

«Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;»: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο

Φοίβη Ρίζου

1. Εισαγωγή

«Θα πρέπει να δεχτούμε ως αληθινό γεγονός, δηλ. ως εθνικό γεγονός, ότι δεν μπορούν και δεν θέλουν όλα τα παιδιά να μάθουν Αρχαία» (Γιατρομανωλάκης, 2004). Παραδόξως όμως –αν αναλογιστεί κανείς τη σημασία που προσδίδεται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην χώρα μας από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους και έπειτα– παρατηρείται σημαντική έλλειψη σε επιστημονικές έρευνες που να ασχολούνται με τις απόψεις των μαθητών¹ σχετικά με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και ειδικότερα με τα κίνητρα των μαθητών να τα μάθουν. Όμως, όπως λέει ο λαός μας, «θέλω σημαίνει μπορώ» και άρα τα κίνητρα που καθοδηγούν την μάθηση είναι εξαιρετικής σημασίας για την εκπαίδευση. Τα κίνητρα των μαθητών να μάθουν Αρχαία Ελληνικά διερευνά η έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. ΚΙΝΗΤΡΑ: Η σημασία των κινήτρων των μαθητών για την επιτυχία στο σχολείο είναι αναγνωρισμένη (Παπαδόπουλος, 1998· Συγκολλίτου, 1998· Pintrich & Schunk, 2002), ιδιαίτερος στο γλωσσικό μάθημα (Keller, 1983· Ushioda, 1996) που, εκτός από την γνωστική διάσταση, έχει ευρείες κοινωνικο-πολιτισμικές προεκτάσεις (Williams & Burden, 1997). Τριάντα χρόνια διεπιστημονικής έρευνας για τα κίνητρα εκμάθησης γλωσσών παγκοσμίως οδήγησαν στην διαπίστωση ότι τα δημιουργούν και τα επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες (ενδεικτικά Gardner, 1995, 2001· Deci & Ryan, 1985· Locke, 1996· Ushioda, 1996· Williams & Burden, 1997· Oxford, 1996· Dörnyei, 1990, 2001· Pintrich & Schunk, 2002· Dörnyei & Schmidt, 2001):

- Το ενδιαφέρον των μαθητών για την διδασκόμενη γλώσσα

¹ Παρά την επιθυμία μας για πολιτική ορθότητα, χρησιμοποιούνται οι όροι *μαθητής* και *καθηγήτρια* αντί των *μαθητής/τρια* και *καθηγητής/τρια* για να γίνει πιο ευανάγνωστο το κείμενο.

- Η χρησιμότητα της γλώσσας που διδάσκεται
- Η δυνατότητα για ενσωμάτωση των μαθητών στην κοινωνική ομάδα που μιλά τη γλώσσα
- Οι προσωπικές στάσεις και απόψεις των μαθητών
- Το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκεται η γλώσσα
- Ο ενδοσχολικός και εξωσχολικός κοινωνικός περίγυρος των μαθητών
- Προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία, κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον, άγχος, αυτοπεποίθηση κτλ.)

2.2. ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΑΙ ΕΞΑΣΘΕΝΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ: Τα μαθητικά κίνητρα συχνά λείπουν από την μαθησιακή διαδικασία ή –ενώ αρχικά εμφανίζονται– δεν μένουν πάντα σταθερά. Από τις λιγοστές σχετικές έρευνες προκύπτει ότι τα αρχικά κίνητρα *ελλείπουν ή εξασθενούν* συν τω χρόνω εξαιτίας παραγόντων δύο κατηγοριών (ενδεικτικά Gorham & Christophel, 1992· Chambers, 1993· Ushioda, 1998· Dörnyei, 1998· Oxford, 1998):

- Διδακτική διαδικασία: καθηγητής, δομή και πράξη της διδασκαλίας, εξετάσεις, κλίμα τάξης
- Προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών: αυτοπεποίθηση, άγχος, επιτυχία/αποτυχία, αίσθημα υποχρέωσης, αυτονομία κτλ.

2.3. ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: Τα παραπάνω έχουν διερευνηθεί στην εκμάθηση μοντέρνων/ξένων γλωσσών. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι κάποια από τα παραπάνω έχουν εφαρμογή και στην εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών, αφού και τα δύο είναι γλωσσικά μαθήματα. Πόσα από τα παραπάνω όμως εφαρμόζονται στην εκμάθηση μιας γλώσσας που δεν είναι ούτε ακριβώς μητρική, ούτε ακριβώς ξένη, αλλά ούτε καν ομιλούμενη, ενώ διδάσκεται υποχρεωτικά σε όλους για ένα σημαντικό διάστημα, όπως τα Αρχαία Ελληνικά στην Ελλάδα; Πόσο τελικά επηρεάζονται τα κίνητρα των μαθητών να μάθουν Αρχαία από τους παράγοντες που αφορούν τις μοντέρνες γλώσσες και, κυρίως, τι διαφορές και ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν;

Ενώ η ιδιαίτερη ιστορία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών είναι πολύπλευρης σημασίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βαρμάζης, 1992· Τσάφος, 2004), τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση των Αρχαίων, παρόλη τη σημασία τους, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς. Η βιβλιογραφία περιορίζεται κυρίως σε θέματα διδακτικής (ενδεικτικά Βρεττός, 1988· Βαρμάζης, 1992, 1999· Μαυροσκούφης, 2002· Τσάφος, 2004) και σπάνια συνδέονται τα Αρχαία Ελληνικά με τα κίνητρα ή έστω τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρά την αναγνωρισμένα προβληματική φύση (Βαρμάζης, 1992) αυτού του «υπερ-μαθήματος» (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992:

57). Ακόμη και σε περιόδους αυξημένου ενδιαφέροντος για τα Αρχαία Ελληνικά (όπως λ.χ. την περίοδο του ανοιχτού διαλόγου (1986-1993) για την επαναφορά του μαθήματος στο Γυμνάσιο), ελάχιστοι ασχολήθηκαν με το τι σκέφτονται οι μαθητές, ενώ οι συζητήσεις περιορίστηκαν κυρίως σε θέματα ιδεολογικά, μεθοδολογικά ή γλωσσολογικά (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992). Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένας συνδυασμός κοινωνικο-πολιτικών και εθνικών παραγόντων λειτούργησε έτσι ώστε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών να παγιωθεί στην ελληνική εκπαίδευση με ιδιαίτερη μορφή και θέση: καθιερώθηκε, ούτως ειπείν, ως μάθημα-θεσμός, ένα είδος εθνικής υποχρέωσης. Έτσι, υπήρξαν περιορισμένα περιθώρια για αμφισβήτηση και πειραματισμούς στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ή για οποιαδήποτε ενασχόληση με τις επιθυμίες των μαθητών και τις απόψεις τους για αυτό (Κελπανίδης, 2010· για εξαιρέσεις Αλεξόπουλος, 1984^α, 1984^β, 1986^α, 1986^β. Βρεττός, 1988· Αναστασιάδης & Ταμάμη-Μερακλή, 1995· Ρίζου, 2002, 2006). Η γνώση, όμως, και η στήριξη των κινήτρων μάθησης είναι απαραίτητη, ειδικά σε ένα μάθημα με ειδολογική κυρίως σκοποθεσία (ΥΠΕΠΘ, 2002): δεν θέλουμε να μάθουν τα παιδιά μας αψηγάδιαστα την αρχαία γλώσσα αλλά να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τους ανθρώπους και τον πολιτισμό. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να διερευνήσουμε τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, με βάση τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διερεύνησης, να στηρίζουμε το «ιδιαιτερο» αυτό μάθημα που προβληματίζει μαθητές, καθηγητές και ιθύνοντες για δεκαετίες.

3. Μεθοδολογικές παρατηρήσεις

Η έρευνα έλαβε χώρα σε 7 σχολεία της Αττικής² και η συλλογή δεδομένων διήρκεσε 2 χρόνια (2003-5). Είχε ως στόχο να παρουσιάσει την εικόνα των μαθητικών κινήτρων κατά την έναρξη της διδασκαλίας των Αρχαίων στο Γυμνάσιο και κατά την διάρκεια των δύο πρώτων ετών και κυρίως να διερευνήσει τις αρνητικές αλλαγές στα κίνητρα και τους παράγοντες που τις επιφέρουν.

Καθώς τα κίνητρα είναι προσωπικά χαρακτηριστικά που δύσκολα μπορούν να διερευνηθούν μέσω παρατήρησης ή άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, οι πλέον αναγνωρισμένες προσεγγίσεις για την διερεύνησή τους χρησι-

² Κάποιοι περιορισμοί όσον αφορά την γενίκευση των αποτελεσμάτων γεννώνται από το περιορισμένο εύρος του δείγματος. Όμως η σχετική ομοιομορφία της δημόσιας εκπαίδευσης (σε συνδυασμό με την επισταμένη προσπάθεια αντιπροσώπευσης στο δείγμα μαθητών διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών και εθνικών προελεύσεων) στηρίζει σε μεγάλο βαθμό την δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό.

μπορούν εργαλεία αυτοαναφοράς, όπως τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια (Dörnyei, 2001, 2003). Αυτά χρησιμοποιούνται κατεξοχήν και στην διερεύνηση των κινήτρων εκμάθησης γλωσσών (Dörnyei, 2001) και ήταν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα: περίπου 200 μαθητές συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια³ στην αρχή της Α' Γυμνασίου (ακόμα ανεπηρέαστοι από το σχολικό μάθημα) και 14 μήνες αργότερα (μετά από ένα έτος διδασκαλίας). Τα ερωτηματολόγια αφορούσαν τα κίνητρα των μαθητών να μάθουν Αρχαία Ελληνικά και τις απόψεις τους για την αρχαία ελληνική γλώσσα, τους Αρχαίους Έλληνες και ενδοσχολικούς παράγοντες (καθηγήτρια, βιβλία κτλ). Παράλληλα οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να διατηρούν ημερολόγια σχετικά με το μάθημα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε σειρά ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων⁴ με 30 μαθητές, με σκοπό να διευρυνθεί περαιτέρω η εικόνα των κινήτρων και να διευκρινιστούν εις βάθος οι παράγοντες που συντελούν στην εξασθένησή τους (ή εμποδίζουν την αρχική εμφάνισή τους). Οι τρεις μέθοδοι συνδυάστηκαν με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Hobson, 2000· Cohen et al., 2000). Ποσοτική ανάλυση και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (με την υποστήριξη των προγραμμάτων SPSS και MaxQDA) των συλλεχθέντων δεδομένων οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω.

4. Αποτελέσματα

4.1. ΙΣΧΥΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ: Λίγο πριν αρχίσει η επαφή των μαθητών με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, τα κίνητρά τους εμφανίζονται σχετικά ισχυρά και μόνο ένας στους είκοσι δηλώνει ότι δεν θέλει «καθόλου» να μάθει Αρχαία. Ένα χρόνο αργότερα, η μέση ισχύς των κινήτρων έχει μειωθεί, ενώ το ένα πέμπτο των μαθητών παρουσιάζει έλλειψη κινήτρων.

³ Τα ερωτηματολόγια περιείχαν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και συντάχθηκαν καταλλήλως, για να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας (Oppenheim, 1992· Cohen et al., 2000· Dörnyei, 2003).

⁴ Ατομικές, ανοιχτές «διερευνητικές» (Oppenheim, 1992) συνεντεύξεις με την παράλληλη χρήση «interview-guide» (Patton, 2002). Ομαδικές *focus group* συνεντεύξεις (Krueger, & Casey, 2000).

Συχνότητα (μαθητές %)	Κίνητρα ⁵ (σε κλίμακα 0-4)					Μέσος Όρος
	0	1	2	3	4	
Αρχικά κίνητρα	5.7	13.4	22.3	24.2	31.9	2.65
Μετέπειτα κίνητρα	19.9	11.4	19.3	24.4	23.3	2.20

Πίνακας 1. Ισχύς κινήτρων κατά τα δύο έτη της έρευνας

Τα βασικά κίνητρα που στηρίζουν την επιθυμία των μαθητών να μάθουν Αρχαία είναι:

- Ενδιαφέρον για τη γλώσσα (περίπου 45% των μαθητών)
- Κίνητρα «εθνισμού» (Rizou, 2006: 25) («θέλω να μάθω γιατί είναι η γλώσσα των προγόνων μου») και εθνικού χρέους (περ. 40%)
- Χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών (περ. 33%)
- Επιθυμία για γνώση/περιέργεια (περ. 16%)
- Ενδιαφέρον για τους Αρχαίους Έλληνες, τη ζωή, τον πολιτισμό τους (περ. 10%)
- Άλλα (γενική γλωσσομάθεια, κοινωνική επιρροή κ.ά.)

4.2. ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΡΧΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ: Η αδυναμία των μαθητών να δουν οποιαδήποτε χρησιμότητα στα Αρχαία Ελληνικά (για περίπου 52% των μαθητών), η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα (περ. 32%), η δυσκολία της γλώσσας (περ. 29%), και η υποχρέωση που αισθάνονται οι μαθητές να μάθουν Αρχαία (περ. 5%) σε συνδυασμό με τη γενική πίεση της σχολικής μελέτης (περ. 3%) είναι οι λόγοι που ορισμένοι μαθητές δεν παρουσιάζουν κίνητρα να μάθουν Αρχαία Ελληνικά μόλις ξεκινήσουν το Γυμνάσιο. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτά τα «αντι-κίνητρα» έχουν τις ρίζες τους από την μία στην επιρροή σημαντικών ανθρώπων όπως οι φίλοι και η οικογένεια (τα παιδιά έρχονται στο Γυμνάσιο αρνητικά προκατειλημμένα από διηγήσεις κυρίως μεγαλύτερων αδερφών και φίλων που βαρύνουν ιδιαιτέρως στην δημιουργία της προσωπικής τους άποψης) και από την άλλη στην *διδασκτική πράξη* (παρόλο που οι μαθητές δεν είχαν παρακολουθήσει παρά ένα ή δύο μαθήματα Αρχαίων Ελληνικών, βρίσκουν τα πρώτα μαθήματα Αρχαίων ιδιαιτέρως δύσκολα και βαρετά, σε σημείο που ορισμένοι μαθητές απωθούνται διαπαντός από τα Αρχαία).

⁵ Όλες οι μετρήσεις ισχύος των κινήτρων καθώς και των απόψεων των μαθητών μετρώνται σε τακτικές κλίμακες από το 0 (καθόλου) ως το 4 (πάρα πολύ)

4.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ: Παρομοίως με την περίπτωση των ξένων γλωσσών, η δημιουργία των μαθητικών κινήτρων για τα Αρχαία Ελληνικά σχετίζεται στενά με την άποψη των μαθητών για την αρχαία ελληνική γλώσσα και το ενδοσχολικό περιβάλλον, την επιρροή από τρίτους και διάφορους προσωπικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα:

Η στάση των μαθητών απέναντι στην γλώσσα που καλούνται να μάθουν είναι σχετικά θετική αρχικά (μ.ό. 2.5 (κλιμ. 0-4)) αλλά αρνητικότερη (μ.ό. 2.1) μετά από ένα χρόνο. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολύ θετικά το γεγονός ότι τα Αρχαία είναι η γλώσσα των προγόνων τους αλλά τους γεννά ιδιαίτερα αρνητικά συναισθήματα η έλλειψη χρησιμότητάς⁶ τους. Στατιστικές συσχετίσεις δείχνουν στενή σχέση της στάσης των μαθητών απέναντι στην αρχαία ελληνική γλώσσα και των κινήτρων τους να την μάθουν: όσο θετικότερη η γνώμη τους, τόσο ισχυρότερα τα κίνητρα και το αντίστροφο.

Συσχέτιση ⁷	Αρχικά κίνητρα	Μετάπειτα κίνητρα
Μέσος όρος απόψεων για την αρχαία ελληνική γλώσσα	.710(**)	.756(**)

Πίνακας 2.

Συσχέτιση κινήτρων και άποψης για την αρχαία ελληνική γλώσσα

Σημαντικοί για τα μαθητικά κίνητρα αποδείχτηκαν οι ενδοσχολικοί παράγοντες. Οι απόψεις των μαθητών για τη διεξαγωγή του μαθήματος, τα βιβλία και το κλίμα της τάξης ήταν μάλλον ουδέτερες προς αρνητικές (μ.ό. 1.9-2.2). Ειδικά όσον αφορά την διεξαγωγή του μαθήματος, οι περιγραφές των μαθητών αντικατοπτρίζουν ως επί το πλείστον καθαρά παραδείγματα φορμαλιστικής «παραδοσιακής» διδασκαλίας του παρελθόντος. Οι μαθητές πράγματι «δείχνουν να ασφυκτιούν σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο» (Τσάφος, 2004: 28). Οι απόψεις των μαθητών για τους ενδοσχολικούς παράγοντες σχετίζο-

⁶ Ο όρος *έλλειψη χρησιμότητας* των Αρχαίων Ελληνικών χρησιμοποιείται πάντα για να δηλώσει τις σχετικές απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και όχι την άποψη της συγγραφέως.

⁷ Συσχετίσεις για τακτικές κλίμακες (Spearman's rho). Το σύμβολο (**) στους πίνακες των συσχετίσεων φανερώνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 level (με έλεγχο διπλής κατεύθυνσης) (≤ 0.5 = σχετικά ισχυρές, ≤ 0.7 = πολύ ισχυρές).

νται άμεσα με τα κίνητρα των μαθητών: όσο αρνητικότερη η στάση τους, τόσο ασθενέστερα τα κίνητρα και το αντίστροφο.

Συσχέτιση	Μετέπειτα κίνητρα
Μέσος όρος απόψεων για το μάθημα των Α.Ε.	.729(**)
Μέσος όρος απόψεων για τα βιβλία των Α.Ε.	.564(**)
Μέσος όρος απόψεων για το κλίμα της τάξης στο μάθημα των Α.Ε. ⁸	.320(**)

Πίνακας 3.

Συσχέτιση κινήτρων και άποψης για το μάθημα, τα βιβλία και την τάξη στο μάθημα των Α.Ε.

Όσον αφορά την σχέση μεταξύ των απόψεων των μαθητών για τη φιλόλογό τους και τα κίνητρά τους να μάθουν Αρχαία, τα ποιοτικά, κυρίως, δεδομένα της έρευνας (επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία: ενδεικτικά Gorham & Christophel, 1992· Χατζηδημητρίου-Παράσχου, 1998· Chambers, 1999, 2000) δείχνουν ότι τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζονται βαθύτατα από τις φιλολόγους τους. Ορισμένες φιλόλογοι παρουσιάζονται συχνά ως ο μοναδικός ή ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης των μαθητικών κινήτρων. Όταν μία φιλόλογος είναι ξεχωριστή, καινοτομεί στο μάθημα «εκσυγχρονίζοντας» τα Αρχαία Ελληνικά και αφήνει περιθώρια στις μαθητικές πρωτοβουλίες, συνάπτει στενές σχέσεις υποστήριξης με τους μαθητές χωρίς να κάνει διακρίσεις, τα μαθητικά κίνητρα είναι πολύ ισχυρά, έστω και χωρίς να υποστηρίζονται από άλλους παράγοντες. Από την άλλη, φιλόλογοι που θεωρούνται ιδιαίτερος αντιπαθείς, αδιάφορες, επιθετικές ή άδικες, φιλόλογοι που διδάσκουν πάντα με τον ίδιο δασκαλοκεντρικό τρόπο και είναι αυταρχικές ή εξαιρετικά εθνικόφρονες επηρεάζουν τόσο ισχυρά τους μαθητές ώστε να ευθύνονται *σχεδόν αποκλειστικά* για την χαμηλή ισχύ ή την παντελή απουσία μαθητικών κινήτρων στο μάθημα των Αρχαίων. Εξάλλου, φαίνεται ότι, όταν οι μαθητές έχουν μια ιδιαίτερος θετική ή αρνητική γνώμη για μία φιλόλογο, αυτό δεν είναι μόνο ένας παράγοντας που βαρύνει άμεσα τον σχηματισμό των κινήτρων τους να μάθουν Αρχαία Ελληνικά αλλά επηρεάζει και την γνώμη τους για την αρχαία ελληνική γλώσσα και τους ενδοσχολικούς παράγοντες. Έτσι, και έμμεσα, η συμπεριφορά της φιλόλογου καθορίζει

⁸ Η συσχέτιση παρουσιάζεται χαμηλή αλλά η στενή αλληλεξάρτηση τους κλίματος της τάξης και των μαθητικών κινήτρων ενισχύεται από ποιοτικά δεδομένα, όπως παρουσιάζεται παρακάτω (βλ. 4.5.7. Κοινωνικός περίγυρος).

το αν τελικά οι μαθητές της θα αγαπήσουν ή όχι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Όσον αφορά τα ποσοτικά δεδομένα, εντύπωση προκάλεσε το παρακάτω εύρημα: στα ερωτηματολόγια, οι περισσότεροι μαθητές κρίνουν τις φιλολόγους τους εξαιρετικά θετικά (η επικρατέστερη τιμή είναι η θετικότερη (4) αλλά ο μέσος όρος μετριάζεται (2.8) από κάποιες, λίγες αλλά εξαιρετικά αρνητικές αξιολογήσεις). Η συσχέτιση όμως μεταξύ της άποψης για τη φιλόλογο και των μαθητικών κινήτρων είναι μάλλον ασθενής, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα παραπάνω.

Συσχέτιση	Μετέπειτα κίνητρα
Μέσος όρος απόψεων για τη φιλόλογο	.336(**)

Πίνακας 4.

Συσχέτιση κινήτρων και άποψης για τη φιλόλογο που διδάσκει Α.Ε.

Περαιτέρω ανάλυση του συνόλου των δεδομένων διευκρινίζει καλύτερα αυτό το εύρημα. Κυρίως από τις συνεντεύξεις, προκύπτει πως οι μαθητές, μετά από συνομιλίες με μεγαλύτερους φίλους και αδέρφια, έρχονται στο Γυμνάσιο αρνητικά προκατειλημμένοι απέναντι στις φιλολόγους. Όταν οι προσδοκίες τους δεν επιβεβαιώνονται, είναι πολύ επιεικείς στην αξιολόγηση των φιλολόγων τους (έτσι φιλόλογοι που αξιολογήθηκαν πολύ θετικά, δεν θεωρούνται πράγματι από τους μαθητές καλές καθηγήτριες αλλά «απλά δεν είναι κακές»). Αυτές όμως οι καθηγήτριες φαίνεται πως αφήνουν ουδέτερες εντυπώσεις στους μαθητές και επηρεάζουν λιγότερο τα κίνητρά τους να μάθουν Αρχαία Ελληνικά, σε αντίθεση με τις φιλολόγους που προκαλούν στους μαθητές έντονα, θετικά ή αρνητικά, συναισθήματα.

Οι μαθητές δεν έρχονται στο Γυμνάσιο προκατειλημμένοι μόνο απέναντι στις φιλολόγους αλλά και στα Αρχαία Ελληνικά, έχοντας ακούσει πολλά σχετικά με την γλώσσα και το μάθημα από γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, φίλους και άλλους. Οι πληροφορίες που λαμβάνουν είναι ποικίλες: κυρίως, μαθαίνουν ότι τα Αρχαία είναι η σημαντική και ωραία γλώσσα των προγόνων τους που πρέπει να μάθουν (γονείς) αλλά και ότι είναι βαρετά και εξαιρετικά δύσκολα για όλους (αδέρφια και φίλοι). Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση δείχνει ότι οι μαθητές επηρεάζονται βαθύτατα από τους άλλους ως προς τα κίνητρά τους να μάθουν Αρχαία: επηρεάζονται πρωταρχικά από τους φίλους τους και μετά από τα αδέρφια τους και λιγότερο από τους γονείς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις ή καλύτερα εκπαιδευτικά περι-

βάλλοντα είναι θετικότερα διακεείμενοι προς την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών, αν και αυτό διατυπώνεται με επιφύλαξη, λόγω του περιορισμένου εύρους του δείγματος. Σημαντικά για την στήριξη των κινήτρων των μαθητών αποδείχθηκαν διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά τους όπως: η έλλειψη άγχους, η αυτοπεποίθηση, η αυτονομία και λήψη πρωτοβουλιών στο μάθημα, η θέση προσωπικών στόχων, η αποτελεσματική αντιμετώπιση της επιτυχίας/αποτυχίας στο μάθημα (attributions of success/failure, Weiner, 1989). Παραδόξως⁹ δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στα κίνητρα αγοριών και κοριτσιών ή Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.¹⁰

Τέλος, η βιβλιογραφία (Gardner, 1985, 2001) εξαίρει την σημασία της άποψης των μαθητών για τον λαό που μιλά τη γλώσσα για την διαμόρφωση των κινήτρων των μαθητών να μάθουν τη γλώσσα. Στην περίπτωση των Αρχαίων όμως, η σχέση των μαθητικών απόψεων για τους Αρχαίους Έλληνες με τα κίνητρά τους να μάθουν Αρχαία είναι ασήμαντη και εξασθενεί ακόμη περισσότερο με την πάροδο του χρόνου. Η άποψη των μαθητών για τους Αρχαίους Έλληνες παρουσιάζεται εξαιρετικά θετική (μ.ό. 3.3) καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, μια άποψη πάγια (προφανώς και λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για ένα λαό που δεν υπάρχει πια) και φανερά κληρονομημένη από την οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο. Οι μαθητές όμως φαίνεται πως διαχωρίζουν καθαρά ή αδυνατούν να συνδέσουν στο μυαλό τους τους Αρχαίους Έλληνες και την αρχαία ελληνική γλώσσα («οι Αρχαίοι ήταν πολύ σοφοί και καταπληκτικοί.... αλλά τα Αρχαία τι σχέση έχουν με αυτό;»): έτσι η θετική τους άποψη για το λαό αφήνει ανεπηρέαστα τα κίνητρα να μάθουν τη γλώσσα (βλ. και παρακάτω 4.5.2).

⁹ Σε αντίθεση με έρευνες σχετικά με τα κίνητρα εκμάθησης ξένων γλωσσών και γλωσσών εθνικής κληρονομιάς/καταγωγής (Williams & Burden, 1997. Williams et al. 2002. Schmidt. & Watanabe, 2001. Dörnyei & Clément, 2001).

¹⁰ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα αποτελέσματα που προήλθαν από τους αλλοδαπούς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (κυρίως Αλβανικής καταγωγής) δεν παρουσιάζουν καμμία στατιστικά σημαντική διαφορά από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Όσοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, δήλωναν, όπως και οι Έλληνες συμμαθητές τους, περήφανοι που τα Αρχαία ήταν η γλώσσα των προγόνων τους (sic)! Η ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού ήταν πέρα από τους στόχους της έρευνας, καθότι δεν έχουμε αρκετές πληροφορίες για να διευκρινίσουμε αν οι απόψεις των μαθητών αυτών οφείλονται α) στην γέννηση και ανατροφή τους στην Ελλάδα, β) στην ενσωμάτωση τους στην ελληνική εκπαίδευση, γ) στην επιθυμία ή τον φόβο να μην διαφέρουν από τους συμμαθητές τους ή άλλο λόγο. Αξίζει όμως να παρατηρηθεί ότι οι αλλοδαποί συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις προσπάθησαν να αποκρύψουν την καταγωγή τους.

4.4. ΕΞΑΣΘΕΝΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ: Παρόλο που, όπως σημειώθηκε παραπάνω, πολλοί μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο έχοντας ήδη αναπτύξει κάποια κίνητρα να μάθουν Αρχαία Ελληνικά, τα κίνητρά τους εξασθενούν δραστικά με την πάροδο του χρόνου. Πάνω από 40% των μαθητών παρουσιάζουν εξασθένηση στην ισχύ των κινήτρων τους, πολλές φορές ξεκινώντας την πορεία τους στο Γυμνάσιο με την ανώτατη ισχύ κινήτρων και καταλήγοντας σε μηδενική ισχύ κινήτρων ένα χρόνο αργότερα.

	Αλλαγή κινήτρων (κλίμακα 0–4)							Μέσος όρος αλλαγής
	-4	-3	-2	-1	Χωρίς αλλαγή	+1	+2	
Συχνότητα (μαθητές %)	3.8	5.3	11.3	20.3	32.2	20.3	6.8	-.40

Πίνακας 5.

Αλλαγή της ισχύος κινήτρων μεταξύ δύο ετών εκμάθησης Αρχαίων Ελληνικών

Περιπτώσεις εξασθένησης κινήτρων κατά καιρούς διαπιστώνονται και όσον αφορά μαθητές που γενικά παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα ή και ισχυροποίηση κινήτρων. Οι δυνάμεις που επιδρούν αρνητικά στην αλλαγή των κινήτρων των μαθητών είναι στενά αλληλοσυνδεόμενες και συνοψίζονται παρακάτω.

4.5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΞΑΣΘΕΝΗΣΗΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ:

4.5.1. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: Η εμμονή του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην γραμματική και την σύνταξη και ο όγκος της διδακτέας ύλης όσον αφορά αυτές τις δύο παραμέτρους απωθεί ανεπιστρεπτί τους μαθητές. Σε συνδυασμό με την συχνά επιπόλαια ενασχόληση με τα στοιχεία που οι μαθητές θεωρούν πιο ενδιαφέροντα (κείμενα, λεξιλόγιο) έχει ως αποτέλεσμα να αποκαρδιώνονται σταδιακά οι μαθητές και να εξασθενούν τα κίνητρά τους, ιδιαίτερα το κίνητρο του ενδιαφέροντος, που είναι το σημαντικότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Keller, 1983· Deci & Ryan, 1985). Επιπλέον απουσιάζει από το μάθημα η έμφαση στην σύνδεση της αρχαίας με την νέα ελληνική γλώσσα που πολλοί μαθητές θεωρούν αναγκαία. Εξάλλου, η απουσία εποπτικού υλικού, η έλλειψη βιωματικότητας και ζωντάνιας, η πίεση της αξιολόγησης και των εξετάσεων, η επαναλαμβανόμενη και δασκαλοκεντρική φύση του μαθήματος και οι παρωχημένες κλασικές μέθοδοι διδασκαλίας εί-

ναι στοιχεία που επιδρούν ιδιαιτέρως αρνητικά στα κίνητρα των μαθητών. Πολύ αρνητικά κρίνουν οι μαθητές και τα βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών, κυρίως λόγω της ανθολόγησης κειμένων τα οποία δεν έχουν μεταξύ τους συνέχεια ή λογική συνοχή, αφού δεν σχετίζονται θεματικά/νοηματικά, ενώ δεν ανθολογούνται ούτε χρονολογικά, ούτε ακολουθώντας άλλα κριτήρια, θεματικά, γλωσσικά, ιστορικά, πολιτισμικά ή άλλα.¹¹

4.5.2. ΟΙ (ΑΠΟΝΤΕΣ) ΑΡΧΑΙΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ: Ενώ η γνωριμία με τους «ένδοξους προγόνους» είναι πρωταρχικό κίνητρο που στηρίζει τους μαθητές να μάθουν Αρχαία Ελληνικά, το σχολικό μάθημα δεν στηρίζει κατάλληλα τέτοια κίνητρα «εθνισμού». Με την επιλογή ετερόκλητων κειμένων (Χριστιανικά, μύθοι του Αισώπου κ.ά.) η σύνδεση του μαθήματος με τους Αρχαίους Έλληνες και τον πολιτισμό τους είναι τουλάχιστον *χαλαρή και σταδιακά διακόπτεται*, αφού οι μαθητές δεν αισθάνονται τελικά ότι μαθαίνουν για τους προγόνους τους μέσω της γλώσσας τους αλλά θεωρούν την γλώσσα ανεξάρτητη από τους ανθρώπους που την μίλησαν. Χάνοντας το βασικό κίνητρο του «εθνισμού», οι μαθητές απογοητεύονται και τα κίνητρά τους εξασθενούν.

¹¹ Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, δεν είχαν αλλάξει ακόμα τα βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Παρ' όλα αυτά, τα πολυδιαφημισμένα νέα βιβλία των Αρχαίων είναι μία μάλλον βεβιασμένη προσπάθεια που στα βασικά της σημεία αντιγράφει στα βασικά της συστατικά τα προηγούμενα βιβλία, όπως έχει καταγγελθεί ότι συμβαίνει συχνά σε τέτοιες περιπτώσεις (ΣΑΦΣ/Α.Π.Θ., 2009). Όλοι λοιπόν οι παράγοντες που προέκυψε ότι απωθούν τους μαθητές και συνδέονται με τα βιβλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, παραμένουν απαράλλαχτοι και στα νέα βιβλία (δομή, ασύνδετα κείμενα, φόρτος γραμματικοσυντακτικών πληροφοριών) και άρα θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα του παραπάνω ερευνητικού προγράμματος παραμένουν επίκαιρα όσο ποτέ για την διδακτική πράξη στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

4.5.3. Η ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ: Ορισμένα χαρακτηριστικά της καθηγήτριας φαίνεται πως επιδρούν αρνητικά στα κίνητρα των μαθητών. Η αδιαφορία της φιλόλογου για το μάθημα, η αδυναμία να εξηγήσει τους λόγους ύπαρξης του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη καινοτομιών και ανάθεσης πρωτοβουλιών/αυτενέργειας στους μαθητές, οι εθνολατρικές εξάρσεις, η προσκόλληση στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, η εμμονή στη γραμματικοσυντακτική λεπτομέρεια και οι υψηλές απαιτήσεις επηρεάζουν αρνητικά τα κίνητρα των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά το νεαρό της ηλικίας τους και την περιορισμένη εκπαιδευτική τους εμπειρία, πολλοί μαθητές χρεώνουν στη φιλόλογο, και όχι στη φύση του μαθήματος ή στο εκπαιδευτικό σύστημα, πολλά αρνητικά στοιχεία του μαθήματος.

4.5.4. ΕΛΛΕΙΨΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ: Καθώς η συνήθης χρησιμότητα της εκμάθησης μιας γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς λείπει από τα Αρχαία Ελληνικά, οι μαθητές αδυνατούν να δουν κάποια άλλη χρήση για αυτά και αυτή η «αχρηστία» τους, η οποία αυξάνεται αισθητά με την πάροδο του χρόνου, τους επηρεάζει αρνητικά. Επιπλέον, γονείς και καθηγητές αδυνατούν να τους προσφέρουν άλλο λόγο για το γιατί *πρέπει* να μάθουν Αρχαία, εκτός από το εθνικό χρέος, αλλά οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι το μάθημα δεν σχετίζεται επιτυχώς με τον αρχαίο πολιτισμό. Οι μαθητές απορρίπτουν και το επιχείρημα ότι τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται, για να ενισχύσουν την γνώση της νέας ελληνικής γλώσσας, αφού θεωρούν ότι μάλλον σύγχυση τους προκαλεί η διπλή διδασκαλία και θα έπρεπε απλά να κάνουν περισσότερες ώρες Γλώσσα (βλ. επίσης Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992· Γιατρομανωλάκης, 2004). Έτσι παραμένει μόνο το κίνητρο της προαγωγής στην τάξη που όμως αποδεικνύεται ιδιαίτερος ανίσχυρο κίνητρο, καθότι εξωτερικά επιβεβλημένο (Deci & Ryan, 1985).

4.5.5. ΑΙΣΘΗΜΑ ΥΠΟΧΡΕΩΣΗΣ: Όλα τα παραπάνω οδηγούν τους μαθητές να αισθάνονται εξωγενώς υποχρεωμένοι να μάθουν Αρχαία Ελληνικά. Η αδυναμία επιλογής σε ένα μάθημα «βαρετό» και «άχρηστο», που αφήνει μηδενικά περιθώρια αυτενέργειας και επιπλέον αδυνατεί να στηρίζει το μαθητικό ενδιαφέρον για τους Αρχαίους Έλληνες ή έστω άλλα ενδιαφέροντά τους, συνδυασμένα με το *κοινωνικό και εθνικό χρέος* να μάθουν Αρχαία, που επωμίζονται από την ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση, επιβαρύνει σταδιακά τη διάθεσή τους και προκαλεί την αντίδρασή τους απέναντι στο μάθημα.

4.5.6. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ: Προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών επιδρούν αρνητικά στην εξέλιξη των κινήτρων τους: το πώς διαχειρίζονται την επιτυχία ή την αποτυχία τους (Weiner, 1989), η έλλειψη αυτο-

νομίας και το άγχος των εξετάσεων, καθώς και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, δημιουργούν όλο και αρνητικότερες στάσεις απέναντι στα Αρχαία. Το παράδοξο που προέκυψε είναι ότι, ενώ η πλειοψηφία των παραγόντων αυτών ισχύουν και σε άλλα μαθήματα, η επιρροή τους για το συγκεκριμένο μάθημα κρίνεται από τους μαθητές εξαιρετικά αρνητικότερη, ίσως λόγω της πολλαπλώς ιδιάζουσας φύσης του.

4.5.7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΓΥΡΟΣ: Η επιρροή μελών της οικογένειας ευθύνεται μερικώς για την εξασθένηση των μαθητικών κινήτρων (έλλειψη στήριξης, καθοδήγηση προς συγκεκριμένα ενδιαφέροντα κτλ). Κυρίως όμως, η έρευνα φανέρωσε την ύπαρξη μιας ισχυρής «μαθητικής κουλτούρας (νόρμας)» (Ehrman & Döryei, 1998), αρνητικής απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά που επηρεάζει βαθύτατα τους μαθητές. Ακόμη κι αν ενδιαφέρονται οι μαθητές για τα Αρχαία, θεωρούν ντροπή να το παραδεχτούν μπροστά στους συμμαθητές τους και νιώθουν επιβεβλημένο να προβάλλουν αντιπάθεια για αυτά. Θέλοντας να ενσωματωθούν στην ομάδα συνομηλίκων, σταδιακά ενστερνίζονται τον καθιερωμένο αρνητισμό απέναντι στα Αρχαία. Έχοντας προφανώς τις ρίζες της στον έντονο αρνητισμό απέναντι στο επαχθές μάθημα των Αρχαίων στο Λύκειο (Σπυρόπουλος, 1980· Καργάκος, 1986· Στέφος, 1996) -πριν την επαναφορά τους στο Γυμνάσιο-, αυτή η κουλτούρα σταδιακά οδηγεί στην απόρριψη των Αρχαίων Ελληνικών από τους μαθητές.

5. Συμπεράσματα

Η παραπάνω έρευνα κατέδειξε ότι κυριότερος παράγοντας διαμόρφωσης των κινήτρων των Ελλήνων μαθητών να μάθουν Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο είναι αναμφισβήτητα το σχολικό μάθημα και δρα πολυπλεύρως. Από τη μία, αποτυγχάνει να διατηρήσει κίνητρα που οι μαθητές έχουν διαμορφώσει ήδη πριν την επαφή τους με το μάθημα, όπως το ενδιαφέρον τους για την αρχαία ελληνική γλώσσα και τους Αρχαίους Έλληνες ή την επιθυμία τους να εκτελέσουν το εθνικό χρέος τους να μάθουν «την γλώσσα των προγόνων τους». Από την άλλη, η ίδια η διδακτική πράξη, όπως διαμορφώνεται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, απωθεί τους μαθητές από την ενασχόληση με το αντικείμενο, αποτυγχάνοντας να δραστηριοποιήσει τα κίνητρά τους. Αποτέλεσμα της παρωχημένης δασκαλοκεντρικής διαδικασίας είναι και η αρνητική εικόνα για τα Αρχαία που καλλιεργείται από την κοινωνία και κληρονομείται στις επόμενες γενιές μαθητών, επιβαρύνοντας περαιτέρω τα μαθητικά κίνητρα. Επιπλέον, οι μαθητικές απόψεις για την αρχαία ελληνική γλώσσα, η πεποίθησή τους ότι τους είναι άχρηστη, το αίσθημα υποχρέωσης να μάθουν

μια γλώσσα ενώ δεν γνωρίζουν κανένα λόγο να την μάθουν είναι αρνητικοί παράγοντες που –αν και δεν γεννώνται απευθείας από το σχολικό μάθημα– εκκολάπτονται και ισχυροποιούνται από αυτό.

Η παραπάνω έρευνα εστίασε αποκλειστικά στα κίνητρα και τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όπως διδάσκεται σήμερα στο Γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα δεν μας επιτρέπουν να πάρουμε θέση απέναντι σε πολυσυζητημένα θέματα, όπως το αν πρέπει να διδάσκονται τα Αρχαία στο Γυμνάσιο κι αν αυτό θα πρέπει να γίνεται από το πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή αν θα έπρεπε να γίνει διαχωρισμός αρχαιογνωσίας και διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Μπορούμε όμως να συμπεράνουμε ότι η σημερινή πρακτική απομακρύνει τους μαθητές από ένα πολύτιμο πνευματικό αγαθό και η προσπάθειά μας να έρθουν σε δημιουργική επαφή με τον αρχαίο κόσμο δεν εκπληρώνει το στόχο της. Μέσα στο ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο και με βάση όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, κάθε φιλόλογος μπορεί κατά το δοκούν να αναθεωρήσει το μάθημά της με σκοπό την ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων. Μεταξύ άλλων, πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω:

- Η προτεινόμενη κειμενοκεντρική προσέγγιση στα Αρχαία (ΥΠΕΠΘ, 2002) στην πράξη δεν πραγματώνεται (Τσάφος, 2004· Φυντίκογλου, 2009) λόγω ελλειπών παιδαγωγικής κατάρτισης των φιλολόγων. Το αρχαίο κείμενο οφείλει να γίνει πυρήνας του μαθήματος με εργαλείο τη γραμματική και, σε συνδυασμό με εφαρμογή εναλλακτικών μαθητοκεντρικών/ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, η εικόνα του μαθήματος μπορεί να αναμορφωθεί (Τσάφος, 2004). Απαραίτητη είναι η ανθολόγηση κειμένων που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ιδιαίτερα στα πρώτα μαθήματα, καθώς και η στενότερη σύνδεση της γλώσσας με τους ανθρώπους που την γέννησαν.

- Είναι σημαντικό να προσφέρεται στους μαθητές ο λόγος για τον οποίο διδάσκονται Αρχαία. Με την δική τους συμμετοχή, η δημιουργία μιας λίστας λόγων που να εξηγούν σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές γιατί μαθαίνουν Αρχαία (SCLLAS/HEA, 2005· Ανωνύμου, 2002· CUCD, 1990) μπορεί να ενισχύσει τα μαθητικά κίνητρα στηρίζοντας την προσωπική στοχοθεσία κάθε μαθητή.

- Είναι επιτακτική η ανάγκη για παιδαγωγική κατάρτιση των φιλολόγων που διδάσκουν Αρχαία Ελληνικά. Χωρίς ουσιαστική γνώση παιδαγωγικών θεμάτων (όπως η διδακτική μεθοδολογία, η εκπαιδευτική χρήση τεχνολογίας και εποπτικών μέσων και ειδικά τα μαθητικά κίνητρα), οι περισσότεροι φιλόλογοι αναπαράγουν παλαιωμένες διδασκαλίες, με αρνητικές συνέπειες για τα μαθητικά κίνητρα.

Η παραπάνω έρευνα έδειξε ότι υπάρχει ανάγκη να βελτιώσουμε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, τουλάχιστον απέναντι στα μάτια των μαθητών μας. Για να γίνει αυτό χρειάζεται να ενεργοποιηθεί ουσιαστικό ενδιαφέρον και περισσότερη επιστημονική διερεύνηση. Αν και μέχρι πρόσφατα αγνοείτο ή και συχνά αποτρεπόταν η διερεύνηση (Κελπανίδης, 2010) των μαθητικών απόψεων για τα Αρχαία, περισσότερες πληροφορίες για το θέμα μπορούν να μετατρέψουν τα Αρχαία Ελληνικά από αντιπαθές γλωσσικό μάθημα σε πολύτιμο κτήμα πνεύματος και πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1984^α) 'Τα Αρχαία Ελληνικά στη Μ.Ε. σήμερα'. *Σχολείο και Ζωή* 32 (3), 12–14.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1984^β) 'Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου'. *Νέα Παιδεία* 29, 122–56.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1986^α) 'Η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία στο Γυμνάσιο'. *Νέα Παιδεία* 39, 80–98.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1986^β) 'Η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία στο Γυμνάσιο'. *Νέα Παιδεία* 40, 70–91.
- Αναστασιάδης, Κ. Θ. & Ταμάμη-Μερακλή, Σ. (1995) 'Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα: Το μάθημα και η αποτελεσματικότητά του σύμφωνα με τους μαθητές'. *Γλώσσα* 36, 52–70.
- Ανωύμου (2002) 'Το CNN και η Ελληνική γλώσσα'. *Δαυλός* 250, 16197–8.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1992) *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1999) *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Βοσκός, Α. & Παπακωνσταντίνου, Θ. (επιμ.) (1992) *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
- Βρεττός, Γ. Ε. (1988) 'Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος'. *Νέα Παιδεία* 47, 55–64.
- Γιατρομανωλάκης, Γ. (2004) 'Πως θα επιδοτήσουμε τα Αρχαία Ελληνικά'. *Το Βήμα* (07-11-2004). Από ηλεκτρονική πηγή: <http://www.tovima.gr.default.asp?pid=2&artid=162234&ct=114> (ημ. πρόσβασης 08-04-2009).
- Καργάκος, Σ. Ι. (1986) 'Μολύνθηκε και προστόχεψε η γλώσσα μας'. *Βραδυνή* (18-12-1986), 8.
- Κελπανίδης, 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 του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτού-

- το'. Από ηλεκτρονική πηγή: http://www.alfavita.gr/arthra/art10_11_9_1254.php (ημ. πρόσβασης 22-09-2010).
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002) 'Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;'. *Φιλολόγος* 108, 258–66.
- Παπαδόπουλος Ν. (1998) 'Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα τους εκπαιδευτικού συστήματος-Επισημάνσεις, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης'. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (επιμ.) *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 89-107.
- Σπυρόπουλος, Η. (1980) *Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Στέφος, Α. Α. (1996) 'Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο'. *Νέα Παιδεία* 78, 92–109.
- Συγκολλίτου Ε. (1998) 'Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο'. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (επιμ.) *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 109-123.
- Σύλλογος Αποφοίτων Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. (2009) «Άλλα ζητάει η ψυχή τους, γι' άλλα κλαίει». Από ηλεκτρονική πηγή: <http://www.philologos.gr/epistoli.html>
- Τσάφος, Β. (2004) *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας και γλώσσας*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2002) *Οδηγίες για την διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Φυντίκογλου, Β. (2009) *Η μετάφραση στην διδασκαλία της Αρχαία Ελληνικής Γραμματείας*. Από ηλεκτρονική πηγή: http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_grammar/page_000.html (ημ. πρόσβασης 08-04-2009).
- Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ. (1998) 'Ο παρωθητικός ρόλος του δασκάλου κατά την διδακτική διαδικασία'. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 22, 18–21.
- Chambers, G. N. (1993) 'Taking the 'de' out of demotivation'. *Language Learning Journal* 7, 13–16.
- Chambers, G. N. (1999) *Motivating language learners*. Clevedon: εκδ. Multilingual Matters LTD.
- Chambers, G. N. (2000) 'Motivation and the learners of modern languages'. Στο Green S. (επιμ.) *New perspectives on teaching and learning modern languages*. Clevedon: εκδ. Multilingual Matters, 46–76.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000) *Research methods in education*, 5^η έκδοση. Λονδίνο: εκδ. Routledge/Falmer.
- Council of University Classical Departments (CUCD) (1990) *Classics in the market place: An independent research study on attitudes to the employment of classics graduates*. Exeter: εκδ. CUCD, Department of Classic, University of Exeter.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Λονδίνο: εκδ. Plenum Press.

- Dörnyei, Z. (1990) 'Conceptualising motivation in foreign-language learning'. *Language Learning* 40 (1), 45–78.
- Dörnyei, Z. (1998) *Demotivation in foreign language learning*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο για την Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας TESOL '98 Congress, Seattle.
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*, σειρά Applied Linguistics in Action. Harlow: εκδ. Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*, *Second Language Acquisition Research: Theoretical and Methodological Issues*. Λονδίνο: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001) (επιμ.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: εκδ. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001) 'Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey'. Στο Dörnyei Z. & Schmidt R. (επιμ.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: εκδ. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 399–432.
- Ehrman, M. E. & Dörnyei, Z. (1998) *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: εκδ. Sage Publications.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Λονδίνο: εκδ. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001) 'Integrative motivation and second language acquisition'. Στο Dörnyei Z. & Schmidt R. (επιμ.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: εκδ. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1–19.
- Gorham, J & Christophel, D. M (1992) 'Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes'. *Communication Quarterly* 40, 239–52.
- Hobson, A. (2000) 'Multiple methods in social research'. *Sociology Review* 10 (2), 8–11.
- Keller, J. M. (1983) 'Motivational design of instruction'. Στο Reigeluth C. M. (επιμ.) *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale: εκδ. Lawrence Erlbaum Associates, 383–434.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000) *Focus Groups*, 3^η έκδοση. Thousand Oaks: εκδ. Sage.
- Locke, E. A. (1996) 'Motivation through conscious goal setting'. *Applied and Preventive Psychology* 5, 117–24.
- Oppenheim, A. N. (1992) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*, νέα έκδοση. Λονδίνο: εκδ. Continuum.
- Oxford, R. L. (1998) *The unravelling tapestry: teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom*. Ανακοίνωση στο

- Συνέδριο για την Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας TESOL '98 Congress, Seattle.
- Oxford, R. L. (1996) (επιμ.) *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: εκδ. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, 3^η έκδοση. Thousand Oaks: εκδ. Sage.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002) *Motivation in education: Theory, research and applications*, 2^η έκδοση. Upper Saddle River, N.J.: εκδ. Merrill Prentice Hall.
- Rizou, P. (2002) *Language learning motivation: Learning Ancient Greek in two Greek educational settings*. Πτυχιακή εργασία μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, Παν/μιο του Reading, Μεγάλη Βρετανία.
- Rizou, P. (2006) "Ω, παῖδες Ἑλλήνων ἴτε" *Motivation to Learn Ancient Greek in Greek State Education: Focus on Lack of Motivation*. Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο του Leeds, Μεγάλη Βρετανία.
- Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001) 'Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning'. Στο Dörnyei Z. & Schmidt R. (επιμ.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: εκδ. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 313–59.
- Subject Centre for Language and Linguistics Area Studies of the Higher Education Academy (2005) *700 Reasons for Studying Languages*. Από ηλεκτρονική πηγή: www.llas.ac.uk/700reasons/700reasons.aspx (ημ. πρόσβασης 30-06-2005).
- Ushioda, E. (1996) *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Δουβλίνο: εκδ. Authentik.
- Ushioda, E. (1998) 'Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation'. Στο Alcón Soler E. & Codina Espurz V. (επιμ.) *Current issues in English language methodology*, Castelló de la Plana: εκδ. Publicacions de la Universitat Jaume I, 77–89.
- Weiner, B. (1989) *Human Motivation*, Λονδίνο, εκδ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, M. & Burden, R. (1997) *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: εκδ. Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002) 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language'. *British Educational Research Journal* 28 (4), 503–28.

Abstract

Motivation is unquestionably an important prerequisite for successful learning, especially language learning, given the personal and social implications of such an endeavour. What are, however, the motives of students that are not taught a foreign/second language but rather a heritage dead language? Despite the fact that Ancient Greek is a subject that is taught to all Greek students for all the duration of their secondary education, students' motiva-

tion to learn Ancient Greek has not been thoroughly investigated. This study investigates Greek students' motivation to learn Ancient Greek in the Greek lower secondary school and the factors that influence it, focusing especially on lack and decrease of motivation. Qualitative and quantitative data shows that, though students are initially motivated to learn Ancient Greek, mainly by interest or ethnic duty, the Ancient Greek school course and social influences result in significant motivational decrease during the first two years of Ancient Greek learning.

Φοίβη Ρίζου

Φιλολόγος (ΕΚΠΑ)

Διδάκτωρ στην Εκπαίδευση (University of Leeds, UK)

Κουβαλάτα Ληξουρίου, 28200 Κεφαλονιά

Τηλέφωνο οικίας: 2671094154, Κινητό: 6976091257, e-

mail: phoebe_rizou@yahoo.gr