

2020-05

$\beta \gamma \alpha \zeta \hat{A} \hat{A} \hat{I}^2 \gg \cdot \frac{1}{4} \pm \hat{A} \cdot \hat{A} \mu \hat{A}^1 \gg \zeta^3 \textcircled{R} \hat{A} \hat{A} \zeta$
 $\beta \gamma \frac{1}{4} \pm , \textcircled{R} \frac{1}{4} \pm \hat{A} \zeta \hat{A} \hat{A} \cdot \hat{A} \pm \hat{A} \zeta \pm \hat{A} \mu \gg \gg$
 $\beta \gamma^3 \gg \hat{I} \hat{A} \hat{A} \pm \hat{A} \hat{A} \hat{A} \zeta \gg \hat{I}^0 \mu^1 \zeta : \pm \frac{1}{2} \hat{A} \zeta \frac{1}{2} \mu \hat{A}$
 $\beta \gamma \pm^1 \hat{A}^1 \hat{I}^{\frac{1}{2}} \hat{I}^0 \pm^1 \pm \hat{A} \zeta \hat{A} \hat{I} \hat{A} \hat{E} \hat{A} \cdot \hat{A} \hat{A} \zeta^2 \gg \cdot$

$\beta \gamma \text{TM} \hat{E} \hat{A} \textcircled{R} \hat{A} \hat{E} , \cdot \hat{A} \hat{A} \hat{A} \hat{I}^0$

$\beta \gamma \hat{A} \hat{I}^3 \hat{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \cdot \frac{1}{4} \hat{I} \hat{A}^1 \pm \hat{A} \hat{I}^1 \zeta^{-0} \cdot \hat{A} \cdot \hat{A} , \hat{E} \zeta \zeta \gg \textcircled{R} \hat{Y}^1 \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \hat{I}^0 \hat{I}^{\frac{1}{2}} \cdot \hat{A}^1 \hat{A} \hat{A} \cdot \frac{1}{4} \hat{I}^{\frac{1}{2}} \hat{I}^0 \pm^1 \hat{I}^1 \zeta^{-0}$
 $\beta \gamma \pm \frac{1}{2} \mu \hat{A}^1 \hat{A} \hat{A} \textcircled{R} \frac{1}{4} \hat{I}^1 \zeta \cdot \mu \hat{A} \zeta \gg \hat{I}^1 \hat{A} \hat{I}^0 \hat{A} \zeta \hat{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/11590>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

**ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ:
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΑΙΤΙΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ αποστάσεως
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση
στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

Ευρυδίκη Ιωσήφ

Μάιος, 2020

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου προγράμματος στην Εκπαιδευτική Ηγεσία με τίτλο «Το πρόβλημα της επιλογής του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: ανίχνευση αιτιών και αποτύπωση προβλημάτων», κατά το εαρινό εξάμηνο 2019 – 2020.

Για την ολοκλήρωση της εργασίας χρειάστηκε επιμονή, δημιουργική διάθεση, παρ' όλα τα προβλήματα που ενέκυψαν κατά τη διαδικασία αποπεράτωσης της διατριβής, με κυριότερο στην απομάκρυνση των μαθητών από τα σχολεία στις 10 Μαρτίου λόγω των κυβερνητικών μέτρων που έλαβε η Κυπριακή Δημοκρατία εξαιτίας της πανδημίας του Covid – 19, γι' αυτόν τον λόγο η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε μέσω email, καθώς και η αναμονή επιστροφής του για την έγκαιρη επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Όλες οι αντικειμενικές δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν με υπομονή και επιμονή, ώστε να επιτευχθεί η αποπεράτωση της όλης προσπάθειας.

Γι' αυτό το λόγο θα ήθελα να ευχαριστήσω αυτούς που συνέβαλαν στην αποπεράτωση αυτού του έργου.

Τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Ιωάννη Βρεττό, για την πολύτιμη συμβουλευτική καθοδήγηση που μου παρείχε. Για τις υποδείξεις, το υλικό, τις συμβουλές σε όλη αυτή την προσπάθεια. Μπορώ να πω πόσο τυχερή ήμουν εξαιτίας της συνεχούς παρουσίας και επανατροφοδότησής του σε όλα τα στάδια της διατριβής.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους από τους μαθητές μου ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα, έστω και εξ αποστάσεως.

Τέλος εκφράζω τις ευχαριστίες μου στον σύζυγο και γιο μου, οι οποίοι με στήριζαν καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

*Αφιερώνεται
στον σύζυγο και γιο μου,
για την υπομονή που
έδειξαν.*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
● ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
● Πρώτο κεφάλαιο. Ιστορική αναδρομή στο πρόβλημα των αρχαίων ελληνικών στα Γυμνάσια: από το πρωτότυπο ή μετάφραση.....	11
● 1.1. Ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	10
● 1.2. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος	12
● 1.3. Η διαμάχη για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο ή από μετάφραση στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.....	13
● Δεύτερο κεφάλαιο. Η διδακτική αξιοποίηση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.....	18
● 2.1. Η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στην πορεία του χρόνου.....	18
● 2.2. Σύγκριση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας.....	19
● 2.3. Η διαθεματική προσέγγιση στη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.....	20
● 2.4. Η διαθεματικότητα στη μελέτη των Αρχαίων Ελληνικών καλλιεργεί την κριτική σκέψη.....	21
● Τρίτο κεφάλαιο. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών κατά τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	22
● 3.1. Η αξία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας	22
● 3.2. Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	22
● 3.3. Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.....	24
● 3.4. Τα διδακτικά εγχειρίδια της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο.....	25
● Τέταρτο κεφάλαιο. Στάσεις και κίνητρα	
Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της στάσης τους για το μάθημα.....	27
● 4.1 Ορισμός των στάσεων.....	27
● 4.2. Στάσεις και μαθητές.....	28
● 4.3. Κίνητρα των μαθητών για την επιλογή του μαθήματος.....	29

● 4.4. Ο ρόλος της οικογένειας στις επιλογές των μαθητών.....	30
● Πέμπτο κεφάλαιο. Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες για τα τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών	34
● 5.1. Η έρευνα για τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών.....	34
● ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	35
● Έκτο κεφάλαιο. Μεθοδολογία της έρευνας	36
● 6.1. Σκοπός της έρευνας.....	36
● 6.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	36
● 6.3. Συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.....	36
● 6.4. Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου.....	38
● 6.5. Επιλογή του δείγματος.....	39
● 6.6. Αποτελέσματα επεξεργασίας.....	40
● 6.6.1. Μέρος Α΄	40
● 6.6.2 Μέρος Β΄ . Τα αποτελέσματα της ποιοτικής επεξεργασίας.....	45
● Έβδομο κεφάλαιο. Συζήτηση και συμπεράσματα	48
● 7.1. Σύνοψη των κύριων ευρημάτων.....	48
● 7.2. Συζήτηση ευρημάτων της παρούσας έρευνας και αναφορά στα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών.....	50
● 7.3. Ερευνητικές προεκτάσεις	51
Παραρτήματα.....	53
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	60

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, με απώτερο σκοπό να διερευνηθούν τα αίτια στα οποία οφείλεται η μη επιλογή του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δεν οφείλεται μόνο στο ενδιαφέρον μου για την ελληνική γλώσσα και διδασκαλία, αλλά και στην απογοήτευση που αισθάνομαι κάθε φορά που τελειώνει μια διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών. Με προβληματίζει ιδιαίτερα η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, η έλλειψη ενδιαφέροντος και μερικές φορές η παντελής αδιαφορία, καθώς και η αποστροφή.

Με την παρούσα εργασία καταβλήθηκε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις μαθητών, για τη χρησιμότητα αυτού του μαθήματος, καθώς και οι απόψεις των γονιών σύμφωνα με τα παιδιά τους, για την προσφορά των Αρχαίων Ελληνικών, όσον αφορά στο μέλλον τους. Επικεντρωθήκαμε στους μαθητές, αφού προγενέστερες έρευνες ασχολήθηκαν κυρίως με την ανίχνευση της στάσης των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ζητήματα που άπτονται του συγκεκριμένου θέματος και εν μέρη στους μαθητές. Η εργασία υποθέτει ότι οι απόψεις των μαθητών/τριών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών επηρεάζεται από τις απόψεις της οικογένειας για την επαγγελματική αποκατάστασή τους, καθώς και στις εμπειρίες που έχουν με τη διδασκαλία του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: στάσεις, κίνητρα, αρχαία ελληνική γλώσσα, διαχρονία της γλώσσας, διαθεματικότητα

Abstract

The aim of the present study was to examine the views of students of the 3rd grade Gymnasium on the teaching of Ancient Greek, with the ultimate goal to investigate the reasons for not choosing the course of Ancient Greek in Lyceum.

The choice of this topic is not only due to my interest in the Greek language and teaching, but also to the frustration I feel every time an Ancient Greek lesson ends. I am particularly concerned about the attitude of the students towards the subject, the lack of interest and sometimes the complete indifference, as well as the abhorrence.

This paper attempts to explore the views and attitudes of students on the usefulness of this subject, as well as the views of the parents according to their children, on the contribution of the Ancient Greek to their future. We focused on the students, since previous researches were mainly concerned with the detection of the attitude of the teachers in the effort to give answers to the questions regarding the specific subject and in part to the students. The paper assumes that students' views on the subject of Ancient Greek are influenced by the family's views on their vocational rehabilitation, as well as the experiences they have with the teaching of the lesson.

Keywords: attitudes, motivations, ancient Greek language, language time, interdisciplinary

Εισαγωγή

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών κατέχει σημαντική θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα, αφού αφιερώνονται τέσσερις περίοδοι την εβδομάδα για τη διδασκαλία του, δύο περίοδοι στο γλωσσικό μάθημα και δύο στην αρχαία γραμματεία το Α΄ τετράμηνο και τρεις διδακτικές περίοδοι για το γλωσσικό μάθημα το Β΄ τετράμηνο, ενώ για την αρχαία ελληνική γραμματεία αναλογεί 1,5 διδακτική περίοδος για όλο το σχολικό έτος.

Ζητήματα που εγείρονται ως προς την ανάγκη ή όχι της διδασκαλίας του μαθήματος, τη μεθοδολογική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, τη συμβολή του στη βελτίωση της χρήσης των νέων ελληνικών, καθώς και το περιεχόμενο διδασκαλίας, απασχόλησε ιδιαίτερα τον χώρο της εκπαίδευσης ίσως όσο κανένα άλλο μάθημα.

Στην παρούσα μελέτη σκοπός ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα που αποτρέπουν τους μαθητές να επιλέξουν στο Λύκειο τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα κατεύθυνσης. Για τον λόγο αυτό η έρευνα απευθύνθηκε σε παιδιά Γ΄ Γυμνασίου, τα οποία ήδη διδάχθηκαν τρία χρόνια τα Αρχαία Ελληνικά και θα δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για το Λύκειο, άρα έχουν διαμορφώσει μια άποψη για το συγκεκριμένο αντικείμενο και έτσι είναι σε θέση να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα.

Οι προγενέστερες έρευνες π.χ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, η πανελλαδική έρευνα την οποία ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας, μελέτησαν πρωτίστως τις απόψεις των εκπαιδευτικών και ακολούθως των μαθητών, γι' αυτόν το λόγο και είναι περιορισμένες, όσον αφορά τις στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών .

Η παρούσα έρευνα μέσω των ποιοτικών και ποσοτικών ερωτημάτων προς ομάδα μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου σε σχολείο της Λευκωσίας, διαπιστώνει ότι οι απόψεις των μαθητών όσον αφορά στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο δεν χρειάζεται. Οι απόψεις τους όμως για τη διδασκαλία και την προσέγγιση του μαθήματος είναι θετικές, όπως φάνηκε από τα ανοιχτού τύπου ερωτήματα. Οι επιδράσεις όμως που δέχονται από την οικογένειά τους είναι αποτρεπτικές για την επιλογή του μαθήματος και το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται.

Συγκεκριμένα προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το φαινόμενο μέσα από τη σκοπιά του ερευνώμενου, αφού η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα « κατασκευάζεται» από τους ερευνώμενους σε σχέση με το κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο που βρίσκονται (Κυριαζή, 2011).

Τα ερευνητικά ερωτήματα μας ήταν δύο: Α) Ποια είναι η σχέση των μαθητών στα Γυμνάσια της Κύπρου με τα Αρχαία Ελληνικά; Β) Με ποια κριτήρια επιλέγονται τα μαθήματα

κατεύθυνσης στο Λύκειο; Με αφετηρία τα δύο ερωτήματα αναπτύχθηκαν οι ευρύτεροι στόχοι της εργασίας.

Το Α΄ Μέρος της έρευνας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο και αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο η προσοχή μας στράφηκε στην Οδύσσεια του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, αν δηλαδή θα διδάσκονταν από το πρωτότυπο ή από μετάφραση. Παρουσιάστηκαν οι αντιμαχόμενες παρατάξεις καθηγητών – ακαδημαϊκών και τα επιχειρήματά τους. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην παρούσα εργασία, καθώς η διαμάχη αποτυπώθηκε και στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο για μεγάλο χρονικό διάστημα .

Στο 2^{ον} κεφάλαιο παρουσιάστηκε η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Η σημασία της διαθεματικής προσέγγισης σε γλωσσικά θέματα και ειδικά των Αρχαίων Ελληνικών και πώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Στο 3^{ον} κεφάλαιο, αφού παρουσιάστηκε η αξία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, η εργασία επικεντρώθηκε στο σκοπό και στόχους του μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακολούθως έγινε αναφορά στις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα πρέπει να γνωρίζουν και να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία, ώστε να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σχολικά εγχειρίδια που αποτελούν το βασικό μέσο επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στο 4^{ον} κεφάλαιο επεξηγούνται οι βασικές έννοιες που διερευνώνται στην εργασία, όπως τα κίνητρα και οι στάσεις των μαθητών, ο ρόλος της οικογένειας σύμφωνα με τις σφαίρες αλληλεπίδρασης της Epstein και κατά το μοντέλο της θεωρίας των αναγκών του Maslow.

Στο 5^{ον} κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών, που ασχολήθηκαν με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Το Β΄ Μέρος της εργασίας αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση του θέματος και αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Το 6^{ον} κεφάλαιο περιέλαβε τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος του ερωτηματολογίου, το οποίο συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική διαδικασία της έρευνας. Επίσης επικεντρώνεται στην επιλογή του δείγματος, τη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Στα τελευταία υποκεφάλαια παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.

Στο 7^{ον} και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας συνοψίστηκαν τα κύρια ευρήματα και ακολούθως συσχετίστηκαν με τα ευρήματα των προγενέστερων ερευνών. Τέλος αναφέρθηκαν κάποιες προεκτάσεις του θέματος.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρώτο κεφάλαιο. Ιστορική αναδρομή στο πρόβλημα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στα Γυμνάσια: πρωτότυπο ή μετάφραση

1.1. Ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο εκπαιδευτικό σύστημα εισάγεται το 1836 και από τότε αποτελεί κύριο άξονα όλων των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Όπως επισημαίνει ο Τσουκαλάς (1987:555), κατά την περίοδο 1867-1884 η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ήταν το 55% των ωρών διδασκαλίας του ωρολογίου προγράμματος.

Όσον αφορά στη μετάφραση του πρωτότυπου δεν προνοείται μέχρι και το πρώτο μισό 20^{ου} αι. Το 1929 γίνεται μεταρρύθμιση και εκπονείται *σχέδιο περί εκδόσεως μεταφράσεων αρχαίων κλασικών κειμένων και νεότερων ξένων κειμένων* (Δημαράς, 1974). Αργότερα με διάταγμα 18.11.1931, εισάγεται στο αναλυτικό πρόγραμμα η μετάφραση στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, το οποίο διάταγμα καταργείται τα επόμενα χρόνια.

Οι μεταρρυθμίσεις στην παιδεία μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο συνδέθηκαν με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Shultz, 1972), στην οποία πιστεύεται πως η ανάπτυξη της κάθε χώρας έγκειται στο μορφωτικό επίπεδο (its educational level) των πολιτών της. Έτσι η μεταρρύθμιση του 1964 δεν πρόλαβε να αποδώσει τέτοια αποτελέσματα. Ο Ευ. Παπανούτσος (1979), είχε προτείνει πρωτοποριακές προτάσεις, που έγιναν μεν αποδεκτές από την κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου, όμως η αποστασία του 65 και η χούντα του 67 τις ματαίωσαν. Προβλεπόταν τότε το πρωτότυπο κείμενο να έχει η Γ΄ Γυμνασίου, ενώ στην Α΄ και Β΄ τάξη το κείμενο ήταν από μετάφραση. Με την αναθεώρηση του συντάγματος το '75 κατοχυρώθηκε (is patented) η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους.

Η μεταρρύθμιση αυτή διήρκεσε 16 χρόνια, παρά τις αντιδράσεις σε διάφορα άρθρα που δημοσιεύονταν στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

Το 1992 το ΥΠΕΠΘ επανέφερε τη διδασκαλία από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Από τότε μέχρι σήμερα οι αλλαγές αφορούν στην κατανομή των ωρών και αλλαγή των διδακτικών βιβλίων.

Όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, όπως επισήμανε ο Βοσκός (1992), παραμένει ανάλογη με αυτήν που είχε προταθεί από τον 4^ο αι. μ.Χ. Συγκεκριμένα ανάγνωση από τον καθηγητή και τους μαθητές, επεξεργασία ως προς τη γραμματική και το συντακτικό, βασικά πραγματολογικά σχόλια και ακολούθως κριτική κειμένου και μετάφραση. Η μεθοδολογική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος ανέδειξε το μάθημα ως ένα από τα πλέον πιο προβληματικά διδακτικά αντικείμενα της εκπαίδευσης.

Η γλωσσική ανάπτυξη και επάρκεια των μαθητών παρουσιάζει εμφανείς ελλείψεις και κενά.

1.2. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στα Γυμνάσια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας με τις διάφορες όψεις και παραμέτρους της υπήρξε θέμα πολυσυζητημένο σε διάφορες χρονικές περιόδους. Το πρόβλημα επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο στη διδακτική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο (Βρεττός, 1988:54-55, Βαρμάζης, 1992: 135) και στα διδακτικά εγχειρίδια (Τσακμάκης, 2015). Επίσης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα η σχολική βαθμίδα για την έναρξη της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο. Όπως επισήμανε σε σχετικό άρθρο του ο Ι. Βρεττός (1988), η πυκνότητα του περιεχομένου πρέπει να αντιμετωπίζεται σε συσχετισμό με την νοητική ηλικία των μαθητών και όχι μαθητών που αποφοιτούν πρόσφατα από το Δημοτικό.

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο καταργήθηκε στο Γυμνάσιο το 1981. Επανήλθε όμως το 1992. Η επιτυχία όμως της προσπάθειας ήταν αμφίβολη, για τον λόγο ότι η μέθοδος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είχε εκσυγχρονιστεί ούτε προσαρμοστεί στην πρόοδο των επιστημών. Επιβαλλόταν ο εκσυγχρονισμός και η μεταρρύθμιση του μαθήματος, αφού η επιλογή του μαθήματος από τους μαθητές μειωνόταν, ενώ και τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν κάλυπταν τις προσδοκίες. Ταυτόχρονα οι απόψεις για κατάργηση του μαθήματος αυξάνονταν.

Κατά το 2008 στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποφασίστηκε και η μεταρρύθμιση για το εν λόγω μάθημα. Ο τότε Υπουργός Παιδείας κ. Ανδρέας Δημητρίου δρομολόγησε ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά και την Αρχαία Γραμματεία. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2010 και ολοκληρώθηκε επιτυχώς το 2013. Η μεταρρύθμιση όμως ήρθε αντιμέτωπη προς μια αντιμεταρρυθμιστική κίνηση, η οποία κατάφερε να ακυρώσει τα επιστημονικά και παιδαγωγικά κεκτημένα, τα αναλυτικά προγράμματα του 2010 ακυρώθηκαν. Στις 22 Αυγούστου 2014 το ΥΠΠ αποφάσισε να επανεισαγάγει στα κυπριακά Γυμνάσια τα ελλαδικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Από τότε ετοιμαζόταν υλικό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου υπό την εποπτεία της Δρ Ειρήνης Ροδοσθένους και την επιστημονική εποπτεία του Καθηγητή Ιωάννη Καζάζη, Ομότιμου Καθηγητή Κλασικής Φιλολογίας, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου.

1.3. Η διαμάχη για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο ή από μετάφραση στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο

i. Το 1983 το περιοδικό Νέα Παιδεία διοργανώνει συνέδριο για τα Αρχαία Ελληνικά με στόχο να φιλοξενήσει τις αντιμαχόμενες απόψεις. Τα πρακτικά του συνεδρίου ανακοινώθηκαν σε δύο τεύχη του περιοδικού, 29 και 30, άνοιξη του 1984. Την ίδια χρονιά και στον ημερήσιο τύπο δημοσιεύονται άρθρα για το θέμα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Δεν λείπουν και οι συγκρούσεις μεταξύ των φιλολόγων που προτιμούν ως εκπαιδευτικοί τη μετάφραση, αλλά ως φιλόλογοι το πρωτότυπο. Συγκεκριμένα στο άρθρο του Κ. Πλησή (1984), « Η αναγκαιότητα των Αρχαίων Ελληνικών», στρέφεται εναντίον της διδασκαλίας τους από το πρωτότυπο, εξαιτίας της σχολικής πραγματικότητας. Ταυτόχρονα σημειώνει ο Πλησής (33), « *διότι ως φιλόλογοι θα ήταν επιζήμιο για την πνευματική μας προκοπή, ίσως και καταστροφικό, αν περιοριζόμασταν να γίνουμε μύστες (mystics) μιας γραμματείας σαν τη δική μας που έχει φτάσει σε ανεπανάληπτη ωριμότητα μονάχα από τις μεταφράσεις*».

Το 1984 ο Γ. Μπαμπινιώτης ιδρύει τον Ελληνικό Γλωσσικό Όμιλο και περιλαμβάνει σ' ένα τόμο άρθρα πανεπιστημιακών και μη, που υποστηρίζουν τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής. Επίσης στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση (Α. Κιτσάκης, 1985), δημοσιεύονται σχετικά άρθρα.

Από το 1987 – 1990 παρατηρείται στις εφημερίδες και περιοδικά σειρά από άρθρα σε Κύπρο και Ελλάδα. Ενδεικτικά το Φιλολογικό Δελτίο, περιοδική έκδοση του Συνδέσμου Ελλήνων Κύπριων Φιλολόγων, υποστηρίζει η επαναφορά των Αρχαίων Ελληνικών στα Γυμνάσια. Τον κατάλογο των άρθρων, καθώς και ομαδοποίηση των επιχειρημάτων των δύο πλευρών μεταξύ του 1987- 1990 συγκεντρώνουν οι Βοσκός και Παπακωνσταντίνου στο «Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο», υποκ. «Αρχαία Ελληνικά και τύπος», σ.115-130.

ii. Τα επιχειρήματα των αντιμαχόμενων πλευρών

Τα επιχειρήματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

α) σ' εκείνα τα οποία υποστηρίζουν τη μετάφραση

β) όσα υποστηρίζουν τη διδασκαλία από το πρωτότυπο και

γ) όσα υποστηρίζουν ένα συνδυασμό των δύο προηγούμενων κατηγοριών.

α) Τα επιχειρήματα των άρθρων που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση επικεντρώνεται σε τρεις άξονες. Ο Βώρος (1984:49) θεωρούσε ότι τα Αρχαία Ελληνικά ήταν ταυτόσημα με τον σχολαστικισμό (scholasticism) και τη τυπολατρία. Η δυσκολία που συναντά κανείς όταν έρθει αντιμέτωπος με τον αρχαιοελληνικό λόγο τον εμποδίζει να γνωρίσει τον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων με αποτέλεσμα να αποστραφεί το μάθημα (Κωτσαδάμ, 1998). Ο Πλησής (1984: 32), εστιάζει στο θέμα του διδακτικού χρόνου

που είναι ελάχιστος, ώστε να επιτευχθούν τα πάντα, δηλαδή γραμματική, συντακτική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου. Επιπλέον, αν επιχειρηθεί μαζί με τη νεοελληνική και διδασκαλία της αρχαιοελληνικής, τότε θα προκληθεί σύγχυση στο μυαλό των μαθητών (Κακριδής, Θ.,1992:17).

Αξίζει να αναφερθεί η θέση του Μαρκιανού (1984:45) που τόνιζε ότι δεν είναι δυνατό να διδάξουμε αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο, όταν οι περισσότεροι μαθητές/τριες οδεύουν προς την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Με αποτέλεσμα να απαιτείται η εισαγωγή της τεχνολογίας σε μεγαλύτερη έκταση. Με την εισαγωγή των Αρχαίων και δη από το πρωτότυπο καταστρατηγείται (circumvented) η γενική παιδεία για όλους και εισάγεται η ειδική για μερικούς.

α) Τα επιχειρήματα όσων υποστήριζαν τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στηρίχθηκαν στην αναγκαιότητα της ολιστικής (necessity of holistic) θεώρησης των Αρχαίων Ελληνικών. Υποστήριζαν ότι η πεμπτουσία των κειμένων αυτών είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη γλωσσική μορφή, ενώ η μετάφραση δεν προσφέρει και δεν καλλιεργεί την καλλιτεχνική ευαισθησία (artistic sensitivity) των μαθητών.

Επίσης τις απόψεις τους τις στηρίζουν στο γεγονός ότι τα Νέα Ελληνικά χρειάζονται τόσο ετυμολογική όσο και ευρύτερη αναφορά στην Αρχαία Ελληνική μέσω της οποίας μπορεί να γίνει εύληπτη (understandable) και εύχρηστη. Το γεγονός ότι διακρίνεται κάποια αναποτελεσματικότητα, αυτό οφείλεται κυρίως στη διδακτική μέθοδο (Βαρμάζης, 1999:46).

γ) Η τρίτη κατηγορία προτείνει ένα συνδυασμό πρωτότυπου και μετάφρασης. Πρόκειται για επιστημονική άποψη που στηρίζεται σε επιχειρήματα των δύο προηγούμενων θέσεων. Στην προσπάθεια να άρει τα αρνητικά σημεία συνδυάζει πρωτότυπο και μετάφραση. Να σημειώσουμε ότι πρόκειται για μια μέθοδο που επικράτησε από την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής και συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής. Ο Α. Κοραής επέμενε στον παράλληλο συσχετισμό μεταξύ των δύο μορφών. Αυτό κατά την άποψή του θα ωφελούσε ιδιαίτερα τους μαθητές, αφού θα κατανοούσαν το μάθημα. Ο Βαρμάζης (1999:54) υποστηρίζει ότι για την αξιοποίηση των απόψεων του Κοραή στη διδασκαλία, απαιτείται να είναι κανείς ικανός φιλόλογος. Χρειάζεται όμως άριστη γνώση της νεοελληνικής, ώστε να μπορούν να προβαίνουν σε συγκρίσεις και αντιπαραβολές και αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η Κοσεγιάν (2002), η οποία διερεύνησε πρόγραμμα επαναφοράς της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπα και μεταφρασμένα

κείμενα. Σε αυτή την προσέγγιση, η μετάφραση θα είχε ως στόχο να υπηρετήσει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους μετακινούμενη από το παρόν στο παρελθόν.

Η διδασκαλία της γλώσσας στην ολότητα της μπορεί να συμβάλει στη γνώση και χρήση της από τους νέους.

iii) Σήμερα

Το θέμα της αντιπαλότητας δεν σταμάτησε να υπάρχει. Στη Νέα Παιδεία (2009), δημοσιεύτηκε από τον Μ. Κελλακίδη μια έρευνα για τα Αρχαία Ελληνικά. Την έρευνα σχολίασε ο τύπος όπως το Βήμα της Κυριακής και η Καθημερινή. Στα δύο τεύχη που εκδόθηκαν ακολούθως δημοσιεύτηκαν άρθρα για τα Αρχαία Ελληνικά, όπως του Βρεττού (1988).

Αξιοσημείωτος είναι ο διάλογος μεταξύ των κειμένων των Ι.Θ. Κακριδή (2010) και του κειμένου των 56 πανεπιστημιακών (2016), ενώ σημαντικό είναι και το σχετικό κείμενο του Γεώργιου Ξυδόπουλου (2016), που προσπαθεί να προσεγγίσει αποστασιοποιημένος το πρόβλημα.

Συγκεκριμένα στην ομιλία του ο Ι.Θ. Κακριδής υποστηρίζει ότι η λεξιπενία και οι αδύνατες εκφραστικές δεξιότητες των μαθητών, δεν μπορούν να βελτιωθούν με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ο Μ. Κριαράς (2006), σε συνέντευξή του στο περιοδικό Ταχυδρόμος δήλωσε ότι η σκέψη να αυξηθεί η διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο, αντί να φύγει εντελώς είναι ανόσια. Πρόκειται για έγκλημα κατά της εκπαίδευσης.

Στο κείμενο παρέμβαση των 56 πανεπιστημιακών κρίνεται ότι τα αποτελέσματα της πολιτικής επανένταξης των Αρχαίων στο Γυμνάσιο είναι αποθαρρυντικά για τη γλώσσα και εκπαίδευση γενικότερα. Υποστήριξαν ότι η Νέα Ελληνική Γλώσσα δεν καλλιεργείται επαρκώς με το υφιστάμενο ωρολόγιο πρόγραμμα και ταυτόχρονα νοθεύεται το γλωσσικό αίσθημα (linguistic feeling) των παιδιών, καθώς προβαίνουν συνεχώς σε αυθαίρετες αναγωγές και συγκρίσεις με την Αρχαία και κυρίως αττική γλώσσα. Μέσα από αυτή τη θεώρηση μένουν εντελώς έξω οι αλλόγλωσσοι μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Στο κείμενο των 56 τονίζεται ότι η γλώσσα μαθαίνεται με τη χρήση της και όχι με τη γνώση της ιστορίας και της ετυμολογίας των λέξεων. Από την εποχή του Saussure πιστεύεται ότι η γλώσσα μπορεί να μελετηθεί και διδαχτεί αποτελεσματικά στη συγχρονία της, όπως συμβαίνει με όλες τις σύγχρονες γλώσσες σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ομάδα των 56 ακαδημαϊκών προτείνει ως λύση στα προβλήματα που πλήττουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης την κατάργηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και αντικατάσταση των ωρών αυτών από διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, καθώς και Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση.

Παράλληλα με το προαναφερθέν κείμενο, ο Γ. Ξυδόπουλος σύνταξε ένα επεξηγηματικό κείμενο στο οποίο παρουσίασε κάποιες αρχές των ειδικών κλάδων της γλωσσικής επιστήμης σχετικά με τη δομή, την κατάκτηση και τη διδασκαλία της γλώσσας με τις οποίες καταρρίπτει κάποια από τα επιχειρήματα των υπερμάχων της διδασκαλίας των Αρχαίων από το πρωτότυπο.

A) Στο επιχείρημα ότι δηλαδή την πρώτη γλώσσα τη μαθαίνει κανείς μέσω διδασκαλίας και για την αρτιότερη κατάκτησή της χρειάζεται να διδαχθεί κανείς παλαιότερες μορφές της π.χ. αρχαία, οι οποίες αποτελούν και τη βάση για την κατάκτηση της νεοελληνικής γραμματικής, μορφολογίας και σύνταξης.

Αυτό που συμβαίνει όμως είναι ότι η γνώση της πρώτης γλώσσας αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο πριν τα παιδιά μπουν στο σχολείο. Κατά τον Ξυδόπουλο (2016), στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, του λεγόμενου σχολικού εγγραμματισμού δεν μαθαίνεται η γραμματική της γλώσσας. Η διδασκαλία της γραμματικής στο σχολείο στοχεύει στην απόκτηση συνειδητής γλωσσικής επίγνωσης (linguistic awareness) με στόχο την εκμάθηση της γραμματικής ορολογίας.

Στη μέση εκπαίδευση ο κάθε μαθητής μέσω της επαφής του με τα κείμενα νέα ή αρχαία ασκείται αρχικά στην επιλογή συγκεκριμένων γραμματικών και λεξιλογικών τύπων, ώστε να παράξει ένα νόημα για ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον. Ακολούθως να αποκτήσει γνώση της γραμματικής ορολογίας και κανόνων, για να μπορεί να ανακαλεί συντακτικούς κανόνες στην προσπάθεια βελτίωσης κειμένων τα οποία συνθέτει.

B) Όσον αφορά το επιχείρημα ότι μέσω της Αρχαίας Ελληνικής καλλιεργείται το λεξιλόγιο, δεν αμφισβητεί κανείς ότι το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής έχει τις ρίζες του στις αρχαιοελληνικές ρίζες ή έχει παραχθεί στη βάση αρχαιοελληνικών ριζών. Όμως η εξοικείωση με τη λόγια γλώσσα δεν εξασφαλίζεται με τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας.

Γ) Ως προς τη θέση της ταύτισης της γλώσσας με τα κείμενα, η σημαντική αξία και παρακαταθήκη των αρχαιοελληνικών κειμένων δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, όταν ένας μαθητής του Γυμνασίου ασχολείται με αποσπάσματα σε επίπεδο γραμματικής και με τη μετατροπή του σε κείμενα θεματογραφίας. Αντίθετα η αποτίμηση του πολύτιμου πολιτισμικού κεφαλαίου της αρχαιοελληνικής γραμματείας, επιτυγχάνεται με την κριτική ανάγνωση ολόκληρων κειμένων σε γλώσσα κατανοητή στους μαθητές, ενώ μπορεί να συνοδεύεται και από το πρωτότυπο αρχαίο κείμενο σε διπλανή σελίδα.

Δ) Όσον αφορά στο επιχείρημα που υποστηρίζει ότι η Αρχαία Ελληνική συμβάλλει στην *όξυνση του νου* και στη γλωσσική βελτίωση, υπάρχουν αρκετές τεκμηριωμένες έρευνες που αποδεικνύουν ότι η εκμάθηση των διαφόρων γλωσσών μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της

γλωσσικής ικανότητας και γενικότερα στη γνωστική συγκρότηση του ατόμου (cognitive composition of the individual), όμως με την ορθή παιδαγωγική προσέγγιση. Πράγμα στο οποίο πρέπει να στοχεύει η εκπαίδευση.

Όμως οι ισχυρισμοί που στηρίζονται στο επιχείρημα ότι η Αρχαία Ελληνική είναι ανώτερη γλώσσα, αφού η δομή της είναι λογική ή μαθηματική, είναι κάτι που δεν τεκμηριώνεται επιστημονικά.

Ε) Όσον αφορά στην άποψη που προκύπτει μέσα από το πρίσμα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, προβάλλει το επιχείρημα ότι η διδασκαλία σε ευρωπαϊκές χώρες είναι προαιρετική και όχι τυπική και ολοκληρωμένη εκμάθηση γραμματοσυντακτικού συστήματος κάτι αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνάσιου.

Το μάθημα αυτό αφορά κυρίως στον πολιτισμό, πλαισιωμένο με διακειμενικές αναφορές ή δημιουργικές δραστηριότητες. Στόχος είναι η ανάπτυξη του δημοκρατικού αισθήματος των μαθητών και η αντίληψη της πολιτότητας.

Στ) Όσον αφορά τη θέση ότι η διδασκαλία των Αρχαίων από το πρωτότυπο αποτελεί το μέσο με το οποίο θα εμποδιστεί η ξеноμανία των μαθητών στα Γυμνάσια, καθώς επίσης και η χρήση των greeklish, ο Ξυδόπουλο (2016), αναφέρει ότι σχετικά με αυτή τη θέση δεν υπάρχει καμία σοβαρή ένδειξη ότι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών αποτελεί φραγμό (barrier). Αντίθετα η απαξίωση της Νέας Ελληνικής που επιτυγχάνεται μέσω του ιδεολογήματος ότι δεν μαθαίνεται πλήρως, αν δεν υπάρχει το δεκανίκι της διδασκαλίας των Αρχαίων, μπορεί να οδηγήσει σε φραγμούς.

Δεύτερο κεφάλαιο. Η διδακτική αξιοποίηση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας

2.1. Η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στην πορεία του χρόνου

Κατά τον Μπαμπινιώτη (1994, κ.ά.), η ελληνική είναι μια γλώσσα που μιλιέται χωρίς διακοπή 4000 χρόνια και γράφεται για 3500 χρόνια. Σε όλη αυτή τη διάρκεια η γλώσσα πέρασε από διαφορετικές μορφές και φάσεις. Η εξελικτική της πορεία έγκειται στις μεταβολές που υποβάλλεται το λεξιλόγιο της στη φωνητική, στη σύνταξη και γενικά σε όλα τα πεδία της εξαιτίας των ιστορικών συνθηκών, κοινωνικών αναγκών (social needs) και εγγενών στοιχείων (moving elements) της ίδιας της γλώσσας (Aitchison, 2005, Βαρμάζης, 2008:58, Ρεγκάκος, 2004:131).

Ο Saussure διατύπωσε την άποψη ότι η εξέλιξη της γλώσσας στην πάροδο του χρόνου εντοπίζεται σε δύο επίπεδα: στην συγχρονία και διαχρονία. Με τη μορφή της γλώσσας σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, ως ολοκληρωμένο σύστημα (integrated system) μιας κοινότητας ασχολείται η συγχρονία, ενώ η διαχρονία μελετά την εξέλιξη της γλώσσας στη χρονική της πορεία, αλλά και τις φάσεις από τις οποίες περνά από εποχή σε εποχή (Μπαμπινιώτης, 1998: 38).

Η συγχρονική προσέγγιση εστιάζεται στο «είναι της γλώσσας», που αφορά τους μηχανισμούς και τις δομές με τις οποίες λειτουργεί η γλώσσα, ενώ η διαχρονική προσέγγιση ασχολείται περισσότερο με το «γίγνεσθαι» της γλώσσας, δηλ. την εξελικτική της πορεία με τις μεταβολές που υπόκεινται και τις αιτίες αυτών (Μπαμπινιώτης:368).

Οι αλλαγές αυτές αφορούν το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Σε αλλαγές υπόκεινται όλες οι ζωντανές γλώσσες και με αργούς ρυθμούς σε σύγκριση με τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου γι' αυτό ο άνθρωπος δεν την αντιλαμβάνεται (Fromkin, Rodman & Hyans, 2010: 644 - 657). Οι παράγοντες που ευθύνονται γι' αυτές τις αλλαγές είναι κυρίως κοινωνικοί (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Τα όσα αναφέρθηκαν αφορούν και την ελληνική, αφού διακρίνεται σε διαφορετικές μορφές ανάλογα με την ιστορική περίοδο.

Από την Ελληνιστική Κοινή κατάγονται σχεδόν όλες οι νεοελληνικές διάλεκτοι και η επίσημη νέα ελληνική γλώσσα μέσω της Μεσαιωνικής Ελληνικής (Tonnet, 2011: 186).

Η δομική συνοχή (structural cohesion) έμεινε σταθερή, αυτό που άλλαξε είναι στοιχεία που αναμένονταν να αλλάξουν και αντικαταστάθηκαν με νέες δημιουργίες που διατήρησαν την εκφραστική ικανότητα της γλώσσας π.χ. (νέος μέλλοντας, νέα υποτακτική, νέος παρακείμενος) (Μπαμπινιώτης, 1994, Tonnet, ό.π.: 186).

Ο Βαρμάζης (2008:58) αναφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, για να γίνει αντιληπτή η συνέχεια της Ελληνικής Γλώσσας. Παρομοιάζει την Ελληνική Γλώσσα και τις διαφορετικές ιστορικές της φάσεις με ομώνυμα κλάσματα, «τα οποία έχουν διαφορετικό αριθμητή, τη συγκεκριμένη περίοδο της γλώσσας και κοινό παρονομαστή την ελληνική γλώσσα. Ο διαφορετικός αριθμητής δηλώνει τις μεταβολές που υφίσταται η γλώσσα κάτω από τις διαφορετικές συνθήκες και ο κοινός παρονομαστής επιτρέπει να προστεθούν οι αριθμητές και να δώσουν ως άθροισμα την ελληνική γλώσσα». Άρα η Ελληνική είναι μια γλώσσα και το κάθε κλάσμα παρουσιάζει τη μορφή της Ελληνικής εκείνη την ιστορική στιγμή.

Στην πάροδο του χρόνου η Ελληνική δεν έμεινε ανέπαφη (intact) και αμετάβλητη, αφού σύμφωνα με τον γλωσσολόγο και φιλόσοφο W. Von Humbold, *δεν μπορεί να υπάρξει ποτέ μια στιγμή πραγματικής ακινησίας μέσα στη γλώσσα, τόσο σύντομη όσο στην αδιάκοπη σπινθηροβόλα σκέψη των ανθρώπων* (Aitchison, 2005: 13).

Οι βασικές δομές παραμένουν σταθερές, ώστε να υποστηρίζεται ότι αν και πέρασε από διαφορετικά στάδια και μορφές, να διαμορφώσει τη σημερινή της μορφή.

2.2. Σύγκριση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Στη διδακτική πράξη οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν την αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας. Με την αξιοποίηση της ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του αρχαιοελληνικού λόγου και κατανοεί την εξελικτική πορεία της γλώσσας (Φ.Ε.Κ.303B'13 – 3- 2003).

Η προσέγγιση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών γίνεται διαχρονικά, αφού πρόκειται για τη μελέτη δύο διαφορετικών συγχρονιών (of different synchronies), Νέας και Αρχαίας Ελληνικής (Μπαμπινιώτης,1998:48). Η γλώσσα εκλαμβάνεται στην ολότητά της και χρειάζεται συγκριτική μέθοδο (comparative method) διδασκαλίας. Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στηρίζεται στη *διαρκή σύγκριση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής*, παρουσιάζοντας τις *διαφορές των δύο γλωσσικών μορφών* (Βαρμάζης,2008:59). Η διδασκαλία επιβάλλεται να ξεκινά από τις ομοιότητες, που είναι τα γνωστά δεδομένα για τους μαθητές και ακολούθως εντοπίζονται οι διαφορές μεταξύ τους. Αφετηρία θα πρέπει να είναι η πορεία από τα γνωστά, προϋπάρχουσες γνώσεις, προς τα άγνωστα. *Από τη συγχρονία στη διαχρονία, από το σήμερα στο εγγύτερο και εν συνεχεία, στο απώτερο παρελθόν.* (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:40). Η συσχέτιση θα πρέπει να γίνεται σε όλα τα επίπεδα, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τις ομοιότητες και διαφορές που συνδέουν τις δύο γλωσσικές μορφές (two linguistic forms). Ως εκ τούτου η Νέα Ελληνική πρέπει να αποτελεί σημείο

αναφοράς και στόχο του πρωτότυπου κειμένου (Φουντοπούλου, 2013:129). Μέσω αυτής της πορείας οι μαθητές θα αντιληφθούν και την εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας.

Συγκεκριμένα ο Μπαμπινιώτης (1998:43-44) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός όταν π.χ. διδάσκει παρατατικό (έκρυβα, έκρυβες, έκρυβε...) και αόριστο (έκρυψα, έκρυψες, έκρυψε...) στα Νέα Ελληνικά ερμηνεύει το στοιχείο της ρηματικής αύξησης στο α', β', γ' ενικό και αντίστοιχα στον πληθυντικό, ως στοιχείο της δήλωσης για τον παρελθόντα χρόνο κατ' αναλογία με την ελληνική της κλασσικής περιόδου και όχι ως *μορφοφωνηματικό στοιχείο* (morphological element) που εξυπηρετεί τη θέση του τόνου, τότε αποδίδεται σε αυτό μια λειτουργία που δεν έχει. Το γεγονός ότι η ρηματική αύξηση αποτελεί φορέα του τόνου φαίνεται από το γεγονός ότι όταν ο ρηματικός τύπος έχει τρεις συλλαβές, δεν εμφανίζεται.

Συμπερασματικά, η γνώση της Νέας Ελληνικής διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Χωρίς αυτή την προτεραιότητα καθίσταται δύσκολη μια αποτελεσματική διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, όπως επισημαίνει ο Βαρμάζης (ό.π.,60) *το πρόβλημα των αρχαίων ελληνικών είναι ουσιαστικά πρόβλημα των νέων ελληνικών: η καλύτερη γνώση της νέας συνεπάγεται ευκολότερη εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.*

2.3. Η διαθεματική προσέγγιση στη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας

Η διαθεματική/ διεπιστημονική προσέγγιση αναφέρεται στη σύζευξη διαφορετικών κλάδων με απώτερο σκοπό την πολύπλευρη κατανόηση ενός ζητήματος (Ματσαγγούρας, 2006: 48-49, Φουντοπούλου, 2010: 50). Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης επιχειρούνται διασυνδέσεις μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων. Σε ότι αφορά τη διαθεματικότητα όμως, ένα θέμα προσεγγίζεται από διάφορες οπτικές γωνίες. Η μια έννοια συμπληρώνει την άλλη, όμως η διαθεματικότητα κατά τον Κούσουλα (2011), αποτελεί ευρύτερο πεδίο προσέγγισης. Σήμερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μια νέα τάση στην εκπαίδευση, η οποία προκύπτει από τις μαθησιακές ανάγκες και το ίδιο το θέμα της διδασκαλίας. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τη διαπλοκή των γνωστικών αντικειμένων (Fogarty,1991:65).

Μέσω της διαδικασίας της διαθεματικότητας οι μαθητές αντιμετωπίζουν σφαιρικά ένα θέμα, ενεργοποιούνται οι ίδιοι ανάλογα με το ενδιαφέρον τους, διερευνούν ανάλογα με το ενδιαφέρον τους και αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες (metacognitive skills). Πρόκειται πλέον για ένα τρόπο σκέψης με τον οποίο αντιμετωπίζονται προβλήματα της καθημερινότητας (Κούσουλας, 2011:45).

Ο άξονας των Προγραμμάτων Σπουδών στηρίζεται πλέον στη διαθεματικότητα. Οι στόχοι των μαθημάτων διευρύνονται και θεμελιώνουν διδακτικές αρχές (teaching principles) της διαθεματικότητας (Φουντοπούλου, 2010:53). Π.χ. οι έννοιες όπως χρόνος/χώρος,

ομοιότητα/διαφορά, εξέλιξη, μεταβολή, επικαιροποίηση. Παρακολουθώντας κανείς τις στήλες με δείκτες επιτυχίας και επάρκειας (Κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2016), βλέπει σε μια τρίτη στήλη, όπου αναγράφονται διαθεματικές δραστηριότητες για κάθε ενότητα. Π.χ. λόγιοι τύποι, αποφθεγματικές εκφράσεις, δραματοποιήσεις σκηνών, λεξικό αρχαίων ελληνικών όρων.

Έτσι ένας εκπαιδευτικός, καθώς διδάσκει το γλωσσικό μάθημα έχει την ευκαιρία να μελετήσει με τους μαθητές του τη γλώσσα στη διαχρονία ως ολότητα, αίροντας τα διακριτά όρια ανάμεσα σε Αρχαία και Νέα Ελληνικά. Τα αρχαιοελληνικά πλέον συνδέονται με την πραγματικότητα (Ποιμενίδου, 2011:110). Κατά καιρούς δημοσιεύτηκαν σε επιστημονικά περιοδικά προτάσεις για τη διαθεματική προσέγγιση, όπως των Τσιερπές & Χιονίδης (2016,) «*Η επιρρηματική μετοχή στην ελληνική γλώσσα: Μια διδακτική προσέγγιση.*»

2.4. Η διαθεματικότητα στη μελέτη των αρχαίων ελληνικών καλλιεργεί την κριτική σκέψη

Καθώς προσεγγίζεται διαθεματικά η ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, καλλιεργείται ταυτόχρονα η κριτική σκέψη των μαθητών που είναι ο κυριότερος σκοπός του μαθήματος των Αρχαιοελληνικών. Τα κείμενα πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας (Καζάκης, 2016). Για να επιτευχθεί η σύζευξη στη διδακτική της αρχαίας με τη νέα χρειάζονται δεξιότητες, όπως παρατήρηση (observation), ταξινόμηση (classification), πρόβλεψη, διερεύνηση, επίλυση προβλημάτων, παραγωγικοί συλλογισμοί, που αποτελούν δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης (Ματσαγούρας, 2007: 83). Όταν ένας μαθητής επεξεργάζεται ένα αρχαίο κείμενο, θα πρέπει να παρατηρεί τα γλωσσικά στοιχεία των διαφορετικών γλωσσικών μορφών μέσα από τα κείμενα, αναλαμβάνει διερευνητικές εργασίες βάσει συγκεκριμένου υλικού, με σκοπό τον εντοπισμό των ζητούμενων στοιχείων. Υπάρχουν οι κατάλληλες ερωτήσεις για την οργάνωση, συλλογή, ανάλυση και υπέρβαση δεδομένων, ώστε ο μαθητής να γίνει ερευνητής δομών και σχέσεων και όχι αποδέκτης πληροφοριών (Ματσαγούρας, 2007: 292).

Η σύγκριση των δύο γλωσσικών μορφών μορφολογικά, αλλά και ως προς το περιεχόμενο οδηγούν τον μαθητή στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών. Έπειτα, προβαίνει σε κατηγοριοποιήσεις βάσει κοινών χαρακτηριστικών. Κατά τη Φουντοπούλου (2006), ο μαθητής διατυπώνει κανόνες και δίνει εξηγήσεις συντάσσοντας το δικό του κείμενο.

Τρίτο κεφάλαιο. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών κατά τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων

3.1. Η αξία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας

Η γνώση της Αρχαίας Ελληνικής εξασφαλίζει τη βαθύτερη γνώση της παράδοσης και των καταβολών του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ο οποίος έχει τις απαρχές του στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και εξακολουθεί να έχει ακόμη ενεργά στοιχεία του (Καζάζης, 2016). Μελετώντας κάποιος τα αρχαία ελληνικά κείμενα διαπιστώνει ότι υπήρξαν πρότυπα για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας. Οι επιδράσεις που άσκησαν όμως εκτείνονται και σε άλλους τομείς, όπως η ευρωπαϊκή τέχνη. Επίσης ο νεότερος φιλοσοφικός στοχασμός (younger philosophical reflection) εδράζεται σε έννοιες και προβληματισμούς της αρχαιοελληνικής φιλοσοφικής παράδοσης.

Αξίες όπως ο ανθρωπισμός, η πολιτική ελευθερία, η δημοκρατία, ο κριτικός στοχασμός δημιουργήθηκαν στην Αρχαία Ελλάδα και εκ τότε δεν έχασαν τη σημαντική τους θέση.

Όσον αφορά τους μαθητές, μέσα από την τριβή με τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επαφής του ενός πολιτισμού με τον άλλο, αποκαλύπτουν την ταυτότητα κάθε λαού, οδηγούμενοι έτσι στην αυτογνωσία και αυτοσυνειδησία.

Πέραν τούτου, η επαφή με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό είναι στοιχείο για την εθνική τους συνείδηση, η οποία δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς την ενεργό γνώση του παρελθόντος. Επίσης η γλωσσική επίγνωση υποβοηθείται από την Αρχαία Ελληνική, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση της πορείας και εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας. Παρακολουθούν τις εσωτερικές διεργασίες (internal processes) μέσω των οποίων παράγονται νέες λέξεις ή νέες σημασίες σε παλιές λέξεις. Κατά τον Καθηγητή Καζάζη (2016), ο χρυσός κανόνας για τη μάθηση είναι η διαρκής αντιπαραβολή με κάτι άλλο.

3.2. Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Κατά τον σχεδιασμό ενός Αναλυτικού Προγράμματος λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον είτε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, αφού η παιδεία δρα μέσα στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον.

Παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες ανάγκες προωθούν την εξειδίκευση, ταυτόχρονα όμως το πνεύμα της εποχής επιβάλλει και την απόκτηση γενικής παιδείας. Έτσι η εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων, με σφαιρική γνώση βασικών αρχών και στοιχείων από τις θετικές, αλλά και τις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια καλείται να δράσει και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, να δημιουργήσει πολίτες με αίσθηση αυτοσυνειδησίας και αυτογνωσίας. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας.

Με κατευθυντήριες γραμμές τα όσα λέχθηκαν πιο πάνω, τα Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προσφέρουν στον σύγχρονο μαθητή διπλή ωφέλεια: αρχικά η ανθρώπινη σκέψη έχει καταβολές που παραμένουν ακλόνητες και μπορούν να λάβουν ρόλο καθοδηγητή για το μέλλον. Σε ένα δεύτερο επίπεδο μέσα από τη διδασκαλία από τα πρωτότυπα κείμενα δίνεται η ευκαιρία στον σύγχρονο νέο να κατανοήσει τη συνέχεια των ποικίλων μορφών της ελληνικής γλώσσας μέσω της φυσιολογικής της εξέλιξης.

Σκοπός ουσιαστικά του Αναλυτικού Προγράμματος είναι η γλωσσική αυτογνωσία του μαθητή. Όμως, όπως αναφέρει και ο Ι.Θ. Κακριδής (2010), το στρίμωγμα αρχαίων κειμένων στην ύλη μιας τάξης δημιουργεί πρόβλημα, αφού οι συγγραφείς είναι διαφόρων εποχών και παρουσιάζουν διαφορές στη γλώσσα. Έτσι οι μαθητές πριν γνωρίσουν τον έναν προχωρούν στον άλλο.

Παράλληλα με τους γενικούς σκοπούς διατυπώνονται και οι ειδικότεροι στόχοι.

Συγκεκριμένα οι μαθητές:

- να αντιληφθούν μέσω των κειμένων από το πρωτότυπο την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία συνδέεται ο νέος ελληνικός πολιτισμός
- να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του αρχαίου κόσμου
- να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των έργων αυτών μέσω των βασικών κανόνων και τη δομή της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (γραμματικής και συντακτικού).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα θεωρούν ότι πρόκειται για μια πρόκληση για τον μαθητή του Γυμνασίου η επαφή του με την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.

Σε έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπογραμμίζεται ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί βαρύνουσα σημασία για την παγκόσμια ανάπτυξη. Γι' αυτό οι μαθητές θα πρέπει να τύχουν τέτοιας εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς σε συνθήκες που θα επικρατήσουν στο μέλλον και να επιβιώσουν μέσα σε αυτές με ασφάλεια (Χριστοδούλου, 2012).

Υπάρχει ανάγκη το άτομο να τύχει μιας γενικής εκπαίδευσης που θα το βοηθήσει στην ολική του ανάπτυξη και αρμονική συμβίωση μέσα στην κοινωνία.

3.3. Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα παρουσιάζει μεγάλη διαφορετικότητα στις αίθουσες διδασκαλίας, γι' αυτό και απαιτείται η χρήση της πολυδιάστατης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώνει τη διδακτική πράξη ανάλογα με τον πληθυσμό και με το γνωστικό αντικείμενο. Ο κάθε εκπαιδευτικός επιβάλλεται να γνωρίζει και να ακολουθεί διάφορες διδακτικές μεθόδους προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτά σχεδιάζονται βάσει των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιήσει εκείνες τις τεχνικές που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, όπως η εισήγηση, το παίξιμο ρόλων, ο διάλογος, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις, η εκμαίευση, η προσομοίωση, η συζήτηση σε ομάδες. Το αντικείμενο του κάθε μαθήματος και οι στόχοι θα πρέπει να κατευθύνουν και την επιλογή των τεχνικών, οι οποίες θα πρέπει να εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας.

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α) γνωστική (cognitive), β) κοινωνική (social), γ) ανθρωπιστική (humanitarian) (Τσακίρη & Καπετανίδη, 2008).

A) Στην γνωστική (cognitive), όπου συγκαταλέγονται ο εποικοδομισμός (constructivism) των Jean Piaget και Vygotsky, κατά τον οποίο, σύμφωνα με τον Jean Piaget, η γνώση οικοδομείται βάσει των αναπαραστάσεων και των εμπειριών κάθε ατόμου. Κατά τον Vygotsky, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τον περιβάλλον του, υποστηρίζοντας ότι η κοινωνία επιδρά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε (Παρασκευόπουλου, 1985). Οι θεωρίες της νοημοσύνης του Gardner, που αθροίζει εννέα τύπους πολλαπλών ευφυιών: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωρική, η μουσική, η κιναισθητική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, η φυσιογνωστική νοημοσύνη και η συναισθηματική.

Στην ίδια κατηγορία εμπίπτει και η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών (IPT). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται από τον ανθρώπινο νου, μετασχηματίζονται σε συμπεριφορές.

B) Στη κοινωνική (social) κατηγορία, η μάθηση υλοποιείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, συνειδητά ή ασυνείδητα. Επίσης ιδιαίτερο ρόλο έχει η παρώθηση και η ενίσχυση των ατόμων (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Γ) Οι Ανθρωπιστικές προσεγγίσεις διατυπώνουν την άποψη ότι ο άνθρωπος/μαθητής αξιοποιώντας τις εσωτερικές του δυνατότητες, μπορεί να μάθει και οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Rogers, 1976).

Αξίζει να αναφερθούν επίσης στις διδακτικές προσεγγίσεις η συνεργατική και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Κατά τη συνεργατική διδασκαλία μέσω των ομάδων που αποτελούνται από διάφορων επιπέδων και ίσως εθνοτήτων μαθητές, συμβάλλει στη μείωση της ανταγωνιστικότητας και βελτιώνει το κλίμα της τάξης. Η δε διαφοροποίηση απευθύνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή και βοηθά στην εποικοδόμηση της γνώσης (Κουτσελίνη, 2010).

Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιήσει ανάλογα με το μαθησιακό περιβάλλον τα μέσα που του παρέχονται και τις διδακτικές μεθόδους, για να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του και να υλοποιήσει το παιδαγωγικό του έργο. Κάθε σχολική τάξη είναι ποικιλόμορφη, γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στον κάθε μαθητή να αναπτύξει ικανοποιητικά τους τύπους νοημοσύνης, με ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και καθοδήγηση.

Όταν τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός είναι πρωτίστως τα διδακτικά βιβλία και ο πίνακας, τότε θα πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές του στην αυτενέργεια. Η επαγωγική μέθοδος (inductive method,) θα βοηθήσει, μέσα από τη συζήτηση για σύγχρονα θέματα που εγείρονται από τις διδακτικές ενότητες, να προβληματιστούν οι μαθητές.

3.4. Τα διδακτικά εγχειρίδια της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο

Όπως ήδη έχει αναφερθεί το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικό μέσω διδασκαλίας και καθρέφτης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Τα βιβλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου παρουσιάζουν την ακόλουθη δομή: το Α΄ Μέρος περιλαμβάνει το κείμενο για μετάφραση. Τα κείμενα ποικίλουν και προέρχονται από διάφορες ιστορικές περιόδους. Περιλαμβάνονται κείμενα από αρχαίους συγγραφείς, όπως του Λυσία, Αριστοτέλη, Αισώπου, Πολύβιου, Αρριανού, Διόδωρου του Σικελιώτη, Ξενοφόντα, Άννας Κομνηνής και εκκλησιαστικά, όπως από το Ευαγγέλιο. Τα κείμενα αυτά παρουσιάζονται μοιρασμένα σε μικρότερες ενότητες, τις «νοηματικές» «ενότητες» (ή *κόλλα*): κάθε στίχος και μία νοηματική ενότητα – όπως δηλαδή τυπώνονται τα έμμετρα κείμενα (κατά μετρικό στίχο).

Το Β΄ Μέρος που τιτλοφορείται Λέξεων... ταξίδι και ασχολείται με παράγωγα και σύνθετα της Νέας Ελληνικής, που ετυμολογικά έχουν τις ρίζες τους σε ρήματα της αρχαίας. Το Γ΄ Μέρος φέρει τίτλο Γραμματικής... παιχνίδια. Σε αυτό περιλαμβάνονται γραμματικά φαινόμενα

και ασκήσεις. Σε κάποιες ενότητες περιλαμβάνεται και Δ' Μέρος, εάν εξετάζονται και συντακτικά φαινόμενα.

Τέταρτο κεφάλαιο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

4.1. Ορισμός των στάσεων

Οι Φιλίππου και Χρίστου (2001), αναφέρουν ότι «στάσεις» είναι οι τάσεις (trends), η προδιάθεση συγκεκριμένα, ενός ατόμου να ανταποκρίνεται με κάποιο τρόπο είτε ευμενώς ή δυσμενώς, σε γεγονότα, άτομα, φορείς, αντικείμενα ή μαθήματα. Πρόκειται για μίαν υποκειμενική άποψη και αξιολόγηση η οποία εδράζεται σε προηγούμενες εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές του ατόμου και επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του.

Οι στάσεις αποτελούν μια βασική έννοια στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας. Αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό άξονα με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά φαινόμενα και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του. Η μελέτη των στάσεων βασίζεται στην ανάλυση της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ατόμου, πώς δηλαδή το άτομο βλέπει τα διάφορα κοινωνικά στοιχεία στον περίγυρό του, πώς προσαρμόζει τη συμπεριφορά του προς τα διάφορα φαινόμενα του ψυχολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Jaspers δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια των στάσεων. Ο G.W. Allport τόνισε πρώτος τη σπουδαιότητα των στάσεων τόσο στην κοινωνική, όσο και στην ατομική ψυχολογία και σύμφωνα με αυτόν πρόκειται *για μια νοητική ή νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω εμπειριών, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με την οποία αυτή σχετίζεται.*

Η στάση αποδίδεται στο άτομο μόνο και διαφέρει από το επιθυμητό, το οποίο σχετίζεται με την αξία (Γκαρή, 1992:10). Οι Fishbein & Azjen ορίζουν τη στάση ως εκμαθημένη προδιάθεση για απόκριση με ένα συνεπή, ευμενή ή δυσμενή τρόπο σε σχέση με ένα δεδομένο αντικείμενο. Κατά τον Rokeach στάση είναι μια σχετικά σταθερή οργάνωση πεποιθήσεων αναφορικά με κάποιο αντικείμενο ή κατάσταση, που οδηγεί το άτομο να δράσει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο.

Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία ορίζει τη στάση προς ένα αντικείμενο, ιδέα ή πρόσωπο, ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό και τέλος με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (Μιχαλοπούλου, 1992, Γεωργιάς, 1995).

Πρόκειται για παγιωμένες (consolidated) προδιαθέσεις συναισθηματικής και αξιολογικής φύσης, οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων με τον κοινωνικό περίγυρο.

4.2. Στάσεις και μαθητές

Οι στάσεις και οι συμπεριφορές δεν μπορούν ούτε να αλλάξουν ούτε να εδραιωθούν μόνο με πληροφορίες. Ο μαθητής ανάλογα με το τι βιώνει π.χ. επιτυχία, τότε ενισχύεται η επιλογή της πράξης ή της συμπεριφοράς του. Μαθαίνονται μέσα από τη συμπεριφορά άλλων προσώπων και μέσα από την ανάλυση των ενεργειών τους, είτε αυτοί είναι άμεσοι, είτε πρόσωπα με έμμεση αλληλεπίδραση μέσω των πράξεων, στάσεων και επιλογών (Gagne, 1998:384).

Σύμφωνα με τη μέθοδο της διευθέτησης των σχέσεων της ενίσχυσης ο μαθητής θα αποκτήσει μια θετική στάση, αν γίνει η ανάλογη πρόβλεψη των εξωτερικών συνθηκών μάθησης και θα ακολουθήσει η αμοιβή π.χ. έπαινος, επιβράβευση.

Αν οι εξωτερικές καταστάσεις διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να δοκιμάσει την επιτυχία, τότε θα συμβάλει στη δημιουργία της ανάλογης στάσης: θετικής ή αρνητικής.

Το σχέδιο ενίσχυσης του άλλου προσώπου είναι η αιτία διαμόρφωσης συμπεριφοράς ή στάσης του μαθητή. Πρόκειται για ένα έμμεσο και αποτελεσματικό τρόπο μάθησης των στάσεων που υλοποιείται μέσω της μίμησης (imitation) ενός ανθρώπινου προτύπου ή μοντέλου, μέσω της παρατήρησης που έχουν οι πράξεις των άλλων (Γεωργιανής, 1995: 56 -60).

Έχουν ήδη αναπτυχθεί διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των στάσεων και αξιών (Παπούλια – Τσελεπή, 1990: 2255).

Βάσει των όσων έχουν λεχθεί πιο πριν, αλλά και της σύγχρονης διδακτικής επιδίωξης με στόχο να επιτευχθεί η μαθησιακή αυτονομία (learning autonomy) των μαθητών, η πολιτική του κάθε διδάσκοντα θα πρέπει να επικεντρώνεται στη δημιουργία και οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές και στάσεις για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Όμως και η διδακτέα ύλη θα πρέπει να έχει νόημα για τον μαθητή (Ματσαγγούρας, 2011:287). Το νόημα του μαθήματος καθώς και η αξία του θα πρέπει να προκύπτει αβίαστα από τον ίδιο τον μαθητή και όχι από την επιβολή του εκπαιδευτικού. Κάτι που δεν συμβαίνει σήμερα, όπως επισημαίνει ο Μαρκαντωνάτος (2014), εξαιτίας του βεβαρημένου καθημερινού προγράμματος των μαθητών του Γυμνασίου, τόσο από τα άλλα μαθήματα όσο και από τις πρόσθετες εξωσχολικές δραστηριότητες. Ενώ η Ρίζου (2011), στην εστιασμένη της έρευνα προς μαθητές Γυμνασίου παραθέτει όλους τους παράγοντες – κίνητρα και αντικίνητρα της ποιοτικής σπουδής της Αρχαίας Ελληνικής

Γλώσσας, επιβεβαιώνοντας την εκτίμηση του Τσάφου περί της ασφυκτικής μελέτης του μαθήματος (Τσάφος, 2004:25).

Με τις πιο πάνω απόψεις συνηγορεί και η άποψη του Παπαναστασίου (2011: 581-2), που διαπιστώνει ότι κανένας απόφοιτος Λυκείου δεν μπορεί να διαβάσει ένα αρχαίο κείμενο και να το κατανοήσει για να το απολαύσει, έστω και αν διδασκόταν για έξι χρόνια το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Σαφέστερα δεν είναι σωστό να αποδίδονται τα πάντα στη διδασκαλία ή στα σχολικά εγχειρίδια ή ακόμη και στους ίδιους τους μαθητές.

Οι μαθητές θεωρούν την παρεχόμενη σχολική γνώση ως παρωχημένη και ακατάλληλη για τις ανάγκες του μέλλοντος (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2009: 377). Οδηγούμαστε λοιπόν σε ένα διδακτικό αδιέξοδο και σε μια μαθητική αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία έχει αντίκτυπο κυρίως στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Η Κομνηνού – Κακριδή επισήμανε την ανάγκη για δημιουργία μιας σχολικής ζωής που να είναι συνυφασμένη με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Αγγελίδου, 2012:14). Το σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα κίνητρα των μαθητών. Όμως τα κίνητρα και οι στόχοι των παιδιών στην εφηβική ηλικία διαμορφώνονται μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

4.3. Κίνητρα των μαθητών

Το κίνητρο για μάθηση είναι ο βασικός παράγοντας για να επιτευχθεί η μάθηση (Ley & Young, 1998). Η δράση και η συμπεριφορά κατευθύνονται από μια εσωτερική κατάσταση, πρόκειται για το κίνητρο (Brophy, 1998).

Σύμφωνα με τον Weiner (1992), πρόκειται για μια επιθυμία του ανθρώπου για να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους. Κατά τον Keller (2007), εκδηλώνεται με την επιλογή ενός στόχου από το άτομο και την προσπάθεια επίτευξής του.

Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση και στο σχολείο, αναφέρεται στις εμπειρίες και στα βιώματα των μαθητών και ειδικότερα στο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε δράσεις και στα αίτια που εξωθούν σε αυτές (Brophy, 1998).

Οι απόψεις των μελετητών συγκλίνουν στο γεγονός ότι αποτελεί εκείνη τη δύναμη που οδηγεί τον μαθητή να δραστηριοποιείται σε διάφορες δράσεις. Ένας μαθητής έχει κίνητρο όταν επιλέγει να κάνει κάτι και διατηρεί την προσπάθεια που χρειάζεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης αυτού του στόχου. Κατά τους Bolliger, Supanakorn, & Boggs (2010), η απουσία κινήτρων αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κίνητρο καθώς επίσης και το ενδιαφέρον των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως ψυχολογικά χαρακτηριστικά στη ζωή τους, αφού αυτά καθορίζουν τις προτιμήσεις, τις

δραστηριότητες, τα επιτεύγματα ή τις αποτυχίες. Αυτά συμβάλλουν στο ενδιαφέρον των μαθητών για κάθε μάθημα και στάση που θα δείξουν.

Τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σε είδη:

- Τα φυσιολογικά (έμφυτα – innate, βασικά), είναι σύμφωνα με τη βιολογική δομή του οργανισμού (Ferreira, Cardosob, & Abrantesc, 2011).
- Τα γνωστικά τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες για γνώση και πληροφόρηση. Αυτά ρυθμίζουν και τον βαθμό των γνώσεων ενός μαθητή, δηλαδή την εμπειρία του παρελθόντος συμπεριλαμβανομένης και της διαδικασίας της διδασκαλίας (Ferreira et al. 2011).
- Τα κοινωνικά κίνητρα διαφέρουν ανάμεσα στα άτομα, στον πολιτισμό και αποκτώνται με την κοινωνικοποίηση. Εδώ συγκαταλέγεται και η ανάγκη ενός ατόμου να γίνει αποδεκτό και να εκτιμάται από τον περίγυρό του.

Στην εκπαιδευτική έρευνα αναφέρονται επιπρόσθετα δύο ακόμη είδη: τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (theory of self-determination), οι άνθρωποι αναζητούν ενεργά προκλήσεις και νέες εμπειρίες (Deci & Ryan, 1985). Τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν τους ανθρώπους να εμπλακούν σε δραστηριότητες του ενδιαφέροντός τους. Ακόμη όμως κι αν τα εσωτερικά κίνητρα καθοδηγούνται από το έμφυτο ενδιαφέρον, τα εξωτερικά διαδραματίζουν καθοδηγητικό ρόλο, αφού πρόκειται για μια ποικιλία συμπεριφορών που εκδηλώνονται για λόγους όπως οφέλη, ανταμοιβές, υποχρεώσεις (Deci & Ryan, 1985). Οι συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές σχετικά με το τι επιλέγουν να κάνουν ή να μην κάνουν, συνδέονται με τα εσωτερικά κίνητρα (Ferreira et al. 2011). Οι μαθητές που έχουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές, ενώ οι εξωτερικές ανταμοιβές υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα.

Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο θα ενεργοποιούνται όλοι οι μαθητές, συνδέθηκε με τα ψηλότερα κίνητρα και την ενίσχυση της πνευματικής ανάπτυξης (Ferreira et al. 2011).

4.4. Ο ρόλος της οικογένειας στις επιλογές των μαθητών

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, όπως ορίζεται από την Epstein (1996), έχει αναγνωρισθεί ευρύτερα, καθώς η συνεργασία των δύο οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.

Με βάση τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολικό θεσμό και επηρεάζουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και γενικά τα δρώμενα του σχολείου. Η συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση του σύγχρονου σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική μάθηση και στις επιλογές των μαθητών

(Σακελλαρίου, 2008). Η επίδραση του σχολείου είναι πιο έντονη στις μικρότερες ηλικίες απ' ό,τι στους εφήβους.

Η συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολη (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Το σχολείο όμως θα πρέπει να επιδιώκει την επικοινωνία και να δημιουργεί τέτοιες συνθήκες, ώστε να ευδοκιμεί η συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2008).

Μέχρι τώρα έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν κίνητρα και στάσεις που κατευθύνουν τους μαθητές στις διάφορες επιλογές. Οι ερευνητές και μελετητές προσπάθησαν να παρουσιάσουν από την οπτική γωνία της φιλολογίας το θέμα της μελέτης των Αρχαίων Ελληνικών, από μετάφραση ή από το πρωτότυπο. Όμως αν λάβουμε υπόψη τη θεωρία της Epstein, ότι δηλαδή το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον επιδρά περισσότερο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των κινήτρων, θα αντιληφθούμε τους λόγους για τους οποίους τα Αρχαία Ελληνικά δεν είναι τόσο δημοφιλή στις επιλογές των μαθητών.

Οι ερευνητές κατέλαβαν προσπάθειες να βρουν λύσεις. Όμως ο άνθρωπος είναι συνάθροισμα αλληλοεπιδρώντων μελών, έτσι η μεθοδολογία από πλευράς διερεύνησης της αξίας της γλώσσας είναι θα λέγαμε καταδικασμένη εξ αρχής να αποτύχει και να παραμένει στάσιμη συζητώντας για δεκαετίες αν θα προσελκύσουμε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μαθητές μέσω της μετάφρασης ή μέσω του πρωτότυπου κειμένου και να μην εξετάζουμε ολιστικά το θέμα, παρά μόνο μονόπλευρα. Οι έφηβοι επηρεάζονται περισσότερο από την οικογένεια και την κοινωνία και όχι από τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό τείνουν να επιλέγουν μαθήματα τα οποία θα τους εξασφαλίσουν επαγγελματικά.

Σύμφωνα με τη θεωρία των αναγκών του ανθρωπιστή ψυχολόγου Abraham Maslow, οι δράσεις του καθενός ωθούνται από κίνητρα με σκοπό να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες ανάγκες. Ο Maslow (1943), σύστησε για πρώτη φορά την έννοια της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών σε ερευνητική εργασία που δημοσιεύτηκε το 1943, « A Theory of Human Motivation». Η ιεράρχηση υποδεικνύει ότι οι άνθρωποι κινητοποιούνται από την ικανοποίηση των πλέον βασικών αναγκών προτού προχωρήσουν στην ικανοποίηση πιο σύνθετων αναγκών, όπως η αυτοπραγμάτωση που αποτελεί μία διαδικασία πλήρους ωρίμανσης και ανάπτυξης του ατόμου με στόχο να αξιοποιηθούν οι πλήρεις δυνατότητές του. Οι γονείς οδηγούν τα παιδιά – εφήβους σε κατευθύνσεις, οι οποίες θα τους εξασφαλίσουν μελλοντικά ικανοποίηση πρωτίστως των βιολογικών αναγκών, ενώ η παιδεία στοχεύει να βοηθήσει τα νεαρά παιδιά να πραγματώσουν ό,τι καλό υπάρχει μέσα τους, ώστε να υπάρχει υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ο σκοπός αυτός συμβάλει, ώστε να διακριθούν τα λειτουργικά από τα μη λειτουργικά εκπαιδευτικά εργαλεία, οι καλές από τις κακές εκπαιδευτικές πρακτικές, η καλή διδασκόμενη ύλη από την κακή (Maslow, 1994:83). Γενικά

ο χαρακτήρας της παιδείας πρέπει να είναι ευέλικτος και να ανταποκρίνεται στις επιμέρους ανάγκες του κάθε ατόμου.

Πέμπτο κεφάλαιο. Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες για τα τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών

5.1. Η έρευνα για τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου κατά το 2003 – 2004 διεξήγαγε έρευνα με τους Τσουρή και Ευθυμίου. Στην έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τόσο για το μάθημα, όσο και για τη διδασκαλία σε Γυμνάσια και Λύκεια. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν την αρνητική άποψη των μαθητών για το μάθημα. Η δυσκολία των μαθητών εντοπίζεται στην εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στο θέμα της ύλης, ότι δηλαδή δυσκολεύουν τους μαθητές και τονίζουν ότι το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν τα παιδιά δεν είναι αξιόλογο.

Η πανελλαδική έρευνα (2005 - 2006), υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διερεύνησε τις στάσεις των φιλολόγων για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Οι πλειοψηφία πιστεύει ότι είναι χρήσιμη η διδασκαλία του στα Γυμνάσια, συμβάλλοντας στην κατανόηση της διαχρονικότητας της Ελληνικής Γλώσσας και στη βελτίωση της χρήσης της.

Η έρευνα Παγκραστή (2013), ενασχολήθηκε επίσης με τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Στόχος να διερευνηθεί αν επιτυγχάνεται η γλωσσική επίγνωση με τη διδασκαλία των δύο μορφών της γλώσσας, Αρχαίας και Νέας Ελληνικής. Από τη διερεύνηση διαφάνηκε ότι επικρατεί η άποψη για την ανωτερότητα και τον ενιαίο χαρακτήρα της Ελληνικής Γλώσσας, άρα η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος είναι χρήσιμη. Η έρευνα Κοντογιάννη (2016), μεταξύ εκπαιδευτικών διερεύνησε κατά πόσο επιτυγχάνεται η γλωσσική επίδοση των μαθητών με την παράλληλη διδασκαλία Νέας και Αρχαίας Γλώσσας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι διδάσκοντες θεωρούν ότι δεν ευνοείται η γλωσσική επίδοση των μαθητών μέσω της παράλληλης διδασκαλίας. Επίσης στην έρευνα εμφανίζεται και η άποψη ότι τα συμπτώματα παρακμής της νεοελληνικής οφείλονται στη λεξιπενία και στα greeklish.

Η έρευνα του Τσάφου (2006), διερεύνησε τις απόψεις των φιλολόγων ως προς τη φυσιογνωμία (physiognomy) του μαθήματος, τη στάση των παιδιών για τα Αρχαία Ελληνικά, τις μεθόδους διδασκαλίας. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φιλόλογοι υποστήριζαν την αύξηση των ωρών και γενικά αναπαρήγαγαν στερεότυπες αντιλήψεις (stereotypes). Όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών για το μάθημα, τόνισαν την απαρέσκεια των μαθητών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό απέρριψε την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και πρότειναν την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Με πρωτοβουλία της Ένωσης Φιλολόγων Δράμας (2011), εκπονήθηκε σε Λύκειο της Δράμας έκθεση με θέμα: «Στο Γυμνάσιο διδάχτηκες την Αρχαία Ελληνική γλώσσα και την αρχαία ελληνική γραμματεία. Μπορείς να γράψεις ένα κείμενο και να συγκρίνεις τα δύο μαθήματα. Μπορείς να γράψεις ελεύθερα τη δική σου άποψη για να δημοσιευτεί στην εφημερίδα του σχολείου». Διαφάνηκε η απογοήτευση των παιδιών για τα αρχαία κείμενα. Ενώ τα μεταφρασμένα κείμενα στη γλώσσα τους είναι ευχάριστα.

Στις έρευνες που αναφέρθηκαν δεν έγινε λόγος για το ρόλο της οικογένειας στις επιλογές των παιδιών και εξετάστηκαν οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής από την οπτική της διαχρονίας της γλώσσας, της αξίας του μαθήματος και τη βελτίωση τους στη χρήση της νεοελληνικής γλώσσας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Έκτο κεφάλαιο. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να προσεγγίσει και να εστιάσει σε δύο παραμέτρους που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά. Οι παράγοντες ποικίλουν γι' αυτό και δεν είναι δυνατό να διερευνηθούν όλοι μέσα από μια ερευνητική διαδικασία.

Ο πρώτος παράγοντας τον οποίο θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και να αποσαφηνίσουμε είναι εντός του ενδοσχολικού πλαισίου και αφορά στην ύλη και τη διδασκαλία του μαθήματος κατά πόσο επηρεάζει τις επιλογές των μαθητών, αφού όλο και πιο λίγοι μέχρι ελάχιστοι μαθητές επιλέγουν πλέον τα αρχαία ελληνικά ως μάθημα κατεύθυνσης στο Λύκειο. Ο άλλος παράγοντας που θα διερευνηθεί είναι ο ρόλος της οικογένειας στις επιλογές των μαθητών.

Η διερεύνηση της πρώτης παραμέτρου που αφορά καθαυτό την ύλη και τη διδασκαλία του μαθήματος, εντάσσει την έρευνα στο επιστημονικό πλαίσιο, αφού αφορά τη διδακτική του μαθήματος και έμμεσα εξετάζει την πορεία του μαθήματος στο Γυμνάσιο. Επιβάλλεται πλέον να δοθεί ο λόγος στους μαθητές για εκπαιδευτικά ζητήματα που τους αφορούν και να μην λαμβάνονται αποφάσεις από άλλους.

6.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Κατά την άποψή μου κρίνεται σημαντικό να ερευνηθούν τα εξής δύο ερωτήματα:

- A) Ποια είναι η σχέση των μαθητών στα Γυμνάσια της Κύπρου με τα αρχαία ελληνικά;
- B) Με ποια κριτήρια επιλέγονται τα μαθήματα κατεύθυνσης στο Λύκειο;

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στόχος είναι να διαφανεί αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ Αρχαίας και Νέας Ελληνικής μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και ιδιαίτερα από τα κείμενα και το λεξιλόγιο. Ως προς το δεύτερο ερώτημα θα καταβληθεί η προσπάθεια να διαφανεί κατά πόσο δέχονται επιδράσεις για την επαγγελματική αποκατάσταση από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

6.3. Συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέγηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το κύριο κριτήριο αυτής της επιλογής ήταν το γεγονός ότι αποτελεί εργαλείο που βοηθά στην επισκόπηση της ερευνητικής προσπάθειας (Cohen, Manion & Morrison, 2007, 293).

Η συνέντευξη ως μεθοδολογικό, ερευνητικό εργαλείο αποφεύχθηκε, λόγω της σχέσης που υπάρχει μεταξύ ερευνήτριας – διδάσκουσας και ερευνώμενων – μαθητών της. Οι μαθητές για διάφορους λόγους ίσως να μην είναι ειλικρινείς στις απαντήσεις τους και να προκαλέσουν δυσχερείς συνέπειες στα ερευνητικά αποτελέσματα. Επίσης, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους θα αγχώνονταν ότι θα υπάρξουν συνέπειες στον τελικό τους βαθμό. Ενώ με το ερωτηματολόγιο δημιουργείται και διατηρείται μια απόσταση ασφαλείας μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου, χωρίς να οδηγούνται σε αμηχανία και ψευδείς απαντήσεις (Νόβα – Καλτσούνη, 2006: 47). Ένα άλλο πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου είναι η εύκολη, απλή και άμεση συλλογή δεδομένων. Αυτό όμως που το χαρακτηρίζει ιδιαίτερα είναι η ανωνυμία που εξασφαλίζει στα υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας και η αξιοπιστία που προσδίδει αυτή η ανωνυμία στα αποτελέσματα.

Για τον σκοπό της διερεύνησης των ερωτημάτων θα δοθεί ερωτηματολόγιο το οποίο θα συνδυάζει ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Κατά τους Cohen, Manion & Morrison (2008:417), ένα ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται σε δομημένο, ημιδομημένο και μη δομημένο. Ο τρόπος δόμησης ενός ερωτηματολογίου στηρίζεται στο μέγεθος του δείγματος. Αν το δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας είναι μεγάλο, τότε το ερωτηματολόγιο είναι πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό. Εάν το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό τόσο πιο λίγο δομημένο είναι ένα ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion & Morrison, 2008:417).

Οι ερωτήσεις που αποτελούν το ερωτηματολόγιο προκαθορίζονται από τον ερευνητή και είναι κλειστού τύπου. Σε αυτή την περίπτωση ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει από μια κλίμακα ερωτήσεων που διατυπώθηκαν από τον ερευνητή. Αρκετές είναι οι φορές που οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν εκφράζουν τον ερωτώμενο, αφού ο τρόπος σκέψης ερωτώμενου και ερευνητή δεν συμβαδίζουν. Γι' αυτό, για να είναι πιο αποτελεσματικός και ολοκληρωμένος ο τρόπος προσέγγισης του θέματος συνδυάζεται με την ποσοτική και η ποιοτική διερεύνηση.

Η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στη σημασία που δίνουν οι ερευνώμενοι στο δεδομένο θέμα. Ουσιαστικά ο ερευνητής θα προσπαθήσει να δει το φαινόμενο που εξετάζει μέσα από τη σκοπιά του ερευνώμενου. Κατά την Κυριαζή Ν. (2011:51-53), η ποιοτική έρευνα θα στηριχθεί στην άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα «κατασκευάζεται» από τα υποκείμενα της έρευνας, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

Σε μια έρευνα τον κύριο λόγο έχει το θέμα με το οποίο ασχολείται η έρευνα και όχι τόσο οι απόψεις του ερευνητή. Στη συγκεκριμένη έρευνα το αντικείμενο – θέμα προς διερεύνηση είναι οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν επιλέγουν πλέον το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ως μάθημα κατεύθυνσης στο Λύκειο. Οι αντιλήψεις αποδεικνύουν τον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν σήμερα την πραγματικότητα. Ως εκ τούτου απαιτούνται ποιοτικά στοιχεία, για

να παρουσιαστεί ο τρόπος σκέψης των μαθητών και οι στάσεις τους απέναντι στο μάθημα αυτό. Θα συνδυαστούν οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου η μια ακολουθεί την άλλη (Σαραφίδου, 2011:111). Στο σύνολο τους οι απόψεις και οι λόγοι θα διαφανούν μέσα από το ποσοτικό μέρος της έρευνας. Ακολουθώντας τον μεθοδολογικό τριγωνισμό, στοχεύουμε στην ελαχιστοποίηση των κινδύνων οι οποίοι ελλοχεύουν να απειλήσουν την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Denzin, 1978). Μέσω της αντιστοίχισης, επιβεβαίωσης ή της σύγκλισης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αποβλέπουμε στην προοπτική ότι θα προκύψουν δεδομένα τα οποία ίσως αλληλοσυμπληρώνονται (Σαραφίδου, 2011:107).

Λαμβάνοντας υπόψη τα τεκτενόμενα στον εκπαιδευτικό χώρο και γενικά το ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι αρκετά πολύπλοκη, γι' αυτό με τον συνδυασμό των δύο μεθόδων, ποσοτικής και ποιοτικής, θα διευκρινιστούν οι στάσεις και τα κριτήρια των επιλογών των μαθητών. Κατά τον Πούρκο (2013:89), χρειάζεται ποικιλία δεδομένων από διάφορες πηγές και ποικίλες αναλύσεις.

Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011:367), έχουν επικρατήσει διάφοροι μέθοδοι (mixed methods), πολλαπλές μέθοδοι (multiple methods), μεθοδολογικός τριγωνισμός (methodological triangulation) και υβριδική έρευνα (chybrid research).

6.4. Επιλογή του δείγματος

Η ερευνητική διαδικασία εμπίπτει στις δειγματοληπτικές έρευνες (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:34).

Ακολουθήθηκε η διαδικασία της βολικής δειγματοληψίας.

Ο πληθυσμός του δείγματος προέρχεται από τρία τμήματα Γ' τάξης σχολικής μονάδας Γυμνασίου της Λευκωσίας, που αποτελούν μέρος των έξι τμημάτων της τρίτης τάξης. Οι μαθητές της τρίτης τάξης είναι στο σύνολο 144 και επιλέγηκαν από αυτούς οι μισοί, δηλαδή 72 μαθητές. Στόχος ήταν να δοθούν τα ερωτηματολόγια σε όλους τους μαθητές της τρίτης τάξης, αλλά εξαιτίας του ότι το Γυμνάσιο έκλεισε λόγω των έκτακτων μέτρων που έλαβε η Κυβέρνηση στάλθηκαν διαδικτυακά στα τρία τμήματα των οποίων στους μαθητές διδάσκω Νέα Ελληνικά ή Αρχαία και έχω επικοινωνία. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέγηκαν μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου. Οι μαθητές αυτοί αποφοιτούν από το Γυμνάσιο και θα εγγραφούν σε Λύκεια ή Τεχνικές σχολές, άρα θα κάνουν τις επιλογές των μαθημάτων που θα ακολουθήσουν και μπορούν να μας απαντήσουν πιο κριτικά και κατασταλαγμένα στα ερωτήματά μας. Επίσης έχουν ήδη διδαχθεί τρία σχεδόν χρόνια Αρχαία Ελληνικά και

βρίσκονται σε ικανή θέση να απαντήσουν ερωτήματα που αφορούν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών.

Από τους 72 μαθητές απάντησαν οι 60. Το δείγμα αν και περιορισμένο, αντιπροσωπεύει σχεδόν τους μισούς τελειόφοιτους μαθητές του Γυμνασίου. Προσπάθεια ήταν να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό, ώστε να δοθεί μια πειστική παρουσίαση για το σύνολο του αντίστοιχου πληθυσμού και της εικόνας που επικρατεί για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, γνωρίζοντας το πλήθος και την ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων τα οποία διδάσκονται οι μαθητές στα Γυμνάσια και πόσο επηρεάζονται. Επίσης για να δοθεί σαφής εικόνα σχετικά με την ταυτότητα του δείγματος, τίθεται συγκεκριμένο ερώτημα για τη βαθμολογία τους στο εν λόγω μάθημα.

6.5. Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα υποδιαίρεθηκαν σε υποερωτήματα με αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο να διαμορφωθεί σε πέντε πεδία στο Α΄ Μέρος. Αυτό θα διευκόλυνε τη διερεύνηση του θέματος και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Συγκεκριμένα εμπεριέχει κλειστού τύπου ερωτήσεις ποικίλης μορφής, οι οποίες καλύπτουν τις κλίμακες μέτρησης που αντιστοιχούν σε μία ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο: ονομαστική κλίμακα (nominal scale), τακτική κλίμακα (regular scale), κλίμακα ίσων ευκαιριών (equal opportunity scale) και κλίμακα μέτρησης στάσεων (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:41-45). Παρέχεται όπως ήδη αναφέρθηκε και το αντίστοιχο περιθώριο ανοιχτότητας που επιτρέπει το ποιοτικό πλαίσιο της έρευνας στο Β΄ Μέρος.

Όσον αφορά τη δόμηση του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς και στη διατύπωση των ερωτημάτων, αφού δε θα γινόταν με επίβλεψη για να συμβουλευτούν κάποιον επιβλέπων για επίλυση αποριών. Οι ερωτήσεις ήταν όλες υποχρεωτικές για να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων, ώστε να συγκριθούν μεταξύ τους τα αποτελέσματα.

Η διάρθρωση των ερωτήσεων ακολουθεί τη λογική πορεία από το πιο απλό ή γενικό ζήτημα προς το πιο σύνθετο, για να εστιάζουν οι ερευνώμενοι κάθε φορά στο ζήτημα που επιδιώκεται να αναδειχθεί.

Οι ερωτήσεις απευθύνονται κάθε φορά προσωπικά στον κάθε μαθητή, σε πρώτο ενικό πρόσωπο. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η άμεση και πηγαία εμπλοκή των ερευνώμενων στα διάφορα ζητήματα (Βάμβουκας, 2010:258), ενώ επιδιώκεται παράλληλα να καλυφθεί το αίτημα για ψυχολογική και κοινωνικά ανώδυνες ερωτήσεις (Βάμβουκας, 2010: 256), για να μην νοιώσουν οι μαθητές εκτεθειμένοι.

Οι ερωτήσεις ανάλογα με το τι είδος πληροφοριών στοχεύουν να αντλήσουν, κατηγοριοποιούνται κατά τον Βάμβουκα (2010:249), σε ερωτήσεις γεγονότων, γνωμών ή προθέσεων και των ερμηνευτικών ή επεξηγηματικών.

Οι ερωτήσεις γεγονότων σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία. Αφορούν την άτυπη ταυτότητα (informal identity) και είναι σημαντικά για τα ερευνητικά αποτελέσματα. Δομικά τοποθετούνται στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Στην κατηγορία ερωτήσεων γνωμών ή προθέσεων (questions of opinion or intent), ο ερωτώμενος θα επιλέξει απόψεις που σχετίζονται με το μάθημα και τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Όσον αφορά την τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνει επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές ερωτήσεις. Ζητούν από τον ερωτώμενο να απαντήσει στο «γιατί» ορισμένων θέσεων του. Με τον τρόπο αυτό δίνεται μια επιπλέον εξήγηση για τον ερευνητή.

Για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, επιλέχθηκαν διάφορες ερωτήσεις για να καλυφθούν τα ερωτήματα και ταυτόχρονα να αποφευχθεί η πλήξη των μαθητών. Συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με προτεινόμενη απάντηση, αλλά και διχοτομικές. Για την εκτίμηση λεπτών ζητημάτων, κρίθηκαν ως κατάλληλες οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που είναι πιο επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές. Οι μαθητές καλούνται να συντάξουν την απάντησή τους ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς από τον ερευνητή (Μαντζούκας, 2007:242). Με αυτό τον τρόπο φωτίζονται παράμετροι που δε θα αναδεικνύονταν διαφορετικά.

Μέσα από τα διαφορετικά ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να δούμε την προσωπική άποψη για τα ζητήματα. *Οι απαντήσεις των μαθητών είναι ενδείξεις και όχι αποδείξεις των πράξεων του ατόμου* (Βάμβουκας, 2010:250). Έτσι επιδιώχθηκε να τοποθετηθούν διασκορπισμένες στο ερωτηματολόγιο κάποιες ερωτήσεις φίλτρα (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:53), για να επαληθευτούν οι απαντήσεις που έδωσαν και να εξακριβωθεί η ειλικρίνεια στις απαντήσεις για τα διερευνώμενα ζητήματα.

6.6. Αποτελέσματα επεξεργασίας

6.6.1. Μέρος Α΄. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Στο Μέρος Α΄ του ερωτηματολογίου όπου είναι η ποσοτική έρευνα, οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

- Πρώτο ερευνητικό πεδίο: Απόψεις και στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στη διδασκαλία των ΑΕ.

Στο πρώτο ερευνητικό πεδίο που εξετάζονται οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, εμπίπτουν έντεκα (11) ερωτήματα. Μέσα από αυτά

προσπαθήσαμε να δούμε τον βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών στο εν λόγω μάθημα, καθώς επίσης και κατά πόσο πιστεύουν οι μαθητές ότι βοηθούνται στα Νέα Ελληνικά.

1^{ον} ερώτημα: « *Μου αρέσουν τα Αρχαία ως μάθημα.* »

Οι απόψεις των παιδιών στο ερώτημα « *Μου αρέσουν τα Αρχαία ως μάθημα.* », οι πλειοψηφία των παιδιών, 62% απάντησαν καθόλου και το ποσοστό 17% λίγο. Μόνο το 10% δείχνει πάρα πολύ ενδιαφέρον. Σύμφωνα με αυτό το ερώτημα, ακολούθησε το 2^ο ερώτημα.

2^ο ερώτημα: « *Πιστεύω ότι τα Α.Ε. πρέπει να διδάσκονται στο Γυμνάσιο.* »

Οι πλειοψηφία με ποσοστό 67%, απάντησαν αρνητικά. Ένα ποσοστό 12% *λίγο*, ενώ μόνο 8% απάντησαν *πάρα πολύ*. Στα ίδια περίπου ποσοστά κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις για το τρίτο ερώτημα.

3^{ον} ερώτημα: « *Τα Α. Ε. είναι βαρετό μάθημα.* »

Το 67% απάντησαν ότι το μάθημα είναι βαρετό. Το 22% λίγο, και από 7% μέχρι 8% από αρκετά μέχρι πάρα πολύ.

4^{ον} ερώτημα: « *Θα χρειαστώ τα Α. Ε. για τις σπουδές μου.* »

Όσον αφορά τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις σπουδές τους, η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 83%, απάντησαν *καθόλου*. Οι υπόλοιποι μαθητές με 10% *πολύ* και ένα 7%, *πάρα πολύ*.

5^{ον} ερώτημα: « *Πιστεύω ότι τα Α.Ε. είναι χρήσιμα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.* »

Με αυτό το ερώτημα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην κατανόηση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Τα ποσοστά διαφοροποιήθηκαν ως εξής: το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν *καθόλου* ήταν 45%, παρατηρούμε κάποια μείωση, ενώ το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν *πολύ* ήταν 15% και *πάρα πολύ* αυξήθηκε στο 25%.

6^{ον} ερώτημα: « *Το λεξιλόγιο των Α.Ε. συνδέεται με το λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής.* »

Σε αυτό το ερώτημα που αφορά τη διαχρονία της γλώσσας, όπως φάνηκε οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το λεξιλόγιο των δύο μορφών συνδέεται. Αφού 50% απάντησαν *πάρα πολύ* και 12% *καθόλου*.

7^{ον} ερώτημα: « *Η εκμάθηση του λεξιλογίου στα Α.Ε. με βοηθά να κατανοήσω τα Ν.Ε.* »

Όμως σε αυτό το ερώτημα οι ίδιοι απάντησαν με ποσοστό 45% ότι δεν τους βοηθά καθόλου, λίγο απάντησαν το 17% και μόνο το 8% *πολύ* και *πάρα πολύ* 8%.

8^{ον} ερώτημα: « *Τα κείμενα στα Α.Ε. είναι απλά.* »

Όσον αφορά τον βαθμό δυσκολίας των κειμένων, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι τα κείμενα δεν είναι καθόλου εύκολα 67%, αλλά ούτε και το περιεχόμενό τους είναι κατανοητό.

Ως εκ τούτου δεν βρίσκουν και κάποιο ενδιαφέρον στο περιεχόμενό τους, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις που έδωσαν στο 9^ο ερώτημα.

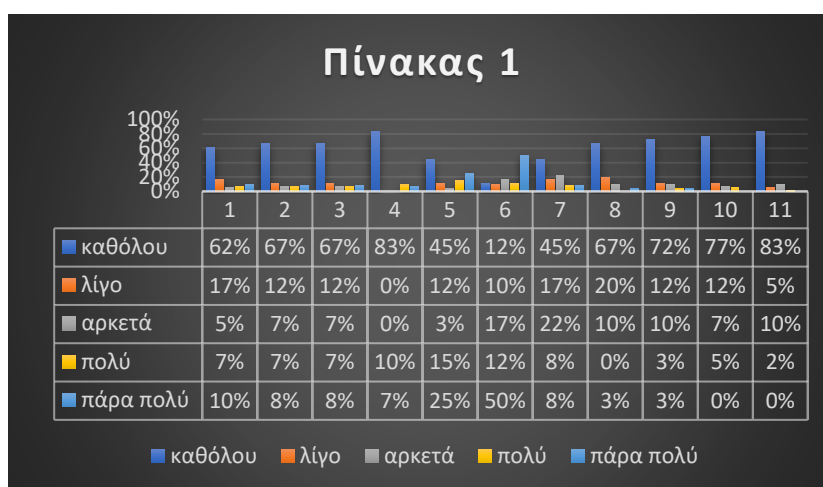
9^ο ερώτημα: «Το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων είναι κατανοητό.»

Το ποσοστό 72% απάντησαν καθόλου, 12% λίγο, 10% αρκετά και πολύ 3%, πάρα πολύ 3%.

10^ο ερώτημα: «Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενό τους.»

77% απάντησαν καθόλου και με 0% πάρα πολύ.

11^ο ερώτημα: «Το θέμα του αποσπάσματος συσχετίζεται με θέματα άλλων μαθημάτων.» Το 83% απάντησαν καθόλου. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών δεν γίνεται διαθεματική προσέγγιση με άλλα μαθήματα.



- Το δεύτερο πεδίο ερωτημάτων ασχολείται με τη σύγχρονη πραγματικότητα των νέων και συγκεκριμένα με τις απόψεις των γονέων τους.

Τα Α.Ε. και η σύγχρονη πραγματικότητα.

12^ο ερώτημα: α) «Η οικογένεια μου θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να ασχολούμαι με τα Α. Ε., για να έχω καλό βαθμό.»

Από τις απαντήσεις τους αντιληφθήκαμε ότι οι γονείς επιμένουν στην ενασχόληση των παιδιών με το μάθημα, για να έχουν καλό βαθμό, αφού 52 – 87% μαθητές απάντησαν θετικά και μόνο 8 – 13% παιδιά αρνητικά.

β) Με την άποψη των γονιών τους όμως συμφωνούν και τα περισσότερα παιδιά με ποσοστό 82%.

13^ο ερώτημα: «Η οικογένειά μου θεωρεί τα Α.Ε. σημαντικά για το μέλλον μου.»

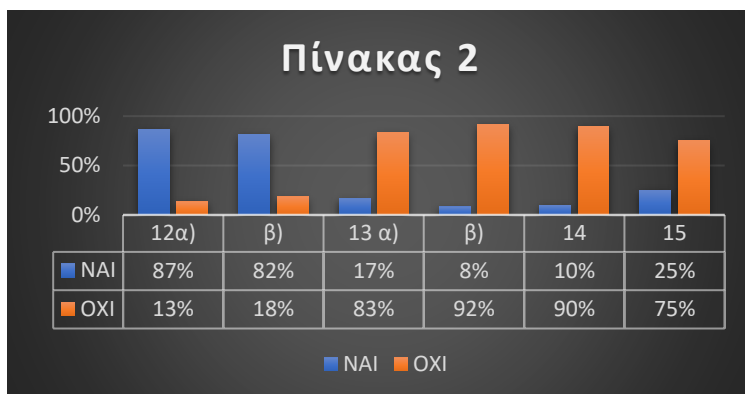
Το 83% των μαθητών απάντησαν όχι και μόνο το 17% ναι.

14^ο ερώτημα: «Θα επιλέξω τα Α. Ε. στο Λύκειο.»

Σε αυτή την ερώτηση οι 56 μαθητές απάντησαν όχι, ποσοστό που αναλογεί στο 90% . Ο λόγος αν είναι λόγω ελλείψεων από προηγούμενα χρόνια, που συναντάται στο 15^ο ερώτημα

15^{ον} ερώτημα: «Δε θα επιλέξω τα Α. Ε. λόγω ελλείψεων από το Γυμνάσιο.»

Εδώ διερευνάται αν ο λόγος που δε θα επιλέξουν τα αρχαία είναι λόγω ελλείψεων από το Γυμνάσιο. Απάντησαν 15 παιδιά, ποσοστό 25% ναι και 75% όχι.



• Τρίτο ερευνητικό πεδίο. Η έρευνα ασχολήθηκε με τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Δεδομένων των απαντήσεων που δόθηκαν στο πρώτο πεδίο διερεύνησης, αν είναι απλά και κατανοητά τα κείμενα, προσπαθήσαμε να αντιληφθούμε την όλη τους συμπεριφορά στο μάθημα.

16^{ον} ερώτημα: « Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Α. Ε. μπορώ να διακρίνω στην αρχή κάθε ενότητας ποιος είναι ο στόχος, το θέμα και η ύλη που πρόκειται να διδαχθώ.»

Μόνο το 17% απάντησαν πολύ, 23% λίγο και το υπόλοιπο 60% καθόλου.

17^{ον} ερώτημα: «Τα αποσπάσματα των κειμένων που διδάσκονται στο Α' Μέρος της κάθε ενότητας: που υποδιαιρείται σε άλλα τέσσερα ερωτήματα, απάντησαν ως εξής:

α) «με βοηθούν να αντιληφθώ τη χρήση της Α.Ε.»

Το 88% των μαθητών απάντησαν καθόλου και 12% πολύ.

β) με βοηθούν να αναπτύξω ενδιαφέρον για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

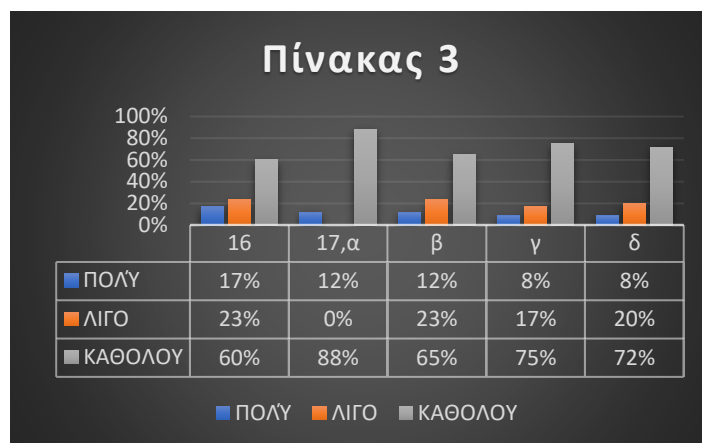
Πολύ απάντησε το 12%, 23% λίγο και καθόλου το 65%.

γ) αποτελούν πρόκληση για να προβληματιστώ για σύγχρονα θέματα.

8% απάντησε πολύ, 17% λίγο και το 75% καθόλου.

δ) μου δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσω τις γνώσεις μου από άλλα μαθήματα για να απαντήσω.

Το 8% απάντησε πολύ, 20% λίγο και 72% καθόλου.



- Τέταρτο ερευνητικό πεδίο. Ανιχνεύονται οι απόψεις των μαθητών για τη σχέση γραμματικής και συντακτικού στο κείμενο.

Τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές είναι τα πιο κάτω:

α) «Αυτά τα συναντώ μέσα στο κείμενο του Α Μέρους.»

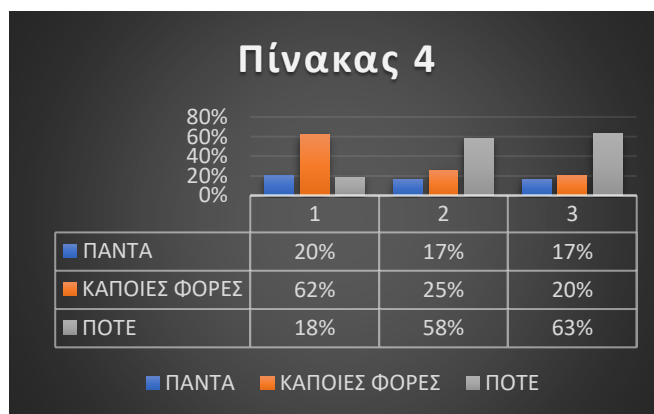
Το 20% απάντησαν πάντα, 62% κάποιες φορές και 18% των παιδιών καθόλου.

β) «Διδάσκονται αντίστοιχα με φαινόμενα της Νέας Ελληνικής.»

Απάντησαν με ποσοστό 25% κάποιες φορές, το 17% πάντα και 63% καθόλου.

γ) «Έχουν ενδιαφέρον.»

Οι περισσότεροι απάντησαν ότι δεν έχουν ενδιαφέρον, 63% των μαθητών, 20% κάποιες φορές και 17% ότι βρίσκουν πάντα ενδιαφέρον.



- Πέμπτο ερευνητικό πεδίο

Αφορά στο κλίμα που επικρατεί στο σπίτι.

1. Οι γονείς μου με αποθαρρύνουν για την επιλογή των Α. Ε., γιατί πιστεύουν ότι:

- «Η ανεργία θα είναι, τουλάχιστον για μεγάλο διάστημα, δεδομένη.»

Το 83% απάντησε ναι και μόνο το 17% όχι. Συμφασμένη με τον προηγούμενο λόγο που αφορά στην αγορά εργασίας είναι και η επόμενη τοποθέτηση.

- «Η αγορά εργασίας απαιτεί άλλες γνώσεις και όχι Α.Ε.»

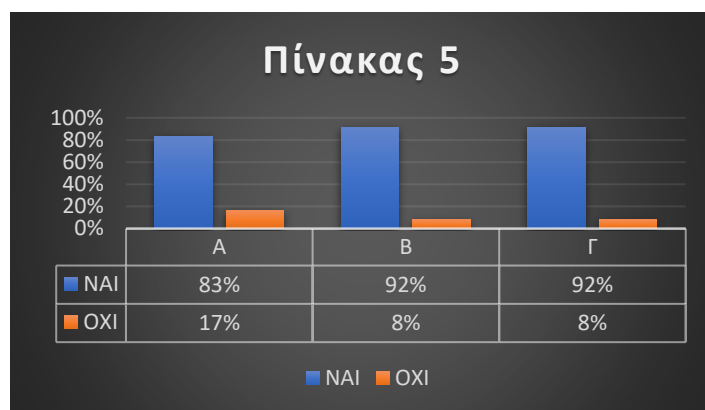
Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ναι, 92% και 8% όχι.

- «Θα αφιερώσω χρόνο σε μια ασχολία που δεν θα με βοηθήσει επαγγελματικά.»

Τα ποσοστά ήταν τα ίδια με προηγουμένως, δηλαδή απάντησε ναι το 92% και 8% όχι.

- «Οι γονείς μου στηρίζουν οποιαδήποτε επιλογή μου.»

Σε αυτή την τοποθέτηση οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ναι 62% και 38% όχι.



6.6.2 Μέρος Β΄

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής επεξεργασίας

Επειδή κάποια ερευνητικά ζητήματα χρειάζονταν καλύτερη και πιο διευκρινιστική προσέγγιση, τέθηκαν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στο Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου, ώστε να εξακριβωθούν κάποιες απόψεις καλύτερα. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν μόνοι τους στα ερωτήματα. Με τις ανοικτές απαντήσεις (open answers), δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους δίνονται οι κλειστές απαντήσεις και να διευκρινιστούν οι απόψεις των ερωτώμενων (Creswell, 2011:258 -259). Τα ερωτήματα αυτά είναι από το 1 μέχρι το 6.

Ο κάθε μαθητής καλείται να εξηγήσει στην ερώτηση 1, αν «Ο τρόπος διδασκαλίας προκαλεί το ενδιαφέρον; Αν ναι, γιατί;»

Η ερώτηση αποσκοπεί να ρίξει φως, γιατί δόθηκαν οι συγκεκριμένες απαντήσεις στο πρώτο ερευνητικό πεδίο του ερωτηματολογίου, δηλαδή αν τους ελκύει και έχει ενδιαφέρον το μάθημα κατά πόσο εξαρτάται από τη διδασκαλία.

Τα παιδιά είπαν ότι ο τρόπος και η μέθοδος που αξιοποιούν οι καθηγητές τους είναι ελκυστικοί. Επίσης αρκετά παιδιά τόνισαν στις απαντήσεις τους ότι ο ενθουσιασμός του καθηγητή τις περισσότερες φορές είναι αυτό που τους εντυπωσιάζει παρά τα ίδια τα θέματα.

Κάποια παιδιά ανέφεραν ότι στην αρχή της κάθε ενότητας (α΄ και β΄ μέρος, δηλαδή το κείμενο προς μετάφραση και τα λεξιλογικά), το μάθημα έχει περισσότερο ενδιαφέρον παρά στο γ΄ μέρος που ασχολούνται με τη γραμματική ή το συντακτικό.

Ένα παιδί απάντησε ότι όταν έρθει η ώρα της αποστήθισης για διαγώνισμα, χάνονται όλα.

Η ερώτηση δύο « *Εφαρμόζονται διάφορες τεχνικές κατά τη διδασκαλία, οι οποίες διεγείρουν το ενδιαφέρον για το μάθημα;* », που θεωρείται ως προέκταση της πρώτης ερώτησης και καλούνται οι μαθητές να εξηγήσουν, αν το ενδιαφέρον τους το προκαλεί η μέθοδος προσέγγισης των κειμένων και των γραμματοσυντακτικών φαινομένων.

Απάντησαν ότι χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές διάφοροι μέθοδοι π.χ. τεχνολογία όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δραματοποιήσεις με μουσική υπόκρουση, οργάνωση παιχνιδιών, συμμετοχή σε διαγωνισμούς.

Στο τρίτο ερώτημα αν « *Η διδασκαλία τους περιορίζεται στη γραμματική και στο συντακτικό;* » Σχεδόν οι πλειοψηφία απάντησε ότι τα περισσότερα μαθήματα αφιερώνονται στο Γ' Μέρος της κάθε ενότητας, που ουσιαστικά είναι η ενασχόληση με τη γραμματική και το συντακτικό. Αρκετοί ήταν εκείνοι που έντονα προβληματίζονταν σε τι θα τους χρειαστούν τόση γραμματική και συντακτικό.

Δύο παιδιά είπαν απλά ότι τους απωθούν από το μάθημα η γραμματική και το συντακτικό.

Στο τέταρτο ερώτημα « *Θα προτιμούσες να διδάσκεισαι τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση; Γιατί;* »

Οι μαθητές απάντησαν όλοι ναι. Οι λόγοι που ανέφεραν είναι ότι δε θα έκαναν μετάφραση που τους δυσκολεύει.

Κάποια άλλα παιδιά είπαν ότι δε θα είχαν να μάθουν κανόνες τονισμού και γραμματικής.

Επίσης μερικοί μαθητές είπαν ότι θα καταλάβαιναν τα κείμενα πιο καλά αν ήταν στη γλώσσα τους.

Στο πέμπτο ερώτημα « *Ποιο μάθημα προτιμάς μεταξύ των Αρχαίων Ελληνικών και της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας; Γιατί;* »

Οι μαθητές απάντησαν ότι προτιμούν την αρχαιογνωσία, όπως την ονομάζουν. Οι λόγοι που έδωσαν, ποικίλουν.

Μερίδα μαθητών απάντησαν ότι το περιεχόμενο έχει πιο πολύ ενδιαφέρον. Είναι μια ιστορία και μάλιστα γραμμένη στη γλώσσα τους.

Κάποιοι άλλοι έγραψαν ότι δε θα έχουν να μαθαίνουν μεταφράσεις που τους αγχώνουν ιδιαίτερα.

Επίσης ορισμένα παιδιά έγραψαν ότι σχολιάζουν το κείμενο όπως στη νεοελληνική λογοτεχνία και δεν ασχολούνται με γραμματική και συντακτικό.

Επίσης κάποιες από τις απαντήσεις έλεγαν ότι από την αρχαιογνωσία γνωρίζουν πιο καλά τις συνήθειες και τον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων, επειδή τα κείμενα είναι ολόκληρα και όχι μικρά αποσπάσματα.

Στο έκτο ερώτημα «Πιστεύω ότι τα Α. Ε. έχουν σχέση με τη ζωή και τη σύγχρονη πραγματικότητα;»

Στο τελευταίο ερώτημα κάποιοι μαθητές επέλεξαν να μην απαντήσουν. Στο σύνολο 7 παιδιά.

Όσοι απάντησαν έγραψαν ότι συναντούν περισσότερα θέματα που αφορούν και τη σύγχρονη πραγματικότητα στην αρχαιογνωσία και γίνεται ωραία συζήτηση, παρά στα μικρά κείμενα του βιβλίου των Αρχαίων Ελληνικών.

Ορισμένοι μαθητές απάντησαν ότι μπορούν να αντιληφθούν, αν τα Αρχαία Ελληνικά σχετίζονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα μέσα από άλλα κείμενα, παρά μέσα από τα ίδια τα αποσπάσματα του βιβλίου τους.

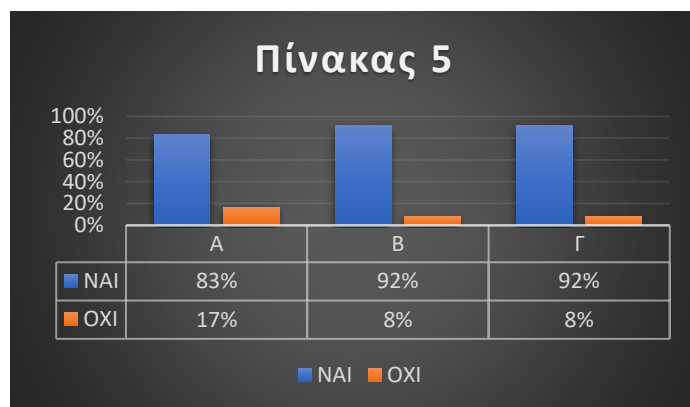
Έβδομο κεφάλαιο. Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα συνοψιστούν τα κύρια ευρήματα της έρευνας και θα συζητηθούν πώς τυχόν σχετίζονται μεταξύ τους οι απαντήσεις σε διάφορα ζητήματα. Ακολούθως στηριζόμενοι σε προγενέστερη βιβλιογραφία θα ερευνηθούν τα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Τέλος θα καταλήξουμε στα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που ήδη διατυπώθηκαν στο Β' Μέρος της παρούσας εργασίας.

7.1. Σύνοψη των κύριων ευρημάτων

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά και για το πόσο δημοφιλή είναι για τους μαθητές, οι περισσότεροι απαντούν αρνητικά. Ελάχιστοι διάκεινται θετικά απέναντι στο μάθημα. Όμως, ακόμη και τα παιδιά εκείνα που δεν θα επιλέξουν τα Αρχαία ή δεν τα βρίσκουν απλά με αποτέλεσμα να μην τα κατανοούν, αποδέχονται ότι όσον αφορά το λεξιλόγιο των δύο μορφών της γλώσσας έχει σχέση, αφού όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους στο δεύτερο μέρος κάθε ενότητας που είναι τα λεξιλογικά, δηλαδή παράγωγα, σύνθετα, το βρίσκουν πιο ευχάριστο **(Πίνακας 1)**.

Στο κρίσιμο ζήτημα που αφορά στη χρησιμότητα των Αρχαίων για το μέλλον τους επαγγελματικά, δεν βρίσκουν κάποια χρησιμότητα. Λόγος στον οποίο οφείλεται το γεγονός ότι δε θα επιλέξουν το μάθημα για το Λύκειο. Οι επιλογές τους γίνονται σύμφωνα με το τι θα ακολουθήσουν επαγγελματικά. Το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας δεν συνδέεται με τις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς. Ούτε συμβάλλει στην ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων που θα βοηθήσουν τους νέους να ενταχθούν πιο εύκολα στην οικονομική ζωή σύμφωνα και με το ευρωπαϊκό πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων – Key Competences (Γκόβαρης/ Ρουσάκης, 2008:86). Η αρχαία ελληνική φιλολογία, εντασσόμενη στις λεγόμενες «ελεύθερες» επιστήμες και τέχνες (*artesliberales*), δεν αποτελεί μέσο για επίτευξη κάποιου άλλου στόχου, αλλά αυτοσκοπός υπηρετώντας αυτό που εύστοχα ονομάστηκε *εὖ ζῆν* (Ρεγκάκος, 2002: 20 - 21). **(Πίνακας 5)**



Αξιοσημείωτο είναι ότι στις απαντήσεις και στις επιλογές τους συγκλίνουν τόσο τα παιδιά των οποίων οι βαθμοί είναι ψηλοί, όσο και των μαθητών που οι βαθμολογίες τους είναι χαμηλές. Ως προς τις εμπειρίες τους στο μάθημα ακόμη και οι πιο καλοί μαθητές δυσκολεύονται με την κατανόηση των κειμένων, με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Σημαντική διαπίστωση που προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι ότι διακατέχονται από ένα άγχος, αν θα μπορέσουν να αποστηθίσουν τη μετάφραση και να αποδώσουν στα γραπτά. Ή αν θα κατανοήσουν τη γραμματική και το συντακτικό. Δύο αποτρεπτικοί παράγοντες για την προτίμηση του μαθήματος, αφού όπως αναφέρουν οι ίδιοι προτιμούν κείμενα από μετάφραση, όπως τα κείμενα που διδάσκονται στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, μάθημα το οποίο προτιμούν. Η προσκόλληση των φιλολόγων στον γραμματικοσυντακτικό, φορμαλιστικό τρόπο διδασκαλίας οδηγεί επίσης στη μείωση του ενδιαφέροντος. Η διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρωθεί κατά τον Λυπουρλή (2011), στη μετάδοση των βασικότερων στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε και κατ' επέκταση να επεξηγήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών μας σε κάποια ζητούμενα. Από τη στιγμή που οι ίδιοι δεν κατανοούν τα ίδια τα κείμενα, ούτε τα βρίσκουν απλά και ενεργούν υπό την πίεση του άγχους της αποστήθισης, τότε δικαιολογούνται και τα ψηλά ποσοστά των απαντήσεων τους στο ερώτημα, αν πρέπει να διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο ή να διδάσκονται κείμενα από μετάφραση, όπου απάντησαν καθόλου.

Στο φλέγον ζήτημα της ωφελιμότητας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και στο ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι γονείς καθώς και τα παιδιά πιστεύουν ότι η αγορά εργασίας απαιτεί άλλες γνώσεις και όχι Αρχαία Ελληνικά. Έμμεσα τα θεωρούν παρωχημένες γνώσεις που δεν θα τις χρειαστούν στο μέλλον για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οι γονείς βλέπουν ωφελμιστικά την ενασχόληση των παιδιών τους με την Αρχαία Ελληνική γλώσσα «καλός βαθμός». Το θέμα της ωφέλειας, ενόσω υπάρχει ανεργία, την οποία

αρκετοί μαθητές τη βιώνουν είτε λόγω των γονιών τους είτε λόγω μεγαλύτερων αδερφιών τους, κατευθύνει τις επιλογές τους στο Λύκειο.

Για την παράμετρο του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών ότι καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους με ποικίλους μεθοδολογικούς τρόπους. Η μεθοδική προσέγγιση του αντικειμένου επηρεάζει ως ένα βαθμό τους μαθητές. Αυτό διαπιστώνεται ιδιαίτερα από τα σχόλια που έγραψαν καθώς απαντούσαν στο ερώτημα «*Ποιο μάθημα προτιμάς μεταξύ των Αρχαίων Ελληνικών και της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας; Γιατί;*»

Ότι δηλαδή προτιμούν την αρχαιογνωσία, επειδή κάνουν επικαιροποίηση κάποιων θεμάτων με αποτέλεσμα να γίνεται ένας διάλογος στο μάθημα. Αυτές οι μεθοδικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες, εκφράζουν τους περισσότερους μαθητές ανεξαρτήτως βαθμολογίας. Μερικά αδύνατα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν όλες τις μεθόδους διδασκαλίας και δυσκολεύονται να ακολουθήσουν, όμως υπάρχουν μεταξύ τους και κάποιοι επίσης αδύνατοι μαθητές που μίλησαν θετικά.

Ως εκ τούτου ο διδάσκων δεν μπορεί να παρουσιάζεται ο σημαντικότερος παράγοντας για τη διαμόρφωση των κινήτρων για τις επιλογές των μαθητών. Η επίδρασή του στη διαμόρφωση της θετικής μαθητικής στάσης είναι σημαντική, αλλά υπάρχει και ο παράγοντας της οικογένειας, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

7.2. Συζήτηση ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών

Θα γίνει μια προσπάθεια να μελετηθούν κατά πόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν ή αποκλίνουν σχετικά με τις απόψεις των ερευνώμενων σε προηγούμενες έρευνες και σε αντίστοιχα θέματα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η πλειοψηφία των μαθητών διάκεινται αρνητικά στη χρησιμότητα του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Οι θέσεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις θέσεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν ωφέλιμη τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην εκμάθηση της ελληνικής (Γκλαβάς, 2005-06).

Η θέση των μαθητών για τη διδασκαλία του συντακτικού και της γραμματικής ότι είναι βαρετά και τους προκαλεί άγχος και αποστροφή, συγκλίνει με τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην έρευνα των Τσουρή – Ευθυμίου (2003-04).

Θέσεις που αφορούν τη σχέση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Διαφαίνεται ότι οι απόψεις των ερευνώμενων σε ότι αφορά τη σχέση των δύο μορφών γλώσσας βρίσκουν ότι έχει σχέση και συγκλίνει με τις

απόψεις στην έρευνα Παγκραστή (2013), φυσικά στην παρούσα έρευνα δεν ρωτήθηκαν για τον ενιαίο χαρακτήρα, αλλά μόνο σχετικά με το λεξιλόγιο.

Στις άλλες έρευνες εξετάζεται κατά πόσο κινδυνεύει με παρακμή η Νεοελληνική Γλώσσα. Στη δεδομένη έρευνα δεν αποτελούσε αντικείμενο προς διερεύνηση. Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά εξετάστηκαν με στόχο να διερευνηθούν οι λόγοι που οι μαθητές δεν επιλέγουν τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα κατεύθυνσης στο Λύκειο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εξετάστηκε ο ρόλος της οικογένειας ως βασικός παράγοντας άσκησης επιρροής στους εφήβους (Erstein, 1996), οπτική που δεν εξετάζεται σε προηγούμενες έρευνες.

7.3. Ερευνητικές προεκτάσεις

Στο εν λόγω θεματικό πεδίο προκύπτουν κάποιες παραδοχές που θα πρέπει να ερευνηθούν πιο διεξοδικά σε μελλοντικές έρευνες. Οι παράγοντες αυτοί που προκύπτουν και παίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των στάσεων είναι το άγχος και ο βαθμός. Επίσης απαραίτητο θα ήταν να εξεταστούν παράλληλα η σύνδεση της οπτικής των μαθητών πλαισιωμένες από την οπτική του οικογενειακού περιβάλλοντος. Μεταξύ άλλων αναδύεται η ανάγκη να δίνεται έμφαση στο ίδιο το κείμενο, αφού μεταφραστεί, αλλά και καθώς μεταφράζεται να συνεπικουρείται η διαδικασία με το συντακτικό και τη γραμματική. Να μην μελετώνται τα φαινόμενα ανεξάρτητα και αυτονομημένα από τα κείμενα, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία τους ενδοκειμενικά. Η κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση με την καθοδηγούμενη αυτενέργεια επιβάλλεται, όπως επισημαίνουν αρκετοί μελετητές (Φουντοπούλου, Τσάφος). Η διδακτική πράξη πρέπει επίσης να διαφοροποιείται, για να προσεγγίζονται όλες οι μαθητικές ομάδες μιας τάξης.

Όμως ο προβληματισμός για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, θα ήταν σωστό να εστιάζει στο ρόλο και τη σημασία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπάρχουν ερωτήματα που χρειάζονται απαντήσεις, όπως η ποσότητα της ύλης σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας, σε ποια τάξη θα πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές τα Αρχαία Ελληνικά. Αν απαντηθεί το ερώτημα, τι ωφέλεια κερδίζει ο μαθητής του γυμνασιακού κύκλου από τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και όταν εντοπιστούν οι τεχνικές εκμάθησης, οι οποίες θα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη χρησιμότητα και την αξία του μαθήματος, τότε θα λυθούν και οι διάφοροι προβληματισμοί για το μάθημα. Εκφράζεται η εισήγηση, ότι ίσως να ήταν πιο ωφέλιμο στο Γυμνάσιο η γνωριμία των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, να γίνεται μέσα από μεταφρασμένα κείμενα, τα οποία θα είναι ενταγμένα στους θεματικούς κύκλους των Νέων Ελληνικών. Με αυτό τον τρόπο θα

καλλιεργείται το ενδιαφέρον των μαθητών για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, αφού θα ασχολούνται με κείμενα που κατανοούν και με θέματα που τους ενδιαφέρουν.

Στον γυμνασιακό κύκλο η σχολαστική μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού δε βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ούτε διαθέτουν τέτοια ωριμότητα και κριτική που να σκέφτονται τους λόγους για τους οποίους ο αρχαίος συγγραφέας χρησιμοποίησε τον ένα ή τον άλλο γραμματικό τύπο. Συγκεκριμένα ο Κακριδής (Κακριδής,1994: 17), αναφέρει ότι, αν αποφύγουμε να διδάξουμε στο Γυμνάσιο τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, η Νέα Ελληνική κερδίζει χρόνο να παγιωθεί και να βαθύνει.

Ο κάθε μαθητής για να εξοικειωθεί με την Αρχαία Ελληνική, θα πρέπει να αφομοιώσει τα στοιχεία που επιβιώνουν και στη Νέα Ελληνική. Τα γραμματικά στοιχεία αποτελούν τμήμα της γραμματικής της Νέας Ελληνικής, γι' αυτό θα ήταν καλό να ενισχυθεί στο Γυμνάσιο το μάθημα των Νέων Ελληνικών με ετυμολογία και ιστορία της ελληνικής, τα οποία φαίνονται πιο ελκυστικά και προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν προβληματισμοί, που θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον:

Πώς εκλαμβάνεται το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές;

Η παρούσα έρευνα θα ήταν καλό να πραγματοποιηθεί σε ευρύτερο αριθμό σχολείων, για να υπάρξει μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, έτσι ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή μαθήτριά και αγαπητέ μαθητή,
το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας «Το πρόβλημα της επιλογής του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: ανίχνευση αιτιών και αποτύπωση προβλημάτων». Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική. Ωστόσο η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή που διενεργείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας μου για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαιδευτική Ηγεσία» είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς θα με βοηθήσει να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Παρακαλώ, αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, απαντήστε σε αυτές. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη φιλότιμη προσπάθεια.

ΜΕΡΟΣ Α

A. Σημείωσε σε ποιο βαθμό ισχύει καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό:

1 = Καθόλου 2 = Λίγο 3 = Αρκετά 4 = Πολύ 5 = Πάρα Πολύ

I. Απόψεις και στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στη διδασκαλία των ΑΕ.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Σου αρέσουν τα Αρχαία ως μάθημα.					
2. Πιστεύεις ότι τα Α. Ε. πρέπει να διδάσκονται στο γυμνάσιο.					
3. Τα Α. Ε. είναι βαρετό μάθημα.					
4. Θα χρειαστείς τα Α. Ε. για τις σπουδές σου.					
5. Πιστεύεις ότι τα Α.Ε. είναι χρήσιμα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.					
6. Το λεξιλόγιο των Α.Ε. συνδέεται με το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής.					
7. Η εκμάθηση του λεξιλογίου στα Α.Ε. σε					

βοηθά να κατανοήσεις τα Ν.Ε.					
8. Τα κείμενα στα Α.Ε. είναι απλά.					
9. Το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων είναι κατανοητό.					
10. Βρίσκεις ενδιαφέρον στο περιεχόμενό τους.					
11. Πόσο συχνά συσχετίζετε το θέμα του αποσπάσματος με θέματα άλλων μαθημάτων.					

Β. Τα Α.Ε. και η σύγχρονη πραγματικότητα.

Βάλε √ σε ό,τι ισχύει για σένα:

	Ναι	Όχι
12. α) Η οικογένεια μου θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να ασχολούμαι με τα Α. Ε., για να έχω καλό βαθμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Συμφωνώ κι εγώ με την άποψή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.α) Η οικογένειά μου θεωρεί τα Α.Ε. σημαντικά για το μέλλον μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Συμφωνώ κι εγώ με την άποψή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Θα επιλέξω τα Α. Ε. στο Λύκειο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Δε θα επιλέξω τα Α. Ε. λόγω ελλείψεων από το Γυμνάσιο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ. Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

Βάλε √ :

	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
16. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Α. Ε. ,μπορώ να διακρίνω στην αρχή κάθε ενότητας ποιος είναι ο στόχος, το θέμα και η ύλη που πρόκειται να διδαχθώ.			
17. Τα αποσπάσματα των κειμένων που διδάσκονται στο Α΄ Μέρος της κάθε ενότητας: α) με βοηθούν να αντιληφθώ τη χρήση της Α. Ε.. β) με βοηθούν να αναπτύξω ενδιαφέρον για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό; γ) αποτελούν πρόκληση για να προβληματιστώ για σύγχρονα θέματα. δ) μου δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσω τις γνώσεις μου από άλλα μαθήματα για να απαντήσω.			

Δ. Σε κάθε ενότητα το μέρος Γ΄ ασχολείται με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της Αρχαίας Ελληνικής.

Βάλε √ :

	Πάντα	Κάποιες φορές	Ποτέ
1) Αυτά τα συναντώ μέσα στο κείμενο του Α΄ Μέρους.	_____	_____	_____
2) Διδάσκονται αντίστοιχα με φαινόμενα της Νέας Ελληνικής.	_____	_____	_____
3) Έχουν ενδιαφέρον.	_____	_____	_____

**Ε. Το κλίμα στο σπίτι ευνοεί/δεν ευνοεί την επιλογή μου:
Βάλε √ σε ό,τι ισχύει για σένα:**

**1. Οι γονείς μου με αποθαρρύνουν για την επιλογή των Α.Ε.,
γιατί πιστεύουν ότι:**

	Ναι	Όχι
• Η ανεργία θα είναι, τουλάχιστον για μεγάλο διάστημα, δεδομένη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Η αγορά εργασίας απαιτεί άλλες γνώσεις και όχι ΑΕ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Θα αφιερώσω χρόνο σε μια ασχολία που δεν θα με βοηθήσει επαγγελματικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Οι γονείς μου στηρίζουν οποιαδήποτε επιλογή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΜΕΡΟΣ Β

Μεθοδολογική προσέγγιση των ΑΕ.

1. Ο τρόπος διδασκαλίας προκαλεί το ενδιαφέρον; Αν ναι, γιατί;

2. Εφαρμόζονται διάφορες τεχνικές κατά τη διδασκαλία, οι οποίες διεγείρουν το ενδιαφέρον για το μάθημα;

3. Η διδασκαλία τους περιορίζεται στη γραμματική και στο συντακτικό;

4. Θα προτιμούσες να διδάσκεσαι τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση;

5. Ποιο μάθημα προτιμάς μεταξύ των Αρχαίων Ελληνικών και της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας; Γιατί;

6. Πιστεύεις ότι τα Α. Ε. έχουν σχέση με τη ζωή και τη σύγχρονη πραγματικότητα;

ΜΕΡΟΣ Γ

Βάλε √ :

Τάξη:

Φύλλο: Αγόρι Κορίτσι

Μορφωτικό επίπεδο γονιών:

Πατέρας/Κηδεμόνας: απόφοιτος Δημοτικού Μητέρα: απόφοιτη Δημοτικού

απόφοιτος Γυμνασίου

απόφοιτη Γυμνασίου

απόφοιτος Λυκείου

απόφοιτη Λυκείου

απόφοιτος ΤΕΙ

απόφοιτη ΤΕΙ

απόφοιτος ΑΕΙ

απόφοιτη ΑΕΙ

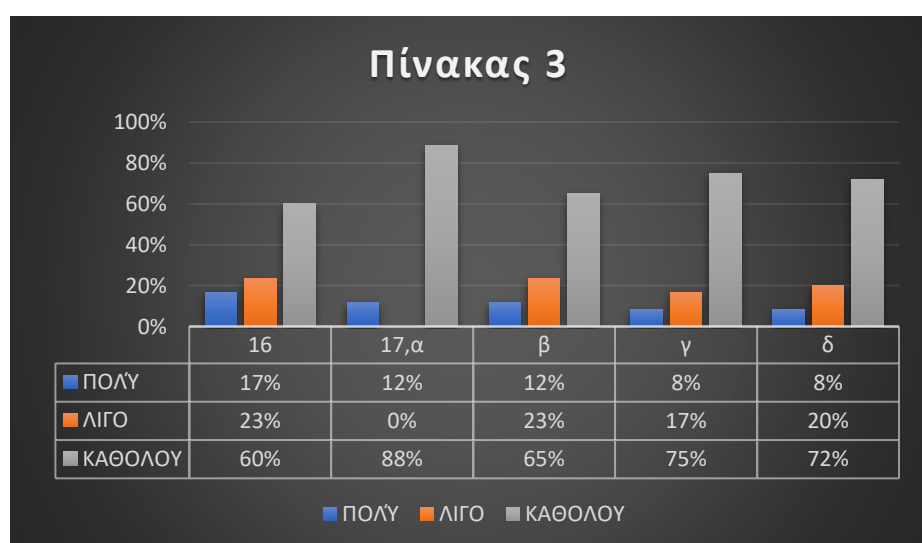
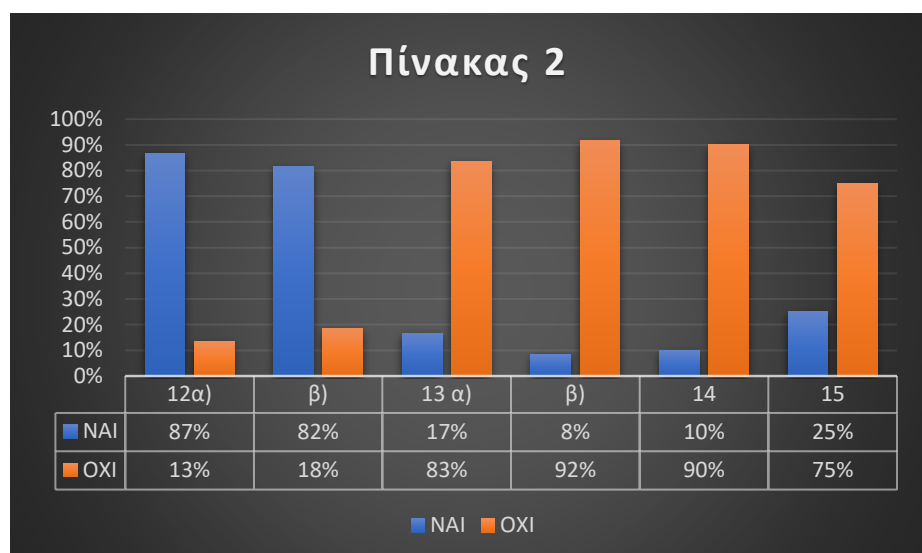
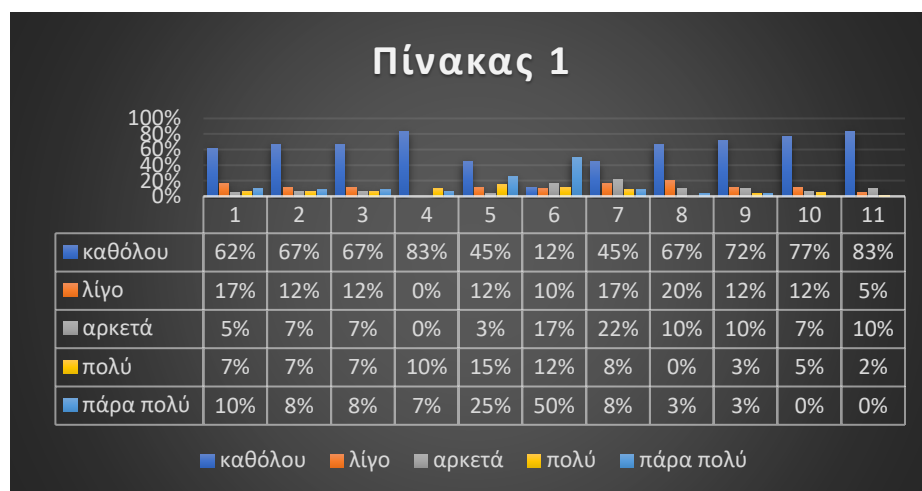
Οι βαθμοί μου στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα κυμαίνονται από:

7-10 11-15 16-18 19-20

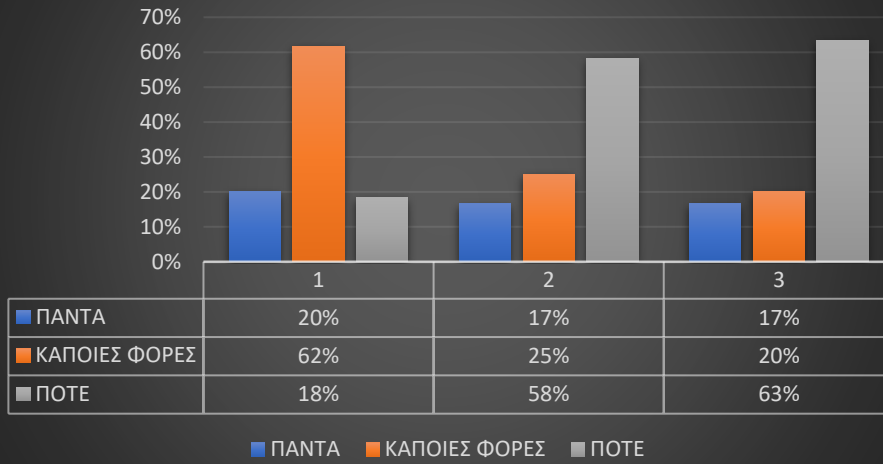
Σας ευχαριστώ πολύ για την ανταπόκρισή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

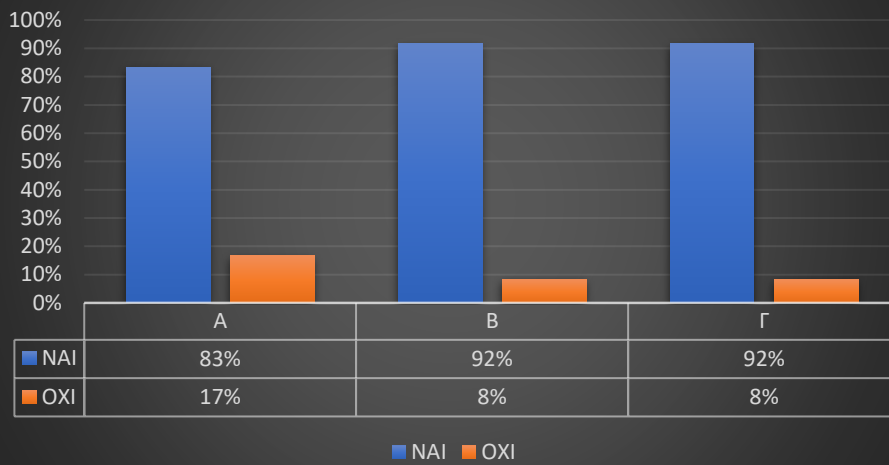
Β) Πίνακες αποτελεσμάτων:



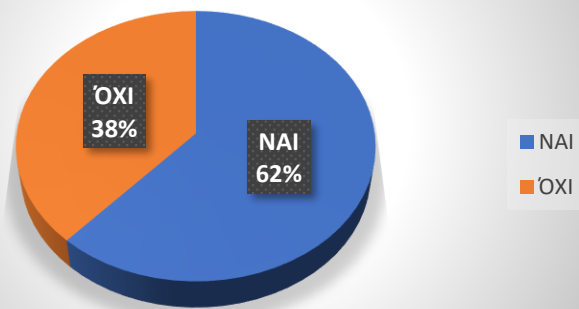
Πίνακας 4



Πίνακας 5



Α



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aitchison, J. (2005). Γιατί αλλάζει η γλώσσα Πρόδρομος ή παρακμή; (Βέργης, Ν. μετάφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives. *The American Journal of Psychology*, 50,141-156.
- Alter, J. (1985). «Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας;», *Συνέδριο Σεριζί: Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Ι.Ν. Βασιλαράκης, μετάφρ.). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S. & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2).
- Bohlin, R. M., Milheim, W. D. & Viechnicki, K. J. (1990). *A model for the motivational instruction of adults. Proceedings of selected paper presentations at the convention of the association for educational communications and technology*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED323918)
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Σχεδιασμός έρευνας: Προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων*. (Η. Σαντουρίδης & Τ. Παγγέ, επιμ.). (Φ. Βενετσάνου, μετάφρ.). Αθήνα: Προπομπός.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9).
- Ferreira, M., Cardosob, A. P. & Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 29, 1707–1714.
- Fishbein, M. & Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fogarty, R. (1991). *How to Integrate the Curricula?* Palatine.
- Gagne, M. (1998). The role of dependency and colonialism in generating trauma in First Nations citizens. In Danieli, Y. (Ed.), *International handbook of multigenerational legacies of trauma*. 355–372. New York: Plenum Press.
- Gardner, P. (1989). “Neutrality in Education” in Goodin, R.E., & Reeve, A. (eds.). *Liberal Neutrality*. New York: Routledge.

- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*. 29(2).
- Ley, K. & Young, D.B., (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology* 23, 42–64.
- Mackridge, P. (2013). *Γλώσσα και εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα, 1766-1976*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Maslow A.H., (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4).
- Shultz, T. (1972). *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Taylor, B. A., & Jasper, S. (2001). Teaching programs to increase peer interaction. In C. Maurice, G. Green, & S. C. Luce (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for young children with autism* (pp. 97-162). Austin, TX: Pro-Ed.
- Tonnet, H. (2011). *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Μ. Καραμάνου & Π. Λιαλιάτσας, μετάφρ.). Αθήνα: Παπαδήμα.
- Rogers, C. (1976). *Libertè d' apprendre, éditions*. Paris: Dunod.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey Bass Inc. Publishers, San Francisco.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to Intergrate Curriculum. *Educational Leadership*. 49(2), 61-62. Ανακτήθηκε από: http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead_199110_fogarty.pdf.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N.(2010). *An introduction to Language*. (9th ed.) Cengage Learning.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. (2nd ed.). London: Sage.
- Αγγελάκος, Κ. (2016). *Η νέα παιδεία, τα αρχαία ελληνικά και η εκπαιδευτική πολιτική*. Ανάκτηση από Νέα Παιδεία: <http://www.neapaideia-glossa.gr/content/157e.htm>
- Αγγελίδου, Δ. (2012). Ο άνθρωπος - ο δάσκαλος. *Φιλολογος* (147).
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Πολιτεία.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Βαρμάζης, Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαρμάζης, Ν. (2008). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βοσκός, Α. (1992). Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Στο Α. Βοσκός & Παπακωνσταντίνου. *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς Μαθαίνουν οι Μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης. Unesco. Διαθέσιμο στο <http://www.ibe.unesco.org>
- Βρεττός Ι. (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών». *Νέα Παιδεία*, 48.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α., (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. (2^η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Βώρος, Φ. Κ., (1984). Μερικές Προοιμιακές διευκρινίσεις. *Νέα Παιδεία*, 29.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (τόμ. Α'), Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργάς, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α., & Γεωργίου, Α. (2007). Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων. *Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση*. Τόμος 1, (1), Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-360.
- Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. (τόμ.1), Αθήνα: Gutenberg.
- Γιατρομανωλάκης, Γ. (2016). *56 πανεπιστημιακοί προτείνουν την κατάργηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο από το πρωτότυπο*. Διαθέσιμο στο <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=804237>
- Γκαρή, Α. (1992). *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή.
- Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α. (2006). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γωγοπούλου, Α. (2011). Παρενθέσεις με νόημα. Προτάσεις για τη διδασκαλία των αρχαίων. *Φιλολογος* (143).
- Δημαράς, Α. (1974). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α' (1973), τ. Β' (1974). Αθήνα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. (χ.χ.). Ανάκτηση από Ψηφιακό Σχολείο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGYM-A>

Εμβαλιωτής, Α. & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), (2002). *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 6, σελ. 35-68., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ερμής Ελληνικός Γλωσσικός Όμιλος, (1984). *Ελληνική Γλώσσα, αναζητήσεις και συζητήσεις*. Καρδαμίτσας.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καζάζης, Ι. (χ.χ.). *Η αξία των αρχαίων ελληνικών και η διδασκαλία τους στη σχολική εκπαίδευση*. Ανάκτηση από Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου:
http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_archaia_elliniki_glossa_grammateia.pdf

Κακριδής, Ι. (χ.χ.). *Γιατί διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά στα παιδιά*. Ανάκτηση από την Πύλη για την ελληνική γλώσσα:
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/kakridis_1.pdf 23.

Κακριδής, Ι. (1998). *Μεταρρυθμίζοντας τη διδασκαλία των αρχαίων*. Ανάκτηση από Πύλη για την ελληνική γλώσσα:
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/10.html

Κακριδής, Ι. (1992). Κόβουμε την παράδοση με το να καταργούμε τα Αρχαία Ελληνικά από το Γυμνάσιο. *Θαλλώ*, τ.4., Χανιά.

Καραδήμας Δ. (2016). *Γιατί διδάσκουμε αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στο <http://www.efsyn.gr/arthro/giati-didaskoyme-arhaia-ellinika-apo-prototypo-stogymnasio>

Κελεπνίδης, Μ. (2010). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές, που έγινε, η έρευνα στους μαθητές, που δεν έγινε και οι αιτίες τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.

Κιτσάκης, Α. (1985). Αρχαία Γλώσσα και σύγχρονη παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.22.

Κομνηνού-Κακριδή, Ό. (2012). Η διδασκαλία της αρχαίας γραμματικής και του συντακτικού στο Γυμνάσιο. *Φιλολόγος* (147), 75-88.

Κοντογιάννη, Γ. (2016). « Ζητήματα στη σχέση γλωσσικής διδασκαλίας και γλωσσικών μύθων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η άποψη των Εκπαιδευτικών». Γλωσσική Ανάπτυξη. Γλώσσα, Γραμματισμός και Μάθηση στην Εκπαιδευτική Πρακτική. Τόμος Δ΄. Πάτρα: ΕΑΠ

- Κοσεγιάν, Χ. (2002). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. Συνεργατική Έρευνα στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κούσουλας, Φ. (2011). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διαδραστική.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). *Η εκπαιδευτική πολιτική και το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Κύπρο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης*. Λευκωσία
- Κριαράς, Ε. (1988). Αρχαία Ελληνική, Νέα ελληνική και η Διδασκαλία τους. *Νέα Παιδεία*, 47, 30 – 46.
- Κριαράς Ε. (2010). *Ο Υπουργός Παιδείας Αντώνης Τρίτσης και η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτσαδάμ, Γ. (1998). Η διαμάχη γύρω από τα Αρχαία Ελληνικά. Ο θόρυβος για τους τύπους και η « αιδήμων σιγή» για την ουσία. *Φιλολογική*, ΠΕΦ, 64.
- Λυπουρλής, Δ. (2011). Λόγος για τα αρχαία ελληνικά. *Φιλολογος*, 143.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Ανακτήθηκε από: <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/etch/64390801/6-bhmata-roiotikh-ereyna.pdf>.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2014). *Προτάσεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση από Φιλολογικές Διαδρομές: <http://angitan.blogspot.gr/2014/06/blog-post.html>
- Μαρκιανός, Σ.Σ. (1984). «Τι ζητούμε από τους αρχαίους». *Νέα Παιδεία*, τ.29
- Μάρκογλου, Α. (2018) (υπό έκδοση). «Συγκριτική μελέτη του εκπαιδευτικού κλίματος της τάξης με και χωρίς την αξιοποίηση κινουμένων σχεδίων: Η περίπτωση του λεξιλογίου». *Νέα Παιδεία*, 165.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. τ. Β', *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής - Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η Στρατηγικές διδασκαλίας* (Τόμ. Ι). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.

Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Οδυσσέας.

Μοσχονάς, Α. Σ. (2002,). *Τα αρχαία στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση από: <http://www.kathimerini.gr/119112/article/politismos/arxeio-politismoy/taarxaia-sto-gymnasio>

Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). *Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). *Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Ανάκτηση από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/09.html

Μπαμπινιώτης, Γ.(1994). *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη, 2, Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης Γ. (1994). *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Νέα Παιδεία, (2010). Εισαγωγικό σχόλιο της Νέας Παιδείας. Τευχ, 133, Αθήνα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες - Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξυδόπουλος, Γ. (). Το επεξηγηματικό κείμενο του Γεώργιου Ξυδόπουλου για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Ανακτήθηκε από το: <http://users.sch.gr/ipap/NEGlossa/nea-arxaia.htm>.

Παπαναστασίου, Γ. (2011). Η ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της: εκπαιδευτικοί προβληματισμοί. *Φιλολογος*, τ.146.

Παπανούτσος, Ε.Π. (1979). *Οι δρόμοι της ζωής*. Επιστήμη, τέχνη, παιδεία, πολιτική, ο άνθρωπος, Σύγχρονος προβληματισμός. Αθήνα.

Παπούλια – Τζελεπή, Π. (1990). Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* (τόμος 4). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλου, Ι.Ν., (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 4(1), 72-81. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>

Παρέμβαση της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων: *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο*. (2016). Ανάκτηση από schooltime: <http://www.schooltime.gr/2016/06/02/paremvasi-etaireiasellinon-filologon-i-didaskalia-ton-arxaion-ellinikon-sto-gimnasio/>

[Πλησής, Κ. \(1984\). Η αναγκαιότητα των Αρχαίων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία*, τ.29.](#)

Ποιμενίδου, Δ. (2011). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία*, 140.

Πουρκός, Μ. (2013). Το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.). *Δυνατότητες και όρια Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα. Ίων.

Παγκραστή, Μ. (2013). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. Στο: Fragkopoulos K., Kalamida F. et al. (eds.). *Theoretical and Applied Linguistics, Proceedings of the 3rd Patras International Conference of Graduate Students in Linguistics (PICGL3)*. 23 – 25 May 2014, pp. 211 – 222.

Πρόγραμμα Σπουδών, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ρεγκάκος, Α. (2002). *Αρχαία, αλλά όχι απαρχαιωμένα*. Ανάκτηση από Το Βήμα: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=163924>

Ρίζου, Φ. (2011). Περί (έλλειψης) κινήτρων εκμάθησης Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Μια έρευνα και κάποιες προτάσεις. *Νέα Παιδεία*, 140.

Ρίζου, Φ. (2015). «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά»: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 181 – 192.

Ρεγκάκος, Ν. (2004). *Αρχαία από το πρωτότυπο. Βασικές αρχές του ισχύοντος προγράμματος σπουδών για μια πετυχημένη διδασκαλία*. Στο: Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη Παγανού (Επιμ.). Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό έργο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Νηπιαγωγείου και Οικογένειας. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. Ό. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Συλλογικό. (2016, Ιούνιος 8). Πρόταση για την προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο. Ανάκτηση από AlfaVita - εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο: <https://www.alfavita.gr/arhron/protasi-giatin-proseggisi-ton-arhaion-ellinikon-sto-gymnasi>

Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). *Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*. ΟΕΠΕΚ. Αθήνα.

Τσακμάκης, Α. (2015). *Μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Κύπρος)*. Ανακτήθηκε από: <https://antonispetrides.wordpress.com/2015/02/27/ancient-greek-reform-and-counter-reform/>

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσατσαρώνη, Α. & Κούρου, Μ. (2007). *Προγράμματα Σπουδών-Δημιουργική και Κριτική Σκέψη: Όροι και Προϋποθέσεις. Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*. ΟΕΠΕΚ. Αθήνα.

Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2006). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ 6 και 7 Απριλίου 2006*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιερπές, Γ. & Χιονίδης, Π. (2016). Η επιρρηματική μετοχή στην ελληνική γλώσσα: Μια διδακτική πρόταση. Στο Ε. Φρυδάκη & Μ. Μαμούρα (Επιμ.). *Οι Εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν. Το παράδειγμα των αποφοίτων του Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των μεντόρων της Πρακτικής Άσκησης του τμήματος Φ.Π.Ψ.»* (Σελ.272 - 286). Αθήνα: Π.Μ.Σ.

Τσιτιρίδης, Σ. (2005). *Σκέψεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από docplayer: <http://docplayer.gr/6104383-Skepseis-gia-ti-didaskalia-ton-arhaion-ellinikonsto-gymnasio.html>

Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουρής, Χ. & Ευθυμίου, Ε. (2006). Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Στο: Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου Μ.(Επιμ.), 9^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. 2-3 Ιουνίου 2006. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.

Φουντοπούλου, Μ. (2006). *«Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών»*.

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 2006.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2013). *Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές*. Στο: Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (Επιμ.). Έκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φ.Π.Ψ., σελ. 113-131.

Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, εκπαίδευση και αξίες. Μια σημειωτική προσέγγιση.*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πηγές:

Κείμενο θέσεων για τα Αρχαία Ελληνικά από τον Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. (2016, Μάιος 31). Ανάκτηση από esos - Καθημερινή ηλεκτρονική εφημερίδα για την παιδεία:

<http://www.esos.gr/arthra/44320/keimeno-theseongia-ta-arhaia-ellinika-apo-ton-tomea-klasikis-filologias-toy-tmimatos>

45 φιλόλογοι κατά των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο. (2016). Ανάκτηση από:

<https://www.alfavita.gr/arthron/45-filologoi-kata-ton-arhaionellinikon-sto-gymnasio>

ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στο: ΦΕΚ 303Β/13 -3-2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/programs/depss/>.

Φιλολογικό Δελτίο (1989), περιοδική έκδοση του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων, Δεκέμβριος.

