

Φοιτητές και Αρχαία Ελληνικά λυκείου: διερεύνηση των αντιλήψεών τους για το «αδίδακτο» κείμενο

Βασίλειος Τσιότρας

1. Εισαγωγή

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, περιβαλλόμενο από μια μακρά διδακτική παράδοση, κατέχει κομβική θέση στο πρόγραμμα σπουδών της Θεωρητικής Κατεύθυνσης του Λυκείου, καθώς συνιστά μάθημα υψηλής βαθμολογικής βαρύτητας για την εισαγωγή φοιτητών στις πανεπιστημιακές σχολές του 3^{ου} πεδίου (νομικές, φιλοσοφικές, παιδαγωγικές). Για τη διδασκαλία του διατίθενται σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα τέσσερις ώρες στη Β' και πέντε ώρες/εβδομάδα στη Γ' τάξη, από τις οποίες δύο ώρες αφιερώνονται στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα/Θεματογραφία («Αδίδακτο κείμενο») και οι υπόλοιπες στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία («Διδαγμένο κείμενο»). Στόχος του πρώτου σκέλους του μαθήματος είναι η ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών αφενός με τη μεταφραστική άσκηση επί αγνώστου αρχαιοελληνικού πεζού κειμένου της αττικής διαλέκτου και αφετέρου με συμπληρωματική διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού (Οδηγίες, 2008: 52). Από την άλλη, για το έτερο σκέλος, την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, προκρίνεται ως στόχος η γνώση του ανθρώπου και του πολιτισμού της αρχαιότητας με τη μελέτη (από το πρωτότυπο και εν μέρει από μετάφραση) ευρύτερων ενοτήτων από επιλεγμένα κείμενα της αττικής πεζογραφίας, αντιπροσωπευτικά των κυριότερων ειδών της (ρητορικής και φιλοσοφίας, Οδηγίες, 2008: 17).

Στο «Αδίδακτο κείμενο» συνδυάζεται και διαπλέκεται η μεταφραστική άσκηση σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο με την ερμηνευτική μέθοδο και την προσπάθεια κατανόησης μορφοσυντακτικής δομής και περιεχομένου του εκάστοτε πεζού αποσπάσματος. Έτσι, επιδιώκεται οι μαθητές να προσλαμβάνουν το κείμενο ολιστικά καλλιεργώντας την κριτική σκέψη, αναγνωρίζοντας τις υφιστάμενες συντακτικές σχέσεις ως λογικές, αξιοποιώντας κατάλληλα εργαλεία, όπως το λεξικό, η γραμματική και το συντακτικό, αλλά και συσχετίζοντας την αττική διάλεκτο με την Νέα Ελληνική σε μια διαχρονική θεώρηση της Ελληνικής Γλώσσας. Με άλλα λόγια, κατά τη διδασκαλία, φαίνεται ότι προκρίνεται να λειτουργούν οι μαθητές σε πλαίσιο ανακαλυπτικής/ευρετικής μάθησης, ενώ η διδακτική μέθοδος που περιγράφεται στις

Οδηγίες Διδασκαλίας του ΥΠΔΒΜΘ (2008: 52-54) μπορεί να αποτυπωθεί διαγραμματικά ως εξής (Τσιότρας, 2008: 46):

Πίνακας 1:
Πορεία διδασκαλίας

I. Προεργασία
1. Σύντομες πληροφορίες για το έργο και το νοηματικό πλαίσιο.
2. Νοηματοδοτημένη ανάγνωση.
3. Προσδιορισμός του θεματικού πυρήνα.
II. Επεξεργασία-Μετάφραση
4. Λεξιλογική, γραμματική, συντακτική και πραγματολογική εξομάλυνση και μετάφραση.
III. Διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων -λεξιλογίου
5. Αναλυτική παρουσίαση του κύριου γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου.
6. Επανάληψη φαινομένων γραμματικής και συντακτικού (με ασκήσεις).
7. Σημασιολογική διερεύνηση λέξεων.
IV. Επανάληψη-ασκήσεις
8. Επανάληψη μετάφρασης και ασκήσεις για το σπίτι.

Η διδακτική αυτή μέθοδος παρουσιάζει εμφανή νεωτερικά στοιχεία, όπως η προσέγγιση του νοηματικού πλαισίου, η αναζήτηση του θεματικού κέντρου και η λεξιλογική συσχέτιση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής. Ωστόσο, παραμένει δασκαλοκεντρική, καθώς αποδίδεται κυρίαρχος ρόλος κατά τη μαθησιακή διαδικασία στον φιλόλογο, ο οποίος κατευθύνει την επεξεργασία του μικροκειμένου, ενώ δεν υποδεικνύονται τρόποι πρακτικής κινητοποίησης και ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας των μαθητών (Τσιότρας, 2008: 46-47). Επειδή πρόκειται για ένα ιδιαίτερα απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο, απαιτείται η συστράτευση από τον εκπαιδευτικό όλου του γνωστικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού του, νοητικών δυνάμεων, πεποισήσεων και αντιλήψεων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας αποδοτικής και ευχάριστης διδασκαλίας (Παπαναούμ, 2003: 54-56 & της ίδιας, 2005: 84-85).

Στο πλαίσιο αυτό είναι χρήσιμο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις αλλά και οι εμπειρίες των φοιτητών των ελληνικών φιλοσοφικών σχολών, οι οποίοι θα στελεχώσουν ως φιλόλογοι τα δευτεροβάθμια σχολεία, απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά, καθώς από αυτές δύναται να κριθεί σε σημαντικό βαθμό η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου αλλά και η επιτυχής εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Βέβαια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν ομοιογενή κλάδο, καθώς στις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές τους προσανατολίζονται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Φιλολογία,

Ιστορία, Αρχαιολογία, Φιλοσοφία, Παιδαγωγική), αλλά όχι στο επάγγελμα, με αποτέλεσμα στην πραγματική σχολική ζωή να καλούνται να διδάξουν μαθήματα, στα οποία δεν έχουν επαρκώς εκπαιδευθεί (Ξωχέλλης, 2005: 117-120).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η δειγματοληπτική καταγραφή των αντιλήψεων και των εμπειριών των τελειόφοιτων φοιτητών (8^{ου} ή μεγαλύτερου εξαμήνου) των Τμημάτων Φιλολογίας και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Θεματογραφίας του Λυκείου. Με άλλα λόγια, ζητήθηκε από τους τελειόφοιτους —οι οποίοι έχουν αρχίσει να κοινωνικοποιούνται βαθμιαία στον επαγγελματικό τους ρόλο ως μελλοντικών εκπαιδευτικών— να περιγράψουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως τη βίωσαν πριν από λίγα χρόνια ως μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης του Λυκείου της γενέτειράς τους.

2.2 Προηγούμενες σχετικές έρευνες

Συστηματικές επιστημονικές έρευνες που να καταγράφουν έγκυρα τις απόψεις μαθητών ή φιλολόγων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, και ειδικότερα της Θεματογραφίας, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν λίγες. Πιο συγκεκριμένα, τον Μάιο του 1996, ενόψει της τότε σχεδιαζόμενης αναθεώρησης Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων, ο Στέφος (1996: 92-109) πραγματοποίησε έρευνα με ερωτηματολόγιο σε (198) φιλολόγους των ν. Πειραιώς, Αθηνών και Κυκλάδων, προκειμένου να καταγράψει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο. Ειδικότερα για τη Θεματογραφία, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προβάλλονται ως αιτίες για την υποβάθμιση της παιδευτικής αξίας του η γενικότερη χρησιμοθηρική και εξετασιοκεντρική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και οι αναχρονιστικές μέθοδοι διδασκαλίας, που δυσχεραίνουν την προσπάθεια των κειμένων από τους μαθητές. Γι' αυτούς τους λόγους οι συμμετέχοντες προτείνουν αφενός να αποδίδεται έμφαση στη δομή της γλώσσας και τη διδακτική αξιοποίηση του λεξιλογίου και της ετυμολογίας και αφετέρου να διδάσκεται συνοπτική Γραμματολογία της Αρχαίας Ελληνικής λογοτεχνίας

παράλληλα με την επεξεργασία των κειμένων, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν μια συνολική εικόνα (Στέφος, 1996: 107-109).

Με το θέμα των μαθητικών κινήτρων για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών ασχολείται η Ρίζου (...) σε έρευνα που διενεργήθηκε σε μαθητές επτά Γυμνασίων της Αττικής κατά τα έτη 2003-2004. Αν και η έρευνα αφορά σε κατώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, είναι ενδεικτική των προβλημάτων που εντοπίζονται στη διδακτική μέθοδο ήδη από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δασκαλοκεντρική διδακτική πράξη — η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη της γραμματικής και σύνταξης περιοριζόμενη σε συχνά επιπόλαια ενασχόληση με τα κείμενα και το λεξιλόγιο, τα οποία θεωρούνται πιο ενδιαφέροντα από τους μαθητές — αποτυγχάνει να δραστηριοποιήσει τα μαθητικά κίνητρα, ενώ καλλιεργεί μια αρνητική εικόνα για τα Αρχαία Ελληνικά, η οποία κληρονομείται στις επόμενες γενιές μαθητών, υπονομεύοντας την αποτελεσματικότητα του μαθήματος (Ρίζου, ... : ...).

Σε πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, που διεξήγαγε το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2005, 2006) σε 350 φιλόλογους, εξετάστηκε η επίδρασή του στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών αλλά και στη σωστότερη χρήση της Νέας Ελληνικής (Γκλαβάς / Καραγεωργίου, 2007). Οι συμμετέχοντες σε υψηλά ποσοστά απάντησαν ότι το μάθημα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη σωστότερη χρήση της νέας ελληνικής. Ωστόσο, ενώ αντιλαμβάνονται ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία οφείλονται σε ελλιπή γλωσσική κατάρτιση στη Νέα ελληνική, επιμένουν στη λεπτομερή διδασκαλία της γραμματικής και συντακτικού της Αρχαίας.

Κριτική στην παραπάνω έρευνα διατυπώθηκε από τον Κελπανίδη (2009: 51-67), που διεξήγαγε έρευνα σε τυχαίο δείγμα 500 φιλόλογων καταγράφοντας τις απόψεις τους απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο διδασκαλίας λόγω της ανυπαρξίας νοηματικής προσέγγισης, ενώ φρονούν ότι για τη βελτίωση της χρήσης της Νέας Ελληνικής χρειάζονται περισσότερες ώρες Νέων Ελληνικών. Από την άλλη, τα Αρχαία Ελληνικά συμβάλλουν σε μικρό βαθμό στην ανάπτυξη εθνικής συνείδησης χρησιμεύοντας αποκλειστικά ως μορφωτικό εφόδιο. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η υφιστάμενη διδακτική πρακτική είναι παρωχημένη και δεν δικαιολογείται από τη διεθνή πραγματικότητα του 21^{ου} αι. (Κελπανίδης, 2009: 66).

Από τις παραπάνω έρευνες, μόνο η πρώτη επιχειρεί να καταγράψει τις αντιλήψεις, τους προβληματισμούς και τις προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διδακτική πρακτική του μαθήματος της Θεματογραφίας του Λυκείου, και μάλιστα υπό το προηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα των Δεσμών (1996). Καθίσταται λοιπόν φανερό ότι μπορεί να λειτουργήσει συγκριτικά με την παρούσα έρευνα που διεξάγεται υπό το διάδοχο σύστημα των Κατευθύνσεων, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τυχόν διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες της διδακτικής μεθόδου. Από την άλλη, χρήσιμα για την ακριβέστερη αποτίμηση της παρούσας έρευνας είναι συνδυαστικά τα πορίσματα των υπόλοιπων τριών ερευνών, που αναφέρονται γενικότερα στον προβληματισμό για την θέση και τη διδακτική του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.3 Μεθοδολογία

Η διατύπωση του γενικού σκοπού της έρευνας καθορίζει τον προσανατολισμό και τη φύση της διαμορφώνοντας τις βασικές παραμέτρους, ενώ στη συνέχεια μετατρέπεται σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία μπορούν να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις μέσω της διαμόρφωσης κατάλληλων εργαλείων για τη συγκέντρωση των δεδομένων (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 120-123). Έτσι, για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια συναισθήματα προκαλούσε το μάθημα στο σχολείο;
- Ποια πλεονεκτήματα και αδυναμίες του μαθήματος εντοπίζονται;
- Με ποιους τρόπους μπορεί η διδασκαλία να καταστεί αποτελεσματικότερη;

Η έρευνα είχε ενιχεντικό και εμπειρικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 στο περιθώριο του μαθήματος της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών (703) του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του ΑΠΘ. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κατά την προκαταρκτική φάση ο καταγισμός ιδεών (*brainstorming*) και στη κύρια φάση το ερωτηματολόγιο. Ως εκπαιδευτική τεχνική για την πανεπιστημιακή διδασκαλία ο «καταγισμός ιδεών» δίνει ενεργητικότερο ρυθμό στην μαθησιακή διαδικασία επιτρέποντας τη δημιουργική έκφραση των συμμετεχόντων (Lammers / Murphy, 2002: 62). Από την άλλη, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς παρέχει δομημένα δεδομένα, είναι εύληπτο και δεν απαιτεί την παρουσία του ερευνητή για να συμπληρωθεί (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 414).

Τα ερευνητικά ερωτήματα και το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκαν από τα στοιχεία που προέκυψαν από τον «καταιγισμό ιδεών» (Δεκέμβριος 2008), στον οποίο έλαβαν μέρος οι φοιτητές του χειμερινού εξαμήνου 2008-2009. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η πρακτικότητα του δόθηκε πιλοτικά (Δεκέμβριος 2008) σε δέκα φοιτητές (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 439-440), και έτσι διαπιστώθηκε ότι με μικρές αναδιατυπώσεις ήταν δυνατό να υπηρετήσει τα ζητούμενα της έρευνας. Στη συνέχεια (Μάρτιος 2009), το αναδιαμορφωμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους φοιτητές του εαρινού εξαμήνου 2008-2009 και συμπληρώθηκε χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Στον **Πίνακα 2** δίνεται το προφίλ του πληθυσμού-στόχου της έρευνας:

Πίνακας 2: Πληθυσμός κατά φύλο

Πληθυσμός	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Τμήμα Φιλολογίας	4	8	12
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής	9	65	74
Σύνολο	13	73	86
Ποσοστό %	15,12	84,88	100

Σε εύλογο χρονικό διάστημα συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα 52 από τα ερωτηματολόγια (60,46% του δείγματος), ποσοστό ικανοποιητικό, ιδίως αν ληφθεί υπόψη ότι από τους 86 εγγεγραμμένους στο Μάθημα 703, οι 22 δεν συμμετείχαν στις εξετάσεις του Ιουνίου 2009 (25,58%).

2.4 Η υλοποίηση του «καταιγισμού ιδεών»

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε καταρχάς ο «καταιγισμός ιδεών», που συντελεί στη δημιουργία μιας τράπεζας πληροφοριών σχετικά με το θέμα. Ως ευχάριστη δραστηριότητα επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα αξιοποιώντας τις προσωπικές εμπειρίες τους και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη, χωρίς να αξιολογηθούν για τις γνώσεις ή τις ιδέες τους. Συζητούν μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα αποκτώντας οικειότητα και κουλτούρα συνεργασίας, βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και διευκολύνοντας την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Κόκκος, 1998: 217, Courau, 2000: 60-63, Κόκκος, 2008: 53).

Στην αρχή ανακοινώθηκε στους φοιτητές η τεχνική που θα υλοποιηθεί και ο στόχος, δηλαδή η καταγραφή των αντιλήψεων και των εμπειριών τους από το μάθημα της Θεματογραφίας, που είχαν παρακολουθήσει πριν από λίγα χρόνια ως μαθητές στο Λύκειο, ώστε να:

- εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της διδακτικής μεθόδου και
- να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωσή της.

Η διάρκεια της άσκησης ήταν 45 λεπτά, ο διδάσκων είχε αναλάβει το ρόλο του συντονιστή και δύο φοιτητές ως πρακτικογράφοι κατέγραφαν στον πίνακα τις ιδέες χωρίς κριτική ή ταξινόμηση σε ταχύ ρυθμό. Στη συνέχεια, για να προχωρήσει η σύνθεση, εξετάστηκαν με τη συμμετοχή της ομάδας μία προς μία όλες οι φράσεις που γράφτηκαν στον πίνακα, ταξινομήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες:

Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση των δεδομένων

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΔΕΔΟΜΕΝΑ
A. Μέθοδος διδασκαλίας:	Γραμματικο-συντακτική ανάλυση, μετάφραση, γλωσσική εξομάλυνση-λεξιλόγιο, δασκαλοκεντρική, μονολογική, μηχανιστική.
B. Γνώμες-συναίσθημα μαθητών:	ενδιαφέρον, δυσκολία, άγχος, πίεση, πλήξη (βαρετή ώρα), περιέργεια, φόβος αποτυχίας.
Γ. Σκοπός-χαρακτήρας μαθήματος:	Γλωσσικός σκοπός, εξετασιοκεντρικός, γραμματικο-συντακτική λεπτομερειοθηρία.
Δ. Αδυναμίες μαθήματος:	Δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας, αυθεντία του διδάσκοντος, μονόλογος του φιλόλογου, κακή χρήση του διδακτικού χρόνου, έλλειψη προετοιμασίας του φιλόλογου, έλλειψη ερμηνείας, μηχανιστικός τρόπος μάθησης, γραμματικο-συντακτική λεπτο-μερειοθηρία.
Ε. Προτάσεις βελτίωσης ως κίνητρα μάθησης:	Αξιοποίηση συμφραζομένων (ιστορικό πλαίσιο, εποχή, συγγραφέας), κατανόηση θέματος-περιεχομένου, δυνατότητα ερμηνείας.

2.5 Η δομή του ερωτηματολογίου

Η διάταξη των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο σχετίζεται με την ομάδα-στόχο, τους σκοπούς του ερωτηματολογίου και την ευαισθησία της έρευνας. Υπό αυτή την έννοια, χρησιμοποιήθηκαν *ανοιχτού τύπου ερωτήσεις*, που δίνουν στον συμμετέχοντα τη δυνατότητα να απαντήσει και να σχολιάσει με όποιον τρόπο κρίνει ενδεδειγμένο (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 430-

432). Στην τελική μορφή το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τους ακόλουθους κύριους άξονες:

1. **Δημογραφικά δεδομένα:** αποτυπώνονται τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, σχολείο/τόπος καταγωγής, πανεπιστημιακό Τμήμα) εξασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα και τη μη ανιχνευσιμότητα (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 437).
2. **Αντιλήψεις και εμπειρίες των φοιτητών για το μάθημα της Θεματογραφίας:** Διερευνώνται τα συναισθήματα, οι διδακτικές αρχές που εφαρμόζε ο διδάσκων, τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της εφαρμοζόμενης μεθόδου.
3. **Προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής μεθόδου:** Με βάση τις εμπειρίες από τη σχολική πράξη, αλλά και τις προσωπικές τους επιθυμίες οι φοιτητές διατυπώνουν προτάσεις μεθοδολογικής ανανέωσης, τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι ίδιοι ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Οι ερωτήσεις δομήθηκαν με βάση τον γενικό σκοπό και τους ειδικότερους στόχους της έρευνας, ενώ επιλέχθηκε ο τύπος των ανοικτών ερωτήσεων, που δεν περιορίζουν το περιεχόμενο ή τον τύπο της απάντησης, αλλά δίνουν την δυνατότητα στον ερευνητή να διευκρινίζει τυχόν παρανοήσεις και να αποτιμά ορθότερα τις πεποιθήσεις του ερωτωμένου (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 463). Βάσει των παραπάνω μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους στις ακόλουθες κατηγορίες (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 476):

A) Εμπειρίες και αντιλήψεις για το μάθημα της ΑΕΓ-Θεματογραφίας

1. Στάσεις απέναντι στο μάθημα
 - i) Συναισθήματα
 - ii) Συμμετοχή μαθητών
2. Κριτική αξιολόγηση διδασκαλίας
 - iii) Οργάνωση διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό
 - iv) Στυλ διδασκαλίας
 - v) Περικειμενική πλαισίωση του αποσπάσματος
 - vi) Αξιοποίηση νοηματικών αξόνων
 - vii) Χρόνος διδασκαλίας
 - viii) Αίτια διδακτικών αδυναμιών
 - ix) Αξιολόγηση διδασκόντων

B) Προτάσεις ανανέωσης και βελτίωσης της διδακτικής μεθόδου

- x) Τρόποι ανανέωσης

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν: α) ως εξαρτημένες μεταβλητές οι παράμετροι $i-x$ και β) ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, το σχολείο προέλευσης και το πανεπιστημιακό Τμήμα. Για τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 12. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (των ερωτήσεων ανοικτού τύπου) χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, που περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων που εμπεριέχονται στα δεδομένα της έρευνας, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται αριθμητικώς σε πίνακες (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 480-481). Από το συσχετισμό με τις ανεξάρτητες μεταβλητές δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, γι' αυτό καταγράφονται μόνο οι πιο αξιοσημείωτες.

3.1 Δημογραφικά δεδομένα: Το προφίλ των συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο συνολικά 52 άτομα (60,46% του αρχικού δείγματος): 7 φοιτητές (13,5%) και 45 φοιτήτριες (86,5% του τελικού δείγματος), κατανομή που αντικατοπτρίζει την πληθυσμιακή υπεροχή των γυναικών στις φιλοσοφικές σχολές. Από αυτούς οι 11 ήταν από το Τμήμα Φιλολογίας (21,2%) και 41 από το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής (78,8%), αποτέλεσμα αναμενόμενο, εφόσον το μάθημα της Διδακτικής είναι προαιρετικό για τους φοιτητές του πρώτου Τμήματος και υποχρεωτικό για τους φοιτητές του δεύτερου. Ως προς το Λύκειο αποφοίτησης, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών προέρχεται από τη Βόρεια Ελλάδα, 19 (36,5%) από τη Θεσσαλονίκη και 25 από την υπόλοιπη Μακεδονία (48,1%), όπως φαίνεται στον πίνακα 4:

Πίνακας 4: Καταγωγή φοιτητών

	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
Θεσσαλονίκη	19	36,5	36,5	36,5
Μακεδονία	25	48,1	48,1	84,6
Θεσσαλία	4	7,7	7,7	92,3
Θράκη	2	3,8	3,8	96,2
Κύπρος	1	1,9	1,9	98,1
Στερεά Ελλάδα	1	1,9	1,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0	100,0	

3.2 Ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

3.2.1 Στάσεις απέναντι στο μάθημα της Θεματογραφίας

Στην κατηγορία των στάσεων απέναντι στο μάθημα έχουν ενταχθεί τα συναισθήματα που συνδέονταν με αυτό αλλά και η προθυμία συμμετοχής των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ως μαθητές αντιμετώπιζαν το μάθημα της Θεματογραφίας κυρίως με αρνητικά συναισθήματα, πλήξη και κόπωση (30,8%), δυσφορία ή δυσαρέσκεια (25,0%) και άγχος (19,2%), και μόνο ο ένας στους τέσσερις (25,0%) με ενδιαφέρον και προθυμία (πίνακας 4). Σε συσχέτιση με τη Σχολή, οι φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας απάντησαν ότι δεν ένιωθαν άγχος κατά το μάθημα, αλλά δυσφορία για τον τρόπο διδασκαλίας (63,6%), ενώ οι φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής δήλωσαν ότι αισθάνονταν κυρίως πλήξη (34,1%), αλλά και ενδιαφέρον (26,8%).

Πίνακας 5: Συναισθήματα

	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
Ενδιαφέρον	13	25,0	25,0	25,0
πλήξη, ανία, κόπωση	16	30,8	30,8	55,8
Άγχος	10	19,2	19,2	75,0
δυσφορία, δυσαρέσκεια	13	25,0	25,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0	100,0	

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι απαντώντες αναφέρουν ότι ως μαθητές διχάζονταν ανάμεσα στο ενδιαφέρον για την κατανόηση του περιεχομένου του αρχαιοελληνικού κειμένου και σε αρνητικά συναισθήματα καταπίεσης και πλήξης λόγω του τρόπου διδασκαλίας: «τα συναισθήματά μου ήταν ανάμεικτα. Από τη μία, αντιμετώπιζα το κείμενο ως πρόκληση και από την άλλη ένιωθα καταπιεσμένη, [...] επειδή συχνά δεν καταλάβαινα τι πραγματικά έλεγε το κείμενο». Ακόμη και ευνοϊκά προδιατεθειμένοι μαθητές αποθαρρύνονταν, θεωρώντας ότι «οι γνώσεις ήταν στείρες, αποκλειστικά για γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, χωρίς καμία πληροφόρηση για τα διανοήματα των αρχαίων Ελλήνων». Με άλλα λόγια, ο υπερτονισμός του γλωσσικού σκοπού

του μαθήματος της Θεματογραφίας και ο τυποποιημένος διδακτικός τρόπος, που αδιαφορεί για το νοηματικό και συμφραστικό περιεχόμενο των αποσπασμάτων μειώνει βαθμιαία το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως προκύπτει και από την έρευνα του Κελπανίδη (2009: 52).

Από την άλλη, ως προς την προθυμία συμμετοχής οι φοιτητές δηλώνουν ότι ήταν περιορισμένη (51,9%) ή ότι συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία μόνο οι «καλοί» μαθητές (15,4%), ενώ λιγότεροι κρίνουν ικανοποιητική τη συμμετοχή (30,8%), όπως φαίνεται στον πίνακα 6:

Πίνακας 6: Συμμετοχή στο μάθημα

	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
Περιορισμένη	27	51,9	52,9	52,9
Ικανοποιητική	16	30,8	31,4	84,3
μόνο οι "καλοί"	8	15,4	15,7	100,0
μαθητές ΣΥΝΟΛΟ	51	98,1	100,0	
Δεν απάντησε	1	1,9		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0		

Λόγω των αυξημένων απαιτήσεων αρχαιογνωσίας του γνωστικού αντικειμένου, στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου συμμετείχαν λίγοι μαθητές, οι πιο επιμελείς, ενώ οι υπόλοιποι περιορίζονταν σε ρόλο παρατηρητών, οι οποίοι αισθάνονταν πλήξη και δυσφορία λόγω της περιθωριοποίησής τους: «Πολλές φορές η προσοχή του καθηγητή συγκεντρωνόταν σε δύο-τρεις μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν, ενώ οι υπόλοιποι απλά "άκουγαν"», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μία φοιτήτρια.

3.2.2 Κριτική αξιολόγηση της διδασκαλίας

3.2.2.1 Η διδακτική μέθοδος

Οι φοιτητές απάντησαν σε υψηλό ποσοστό (73,1%) ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο μεθοδολογικής οργάνωσης της διδασκαλίας στην τάξη —ποσοστό που είναι υψηλότερο στους φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας (81,8%) έναντι των φοιτητών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής (70,7%). Για την έλλειψη ικανοποίησης ευθύνεται το στυλ/ο τρόπος της διδασκαλίας, που οι περισσότεροι τον χαρακτηρίζουν δασκαλοκεντρικό, μο-

νολογικό (59,6%), ενώ λιγότεροι διαλογικό, συμμετοχικό (36,5%) — πρακτική κληρονομημένη από τη διδακτική παράδοση, από την οποία λίγοι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται (Βαρμάζης, 1999: 54-56)—, όπως φαίνεται στον πίνακα 7:

Πίνακας 7: Στυλ/τρόπος διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
δασκαλοκεντρικό, μονολογικό	31	59,6	62,0	62,0
διαλογικό, συμμετοχικό	19	36,5	38,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	50	96,2	100,0	
Δεν απάντησε	2	3,8		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0		

Οι φοιτητές/τριες τονίζουν emphaticά ότι σε πλαίσιο μετωπικής διδασκαλίας πολλοί εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν κυρίαρχο ρόλο περιορίζοντας τις μαθητικές πρωτοβουλίες: «ο φιλόλογος υπερείχε και επιβαλλόταν, ενώ η αυθεντία του έπρεπε να αναγνωρίζεται από όλους». Ο δασκαλοκεντρικός αυτός τρόπος θεωρείται κύριο αίτιο πλήξης και ανίας, επειδή δεν άφηνε «περιθώριο στους μαθητές να μπουν στη διαδικασία της σκέψης». Ωστόσο, σε λίγες περιπτώσεις αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τον γόνιμο και ανοιχτό διάλογο με στοχευμένες ερωτήσεις ενθάρρυναν τη μαθητική συμμετοχή και βοηθούσαν τους μαθητές τους να αναπτύξουν ισχυρά κίνητρα μάθησης: «συμμετείχε ενεργά όλη η τάξη [...], κρατούσε όλους τους μαθητές σε εγρήγορση».

3.2.2.2 Η πορεία της διδασκαλίας

Από τις απαντήσεις γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν παραδοσιακοί στον τρόπο διδασκαλίας της Θεματογραφίας εμμένοντας στις λεπτομέρειες της γραμματικής και συντακτικής ανάλυσης, ενώ παρακάμπτουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου προβλέπεται επιλογή κειμένων με νοηματική αυτοτέλεια και ενδιαφέρον περιεχόμενο, που να ανταποκρίνονται στις αντιληπτικές δυνατότητες του μέσου μαθητή (Οδηγίες, 2008: 53). Στο ερώτημα για την πορεία της διδασκαλίας (Πίνακας 1), οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι το στάδιο της προεργασίας (I) περιοριζόταν συ-

νήθως στην ανάγνωση του κειμένου από τον καθηγητή (I_2). Ως προς την περικειμενική πλαισίωση (I_1), οι απαντώντες επισημαίνουν (77,6%) ότι δεν γινόταν αναφορά στον συγγραφέα ή στο έργο από το οποίο προερχόταν το μικροκείμενο ούτε στα ιστορικά, ιδεολογικά και λογοτεχνικά συμφραζόμενα, έλλειψη που δυσκόλευε την κατανόηση και τη μετάφραση: «Ουδείς λόγος για το περιεχόμενο και τον συγγραφέα, ούτε ένα κίνητρο μάθησης που να κινήσει το ενδιαφέρον για την εξέλιξη του αποσπάσματος». Κατά συνέπεια, δεν διαφοροποιούνταν η διδασκαλία ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος (ιστοριογραφία, ρητορική, φιλοσοφία), αλλά το κείμενο διδασκόταν με τον ίδιο «μονότονο» τρόπο αδιακρίτως γραμματειακού είδους ή ύφους. Λίγοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι ο καθηγητής έδινε εν συντομία πληροφορίες για το λογοτεχνικό έργο, από το οποίο προερχόταν το απόσπασμα, συνήθως (14,3%) ή μερικές φορές (8,2%). Μοναδική είναι η περίπτωση φοιτήτριας, η οποία αναφέρει ότι «το απόσπασμα συνοδευόταν από εισαγωγικό σημείωμα τριών σειρών με πληροφορίες για το είδος, τη χρονολόγηση και τον συγγραφέα».

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την αξιοποίηση των νοηματικών αξόνων (I_3). Οι συμμετέχοντες (σε υψηλό ποσοστό 75,0%) αναφέρουν ότι οι διδάσκοντες δεν σχολίαζαν καθόλου το νόημα ή το περιεχόμενο του κειμένου, και μόνο ορισμένοι τονίζουν ότι γινόταν λόγος για το περιεχόμενο συνήθως (10,4%) ή μερικές φορές (14,6%). Με τον τρόπο αυτό όμως «ο μαθητής έχανε την ευκαιρία να έρθει σε ουσιαστική επαφή με το κείμενο», όπως αναφέρει μία φοιτήτρια. Βέβαια, το γεγονός ότι στη θεματογραφία προκρίνεται η διερεύνηση της γλωσσικής έκφρασης δεν σημαίνει ότι δεν τη συσχετίζουμε με τη νοηματική του σύνθεση (Πόλκας, 2004: 62).

Οι φιλόλογοι επικέντρωναν τη διδασκαλία σχεδόν αποκλειστικά στη γραμματική και συντακτική ανάλυση (II και $III_{5,6}$), μεταφράζοντας τις περισσότερες φορές οι ίδιοι τα κείμενα και περιορίζοντας τα περιθώρια αυτενέργειας των μαθητών στην αναγνώριση συντακτικών και γραμματικών όρων. Ορισμένοι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ο καθηγητής υπαγόρευε στο τέλος τη δική του μεταφραστική απόδοση, την οποία αντέγραφαν και αποστήθιζαν οι μαθητές. Βέβαια, η υπαγόρευση της μετάφρασης στερώντας από τον μαθητή τη δυνατότητα μεταφραστικής αυτενέργειας δίνει εσφαλμένα την εντύπωση της ύπαρξης μιας μόνο ορθής απόδοσης. Ως προς την απόκτηση μεταφραστικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, τα αποτελέσματα είναι πενιχρά (Πόλκας, 2001: 11), καθώς η μετάφραση ήταν άσκηση για το σπίτι, η οποία ελεγχόταν την επόμενη φορά είτε σπανίως είτε αναποτελεσματικά, ώστε να μην μπορεί να διαπιστωθεί αν ο μαθητής ανα-

πτύσσει δικές του μεταφραστικές δεξιότητες: «τη μετάφραση [...] διαβάζαμε όλοι μαζί την επόμενη φορά στην τάξη».

3.2.2.3 Ο χρόνος της διδασκαλίας

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται άρρηκτα από την οργάνωση του χρόνου, ώστε στο πλαίσιο μιας σχολικής ώρας να υλοποιηθούν οι διδακτικοί στόχοι τους οποίους έθεσε ο εκπαιδευτικός για την ενότητα εκπληρώνοντας τις προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Για το μάθημα της Θεματογραφίας η διαχείριση του χρόνου ήταν προβληματική, καθώς ικανοποιημένοι από την οργάνωση του χρόνου δηλώνουν οι απαντώντες σε ποσοστό 34,6%, ενώ σε ποσοστό 38,5% δηλώνουν ότι η διδακτική ώρα δεν επαρκούσε για την ολοκλήρωση της μελέτης του αποσπάσματος —γεγονός που προκαλούσε άγχος και υπερβολική κόπωση στους εκπαιδευτικούς αλλά και ανασφάλεια στους επιμελείς μαθητές—, όπως φαίνεται στον πίνακα 8:

Πίνακας 8: Χρόνος διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
Τις περισσότερες φορές δεν επαρκούσε	20	38,5	52,6	52,6
Επαρκής για την ολοκλήρωση του κειμένου	18	34,6	47,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	38	73,1	100,0	
Δεν απάντησε	14	26,9		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0		

Η προβληματική διαχείριση της διδακτικής ώρας αποδίδεται στην μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης του δεύτερου σκέλους του μαθήματος, της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Πράγματι, ήδη στην έρευνα του Στέφου (1996: 105), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η ύλη της Γραμματείας πρέπει να αντιστοιχεί με την ικανότητα των μαθητών αλλά και τον διαθέσιμο χρόνο. Όπως όμως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, δεν υπήρξε ουσιαστική μείωση της ύλης κατά τα επόμενα χρόνια, γι' αυτό οι διδακτικές ώρες της Θεματογραφίας περικλύονταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδασκαλία της Γραμματείας. Λόγω της τακτικής αυτής που,

όπως φαίνεται, ήταν διαδεδομένη, έπρεπε ενίοτε να συμπιεστεί χρονικά η επεξεργασία του «αδίδακτου» μικροκειμένου, μεταβάλλοντας τον μαθητή σε παθητικό δέκτη έτοιμων γνώσεων.

Άλλοι πάλι απαντώντες αποδίδουν το πρόβλημα στην ελλιπή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως προς τον σχεδιασμό του μαθήματος. Λόγω της έλλειψης συστηματικής προετοιμασίας για τη διδασκαλία της Θεματογραφίας, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να διαχειριστούν ορθά τον χρόνο, ενώ αδυνατούσαν να δώσουν διευκρινίσεις για φαινόμενα που απαντώνταν στα κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο όμως υπονομευόταν το ομαλό μαθησιακό κλίμα αλλά και η εμπιστοσύνη και η εκτίμηση των μαθητών προς τον δάσκαλό τους, αφού οι απορίες τους δεν επιλύονταν: «χωρίς να λυθούν οι απορίες των μαθητών[...], ενώ η μετάφραση έμενε στη μέση και επικρατούσε φασαρία στην τάξη». Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η καθημερινή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ανήκει στα βασικά καθήκοντά του έναντι της κοινωνίας, των μαθητών αλλά και του εαυτού του (Χατζηδήμου, 2007: 192-193).

3.2.2.4 Τα αίτια των αδυναμιών της διδακτικής μεθόδου

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα αίτια των προβλημάτων αποτελεσματικότητας της διδακτικής μεθόδου, όπως φαίνεται στον πίνακα 9:

Πίνακας 9: Αίτια των αδυναμιών της διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
ανεπάρκεια εκπαιδευτικού	14	26,9	28,0	28,0
εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας	7	13,5	14,0	42,0
αυξημένη ύλη ΑΕ Γραμματείας	5	9,6	10,0	52,0
Απαρχαιωμένος/μονότονος τρόπος διδασκαλίας	24	46,2	48,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	50	96,2	100,0	
Δεν απάντησε	2	3,8		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0		

Κύρια αιτία για την αναποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου θεωρείται από τους συμμετέχοντες ο τρόπος διδασκαλίας, που χαρακτηρίζεται απαρχαιωμένος, μονότονος και πληκτικός λόγω της επικέντρωσης των φιλολόγων στη γραμματική και συντακτική ανάλυση (48,0%). Έτσι, όμως καλλιεργούνταν ένας μηχανιστικός τρόπος σκέψης, ενισχυόταν και επιβραβεύονταν η αποστήθιση και η λεπτομερειοθηρία, ενώ δεν παρέχονταν καθόλου κίνητρα μάθησης: «μια διαδικασία ανούσια, με μηχανιστικό τρόπο προσέγγισης [...] και στείρα απομνημόνευση των κανόνων του συντακτικού». Οι μαθητές δεν διδάσκονταν τεχνικές προσπέλασης, κατανόησης, ερμηνείας και μετάφρασης του αρχαιοελληνικού κειμένου, οι οποίες θα καλλιεργούσαν την αυτενέργεια και την κριτική σκέψη.

Σημαντικό ποσοστό των απαντώντων (28,0%) διαπιστώνει ότι για τις αδυναμίες της διδακτικής μεθόδου ευθύνεται η γνωστική και παιδαγωγική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, από τους συμμετέχοντες που σχολίασαν το θέμα της ανεπάρκειας (40,4% του δείγματος), καταλογίζεται στους διδάσκοντες έλλειψη προετοιμασίας, αδιαφορία και κόπωση (42,9%), αλλά και έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης (αγνόηση κινήτρων μάθησης, αυταρχικότητα) (28,6%), ανεπάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική του (28,6%), όπως φαίνεται στον πίνακα 10:

Πίνακας 10: Αξιολόγηση διδασκόντων

	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα ποσοστά	Σωρευτική συχνότητα
έλλειψη προετοιμασίας-αδιαφορία	9	17,3	42,9	42,9
Γνωστική/ μεθοδολογική ανεπάρκεια	6	11,5	28,6	71,4
άγνοια παιδαγωγικής	6	11,5	28,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	21	40,4	100,0	
Δεν απάντησε	31	59,6		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0		

Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση που οφείλεται στο γενικότερο προσανατολισμό των σπουδών κάθε φοιτητή: οι φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας (σε ποσοστό 100,0%) καταλογίζουν στους παλιούς καθηγητές τους ανεπάρκεια σε επίπεδο γνωστικού αντικειμένου, ενώ οι φοιτητές του Τμήματος

Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής (σε υψηλό ποσοστό 50%) έλλειψη προετοιμασίας, αδιαφορία και εν γένει έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης (Χατζηδήμου, 2007: 193-197). Ορισμένοι φοιτητές αποδίδουν την αποτυχία της διδασκαλίας στην κόπωση των εκπαιδευτικών λόγω ηλικίας: «Ο καθηγητής ήταν πολλά χρόνια στον χώρο, αλλά δεν είχε πλέον όρεξη για μάθημα, το έκανε από αργαρεία». Πρόκειται προφανώς για συρρίκνωση επαγγελματικής δραστηριότητας και ενδιαφερόντων, που παρατηρείται, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις τελευταίες φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους με αρνητικά συναισθήματα πλήξης, ματαίωσης και απομυθοποίησης του ρόλου τους από τη διδακτική καθημερινότητα (Day, 2003: 143· Ματσαγγούρας, 2005: 67-68).

Στα αίτια του προβλήματος συγκαταλέγεται επίσης ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του μαθήματος (14,0%) σε άμεση συνάρτηση με την αυξημένη ύλη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (10,0%) —αυτούς τους δύο παράγοντες επισημαίνουν μόνο φοιτήτριες του Τμήματος Φ.-Π. και όχι οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Φιλολογίας. Η σύνδεση του μαθήματος με τις Εισαγωγικές Εξετάσεις θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας ουσιαστικής μάθησης, καθώς λόγω της βαθμολογικής βαρύτητας του μαθήματος προκαλούνται αισθήματα άγχους, ανασφάλειας και φόβου αποτυχίας σε πολλούς μαθητές (Βαρμάζης, 1999: 49-51). Το άγχος για τις εξετάσεις επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς, όπως επισημαίνει μια φοιτήτρια «Το άγχος του καθηγητή ήταν να καταφέρει ο μαθητής να επιτύχει στις πανελλαδικές εξετάσεις. Με τον τρόπο όμως αυτό νιώθαμε ως μαθητές ανασφάλεια». Η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Στέφου (1996: 105), όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 90%) δηλώνουν ότι η εμπλοκή των φροντιστηρίων/παραπαιδείας αλλά και η επίμονη προσκόλληση μαθητών/γονέων στα ζητούμενα των εξετάσεων ασκούσε σε αυτούς ασφυκτική πίεση αλλά και απογοήτευση.

3.2.3 Προτάσεις ανανέωσης της διδακτικής μεθόδου

Πολλοί από τους συμμετέχοντες (78,8% του συνόλου) διατύπωσαν γενικές προτάσεις για την ανανέωση και τη βελτίωση της διδασκαλίας, ώστε αυτή να καταστεί ελκυστικότερη και να επιτευχθεί ο στόχος της επαρκούς γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 11:

Πίνακας 11: Προτάσεις ανανέωσης της μεθόδου

	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα πο- σοστά	Σωρευτική συχνότητα
Βιωματική επα- φή/γλωσσικό έν- στικτο	3	5,8	7,3	7,3
Αξιοποίηση νοή- ματος	13	25,0	31,7	39,0
Γνώση περικει- μενικού πλαισίου- λογοτεχνικού είδους	7	13,5	17,1	56,1
Ενθάρρυνση- κίνητρα μάθησης από τον διδάσκο- ντα	18	34,6	43,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	41	78,8	100,0	
Δεν απάντησε	11	21,2		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	52	100,0		

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό 43,9% —που γίνεται υψηλότερο στους προερχόμενους από το Τμήμα Φ.-Π (53,3%)— προτείνουν ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του φιλόλογου ως υποστηρικτή-εμπυχωτή. Με άλλα λόγια, ζητούν από τον διδάσκοντα να αναπτύσσει κατά τη μαθησιακή διαδικασία επικοινωνιακές δεξιότητες και κατάλληλες τεχνικές εμπύχωσης-ενθάρρυνσης, ώστε να υποστηρίξει πολλαπλώς τους μαθητές του στη απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, υποκινώντας τους στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων του μαθήματος (Παπαναούμ, 2003: 39-51, Ξωχέλλης, 2005: 33-34). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθίσταται εμφανές ότι η υποστήριξη/εμπύχωση από τον φιλόλογο λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης για τους μαθητές, ενώ σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από αυστηρότητα, ειρωνική διάθεση και αυταρχικότητα, τότε ανατρέπεται το μαθησιακό κλίμα οδηγώντας τους μαθητές σε παθητικοποίηση και αδιαφορία, όπως επισημαίνει και η Ρίζου (...: ...). Παράλληλα διατυπώνεται το αίτημα να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε να αποφεύγεται η τυποποίηση αλλά και να ενθαρρύνεται η ενεργητικότερη συμμετοχή. Έτσι, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να συλλογίζεται, να παρατηρεί και να δραστηριοποιείται καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα, την ανεξαρτησία και

την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, χωρίς να αποστηθίζει μόνο αυτό που του προσφέρει ο εκπαιδευτικός (Τσάφος, 2004: 111-114).

Για μια πιο ουσιαστική και ενεργητική ενασχόληση με το πρωτότυπο αρχαιοελληνικό κείμενο οι φοιτητές προτείνουν τρόπους αφενός για την επίτευξη του γλωσσικού σκοπού της Θεματογραφίας και αφετέρου για την ενίσχυση των σχετικών γνωστικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων τους (γνώση, κατανόηση, ανάλυση, αξιολόγηση, ερμηνεία): την αξιοποίηση των θεματικών αξόνων (31,7%), του περικειμενικού πλαισίου ή του λογοτεχνικού είδους (17,1%) αλλά του νεοελληνικού γλωσσικού ενστίκτου των μαθητών σε μια βιωματική επαφή με το αρχαιοελληνικό κείμενο (7,3%). Με άλλα λόγια, οι απαντώντες θεωρούν ότι η διδασκαλία της Θεματογραφίας δεν πρέπει να περιορίζεται στον γραμματικοσυντακτικό φορμαλισμό, αλλά να επεκτείνεται σε ερμηνεία των αποσπασμάτων, ώστε να καθίσταται ευχερέστερη η απόδοσή τους σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο.

Η κατανόηση του αποσπάσματος μπορεί να υποστηριχθεί ουσιαστικά από την *«προσεκτική ανάγνωση του αποσπάσματος»* από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές κατά μόνας, αλλά και από την παροχή πληροφόρησης σχετικά με τον συγγραφέα και το έργο, ώστε να καταρτιστεί προφορικά και διαγραμματικά στον πίνακα ένα *«εισαγωγικό πλαίσιο [...] σε τι αναφέρεται το κείμενο και σε ποιο λογοτεχνικό είδος ανήκει»*, ανάλογο με τα εισαγωγικά σημειώματα των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, στα οποία γίνεται συνοπτικώς αναφορά *«στην εποχή, τον συγγραφέα του κειμένου αλλά και στο περιεχόμενο και το θέμα του»*. Επομένως, καθίσταται πρόδηλο ότι ο σκοπός της αρχαιογλωσσίας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα και πιο ευχάριστα, όταν οι μαθητές κατανοούν επαρκέστερα το περιεχόμενο του κειμένου που επεξεργάζονται.

4. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση και τη μελέτη των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε σαφώς ότι οι συμμετέχοντες τελειόφοιτοι φοιτητές έχουν στην πλειονότητά τους αναπτύξει μια θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Θεματογραφίας, καθώς το συνδέουν αφενός με την προσπάθεια κατανόησης της δομής και των διανοημάτων του αρχαίου λόγου και αφετέρου με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης τους (Φουντοπούλου, 2006). Η κριτική τους επικεντρώνεται στις αυξημένες απαιτήσεις του μαθήματος λόγω της σύνδεσης του με τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, τον παραδοσιακό —σχεδόν αποκλειστικά γλωσσοκεντρικό— τρόπο διδασκαλίας, αλλά και στην αδιαφορία ή την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί υπονομεύουν τη θετική στάση και το ενδιαφέρον των μαθη-

τών, ενώ ευθύνονται για την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων (άγχους, φόβου αποτυχίας, απογοήτευσης).

Για να αναδειχθεί η διαχρονικότητα του αρχαίου ελληνικού λόγου αλλά και να βελτιωθεί η αποδοχή και αποτελεσματικότητα του μαθήματος οι συμμετέχοντες προτείνουν την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας. Οι απόψεις τους συνάδουν με τις αρχές της σύγχρονης «Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου», σύμφωνα με την οποία η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από τον ίδιο τον μαθητή και δεν μεταδίδεται σε αυτόν από την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού (Κοσσυβάκη, 2003). Έτσι, οι φοιτητές προκρίνουν να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ενεργητικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η ανακαλυπτική/ευρετική μάθηση και ο βιωματικός και συνεργατικός τρόπος προσέγγισης των κειμένων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν αφενός κίνητρα μάθησης και αφετέρου ερμηνευτικές στρατηγικές και δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης του «Αδίδακτου» κειμένου (Τσάφος, 2008: 17-19). Τον στόχο αυτό μπορεί να υπηρετήσει η συσχέτιση (δομολεϊτουργικών) στοιχείων της αττικής διαλέκτου με αντίστοιχα της Νέας Ελληνικής, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος, αλλά και η πρόσληψη του εκάστοτε κειμένου ως ολότητας και όχι αθροίσματος ανεξάρτητων στοιχείων (Τσιότρας, 2008: 118-120).

Εν κατακλείδι, η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Θεματογραφίας και η ανανέωση της διδακτικής μεθόδου συναρτάται άμεσα με την παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την έννοια, προβάλλει προδήλως η αναγκαιότητα διαρκούς (διά βίου) επιμόρφωσης τους σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής, ώστε να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τις προσδοκίες των μαθητών για ελκυστικότερη αρχαιογνωσία.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L. / Manion, L. / Morrison, K., (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S., (2000), *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, (μετάφραση Ε. Μουτσοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (Ο εκπαιδευτικός σήμερα 5), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Βαρμάζης, Ν. (1999), *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Αθήνα: Πατάκης.
- Γκλαβάς, Σ. / Καραγεωργίου, Τ. (2007), *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*, από το <http://www.pischools.gr/news/anak.php>

- Κελπινίδης, Μ. (2009), «Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων», *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Κόκκος Α. (1998), «Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις», στο *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ, 187-235.
- Κόκκος, Α. (2008), «Οι εκπαιδευτικές τεχνικές», στο *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Δ': *Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*, Πάτρα: ΕΑΠ, 17-89.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Lammers W. J. / Murphy J. J. (2002), "A profile of teaching techniques used in the university classroom: A descriptive profile of a US public university", *Active Learning in Higher Education* 3 (1): 54-67.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη», στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, (Ο εκπαιδευτικός σήμερα 7), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Οδηγίες (2008): ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο (Σχολικό έτος 2008-2009)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, (Ο εκπαιδευτικός σήμερα 4), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005), «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς», στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Πόλκας, Λ. (2001), «Απορίες και προτάσεις για τη μετάφραση και το 'αδίδακτο' κείμενο στο Λύκειο», *Φιλολογική* 74, 9-15.
- Ρίζου, Φ. (), «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά; Διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 51 ()
- Στέφος, Α. Α. (1996), «Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο», *Νέα Παιδεία* 78, 92-109.
- Τσάφος, Β. (2004), *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας, Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2008), «Η θέση του μαθητή για μια σύγχρονη ανάγνωση του αρχαίου κόσμου», *Νέα Παιδεία*, 128, 15-25.
- Τσιότρας, Β. (2008), *Η Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία στο Λύκειο. Συμβολή στη διδακτική του «αδίδακτου» κειμένου*, (Ο Εκπαιδευτικός σήμερα 9), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2006), «Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών», στο *Πρακτικό του Ελληνικού Ινστιτούτου του Εφαρμοσμένου Παιδαγωγικού και Εκπαιδευτικού (ΕΛΛ.Ι. Ε.Π.ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα: Ατραπός, 58-73.
- Χατζηδημόν, Δ. Χ. (2007), *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*, (Καινοτομίες στην Εκπαίδευση 47), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Abstract

The present study is exploratory and of an empirical nature and was carried out during the academic year 2008-2009 as part of the Teaching of Ancient Greek academic course. It aims at tracing and recording the beliefs of fourth year undergraduates of Philology and Philosophy/Education departments about the school subject of Ancient Greek language ("*Thematology*") both included in the curriculum of the Greek Senior High school. The research methods used have been those of brainstorming and open-ended type questionnaires. Throughout a qualitative analysis of data it has been shown that, in general, fourth year undergraduate students tend to adopt a positive attitude towards this particular course, although it has often been associated with negative feelings, with its main weakness emanating from its teacher-oriented, grammar-syntax method of teaching. For a more effective and successful teaching of Ancient Greek they propose, instead, the use of a number of interactive, student-oriented techniques, such as group work, in an effort to implicate the students in the teaching and learning process.

Βασίλειος Ι. Τσιότρας

Δρ Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας

Ειδικός Επιστήμων/Διδάσκων Π.Δ. 407 Α.Π.Θ.

e-mail: tsiotras@edlit.auth.gr