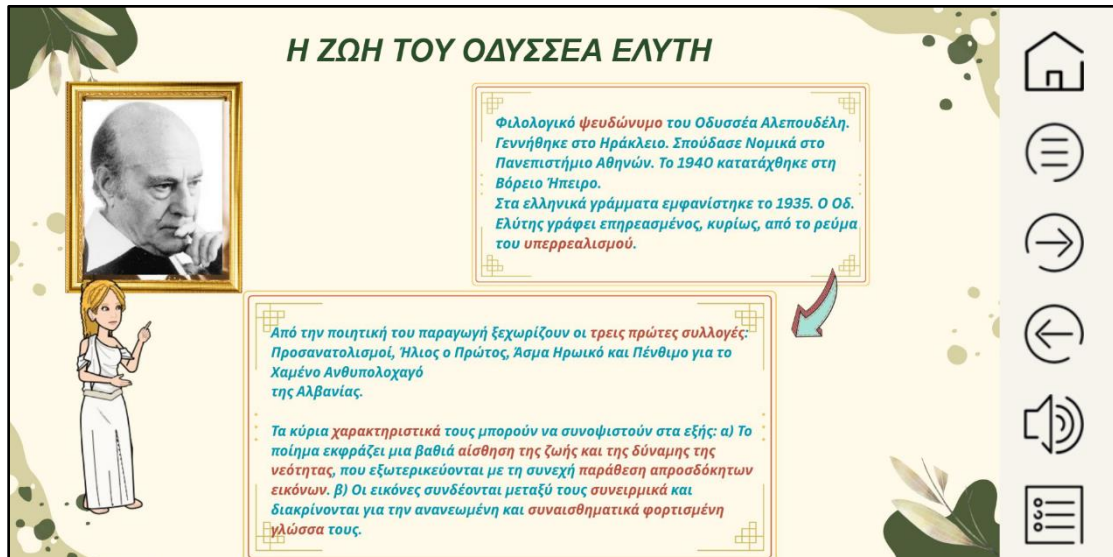
- Η αρχή του πλεονασμού απαιτεί τη χρήση αφήγησης και οπτικών απεικονίσεων για την κατανόηση της πληροφορίας, χωρίς τη χρήση περιττών πληροφοριών.

Εικόνα 8.Εικόνα 8: Αρχή του Πλεονασμού



- Η Αρχή της Εικόνας πρεσβεύει ότι οι εικόνες είναι χρήσιμες μόνο όταν υπηρετούν το κείμενο και όχι ως απλά διακοσμητικά στοιχεία.

Εικόνα 9.Εικόνα 9:Αρχή της Εικόνας



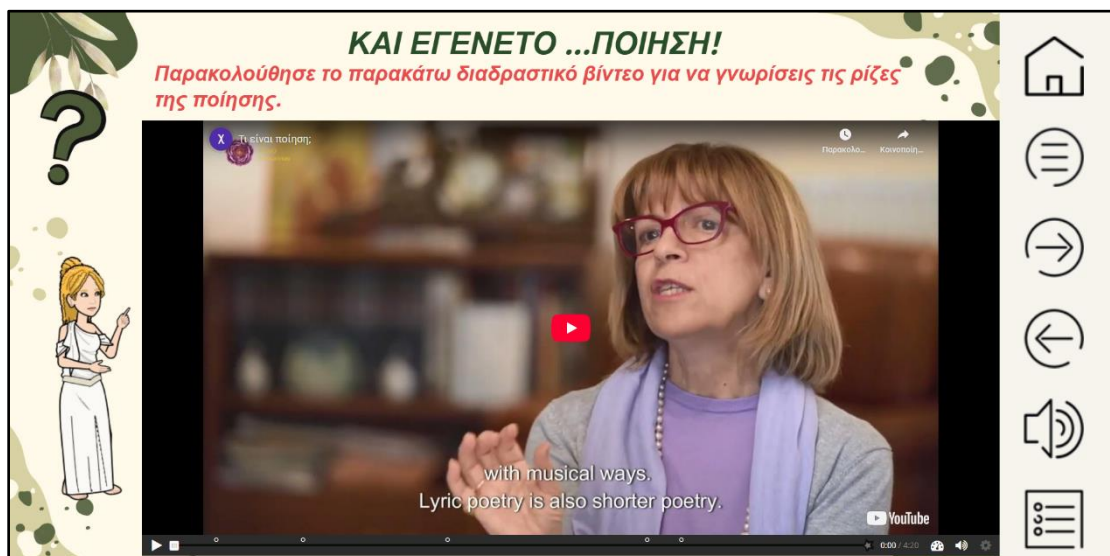
- Η Αρχή της χωρικής συνάφειας πρεσβεύει ότι το συναφές με μια εικόνα μήνυμα εμφανίζεται κοντά της.

Εικόνα 10.Εικόνα 10: Αρχή της χωρικής συνάφειας



- Η Αρχή της χρονικής συνάφειας υπηρετείται στο υλικό με την χρήση διαδραστικού βίντεο, όπου μέσω της αφήγησης παρουσιάζεται η θεωρία και της οποίας η κατανόηση εξετάζεται μέσω διαδραστικών ασκήσεων άμεσης ανατροφοδότησης.

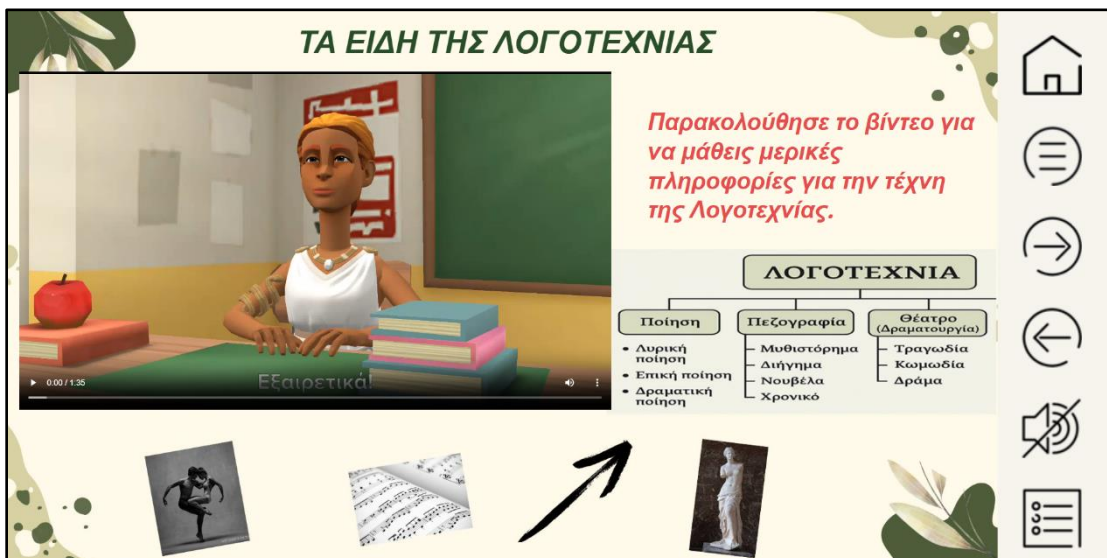
Εικόνα 11.Εικόνα 11: Αρχή της χρονικής συνάφειας



- Η Αρχή της Τροπικότητας υποδεικνύει ότι η κατανόηση της πληροφορίας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα μέσα από την ταυτόχρονη χρήση αφήγησης και εικόνας.

«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Εικόνα 12.Εικόνα 12: Αρχή της Τροπικότητας



TA EIDH THS LOGOTEXNIAS

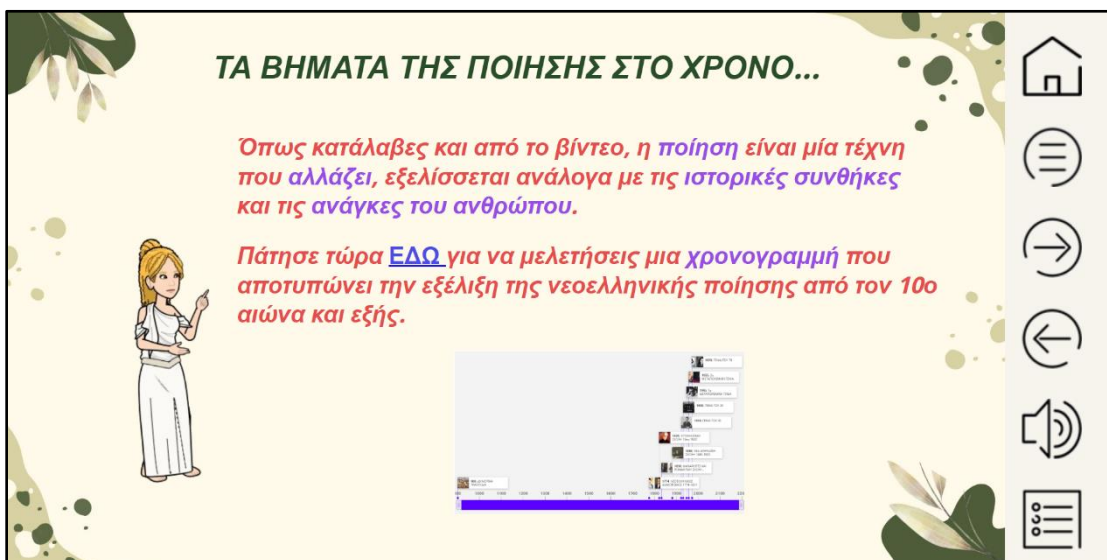
Παρακολούθησε το βίντεο για να μάθεις μερικές πληροφορίες για την τέχνη της Λογοτεχνίας.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

- Ποίηση**
 - Λυρική ποίηση
 - Επική ποίηση
 - Δραματική ποίηση
- Πεζογραφία**
 - Μυθιστόρημα
 - Διήγημα
 - Νουβέλα
 - Χρονικό
- Θέατρο (Δραματολογία)**
 - Τραγωδία
 - Κωμωδία
 - Δράμα

- Η Αρχή της Σήμανσης προβλέπει την παροχή κατάλληλων νύξεων που κατευθύνουν την προσοχή του μαθητή στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών.

Εικόνα 13.Εικόνα 13: Αρχή της Σήμανσης



TA BHMATA THS POIHSHS STO XRONO...

Όπως κατάλαβες και από το βίντεο, η ποίηση είναι μία τέχνη που αλλάζει, εξελίσσεται ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες και τις ανάγκες του ανθρώπου.

Πάτησε τώρα **ΕΛΩ** για να μελετήσεις μια χρονογραμμή που αποτυπώνει την εξέλιξη της νεοελληνικής ποίησης από τον 10ο αιώνα και εξής.

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί θεμελιώδες κομμάτι της ΕξΑΕ. Ο σχεδιασμός του οφείλει να εναρμονίζεται με τις βασικές αρχές της προκειμένου να συντελέσει στην επιτυχία των στόχων και επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων κάθε διδακτικής προσέγγισης με γνώμονα πάντοτε τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα Έρευνας

5.1 Επισκόπηση Ευρημάτων

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει και αναλύει τα ποιοτικά ευρήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού από τέσσερις εξειδικευμένους αξιολογητές. Η ανάλυση εδράζεται σε δομημένο ερωτηματολόγιο που διερευνά δύο βασικές διαστάσεις: (α) τον βαθμό συμμόρφωσης του υλικού με τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) και (β) την ευθυγράμμισή του με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης (Mayer, 2009, 2021).

Τα δεδομένα αναδεικνύουν υψηλή συνοχή μεταξύ των απαντήσεων των αξιολογητών και σαφή σύγκλιση ως προς την ποιότητα, την παιδαγωγική καταλληλότητα και την τεχνολογική αρτιότητα του υλικού. Συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση των απαντήσεων καταγράφει:

- Ισχυρή επιστημονική τεκμηρίωση και κριτική παρουσίαση των εννοιών
- Φιλικό, άμεσο και κατανοητό ύφος γραφής, συμβατό με την ηλικιακή ομάδα των αποδεκτών
- Πλούσιο πολυμεσικό περιβάλλον που ενισχύει την πολυτροπική μάθηση
- Υψηλή ευχρηστία και διαισθητική πλοήγηση
- Αποτελεσματική καθοδήγηση και υποστήριξη του μαθητή, συμβατή με τις αρχές της αυτορρύθμισης (Zimmerman, 2002)
- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της ενεργητικής συμμετοχής
- Ουσιαστικές δυνατότητες για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση

Παράλληλα, δεν εντοπίζονται σοβαρές αδυναμίες. Οι όποιες παρατηρήσεις αφορούν μικρές λεπτομέρειες αισθητικής ή συμπληρωματικού υλικού, χωρίς να υπονομεύουν την κεντρική λειτουργικότητα και παιδαγωγική αξία του περιβάλλοντος. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποδεικνύει ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ αξιολογείται πρωτίστως βάσει της παιδαγωγικής λειτουργικότητας και όχι της αισθητικής πληρότητας (Butcher & Wilson-Strydom, 2013).

Το συνολικό συμπέρασμα αυτής της πρώτης επισκόπησης υποδηλώνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί πλήρως τεκμηριωμένο, παιδαγωγικά ευθυγραμμισμένο και τεχνολογικά



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

άρτιο εργαλείο, κατάλληλο για μαθητές Α΄ Γυμνασίου και εναρμονισμένο με τις απαιτήσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΝΠΣ) στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (ΙΕΠ, 2021).

5.2 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Συμμόρφωση με τις Αρχές της ΕξΑΕ

Η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος οργανώθηκε σε επτά άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στο θεσμοθετημένο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ. Η ανάλυση που ακολουθεί συνθέτει τα ποιοτικά δεδομένα των τεσσάρων αξιολογητών και παρουσιάζει τα συμπεράσματα ανά άξονα, αξιοποιώντας τη μέθοδο της θεματικής κωδικοποίησης.

5.2.1 Άξονας Α: Επιστημονική Συνοχή και Τεκμηρίωση

Οι τέσσερις αξιολογητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το υλικό χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό επιστημονικής επάρκειας, στοιχείο που αποτυπώνεται στην ακρίβεια και εγκυρότητα των πληροφοριών, στη χρήση πολλαπλών ποιοτικών πηγών, στη σαφή βιβλιογραφική υποστήριξη και στον κριτικό τρόπο παρουσίασης των εννοιών. Αυτή η διάσταση αποτελεί κεντρικό κριτήριο ποιότητας στην ΕξΑΕ, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό καλείται να υποκαταστήσει την άμεση φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού (Keegan, 2000· Αναστασιάδης, 2014).

Ο Αξιολογητής 1 επισημαίνει ότι «παρατίθενται τεκμηριωμένες πληροφορίες και πλήθος διαφορετικών πηγών», ενώ ο Αξιολογητής 3 τονίζει ότι «οι πληροφορίες δεν παρουσιάζονται στεγνά αλλά ερμηνεύονται κριτικά και ενεργοποιούν τον μαθητή». Η παρατήρηση αυτή συνδέεται άμεσα με την κονστрукτιβιστική προσέγγιση της μάθησης, η οποία προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην κατασκευή της γνώσης (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2004).

Η επιστημονική συνοχή γίνεται εμφανής και στη δομή του υλικού: όλες οι ενότητες διαθέτουν σαφή αρχή, μέση και τέλος, λειτουργούν σπονδυλωτά και προάγουν τον συνδυαστικό τρόπο σκέψης. Επιπλέον, η πρόβλεψη πηγών για περαιτέρω μελέτη ενισχύει την αυτονομία του σπουδαστή, στοιχείο κεντρικό στην ΕξΑΕ και συμβατό με τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman & Schunk, 2011).

Συνολικά, ο άξονας Α αναδεικνύει ότι το υλικό πληροί πλήρως τα κριτήρια επιστημονικής αρτιότητας και θεωρητικής τεκμηρίωσης.

5.2.2 Άξονας Β: Απλή και Κατανοητή Παρουσίαση

Ο δεύτερος άξονας αφορά τη γλωσσική και επικοινωνιακή διάσταση του υλικού, την οποία όλοι οι αξιολογητές χαρακτηρίζουν εξαιρετική. Η χρήση απλού και φιλικού λόγου, η ένταξη προσωπικών αντωνυμιών που ενισχύουν την οικειότητα, η εφαρμογή καθομιλούμενης γλώσσας όπου χρειάζεται, η καθαρή τυπογραφία και η ευανάγνωστη γραφή συμβάλλουν στην πρόληψη της υπερπύκνωσης και της γνωστικής υπερφόρτωσης.

Ο Αξιολογητής 2 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η Μούσα απευθύνεται στον μαθητή σε β΄ πρόσωπο ενισχύοντας την αμεσότητα», ενώ ο Αξιολογητής 4 σχολιάζει ότι «το υλικό είναι προσεγμένο ως προς την πυκνότητα των πληροφοριών και δεν κουράζει». Αυτή η επιλογή συνάδει με τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της μείωσης της γνωστικής επιβάρυνσης μέσω σαφούς και οικονομικής παρουσίασης των πληροφοριών (Mayer & Moreno, 2003).

Επιπλέον, η χρήση προσωπικού και διαλογικού ύφους αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας του Holmberg για τη «διδασκτική συνομιλία» (guided didactic conversation), η οποία τονίζει ότι το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ πρέπει να προσομοιάζει σε διάλογο μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή (Λιοναράκης, 2001β).

Ο άξονας Β επιβεβαιώνει ότι το υλικό είναι κατάλληλο για μαθητές της ηλικιακής ομάδας της Α΄ Γυμνασίου, ενισχύοντας την εμπλοκή και τον αυτοπροσδιορισμό τους στη μαθησιακή διαδικασία.

5.2.3 Άξονας Γ: Ευχρηστία

Η ευχρηστία αποτελεί βασική παράμετρο της ΕξΑΕ και αφορά την πρόσβαση, πλοήγηση και λειτουργικότητα του περιβάλλοντος. Οι τέσσερις αξιολογητές αξιολογούν την ευχρηστία ως άριστη, επισημαίνοντας την καθαρή και συνεπή χρήση κουμπιών, τα κατανοητά εικονίδια, τη σαφή ιεραρχία πληροφοριών, τη γρήγορη πλοήγηση χωρίς εμπόδια και τη σωστή λειτουργία των υπερσυνδέσμων.

Ο Αξιολογητής 1 σημειώνει ότι «η πλοήγηση είναι ιδιαίτερα εύκολη ακόμη και για μη εξοικειωμένους χρήστες», ενώ ο Αξιολογητής 4 πιστοποιεί ότι «οι υπερσύνδεσμοι οδηγούν πάντα στο αναμενόμενο περιεχόμενο». Η διαπίστωση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς η ευχρηστία αποτελεί προϋπόθεση για την αυτορυθμιζόμενη μάθηση στην ψηφιακή εκδοχή της διδασκαλίας ποίησης (Dabbagh & Kitsantas, 2010).

Επιπλέον, η καλή ευχρηστία συμβάλλει στη μείωση του γνωστικού φορτίου και επιτρέπει στον μαθητή να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο αντί να αντιμετωπίζει τεχνικά εμπόδια (Mayer, 2021). Αυτό συνδέεται με την αρχή της «διαφάνειας» του τεχνολογικού μέσου, σύμφωνα με την οποία η τεχνολογία πρέπει να είναι αόρατη και να μην παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Laurillard, 2012).

5.2.4 Άξονας Δ: Υποστήριξη και Καθοδήγηση Εκπαιδευόμενου

Ο άξονας αυτός διερευνά κατά πόσο το υλικό παρέχει σαφείς οδηγίες, παραδείγματα, σημάνσεις και επεξηγήσεις που καθοδηγούν τον μαθητή στη μελέτη του. Τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα θετικά και αναδεικνύουν τη συστηματική υποστήριξη που παρέχεται μέσω σαφών οδηγιών χρήσης, σημάνσεων και έντονης γραφής για την επισήμανση βασικών εννοιών, επεξηγηματικών σχολίων που φωτίζουν δυσνόητα σημεία, καθώς και δραστηριοτήτων ενίσχυσης και εμπέδωσης.

Ο Αξιολογητής 3 αναφέρει ότι «η καθοδήγηση είναι δομημένη και σταδιακή· ο μαθητής δεν χάνεται», ενώ ο Αξιολογητής 2 σημειώνει ότι «οι σημάνσεις αναδεικνύουν τις κεντρικές έννοιες και βοηθούν στην κατανόηση». Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τη λογική της ΕξΑΕ, η οποία απαιτεί υλικό ικανό να υποκαταστήσει την άμεση φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού και να λειτουργήσει ως αυτόνομος μηχανισμός καθοδήγησης (Moore, 1993). Επιπλέον, η σταδιακή καθοδήγηση που παρατηρείται στο υλικό ανταποκρίνεται στην έννοια της «ικριώματος» (scaffolding) της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η υποστήριξη παρέχεται σταδιακά και μειώνεται καθώς ο μαθητής αποκτά αυτονομία (Steffens, 2007).

5.2.5 Άξονας Ε: Υποστήριξη Αλληλεπίδρασης με τον Εκπαιδευόμενο

Ο άξονας Ε αφορά τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το υλικό, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Οι αξιολογητές αναφέρουν ότι το υλικό ενισχύει την εμπλοκή μέσω διαδραστικών στοιχείων, χρησιμοποιεί βίντεο, εικόνες και ηχητικά για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, και ενεργοποιεί τον μαθητή μέσω ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και μικρο-ασκήσεων.

Ο Αξιολογητής 1 αναφέρει ότι «το υλικό εμπλέκει τον χρήστη ενεργά και τον οδηγεί σε ανακαλυπτική διαδικασία», ενώ ο Αξιολογητής 3 επισημαίνει ότι «η χρήση της φωνητικής αφήγησης ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο». Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τη θεωρία της αλληλεπιδραστικής μάθησης, η οποία υπογραμμίζει ότι η ενεργός



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

συμμετοχή του μαθητή αποτελεί προϋπόθεση για τη βαθιά κατανόηση και τη νοηματοδότηση της γνώσης (Lionarakis, Panagiotakopoulos & Xenos, 2005).

Επιπλέον, η χρήση πολυμέσων για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης συμβάλλει στην ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού, ο οποίος είναι απαραίτητος για την κατανόηση της λογοτεχνίας στη σύγχρονη εποχή (Kress & New London Group, σε Παπαδημητρίου, 2021). Η αλληλεπίδραση συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, ιδίως στη διδασκαλία της ποίησης, όπου ο συναισθηματικός παράγοντας είναι καθοριστικός για την αισθητική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου (Rosenblatt, 1995).

5.2.6 Άξονας Στ: Αναστοχασμός και Αυτοαξιολόγηση

Οι τέσσερις αξιολογητές συμφωνούν ότι το υλικό παρέχει ουσιαστικές δυνατότητες για αναστοχασμό, αυτοαξιολόγηση, επαναφορά σε προηγούμενα σημεία και ενίσχυση της μεταγνωστικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες στο τέλος κάθε ενότητας συμβάλλουν σε αυτό, επιτρέποντας στον μαθητή να αναστοχαστεί για όσα έμαθε και να εντοπίσει σημεία που απαιτούν περαιτέρω εμβάθυνση.

Ο Αξιολογητής 4 αναφέρει ότι «η αυτοαξιολόγηση είναι λειτουργική και δεν έχει μηχανιστικό χαρακτήρα», γεγονός που επιβεβαιώνει τη μεταγνωστική διάσταση του υλικού. Η μεταγνωστική επίγνωση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς επιτρέπει στον μαθητή να παρακολουθεί, να ελέγχει και να προσαρμόζει τις μαθησιακές του στρατηγικές (Zimmerman, 1990, 2002).

Επιπλέον, η δυνατότητα επαναφοράς σε προηγούμενα σημεία του υλικού ενισχύει την αυτονομία του μαθητή και του επιτρέπει να προσαρμόσει τον ρυθμό της μάθησής του στις ατομικές του ανάγκες. Αυτό συνάδει με τις αρχές της εξατομικευμένης μάθησης που προωθεί η ΕξΑΕ (Keegan, 2000· Αναστασιάδης, 2006).

Συνολικά, ο άξονας αυτός αναδεικνύει ότι το υλικό δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά ως εργαλείο ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης.

5.2.7 Άξονας Ζ: Σκοπός και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Στον τελευταίο άξονα, οι αξιολογητές επιβεβαιώνουν ότι ο σκοπός του μαθήματος είναι σαφής, οι στόχοι ευθυγραμμίζονται με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται καθαρά και επιτυγχάνονται. Το υλικό έχει σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές πτυχές της

διδασκαλίας της ποίησης, στοιχείο που συνάδει με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της λογοτεχνικής παιδαγωγικής (Βαραγούλη, Καστανά & Παπαθανασίου, 2018).

Ο Αξιολογητής 2 αναφέρει ότι «οι στόχοι είναι πλήρως επιτεύξιμοι και οι δραστηριότητες λειτουργούν υποστηρικτικά», ενώ ο Αξιολογητής 1 επισημαίνει ότι «το υλικό εφαρμόζει στην πράξη το ΝΠΣ και αναδεικνύει τις αρχές του». Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υποδηλώνει ότι το υλικό δεν περιορίζεται σε μια τυπική εφαρμογή των προδιαγραφών του ΝΠΣ, αλλά τις ενσωματώνει ουσιαστικά στη διδακτική πράξη (ΙΕΠ, 2021).

Επιπλέον, η σαφής διατύπωση των μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων συμβάλλει στην αυξημένη αυτονομία του μαθητή, καθώς του επιτρέπει να κατανοήσει τι αναμένεται από αυτόν και να αξιολογήσει την πρόοδό του (Biggs, 2001).

Για τη συστηματική απεικόνιση των ευρημάτων από την αξιολόγηση των ειδικών, κατασκευάστηκε θεματικός πίνακας κωδικοποίησης που συνθέτει τις κεντρικές διαστάσεις αξιολόγησης με τα αντίστοιχα ευρήματα, ενδεικτικά σχόλια και συμπεράσματα. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων των τεσσάρων αξιολογητών κατά μήκος των επτά αξόνων αξιολόγησης της ΕξΑΕ, επιτρέποντας την άμεση σύνδεση μεταξύ θεωρητικών κριτηρίων και εμπειρικών διαπιστώσεων.

Πίνακας 1. Θεματική Κωδικοποίηση Ειδικών Αξιολογητών

Κεντρικός Αξονας	Υποθεματικές	Περιγραφή Ευρήματος	Ενδεικτικά Σχόλια Ειδικών	Συμπέρασμα
Επιστημονική Συνοχή	Τεκμηρίωση, ακρίβεια, πολυπλοκότητα	Οι ειδικοί επιβεβαιώνουν υψηλή επιστημονική πληρότητα, σαφήνεια και τεκμηρίωση.	«Εξαιρετικά τεκμηριωμένο» – Αξιολογητής 1	Άριστη θεωρητική βάση
Παρουσίαση	Προσιτότητα, γλωσσική καθαρότητα	Το ύφος κρίνεται προσιτό, καθαρό και κατάλληλο για μικρή ηλικία.	«Φιλικό και κατανοητό ύφος» – Αξιολογητής 2	Υποστηρίζει μαθησιακή κατανόηση

Κεντρικός Άξονας	Υποθεματικές	Περιγραφή Ευρήματος	Ενδεικτικά Σχόλια Ειδικών	Συμπέρασμα
Ευχρηστία	Πλοήγηση, λειτουργικότητα	Το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από τεχνική αρτιότητα και σταθερότητα.	«Άριστη πλοήγηση» – Αξιολογητής 3	Ιδανικό για ΕξΑΕ
Αλληλεπίδραση	Διαδραστικότητα, εμπλοκή	Η χρήση πολυμέσων ενισχύει την ενεργό συμμετοχή.	«Υψηλή εμπλοκή» – Αξιολογητής 4	Ενεργοποιεί τον μαθητή
Καθοδήγηση	Σημάνσεις, ανατροφοδότηση	Το υλικό παρέχει επαρκή υποστήριξη και μεταγνωστικά στοιχεία.	«Σαφής καθοδήγηση» – Αξιολογητής 1	Ενίσχυση αυτονομίας
Πολυμέσα	Χρήση βίντεο, εικόνων	Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού είναι λειτουργική.	«Αρμονική χρήση πολυμέσων» – Αξιολογητής 2	Ευθυγράμμιση με Mayer

Ο Πίνακας 1 αναδεικνύει τη σύγκλιση των απόψεων των ειδικών αξιολογητών σε όλες τις διαστάσεις αξιολόγησης. Η θεματική κωδικοποίηση επιβεβαιώνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό πληροί τα κριτήρια ποιότητας που έχουν διατυπωθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία για την ΕξΑΕ (Ossiannilsson et al., 2015· Williams, Kear & Rosewell, 2012). Η απουσία αποκλινουσών απόψεων μεταξύ των αξιολογητών ενισχύει την αξιοπιστία των ευρημάτων και υποδηλώνει ότι το υλικό διαθέτει υψηλό βαθμό παιδαγωγικής και τεχνολογικής συνοχής. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι όλοι οι άξονες—από την επιστημονική τεκμηρίωση έως την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης—αξιολογήθηκαν θετικά, γεγονός που καταδεικνύει την ολιστική προσέγγιση του σχεδιασμού.

5.3 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Συμμόρφωση με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

5.3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο Αξιολόγησης

Οι αρχές της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009, 2021) ορίζουν ότι η αποτελεσματική μάθηση επιτυγχάνεται όταν συνδυάζονται λεκτικές και οπτικές πληροφορίες, αποφεύγεται η περιττή γνωστική επιβάρυνση, και τηρούνται οι αρχές συνοχής, εγγύτητας, τροπικότητας

και σημασιολογικής συνέπειας. Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης εδράζεται στη γνωστική θεωρία της μάθησης και υποθέτει ότι το ανθρώπινο γνωστικό σύστημα διαθέτει δύο ξεχωριστά κανάλια επεξεργασίας: το λεκτικό και το οπτικό (Mayer & Anderson, 1992). Το ερωτηματολόγιο διερεύνησε την εφαρμογή αυτών των αρχών και οι τέσσερις αξιολογητές επιβεβαίωσαν ότι το υλικό ανταποκρίνεται ουσιαστικά και με συνέπεια. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η εφαρμογή των αρχών της πολυμεσικής μάθησης έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά τη μαθησιακή απόδοση, ιδίως σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Clark & Mayer, 2016).

5.3.2 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα Πολυμεσικών Αρχών

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τη θεματική ανάλυση αναδεικνύει ότι υπάρχει άριστη συνδυαστικότητα εικόνας, κειμένου και ήχου, οι πολυμεσικοί πόροι χρησιμοποιούνται για παιδαγωγικό σκοπό και όχι διακοσμητικά, η περιήγηση είναι σταδιακή και δεν οδηγεί σε γνωστική υπερφόρτωση, τα χρώματα και η αισθητική υποστηρίζουν την κατανόηση, και τα βίντεο εντάσσονται λειτουργικά και όχι απλώς συμπληρωματικά.

Οι αξιολογητές υπογραμμίζουν ότι η χρήση πολυμέσων συμβάλλει θετικά στην πρόσληψη της ποίησης από τους μαθητές, καθώς ενισχύει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση του μαθήματος. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τη θεωρία της πολυτροπικότητας (multimodality), η οποία υποστηρίζει ότι η νοηματοδότηση στη σύγχρονη εποχή προϋποθέτει τη συνδυαστική χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Kress, σε Παπαδημητρίου, 2021).

Επιπλέον, η λειτουργική ενσωμάτωση των πολυμέσων—και όχι η απλή προσθήκη τους ως διακοσμητικών στοιχείων—συμβάλλει στη μείωση του γνωστικού φορτίου και στην ενίσχυση της κατανόησης (Mayer & Moreno, 2003).

5.3.3 Λεπτομερή Αποτελέσματα ανά Αρχή

Αρχή της Πολυτροπικότητας: Όλοι οι αξιολογητές τονίζουν ότι το υλικό αξιοποιεί αρμονικά εικόνες, ήχο, βίντεο και κείμενο χωρίς υπερβολές. Η αρχή της πολυτροπικότητας υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται τόσο με λόγια όσο και με εικόνες, παρά μόνο με λόγια (Mayer, 2021). Η εφαρμογή αυτής της αρχής στο εκπαιδευτικό υλικό επιτρέπει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των οπτικών και

ακουστικών καναλιών επεξεργασίας, με αποτέλεσμα τη βαθύτερη κατανόηση και μνημονική συγκράτηση.

Αρχή της Συνοχής: Δεν υπάρχουν περιττές πληροφορίες· το υλικό έχει σχεδιαστεί με στόχευση και καθαρότητα. Η αρχή της συνοχής υποδηλώνει ότι η μάθηση βελτιώνεται όταν αποκλείονται περιττές λέξεις, εικόνες και ήχοι (Mayer, 2009). Η εφαρμογή της αρχής αυτής στο υλικό συμβάλλει στη μείωση της γνωστικής επιβάρυνσης και επιτρέπει στον μαθητή να επικεντρωθεί στα ουσιώδη στοιχεία του περιεχομένου.

Αρχή της Εγγύτητας: Η πληροφορία παρουσιάζεται τμηματοποιημένα στο μέγεθος της οθόνης, γεγονός που ενισχύει τη συγκέντρωση και την κατανόηση. Η αρχή της εγγύτητας υποστηρίζει ότι η μάθηση βελτιώνεται όταν οι αντίστοιχες λέξεις και εικόνες παρουσιάζονται κοντά η μία στην άλλη στο χώρο ή στο χρόνο (Mayer, 2021). Αυτό μειώνει την ανάγκη του μαθητή να αναζητήσει οπτικά τις συνδέσεις μεταξύ του κειμένου και των εικόνων, απελευθερώνοντας γνωστικούς πόρους για τη βαθύτερη επεξεργασία του περιεχομένου.

Αρχή της Σημασιολογικής Συνέπειας: Όλα τα οπτικά στοιχεία σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο της ποίησης και υποστηρίζουν τη νοηματική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου. Η σημασιολογική συνέπεια διασφαλίζει ότι κάθε πολυμεσικό στοιχείο συμβάλλει στην κατανόηση και δεν λειτουργεί ως παράγοντας απόσπασης της προσοχής.

5.3.4 Συνολική Αξιολόγηση Πολυμεσικών Αρχών

Η συνολική αξιολόγηση καταδεικνύει ότι το υλικό είναι πλήρως ευθυγραμμισμένο με τις πολυμεσικές αρχές του Mayer (2009, 2021), ενισχύει τη μάθηση μέσω πολυτροπικής προσέγγισης, δημιουργεί ένα πλούσιο, αισθητικό και λειτουργικό περιβάλλον, και ενεργοποιεί πολλαπλά κανάλια επεξεργασίας. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποδεικνύει ότι η συστηματική εφαρμογή των πολυμεσικών αρχών οδηγεί σε μετρήσιμη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Stanevičienė et al., 2025). Επιπλέον, η πολυμεσική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της ποίησης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο μέσω πολλαπλών αισθητηριακών και γνωστικών διαύλων, ενισχύοντας τη συναισθηματική πρόσληψη και την αισθητική εμπειρία (Iser, 1979· Rosenblatt, 1995).



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

5.4 Γενικές Επισημάνσεις και Προτάσεις Βελτίωσης

5.4.1 Κυριότερα Δυνατά Σημεία

Από τη σύνθεση των απαντήσεων των αξιολογητών προκύπτουν τα εξής δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού:

Παιδαγωγική ακρίβεια και επιστημονική τεκμηρίωση: Το υλικό χαρακτηρίζεται από υψηλή επιστημονική συνοχή, κριτική παρουσίαση των εννοιών και πληρότητα των πηγών. Η τεκμηρίωση δεν είναι τυπική αλλά ουσιαστική, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Χουλιάρα, Λιοναράκης & Σπανακά, 2011).

Πολυμεσικό, αισθητικά ελκυστικό περιβάλλον: Η άριστη συνδυαστικότητα εικόνας, κειμένου και ήχου, σε συνδυασμό με την αρμονική χρήση χρωμάτων και τη σύγχρονη αισθητική, δημιουργεί ένα ελκυστικό περιβάλλον που ενισχύει το κίνητρο μάθησης. Η αισθητική διάσταση δεν είναι δευτερεύουσα, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών (Area-Moreira et al., 2023).

Εξαιρετική πλοήγηση και ευχρηστία: Η διαισθητική πλοήγηση, η καθαρή δομή και η σταδιακή παρουσίαση των πληροφοριών διασφαλίζουν ότι ο μαθητής μπορεί να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο και όχι στην τεχνολογία. Η ευχρηστία αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της ποιότητας στην ΕξΑΕ (Williams, Kear & Rosewell, 2012).

Υψηλή αλληλεπιδραστικότητα: Οι διαδραστικές δραστηριότητες, τα βίντεο, οι ασκήσεις και τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης ενεργοποιούν τον μαθητή και τον καθιστούν ενεργό συμμετέχο στη μαθησιακή διαδικασία. Η αλληλεπίδραση συνδέεται θετικά με τη μαθησιακή απόδοση (Lionarakis, Panagiotakopoulos & Xenos, 2005).

Ενίσχυση συναισθηματικής και γνωστικής πρόσληψης: Η χρήση της φωνητικής αφήγησης, των μουσικών αποσπασμάτων και των οπτικοακουστικών μέσων συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθηματικής σύνδεσης με την ποίηση, στοιχείο κεντρικό για τη λογοτεχνική μάθηση (Rosenblatt, 1995· Iser, 1979).

Εναρμόνιση με το ΝΠΣ: Το υλικό ενσωματώνει με συνέπεια τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών, προάγοντας την κριτική ανάγνωση, τη δημιουργική έκφραση και την πολυτροπική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων (ΙΕΠ, 2021).

Καθοδήγηση και υποστήριξη του μαθητή: Η δομημένη καθοδήγηση, οι σαφείς οδηγίες και η σταδιακή πρόοδος διασφαλίζουν ότι ο μαθητής μπορεί να μελετήσει αυτόνομα και αποτελεσματικά, ακόμη και χωρίς την άμεση παρουσία εκπαιδευτικού (Moore, 1993).

5.4.2 Προτεραιότητες Βελτίωσης

Οι παρατηρήσεις των αξιολογητών είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως:

Δυνατότητα προσθήκης επιπλέον παραδειγμάτων: Ορισμένοι αξιολογητές προτείνουν την ενσωμάτωση περισσότερων παραδειγμάτων ποιητικής ανάλυσης, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση των λογοτεχνικών τεχνικών. Η πρόταση αυτή συνάδει με τη διδακτική αρχή της μάθησης μέσω παραδειγμάτων (Gagne, 1970).

Ενίσχυση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Η πρόβλεψη εναλλακτικών μορφών παρουσίασης και πρόσθετων υποστηρικτικών εργαλείων θα μπορούσε να καταστήσει το υλικό πιο προσβάσιμο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποίηση αποτελεί βασική αρχή της σύγχρονης παιδαγωγικής (Tomlinson, σε Συντιχάκη, 2018).

Προσθήκη επιπλέον αυτόματων ανατροφοδοτήσεων στις ασκήσεις: Η επέκταση των μηχανισμών άμεσης ανατροφοδότησης θα ενίσχυε περαιτέρω την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μεταγνωστική επίγνωση (Zimmerman, 2002).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι προτάσεις αυτές δεν αφορούν ουσιώδεις ελλείψεις, αλλά περιθώρια βελτιστοποίησης που θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μελλοντικές αναθεωρήσεις του υλικού.

5.5 Συνολική Αξιολόγηση και Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα

5.5.1 Απάντηση στο Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα

Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται πλήρως από τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ. Υιοθετεί καθοδηγούμενη, αυτορρυθμιζόμενη και αλληλεπιδραστική προσέγγιση, καλύπτει αισθητικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών και διαθέτει υψηλή επιστημονική εγκυρότητα. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζεται από τη σύγκλιση των απόψεων των τεσσάρων ειδικών αξιολογητών σε όλους τους άξονες αξιολόγησης.

Επιπλέον, το υλικό ανταποκρίνεται στις θεωρητικές αρχές που έχουν διατυπωθεί από τους Moore (1993), Keegan (2000), Holmberg (σε Λιοναράκης, 2001β) και άλλους θεωρητικούς της ΕξΑΕ, αναφορικά με τη δομή, την επικοινωνιακή στρατηγική, την αυτονομία του μαθητή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Ossiannilsson et al., 2015).

Η πλήρης συμμόρφωση με τις αρχές της ΕξΑΕ καταδεικνύει ότι το υλικό δεν αποτελεί απλή μεταφορά του παραδοσιακού διδακτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή, αλλά συνιστά μια



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

συστηματική και θεωρητικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική πρόταση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ποίησης.

5.5.2 Απάντηση στο Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα

Το υλικό εφαρμόζει με συνέπεια τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης (Mayer, 2009, 2021), εξασφαλίζοντας οπτικοακουστική συνοχή, παιδαγωγική λειτουργικότητα και γνωστική οργάνωση. Η τήρηση των αρχών της πολυτροπικότητας, της συνοχής, της εγγύτητας και της σημασιολογικής συνέπειας διασφαλίζει ότι τα πολυμέσα δεν χρησιμοποιούνται διακοσμητικά, αλλά συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση και τη μνημονική συγκράτηση.

Επιπλέον, η εφαρμογή των πολυμεσικών αρχών συνδέεται με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (dual coding theory) και τη θεωρία του γνωστικού φορτίου (cognitive load theory), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η συνδυαστική χρήση λεκτικών και οπτικών πληροφοριών ενισχύει τη μάθηση, εφόσον αποφεύγεται η γνωστική υπερφόρτωση (Mayer & Moreno, 2003).

Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς η ποίηση απαιτεί τη συνδυαστική ενεργοποίηση γνωστικών, συναισθηματικών και αισθητικών διαδικασιών (Rosenblatt, 1995).

5.5.3 Συγκριτική Ανάλυση με Διεθνή Πρότυπα

Η ανάλυση δείχνει ότι το υλικό ανταποκρίνεται σε διεθνή πρότυπα σχεδιασμού πολυμεσικού υλικού, όπως αυτά που έχουν διατυπωθεί από την Association for Educational Communications and Technology (AECT), το UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO ICT-CFT), και το European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).

Συγκεκριμένα, το υλικό πληροί τα κριτήρια που αφορούν:

- Την παιδαγωγική σκοπιμότητα των τεχνολογικών εργαλείων
- Την προσβασιμότητα και την ευχρηστία
- Την αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή
- Την υποστήριξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης
- Την ενσωμάτωση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης

Η συμβατότητα με διεθνή πρότυπα καταδεικνύει ότι το υλικό ακολουθεί τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα του σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για την ΕξΑΕ (Williams, Kear & Rosewell, 2012· Ossiannilsson et al., 2015).

5.5.4 Επίπεδο Ετοιμότητας για Εφαρμογή

Το υλικό χαρακτηρίζεται έτοιμο προς εφαρμογή σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς ουσιαστικές τεχνικές ή παιδαγωγικές ελλείψεις. Η διαπίστωση αυτή βασίζεται στη σύγκλιση των απόψεων των ειδικών αξιολογητών, οι οποίοι επιβεβαίωσαν την πληρότητα, τη λειτουργικότητα και την παιδαγωγική καταλληλότητα του υλικού σε όλες τις διαστάσεις που εξετάστηκαν.

Επιπλέον, η ετοιμότητα για εφαρμογή ενισχύεται από το γεγονός ότι το υλικό έχει ήδη δοκιμαστεί σε μικρή κλίμακα με μαθητές Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι επιβεβαίωσαν την προσβασιμότητα, την κατανοησιμότητα και την ελκυστικότητά του (όπως αναλύεται στην ενότητα 5.8).

5.5.5 Προβλεπόμενη Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Η προβλεπόμενη αποτελεσματικότητα είναι υψηλή, καθώς το υλικό:

Ενισχύει την κατανόηση της ποίησης: Μέσω της πολυτροπικής προσέγγισης, των επεξηγήσεων και των παραδειγμάτων, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των ποιητικών τεχνικών και του νοήματος των ποιημάτων.

Καλλιεργεί δεξιότητες κριτικής ανάλυσης: Οι δραστηριότητες και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο υλικό ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και την ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, στοιχεία κεντρικά στο ΝΠΣ (ΙΕΠ, 2021).

Ενεργοποιεί ενδιαφέρον και συναισθηματική πρόσληψη: Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η φωνητική αφήγηση και η αισθητική του περιβάλλοντος συμβάλλουν στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με την ποίηση, στοιχείο απαραίτητο για τη λογοτεχνική μάθηση (Rosenblatt, 1995).

Υποστηρίζει τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση: Οι διαδραστικές δραστηριότητες και η ενεργός συμμετοχή επιτρέπουν στους μαθητές να «ζήσουν» την ποίηση και να την προσεγγίσουν βιωματικά, όπως τονίζεται και από τη θεωρία της reader-response (Iser, 1979· Rosenblatt, 1995).

Η προβλεπόμενη αποτελεσματικότητα υποστηρίζεται τόσο από τη θεωρητική τεκμηρίωση του υλικού όσο και από τα πρώτα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή του.

5.6 Ποιοτική Αποτίμηση των Απόψεων των Μαθητών

5.6.1 Εισαγωγική Παρουσίαση του Δείγματος

Για τη συμπληρωματική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα από έξι μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στη χρήση του διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές προέρχονταν από τα τμήματα Α1 και Α2 και συμπλήρωσαν ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε στόχο να αναδείξει:

- Τις στάσεις τους απέναντι στη Λογοτεχνία πριν και μετά το μάθημα
- Την κατανόηση και πρόσληψη της ποίησης
- Την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων
- Την εμπειρία χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος
- Τις μορφές υλικού που προτίμησαν
- Τα στοιχεία αυτοαξιολόγησης που τους βοήθησαν
- Τις προτάσεις βελτίωσης

Τα δεδομένα προέρχονται από τους Μαθητή 1, Μαθητή 2, Μαθητή 3, Μαθητή 4, Μαθητή 5 και Μαθητή 6, των οποίων τα ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκαν αυτούσια στη θεματική ανάλυση. Η ανάλυση των μαθητικών απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής κωδικοποίησης (thematic coding), η οποία επιτρέπει την ανάδειξη κεντρικών θεματικών αξόνων και την ερμηνεία των υποκειμενικών εμπειριών των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, σε Creswell, 2013).

5.6.2 Αλλαγή Στάσεων Απέναντι στη Λογοτεχνία

Η συστηματική ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι η παρέμβαση επέφερε σαφή βελτίωση στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποδεικνύει ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων και πολυμεσικού υλικού μπορεί να βελτιώσει τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μαθήματα που παραδοσιακά θεωρούνται δύσκολα ή μονότονα (Timotheou et al., 2022· Voogt et al., 2022).

Πριν την παρέμβαση, ορισμένοι μαθητές δήλωσαν ότι θεωρούσαν το μάθημα «μονότονο» ή «βαρετό», κυρίως λόγω του τρόπου προσέγγισης των ποιημάτων. Για παράδειγμα, ο Μαθητής 2 αναφέρει ότι «ήταν κάπως μονότονο», ενώ ο Μαθητής 5 δηλώνει ότι «στα ποιήματα δεν καταλάβαινα τίποτα». Άλλοι μαθητές είχαν ήδη θετική στάση απέναντι στο μάθημα πριν την παρέμβαση, όπως η Μαθήτρια 4, η οποία αναφέρει ότι «η άποψή μου ήταν πάντα θετική».

Μετά την παρέμβαση, όλοι οι μαθητές—ανεξαρτήτως αρχικής στάσης—δήλωσαν βελτίωση στην εμπειρία του μαθήματος. Ενδεικτικά:

- Ο Μαθητής 1 σημειώνει ότι «τα ποιήματα ίσως να μου φαίνονται πιο ενδιαφέροντα» μετά την παρέμβαση
- Η Μαθήτρια 2 αναφέρει ότι «η στάση μου άλλαξε αρκετά... δεν διάβαζα απλώς ένα κείμενο, αλλά το ζούσα»
- Ο Μαθητής 5 επισημαίνει ότι πλέον «καταλαβαίνω πιο πολλά πράγματα» στα ποιήματα
- Η Μαθήτρια 6 δηλώνει ότι η παρέμβαση «με έκανε να καταλάβω πιο καλά την έννοια της Λογοτεχνίας»

Η αλλαγή αυτή στις στάσεις συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της εσωτερικής παρακίνησης (intrinsic motivation), η οποία υποστηρίζει ότι όταν οι μαθητές βιώνουν την αίσθηση της ικανότητας, της αυτονομίας και της σύνδεσης με το μαθησιακό αντικείμενο, το ενδιαφέρον και η εμπλοκή τους αυξάνονται σημαντικά (Deci & Ryan, σε Kitsantas, 2013).

Συνολικά, το εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να αναδιαμορφώνει τη μαθητική εμπειρία, μετατρέποντας μια συχνά παθητική διαδικασία σε ενεργητική, αισθητηριακά πλούσια και νοηματοδοτημένη. Η μετατόπιση αυτή αποτελεί κεντρική επιδίωξη της σύγχρονης λογοτεχνικής παιδαγωγικής (Rosenblatt, 1995).

5.6.3 Μεταβολή στην Πρόσληψη και Ανάγνωση της Ποίησης

Η διδακτική παρέμβαση επέφερε σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τα ποιήματα. Πριν την παρέμβαση, οι απαντήσεις υποδήλωναν δυσκολία στην κατανόηση, έλλειψη ερμηνευτικής στρατηγικής, και απουσία σύνδεσης με το κείμενο. Για παράδειγμα, ο Μαθητής 5 αναφέρει ότι παλαιότερα «δεν καταλάβαινα τίποτα» από τα ποιήματα, ενώ ο Μαθητής 3 ότι «με δυσκόλευαν τα ποιήματα γιατί δεν τα καταλάβαινα». Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές δηλώνουν:

- Μεγαλύτερη προσοχή στη γλώσσα και στα νοήματα: Ο Μαθητής 1 αναφέρει ότι πλέον μπορεί «να αναλύσει καλύτερα» και να εντοπίζει «ενδιαφέρουσες προσωποποιήσεις»
- Ικανότητα εντοπισμού λογοτεχνικών τεχνικών: Η Μαθήτρια 2 εξηγεί ότι πλέον αναζητά «μήνυμα ή συμβολισμό πίσω από κάθε λέξη»
- Βαθύτερη κατανόηση των συμβολισμών: Ο Μαθητής 5 δηλώνει ότι «οι ποιητές καμιά φορά άλλα λένε και άλλα εννοούν» και τώρα μπορεί να το αντιληφθεί
- Ανάπτυξη ερμηνευτικής διάθεσης: Η Μαθήτρια 4 περιγράφει ότι η παρέμβαση την βοήθησε να «εμβαθύνει στην ποίηση περισσότερο από πριν» και να αναζητά «νόημα, είδος, λεξιλόγιο»

Η αλλαγή αυτή δείχνει ότι η παρέμβαση ενίσχυσε ουσιαστικά την κριτική πρόσληψη της ποιητικής γλώσσας, κάτι που αποτελεί κεντρική επιδίωξη του ΝΠΣ (ΙΕΠ, 2021). Επιπλέον, η ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων συνδέεται με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader-response theory), η οποία υπογραμμίζει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη στη δημιουργία νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με το λογοτεχνικό κείμενο (Iser, 1979· Rosenblatt, 1995).

Η μετάβαση από την παθητική αποδοχή στην ενεργή ερμηνεία αποτελεί σημαντική μαθησιακή πρόοδο και συμβάλλει στην ανάπτυξη του λογοτεχνικού γραμματισμού (literary literacy), ο οποίος περιλαμβάνει την ικανότητα ανάλυσης, ερμηνείας και αισθητικής εκτίμησης των λογοτεχνικών κειμένων (Βαραγούλη, Καστανά & Παπαθανασίου, 2018).

5.6.4 Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Ψηφιακού Γραμματισμού

Η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι έχει αναπτύξει νέες ψηφιακές δεξιότητες, αν και κάποιοι, όπως ο Μαθητής 1, αναφέρουν ότι δεν αισθάνθηκαν μεγάλη βελτίωση επειδή ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές τεχνολογίες («όχι, γιατί είμαι ήδη αρκετά εξοικειωμένος»). Ωστόσο, οι υπόλοιποι μαθητές αναφέρουν σαφείς δεξιότητες που αναπτύχθηκαν:

- Αναζήτηση πληροφοριών (Μαθητές 2, 3, 4, 5)
- Δημιουργία παρουσιάσεων (Μαθήτρια 2: «δημιουργία παρουσιάσεων»)
- Χρήση forum / padlet για ανάρτηση εργασιών (Μαθητές 3 και 5)
- Σχεδιασμός ψηφιακού έργου
- Οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι οι μαθητές συνδέουν τις ψηφιακές δεξιότητες με μελλοντική αξιοποίηση σε άλλες σχολικές δραστηριότητες και στην καθημερινή τους ζωή, όπως αναφέρει ο Μαθητής 5 («θα μπορώ να παρουσιάζω εργασίες και να ψάχνω πληροφορίες»). Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση ενισχύει όχι μόνο τη λογοτεχνική κατανόηση, αλλά και την ψηφιακή αυτονομία, δεξιότητα κρίσιμη στον 21ο αιώνα (Παπαδημητρίου, 2021· European Commission, 2022).

Η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της λογοτεχνικής διδασκαλίας συμβάλλει στην ολιστική εκπαίδευση των μαθητών, καθώς συνδυάζει τον ανθρωπιστικό γραμματισμό με τον ψηφιακό, δημιουργώντας ένα πλούσιο και πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον (Zou, Kuek & Feng, 2025).

5.6.5 Εμπειρία Χρήσης του Ψηφιακού Περιβάλλοντος

Η πλειονότητα των μαθητών αξιολόγησε το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης ως εύχρηστο, ευχάριστο αισθητικά, καθαρό και μη φορτωμένο, σωστά οργανωμένο, λειτουργικό, και κατάλληλο για την ηλικία τους. Ενδεικτικά:

- Ο Μαθητής 1 σημειώνει ότι το περιβάλλον ήταν «πολύ εύκολο στην χρήση και σωστά οργανωμένο»
- Η Μαθήτρια 2 λέει ότι «ήταν απλό, καθαρό και όχι φορτωμένο»
- Ο Μαθητής 3 αναφέρει ότι «όλα ήταν μαζεμένα στη σελίδα και μπορούσα με τα κουμπιά να πάω όπου ήθελα»
- Η Μαθήτρια 4 δηλώνει ότι «ήταν πανεύκολο στη χρήση» και «ευχάριστο χάρη στα διασκεδαστικά οπτικοακουστικά μέσα»
- Ο Μαθητής 5 εκτιμά τα «ωραία χρώματα και σχέδια» και ότι «μπορούσα να το ακούω κιόλας»

Η εμπειρία χρήσης δεν αφορά μόνο την ευχρηστία, αλλά και την συναισθηματική απήχηση, καθώς μαθητές όπως ο Μαθητής 3 αναφέρουν ότι τους άρεσε «η Μούσα που μου μιλούσε», στοιχείο που ενισχύει τη φωνητική πρόσληψη της ποίησης και την προσωποποιημένη αλληλεπίδραση. Η χρήση φωνητικής αφήγησης αποτελεί εφαρμογή της αρχής της τροπικότητας (modality principle) της πολυμεσικής μάθησης, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση βελτιώνεται όταν το λεκτικό υλικό παρουσιάζεται ακουστικά παρά οπτικά (Mayer, 2021).

Η θετική εμπειρία χρήσης συμβάλλει στην ενίσχυση του κινήτρου μάθησης και στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην τεχνολογία ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Gündüzalp, 2024).

5.6.6 Προτιμήσεις σε Μορφές Εκπαιδευτικού Υλικού

Όλοι οι μαθητές αναφέρουν ότι το διαδραστικό, πολυμεσικό υλικό ενίσχυσε την κατανόηση της ποίησης. Οι συχνότερες επιλογές που αναδείχθηκαν περιλαμβάνουν:

- Βίντεο (Μαθητές 1, 2, 3, 5, 6)
- Διαδραστικές ασκήσεις (Μαθητές 1, 2, 3, 5, 6)
- Οπτικοακουστικά μέσα όπως εικόνες και αφηγήσεις (Μαθητές 3, 5)
- Σχεδιαγράμματα και χρονογραμμές (Μαθητής 1: «σχεδιαγράμματα με βοήθησαν να θυμάμαι»)
- Padlet (Μαθήτρια 4 και Μαθητής 3)

Οι λόγοι που επικαλούνται οι μαθητές για τις προτιμήσεις τους συνδέονται με την προσβασιμότητα, την καλύτερη οργάνωση της σκέψης, την ευκολία κατανόησης, την αυξημένη εμπλοκή, τη διασκέδαση και το κίνητρο, καθώς και την άμεση ανατροφοδότηση. Η Μαθήτρια 2 αναφέρει ότι «τα βίντεο με βοηθούσαν να καταλάβω την ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα», ενώ ο Μαθητής 3 εκτιμά ότι «οι ασκήσεις ήταν εύκολες και άμεσες». Η Μαθήτρια 4 δηλώνει ότι «ήταν πανεύκολο στη χρήση» και «ευχάριστο χάρη στα διασκεδαστικά οπτικοακουστικά μέσα», ενώ ο Μαθητής 5 εκτιμά τα «ωραία χρώματα και σχέδια» και ότι «μπορούσα να το ακούω κιόλας».

Οι προτιμήσεις αυτές επιβεβαιώνουν τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, η οποία υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός διαφορετικών μορφών παρουσίασης ενισχύει την κατανόηση και τη μνημονική συγκράτηση (Mayer, 2009, 2021). Επιπλέον, η προτίμηση για διαδραστικά στοιχεία συνάδει με τη θεωρία της ενεργού μάθησης (active learning), η οποία τονίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Bondarenko, Pakhomova & Lewoniewski, 2020).

Η εμπειρία χρήσης δεν αφορά μόνο την ευχρηστία, αλλά και την συναισθηματική απήχηση, καθώς μαθητές όπως ο Μαθητής 3 αναφέρουν ότι τους άρεσε «η Μούσα που μου μιλούσε», στοιχείο που ενισχύει τη φωνητική πρόσληψη της ποίησης και την προσωποποιημένη αλληλεπίδραση.

5.6.7 Ο Ρόλος της Αυτοαξιολόγησης

Όλοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν εργαλεία αυτοαξιολόγησης και όλοι αναφέρουν ότι τα εργαλεία αυτά τους βοήθησαν να εντοπίσουν λάθη, να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους, να επανέλθουν στα σημεία του μαθήματος που χρειάζονταν, και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Ενδεικτικά:

- Ο Μαθητής 1: «με βοηθάνε γιατί διασκεδάζω και μαθαίνω μαζί»
- Η Μαθήτρια 2: «έβλεπα αμέσως ποια σημεία δεν είχα καταλάβει»
- Ο Μαθητής 3: «έβρισκα το σωστό και ξαναέκανα την άσκηση σωστά»
- Ο Μαθητής 5: «όταν έκανα λάθος γύριζα στη σελίδα και έβρισκα την απάντηση»
- Η Μαθήτρια 6: «όταν απαντούσα λάθος έβλεπα το σωστό»

Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι η ενσωματωμένη ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της μεταγνωστικής επίγνωσης, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν, να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές (Zimmerman, 1990, 2002).

Επιπλέον, η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχεται μέσω των ψηφιακών εργαλείων συμβάλλει στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, καθώς οι μαθητές λαμβάνουν άμεση πληροφόρηση για την επίδοσή τους χωρίς τον φόβο της αρνητικής κοινωνικής κρίσης (Steffens, 2007).

Η ενσωμάτωση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό υλικό συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που τονίζουν τη σημασία της φορμαριστικής αξιολόγησης (formative assessment) και της αυτορρύθμισης (self-regulation) για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Biggs, 2001).

5.6.8 Δυνατά Σημεία που Αναγνωρίζουν οι Μαθητές

Με βάση τη θεματική ανάλυση, τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του υλικού όπως τα αναφέρουν οι μαθητές είναι:

1. Βίντεο και οπτικοακουστικά μέσα

- Βοηθούν στην κατανόηση συναισθημάτων και ατμόσφαιρας
- Ενισχύουν την πολυαισθητηριακή πρόσληψη της ποίησης

2. Διαδραστικές ασκήσεις και quizzes

- Προκαλούν ενεργή εμπλοκή

- Παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση
3. Σχεδιαγράμματα, καθαρή δομή, οργανωμένο περιβάλλον
- Διευκολύνουν την κατανόηση και την πλοήγηση
 - Μειώνουν τη γνωστική επιβάρυνση
4. Ηχητική αφήγηση / «Μούσα» που μιλά
- Ενισχύει τη σχέση μαθητή-υλικού
 - Προσδίδει προσωπικό χαρακτήρα στη μαθησιακή εμπειρία
5. Ενσωμάτωση Padlet και εργαλείων παρουσίασης
- Ενισχύει την παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου
 - Αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης

Η σύγκλιση των απόψεων των μαθητών ως προς τα δυνατά σημεία του υλικού επιβεβαιώνει τις θεωρητικές αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό του και αναδεικνύει την παιδαγωγική του αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η θετική ανταπόκριση των μαθητών συνδέεται με την αυξημένη εσωτερική παρακίνηση και την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Deci & Ryan, σε Kitsantas, 2013).

5.6.9 Προτάσεις Βελτίωσης των Μαθητών

Αν και οι μαθητές εξέφρασαν σε γενικές γραμμές απόλυτη ικανοποίηση, έγιναν ορισμένες εποικοδομητικές προτάσεις:

- Περισσότερα βίντεο και κινούμενα σχέδια (Μαθήτρια 2)
- Πιο «παιχνιδιώδεις» ασκήσεις (Μαθήτρια 2)
- Περισσότερα ομαδικά παιχνίδια όπως Kahoot (Μαθήτρια 2)
- Περισσότερα τραγούδια (Μαθητής 5)
- Μεγαλύτερη διαδραστικότητα και συνεργατικότητα (Μαθήτρια 4)
- Μικρότερη διάρκεια σε ορισμένα βίντεο (Μαθήτρια 6)

Οι προτάσεις αυτές συνάδουν με τις σύγχρονες αρχές του game-based learning και της κοινωνικο-κονστροκτιβιστικής μάθησης. Συγκεκριμένα, η πρόταση για περισσότερα ομαδικά παιχνίδια αντικατοπτρίζει την ανάγκη των μαθητών για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργατική μάθηση, στοιχεία που αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής (Vygotsky, σε Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2004).

Επιπλέον, η πρόταση για πιο «παιχνιδιώδεις» ασκήσεις υποδηλώνει την επιθυμία των μαθητών για gamification στοιχεία, τα οποία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν το κίνητρο και την εμπλοκή (Γιαννακοπούλου, 2023).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι προτάσεις αυτές δεν αφορούν ελλείψεις ή αδυναμίες του υλικού, αλλά περιθώρια περαιτέρω εμπλουτισμού που θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μελλοντικές εκδοχές.

5.6.10 Συνολική Αποτίμηση από τη Σκοπιά των Μαθητών

Η ποιοτική αποτίμηση των μαθητών αναδεικνύει ότι η παρέμβαση:

- Βελτίωσε θεαματικά τη στάση απέναντι στη Λογοτεχνία, μετατρέποντας μια συχνά μονότονη εμπειρία σε ενδιαφέρουσα και ελκυστική
- Ενίσχυσε την κατανόηση της ποίησης, αναπτύσσοντας ερμηνευτικές δεξιότητες και κριτική σκέψη
- Ανέπτυξε ψηφιακές δεξιότητες, οι οποίες μεταφέρονται και σε άλλα μαθησιακά και επαγγελματικά πλαίσια
- Προσέφερε υψηλής αισθητικής εμπειρία, δημιουργώντας ένα ελκυστικό και λειτουργικό περιβάλλον
- Υποστήριξε ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή, ενθαρρύνοντας την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση
- Καλλιέργησε αναστοχαστικές στρατηγικές, μέσω της αυτοαξιολόγησης και της άμεσης ανατροφοδότησης
- Υποστήριξε αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, παρέχοντας στους μαθητές εργαλεία ελέγχου και παρακολούθησης της προόδου τους
- Μετέτρεψε τη μελέτη της ποίησης σε αλληλεπιδραστική, ευχάριστη και προσωπικά νοηματοδοτημένη διαδικασία

Η σύγκλιση όλων των μαθητικών απαντήσεων—ανεξάρτητα φύλου, τμήματος ή αρχικής στάσης—αποτελεί ισχυρή ένδειξη της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του υλικού. Η ομοφωνία των θετικών αξιολογήσεων από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις καταδεικνύει ότι το υλικό είναι ικανό να ανταποκριθεί σε ποικίλες μαθησιακές ανάγκες και στυλ (Saglam, 2011· Štefanc & Mažgon, 2012).

Η παρέμβαση λειτούργησε όχι μόνο ως μέσο διδασκαλίας της ποίησης, αλλά και ως εμπειρία ενδυνάμωσης ψηφιακών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, επιτυγχάνοντας πλήρως

τους παιδαγωγικούς στόχους της και συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (ΙΕΠ, 2021).

Η θεματική ανάλυση των μαθητικών απαντήσεων οργανώθηκε σε έξι κεντρικές κατηγορίες που αντιστοιχούν στους άξονες του ερωτηματολογίου. Ο Πίνακας 2 συνοψίζει τα κύρια θέματα που αναδείχθηκαν από τις εμπειρίες των μαθητών, παρέχοντας ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους και συνθετικά συμπεράσματα. Η παρουσίαση αυτή επιτρέπει την άμεση σύνδεση μεταξύ των υποκειμενικών βιωμάτων των μαθητών και των ευρύτερων παιδαγωγικών συμπερασμάτων της μελέτης.

Πίνακας 2. Θεματική Κωδικοποίηση Μαθητών

Κεντρική Κατηγορία	Υποκατηγορία	Περιγραφή	Ενδεικτικά Αποσπάσματα	Συμπέρασμα
Στάση προς Λογοτεχνία	Προ-Μετά παρέμβασης	Η στάση αλλάζει από ουδετερότητα/αρνητικότητα σε ενδιαφέρον.	«Τώρα καταλαβαίνω πιο πολλά»	Σημαντική βελτίωση
Ερμηνεία Ποίησης	Νοηματική εμβάθυνση	Οι μαθητές αναγνωρίζουν σύμβολα, νοήματα.	«Βρίσκω τι θέλει να πει ο ποιητής»	Ανεπτυγμένη πρόσληψη
Ψηφιακές Δεξιότητες	Πληροφοριακός γραμματισμός	Βελτίωση στην αναζήτηση, padlet, forum.	«Μπορώ να παρουσιάσω καλύτερα»	Ψηφιακή ενδυνάμωση
Εμπειρία Χρήσης	Ευχρηστία, αισθητική	Το περιβάλλον χαρακτηρίζεται ευχάριστο.	«Πανεύκολο στη χρήση»	Τεχνικά άρτιο
Αλληλεπίδραση	Διαδραστικά εργαλεία	Οι ασκήσεις θεωρούνται βοηθητικές.	«Έκανα λάθος και το έβρισκα»	Μεταγνωστική επίδραση
Προτιμήσεις	Βίντεο, ασκήσεις	Τα πολυμέσα βοηθούν στην κατανόηση.	«Με βοήθησαν τα βίντεο»	Θετική συναισθηματική εμπλοκή

Η θεματική ανάλυση των μαθητικών απαντήσεων οργανώθηκε σε έξι κεντρικές κατηγορίες που αντιστοιχούν στους άξονες του ερωτηματολογίου. Ο Πίνακας 2 συνοψίζει τα κύρια θέματα που αναδείχθηκαν από τις εμπειρίες των μαθητών, παρέχοντας ενδεικτικά



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους και συνθετικά συμπεράσματα. Η παρουσίαση αυτή επιτρέπει την άμεση σύνδεση μεταξύ των υποκειμενικών βιωμάτων των μαθητών και των ευρύτερων παιδαγωγικών συμπερασμάτων της μελέτης.

Συμπεράσματα

Η συνολική αποτίμηση των δεδομένων που προέκυψαν από την ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού τόσο από τους ειδικούς αξιολογητές όσο και από τους μαθητές, καταδεικνύει ότι η διδακτική παρέμβαση υπήρξε παιδαγωγικά επαρκής, τεχνολογικά άρτια και απολύτως εναρμονισμένη με τις αρχές της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικής μάθησης.

Σύνδεση με τις Αρχές της ΕξΑΕ και του Ανοικτού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Οι ειδικοί ανέδειξαν ότι το υλικό ενσωματώνει με συνέπεια τις αρχές της ΕξΑΕ: καθαρή δομή, σπονδυλωτή οργάνωση, αυτοπεριοριζόμενη πληροφορία, σαφής πλοήγηση, υποστηρικτική καθοδήγηση, και δυνατότητες αυτορρύθμισης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με το μοντέλο του Moore & Kearsley (2012) περί «υποστηρικτικών θεσμικών και παιδαγωγικών περιβαλλόντων» και με τις προδιαγραφές του Holmberg για προσωπικό, συνομιλιακό ύφος που ενισχύει την αίσθηση παρουσίας (Λιοναράκης, 2001β).

Επιπλέον, το υλικό ακολουθεί τις αρχές του ανοικτού εκπαιδευτικού σχεδιασμού (open educational design), οι οποίες τονίζουν τη σημασία της προσβασιμότητας, της διαφάνειας των μαθησιακών στόχων, της ευελιξίας στη χρήση και της δυνατότητας προσαρμογής στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Maphosa & Bhebhe, 2020).

Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζεται τόσο από τις απόψεις των ειδικών όσο και από τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν ότι το υλικό τους επέτρεψε να μελετήσουν αυτόνομα, σε δικό τους ρυθμό, και να επανέλθουν σε σημεία που χρειάζονταν περαιτέρω κατανόηση.

Σύνδεση με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

Οι ειδικοί επιβεβαίωσαν ότι το υλικό ακολουθεί τη γνωστική θεωρία πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009, 2021), αποφεύγει γνωστική υπερφόρτωση, χρησιμοποιεί οπτικά και

ηχητικά μέσα για νοηματική υποστήριξη, και ευθυγραμμίζεται με την αρχή της διπλής επεξεργασίας (dual coding theory). Ταυτόχρονα, οι μαθητές περιγράφουν ακριβώς τα αποτελέσματα που προβλέπει η θεωρία: αυξημένη κατανόηση, καλύτερη μνημονική συγκράτηση, και ενίσχυση της νοηματικής πρόσληψης.

Η σύγκλιση μεταξύ των θεωρητικών προβλέψεων και των εμπειρικών ευρημάτων αποτελεί ισχυρή επιβεβαίωση της εγκυρότητας του σχεδιασμού. Επιπλέον, η εφαρμογή των πολυμεσικών αρχών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ποίησης αναδεικνύει τη δυνατότητα σύνδεσης μεταξύ γνωστικής ψυχολογίας και λογοτεχνικής παιδαγωγικής, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός διεπιστημονικού μοντέλου διδασκαλίας (Stanevičienė et al., 2025).

Εμπειρική Τεκμηρίωση της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Η ανάλυση των μαθητικών απαντήσεων δείχνει ότι:

Μεταβλήθηκαν οι στάσεις απέναντι στη Λογοτεχνία: Από αδιαφορία ή δυσκολία προς αποδοχή και ενδιαφέρον. Η αλλαγή αυτή συνδέεται με την αυξημένη εσωτερική παρακίνηση και την αίσθηση ικανότητας που προσφέρει το υλικό (Deci & Ryan, σε Kitsantas, 2013).

Βελτιώθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση της ποίησης: Οι μαθητές άρχισαν να εντοπίζουν μοτίβα, νοήματα και σύμβολα. Η ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων συνδέεται με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, η οποία τονίζει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη στη δημιουργία νοήματος (Rosenblatt, 1995· Iser, 1979).

Αναπτύχθηκαν ψηφιακές δεξιότητες: Αναζήτηση πληροφοριών, χρήση multimedia tools, παρουσίαση έργων. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί σημαντική προστιθέμενη αξία της παρέμβασης, καθώς συμβάλλει στην ολιστική εκπαίδευση των μαθητών (Παπαδημητρίου, 2021).

Ενισχύθηκε η αυτονομία: Χρήση quizzes, επάνοδος σε υλικό, αυτοέλεγχος λαθών. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί κεντρικό στόχο της ΕξΑΕ και της σύγχρονης παιδαγωγικής (Zimmerman, 2002).

Αυξήθηκε η εμπλοκή: Βίντεο, τραγούδια, διαδραστικές δραστηριότητες. Η ενεργός εμπλοκή συνδέεται θετικά με τη μαθησιακή απόδοση και την ανάπτυξη βαθύτερης κατανόησης (Laurillard, 2012).

Βελτιώθηκε η συναισθηματική εμπειρία: «Η Μούσα μου μιλάει», «δεν είναι πια βαρετό», «καταλαβαίνω καλύτερα». Η συναισθηματική διάσταση είναι κρίσιμη για τη λογοτεχνική

μάθηση, καθώς η ποίηση απαιτεί όχι μόνο γνωστική κατανόηση αλλά και αισθητική πρόσληψη.

Σύγκλιση Ειδικών – Μαθητών

Η διασταύρωση των απόψεων των ειδικών αξιολογητών και των μαθητών αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της εγκυρότητας της μελέτης, καθώς επιτρέπει την τριγωνοποίηση των δεδομένων (data triangulation). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει συγκριτικά τα ευρήματα από τις δύο πηγές δεδομένων ανά θεματική κατηγορία, αναδεικνύοντας τις συγκλίσεις και τις συμπληρωματικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Η σύγκλιση μεταξύ θεωρητικής αξιολόγησης (ειδικοί) και βιωματικής εμπειρίας (μαθητές) ενισχύει την αξιοπιστία και την παιδαγωγική εγκυρότητα των συμπερασμάτων.

Το σημαντικότερο εύρημα είναι η σύγκλιση ανάμεσα στις δύο πηγές δεδομένων:

Πίνακας 3. Σύγκριση Ειδικών-Μαθητών

Τομείς	Τι λένε οι Ειδικοί	Τι λένε οι Μαθητές	Συγκλίνουσα Ερμηνεία
Ευχρηστία	Άριστη, καθαρή, λειτουργική	Εύκολη, «με βοήθησε πολύ», «δεν μπερδεύτηκα»	Το υλικό είναι λειτουργικό
Προσβασιμότητα	Σωστή τμηματοποίηση, σαφής ροή	«Όλα ήταν μαζεμένα», «έβρισκα ό,τι ήθελα»	Ιδανική οργάνωση
Αλληλεπίδραση	Υψηλή διαδραστικότητα	«Με βοήθησαν πολύ οι ασκήσεις»	Ενεργό μοντέλο μάθησης
Πολυμέσα	Παιδαγωγικά ορθά	«Με βοήθησαν τα βίντεο και τα τραγούδια»	Πολυτροπική μάθηση
Αυτοαξιολόγηση	Σαφής ανατροφοδότηση	«Μάθαινα από τα λάθη μου»	Ποιοτική αυτοαξιολόγηση
Στάση προς μάθημα	Παιδαγωγικά ορθό	Προσιτό και «μη βαρετό»	Βελτίωση στάσεων

Ο Πίνακας 3 αποκαλύπτει μια εντυπωσιακή σύγκλιση μεταξύ των δύο πηγών δεδομένων. Οι ειδικοί αξιολογούν τα τεχνικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του υλικού με θεωρητικά κριτήρια, ενώ οι μαθητές περιγράφουν τις πραγματικές επιδράσεις αυτών των χαρακτηριστικών στη μαθησιακή τους εμπειρία. Η σύγκλιση αυτή επιβεβαιώνει ότι οι θεωρητικές αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό του υλικού μεταφράζονται αποτελεσματικά

σε πρακτικά μαθησιακά οφέλη. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η «τεχνική αρτιότητα» που επισημαίνουν οι ειδικοί γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές ως «πανεύκολο», γεγονός που καταδεικνύει την επιτυχή εφαρμογή της αρχής της «αόρατης τεχνολογίας» (transparent technology)—η τεχνολογία υποστηρίζει τη μάθηση χωρίς να αποτελεί εμπόδιο (Laurillard, 2012). Η τριγωνοποίηση αυτή ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα (internal validity) της μελέτης και παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της αποτελεσματικότητας του υλικού (Lincoln & Guba, σε Creswell, 2013).

Συνολική Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Το υλικό κρίνεται ως:

- Παιδαγωγικά αποτελεσματικό: Επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει
- Τεχνολογικά συνεπές: Αξιοποιεί τα ψηφιακά εργαλεία με παιδαγωγική στόχευση
- Συμβατό με το ΝΠΣ στη Λογοτεχνία: Ενσωματώνει τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών
- Κατάλληλο για εφήβους: Προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας
- Εναρμονισμένο με διεθνή πρότυπα ψηφιακής μάθησης: Ακολουθεί τις βέλτιστες πρακτικές

Η διδακτική παρέμβαση πέτυχε τον στόχο της: να δημιουργήσει μια υποστηρικτική, κατανοητή, πολυτροπική και ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία για τη διδασκαλία της ποίησης. Επιπλέον, το υλικό υπερέβη τους αρχικούς στόχους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, μεταγνωστικών στρατηγικών και κριτικής σκέψης—δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα (European Commission, 2020).

Η σύγκλιση των ευρημάτων και η απουσία σημαντικών προβληματικών σημείων καταδεικνύουν ότι το υλικό αποτελεί μια ολοκληρωμένη και καινοτόμο πρόταση διδασκαλίας της ποίησης στην Α΄ Γυμνασίου. Η μελλοντική έρευνα μπορεί να συμβάλει στη βελτιστοποίησή του, ωστόσο η παρούσα του μορφή θεωρείται πλήρως λειτουργική και παιδαγωγικά αποτελεσματική.

Η θεωρητική τεκμηρίωση της παρούσας μελέτης εδράζεται σε πολλαπλά θεωρητικά πλαίσια που συνδέονται με την ΕξΑΕ, την πολυμεσική μάθηση, την αυτορρύθμιση και τη λογοτεχνική παιδαγωγική. Ο Πίνακας 4 συνδέει τα εμπειρικά ευρήματα της μελέτης με τις

αντίστοιχες θεωρητικές αρχές και τους βασικούς συγγραφείς που τις διατύπωσαν, παρέχοντας αποδείξεις από τις απόψεις των ειδικών και των μαθητών. Η παρουσίαση αυτή καταδεικνύει τη διεπιστημονική φύση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εμπειρική επιβεβαίωση των θεωρητικών προβλέψεων.

Πίνακας 4. Σύνδεση Ευρημάτων με Θεωρητικό Πλαίσιο

Θεωρητικός Άξονας	Συγγραφείς	Αντίστοιχο Εύρημα	Απόδειξη από Ειδικούς/Μαθητές
Πολυμεσική Μάθηση	Mayer (2009, 2021), Moreno	Συνδυασμός εικόνας-ήχου-κειμένου	Οι μαθητές κατανοούν καλύτερα μέσω βίντεο
ΕξΑΕ & Ανοικτός Σχεδιασμός	Moore & Kearsley (2012), Holmberg (σε Λιοναράκης, 2001β)	Καθοδηγούμενη, σπονδυλωτή δομή	Οι ειδικοί επισημαίνουν την καθαρή πλοήγηση
Αυτορρύθμιση	Zimmerman (1990, 2002)	Ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση	«Εβρισκα το λάθος και ξαναέκανα την άσκηση»
Πολυτροπική Λογοτεχνική Μάθηση	Kress, New London Group (σε Παπαδημητρίου, 2021)	Οπτικοακουστική κατανόηση ποιημάτων	«Με βοήθησαν τα τραγούδια και τα βίντεο»
Εμπλοκή μαθητή	Laurillard (2012)	Διαδραστικές ασκήσεις	«Με έκανε να το ζήσω» – Μαθήτρια 2
Αναγνωστική Ανταπόκριση	Iser (1979), Rosenblatt (1995)	Ενεργός ρόλος στην ερμηνεία	«Αναζητώ το μήνυμα πίσω από κάθε λέξη» – Μαθήτρια 2

Ο Πίνακας 4 αποδεικνύει ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν αποτελούν μεμονωμένες παρατηρήσεις, αλλά επιβεβαιώνουν συστηματικά τις θεωρητικές προβλέψεις που έχουν διατυπωθεί από κορυφαίους ερευνητές στους τομείς της ΕξΑΕ, της πολυμεσικής μάθησης και της λογοτεχνικής παιδαγωγικής. Η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι εμφανής: οι αρχές του Mayer για τη μείωση του γνωστικού φορτίου μέσω πολυμέσων επιβεβαιώνονται από τα σχόλια των μαθητών περί καλύτερης κατανόησης· οι θέσεις του Zimmerman για την αυτορρύθμιση επαληθεύονται από την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν από τα λάθη τους· και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης των Iser και Rosenblatt επιβεβαιώνεται από την ενεργό ερμηνευτική στάση που υιοθετούν οι μαθητές.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό υλικό συνδέει επιτυχώς θεωρίες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία—γνωστική ψυχολογία (Mayer), εκπαιδευτική τεχνολογία (Moore & Kearsley), αυτορρύθμιση (Zimmerman) και λογοτεχνική θεωρία (Rosenblatt, Iser)—δημιουργώντας ένα διεπιστημονικό μοντέλο διδασκαλίας της ποίησης. Η σύνθεση αυτή αποτελεί πρωτότυπη συμβολή της μελέτης στη διεθνή βιβλιογραφία.

Κριτική Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη συζήτηση για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ, επιβεβαιώνοντας εμπειρικά τις θεωρητικές αρχές και αναδεικνύοντας τη δυνατότητα σύνδεσης μεταξύ γνωστικής ψυχολογίας, πολυμεσικής μάθησης και λογοτεχνικής παιδαγωγικής. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να τονιστεί ότι η αποτελεσματικότητα του υλικού εξαρτάται όχι μόνο από τα εγγενή χαρακτηριστικά του, αλλά και από τον τρόπο ενσωμάτωσής του στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή της μάθησης παραμένει κεντρικός, ακόμη και στην ΕξΑΕ. Η ψηφιακή διάσταση δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης επαφή με την ποίηση, αλλά λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο που διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης, εμπλοκής και βιοματικής μάθησης. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης δεν οφείλεται αποκλειστικά στην τεχνολογική υποδομή, αλλά στον παιδαγωγικό σχεδιασμό που προηγήθηκε της τεχνολογικής υλοποίησης. Αυτό συνάδει με τη θεωρία του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου, η οποία υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί τη σύνθεση τριών διακριτών τομέων γνώσης: της παιδαγωγικής, του επιστημονικού περιεχομένου και της τεχνολογίας (Mishra & Koehler, 2006).

Ο εκπαιδευτικός διατηρεί καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, καθώς είναι αυτός που επιλέγει και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, διαμεσολαβεί μεταξύ του ψηφιακού υλικού και της μαθησιακής εμπειρίας, παρέχει συναισθηματική υποστήριξη και παρακίνηση, προσαρμόζει τον ρυθμό και τη δυσκολία ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών, και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό. Η ισορροπία μεταξύ ψηφιακής και παραδοσιακής διδασκαλίας αποτελεί συνεχές ερευνητικό και πολιτικό ζήτημα στη σύγχρονη εκπαίδευση (European Commission, 2020). Η παρούσα μελέτη δεν

προτείνει την αντικατάσταση της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά την εμπλουτισμό της με ψηφιακά εργαλεία που επιτρέπουν την επέκταση της μαθησιακής εμπειρίας πέρα από τα όρια της φυσικής τάξης.

Ένα από τα κεντρικότερα ευρήματα της μελέτης αφορά την αποτελεσματικότητα της πολυτροπικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ποίησης. Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη συνδυαστική χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, όπως κειμένου, εικόνας, ήχου, βίντεο και κίνησης, για την κατασκευή νοήματος (Kress & van Leeuwen, 2006). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η πολυτροπική παρουσίαση της ποίησης ενισχύει την πολυαισθητηριακή εμπλοκή, καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι η χρήση βίντεο, μουσικής και φωνητικής αφήγησης τους βοήθησε να ζήσουν την ποίηση και να κατανοήσουν βαθύτερα τα συναισθήματα και την ατμόσφαιρα των ποιημάτων. Αυτό συνάδει με τη θεωρία της ενσώματης γνώσης, η οποία υποστηρίζει ότι η νόηση δεν είναι αμιγώς αφηρημένη διαδικασία, αλλά εδράζεται στην αισθητηριακή και σωματική εμπειρία. Επιπλέον, η πολυτροπικότητα ενισχύει την προσβασιμότητα για διαφορετικά μαθησιακά στυλ, καθώς η παροχή πληροφοριών σε πολλαπλές μορφές επιτρέπει στους μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προτιμήσεις να επιλέξουν τον τρόπο πρόσληψης που τους ταιριάζει καλύτερα. Αυτό συμβάλλει στην εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας και στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Rose & Meyer, 2002). Παράλληλα, η ικανότητα ανάγνωσης και παραγωγής νοήματος σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα στον 21ο αιώνα. Η διδασκαλία της ποίησης μέσω πολυμέσων προετοιμάζει τους μαθητές για έναν κόσμο όπου το νόημα κατασκευάζεται πολυτροπικά. Η συστηματική χρήση πολυμέσων στο πλαίσιο της λογοτεχνικής διδασκαλίας δεν περιορίζεται στην παθητική κατανάλωση οπτικοακουστικού υλικού, αλλά προάγει την κριτική αναστοχαστική στάση απέναντι στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν πώς διαφορετικές σημειωτικές επιλογές, όπως το χρώμα, η μουσική και ο ρυθμός μοντάζ, επηρεάζουν την ερμηνεία και τη συναισθηματική ανταπόκριση.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης αφορά την ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μέσω των μηχανισμών αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης που ενσωματώθηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητές ανέφεραν ότι τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης τους βοήθησαν να βρουν το λάθος και να ξανακάνουν την

άσκηση, να καταλάβουν τι δεν ήξεραν, και να μην φοβούνται να κάνουν λάθη. Η αυτορρύθμιση αποτελεί πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διεργασίες (Zimmerman, 2000). Συγκεκριμένα, ο μαθητής που αυτορρυθμίζεται θέτει στόχους και σχεδιάζει στρατηγικές, αναγνωρίζοντας τι πρέπει να μάθει και αποφασίζοντας πώς θα το πετύχει. Στην παρούσα παρέμβαση, οι σαφείς μαθησιακοί στόχοι που παρουσιάζονταν στην αρχή κάθε ενότητας βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς.

Επιπλέον, ο αυτορρυθμιζόμενος μαθητής παρακολουθεί την πρόοδό του χρησιμοποιώντας μεταγνωστικές στρατηγικές για να αξιολογήσει αν κατανόησε το υλικό. Οι διαδραστικές ασκήσεις με άμεση ανατροφοδότηση επέτρεψαν στους μαθητές να ελέγχουν σε πραγματικό χρόνο την κατανόησή τους. Όταν αντιλαμβάνεται ότι κάτι δεν λειτουργεί, αλλάζει προσέγγιση, και η δυνατότητα επαναφοράς σε προηγούμενα σημεία του υλικού επέτρεψε στους μαθητές να προσαρμόσουν τον ρυθμό μάθησής τους. Παράλληλα, διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, αναπτύσσοντας θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες και δεν αποθαρρύνεται από τα λάθη. Η άμεση, μη κριτική ανατροφοδότηση μείωσε το άγχος και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση.

Η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης δεν αποτελεί απλώς επιθυμητό παρεπόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά συνιστά θεμελιώδη στόχο της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα (Boekaerts & Corno, 2005). Οι μαθητές που αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι πιο επιτυχημένοι ακαδημαϊκά, διατηρούν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης και είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τη δια βίου μάθηση.

Ένα εύρημα που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η ισχυρή συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών στο εκπαιδευτικό υλικό. Μαθητές που αρχικά χαρακτήριζαν τη Λογοτεχνία ως βαρετή ή μονότονη δήλωσαν μετά την παρέμβαση ότι δεν ήταν πια βαρετό, ότι το ζούσαν, και ότι τους άρεσε η Μούσα που τους μιλούσε. Η συναισθηματική διάσταση της μάθησης έχει αποδειχθεί κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ανάπτυξη βαθύτερης κατανόησης (Pekrun, 2006). Τα θετικά συναισθήματα, όπως το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η χαρά και η ικανοποίηση, ενισχύουν την προσοχή, τη μνήμη και τη δημιουργική σκέψη, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, η ανία και η απογοήτευση, λειτουργούν ανασταλτικά.

Η παρούσα παρέμβαση ενσωμάτωσε συγκεκριμένες στρατηγικές για την ενίσχυση της θετικής συναισθηματικής εμπλοκής. Η χρήση του χαρακτήρα της Μούσας που μιλά στους μαθητές σε δεύτερο πρόσωπο δημιούργησε αίσθηση προσωπικής σχέσης και φροντίδας. Αυτό συνάδει με τη θεωρία της κοινωνικής παρουσίας στην ΕξΑΕ, η οποία τονίζει τη σημασία της ανθρώπινης διάστασης στην τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία (Garrison, 2007). Επιπλέον, η προσεκτική επιλογή εικόνων, χρωμάτων, μουσικής και φωνητικής απόδοσης δημιούργησε ένα αισθητικά ευχάριστο περιβάλλον που προσκαλούσε στην εξερεύνηση. Η αισθητική δεν είναι διακοσμητική, αλλά συνιστά ουσιαστικό στοιχείο της μαθησιακής εμπειρίας, ιδίως στη διδασκαλία της τέχνης και της λογοτεχνίας.

Η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας, η θετική ανατροφοδότηση και η δυνατότητα διόρθωσης των λαθών ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τη θετική τους στάση απέναντι στο μάθημα. Αυτό συνδέεται με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997), η οποία υποστηρίζει ότι η πεποίθηση του μαθητή για τις δικές του ικανότητες επηρεάζει καθοριστικά την προσπάθεια, την επιμονή και την τελική επίδοση.

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ τεχνολογίας και παιδαγωγικής, καθώς η τεχνολογία δεν καθορίζει την παιδαγωγική, ούτε η παιδαγωγική υφίσταται ανεξάρτητα από τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα. Αντίθετα, υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση όπου οι παιδαγωγικές αρχές καθοδηγούν την επιλογή και τη χρήση της τεχνολογίας, ενώ παράλληλα η τεχνολογία ανοίγει νέες παιδαγωγικές δυνατότητες που δεν θα ήταν εφικτές αλλιώς (Selwyn, 2011). Για παράδειγμα, η χρήση πολυμέσων επιτρέπει την πολυτροπική παρουσίαση της ποίησης με τρόπους που δεν ήταν δυνατοί με το έντυπο βιβλίο. Ωστόσο, η απλή παρουσία πολυμέσων δεν εγγυάται αυτόματα την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα· χρειάζεται συνειδητός σχεδιασμός που εδράζεται σε θεωρητικά τεκμηριωμένες αρχές, όπως οι αρχές του Mayer, και σέβεται τις ιδιαιτερότητες του επιστημονικού πεδίου, στην προκειμένη περίπτωση τη λογοτεχνική παιδαγωγική.

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης οφείλεται ακριβώς σε αυτήν την ισορροπημένη σύνθεση, καθώς η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε για να υπηρετήσει σαφείς παιδαγωγικούς στόχους, και οι παιδαγωγικές επιλογές έγιναν με γνώμονα τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ψηφιακού μέσου. Αυτή η προσέγγιση αντιτίθεται στον τεχνολογικό ντετερμινισμό που θεωρεί την τεχνολογία ως αυτόνομη δύναμη που καθορίζει τις

εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς και στον παιδαγωγικό συντηρητισμό που αντιστέκεται σε κάθε τεχνολογική καινοτομία (Selwyn, 2010).

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει ιδιαίτερα στον τομέα της λογοτεχνικής παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας πώς οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία της ποίησης χωρίς να υπονομεύσουν την αισθητική και τη συναισθηματική της διάσταση. Η ποίηση, ως είδος λόγου που εδράζεται στην ηχητική υφή, τον ρυθμό, την εικόνα και το συμβολισμό, είναι ιδανικό πεδίο για πολυτροπική προσέγγιση. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ψηφιακή διδασκαλία της ποίησης μπορεί να αναδείξει την προφορική διάσταση της ποίησης, καθώς η φωνητική απόδοση των ποιημάτων επιτρέπει στους μαθητές να εκτιμήσουν τον ρυθμό, τη μελωδία και τη συναισθηματική έκφραση, στοιχεία που συχνά χάνονται στην αθόρυβη ανάγνωση.

Επιπλέον, η ένταξη εικόνων, μουσικής και βίντεο δημιουργεί διαλόγους μεταξύ διαφορετικών καλλιτεχνικών εκφράσεων, εμπλουτίζοντας την ερμηνευτική εμπειρία. Αντί να παρουσιάζεται ως στατικό κείμενο προς ανάλυση, η ποίηση γίνεται αντιληπτή ως δυναμική πράξη επικοινωνίας και έκφρασης. Παράλληλα, η χρήση εργαλείων όπως το Padlet επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνο να καταναλώνουν αλλά και να παράγουν ποιητικό και πολυτροπικό περιεχόμενο, αναπτύσσοντας τη δική τους ποιητική φωνή.

Παρά τα θετικά ευρήματα, είναι σημαντικό να διατηρηθεί κριτική στάση απέναντι στην ψηφιακοποίηση της εκπαίδευσης. Η τεχνολογία δεν είναι ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει συγκεκριμένες αξίες, ιδεολογίες και εξουσιακές σχέσεις. Η υπερβολική εστίαση στην τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε τεχνοκρατικές προσεγγίσεις όπου η μάθηση ανάγεται σε μετρήσιμες συμπεριφορές και η εκπαίδευση υποτάσσεται σε λογικές αποτελεσματικότητας και οικονομικής βιωσιμότητας (Biesta, 2010). Επιπλέον, η πρόσβαση στην τεχνολογία και η ικανότητα αξιοποίησής της δεν κατανέμονται ισότιμα, αναπαράγοντας ή και διευρύνοντας υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Ο υπερτονισμός της τεχνολογίας μπορεί επίσης να υπονομεύσει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και την παιδαγωγική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού.

Για τους λόγους αυτούς, η παρούσα μελέτη τάσσεται υπέρ μιας κριτικής παιδαγωγικής του ψηφιακού που θέτει την παιδαγωγική πριν από την τεχνολογία, αναδεικνύει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς κάθε μέσου, προάγει την κριτική ψηφιακή ικανότητα, διασφαλίζει



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή, και διατηρεί κεντρικό τον ανθρώπινο παράγοντα και τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η παρούσα μελέτη αποκτά ιδιαίτερη σημασία για πολλαπλούς λόγους. Πρώτον, το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε σε πλήρη συμφωνία με τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία (ΙΕΠ, 2021), που προάγει την κριτική ανάγνωση, τη δημιουργική έκφραση, την πολυτροπικότητα και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η έρευνα καταδεικνύει ότι αυτές οι αρχές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά μέσω ψηφιακών περιβαλλόντων. Δεύτερον, στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως υπερπληθείς τάξεις, περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, έλλειψη υλικών πόρων και ετερογενή μαθητικά σύνολα. Η ΕξΑΕ και τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν δυνατότητες διαφοροποίησης, εξατομίκευσης και επέκτασης του μαθησιακού χρόνου πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης.

Τρίτον, η συστηματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και πολυγραμματισμών που είναι απαραίτητοι για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης (Παπαδημητρίου, 2021). Τέταρτον, η παρούσα παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τη δημιουργία παρόμοιων εκπαιδευτικών υλικών σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και βαθμίδες εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην ψηφιακή ωριμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Η παρούσα μελέτη ανοίγει διάφορες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Διαχρονικές μελέτες που θα παρακολουθούν τους μαθητές για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ένα ή περισσότερα σχολικά έτη, θα επέτρεπαν την αξιολόγηση της μακροχρόνιας επίδρασης της παρέμβασης στις στάσεις απέναντι στη λογοτεχνία, στην ανάπτυξη λογοτεχνικών δεξιοτήτων και στην ψηφιακή ικανότητα. Συγκριτικές μελέτες που θα συνέκριναν την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής παρέμβασης με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ή με άλλες ψηφιακές προσεγγίσεις θα παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για τα συγκριτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα διαφορετικών παιδαγωγικών στρατηγικών.

Επιπλέον, η επέκταση του υλικού σε άλλα λογοτεχνικά είδη, όπως η πεζογραφία και το δράμα, και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, όπως το Δημοτικό και το Λύκειο, θα διερευνούσε τη μεταφερσιμότητα του μοντέλου. Μελέτες που θα εστίαζαν σε ευάλωτες ομάδες, όπως



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με αναπηρίες, μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, ή μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, θα συνέβαλλαν στην ανάπτυξη περισσότερο προσβάσιμων και ισότιμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η διερεύνηση του πώς τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, όπως προσαρμοστικές μηχανές μάθησης και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω την εξατομίκευση και την υποστήριξη της μάθησης θα αποτελούσε επίσης σημαντική κατεύθυνση. Τέλος, μελλοντικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να εμπλέξουν τους μαθητές ως συν-σχεδιαστές του εκπαιδευτικού υλικού, προάγοντας τη δραστικότητα, την κριτική σκέψη και την ιδιοκτησία της μαθησιακής εμπειρίας.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Βιβλιογραφία

- Academy Publication. (2013). Reader-response theory: A path towards Wolfgang Iser. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 1016–1021. Ανακτήθηκε από <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/06/17.pdf>
- Adalikwu, E., & Lorkpilgh, A. (2012). *Importance of the various characteristics of educational materials* [Άρθρο για λειτουργίες και χαρακτηριστικά διδακτικού υλικού].
- Alfavita. (2022). *Λογοτεχνία: Νέο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/407755_logotehnia-neo-programma-spoymdon-toy-gymnasioy
- Area-Moreira, M., et al. (2023). The digital transformation of instructional materials: Views from a three-year study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 18. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09664-8>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BERA (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.). London: British Educational Research Association.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221–238. <https://doi.org/10.1023/A:1004181331049>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bondarenko, O. V., Pakhomova, O. V., & Lewoniewski, W. (2020). The didactic potential of virtual information educational environment as a tool of geography students training. *CEUR Workshop Proceedings*. <https://ceur-ws.org/Vol-2547/paper01.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Butcher, N., & Wilson-Strydom, M. (2013). *A guide to quality in online learning*. Academic Partnerships. <https://www.chen.org/userfiles/Quality%20in%20Online%20Learning.pdf>



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- Cho, Y.-H. (2015). Review of research on online learning environments in higher education: A meta-analysis and future directions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 511–518. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815029018/pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2010). Exploring how experienced online instructors use integrative learning technologies to support self-regulated learning. *International Journal on E-Learning*, 9(3), 257–273. <https://www.learntechlib.org/p/32347/>
- Digital Learning Institute. (2024, June 5). *Mayer's principles of multimedia learning*. <https://www.digitallearninginstitute.com/blog/mayers-principles-multimedia-learning>
- Doukakis, S. (2021). A management approach of an e-tutoring program for high school students. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2103.01234>
- ebooks.edu.gr. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από: https://ebooks.edu.gr/info/cps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf
- English Class Ideas. (n.d.). *Wolfgang Iser: The act of reading*. Ανακτήθηκε από <https://www.englishclassideas.com/blog/wolfgang-iser-the-act-of-reading>
- ERIC. (2017). *Reader-response theory and its applications in literature classrooms*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162670.pdf>
- Esos. (2019). *Οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/140101_1a_odigies_nea_ellinika_arhaia_gymnasioy_2018_19_135979_signed.pdf
- European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2020). *Digital education action plan: Resetting education and training for the digital age (2021–2027)*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- European Commission. (2022). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a224c235-4843-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>

European School Education Platform. (2025). *Blended learning & flipped classroom: Περιγραφή και οδηγός εκπαιδευτικών για εφαρμογή*. Ανακτήθηκε από <https://school-education.ec.europa.eu/en>

Fiveable Library. (n.d.). *Louise Rosenblatt and reader-response theory*. Ανακτήθηκε από <https://library.fiveable.me/key-terms/introduction-to-literary-theory/louise-rosenblatt>

Fiveable. (n.d.). *Key theories of Wolfgang Iser: Literary theory & criticism study guide*. Ανακτήθηκε από <https://fiveable.me/literary-theory-criticism/unit-9/wolfgang-iser/study-guide>

Fractal. (2024). *Η ποίηση του σχολείου: Μια λυρική ανάγνωση – διαδρομές μέσα από τις γραμμές*. Ανακτήθηκε από <https://www.fractalart.gr/scholikes-poiitikes-diadromes/>

Gagne, R. M. (1970). Some new views of learning and instruction. *The Phi Delta Kappan*, 51(9), 468-472.

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

Gündüzalp, C. (2024). Interactive videos in web-based education: Technology proficiency and digital literacy levels. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(3), 738-764. <http://dergipark.org.tr/akukeg>

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

Ioakeimidou, V., & Lionarakis, A. (2017). *Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Τάσεις και προσανατολισμοί. Ανοικτή Εκπαίδευση*, 13(2), 124-137. <https://doi.org/10.12681/jode.15541>

Iser, W. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Text*. Bloomington: Indiana University Press.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2011). *The NMC Horizon Report: 2011 Higher Education Edition*. The New Media Consortium. <https://library.educase.edu/resources/2011/2/2011-horizon-report>

Jung, (2005). *Jung's Wisdom: Jung Personality Philosophical Interpretation*. Beijing: China Film Press.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- Kalin, J. (2004). *Didaktika: teorija in praksa pouka* [Διδακτική: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας]. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Keegan, D. (2000). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kerimbayev, N., Abdykarimova, S., Akramova, A., & Nurym, N. (2016). LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1608.07328>
- Kitsantas, A. (2013). Fostering self-regulated learning: The role of social and digital technologies. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 3(1), 16–23. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2013010102>
- Kovalenko, V. V., Marienko, M. V., & Sukhikh, A. S. (2022). Use of augmented and virtual reality tools in a general secondary education institution in the context of blended learning. *Information Technologies and Learning Tools*, 86(6), 70-86. <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4664>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C., & Xenos, M. (2005). Interaction and communication in distance education. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 1(1), 33–45.
- Literariness.org. (2016, October 28). *Transactional Reader-Response Theory* (Louise Rosenblatt). Ανακτήθηκε από <https://literariness.org/2016/10/28/transactional-reader-response-theory>
- Maphosa, C., & Bhebhe, S. (2020). Interrogating the concept ‘openness’ in open distance learning (ODL). *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(2), 33-42. <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/download/3282/5918>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The Instructive Animation: Helping Students Build Connections between Words and Pictures in Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.444>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*.
- Mutawa, A. M., Al Muttawa, J. A. K., & Sruthi, S. (2023). The effectiveness of using H5P for undergraduate students in the asynchronous distance learning environment. *Applied Sciences*, 13(8), 4983. <https://doi.org/10.3390/app13084983>
- OpenSense Labs. (2025, February 18). Free learning content management system: Best 10 list for 2025. <https://opensenselabs.com/blog/free-learning-content-management-system>
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe*. International Council for Open and Distance Education (ICDE). <https://www.icde.org/resources/quality-models-in-online-and-open-education>
- Papalamprakopoulos, P. (2020). *Teaching in distance education. The role of the teacher*. Academia. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/aca.3450>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Rahmi, U., et al. (2024). Effectiveness of interactive content with H5P for Moodle learning management system in blended learning. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1423547.pdf>



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- RDG Akola College. (2021). *Reader-Response Theory*. Ανακτήθηκε από https://rdgakola.ac.in/documents/e_content/Bang%20madam%203..Reader%20response%20theory-converted.pdf
- Reed Scull, W., Kendrick, D., Shearer, R., & Offerman, D. (2011). *Quality in distance education: Focus on online learning*. Sloan Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED529699>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Saglam, H. I. (2011). An Investigation on Teaching Materials Used in Social Studies Lesson. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(1), 36-44.
- Saïmi, W. A. N. M., et al. (2025). The effectiveness of Google Classroom as a virtual learning environment for school teachers: Literature review. *IJLLT*, 5(3), 172-175. <https://media.neliti.com/media/publications/553998-the-effectiveness-of-google-classroom-as-c036a4a5.pdf>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stanevičienė, E., et al. (2025). The use of multimedia in the teaching and learning process: A systematic review. *Sustainability*, 17(19), 8859. <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/19/8859>
- Štefanc, D., & Mažgon, J. (2012). Use of educational materials in Slovenian Secondary Technical Education: The perspectives of teachers and students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 437-446.
- Steffens, K. (2007). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 42(2), 183–199.
- Tanaka, K., Smith, J., & Lee, H. (2017). Digital storytelling in a flipped classroom for effective learning. *Education Sciences*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci7020050>



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- Timotheou, S., et al. (2022). Impacts of digital technologies on education and factors influencing their integration. *Education and Information Technologies*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9684747/>
- Voogt, J., et al. (2022). Digital classrooms: ICT tools for enhancing student engagement and learning outcomes. *ACR-Journal*. <https://www.acr-journal.com/article/digital-classrooms-ict-tools-for-enhancing-student-engagement-and-learning-outcomes-1528/>
- Williams, K., Kear, K., & Rosewell, J. (2012). *E-xcellence: Quality assessment for e-learning – A benchmarking approach*. European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). <https://eadtu.eu/resources/excellence>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zou, Y., Kuek, F., & Feng, W. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Αλεξοπούλου, Μ. (2023). Ποίηση και σχολείο: Παράθυρο που οδηγεί στην ομορφιά. *Νέα Παιδεία – Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από <https://neapaideia-glossa.gr/articles/1048/>
- Αναστασιάδης, Π. (2006). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). *Ανοιχτά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα μάθησης: Παιδαγωγικές αρχές και διδακτικά μοντέλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Αποστόλου, Κ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2024). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση ομοιοτήτων και διαφορών*.

Βαραγούλη, Α., Καστανά, Ε., & Παπαθανασίου, Π. (2018). *Διδακτικές προσεγγίσεις στα φιλολογικά μαθήματα: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2023). *Η αξιοποίηση του game-based learning και των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Γκελαμέρης, Γ. (2015). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μικτή μάθηση: Νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Κλειδάριθμος.

Γκίτσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2004). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Αρχές σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Εκπ@ιδευτικός Κύκλος. (2017). *Τεύχος 2: ΤΠΕ στη Διδασκαλία*. Εκπ@ιδευτικός Κύκλος.

Ευαντίνος, Ν. (2023, Μάιος). Σε ποιο σχολείο διδάσκεται και σε ποιο διδάσκει η ποίηση. *Thrace*. Ανακτήθηκε από [https://thraca.gr/2023/05/...](https://thraca.gr/2023/05/)

ΙΕΠ (2021). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από <https://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/131>

Ιωάννου, Σ. (2002). *Εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Η περίπτωση αξιοποίησης εκπαιδευτικού λογισμικού (Διδακτορική διατριβή)*. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Κλίμακα Εκπαίδευση. (2021). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γυμνασίου – Στόχοι και Διδακτικές Κατευθύνσεις*. Ανακτήθηκε από Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Έρευνα στους φιλόλογους-επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <https://www.greek-language.gr>

Λιοναράκης, Α. (2001β). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

- Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικο-κριτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 228–243.
- Μανδηλαρά, Α.–Κ. (2016). *Διερεύνηση του βαθμού αξιοποίησης της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης στην ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Μαντζαρίδου, Α., & Πυρπυρή, Π. (χ.χ.). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων: ΤΠΕ, Αρχαία Ελληνικά, Νεοελληνική Λογοτεχνία*. Scribd.
- Μάτος, Α., & Χρονάκη, Α. (2011). Διδασκαλία μαθηματικών και φιλολογικών με ΤΠΕ: Οι κουλτούρες των «παλαιών» αντικειμένων μπροστά στο δέος των «νέων» τεχνολογιών. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 1(2). Ανακτήθηκε από <https://ekpaidytikoskyklos.gr>
- Νιτυράκης, Α., & Βαρελά, Ε. (2025). Η σύνθεση μαντινάδων στην εκπαίδευση: Διδακτική αξιοποίηση της ποιητικής δημιουργίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 79(2), 45–58.
- Παλάζη, Χ. (2012). *Φύλο και τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ): Η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2021). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Σ. Θ. (2021). Ψηφιακός γραμματισμός και γραμματισμός στα μέσα: Η εκπαίδευση των νέων στην εποχή της παραπληροφόρησης. *MusEd – Museum School Education*, (6). Ανακτήθηκε από <https://pasithee.library.upatras.gr/mused/article/view/4220/4170>
- Πολυζώη, Γ. (2023). Η ποίηση στο δημοτικό σχολείο: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική προσέγγιση των ποιητικών κειμένων. *Νέα Παιδεία – Γλώσσα*.
- Συντιχάκη, Α. (2018). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ICODL 2018)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1693>



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). (2021). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Λογοτεχνία Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Χουλιάρα, Α., Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Μαθητών»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Διδασκαλία Σύστασης Ποιημάτων με θέμα τη Φύση Νεοελληνική Λογοτεχνία - Α' Γυμνασίου

Αγαπητέ μαθητή/Αγαπητή μαθήτριά,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συλλογή των απόψεών σου σχετικά με το διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσαμε στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Οι απαντήσεις σου είναι ανώνυμες και θα μας βοηθήσουν να βελτιώσουμε το μάθημα.

Τμήμα: _____ Ημερομηνία: _____

ΜΕΡΟΣ Α: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

1. Πριν την παρέμβαση, ποια ήταν γενικά η άποψη/ στάση σου για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (π.χ. ενδιαφέρον, βαρετό, εύκολο, δύσκολο) και γιατί;

2. Μετά τη συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, πώς πιστεύεις ότι άλλαξε (ή δεν άλλαξε) η άποψη σου για το μάθημα της Λογοτεχνίας; Δώσε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που να υποστηρίζει την απάντησή σου.

3. Έχεις αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζες τα ποιήματα (π.χ. προσοχή στη γλώσσα, στα μηνύματα, στην ερμηνεία) μετά την παρέμβαση; Πώς;



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

ΜΕΡΟΣ Β: ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

4. Πιστεύεις ότι η παρέμβαση σε βοήθησε να βελτιώσεις τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού σου (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών, συνεργασία, δημιουργία ψηφιακού έργου κλπ);

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

5. Αν απάντησες ΝΑΙ, ποιες συγκεκριμένες ψηφιακές δεξιότητες πιστεύεις ότι βελτίωσες περισσότερο και με ποιο τρόπο τις χρησιμοποίησες για την κατανόηση των ποιημάτων; (βελτίωσαν την κατανόηση ποιημάτων, τη συνεργασία με συμμαθητές, την παρουσίαση εργασιών;)

6. Πώς πιστεύεις ότι αυτές οι ψηφιακές δεξιότητες που απέκτησες/ βελτίωσες θα σε βοηθήσουν σε άλλα μαθήματα ή στην καθημερινή σου ζωή;

ΜΕΡΟΣ Γ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

7. Περιγράψε με δικά σου λόγια το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης (π.χ. πόσο εύκολο ήταν στη χρήση, αν σε διευκόλυνε η οργάνωση των εννοιών, αν σου άρεσε η εμφάνιση)

8. Ποιες μορφές εκπαιδευτικού υλικού (βίντεο, διαδραστικές ασκήσεις, εξωτερικοί σύνδεσμοι, χρονογραμμή) σου φάνηκαν πιο αποτελεσματικές για να κατανοήσεις τα ποιήματα και γιατί;

ΜΕΡΟΣ Δ: ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΔΟΣ

9. Χρησιμοποίησες εργαλεία αυτοαξιολόγησης (ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, quizzes κλπ) κατά τη διάρκεια του μαθήματος;



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

10. Αν ναι, πώς σε βοήθησε η διαδικασία αυτοαξιολόγησης να δεις την πρόοδο σου ή να κατανοήσεις τις αδυναμίες σου;

ΜΕΡΟΣ Ε: ΑΝΟΙΧΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

11. Γράψε 3 πράγματα που σου άρεσαν περισσότερο στο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό:

1.

2.

3.

12. Γράψε 3 πράγματα που θα ήθελες να αλλάξουν ή να βελτιωθούν στο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό:

1.

2.

3.

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σου!!!



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο Ειδικών»

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».



«Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας»

Επιβλέπων:

Υπεύθυνος Έρευνας: «Ονοματεπώνυμο Φοιτητή / Φοιτήτριας»

Οδηγίες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεών σας σχετικά με το Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Υ.) που μελετήσατε. Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι διττός. Αφενός διερευνάται εάν το υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου αν το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, είναι αναγκαία η αντικειμενική προσέγγιση των ερωτήσεων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου, το οποίο προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση, θα είναι σεβαστό το απόρρητο των απαντήσεών σας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν αμέσως μετά το τέλος της στατιστικής επεξεργασίας.

Ο Υπεύθυνος Έρευνας: «Ονοματεπώνυμο Φοιτητή / Φοιτήτριας»

Υπογραφή

Δημογραφικά στοιχεία

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------|---------|-------|-----|
| 1. Φύλλο (Κυκλώστε) | Άντρας | Γυναίκα | | |
| 2. Ηλικία (Κυκλώστε) | 22-30 | 31-40 | 41-50 | >51 |
| 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) | 0-4 | 5-10 | 11-20 | >20 |

4. Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6. Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7. Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

A. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☒

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

B.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

☐☐☐☐☐

1 2 3 4 5
όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ζ.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

☐☐☐☐☐



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

1 2 3 4 5
όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

2° Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

(Για να θυμηθείτε τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης δείτε εδώ:

<https://www.edivea.org/mayer.html>)

A.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. ([Πολυμεσική Αρχή](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Με τον καλύτερο τρόπο

A.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. ([Πολυμεσική Αρχή](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). [\(Αρχή της Τροπικότητας\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. [\(Αρχή της Συνοχής\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. ([Αρχή της Προσωποποίησης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. ([Αρχή της Προσωποποίησης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. ([Αρχή της Φωνής](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Οι ηχητικοί διάλογοι και μονόλογοι είναι έξυπνοι και πρωτότυποι

A.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. ([Αρχή της Εικόνας](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά.

[\(Αρχή της Κατάτμησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. [\(Αρχή της Κατάτμησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. [\(Αρχή της Σηματοδότησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). ([Αρχή της Σηματοδότησης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Πολλά και στα πιο σημαντικά σημεία του υλικού. Έτσι ο εκπαιδευόμενος εύκολα μπορεί να ανατρέξει και να κρατήσει τα πιο σημαντικά σημεία της προσφερόμενης γνώσης.

A.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου. ([Αρχή της Προπαίδευσης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γενικές Επισημάνσεις

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;



«Χρυσή Δοκιμάκη», «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παράμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ: Διδασκαλία συστάδας ποιημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου σύμφωνα με το ΝΠΣ»»

2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας