



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του
Εκπαιδευτικού Έργου»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗ-
ΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.**

Το παράδειγμα της διδασκαλίας του λεξιλογίου

Γιουρμετάκη Ελευθερία

A.M.215007

Επιβλέπουσα: Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή

Μέλη: Μιχάλης Αθανάσιος

Μαμούρα Μαρία

Αθήνα, 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Πρόλογος	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	11
ΣΧΕΣΗ ΑΡΧΑΙΑΣ ΚΑΙ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ :	11
Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	11
1.1. Η συνέχεια της Ελληνικής Γλώσσας στο Πρόγραμμα Σπουδών.....	11
1.2. Η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στην πορεία του χρόνου.....	12
1.3. Η εξέλιξη και η συνέχεια του λεξιλογίου στην πορεία του χρόνου.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	19
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	19
2.1. Σύγκριση αρχαίας και νέας ελληνικής.....	19
2.2. Η διδασκαλία του λεξιλογίου	21
2.3. Η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας σε μια διαθεματική θεώρηση	27
2.4. Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	33
Η ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ.....	33
ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	33
3.1. Φιλοσοφικές βάσεις	33
3.2. Θεωρίες μάθησης και διδακτική τους εφαρμογή.....	34
3.2.1. Ψυχολογικός ή ατομικός Κονστρουκτιβισμός (Individual/Psychological Constructivism).....	35
3.2.2. Ριζοσπαστικός Κονστρουκτιβισμός του Von Glasersfeld (Radical Constructivism)	36
3.2.3. Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός (Social Constructivism).....	36
3.2.4. Πολιτισμικός Κονστρουκτιβισμός του Bruner	39
3.3. Διδακτικές προεκτάσεις της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	44
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΩΜΕΝΟ ΠΕΔΙΟ	44

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	49
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	50
Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ.....	50
5.1. Η έρευνα	50
5.1.1. Η αφετηρία της έρευνας.....	50
5.1.2. Ο σκοπός της έρευνας.....	51
5.1.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα	51
5.1.4. Υποθέσεις έρευνας.....	52
5.2. Η μεθοδολογία της έρευνας : το είδος και ο σχεδιασμός της έρευνας	52
5.2.1. Συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, το μεικτό παράδειγμα.....	52
5.2.2. Μελέτη περίπτωσης	54
5.2.3. Θεωρητική τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων 56	
5.3. Συλλογή δεδομένων	62
5.3.1. Δειγματοληψία	62
5.3.2. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	64
5.3.2.1. Ερωτηματολόγια.....	64
5.3.2.2. Ομάδα εστίασης.....	68
5.3.2.3. Παρατήρηση	71
5.3.3. Τριγωνοποίηση.....	73
5.3.4. Περιορισμοί έρευνας.....	75
5.4. Είδος ανάλυσης και διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων	77
5.4.1. Διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων....	77
5.4.2. Διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας ποιοτικών δεδομένων από την παρατήρηση και την ομάδα εστίασης.	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....	81
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	81
6.1. Αποτελέσματα στο α΄ ερευνητικό ερώτημα	81
6.2. Αποτελέσματα στο β΄ ερευνητικό ερώτημα	91
6.2.1. Ερωτηματολόγιο	91

6.2.2. Ομάδα εστίασης (Focus group interview).....	100
6.2.3. Παρατήρηση.....	110
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	119
7.1. Συμπεράσματα της έρευνας.....	119
7.1.1. Αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας μέσω της εξέλιξης.....	119
7.1.2. Ανάγκη προβολής σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής.....	120
7.1.3. Σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και διδασκαλία λεξιλογίου.....	121
7.2. Προτάσεις-προεκτάσεις.....	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	124
ΠΗΓΕΣ.....	125
ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.....	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	132
ΠΡΩΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	133
ΣΧΕΔΙΟ/ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	133
ΠΑΡΑΤΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	145
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	145
ΤΡΙΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	157
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	157

Περίληψη

Στο μάθημα των Αρχαίων ελληνικών είναι απαραίτητη η συνεχής ανάδειξη της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής για την αποτελεσματικότερη κατανόηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Η προβολή αυτής της σχέσης αποτελεί κύρια μέθοδο διδασκαλίας στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών γι' αυτό και ο φιλόλογος οφείλει να εστιάζει σ' αυτήν κατά τις διδασκαλίες του. Σκοπός τη έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο, ώστε με την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, οι μαθητές να διαμορφώσουν αντίληψη συνέχειας της ελληνικής γλώσσας για την καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά. Η έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης ενός τμήματος της Γ' Γυμνασίου που περιλαμβάνει 21 μαθητές και ανήκει στο μεικτό παράδειγμα συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια, ομάδα εστίασης και παρατήρηση). Κατά την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν ευρήματα που φανερώνουν τη σταδιακή συνειδητοποίηση της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής από τους μαθητές αλλά χρήζει περαιτέρω συστηματικής καλλιέργειας σε βάθος χρόνου.

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, συνέχεια της γλώσσας, εξέλιξη της γλώσσας, κονστρουκτιβισμός, λεξιλόγιο, μελέτη περίπτωσης, μεικτό παράδειγμα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

In ancient Greek course the constant designation of relationship between ancient and modern Greek language is essential for the efficient comprehension of ancient Greek language by students. Promotion of this relationship constitutes a basic teaching method in ancient Greek course. It is the reason why language teacher must focus on it during his courses. Aim of this research is the investigation of students' original notions of relationship between ancient and modern Greek language on a lexical basis together with the application of appropriate teaching interventions so as to students be able to shape the notion of Greek language follow-up to a better vocabulary comprehension in ancient Greek language. Research constitutes a case study of 3rd class secondary school which includes 21 students and belongs to the mixed paradigm combining quantitative and quality research tools (questionnaires, focus group and observation). During quantitative and quality data analysis, findings have arisen which reflect gradual awareness of ancient and modern Greek language relationship from students but require further systematic establishment in the longer term.

Key words: Ancient Greek Language, language development, constructivism, vocabulary, case study, mixed paradigm, secondary education.

Πρόλογος

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήσαμε, προκειμένου να διερευνήσουμε, αρχικά τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε λεξιλογικό επίπεδο και στη συνέχεια με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική αντίληψη για τη μάθηση και εστιάζουν στη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, να διαμορφώσουν οι μαθητές αντίληψη για τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος «Γλώσσα και Πολιτισμός» του Ιδιωτικού Γυμνασίου Αμαρουσίου «Η Ελληνική Παιδεία». Πρόκειται για ένα μάθημα που έχει εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών του το σχολείο και στοχεύει στη ανάδειξη της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής με δημιουργικό τρόπο. Με τις διδακτικές παρεμβάσεις διαφάνηκε η σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και κατ' επέκταση η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας σε λεξιλογικό επίπεδο. Οι διδακτικές παρεμβάσεις διενεργήθηκαν σε ένα τμήμα της τρίτης Γυμνασίου σε έξι μονόωρα. Για την προβολή αυτής της σχέσης σχεδιάστηκε ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις αρχές του κονστρουκτιβισμού ώστε οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία για την σταδιακή οικοδόμηση αυτής της αντίληψης.

Η εργασία έχει την ακόλουθη δομή: Το Α' μέρος της εργασίας ξεκινά με το θεωρητικό πλαίσιο, όπου παρουσιάζεται η συνέχεια της ελληνικής γλώσσα μέσα από την εξέλιξή της στο χρόνο. Έπειτα, παρουσιάζεται η διδακτική αξιοποίηση αυτής της αντίληψης στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο κεφάλαιο της διδακτικής αξιοποίησης, η βιβλιογραφική αναφορά επικεντρώνεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου αφού αποτελεί και μέσο για την καλλιέργεια της αντίληψης αυτής στην έρευνά μας. Παράλληλα τονίζεται η διαθεματική προσέγγιση ως σημαντικό εργαλείο για την προβολή της συνέχειας της γλώσσας. Ακολουθεί η αναφορά στις αρχές μάθησης του κονστρουκτιβισμού ως σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση για τη μάθηση στην οποία βασίστηκε ο σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων.

Στο Β' Μέρος της εργασίας μας παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται το πλαίσιο της έρευνας και παρουσιάζεται η μεθοδολογία της, η οποία περιλαμβάνει τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία ανάλυσης, τη μέθοδο τριγωνοποίησης την οποία ακολουθήσαμε αλλά και τους περιορισμούς που συναντήσαμε κατά τη διενέργεια της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται,

αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα τα οποία συλλέξαμε και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε σχετικά τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές μας αναφορές και το παράρτημα, όπου παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό, τα σχέδια μαθήματος, και το πρωτόκολλο των ερωτήσεων της ομάδας εστίασης των μαθητών.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτρια και διδάσκουσα στο ΠΜΣ κ. Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου, επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία με τον τρόπο διδασκαλίας της και τις ιδέες της με ενέπνευσε να πραγματοποιήσω μεταπτυχιακές σπουδές στο συγκεκριμένο αντικείμενο και να ασχοληθώ ουσιαστικά και συνειδητά με τη διδασκαλία. Επίσης την ευχαριστώ για την αποδοχή εκ μέρους της, της πρότασής μου να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο ζήτημα καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές της κατά την εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Εξαιρετικά υποστηρικτική για το σύνολο της εργασίας, υπήρξε η συμβολή των δύο μελών της τριμελούς επιτροπής, του κ. Αθανασίου Μιχάλη, επίκουρου καθηγητή και της κ. Μαρίας Μαμούρα, εντεταλμένης διδάσκουσας στο τμήμα Φ.Π.Ψ, καθώς και της κ. Κωνσταντίνας Καλογεράκου, συνεργάτιδας του τμήματος Φ.Π.Ψ., που με τις καίριες επισημάνεις και τις πολύτιμες συμβουλές τους ολοκληρώθηκε αυτή η εργασία.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κ. Αγγ. Καλύβα, μέλος του διοικητικού συμβουλίου των εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία» και στον διευθυντή του Γυμνασίου Αμαρουσίου, π. Απόστολο Σακελλαρίου που επέτρεψαν την διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο τους. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα την κ. Α. Αλεξίου, φιλόλογο των Εκπαιδευτηρίων «η Ελληνική Παιδεία», μέντορά μου κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, για τις εύστοχες επισημάνεις της και για την προθυμία της να βοηθήσει σε ό,τι δυσκολία είχα κατά τη διεξαγωγή αυτής της εργασίας. Ακόμη ευχαριστώ τον κ. Σκόνδρα, φιλόλογο των Εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία» που δέχτηκε να πραγματοποιηθεί η έρευνα στην τάξη του. Επίσης, θερμά ευχαριστώ τη συνάδελφο παρατηρήτρια, κ. Μ. Τσερώνη για τον χρόνο που αφιέρωσε για την καταγραφή των παρατηρήσεων, για τις συζητήσεις που πραγματοποιούσαμε πριν και μετά τις διδασκαλίες για στοιχεία των παρατηρήσεων της καθώς και για την ηθική στήριξη κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους μαθητές των Εκπαιδευτηρίων, οι οποίοι δέχτηκαν με θετική διάθεση και ενθουσιασμό να συμμετάσχουν στη διαδικασία.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω κάθε έναν ξεχωριστά τους καθηγητές που συνάντησα στο ΠΜΣ, καθώς και τον κ. Πάνο, συνεργάτη του τμήματος Φ.Π.Ψ για τη συμβολή τους με τις

διδασκαλίες τους και τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής και ερευνητικής μου ταυτότητας.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους γονείς μου Μιχάλη και Κωνσταντίνα και την αδερφή μου Ελένη για την υποστήριξη και την υπομονή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, καθώς και την κ. Α. Μπότζιου, που με προέτρεψε να ακολουθήσω μεταπτυχιακές σπουδές και με στήριζε πάντοτε σ' αυτή μου την πορεία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΣΧΕΣΗ ΑΡΧΑΙΑΣ ΚΑΙ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ :

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1. Η συνέχεια της Ελληνικής Γλώσσας στο Πρόγραμμα Σπουδών

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του 2003 (Φ.Ε.Κ. 303 Β΄/13-03-2003) αναφέρουν στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος τη σχέση της αρχαίας και νέας ελληνικής ως σχέση συνέχειας και εξέλιξης. *«Επιδιώκεται οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η νέα ελληνική έχει τις ρίζες της στην αρχαία και αποτελεί εξέλιξη και συνέχειά της»*. Η έννοια της συνέχειας και εξέλιξης δεν λογίζεται μόνο ως ανάδειξη των ομοιοτήτων των δύο γλωσσικών μορφών αλλά και ως *«συνειδητοποίηση της αφετηρίας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου (με επισήμανση όλων των εξελικτικών φάσεων: επιδράσεων, μεταβολών, αλλαγών και αναμείξεων) και, επομένως, της ενίσχυσης της αυτογνωσίας και της κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής μας ταυτότητας»* (ΔΕΠΠΣ, 2003: 81). Το ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ του 2003 δεν αναφέρει περισσότερα για την αντίληψη αυτή της συνέχειας και της εξέλιξης της γλώσσας, ενώ το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 εισάγει την έννοια της *«γλωσσικής αλλαγής, ως αναπόδραστο φαινόμενο για όλες τις φυσικές γλώσσες που μιλούν οι άνθρωποι»*. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν *«απτή εικόνα για τη μορφή που είχε η γλώσσα μας μέσα στο πέρασμα των αιώνων»* (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 37-38). Επομένως, το Πρόγραμμα Σπουδών συνδέει την έννοια της συνέχειας με την έννοια της γλωσσικής αλλαγής και της εξέλιξης της γλώσσας στην πορεία του χρόνου. Με αυτό το περιεχόμενο η συνέχεια βασίζεται σε στοιχεία της ιστορικής και θεωρητικής γλωσσολογίας όπως αναπτύσσουμε ακολούθως.

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

Η ελληνική είναι μια γλώσσα που μιλιέται χωρίς καμιά διακοπή 4.000 χρόνια και γράφεται επί 3.500 χρόνια (Μπαμπινιώτης, 1994: κ.α'). Στα χρόνια αυτά η ελληνική γλώσσα δεν έμεινε αναλλοίωτη αλλά πέρασε και περνά από διαφορετικές μορφές και φάσεις. Οι νεότερες γλωσσικές μορφές αποτελούν εξέλιξη των παλαιότερων μορφών της ελληνικής. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στις μεταβολές που μια γλώσσα υφίσταται με την πάροδο του χρόνου στο λεξιλόγιο, στη φωνητική, στη σύνταξη και γενικά σε όλα τα πεδία της εξαιτίας ιστορικών συνθηκών, κοινωνικών αναγκών και εγγενών στοιχείων της ίδιας της γλώσσας (Aitchison, 2005· Βαρμάζης, 2008: 58· Ραγκάκος, 2004: 131).

Η εξέλιξη που μια γλώσσα υφίσταται στην πάροδο του χρόνου, όπως πρώτος επεσήμανε ο Saussure, έχει ως αποτέλεσμα να διακρίνουμε τη μελέτη της γλώσσας σε δύο επίπεδα: τη συγχρονία και τη διαχρονία. Η συγχρονία μελετά τη μορφή της γλώσσας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο, ως ολοκληρωμένο σύστημα μιας κοινότητας. Η διαχρονία μελετά την εξέλιξη της γλώσσας στο χρόνο και τις διαδοχικές φάσεις που η γλώσσα περνά από εποχή σε εποχή (Μπαμπινιώτης, 1998: 38). Πρόκειται για δύο διαφορετικές θεωρήσεις της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η συγχρονική προσέγγιση εμφανίζει τη γλώσσα ως «κατάσταση», ενώ η διαχρονική προσέγγιση ως «διαδοχή ή μεταβολή» (Μπαμπινιώτης, 1994: 368). Επομένως, η συγχρονική προσέγγιση ενδιαφέρεται για «το είναι της γλώσσας», δηλαδή με ποιους μηχανισμούς και δομές λειτουργεί η γλώσσα, για ό,τι αποτελεί το σύστημα της γλώσσας. Ενώ η διαχρονική προσέγγιση ενδιαφέρεται για το «γίνεσθαι» της γλώσσας, διαδοχικές φάσεις εξέλιξης από τις οποίες περνά η γλώσσα και τις μεταβολές που υφίσταται με την πάροδο του χρόνου καθώς και τις αιτίες αυτών των αλλαγών (Μπαμπινιώτης, ό.π.: 368).

Σε μια διαχρονική θεώρηση της γλώσσας οι γλωσσολόγοι μελετούν το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής. Η γλωσσική αλλαγή είναι το φαινόμενο κατά το οποίο η γλώσσα μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Η γλωσσική αλλαγή πραγματοποιείται σε όλες τις ζωντανές γλώσσες του κόσμου. Συμβαίνει με αργούς ρυθμούς σε σύγκριση με τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου γι' αυτό ο άνθρωπος δεν την αντιλαμβάνεται (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010: 644-657). Η γλωσσική αλλαγή είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες. Έχει υποστηριχτεί, ιδιαί-

τερα από τους κοινωνιογλωσσολόγους, ότι οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Aitchison (2005: 274-275) «αυτοί οι παράγοντες δεν μπορούν να επιδράσουν αν η γλώσσα δεν είναι έτοιμη για μια συγκεκριμένη αλλαγή. Απλώς εκμεταλλεύονται εγγενείς τάσεις της φυσικής και νοητικής συγκρότησης των ανθρώπων. Η άμεση αφορμή της πυροδότησης αναζητείται παράλληλα με προδιαθέσεις που κρύβει η γλώσσα με την οποία ασχολούμαστε κάθε φορά, αλλά και οι ανθρώπινες γλώσσες εν γένει». Επομένως, η Γλώσσα είναι ένα σύνθετο κοινωνικό και νοητικό φαινόμενο, «στο οποίο οι κοινωνιογλωσσικές και ψυχολογικές-γλωσσικές παράμετροι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες» (Aitchison, 2005: 275).

Η γλωσσική αλλαγή είναι εμφανής και στην ελληνική γλώσσα γι' αυτό και η ελληνική γλώσσα διακρίνεται σε διαφορετικές μορφές ανάλογα με την ιστορική περίοδο που εξετάζεται. Η ιστορική περίοδος της ελληνικής γλώσσας ξεκινά από το 2.000 π. Χ. όπως γνωρίζουμε από τα αρχαιολογικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002: 80), η ιστορική περίοδος της ελληνικής γλώσσας διακρίνεται στις παρακάτω φάσεις:

Πίνακας 1: Περίοδοι της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Αρχαία Ελληνική (1.400-300 π.Χ.) 2. Αλεξανδρινή Κοινή (300-(300)/6^{ος} αι. μ.Χ. 3. Μεσαιωνική (6^{ος}-18^{ος} αι.) <ol style="list-style-type: none"> i. Πρώιμη βυζαντινή (6^{ος} -12^{ος} αι.) ii. Βυζαντινή (12^{ος}-15^{ος} αι.) iii. Μεταβυζαντινή (15^{ος} -18^{ος} αι.) 4. Νεοελληνική Γλώσσα (19^{ος}—σήμερα) |
|---|

Η πρώτη ιστορική περίοδος της ελληνικής γλώσσας είναι η αρχαία ελληνική. Η αρχαία ελληνική δεν έχει μία ενιαία μορφή αλλά διαιρείται σε διαλέκτους. Υπάρχουν διαφορετικές ταξινομίες των αρχαίων ελληνικών διαλέκτων¹. Ο Tonnet (2011:24-34) τις διακρίνει σε τέσσερις ομάδες α) την Ιωνική-Αττική που μιλιούνταν στην Μ. Ασία, Εύβοια και Αττική β) την Αιολική που χρησιμοποιούνταν στη Λέσβο, τη Βοιωτία και τη Θεσσαλία γ) την αρκαδοκυπριακή και δ)

¹ Αναλυτικότερα για τις ταξινομήσεις των διαλέκτων στο Μπαμπινιώτης (2002 :102-109)

την ομάδα των δυτικών διαλέκτων, συμπεριλαμβανομένης της Δωρικής που μιλιόνταν στη Λακωνία, το Άργος, την Κρήτη, τη Ρόδο και την Κάτω Ιταλία.

Η επόμενη ιστορική περίοδος της ελληνικής γλώσσας είναι η Αλεξανδρινή Κοινή, η οποία διαμορφώθηκε με βάση την Ιωνική –αττική διάλεκτο (Tonnet, ό.π.: 35). Η Αλεξανδρινή κοινή είναι η κρίσιμη καμπή που η γλώσσα μεταβάλλεται ριζικά περνώντας από την αρχαία στη νέα ελληνική. Σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας σημειώνονται μεταβολές που καθόρισαν τη δομή της νέας ελληνικής. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1994: κζ'), σε φωνολογικό επίπεδο η ελληνική γλώσσα αλλάζει ριζικά ως άκουσμα. Όσον αφορά τη γραμματική και τη σύνταξη αναπτύσσονται τρεις θεμελιώδεις δομικές τάσεις:

1. *Η τάση για αναλυτική (περιφραστική εκφορά).* Όπως η ανάλυση του αρχαίου απαρεμφάτου σε δομές με το να και το ότι π.χ. φυγεῖν> να φύγει /ότι έφυγε. Τα αρχαία ελληνικά θεωρείται κλιτή ή συνθετική γλώσσα, ενώ τα νέα ελληνικά θεωρούνται λιγότερο συνθετική ή αναλυτική γλώσσα. Με άλλα λόγια, τα νέα ελληνικά χρησιμοποιούν περιφράσεις εκεί που τα αρχαία ελληνικά χρησιμοποιούν κλίση, δηλαδή υπάρχουν αλλαγές στη μορφή της λέξης (Χριστίδης, 2005).
2. *Η τάση για απλοποίηση της δήλωσης κάποιων γραμματικοσυντακτικών σχέσεων.* Π.χ. αντί για πατήρ, πατρός, πατρί, πατέρα, πάτερ, χρησιμοποιούμε σήμερα τα πατέρας-πατέρα.
3. *Η τάση για δομική συμμετρία.* Όπως υπήρχε αντίθεση παρατατικού αορίστου (διάρκεια / επανάληψη) εμφανίστηκε διάκριση εξακολουθητικού και στιγμιαίου μέλλοντα (Μπαμπινιώτης, 1994: κζ').

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

Παρά τις μεταβολές που υπέστη η γλώσσα στην πορεία των χρόνων η ελληνική διατηρείται και μένει ζωντανή μέχρι τις μέρες μας καθώς ο «εσωτερικός σκελετός έμεινε σταθερός». Η ποικιλία των γραμματικοσυντακτικών κατηγοριών της γλώσσας και ο σκελετός των λέξεων² δεν

² «Οι φωνολογικές εξελίξεις άλλαξαν την προφορά των λέξεων χωρίς να τις αλλοιώσουν, κυρίως στην ελληνική της Πελοποννήσου που οδήγησε στη σύγχρονη Κοινή. Μέσω των αλλαγών της προφοράς των φωνηέντων και των συμφώνων ο σκελετός των λέξεων παραμένει ανέπαφος, γιατί εξαφανίστηκαν πολύ λίγα φωνήεντα. Μαντεύουμε λ.χ. εύκολα τη λέξη κωνώπιον, υποκοριστικό του κώνωψ, που μαρτυρείται στα αρχαία, πίσω από το νεοελληνικό κουνούπι, ενώ θα δυσκολευόμασταν αν είχε επιβληθεί ο όρος κνουπ των Βορείων ιδιωμάτων. Παρά τη διαφορετική του πραγμάτωση, ο τόνος διατηρείται στις διαφορετικές θέσεις

άλλαξαν. Η δομική συνοχή έμεινε σταθερή και τα στοιχεία που άλλαξαν είναι στοιχεία που είναι φυσικό και αναμενόμενο να αλλάζουν σε μία γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά αντικαταστάθηκαν με νέες δημιουργίες που διατήρησαν την εκφραστική ικανότητα της γλώσσας (νέος μέλλοντας, νέα υποτακτική, νέος παρακείμενος) (Μπαμπινιώτης, 1994: κζ΄· Tonnet, ό.π. 185).

Ένα εύστοχο παράδειγμα, για να γίνει σαφέστερη η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, είναι αυτό που αναφέρει ο Βαρμάζης (2008: 58) στο οποίο 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 ιστορικές συνθήκες και ο κοινός παρονομαστής επιτρέπει να προστεθούν οι αριθμητές και να δώσουν ως άθροισμα την ελληνική γλώσσα»*. Επομένως, η ελληνική γλώσσα είναι μία γλώσσα και το κάθε ομώνυμο κλάσμα παρουσιάζει τη μορφή της ελληνικής εκείνη την ιστορική περίοδο. Ανάμεσα στα κλάσματα υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές και αυτό φανερώνεται από τον διαφορετικό αριθμητή, λόγω των μεταβολών που υφίσταται η γλώσσα από τις συγκεκριμένες κάθε φορά ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες.

Όμως, στατική δεν είναι η γλώσσα ούτε σε συγχρονικό επίπεδο. Κύριο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι δυναμικότητα. Κάθε χρονική περίοδο αναπτύσσονται *«δυναμικές, τάσεις μεταδόμησης»* μέσα στο γλωσσικό σύστημα, οι οποίες έχουν τη μορφή *«διτυπιών/ παράλληλων τύπων»*. Οι παράλληλοι τύποι παρουσιάζουν τη γλωσσική μεταβολή που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της συγχρονίας. Σε κάθε συγχρονικό σύστημα υπάρχουν πάντα ορισμένες τάσεις και δυναμικές που οδηγούν σε ορισμένη εξέλιξη και κατεύθυνση μέσα στη γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1998: 51). Επιπλέον, σε μια συγχρονία μπορεί να βρίσκονται δύο τύποι ένας που εκλαμβάνεται ως αρχαϊσμός και ίσως χρησιμοποιείται σε πιο επίσημο ύφος ή θεωρείται εξειδικευμένο λεξιλόγιο, όπως π.χ. το ψέγω που προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά, και ένας που θεωρείται ως πιο σύγχρονος τύπος και διαδεδομένος, όπως το ρήμα κατηγορώ. Επομένως, διαχρονικά στοιχεία που εμπεριέχονται σε μια συγχρονική προσέγγιση της γλώσσας δεν πρέπει να παραβλέπονται.

Συνεπώς, σε συγχρονικό επίπεδο εμφανίζεται το φαινόμενο της γλωσσικής διμορφίας (Μήτσης, 2004: 35). Σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 36-37) η γλωσσική διμορφία διαφαίνεται στο πλαίσιο της ίδιας γλώσσας. Είναι το φαινόμενο κατά το οποίο συνυπάρχουν και συλλειτουργ-

του ονόματος και λιγότερο συχνά του ρήματος και παίζει πάντα το ρόλο του, της μορφολογικής διαφοροποίησης.» (Tonnet, 2011: 185-186).

γούν πολλές γλωσσικές μορφές (κοινωνικές διάλεκτοι, γεωγραφικά ιδιώματα) στο εσωτερικό της γλώσσας. Το φαινόμενο αυτό διακρίνεται σε δύο επίπεδα: το L (lower), που περιλαμβάνει τις ανεπίσημες γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία. Μπορεί να είναι ένα ιδίωμα και διάλεκτος ή μια ιδιόλεκτος. Ένα παράδειγμα είναι οι αρχαίες και νεοελληνικές διάλεκτοι που παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε συγχρονικό επίπεδο. Από την άλλη το H (high) υψηλό επίπεδο, περιλαμβάνει τις τυπικές/απαιτητικές μορφές της γλώσσας που διδάσκονται κατά κύριο λόγο οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτό το επίπεδο θα μπορούσαν να ενταχθούν αρχαϊσμοί και η λόγια παράδοση.

Συμπερασματικά, «συνέχεια της ελληνικής γλώσσας» δεν σημαίνει πως η γλώσσα έμεινε ανέπαφη και αμετάβλητη την πορεία του χρόνου, καθώς σύμφωνα με τον φιλόσοφο και γλωσσολόγο W. Von Humboldt: *«Δεν μπορεί ποτέ να υπάρξει μια στιγμή πραγματικής ακινησίας μέσα στη γλώσσα, τόσο σύντομη όσο στην αδιάκοπη σπινθηροβόλο σκέψη των ανθρώπων. Από τη φύση της είναι μια διαδικασία ανάπτυξης»* (Aitchison, 2005: 13). Η ελληνική γλώσσα υφίσταται την γλωσσική αλλαγή αλλά μένουν σταθερές οι βασικές δομές που μας κάνουν να υποστηρίζουμε πως πέρασε από διαφορετικά στάδια και μορφές για να φτάσει ως τις μέρες μας με τη μορφή της νέας ελληνικής.

1.3. Η εξέλιξη και η συνέχεια του λεξιλογίου στην πορεία του χρόνου

Ένας τομέας στον οποίο γίνεται περισσότερο εμφανής η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας είναι το λεξιλογικό επίπεδο (Μπαμπινιώτης, 2002: 14). Ένα μεγάλο τμήμα του νεοελληνικού λεξιλογίου έχει τις ρίζες του στην αρχαία ή βυζαντινή ελληνική και επιβιώνει αυτούσιο ή μορφολογικά και σημασιολογικά περισσότερο ή λιγότερο παραλλαγμένο. Σύμφωνα με τους Fromkin, Rodman & Hyams, (2010: 657-666) η γλωσσική αλλαγή σε λεξιλογικό επίπεδο πραγματοποιείται με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Με την προσθήκη νέων λέξεων.

Νέες λέξεις μπορούν να προστεθούν μέσω της παραγωγής και της σύνθεσης. Χιλιάδες ελληνικές λέξεις εισήχθησαν με αυτό τον τρόπο στο γλωσσικό σύστημα. Ένας άλλος τρόπος δημιουργίας νέων λέξεων είναι οι νεολογισμοί. Οι συγκεκριμένες λέξεις δημιουργήθηκαν το 19^ο αιώνα από

τους λογίους είτε από αυτούσιες αρχαίες είτε από νεόπλαστες λέξεις που ακολουθούν τα πρότυπα των αρχαίων. Σκοπό είχαν είτε την κάλυψη νέων αναγκών της κοινωνίας σε τομείς της τεχνολογίας, της ψυχαγωγίας κ.α'. π.χ. τηλέφωνο είτε για να αντικαταστήσουν ξένες λέξεις (Τούρκικες, Ιταλικές κ.α') π.χ. ο γιατρός τον ντοτόρο, ο συμβολαιογράφος το νοτάριο. Πρόκειται, επομένως, για μια «τεχνητή» συνέχεια (Μπαμπινιώτης, 2002: 15).

1. Δανεισμοί ή δάνειες λέξεις

Δανεισμός σημαίνει όταν μία γλώσσα «προσθέτει μία λέξη ή ένα μόρφωμα μιας άλλης γλώσσας στο δικό της λεξικό» (Fromkin, Rodman & Hyams, ό.π.: 659). Τέτοιες λέξεις στα νέα ελληνικά αρκετές όπως η φράουλα ή η πολυθρόνα κ.α'.

2. Απόλεια λέξεων.

Αρκετές λέξεις της αρχαίας, βυζαντινής ή και νεότερης ελληνικής έχουν χαθεί και έχουν αντικατασταθεί από άλλες π.χ. φημί.

3. Σημασιολογική αλλαγή.

Μια λέξη μπορεί να μην αλλάξει μορφή αλλά σημασία.

3.1. Διεύρυνση ή επέκταση:

Όταν μια λέξη σημαίνει περισσότερα απ' ότι σήμαινε πριν. Όπως η λέξη κερνάω που σήμαινε «προσφέρω κρασί αναμεμειγμένο με νερό» (κιννώ) και σήμερα σημαίνει «προσφέρω κάτι φαγώσιμο ή πόσιμο»

3.2. Στένωση:

Όταν μια λέξη σημαίνει λιγότερα απ' ότι σήμαινε πριν. Όπως η λέξη πετεινός σήμαινε «οτιδήποτε πετούμενο» ενώ σήμερα σημαίνει «τον κόκορα».

3.3. Μετατόπιση:

Αλλαγή της σημασίας μιας λέξης είτε ως α) βελτίωση της σημασίας, όπως για παράδειγμα, υπουργός όπου παλαιότερα η σημασία ήταν βοηθός σε χειρωνακτικές εργασίες, ενώ σήμερα είναι μέλος της κυβέρνησης. β) είτε ως επιδείνωση της σημασίας, όπως για παράδειγμα η λέξη αγαθός σήμαινε τον ενάρετο, ενώ σήμερα σημαίνει τον ανόητο.

4. Μορφολογική αλλαγή

Η μορφολογία εξετάζει τα ζητήματα της κλίσης, της παραγωγής και της σύνθεσης στη γλώσσα. Σ' αυτόν τον κλάδο εντάσσεται και η ετυμολογική ενασχόληση με τις λέξεις, δηλαδή η ανάλυση των λέξεων στα συστατικά τους μέρη και η ανεύρεση της ριζικής τους προέλευσης (Βετσέτης, 2003β: 112-113). Στο πλαίσιο της γλωσσικής αλλαγής είναι δυνατόν ορισμένοι μορφολο-

γικοί κανόνες να χαθούν και να προκύψουν νέοι και άλλοι μπορεί να αλλάξουν. Μπορούν να παρατηρηθούν αυτές οι αλλαγές συγκρίνοντας τους παλαιότερους με τους νεότερους κανόνες της γλώσσας ή εξετάζοντας διαφορετικές διαλέκτους. Για παράδειγμα, ενώ η νέα ελληνική έχει διατηρήσει την ονομαστική, τη γενική, την αιτιατική και την κλητική έχει απολέσει τη δοτική, την οποία έχει αντικαταστήσει με τις προθέσεις με, σε, για (Fromkin, Rodman & Hyams, ό.π.: 653-654).

5. Φωνολογική αλλαγή

Η φωνολογία μελετά τους φθόγγους μιας γλώσσας από την λειτουργική τους πλευρά. Οι λέξεις διαχρονικά έχουν υποστεί σοβαρές φθογγικές μεταβολές και οι μεταβολές αυτές ακολουθούν ορισμένους κανόνες, γνωστούς ως φωνητικούς νόμους της γλώσσας. Τέτοιοι κανόνες είναι ο νόμος της ανομοιόσεως των δασέων, ο βραχυντικός νόμος του Osthoff, ο νόμος του Wackernagel και άλλοι πολλοί (Βετσέτης, 2003β: 113).

Η γλωσσική αλλαγή σε λεξιλογικό επίπεδο είναι αρκετά σημαντικό να προβάλλεται στους μαθητές διότι με αυτό τον τρόπο μπορούν «να αντιληφθούν τη συνέχεια και τις ασυνέχειες της ελληνικής σε επίπεδο λεξιλογίου» και να κατανοήσουν σαφέστερα την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 37).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1. Σύγκριση αρχαίας και νέας ελληνικής

Η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας είναι μια αντίληψη που μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά με πολλαπλούς τρόπους από τον εκπαιδευτικό. Η διδακτική της αξιοποίηση βοηθά τον μαθητή να κατανοεί καλύτερα τον αρχαιοελληνικό λόγο, να συνειδητοποιεί πρακτικά τη σημασία της έννοιας της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας στην πορεία του χρόνου και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών με την ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων (Φ.Ε.Κ. 303 Β΄/13-03-2003).

Στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών η γλώσσα προσεγγίζεται διαχρονικά, εφόσον η διαχρονική θεώρηση περιλαμβάνει τη μελέτη δύο διαφορετικών συγχρονιών, αρχαίας και νέας ελληνικής (Μπαμπινιώτης, 1998: 48). Μια τέτοια προσέγγιση εκλαμβάνει τη γλώσσα ως ολότητα σε μια διαχρονική θεώρηση και απαιτεί συγκριτική μέθοδο διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή έχει ήδη εισαχτεί από τον Κοραή, και θεωρείται η κύρια μέθοδος διδασκαλίας του μαθήματος (Βαρμάζης, 2008 : 60· Φ.Ε.Κ. 303 Β΄/13-03-2003: 81). Επομένως, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στηρίζεται στη *«διαρκή σύγκριση αρχαίας και νέας ελληνικής»*, παρουσιάζοντας *«τις διαφορές των δύο γλωσσικών μορφών»* (Βαρμάζης, 2008: 59). Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία από τις ομοιότητες που αποτελούν τα γνωστά και οικεία στοιχεία στον μαθητή και έπειτα εντοπίζονται οι διαφορές αρχαίας και νέας ελληνικής. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική *«η κίνηση από «τα γνωστά στα άγνωστα»: από τη συγχρονία στη διαχρονία, από το σήμερα στο εγγύτερο και, εν συνεχεία, στο απώτερο παρελθόν»* (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 40). Απαιτείται διαρκής σύγκριση σε όλα τα επίπεδα μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό ώστε να αναδειχθούν ικανοποιητικά οι ομοιότητες και οι διαφορές και οι μαθητές να αντιληφθούν τη σχέση που συνδέει τις δύο γλωσσικές μορφές. Επομένως, *«η νέα ελληνική πρέπει να αποτελεί σημείο αναφοράς, αφετηρία αλλά και στόχο του πρωτότυπου κειμένου»* (Φουντοπούλου, 2013: 129).

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Παραδείγματος χάρη, ο Μέλλοντας στα Αρχαία Ελληνικά διακρίνεται σε απλό Μέλλοντα και σε Συντελεσμένο Μέλλοντα. Στα Νέα Ελληνικά υπάρχει η διάκριση του Συντελεσμένου Μέλλοντα αλλά ο απλός Μέλλοντας των Αρχαίων Ελληνικών διακρίνεται με βάση το ποιόν ενεργείας του σε Εξακολουθητικό και Συνοπτικό Μέλλοντα. Επομένως, κατά τη διδασκαλία του απλού Μέλλοντα στα Αρχαία Ελληνικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξεκινήσει τη διδασκαλία του με αναφορά στον Μέλλοντα στα νέα ελληνικά όπου διακρίνεται με βάση το ποιόν ενεργείας του σε εξακολουθητικό και συνοπτικό μέλλοντα και στη συνέχεια να προχωρήσει στα αρχαία όπου εμφανίζεται ένας (απλός) Μέλλοντας. Η διάκριση αυτή είναι απαραίτητη διότι αλλιώς ο μαθητής θα δυσκολευτεί αρκετά στην κατανόηση του Μέλλοντα στα αρχαία και στην μετάφραση ενός ρηματικού τύπου του Μέλλοντα στα Νέα Ελληνικά. Με αυτό τον τρόπο πέρα από την κατανόηση του συγκεκριμένου χρόνου στα αρχαία ελληνικά, ο μαθητής κατανοεί ότι στην πορεία του χρόνου οι επικοινωνιακές ανάγκες ώθησαν στη διάκριση του εξακολουθητικού και συνοπτικού ποιούν ενεργείας στον Μέλλοντα.

Η άγνοια της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής και της εξέλιξης της στην πορεία του χρόνου οδηγεί σε εσφαλμένα συμπεράσματα ως προς τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και δημιουργεί στους μαθητές σύγχυση. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του Παρατατικού (έκρυβα, έκρυβες, έκρυβε, κρύβαμε, κρύβατε, έκρυβαν) και του Αορίστου (έκρυψα, έκρυψες, έκρυψε, κρύψαμε, κρύψατε, έκρυψαν) στα νέα ελληνικά ερμηνεύει το στοιχείο της ρηματικής αύξησης στον α, β, γ' ενικό και στον γ' πληθυντικό αριθμό ως στοιχείο δήλωσης για τον παρελθόντα χρόνο κατ' αναλογία με την ελληνική της κλασσικής περιόδου και όχι ως «μορφοφωνηματικό στοιχείο που εξυπηρετεί τη θέση του τόνου», τότε αποδίδεται σε αυτό το στοιχείο μια λειτουργία που δεν έχει. Το ότι η ρηματική αύξηση αποτελεί φορέα του τόνου φαίνεται από το γεγονός ότι όταν ο ρηματικός τύπος έχει τρεις συλλαβές δεν εμφανίζεται (Μπαμπινιώτης, 1998: 43-44).

Επομένως, η γνώση της νέας ελληνικής διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Αποτελεί τη βάση που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να κάνει το άλμα προς τη διαχρονία. Χωρίς αυτή τη βάση είναι αρκετά δύσκολη μια αποτελεσματική διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Γι' αυτό πολύ εύστοχα αναφέρει 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*».

2.2. Η διδασκαλία του λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι ένας τομέας του γλωσσικού συστήματος που είναι φανερό η συνέχεια και η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία η αντίληψη αυτή θα προβληθεί στους μαθητές μέσω της διδασκαλίας του. Οπότε κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά στις τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του.

Αρχικά, η γλώσσα ως σύστημα διαθέτει δύο διαστάσεις τη συνταγματική και την παραδειγματική διάσταση. Η συνταγματική διάσταση είναι «η διαδοχική παράθεση γλωσσικών στοιχείων για τη δημιουργία μηνυμάτων», και από αυτή απορρέουν συγκεκριμένες δεξιότητες όπως η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Οι δεξιότητες αυτές υποδιαιρούνται σε προληπτικές και παραγωγικές καθώς και σε προφορικές και γραπτές. Το σύνολο των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η πρόσληψη και η παραγωγή λόγου στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου κώδικα ονομάζεται γλωσσική χρήση. Πρόκειται για την ορατή πλευρά της γλώσσας. Η παραδειγματική διάσταση ονομάζεται η αόρατη, μη αισθητή πλευρά της γλώσσας, είναι ο γραμματικός μηχανισμός ή γλωσσικό σύστημα. Είναι το οργανωμένο σύστημα αρχών βάσει του οποίου λειτουργεί και παράγεται το γλωσσικό φαινόμενο και αποτελείται από δύο άξονες τη γραμματική και το λεξιλόγιο (Μήτσης, 2011: 24-25).

Επομένως, το λεξιλόγιο αποτελεί βασικό άξονα του γλωσσικού συστήματος και είναι απαραίτητο να καλλιεργείται. Στα αρχαία ελληνικά, εφόσον είναι μια κλασσική γλώσσα και δεν ομιλείται, σκοπός της διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι η κατανόηση του αρχαιοελληνικού κειμένου. Οι άγνωστες λέξεις εμποδίζουν τον μαθητή να κατανοήσει το αρχαιοελληνικό κείμενο. Οι γνωστές λέξεις, κοινές στην αρχαία και στη νεοελληνική μορφή της γλώσσας, πολλές φορές παρασύρουν τους μαθητές σε λανθασμένη απόδοση καθώς έχουν υποστεί σημασιολογική μεταβολή (Βαρμάζης, ό.π.: 62). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μπασλή (1997: 163), θα μπορούσαμε να διακρίνουμε το αρχαιοελληνικό λεξιλόγιο σε τρεις κατηγορίες:

- Λέξεις της Αρχαίας Ελληνικής που δεν υπάρχουν στη νέα ελληνική πχ φημί, οἶδα.
- Λέξεις που σημασιολογικά και μορφολογικά έχουν επιβιώσει στη νέα ελληνική π.χ. θάλασσα, ακούω. Η μορφολογική όμως ταύτιση είναι μερική.

- Λέξεις με μικρή μορφολογική διαφοροποίηση αλλά και με αλλαγή σημασίας π.χ. άγγελος, αργός, εκκλησία. Πρόκειται για λέξεις που δημιουργούν τη μεγαλύτερη σύγχυση στην κατανόηση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου.

Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καλλιεργείται το λεξιλόγιο με συστηματικό τρόπο. Από τη στιγμή που το λεξιλόγιο είναι ο τομέας του γλωσσικού συστήματος που έχουν επιβιώσει τα περισσότερα στοιχεία από την αρχαία ελληνική μέσα από τις ρίζες των λέξεων, η διδασκαλία του προϋποθέτει εξ ορισμού τη δημιουργική σύνδεση αρχαίων και νέων ελληνικών και επομένως την προβολή της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

Η παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία του λεξιλογίου εστίαζε στη λέξη ως πυρηνική και αυτόνομη μονάδα του λόγου (Βερτσέτης, 2003β: 105). Αυτή η αντίληψη είχε ως διδακτική προέκταση την διδασκαλία απομονωμένων και αποπλαισιωμένων λέξεων (teaching words in isolation). Η σύγχρονη τάση κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, που είναι επηρεασμένη από την επικοινωνιακή μέθοδο, υποστηρίζει πως οι μαθητές εμπεδώνουν το λεξιλόγιο όταν καλούνται να επεξεργαστούν το περιεχόμενο των λέξεων σε συγκεκριμένο κειμενικό συγκείμενο (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 200). Επομένως, είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη χρήση της λέξης στο συνταγματικό άξονα μέσα σε φράση/πρόταση/κείμενο (Μπαμπινιώτης, 1994: 302). Η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, που όπως αναφέρει *«Αξιοποιώντας αναλογικά την εμπειρία από τη διδασκαλία των ομιλούμενων γλωσσών, δε διδάσκουμε τα γλωσσικά στοιχεία αυτόνομα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον (παρά μόνο προς στιγμήν), αλλά ενταγμένα σε συγκεκριμένη μονάδα του λόγου (πρόταση, παράγραφο, μικροκείμενο)»* (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 93).

Τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών και των τριών τάξεων του γυμνασίου παραθέτουν το απαιτητικό λεξιλόγιο των κειμένων με τη μορφή γλωσσικών σχολίων παράλληλα με το κείμενο. Με την παράθεση του λεξιλογίου σε υποσέλιδα ή παρασέλιδα, διδάσκεται αποτελεσματικότερα και λειτουργικότερα καθώς το λεξιλόγιο με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί ως μέσο για την κατανόηση του κειμένου. Οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν στη διαδικασία να αναφέρονται και να επεξεργάζονται τα γλωσσικά σχόλια είτε ατομικά είτε κατά ομάδες (Βαρμάζης, ό.π.: 63). Πολλές φορές όμως παρατηρείται να μην ερμηνεύονται μόνο λέξεις αλλά και ολόκληρες προτάσεις όπως για παράδειγμα στην 7^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου η φράση «ὥς τοῦ λογίου τοῦ ἐπὶ τῇ λύσει τοῦ δεσμοῦ ξυμβεβηκότος», που αποδίδεται «με την ιδέα ότι ο χρησμός για τη λύση του δεσμού είχε εκπληρωθεί». Αυτή η πρακτική ανακόπτει

την προσπάθεια των μαθητών να αντιληφθούν τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα και προσιδιάζει περισσότερο στην τεχνική της αποστήθισης (Χατζημαυρουδή, ό.π.: 239-240).

Το λεξιλόγιο για να κατακτηθεί από τους μαθητές είναι σημαντικό να καλλιεργείται και στον παραδειγματικό άξονα δηλαδή να συνδέεται με άλλες λέξεις, συνώνυμες, αντώνυμες, υπερώνυμες, υπώνυμες (Μπαμπινιώτης, 1994: 302). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την οικονομία που διέπει τη λειτουργία της γλώσσας εφόσον δύο λέξεις δεν μπορούν ποτέ να έχουν την ίδια ακριβώς σημασία, και αν συμβεί αυτό, η μία από τις δύο αποβάλλεται ως περιττή (Βαρμάζης, ό.π.: 66).

Η ετυμολογική μελέτη των λέξεων είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής. Οι μαθητές δημιουργούν ετυμολογικές οικογένειες λέξεων (ικέτης, ικεσία, ικετεύω). Μέσα από τη διαδικασία της παραγωγής και της σύνθεσης και αξιοποιώντας πρώτα τις βασικές μεταπτωτικές βαθμίδες (π.χ. λέγω που μπορεί να προκύψει η λέξη λόγος, από την τροπή του ο σε ε) οι μαθητές αντιλαμβάνονται την εξέλιξη της γλώσσας στο χρόνο και συνδέουν άμεσα τα αρχαία με τα νέα ελληνικά (Βαρμάζης, ό.π.: 66· Κοσεγιάν, 2005). Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 *«Με την αναλυτική διδασκαλία του ετυμολογικού της αρχαίας ελληνικής, επιδιώκεται συστηματικά η ετυμολογική σύνδεση της νέας με την αρχαία ελληνική και ο σχηματισμός οικογενειών ετυμολογικά συγγενών λέξεων με προοπτική να συνειδητοποιηθεί η σημασία των λέξεων και να διευρυνθεί ο γλωσσικός ορίζοντας των μαθητών»* (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 94).

Μια τέτοια προσπάθεια επιχειρείται στα εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών του γυμνασίου καθώς στα γλωσσικά σχόλια συνδέονται τύποι της αρχαίας με τη νέα ελληνική. Όπως για παράδειγμα, στην 2^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Α' Γυμνασίου στη λέξη «τεκτόνων (ουσ. ό τέκτων)» εκτός από τη μετάφραση «των μαραγκών ή οικοδόμων» παρατίθενται και ομόρριζα στη νέα ελληνική (πβ. ν.ε.: αρχιτέκτονας, τεκτονικός). Εκτός από τις συνδέσεις της αρχαίας με τη νέα ελληνική μέσω ομορρίζων που παραθέτει το σχολικό εγχειρίδιο σε κάποιες λέξεις του κειμένου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να συνδέουν τις περισσότερες λέξεις του αρχαιοελληνικού κειμένου με ομόρριζες της νέας ελληνικής, όταν υπάρχουν, ώστε σταδιακά οι μαθητές να επιχειρούν να πραγματοποιούν μόνοι τους τις συνδέσεις κατά την προσπέλαση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου (Χατζημαυρουδή, ό.π.: 241).

Όμως, μια πιο συστηματική προσπάθεια σύνδεσης αρχαίας με τη νέα ελληνική παρατηρείται στην ενότητα Β' των σχολικών εγχειριδίων του γυμνασίου. Οι συγγραφείς των εγχειριδίων

ων έχουν καταρτίσει πίνακες με ομόρριζα με βάση τη ρίζα μιας λέξης που προέρχεται από το βασικό κείμενο της ενότητας Α'. Ο πίνακας περιλαμβάνει λέξεις απλές ή σύνθετες χωρισμένες σε τρεις στήλες. Οι λέξεις αυτές έχουν μικρή ή και καμία σημασιολογική σχέση μεταξύ τους. Η πρώτη στήλη περιλαμβάνει ομόρριζες λέξεις της αρχαίας ελληνικής, η δεύτερη λέξεις που υπάρχουν στην αρχαία και στη νέα ελληνική και στην τρίτη στήλη λέξεις της νέας ελληνικής συνήθως σύνθετες, που περιέχουν τη ρίζα της αρχαίας. Μια τέτοια προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με τα βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας όπου έχουν αφαιρεθεί οι λεξιλογικοί πίνακες και παρουσιάζονται ομάδες λέξεων με σημασιολογική σχέση σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (Μπασλής, 2016: 141 · Χατζημαυρουδή, ό.π.: 243). Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από έτοιμους πίνακες λέξεων, ενώ συμβάλλει στον εμπλουτισμό του παθητικού λεξιλογίου, δεν συντελεί στην αύξηση και στην εμπέδωση του ενεργητικού, το οποίο συνδέεται με όλες τις διαστάσεις της επικοινωνιακής ικανότητας (Μιχάλης & Σπανός, ό.π.: 202), όσον αφορά το νεοελληνικό λεξιλόγιο που διδάσκεται σ' αυτή την ενότητα.

Επομένως, θα μπορούσαν οι μαθητές μόνοι τους να συγκροτούν τον πίνακα με την μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) με βάση κάποια ρίζα και με τη βοήθεια λεξικών. Όπως αναφέρει και το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, οι μαθητές *«εκκινώντας από κάποια/ες λέξεις στην αρχική τους βαθμίδα ή σε βασικές μεταπτωτικές βαθμίδες και μέσα από την εκμάθηση δεξιοτήτων παραγωγής και σύνθεσης (σύνθεση με προθήματα, παραγωγή με χρήση επιθημάτων), όπως και της διδασκαλίας ετυμολογικών νόμων (π.χ. μεταπτώσεις), θα καλούνται να δημιουργήσουν λέξεις τις οποίες θα μπορούν να ταξινομήσουν σε ένα προσωπικό λεξικό που θα δημιουργήσουν οι ίδιοι και θα είναι χωρισμένο ανά θεματικές κατηγορίες»*.

Οι θεματικές κατηγορίες είναι μία στρατηγική εκμάθησης του λεξιλογίου του χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των ομιλούμενων γλωσσών. Όμως, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στα αρχαία ελληνικά όπως με ομαδοποίηση λέξεων ανά θεματικό κύκλο (π.χ. σχετικές με τον πόλεμο, τον θεσμό της δουλείας, την οικονομία), σύμφωνα πάντα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (Βερτσέτης, 2003β: 107· Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 75). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εμπεδώνουν το λεξιλόγιο αφού συσχετίζουν λέξεις με παρόμοια σημασία και μπορούν αποτελεσματικότερα να κατακτήσουν τη σημασία τους (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 200). Ως προς το μάθημα των αρχαίων ελληνικών θα μπορέσουν να αντιληφθούν τη σημασία τους όταν τις συναντήσουν σε κάποιο κείμενο.

Επιπλέον, η σημασιολογική μελέτη των λέξεων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς συνδέεται με τη γλωσσική αλλαγή. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι λέξεις εκφράζουν συγκεκριμένες ανάγκες ενός συγκεκριμένου χρόνου και χώρου που με την πορεία των χρόνων μπορούν να υποστούν μεταβολές ως σημαίνοντα και ως σημαινόμενα (Βαρμάζης, ό.π.: 63). Η μεταβολή της σημασίας, η διεύρυνση ή επέκταση, η στένωση, η μετατόπιση με την βελτίωση ή την επιδείνωση της σημασίας είναι φανερά στην ελληνική γλώσσα και βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τη γλωσσική αλλαγή και κατ' επέκταση την ιστορική και κοινωνική σημασία της γλώσσας. Συνειδητοποιούν ότι ο πολιτισμός ενός λαού αποτυπώνεται στη γλωσσική παράδοση και η δημιουργία ή η εισροή νέων πολιτιστικών στοιχείων δημιουργεί μεταβολές στη σημασία των λέξεων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρει η Κοσεγιάν (2005), «η λέξη *σταυρός* – για παράδειγμα- στα αρχαία ελληνικά σήμαινε «*όρθιος πάσσαλος, παλούκι <ίσταμαι> *σταF-ρός. Μετά τη μεταγενέστερη σύνδεσή του με το *crux* –*crucis* και προκειμένου να δηλωθεί το όργανο εκτελέσεως του Χριστού, πήρε τη σημασία που έχει σήμερα, που οπτικά βεβαίως έχει σχέση με πάσσαλο//δοκό, αλλά εννοεί δυο, οι οποίοι να τέμνονται κάθετα, ενώ από κει και πέρα έχει ένα πλήθος συμβολισμών που εκκινούν από το θρησκευτικό σύμβολο*». Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την εξέλιξη της λέξης στο χρόνο και τις κοινωνικές και πολιτιστικές αιτίες που δημιούργησαν αυτή τη μεταβολή.

Στη συνέχεια αναφέρουμε κάποιες επιπρόσθετες στρατηγικές προσέγγισης του λεξιλογίου από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία προσαρμοσμένες στη διδασκαλία του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 74-75· Μήτσης, ό.π.: 312-313· Χατζημαυρουδή, ό.π.: 244-247):

- Χρήση καρτέλας στην οποία αναγράφεται η λέξη.
- Συνδυασμός λέξης με σκίτσο, εικόνα ή αντικείμενο.

Για παράδειγμα στην 6^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Α' γυμνασίου στο κείμενο αναφέρονται οι λέξεις *κέρας*, *σώμα*, *σκέλος* για το *ελάφι*. Μπορεί να παρουσιαστεί στους μαθητές μια εικόνα του ελαφιού που εμφανίζει αυτά τα μέρη του σώματος. Ή στο λεξιλογικό πίνακα και στα ετυμολογικά σχόλια αναφέρονται λέξεις άγνωστες για τους μαθητές που με μια εικόνα του αντικειμένου θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές, όπως η λέξη *χοάνη*.

- Παρουσίαση λέξης με ορισμό.
- Παιχνίδια λέξεων.

Όπως σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, trivial pursuit. Όπως αναφέρει ο Τσιτσιρίδης (2005) «Δεν υπάρχει κανένας απολύτως λόγος η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών να γίνεται με τον σοβαροφανή, ξηρό και αυστηρό τρόπο που συνηθιζόταν στο παρελθόν. Το χιούμορ, το αστείο, το παιγνιώδες στοιχείο πρέπει να βρουν, κυρίως στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας, τη θέση τους στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, όπως συμβαίνει και με τη διδασκαλία των άλλων σύγχρονών μας γλωσσών».

- Χρήση λεξικών.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 αναφέρει σχετικά «Απαραίτητη κρίνεται η χρήση και η αξιοποίηση λεξικών, τόσο έντυπων όσο και ηλεκτρονικών, στα οποία τα παιδιά θα ανατρέχουν, προκειμένου να ελέγξουν την ορθότητα ή και την ερμηνεία των λέξεων που δημιουργήσαν (επειδή οι ίδιοι τις δημιούργησαν και επειδή έμαθαν τι ακριβώς σημαίνουν)».

- Αναγνώριση αρχαιοελληνικών ριζών και λέξεων σε ξένες γλώσσες (π.χ. geology, geometry)
- Χρήση ποικίλων ασκήσεων για εμπέδωση της σημασίας των λέξεων

π.χ. συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή κείμενα, τοποθέτηση λέξεων σε σωστή σειρά ώστε να προκύπτει νόημα, αντικατάσταση λέξης με άλλη λέξη ή φράση χωρίς να μεταβάλλεται το νόημα.

- Ομάδες λέξεων σε συνδυασμό με τις ειδικές τους συντάξεις, με τις οποίες δημιουργούν στερεότυπες φράσεις.
- Συγγραφή κειμένων με ομόρριζες λέξεις.

Συμπερασματικά, η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προσπέλαση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δανειστεί στρατηγικές από τη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών, προσαρμοσμένες στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Επιπλέον, «το παιχνίδι και η άσκηση με τις ρίζες της Γλώσσας, με τη σχέση ετυμολογίας, ορθογραφίας και σημασίας» βοηθούν το μαθητή να συνειδητοποιήσει την «οργανική συνέχεια και τη διαχρονική αξία της γλώσσας μας» (Μιχάλης & Σπανός, ό.π.: 54). Συνεπώς, η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να αποτελέσει το όχημα για την καλλιέργεια της αντίληψης της συνέχειας της γλώσσας.

2.3. Η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας σε μια διαθεματική θεώρηση

Η αντίληψη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και στο γενικότερο πλαίσιο της διαθεματικής/διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης. Αρχικά, θα αναφερθούμε στον προσδιορισμό των όρων αυτών.

Με τον όρο διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση εννοούμε την συνένωση διαφορετικών επιστημονικών κλάδων με στόχο την πληρέστερη κατανόηση ενός ζητήματος, προβλήματος ή θέματος (Ματσαγγούρας, 2006: 48-49· Φουντοπούλου, 2010: 50). Οι όροι στην ελληνική βιβλιογραφία συνήθως ταυτίζονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά όπως συμβαίνει στο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ του 2003. Η διεπιστημονικότητα εστιάζει στην διαφορετική προσέγγιση που προσφέρει κάθε επιστημονικός κλάδος σε ένα θέμα. Η σύνδεση των διαφορετικών κλάδων γίνεται παράλληλα και οι διαφορετικοί κλάδοι παραμένουν διακριτοί. Η διαθεματικότητα είναι μια ευρύτερη έννοια όπου λαμβάνει εννοιολογικά με μεθοδολογικά στοιχεία από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους χωρίς αυτοί να γίνονται διακριτοί με σκοπό να απαντήσει στα ερωτήματα που προβάλλει το προς εξέταση θέμα σε μια πιο ολιστική προσέγγιση και επικοινωνία με το περιβάλλον (Κούσουλας 2011:26-27· Ματσαγγούρας, 2006). Η διαθεματικότητα/διεπιστημονικότητα θα μπορούσαν να ειπωθούν υπό το πρίσμα της συμπληρωματικότητας. Σύμφωνα με τον Κούσουλα (2011: 26) η διαθεματικότητα αποτελεί ευρύτερο πεδίο προσέγγισης, έννοια ομπρέλα, στο πλαίσιο της οποίας η διεπιστημονική θέαση ενός ζητήματος θα μπορούσε να φωτίσει κάποιες αφανείς όψεις ενός θέματος βοηθώντας στην ολόπλευρη ανάλυσή του.

Η διαθεματικότητα τεκμηριώνεται θεωρητικά βάσει των αρχών της Μορφολογικής Ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί «*αιφνίδια σύλληψη του όλου*» (Ματσαγγούρας, 2006· Φουντοπούλου, 2005). Τα στοιχεία του περιβάλλοντος γίνονται αντιληπτά στο άτομο ως ολότητες. Αυτές οι ολότητες, *απαρτίζονται* από επιμέρους στοιχεία, είναι όμως ανώτερες από το άθροισμα των μερών τους. Τα μέρη του συνόλου, αποδίδουν στο «όλο» λειτουργικότητα, την οποία δεν κατέχουν τα ίδια ως μεμονωμένα στοιχεία (Φουντοπούλου, 2010: 50).

Ανάλογα με το βαθμό διαπλοκής των γνωστικών κλάδων η διαθεματικότητα / διεπιστημονικότητα διακρίνεται σε διαφορετικές μορφές. Αρκετοί ερευνητές έχουν καταγράψει προτά-

σεις για διάφορες μορφές διαπλοκής των γνωστικών αντικειμένων (Fogarty, 1991· Jacobs, 1989· Κούσουλας, 2011· Kysilka, 1998· Ματσαγγούρας, 2006). Όλες οι προτάσεις κινούνται σε ένα συνεχές από την από την παραδοσιακή διάκριση των γνωστικών αντικειμένων στην ολική (total integration) ή πλήρη (complete integration) διαθεματικότητα, όπου η διδασκαλία βασίζεται αποκλειστικά στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των μαθητών (Kysilka, 1998). Παρουσιάζεται η διάκριση του Κούσουλα (2011:51-54) καθώς περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις προσεγγίσεις. Διαχωρίζει τις μορφές που μπορεί να λάβει η διαθεματική διδασκαλία σε δύο επίπεδα:

α) με κριτήριο τη σχέση των γνωστικών κλάδων :

1. Προσέγγιση με επίκεντρο έναν γνωστικό κλάδο.

Η διδασκαλία έχει κεντρικό θέμα μελέτης μια ενότητα από ένα γνωστικό κλάδο. Στοιχεία από άλλους γνωστικούς κλάδους εμπλέκονται με κύριο στόχο την καλύτερη κατανόηση της κεντρικής γνωστικής περιοχής. Επομένως, όλοι οι υπόλοιποι κλάδοι λειτουργούν επικουρικά στον κεντρικό.

2. Πολυθεματική προσέγγιση.

Οι διδασκαλίες πραγματοποιούνται ξεχωριστά για κάθε γνωστικό κλάδο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν όμως προγραμματίσει με τέτοιο τρόπο τη θεματική των διδασκαλιών τους ώστε να διδάσκονται οι μαθητές τα ίδια θέματα όπως προσεγγίζονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Δεν υπάρχουν σαφείς διασυνδέσεις ανάμεσα στους κλάδους, αναμένεται να γίνουν με τυχαίο τρόπο στη σκέψη των μαθητών.

3. Διακλαδική ή θεματική προσέγγιση

Η διδασκαλία ξεκινά από την ανάγκη διερεύνησης ενός ζητήματος και γι' αυτή την προσπάθεια χρησιμοποιούνται έννοιες και μέθοδοι από κάθε γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη κατανόηση του θέματος. Η διακλαδική σύνδεση των εννοιών είναι εμφανής στους μαθητές αφού προσεγγίζουν το ζήτημα από κάθε δυνατή οπτική. Η διάρκεια της διδασκαλίας κυμαίνεται από μερικές μέρες έως και μήνες. Η διακλαδική ή θεματική προσέγγιση είναι η πιο συνηθισμένη μορφή διαθεματικής προσέγγισης.

4. Ενισχυμένη προσέγγιση.

Στην αρχή της διδασκαλίας τίθεται ένα θέμα προς συζήτηση και οι πρωτοβουλίες των μαθητών κατευθύνουν και διαμορφώνουν την πορεία της διδασκαλίας καθώς όλες οι δραστηριό-

τητες έχουν στόχο την επίλυση ενός προβλήματος ή την ολόπλευρη προσέγγιση ενός θέματος. Η παρουσία των γνωστικών κλάδων σ' αυτή την προσέγγιση είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

β) με κριτήριο τον κεντρικό προσανατολισμό του θέματος, μια διαθεματική προσέγγιση μπορεί να εστιάζει σε έννοιες (π.χ. ανεξαρτησία, χρόνος), σε δεξιότητες (π.χ. στήριξης μιας άποψης), σε ερευνητικές μεθόδους (π.χ. ολοκλήρωσης έρευνας για την επίλυση προβλήματος) και εστίαση σε μεικτά θέματα, που περιλαμβάνει στοιχεία από όλα τα παραπάνω.

Όλες οι παραπάνω μορφές διαθεματικότητας είναι απλώς προτάσεις. Αυτή η διαδικασία ποτέ δεν τελειώνει. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους εκδοχές διαπλοκής των γνωστικών αντικειμένων (Fogarty, 1991: 65). Όμως, βασικό κριτήριο για οποιασδήποτε μορφής διαθεματικότητας είναι η αναγκαιότητα. Δηλαδή να υφίσταται ανάγκη να παρουσιαστεί το θέμα μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να το κατανοήσουν καλύτερα (Jacobs, 1989: 2). Επομένως, η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος δεν είναι αυτοσκοπός ως μια νέα τάση στην εκπαίδευση που πρέπει να εφαρμοστεί αλλά προκύπτει από τις μαθησιακές ανάγκες και το ίδιο το θέμα της διδασκαλίας.

Τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι αρκετά, ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω. Οι μαθητές κατανοούν βαθύτερα και σφαιρικότερα κάθε θέμα, ελέγχουν οι ίδιοι την πορεία της μάθησής τους (αυτόνομη μάθηση), αυξάνονται τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς ο μαθητής βρίσκει νόημα σ' αυτό που μαθαίνει, αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς κατανοούν περισσότερο τις δραστηριότητες που εμπλέκονται και αξιολογούν τις ενέργειές τους, εμπλέκεται το σύνολο της τάξης μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και η ολιστική προσέγγιση ενός θέματος, είναι ένας τρόπος σκέψης που πραγματοποιείται στην καθημερινή ζωή κατά την προσπάθεια λύσης ενός προβλήματος. (Κούσουλας, 2011: 45). Το σημαντικότερο όμως πλεονέκτημα που παρουσιάζει μια διαθεματική προσέγγιση συνοψίζεται σε μια φράση του αμερικανού φιλοσόφου Emerson «Στους νεαρούς μαθητές τα πάντα είναι ατομικά και στέκονται από μόνα τους. Σιγά –σιγά, ανακαλύπτουν πως συνδέονται δύο πράγματα και τα βλέπουν σαν μια φύση. Μετά τρία, μετά τρεις χιλιάδες..... ανακαλύπτοντας τις ρίζες που βρίσκονται κάτω από το έδαφος με τις οποίες αντίθετα και απομονωμένα πράγματα συνδέονται και ανθίζουν από ένα κοτσάνι» (Fogarty, 1991: 61).

Η διαθεματικότητα αποτελεί κύριο άξονα του προγράμματος Σπουδών του 2003 σε όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επομένως, και του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών.

νικών. Σ' αυτό το νέο πλαίσιο οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος δεν τροποποιούνται, απλώς διευρύνονται και αναφέρονται θεμελιώδεις διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας για την εφαρμογή της (Φουντοπούλου, 2010: 53). Τέτοιες αρχές είναι «*Χώρος-χρόνος, Ομοιότητα-διαφορά, Εξέλιξη, Μεταβολή, Πολιτισμός, Σύστημα, Άτομο-Κοινωνία*». Επίσης, προτείνονται δραστηριότητες ως διαθεματικές είτε ως προέκταση στις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου στην 3η στήλη του πίνακα του αντίστοιχου ΔΕΠΠΣ, είτε ως αυτόνομα διαθεματικά σχέδια εργασίας όπως: α) Λόγιοι τύποι και αποφθεγματικές και παροιμιακές φράσεις στη νέα ελληνική γλώσσα. β) Οι έφηβοι στην αρχαιότητα και στην εποχή μας γ) Δραματοποίηση αισωπειών μύθων δ) Λεξικό αρχαίων ελληνικών αθλητικών όρων ε) Αρριανού, Αλεξάνδρου Ανάβαση και νεοελληνική παράδοση (δημοτική και λόγια). Στα σχέδια αυτά προτείνονται και μαθήματα από τα οποία μπορούν να συλλέξουν στοιχεία οι εκπαιδευτικοί για τις διδακτικές προεκτάσεις, όπως η Κοινωνική και Πολιτική αγωγή, η Λογοτεχνία, η Φυσική Αγωγή, τα Θρησκευτικά κ.α'. Επομένως, στο Πρόγραμμα Σπουδών αξιοποιείται η προσέγγιση με επίκεντρο ένα γνωστικό κλάδο στην 3^η στήλη του πίνακα του ΔΕΠΠΣ και η διακλαδική θεματική προσέγγιση με τα σχέδια εργασίας.

Συνεπώς, ένας εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να δει την γλώσσα στη διαχρονία ως ολότητα σπάζοντας τους φραγμούς ανάμεσα στα δύο μαθήματα στα οποία εξετάζονται αυτόνομα οι δύο γλωσσικές μορφές, σε περιπτώσεις στις οποίες κρίνεται αναγκαίο, για την καλύτερη κατανόηση των αρχαίων ελληνικών ως ένα βαθμό και των νέων ελληνικών. Με αυτό τον τρόπο συνδέονται τα αρχαία ελληνικά με τη σύγχρονη πραγματικότητα (Ποιμενίδου, 2011: 110). Μια ολιστική /διαθεματική προσέγγιση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παράλληλη διδασκαλία αρχαίας και νέας ελληνικής και αρκετές φορές με προεκτάσεις και σε άλλα μαθήματα όπως η λογοτεχνία, η ιστορία, τα θρησκευτικά και άλλα. Τέτοιου είδους προτάσεις έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε την πρόταση της Κοσεγιάν (2005) «Διδάσκοντας Ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διαθεματικά και διερευνητικά», που προσεγγίζει ολιστικά με την έννοια της διαχρονικότητας το λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, αναφέρουμε και την πρόταση των Τσερπές & Χιονίδης, (2016) «Η επιρρηματική μετοχή στην ελληνική γλώσσα: Μια διδακτική πρόταση», που παρουσιάζουν την επιρρηματική μετοχή σε μια παράλληλη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου στα αρχαία και νέα ελληνικά με την συμβολή και της Λογοτεχνίας.

Όσον αφορά την καλλιέργεια της νέας ελληνικής σε μια διαχρονική, ολιστική και διαθεματική θεώρηση της ελληνικής γλώσσας, δεν λησμονούμε, όπως υποστηρίζει η σύγχρονη γλωσσολογία, ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής προηγείται και δεν εξαρτάται από παλαιότερες μορφές της. Όμως, οι παλαιότερες μορφές μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεώρησης, σε σημεία όπου η νέα ελληνική διασώζει λόγια στοιχεία (Βαρμάζης, ό.π: 59· Μπαμπινιώτης, 1994· Χατζημαυρουδή, 2008: 199), όπως για παράδειγμα, για τη διδασκαλία των αρχαιοκλιτών ρημάτων που έχουν επιβιώσει στα νέα ελληνικά: το βαίνω και τα σύνθετά του (συμβαίνω, αποβαίνω), το άγω και τα σύνθετά του (διάγω, εξάγω, παράγω), το λαμβάνω και τα σύνθετά του (συλλαμβάνω, απολαμβάνω), το δεικνύομαι και τα σύνθετά του (επιδεικνύομαι, αποδεικνύομαι) μπορούν να διδαχτούν παράλληλα στις δύο γλωσσικές μορφές.

2.4. Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης

Μια προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας σε διαχρονικό επίπεδο είτε στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είτε σε μια διαθεματική θεώρηση με την ένταξη περισσότερων γνωστικών κλάδων προσφέρει αρκετά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή, που αποτελεί πλέον βασικό σκοπό του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών: *«Τα αρχαία ελληνικά κείμενα, πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας»* (Φ.Ε.Κ. 303 Β'/13-03-2003). Μια διδακτική πράξη, όπου συνδέει αρχαία με νέα ελληνικά, απαιτεί δεξιότητες όπως παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση, πρόβλεψη, διεύρυνση, επίλυση προβλημάτων, διατύπωση επαγωγικών ή παραγωγικών συλλογισμών, που αποτελούν δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007: 83· Φουντοπούλου, 2006).

Ο μαθητής με την βοήθεια παραγωγικών, επαγωγικών και αναλογικών συλλογισμών αναπτύσσει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία ενός αρχαίου κειμένου ο μαθητής παρατηρεί τα γλωσσικά στοιχεία των διαφορετικών γλωσσικών μορφών μέσα από τα κείμενα, αναλαμβάνει διερευνητικές εργασίες βάσει συγκεκριμένου υλικού, το οποίο μελετάται με σκοπό τον εντοπισμό των ζητούμενων στοιχείων. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να υποστηριχτεί με κατάλληλες ερωτήσεις, *«οργάνωσης συλλογής, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων»* που θα βοηθήσουν τον μαθητή *«να γίνει ερευνητής δομών και σχέσεων και όχι αποδέκτης πληροφοριών»* (Ματσαγγούρας, 2007: 292). Έπειτα, ο μαθητής συγκρίνει

τις δύο γλωσσικές μορφές καθώς και τις ιδέες που τα κείμενα προβάλλουν, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, διακρίνει δηλαδή σχέσεις και αποκλείσεις. Ακολουθώς, *κατηγοριοποιεί*, δηλαδή *ομαδοποιεί* τα γλωσσικά στοιχεία βάσει κοινών χαρακτηριστικών τους. Κάνει *υποθέσεις* γι' αυτή τη σχέση. Μπορεί να οδηγηθεί στην ανάγκη για *εξήγηση*, δηλαδή την εξεύρεση της σχέσης αιτίας-αιτιατού, που μπορεί να συνδέει δύο καταστάσεις ή φαινόμενα. Στη συνέχεια, μπορεί να χρειαστεί να *εφαρμόσει κανόνες, αρχές και ιδέες σε νέες καταστάσεις*, δηλαδή να πραγματοποιήσει μεταφορά μάθησης. Τέλος, ο μαθητής καλλιεργεί τη δημιουργικότητα του με τη δημιουργία κάποιου κειμένου ή την εμπλοκή του μαθήματος με κάποια μορφή τέχνης κ.α' (Ματσαγγούρας, 2007: 82-100· Φουντοπούλου, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ

ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

3.1. Φιλοσοφικές βάσεις

Ο κονστρουκτιβισμός είναι ένα επιστημολογικό παράδειγμα που αναπτύχθηκε ως αντίδραση στις παραδοσιακές δυτικές θεωρίες της γνώσης (Glaserfeld, 1995). Έρχεται σε αντίθεση με την επιστημολογία του θετικισμού όσον αφορά τη φύση της πραγματικότητας και της αλήθειας, την προέλευση της γνώσης, και τη διαδικασία της μάθησης και του ρόλου των ατόμων σ' αυτήν. Στο επιστημολογικό συνεχές, θετικισμός και κονστρουκτιβισμός αντιπροσωπεύουν τα δύο αντίθετα άκρα (Φρυδάκη, 2009: 242).

Ο κονστρουκτιβισμός βασίζεται στις θέσεις που πραγματισμού που υποστηρίζει πως η αλήθεια και η γνώση δεν έχουν απόλυτη ύπαρξη, κι ακόμη κι αν έχουν, δεν έχουμε τη δυνατότητα να τη γνωρίσουμε. Ο πραγματισμός αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, επομένως, δεν μπορεί να εννοηθεί αντικειμενική και ανεξάρτητη πραγματικότητα πέρα από τις εμπειρίες του ατόμου. Η πραγματικότητα είναι *«η ίδια η εμπειρία του ατόμου»* που συμπεριλαμβάνει *τη «συνείδηση, τη λογική, τη φαντασία, την ηθική, τις αισθήσεις, τις προσδοκίες, τις αξίες»*. Η αληθινή γνώση για τον πραγματισμό βασίζεται στην εμπειρία, καθώς βοηθά το άτομο να αντιμετωπίζει δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις. Επομένως, η αληθινή γνώση δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ζει καλύτερα και πιο λειτουργικά (Χατζηγεωργίου, 1998: 313-314).

Βασική θέση του κονστρουκτιβισμού είναι ότι η γνώση και η μάθηση έχουν άμεση σχέση με την «κατασκευή», όπως φανερώνει και η ρίζα της λέξης (construct). Σε αντίθεση με την πεποίθηση του θετικισμού για την απόλυτη αλήθεια και την νοηματοδότηση του κληρονομείται στα αντικείμενα ανεξάρτητα από την συνείδηση του ατόμου, ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η γνώση δεν μπορεί να υπάρξει έξω από το μυαλό και τη συνείδηση του ανθρώπου. Η αλή-

θεια δεν είναι απόλυτη και η γνώση δεν ανακαλύπτεται αλλά οικοδομείται από τα ίδια τα άτομα βασιζόμενη στις εμπειρίες τους. Η γνώση θεωρείται προσωρινή, μη αντικειμενική, εσωτερικά κατασκευασμένη, εξελισσόμενη και κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη (Fosnot, 1996· Yilmaz, 2008: 162). Επομένως, ο κονστρουκτιβισμός *«ασχολείται με τον τρόπο που οι άνθρωποι δομούν, κατασκευάζουν τη γνώση με βάση τις εμπειρίες που αποκτούν από το περιβάλλον τους ή διαμορφώνουν τη σκέψη τους και αναπτύσσουν την ικανότητα νόησης»*. Για τον κονστρουκτιβισμό *«η γνώση αποτελεί κατασκευή η οποία νοηματοδοτείται με βάση τις εμπειρίες»* (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 212). Με άλλα λόγια τα άτομα δεν μπορούν να γνωρίζουν μια αντικειμενική «αλήθεια» πέρα από τη δική τους ερμηνεία της αλήθειας, γιατί οι γνώσεις τους φιλτράρονται και ερμηνεύονται κάτω από το πρίσμα των προηγούμενων εμπειριών τους.

3.2. Θεωρίες μάθησης και διδακτική τους εφαρμογή

Για τον μαθητή η θεωρία του κονστρουκτιβισμού σημαίνει *«ότι πρέπει ο ίδιος να ανακαλύψει και να μετασχηματίσει τις σύνθετες πληροφορίες ελέγχοντας τις νέες πληροφορίες με βάση υπάρχοντες κανόνες και αναθεωρώντας κανόνες όταν δεν είναι πια αποτελεσματικοί»* (Slavin, 2007: 315). Η άποψη αυτή έχει ουσιαστικές προεκτάσεις στη διδασκαλία. Ο μαθητής έχει ένα πολύ ενεργό ρόλο στη μάθηση καθώς δεν θεωρείται ένα κενό δοχείο που περιμένει να γεμίσει γνώσεις όπως υποστήριζε η συμπεριφοριστική προοπτική αλλά έχει την ικανότητα να διατυπώνει ερωτήσεις, να λύνει προβλήματα και να κατασκευάζει θεωρίες και γνώση (Yilmaz, ό.π.: 162). Οι διδακτικές στρατηγικές που απορρέουν από την κονστρουκτιβιστική θεώρηση και τοποθετούν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή, ως *«ενεργητικό υποκείμενο της μάθησης»* ονομάζονται *«μαθητοκεντρικές»*. Σε τέτοιου είδους στρατηγικές *«ο εκπαιδευτικός δεν είναι «ο από καθέδρας σοφός» αλλά «ο παραστάτης καθοδηγητής» που βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν το δικό τους νόημα αντί να δίνει διάλεξη και να ελέγχει όλες τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη»* (Slavin, 2007: 316).

Ο κονστρουκτιβισμός δεν είναι μια ενιαία θεωρία αλλά αποτελεί ένα μεγάλο φιλοσοφικό και θεωρητικό φάσμα που περιλαμβάνει αρκετούς θεωρητικούς της μάθησης που μπορούν να θεωρηθούν σε κάποιο βαθμό ότι ανήκουν στο κονστρουκτιβιστικό κίνημα (Phillips, 1995: 6). Η γένεσή του τοποθετείται τον 18^ο αι. στους φιλοσόφους Giambattista Vico, Immanuel Kant και

John Dewey αλλά αναπτύχθηκε κυρίως στα μέσα του 20^{ου} αι. στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας, κυρίως με τις τελευταίες εργασίες του Piaget, τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις του Vigotsky και των ακολούθων του, του Jerome Bruner, του Howard Gardner, του Nelson Goodman και του Ernst von Glasersfeld (Fosnot, 1996).

Ο Matthews (2000) αναφέρει πως η εκπαιδευτική βιβλιογραφία αναγνωρίζει δεκαοκτώ διαφορετικές μορφές κονστρουκτιβισμού με όρους όπως μεθοδολογική ριζοσπαστική, διδακτική, και διαλεκτική θεώρηση. Όμως, οι σημαντικότερες μορφές κονστρουκτιβισμού που αναφέρονται συνήθως είναι οι εξής (Oxford, 1997· Φρυδάκη, 2009: 248-259):

3.2.1. Ψυχολογικός ή ατομικός Κονστρουκτιβισμός (Individual/Psychological Constructivism)

Ο Piaget παρουσίασε το παιδί σαν ένα μοναχικό επιστήμονα που δημιουργεί τη δική του αντίληψη για τον κόσμο. Υποστήριζε ότι τα άτομα κατανοούν τον κόσμο μέσα από εννοιολογικές κατηγορίες ή σχήματα. Τα σχήματα αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η εμπειρία που προσλαμβάνεται από τον εξωτερικό κόσμο δεν εσωτερικοποιείται απλά αλλά οικοδομείται ενεργητικά (Oxford, 1997: 39). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με εργαλεία δύο έννοιες, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η αφομοίωση είναι η ενσωμάτωση νέων στοιχείων στις υπάρχουσες νοητικές δομές, ενώ η συμμόρφωση είναι η τροποποίησή τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 215). Ο Piaget αναγνωρίζει ότι αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αλλά δεν ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τον ρόλο του διαδραματίζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στην ανάπτυξη του ατόμου.

Οι απόψεις του Piaget για την μάθηση απαιτούν πιο ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και τη χρήση διερευνητικών μεθόδων για την κατάκτηση της γνώσης. Ουσιαστική μάθηση πραγματοποιείται όταν ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τον μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης. Ο μαθητής δεν μένει απλώς θεατής μιας διδασκαλίας καλά οργανωμένης από τον εκπαιδευτικό, αλλά συνεργάζεται ενεργά με τον εκπαιδευτικό για την κατάκτηση της γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής πειραματίζεται, χειρίζεται σύμβολα, θέτει ερωτήματα, συνδυάζει αυτό που διαπιστώνει με τα προηγούμενα ευρήματά του, συγκρίνει τα δικά του ευρήματα με αυτά των συμμαθητών του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 101-102).

3.2.2. Ριζοσπαστικός Κονστροκτιβισμός του Von Glasersfeld (Radical Constructivism)

Οι απόψεις του Von Glasersfeld έχουν επηρεαστεί από τον Piaget (Phillips, 1995: 8) Ε-κείνος όμως εστιάζει στην διαδικασία κατασκευής της γνώσης. *«Η μάθηση, δεν είναι ένα φαινόμενο ερεθίσματος-αντίδρασης. Απαιτεί αυτορρύθμιση και την κατασκευή νοητικών δομών μέσα από τον στοχασμό και την αφαίρεση»* (Von Glasersfeld, 1995: 9). Η γνώση για τον κόσμο βασίζεται στην αντίληψη του ατόμου και άρα δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα ανεξάρτητη από την ανθρώπινη συνείδηση, οπότε η γνώση αποτελεί *«μια αυθαίρετη προσωπική κατασκευή»* (Χατζηγεωργίου, ό.π.: 319). Ακόμη κι αν υπάρχει, δεν μπορεί ο άνθρωπος να την γνωρίζει (Von Glasersfeld, 1995: 4). Τέτοιες αντιλήψεις οδηγούν στο σχετικισμό της γνώσης καθώς δεν μπορούν να τεθούν κριτήρια για το σωστό και το λάθος. Γι' αυτό το λόγο ο Von Glasersfeld διατυπώνει την έννοια της βιωσιμότητας ως κριτήριο για την αλήθεια. Όταν μια γνώση είναι λειτουργική για την επίλυση των προβλημάτων τότε γίνεται αποδεκτή και είναι αληθινή (Φρυδάκη, 2009: 251).

Οι ιδέες αυτές είναι ουτοπικές για εκπαιδευτική εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον καθώς η διδασκαλία και η μάθηση στο σχολικό περιβάλλον είναι διαδικασίες θεσμοθετημένες και εξειδικευμένες (σχολεία, εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα, πιστοποιήσεις κ.α'). Όλα αυτά υποτίθεται ότι εγγυώνται πως τα νεαρά μέλη της κοινωνίας δεν χρειάζεται να ανακαλύψουν από την αρχή όλη αυτή τη συσσωρευμένη γνώση σαν να μην υπήρξε ποτέ, δηλαδή όλα τα κατεκτημένα επίπεδα της γνώσης και της κατανόησης αλλά να αποκτήσουν τη συσσωρευμένη εμπειρία με ένα συστηματικό και οικονομικό τρόπο σαν να ανακαλύπτουν μια γνώση που ήδη υπάρχει με διερευνητικές μεθόδους (Terhart, 2003: 37-38). Επομένως, οι απόψεις του Von Glasersfeld μένουν περισσότερο σ' ένα φιλοσοφικό επίπεδο.

3.2.3. Κοινωνικός Κονστροκτιβισμός (Social Constructivism)

Ο Vigotsky διαμόρφωσε μια κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για τη μάθηση συνδυάζοντας στοιχεία από τη Ψυχοφυσιολογία, τη μαρξιστική ιδεολογία, τις προηγούμενες αντιλήψεις για τα ψυχικά φαινόμενα και τα αποτελέσματα από έρευνες που έκανε ο ίδιος σε παιδιά. Ο κοινωνικός

κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι τα άτομα φέρουν υπόρρητες θεωρίες και αντιλήψεις που προέρχονται από το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα στο πολιτισμικό αυτό περιβάλλον σε συνδυασμό με τις νοητικές διεργασίες και την αλληλεπίδραση με τους άλλους διαμορφώνεται εκ νέου το πολιτισμικό πλαίσιο του ατόμου (Adams, 2006: 248). Επομένως, σε αντίθεση με όλους τους ερευνητές της γνωστικής ανάπτυξης και κυρίως του Piaget, που θεωρούσαν πως η μάθηση είναι μια ατομική διαδικασία βιολογικά προσανατολισμένη και ταυτόσημη για όλους τους ανθρώπους, ο Vigotsky έδωσε μεγάλη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τα βιολογικά στοιχεία στη μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 121). Οι απόψεις του Vigotsky για τη μάθηση έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τα κείμενα νομοθετικού χαρακτήρα όπως το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ, τα βιβλία των εκπαιδευτικών και τα σχολικά εγχειρίδια (Φουντοπούλου, 2010: 42) και γι' αυτό θα αναφερθούμε εκτεταμένα σ' αυτή.

Ο Vigotsky τόνισε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως μέσο μάθησης σε συνδυασμό όμως με τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι μέσο ανάπτυξης καθώς διευκολύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κάνει εφικτή την απόκτηση εμπειριών, μέσω των οποίων κατακτάται η γνώση και η σκέψη. Για τον «κοινωνικό κονστρουκτιβισμό», η γλώσσα ασκεί ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση και στη δομή της σκέψης. Η μάθηση και η ανάπτυξη αποτελούν κοινωνικές και επικοινωνιακές διαδικασίες που παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνομιλία³. Επομένως, η συνομιλία και ο διάλογος διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της γνώσης του ατόμου (Φρυδάκη, ό.π: 346).

Με τη χρήση της συζήτησης και των αγώνων αντιλογίας ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει και ξεσκεπάζει τις προσωπικές ιδέες και θεωρίες. Τέτοιες δραστηριότητες γίνονται μέσω, ώστε οι εκπαιδευτικοί να υπογραμμίσουν παρανοήσεις και αστήρικτη γνώση. Σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί και να διευθετεί αντιθέσεις με σκοπό να ενεργοποιήσει τη συζήτηση και τη σκέψη. Γίνεται αντιληπτό, ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι διαλογικές μορφές διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει χρόνο στους μαθητές για να συζητούν και ο ίδιος να είναι ακροατής και παρατηρητής της δουλειάς των μαθητών. Να υποστηρίζει τη μάθησή τους με τη χρήση κατάλληλων φράσεων, ανοιχτών ερωτήσεων, να αναθέτει εργασίες που απαιτούν από τους μαθητές να εφαρμόζουν ιδέες. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση επικοινωνιακών τεχνικών όπως παιχνίδια ρόλων, δημιουργία νοητικών χαρτών, κατασκευές, ζωγραφι-

³ Περισσότερα για τις μορφές του συνομιλιακού λόγου στο Φρυδάκη (2009: 352-362).

κή. Συνεπώς, έργο του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων επικοινωνιακών περιβαλλόντων για την υποστήριξη της μάθησης (Adams, 2006: 248-250).

Η θεωρία του Vigotsky τονίζει ιδιαίτερα τον ρόλο των «σημαντικών άλλων» για την κατασκευή της γνώσης από το άτομο. Γι' αυτό εισήγαγε την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, η οποία δηλώνει *«το υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχει ο κοινωνικο-πολιτισμικός περίγυρος στην ανάπτυξη του ατόμου»* (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 237). Για τον Vigotsky η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ορίζεται ως *«η απόσταση από το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από ικανότητα για αυτοδύναμη λύση του προβλήματος και δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή ενός ικανού συνομήλικου»* (Φρυδάκη, ό.π.: 269). Οι μαθητές που εργάζονται στο πλαίσιο της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης πραγματοποιούν έργα, που μόνοι τους δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν, με την υποστήριξη ενός συνομήλικου ή ενός ενήλικα. Ένας τέτοιος τρόπος εργασίας βοηθά τους μαθητές να μάθουν από ένα συμμαθητή τους με ελαφρώς υψηλότερο γνωστικό επίπεδο, εντός της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης. Η φιλοσοφία αυτής της αντίληψης είναι ότι αυτό που ένας μαθητής πραγματοποιεί σήμερα με βοήθεια, αύριο θα το πραγματοποιεί αυτόνομα.

Ο Vigotsky έδωσε μεγάλη έμφαση στη φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης ή στη διαμεσολαβούμενη μάθηση (scaffolding). Η διαμεσολαβούμενη μάθηση βασίζεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτικός ή οι ικανοί συνομήλικοι προφέρουν στο μαθητή υποστήριξη, για να μπορεί να καταφέρει πράγματα που πριν δεν μπορούσε μόνος του. Τα στοιχεία υποστήριξης *«θεμελιώνουν στους μαθητές τη δεξιότητα να οικοδομούν πάνω στην προηγούμενη γνώση και να εσωτερικεύουν τη νέα πληροφορία»* (Φρυδάκη, ό.π.: 404).

Οι δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν οι μαθητές πρέπει να είναι σύνθετα και αυθεντικά έργα, ακριβώς πάνω από το επίπεδο που οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους, με την ανάλογη υποστήριξη και βοήθεια από τον ικανό ενήλικα ή συνομήλικο για να τις φέρουν εις πέρας. Μια τέτοια προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με τη διδασκαλία μικρών και αποσπασματικών γνώσεων που αναμένεται στο μέλλον να ενωθούν σε σύνθετες δεξιότητες. Η βιγκοτσιανή παράδοση θεωρεί ιδιαίτερα αποτελεσματική τη συμμετοχή σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης με τη δημιουργία συνθετικών εργασιών, προσομοιώσεων, εξερευνήσεων σε εξωσχολικό περιβάλλον, σύνταξη κειμένων για πραγματικούς αναγνώστες και άλλων αυθεντικών έργων σε ανάλογο επικοινωνιακό πάντα πλαίσιο (Slavin, ό.π.: 317). Η δημι-

ουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος από τον εκπαιδευτικό βοηθά τον μαθητή να περάσει από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση.

Οι απόψεις του Vygotsky για την κοινωνική προέλευση της γνώσης και της νόησης έστρεψαν τη διδακτική στο μοντέλο της συνεργατικής μάθησης. Η συνεργατική μάθηση βασίζεται στη συνεργασία μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων και στην ανταλλαγή απόψεων. Οι ικανότεροι μαθητές υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο της ομάδας που λειτουργεί ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Από τη στιγμή που η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μαθητή-κοινωνικού περιβάλλοντος τότε η συνεργασία των μαθητών μέσα στην τάξη προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές των ομάδων είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της επίδοσης και της εικόνας που οι μαθητές έχουν για τον εαυτό τους, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη λήψη αποφάσεων, την ενεργητική συμμετοχή, την εννοιολογική αλλαγή κ.α' (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 40· Χατζηγεωργίου, ό.π.: 425-429).

Επιπλέον, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός έδωσε ιδιαίτερη θέση στο παιχνίδι ως μέσο αγωγής και ανάπτυξης του ατόμου. Ιδιαίτερα το ομαδικό παιχνίδι προσφέρει ποικίλες κοινωνικές εμπειρίες και βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικής διάδρασης του ατόμου καθώς όπως υποστηρίζεται αναπτύσσει γνωστικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες (Κασσωτάκης & Φλουρής, ό.π.: 125· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 237).

3.2.4. Πολιτισμικός Κονστρουκτιβισμός του Bruner

Ο Bruner υποστηρίζει πως η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής «κατασκευάζει» ιδέες και αντιλήψεις βασιζόμενος στις παλαιότερες και στις τρέχουσες εμπειρίες του. Το άτομο δηλαδή έχει από τη φύση του την ικανότητα να ομαδοποιεί το πλήθος των ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον του και να τα εντάσσει σε κατηγορίες με βάση τα χαρακτηριστικά τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 224). Αυτή η αντίληψη τον εντάσσει στο χώρο του κονστρουκτιβισμού. Βασική θέση του Bruner είναι ότι *«ένα μάθημα μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το στάδιο ανάπτυξής του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα που αυτό καταλαβαίνει»*. Επομένως, τα γνωστικά αντικείμενα πρέπει να απευθύνονται στο παιδί με απλό τρόπο, στη γλώσσα που καταλαβαίνει, ώστε να είναι συμβατός με τις μαθησιακές του δυνατότητες (Κασσωτάκης & Φλουρής, ό.π.: 106). Αυτή του η θέση τον διαφο-

ροποιεί από τον Piaget καθώς με αυτό τον τρόπο καταργούνται τα στάδια ανάπτυξης του, τα οποία καθορίζουν το τι μπορεί να μάθει το παιδί σε κάθε ηλικία. Ακόμη, ο Bruner έδωσε μεγάλη σημασία στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης των ατόμων και επιδρούν στη γνωστική ανάπτυξη. Σ' αυτό το σημείο οι απόψεις του προσεγγίζουν τις απόψεις του Vygotsky για την κοινωνική φύση της μάθησης.

Οι απόψεις του Bruner συμφωνούν με αυτές των υπολοίπων κονστρουκτιβιστών για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο του βοηθού και υποστηρικτή του μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει αλλά «μεταφράζει» τη γνώση, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να την κατανοήσει ο μαθητής. Δημιουργεί δηλαδή τις κατάλληλες συνθήκες (δημιουργία προβληματικών καταστάσεων, νύξεις, ερωτήσεις, ανάπτυξη κινήτρων, δημιουργία κατάλληλων μέσων ή βοηθημάτων), ώστε ο μαθητής να οικοδομήσει τη ζητούμενη γνώση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 231).

Ο Bruner είναι υπέρμαχος διερευνητικών μορφών διδασκαλίας και ιδιαίτερα της ανακαλυπτικής μάθησης. Στην ανακαλυπτική μάθηση οι μαθητές ενθαρρύνονται να μάθουν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα, ασχολούμενοι με έννοιες και αρχές. Δηλαδή, δίνονται στους μαθητές προβληματικές καταστάσεις και ενεργούν με τον τρόπο που θα ενεργούσε ένας επιστήμονας σε μια παρόμοια περίπτωση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να έχουν εμπειρίες να διεξάγουν πειράματα που τους επιτρέπουν να ανακαλύπτουν μόνοι τους τις αρχές που διέπουν το προς διδασκαλία αντικείμενο (Κασσωτάκης & Φλουρή, ό.π.: 108· Slavin, ό.π.: 319). Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε ατομικά είτε στο πλαίσιο της ομαδικής δραστηριότητας. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο Bruner *«Διδάσκουμε ένα αντικείμενο όχι για να πάρουμε μικρές ζωντανές βιβλιοθήκες πάνω σε αυτό το αντικείμενο αλλά για να κάνουμε τους μαθητές να σκεφτούν.... να μετάσχουν στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Η γνώση είναι διαδικασία, όχι προϊόν»* (Bruner, 1966: 72). Η ανακαλυπτική μάθηση περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: α) την ανακάλυψη νέων γνώσεων μέσα από την προσπάθεια επίλυσης προβληματικών καταστάσεων β) το μετασχηματισμό τους, γ) τη γενίκευσή τους, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις αξιοποιήσουν σε παρόμοιες περιστάσεις δ) την αξιολόγησή τους, μια διαδικασία που αναπτύσσει την κριτική σκέψη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 227).

Η ανακαλυπτική μάθηση έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τις έννοιες και όχι απλώς να τις απομνημονεύουν, επίσης, οι μαθητές μπορούν ευκολότε-

ρα να συσχετίζουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες γνώσεις και να την εφαρμόζουν σε νέες προβληματικές καταστάσεις (Κασσωτάκης & Φλουρή, ό.π.: 108· Slavin, ό.π.: 320). Επομένως, η ανακαλυπτική μάθηση καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες αυτόνομης μάθησης.

Οι βασικές υποθέσεις και αρχές μιας κονστρουκτιβιστικής οπτικής μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Yilmaz, ό.π.: 167-168):

- Η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία.
- Η μάθηση είναι μια δραστηριότητα προσαρμογής.
- Η μάθηση προσαρμόζεται στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει.
- Η γνώση δεν απορροφάται παθητικά αλλά οικοδομείται ενεργητικά από τον μαθητή.
- Όλη η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη.
- Η γνώση είναι απαραίτητα μια διαδικασία που δίνει νόημα στον κόσμο.
- Η εμπειρία και η προηγούμενη γνώση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη μάθηση.
- Η κοινωνική διάδραση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση.
- Η αποδοτική μάθηση απαιτεί ουσιαστικά και προκλητικά προβλήματα για να λύσουν οι μαθητές.

3.3. Διδακτικές προεκτάσεις της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης

Μια κονστρουκτιβιστική αντίληψη για τη μάθηση ανανεώνει την παραδοσιακή διδασκαλία και δίνει νέες κατευθύνσεις στη διδακτική μεθοδολογία. Η σύγχρονη θεώρηση της διδασκαλίας ονομάζεται λειτουργική διδακτική ή διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Στις δύο αυτές οπτικές της διδακτικής προσέγγισης υποστηρίζεται η αντίληψη πως η γνώση οικοδομείται/κατασκευάζεται ενεργητικά από το μαθητή και δε μεταδίδεται σ' αυτόν (Φουντοπούλου, 2010: 35). Επομένως, διδασκαλία σημαίνει η οργάνωση καταστάσεων μάθησης από τον εκπαιδευτικό για την διευκόλυνση των μαθητών να αποκτούν πρόσβαση σε αυτές (Minder, 2007: 227-28).

Σύμφωνα με τον Minder (2007: 27-28), μια τέτοια αντίληψη για τη διδασκαλία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Η έμφαση δίνεται στο μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης παρά στον εκπαιδευτικό ως διανομέα της γνώσης.
- Η επιμονή στην κατασκευή γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο μέσω της ατομικής δραστηριότητας όσο και μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό.
- Η στροφή στις λειτουργικές και ολιστικές δεξιότητες στην προσπάθεια να πέσουν οι φραγμοί ανάμεσα στους κλάδους της γνώσης, σε αντίθεση με την απόκτηση απλά εννοιών και κατακερματισμένων γνώσεων.
- Σύνδεση της σχολικής μάθησης με την καθημερινή εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών.
- Η αξιοποίηση της αυτοδιοίκησης της σχολικής τάξης, τουλάχιστον μέσα σε ορισμένα όρια.
- Η σημασία που δίνεται στις συνεργατικές μορφές σχολικής εργασίας και στην ομαδική λειτουργία της τάξης.
- Η αξία που δίνεται στην ανάπτυξη βαθύτερων κινήτρων και στην επιθυμία της ανακάλυψης και της δράσης.

Επομένως, κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αρχές του κονστρουκτιβισμού ώστε οι μαθητές σταδιακά με τις κατάλληλες διαδικασίες να οικοδομήσουν την αντίληψη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΩΜΕΝΟ ΠΕΔΙΟ

Το ερευνώμενο πεδίο αποτελεί η διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο και η σχέση του με τα νέα ελληνικά στο πλαίσιο μιας κonstrουκτιβιστικής αντίληψης για τη μάθηση. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι περιορισμένες. Κυρίως έχουν δημοσιευτεί σχετικές διδακτικές προτάσεις σε επιστημονικά περιοδικά.

Αρχικά, δύο έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρονται στη διδασκαλία του μαθήματος «Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα», που διδασκόταν την περίοδο 1993-1999/2000, και στην αποτελεσματικότητά του ως προς την εκμάθηση των αρχαίων και των νέων ελληνικών.

Η έρευνα της Κοζαράκη «Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα» και εκδόθηκε από τις εκδόσεις Γρηγόρη (2000). Ύστερα από συγκριτική έρευνα σε 704 μαθητές της Α' λυκείου (361 που είχαν διδαχτεί στο Γυμνάσιο την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα μόνο από νεοελληνική μετάφραση και 343 μαθητές που είχαν διδαχτεί στο Γυμνάσιο την αρχαία ελληνική γραμματεία και από το πρωτότυπο διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία του νέου μαθήματος συνέβαλε α) στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ως προς το συντακτικό και το σημασιολογικό επίπεδο β) δεν συνέβαλε στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση της γλώσσας ως προς την παραγωγή λόγου γ) δε συνεισέφερε καμιά βοήθεια στους μαθητές να κατανοήσουν τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο στο Λύκειο δ) η βελτίωση σε κάποιους τομείς, αφορούσε τους μαθητές των αστικών πόλεων.

Ακολούθησε η έρευνα των Αφεντάκη, Μιχάλη, Μυλωνά, Σπανού και Φουντοπούλου με θέμα «Γλωσσική Επάρκεια» και εκδόθηκε από τις εκδόσεις Γρηγόρη (2009), διεξήχθη την περίοδο 1997-2000. Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκε η γλωσσική επάρκεια των μαθητών της Γ' λυκείου. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση ως προς τη γλωσσική επάρκεια δύο ομάδων μαθητών, των 800 μαθητών που είχαν διδαχτεί τα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο μόνο από μετάφραση και των 800 μαθητών που είχαν διδαχτεί τα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο μέσα από το μάθημα «Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα». Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στους τομείς: α) ρηματικές δομές ιδιάζουσας δυσκολίας, β)

κατανόηση λόγου και διαχρονία γ) σύνταξη, δ) ανάπτυξη θέματος-παραγωγή κειμένου στ) κατανόηση κειμένου και περιληπτική απόδοση. Αποδείχθηκαν διαφορές στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των μαθητών που είχε διδαχτεί την ελληνική στη διαχρονική της διάσταση σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την αλλαγή του τρόπου εξέτασης. Σημαντικά αισθητή διαφοροποίηση παρατηρήθηκε σε τομείς της γλώσσας με συστηματικότερη διδακτική προσέγγιση των γλωσσικών φαινομένων στη διαχρονική και συγχρονική διάσταση (ρηματικές δομές, σύνταξη, διαχρονική και λόγια διάσταση). Οι μαθητές αυτοί είχαν καλύτερα αποτελέσματα και ως προς την ανάπτυξη θέματος και την παραγωγή κειμένου. Η επίδοσή τους ήταν ελαφρά κατώτερη ως προς τις λεξιλογικές δομές.

Η πανελλαδική έρευνα για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, που διεξήχθη από το τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2005,2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 350 φιλόλογοι και εξετάστηκε η επίδραση του μαθήματος στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και στη σωστότερη χρήση της Νέας Ελληνικής. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε υψηλά ποσοστά ότι το μάθημα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη σωστότερη χρήση της νέας ελληνικής. Ωστόσο, ενώ φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές οφείλονται κατά κύριο λόγο στην ανεπαρκή γνώση της νέας ελληνικής από τους μαθητές, οι φιλόλογοι επιμένουν στη λεπτομερή διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής (Γκλάβας & Καραγεωργίου, 2007).

Ακολούθησε η έρευνα του Κελπανίδη (2009: 21-70), η οποία άσκησε κριτική στην προηγούμενη έρευνα. Ο Κελπανίδης και η ομάδα του διεξήγαγε έρευνα με τυχαίο δείγμα 500 φιλόλογων καταγράφοντας τις απόψεις τους απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος λόγω έλλειψης εστίασης στη νοηματική προσέγγιση των κειμένων, ενώ υποστηρίζουν ότι για την βελτίωση της χρήσης της νέας ελληνικής απαιτούνται περισσότερες ώρες διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διδακτική πρακτική που εφαρμόζεται είναι παρωχημένη και δεν δικαιολογείται από την διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα (Κελπανίδης, 2009: 66).

Μια άλλη ομάδα ερευνών αναφέρεται στα κίνητρα και στο γενικότερο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Η έρευνα της Ρίζου Φοίβης (2011) «*Θέλεις να μάθεις αρχαία ελληνικά;*» *Διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των αρχαίων ελ-*

ληνικών στο γυμνάσιο» που διεξήχθη την περίοδο 2003-2005 σε εφτά σχολεία της Αττικής και η έρευνα της Ποιμενίδου Δέσποινας (2011) *«Στάσεις και απόψεις των μαθητών-τριών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών»* σε ένα σχολείο αστικής περιοχής της Κεντρικής Μακεδονίας. Το δείγμα της έρευνας ήταν 173 μαθητές, 42 αγόρια και 128 κορίτσια. Και οι δύο αυτές έρευνες απέδωσαν παρόμοια αποτελέσματα. Τα κίνητρα μάθησης και το ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στο μάθημα μειώνεται καθώς προχωρούν στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο φορμαλιστικός τρόπος διδασκαλίας με έμφαση στη γραμματική και στο συντακτικό καθώς η αρνητική εικόνα για τα αρχαία ελληνικά που καλλιεργείται από την κοινωνία απωθεί τους μαθητές και τους απομακρύνει από μια πιο ουσιαστική ενασχόληση με το αντικείμενο.

Η έρευνα της Μαρίας Πραγκασής « Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης» που πραγματοποιήθηκε από τις 16/3/2013 έως τις 13/4/2013 και εξετάζει το βαθμό επίτευξης της γλωσσικής επίγνωσης μέσα από τη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 107 φιλόλογοι, που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αττικής κυρίως. Η ερευνήτρια εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική επίγνωση, τη λειτουργία της γλώσσας, τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και τη γλωσσική διδασκαλία. Τα συμπεράσματα ήταν τα ακόλουθα α) η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη της γλωσσικής επίγνωσης, β) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φέρουν αντιλήψεις που δε στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα για τη λειτουργία της γλώσσας β) οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν την αδυναμία της γλωσσικής διδασκαλίας να καταδείξει τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, προσελκύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών γ) Θεωρούν αποτελεσματική τη ‘συνδεδεμένη’ ή παράλληλη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας στην κατάκτηση της γλωσσικής επίγνωσης.

Επιπλέον, έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά για τους σκοπούς και τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους αλλά και τα τρωτά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών. Επίσης έχουν γίνει δημόσιες συζητήσεις σε συνέδρια, διπλωματικές και διδακτορικές εργασίες σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής ή βελτίωσης της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι περισσότερες προτάσεις προκρίνουν αλλαγή στον τρόπο και στις μεθόδους διδασκαλίας, απαλλαγή από φορμαλιστικές μεθόδους κατανόησης των κειμένων και

από την εξαντλητική εξέταση των συντακτικών και γραμματικών φαινομένων και προωθούν την κειμενοκεντρική μέθοδο.

Αναφέρουμε ενδεικτικά: Κοσεγιάν (2005) «Διδάσκοντας ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διαθεματικά και διερευνητικά», που προσεγγίζει ολιστικά με την έννοια της διαχρονικότητας το λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα. Ακόμη, επισημαίνουμε την πρόταση της Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2006). «Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών» με την εφαρμογή των αρχών της κριτικής σκέψης στη διδασκαλία των ουσιαστικών. Μία άλλη πρόταση είναι των Κατσούδα και Γαλάνη (2007) «Η δημιουργικότητα στη διδακτική πρακτική: Η περίπτωση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας», όπου παρουσιάζουν διδακτικές προτάσεις με δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης του λεξιλογικού πίνακα και του κεφαλαίου της ετυμολογίας ώστε ο μαθητής να συνδέσει την αρχαία με τη νέα ελληνική, σε κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, όπως μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο και σημασιολογία. Ακολουθεί η πρόταση του Τσιότρα (2013) «Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά (από το πρωτότυπο) στο Γυμνάσιο: Θεωρητικές αρχές και παραδείγματα», που παρουσιάζει τη διδακτική προσέγγιση μιας ενότητας από τα αρχαία ελληνικά της Β' Γυμνασίου. Επίσης, αναφέρουμε και την πρόταση των Τσερπές & Χιονίδης, (2016) «Η επιρρηματική μετοχή στην ελληνική γλώσσα: Μια διδακτική πρόταση», που παρουσιάζουν την επιρρηματική μετοχή σε μια παράλληλη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου στα αρχαία και νέα ελληνικά με την συμβολή και της Λογοτεχνίας.

Τα αποτελέσματα των ερευνών και των άρθρων που έχουν δημοσιευτεί μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Έλλειψη κινήτρων των μαθητών και ανάγκη για αλλαγή διδακτικής μεθοδολογίας που θα ενεργοποιεί τον μαθητή και θα καλλιεργεί την κριτική του σκέψη.
- Προτεραιότητα της νέας ελληνικής και βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής.
- Παράλληλη διδασκαλία δύο γλωσσικών μορφών με εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών για την καλύτερη κατανόηση των αρχαίων και των νέων ελληνικών και της λειτουργίας της γλώσσας γενικότερα.

Οι περισσότερες έρευνες και οι προτάσεις που έχουν δημοσιευτεί τονίζουν την ανάγκη κατανόησης της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής και τη θεωρούν ως μέσο για την αποτελε-

σματική εκμάθηση της αρχαίας. Έχουν δημοσιευτεί διδακτικές προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χωρίς όμως να έχουν διερευνηθεί τα αποτελέσματά τους στους μαθητές. Ακόμη, έχει ερευνηθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής (Πραγκαστή, 2015). Όμως, δεν έχει διερευνηθεί η αντίληψη των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας καθώς και τα αποτελέσματα κάποιου διδακτικού σχεδιασμού που να βασίζεται σ' αυτή τη σχέση.

Οπότε θεωρήσαμε πως σ' αυτό το σημείο υπάρχει ερευνητικό κενό. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία ενός διδακτικού σχεδιασμού που να στοχεύει στη διαμόρφωση αντίληψης για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές που θα βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα για τη μεταβολή και την εξέλιξη της γλώσσας ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ίδια τη γλώσσα και πως λειτουργεί και να αποφευχθούν ακραίες απόψεις. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγονται αντιλήψεις είτε αρχαιολατρίας είτε περιφρόνησης της αρχαίας ελληνικής και γίνεται αντιληπτή η θέση και η προτεραιότητα της νέας ελληνικής. Μια τέτοια αντίληψη υποστηρίζει το ρόλο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και ως ένα βαθμό του μαθήματος των νέων ελληνικών. Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ένας τέτοιος διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να βασίζεται σε μια διδακτική προσέγγιση που θα ενεργοποιεί τον μαθητή και θα αυξάνει τα κίνητρά του κατά τη μαθησιακή διαδικασία, επομένως θα εντάσσεται σε μια κονστрукτιβιστική αντίληψη για τη μάθηση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

5.1. Η έρευνα

5.1.1. Η αφετηρία της έρευνας

Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στο πλαίσιο του ΠΜΣ. Στο ιδιωτικό Γυμνάσιο Αμαρουσίου «Η Ελληνική Παιδεία» που διεξήγαγα την πρακτική μου άσκηση, πραγματοποιούνταν μια επιπλέον διδακτική ώρα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην οποία παρουσιαζόταν η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής με δημιουργικό τρόπο. Η ώρα αυτή θεωρούνταν ανεξάρτητο μάθημα με την ονομασία «Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός». Ενδεικτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος είναι τα παιχνίδια με λέξεις από την ομηρική εποχή ως σήμερα και δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές εντόπιζαν στις νεοελληνικές διαλέκτους στοιχεία της αρχαίας ελληνικής.

Θεώρησα πολύ ενδιαφέρον το εγχείρημα καθώς κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών είναι ζήτημα καίριας σημασίας η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής. Οι μαθητές μόνο με τη σύγκριση αρχαίας και νέας ελληνικής μπορούν να κατανοήσουν τη δομή και λειτουργία της αρχαίας ελληνικής. Επίσης, μόνο με αυτό τον τρόπο δε συγχέουν τα δύο γλωσσικά συστήματα, αρχαίας και νέας ελληνικής, και αποτρέπεται ο κίνδυνος της ταύτισης των δύο γλωσσικών μορφών με αποτέλεσμα την ανεπαρκή γνώση τόσο της αρχαίας και όσο και της νέας ελληνικής.

5.1.2. Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο και στη συνέχεια η διαμόρφωση αντίληψης συνέχειας της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση τόσο του αρχαίου ελληνικού όσο και μέρους του νεοελληνικού λεξιλογίου.

Βέβαια, είναι αρκετά δύσκολο το εγχείρημα της ανάπτυξης μιας αντίληψης με έξι μόλις διδακτικές παρεμβάσεις. Αυτό που προσπαθήσαμε να μελετήσουμε περισσότερο είναι η τάση προς τη διαμόρφωση μιας πιο συνειδητοποιημένης αντίληψης για τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.

5.1.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σε αυτό το πλαίσιο θεώρησα αρκετά ενδιαφέρον να ερευνηθούν τα παρακάτω:

1. Ποιες φαίνεται να είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο;
2. Ένας διδακτικός σχεδιασμός, βασισμένος στις αρχές του κονστрукτιβισμού, που εστιάζει στη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής, φαίνεται να συνέβαλε στη διαμόρφωση αντίληψης στους μαθητές σχετικά με τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να διαπιστώσει αν στην αντίληψη των μαθητών έχει διασαφηνιστεί η σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και πιο συγκεκριμένα σε λεξιλογικό επίπεδο. Επιλέχτηκε το λεξιλόγιο καθώς μέσα από αυτό φαίνεται η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002: 14) αλλά είναι και ένα πεδίο στον οποίο δεν εστιάζει ιδιαίτερα η έρευνα ως προς την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του, τόσο στα αρχαία όσο και στα νέα ελληνικά. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές το θεωρούν ενδιαφέρον αλλά οι φιλόλογοι δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο σ' αυτό (Ρίζου, 2011). Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στοχεύει, με την εφαρμογή του κατάλληλου διδακτικού σχεδιασμού, να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια αυτή τη σχέση, καθώς η συνειδητοποίηση αυτής της σχέσης ωφελεί τόσο το μάθημα των αρχαίων ελληνικών όσο και των νέων.

5.1.4. Υποθέσεις έρευνας

Εφόσον πρόκειται για μια μεικτή μεθοδολογικά έρευνα, που περιέχει και ποσοτικά στοιχεία, είναι απαραίτητο να διατυπωθούν ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερευνητικές υποθέσεις αντικατοπτρίζουν μια εικασία για την απάντηση ενός ερευνητικού ερωτήματος, η οποία μετά το πέρας της έρευνας, μπορεί να επαληθευτεί ή να απορριφτεί (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν βασίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα και είναι οι ακόλουθες:

1. Οι μαθητές πιθανόν να έχουν μια περισσότερο ή λιγότερο διαμορφωμένη και συνειδητοποιημένη αντίληψη για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής.
2. Μια διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας βασισμένη στις αρχές του κονστρουκτιβισμού υποθέτουμε ότι βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν σαφέστερα τη συνέχεια και εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στην πορεία του χρόνου.
3. Η διδασκαλία του λεξιλογίου σε μια διαχρονική θεώρηση υποθέτουμε ότι μπορεί να υποστηρίξει την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας αλλά και την καλύτερη εκμάθησή του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά από τους μαθητές.

5.2. Η μεθοδολογία της έρευνας : το είδος και ο σχεδιασμός της έρευνας

5.2.1. Συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, το μεικτό παράδειγμα

Κάθε ερευνητική προσπάθεια βασίζεται σε κάποιες φιλοσοφικές, οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που αφορούν τη φύση της πραγματικότητας, τη σχέση του ερευνητή με τα γεγονότα και με τα υποκείμενα της έρευνας, τις μεθόδους που είναι αποτελεσματικότερες για την κατάκτηση της γνώσης κ.α'. Αυτές οι αντιλήψεις του ερευνητή οφείλουν να διασαφηνίζο-

νται ήδη από τα αρχικά στάδια της έρευνας ώστε το όλο εγχείρημα να καταλήξει σ' έναν καλό και χρήσιμο ερευνητικό σχεδιασμό (Mason, 2011).

Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη θετικιστική παράδοση, η οποία υποστηρίζει πως υπάρχει μια κοινωνική πραγματικότητα ανεξάρτητη από τα υποκείμενα τις έρευνας και τις πεποιθήσεις του ερευνητή, η οποία μπορεί να μελετηθεί μέσα από τις μεθόδους των θετικών επιστημών. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας έχουν αντικειμενικό χαρακτήρα. Ενδιαφέρεται για την ανεύρεση γενικών τάσεων, προσεγγίζοντας μεγάλο μέρος του πληθυσμού, με στόχο την επαλήθευση θεωρητικών υποθέσεων (Κυριαζή, 2011: 20-49). Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα βασίζεται στην ερμηνευτική παράδοση, επομένως, επικεντρώνεται στο νόημα που τα ίδια τα υποκείμενα δίνουν στα κοινωνικά φαινόμενα. Δηλαδή, ο ερευνητής προσπαθεί να δει τα φαινόμενα μέσα από τα μάτια των ερευνώμενων. Κατά συνέπεια, η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην αντίληψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα «κατασκευάζεται» από τα υποκείμενα της έρευνας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Κυριαζή, 2011: 51-53).

Για να ενταχθεί η παρούσα έρευνα σε ένα επιστημολογικό παράδειγμα από το οποίο απορρέουν και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, πέρα από τις απόψεις του ερευνητή, κύριο ρόλο κατέχει το αντικείμενο που μελετά η έρευνα. Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά κατά κύριο λόγο αντιλήψεις μαθητών για τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Αντιλήψεις που έχουν πριν από την παρέμβαση και αντιλήψεις που διαμορφώνουν κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Οι αντιλήψεις φανερώνουν τον τρόπο που οι μαθητές συνειδητοποιούν την πραγματικότητα. Μελετώνται σαφέστερα μέσα από λεκτικά δεδομένα που προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος σκέψης τους. Συνεπώς, η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά, ώστε να φανεί ο τρόπος σκέψης των μαθητών.

Όμως, στη συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντικό να μελετηθούν οι αντιλήψεις του συνόλου των μαθητών γιατί με αυτόν τον τρόπο θα προκύψουν συμπεράσματα για την αντίληψη που διαμόρφωσε το σύνολο των μαθητών της τάξης πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Οι απόψεις όλων των μαθητών μελετώνται καλύτερα με την εφαρμογή μιας ποσοτικής μεθοδολογίας, αφού ενδιαφέρει η ανεύρεση της γενικής τάσης που επικρατεί στους μαθητές του τμήματος.

Επομένως, σ' αυτή την έρευνα θα μπορούσαν να συνδυαστούν οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συνεπώς, πρόκειται για έρευνα που βασίζεται σε δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις που

η μία ακολουθεί την άλλη (Σαραφίδου, 2011: 111). Η σκοπιμότητα του συνδυασμού των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι η *τριγωνοποίηση (triangulation)*, που στοχεύει στην αύξηση της εγκυρότητας της έρευνας «μέσω της αντιστοίχισης, της επιβεβαίωσης ή της σύγκλισης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων», η *συμπληρωματικότητα (complementary)* με την προοπτική ότι θα προκύψουν «διαφορετικές όψεις του υπό μελέτη φαινομένου όπου θα αλληλοσυμπληρώνονται» και η *έκταση (expansion)* καθώς «η ανάμειξη θα εμπλουτίσει το σκοπό και θα διευρύνει την έρευνα» (Σαραφίδου, 2011: 107).

Η εφαρμογή μιας μεθοδολογίας που συνδυάζει ποιοτικό και ποσοτικό παράδειγμα προέρχεται από τη διαπίστωση πως η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι αρκετά σύνθετη και πολύπλοκη. «Τα εκπαιδευτικά φαινόμενα δεν μπορούν να κατανοηθούν πλήρως κάνοντας χρήση ενός μόνο είδους προσέγγισης, ποιοτικής ή ποσοτικής. Χρειάζεται ποικιλία δεδομένων από διάφορες πηγές και ποικίλες αναλύσεις στα διάφορα επίπεδα» (Πουρκός, 2013: 89). Επιστημολογικά πιστεύουμε πως μια εκλεκτικού τύπου μεθοδολογία που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να φωτίσει και να δώσει μια σφαιρικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών φαινομένων. Η προσέγγιση αυτή γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή τα τελευταία χρόνια. Στη βιβλιογραφία έχουν επικρατήσει διάφοροι όροι για την ονομασία της όπως μεικτές μέθοδοι (mixed methods) ή πολλαπλές μέθοδοι (multiple methods), μεθοδολογικός τριγωνισμός (methodological triangulation) και υβριδική έρευνα (hybrid research) (Κυριαζή, 2011: 367). Ο μεθοδολογικός διαχωρισμός των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων καθώς και ο «πόλεμος των παραδειγμάτων» τείνει να μειωθεί τα τελευταία χρόνια. «Το μεικτό παράδειγμα βασίζεται σε ένα ρεαλισμό του κοινού νου, σε μια πλουραλιστική, εκλεκτική και πραγματιστική προσέγγιση, όπου ο ερευνητής επιχειρεί να συνδυάσει και να συνθέσει τις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, έτσι ώστε να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα με τον καλύτερο και πιο λειτουργικό τρόπο» (Πουρκός, 2013: 48).

5.2.2. Μελέτη περίπτωσης

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι «μια εμπειρική έρευνα που μελετά ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο ανάπτυξής του, όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν μπορούν εύκολα να διαχωριστούν» (Yin, 2003: 13). Αποτελεί μια ολοκληρωμένη ερευνητική στρατηγική που καλύπτει όλα τα στά-

δια μιας ερευνητικής διαδικασίας –σχεδιασμό, τεχνικές συλλογής δεδομένων και συγκεκριμένες προσεγγίσεις στην ανάλυση των δεδομένων (Yin, 2003: 14).

Ως περίπτωση μπορεί να οριστεί ένα άτομο, μια οικογένεια, ένας οργανισμός, ένα νομοσχέδιο, μια εταιρεία, μια κοινότητα, ένα σχολείο, μια τάξη ή κάποια άλλη μορφή συλλογικότητας σε μια συγκεκριμένη φάση της εξέλιξής της. Η περίπτωση που μελετάται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ένα τμήμα 21 μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου. Ως πλαίσιο μπορεί να εκληφθεί το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται ένα άτομο, μια οικογένεια, ένας οργανισμός, ένα νομοσχέδιο, μια εταιρεία, μια κοινότητα, ένα σχολείο, μια τάξη. Είναι απαραίτητο να αναδειχθεί διότι κάθε περίπτωση λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (Robson, 2010: 212). Στην εκπαίδευση, όπου το όριο μεταξύ του πλαισίου και της περίπτωσης δεν είναι ευδιάκριτο, ενδείκνυται η μελέτη περίπτωσης για τον ολιστικό χαρακτήρα που προσεγγίζει τα φαινόμενα. Ο ερευνητής προσεγγίζει το πλαίσιο, την κατάσταση και τους συμμετέχοντες ολιστικά (Αυγαλιανού, 2014). Αυτός είναι και ο σκοπός μιας τέτοιου είδους έρευνας, δηλαδή να μελετήσει μια «περίπτωση», ένα φαινόμενο, σε βάθος, εστιάζοντας σε αρκετές λεπτομέρειες ώστε να γίνει αντιληπτό στην ολότητά του. Καθώς *«η σύνθεση μιας συνολικής εικόνας απαιτεί περιγραφή όλων των μερών που συνιστούν το σύστημα και το πώς αυτά τα μέρη λειτουργούν μεταξύ τους»* (Σαραφίδου, 2011: 79). Επομένως, ο χαρακτήρας της μελέτης περίπτωσης είναι ολιστικός καθώς το όλον δηλαδή το φαινόμενο που εξετάζεται, *«είναι πολλά περισσότερα από τη σύνθεση των μερών του»*. (Nisbet & Watt, στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 310).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί τύπο έρευνας του ποιοτικού παραδείγματος. Όμως, όπως αναφέρει ο Robson (2010: 211), ο Yin (2003), η Σαραφίδου (2011), μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να βασιστεί σε μια μεικτή μεθοδολογία έρευνας που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με στόχο την απόκτηση μιας πληρέστερης περιγραφής και κατανόησης της περίπτωσης, όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα. Η αποτύπωση μιας συνολικής εικόνας του φαινομένου απαιτεί πολλαπλές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται και η εγκυρότητα της μελέτης καθώς οι αδυναμίες μιας μεθόδου μπορούν να αντισταθμιστούν με τα πλεονεκτήματα μιας άλλης μεθόδου.

Ο Yin (2009, 2003) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτη περίπτωσης α) την επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study) που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις, β) την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study) που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγη-

ματικές περιγραφές και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) όταν ο ερευνητής προσπαθεί να διερευνήσει τι συμβαίνει σε μια κατάσταση, για την οποία ελάχιστα μόνο στοιχεία είναι γνωστά, ή και τίποτε. Η συγκεκριμένη έρευνα κινείται κυρίως στη λογική της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης, καθώς διερευνάται η αντίληψη των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

5.2.3. Θεωρητική τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων

Η έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο τριών δίωρων διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα «Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός». Όμως, λόγω δυσκολιών στο σχολικό πρόγραμμα καθώς το μάθημα «Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός» διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως, οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε έξι διδακτικά μονώρα.

Για να διαφανεί η εξέλιξη και η συνέχεια της ελληνικής επιλέχτηκε το λεξιλόγιο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, καθώς μέσα από αυτό οι έννοιες αυτές διακρίνονται σε μεγάλο βαθμό. Για το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού μελετήθηκε το λεξιλόγιο που περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων του γυμνασίου. Το λεξιλόγιο που εντοπίστηκε, εντάχτηκε σε θεματικές κατηγορίες πόλεμος, φύση, επαγγέλματα, συναισθήματα/ψυχικές καταστάσεις, θάλασσα, οικογένεια, δικαστήρια κ.α.'. Από τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν επιλέχτηκε το δικανικό λεξιλόγιο, καθώς οι περισσότερες λέξεις της δικανικής ορολογίας προέρχονται από τα αρχαία ελληνικά είτε αυτούσιες είτε παραλλαγμένες, έτσι διαφαίνεται η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, το δικανικό λεξιλόγιο είναι ένα αρκετά απαιτητικό λεξιλόγιο που δυσκολεύει τους μαθητές τόσο στα αρχαία όσο και στα νέα ελληνικά. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 « η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του λόγιου χρηστικού επιπέδου της νέας ελληνικής, όπου παρατηρούνται οι περισσότερες επιβιώσεις προηγούμενων σταδίων εξέλιξης της ελληνικής» Επομένως, η εστίαση σ' αυτό το λεξιλόγιο μπορεί να τους βοηθήσει τόσο στην κατανόηση των αρχαιοελληνικών κειμένων που περιέχουν δικανικό λεξιλόγιο όσο και στην καλύτερη κατανόηση του δικανικού λεξιλογίου που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, είναι μια γνώση που άπτεται των βιωμάτων και των εμπειριών

των μαθητών και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική οπτική της μάθησης (Minder ό.π.: 27-28· Yilmaz, ό.π.: 167-168).

Επιλέχτηκε να διδασχτεί το λεξιλόγιο με βάση ένα θέμα καθώς, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελεί μια στρατηγική εκμάθησης των ομιλούμενων γλωσσών όπου μπορεί να εφαρμοστεί και στην εκμάθηση του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, ό.π.: 75· Κοσεγιάν, 2005· Χατζημαυρουδής, ό.π.: 245) στο πλαίσιο μιας περισσότερο κειμενοκεντρικής και όχι επικοινωνιακής προσέγγισης καθώς τα αρχαία ελληνικά είναι μια κλασσική γλώσσα που δεν ομιλείται.

Το εκπαιδευτικό υλικό (βλ. Παράρτημα) που σχεδιάστηκε διακρίνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κείμενα από τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους της ελληνικής. Τα κείμενα προσεγγίζονται από το νεότερο στο παλαιότερο με βάση την αρχή «από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα νέα στα αρχαία» από το τώρα στο χθες (Βαρμάζης, ό.π.: 59). Ακόμη αυτή η επιλογή στηρίζεται και στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, όπου σύμφωνα με τον Piaget πρέπει να έρθουν στο φως διότι πάνω σ' αυτές οικοδομείται η νέα γνώση (Oxford, ό.π.: 39· Φρυδάκη, ό.π.: 264-265). Το πρώτο κείμενο όπου περιέχει δικανικό λεξιλόγιο στα νέα ελληνικά βοηθά τους μαθητές να φέρουν στην επιφάνεια το δικανικό λεξιλόγιο που γνωρίζουν στα νέα ελληνικά και να συνειδητοποιήσουν τη γνώση, την άγνοια ή την ανεπάρκεια που μπορεί να έχουν ως προς αυτό. Καλύπτοντας αυτά τα κενά μπορούν οι μαθητές να προχωρήσουν πιο πίσω στο χρόνο σε παλαιότερες μορφές της ελληνικής και να διαπιστώσουν τη σχέση των μορφών αυτών με τη νέα ελληνική.

Το πρώτο κείμενο που προσεγγίζουν οι μαθητές ονομάζεται «Επεισόδια στο γήπεδο» είναι ένα κείμενο που παρουσιάζει τις δικαστικές συνέπειες επεισοδίων μεταξύ δύο ποδοσφαιρικών ομάδων στο γήπεδο. Πρόκειται για ένα αυθεντικό και σύγχρονο κείμενο από την εφημερίδα. Το δεύτερο κείμενο προέρχεται από την Καινή διαθήκη (Πράξεις των Αποστόλων, 25, 6-11), όπου ο απόστολος Παύλος απολογείται στον ρωμαίο έπαρχο Φήστο. Η ελληνική της εποχής αυτής είναι η ελληνιστική κοινή. Το τρίτο κείμενο προέρχεται από τα Ελληνικά του Ξενοφώντα (1,7,5-7) και αναφέρεται στην καταδίκη των Αθηναίων στρατηγών μετά τη νίκη των Αθηναίων στη ναυμαχία των Αργινουσών (406 π.Χ.), επειδή δεν περισυνέλεξαν τους ναυαγούς και τους νεκρούς. Η ελληνική της εποχής είναι η αρχαία ελληνική αττική διάλεκτος της κλασσικής περιόδου. Στα κείμενα της ελληνιστικής και κλασσικής περιόδου παράλληλα με το πρωτότυπο κείμενο δίνεται η μετάφραση ώστε οι μαθητές να αντιστοιχίζουν καλύτερα τις δύο γλωσσικές

μορφές με τη νέα ελληνική. Και τα τρία κείμενα είναι αυθεντικά κείμενα χωρίς επεξεργασία τα οποία έχουν παραχθεί για να χρησιμοποιηθούν σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας και όχι για διδακτικούς σκοπούς (Μιχάλης & Σπανός, ό.π.: 178).

Οι μαθητές εντοπίζουν σε συνεργασία με τον διπλανό τους το δικανικό λεξιλόγιο σε κα-
θένα από τρία κείμενα. Επομένως, το δικανικό λεξιλόγιο συγκεντρώνεται από τους μαθητές και
δεν δίνεται έτοιμο. Οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργητικά τη γνώση (Yilmaz, ό.π.: 167-168·
Φουντοπούλου, 2010: 35). Στην ολομέλεια της τάξης συζητούνται οι διαφορετικές φάσεις της
ελληνικής μέσα από το λεξιλόγιο, η εποχή που γράφτηκε το κείμενο και οι λόγοι που την κάθε
εποχή οι άνθρωποι οδηγήθηκαν στο δικαστήριο. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας οι μαθητές με
την βοήθεια της εκπαιδευτικού διαμορφώνουν ένα πίνακα που συνοψίζει όσα ειπώθηκαν για την
εξέλιξη του λεξιλογίου στον χρόνο. Το λεξιλόγιο διακρίνεται:

- Λέξεις που μένουν ίδιες στην πορεία του χρόνου (δομικά και σημασιολογικά)
- Λέξεις που αλλάζουν σημασία στην πορεία του χρόνου (δομή και σημασία)
- Λέξεις που δεν επιβιώνουν στη νέα ελληνική
- Λέξεις της νέας ελληνικής που δεν υπάρχουν στην αρχαία ελληνική.

Το δεύτερο μέρος εστιάζει σε λέξεις που εντόπισαν οι μαθητές στα κείμενα. Όλες αυτές
οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε ομαδικό πλαίσιο. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε πέ-
ντε ομάδες. Οι τέσσερις περιλαμβάνουν τέσσερα άτομα και η μία πέντε άτομα. Οι μαθητές ετυ-
μολογούν τις λέξεις (άσκηση B1), μια διαδικασία που είναι απαραίτητη για το μάθημα των αρ-
χαίων ελληνικών καθώς με αυτό τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία της λέξης
(Πρόγραμμα Σπουδών 2011: 94). Στη συνέχεια με τη βοήθεια ηλεκτρονικού λεξικού (Πύλη για
την ελληνική γλώσσα) σχηματίζουν ομόρριζα και παράγωγα, με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνο-
νται την παραγωγή και τη σύνθεση και διαπιστώνουν τη συνέχεια και την εξέλιξη της ελληνικής
γλώσσας. Έπειτα επιλέγουν ποιες από τις λέξεις που σχημάτισαν εντάσσονται στη θεματική κα-
τηγορία «δικανικό λεξιλόγιο». Αυτή η δραστηριότητα διαφοροποιείται από τον λεξιλογικό πί-
νακα του σχολικού εγχειριδίου καθώς οι μαθητές στο πλαίσιο της ομάδας τους σχηματίζουν τα
ομόρριζα με τη βοήθεια του λεξικού. Με αυτό τον τρόπο η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη αλλά
οικοδομείται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Οι μαθητές κατασκευάζουν τον πίνακα
και δεν προβάλλεται απλώς προς αποστήθιση από το σχολικό εγχειρίδιο ή τον διδάσκοντα
(Minder, 2007: 27-28).

Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό λεξικό. Η χρήση λεξικού οδηγεί στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου αλλά και στην αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας αφού παρέχει πληροφορίες για τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας, φωνητικό/φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό. Ακόμη ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι η γλώσσα διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες με συγκεκριμένη δομή, μαθαίνει τους μηχανισμούς της γλώσσας κατανοώντας καλύτερα το γλωσσικό σύστημα. Όμως, επιτυγχάνεται και ένας πολύ σημαντικός στόχος πέρα από το γεγονός ότι κατακτούν μια πολύτιμη πηγή γνώσης, καθώς ο μαθητής μαθαίνει το κύριο ζητούμενο της εκπαίδευσης, μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Ανεξαρτητοποιείται από τρίτα πρόσωπα (γονείς και εκπαιδευτικούς) και οδηγείται στην πνευματική του αυτονομία (Χατζηδήμου, 2008: 111- 112).

Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντικό στη θεματική του δικανικού λεξιλογίου να μελετηθούν και συνώνυμες λέξεις κάποιων δικανικών λέξεων των κειμένων που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου. Στη δραστηριότητα B2 οι μαθητές εντοπίζουν συνώνυμες του ρήματος αϊτιώμαι. Οι προτάσεις αυτές ελήφθησαν από τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εύρεσης συνωνύμων θεωρείται πολύ σημαντική για την καλλιέργεια του δικανικού λεξιλογίου στον παραδειγματικό άξονα (Μπαμπινιώτης, 1994: 302). Ακολουθούν δραστηριότητες ετυμολογίας των λέξεων από τους μαθητές, εύρεσης ομορρίζων και συνθέτων με τη βοήθεια της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» σε ομαδικό πλαίσιο.

Οι ομόρριζες λέξεις που σχηματίστηκαν στα νέα ελληνικά αποκτούν κάποια σημασία όταν δεν αποτελούν παθητικό λεξιλόγιο για τους μαθητές αλλά όταν εντάσσονται σε κειμενικά συμφραζόμενα για την ανάπτυξη του ενεργητικού λεξιλογίου των μαθητών και την καλλιέργεια και της νέας ελληνικής (Μιχάλης & Σπανός, ό.π.: 203). Γι' αυτό δημιουργήθηκαν ένα σταυρόλεξο και ένα κρυπτόλεξο. Στο σταυρόλεξο αντί να δίνεται στους μαθητές ο ορισμός της λέξης, δίνεται μία πρόταση στην οποία πρέπει να εντάξουν ένα σύνθετο του βάλλω (δραστηριότητα «το βάλλω στο δικαστήριο»). Το κρυπτόλεξο περιλαμβάνει ομόρριζα δικανικών λέξεων όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν με τη λύση του κρυπτόλεξου και στη συνέχεια να τα εντάξουν σε προτάσεις. Οι προτάσεις του σταυρόλεξου και του κρυπτόλεξου αποτελούν αυθεντικές προτάσεις που έχουν δημοσιευτεί σε εφημερίδες και λήφθηκαν από το σώμα κειμένων της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα».

Το τρίτο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει δραστηριότητα παραγωγής λόγου. Έχουν ενταχτεί στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τέσσερις υποθέσεις που παραπέμφθηκαν στο

δικαστήριο, μία για κάθε ομάδα (δύο ομάδες έχουν την ίδια υπόθεση). Οι υποθέσεις αυτές προέρχονται από αυθεντικά κείμενα δημοσιευμένα σε εφημερίδες και λήφθηκαν και αυτές από το σώμα κειμένων της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα». Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα κείμενο που θα παρουσιάζει την εξέλιξη της υπόθεσης στο δικαστήριο και η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο της ομάδας. Στο κείμενο που θα συνθέσουν πρέπει χρησιμοποιήσουν κάποιες από τις λέξεις που συναντήσαμε μέχρι τώρα. Έτσι, διδάσκεται με τρόπο φυσικό το λεξιλόγιο σε σύνδεση με τα κείμενα του πρώτου μέρους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και στο πλαίσιο ενός νεοελληνικού κειμένου, χωρίς να επιβάλλεται η απομνημόνευση εκτενών καταλόγων λέξεων ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας (Χατζημαυρουδή, ό.π.: 123-124). Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το δικανικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε στο γραπτό και προφορικό λόγο προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά. Επίσης, εξασκούνται και στη χρήση του νεοελληνικού δικανικού λεξιλογίου όπου μελετήθηκε στις διδασκαλίες αυτές. Οι μαθητές καλλιεργούν τη γλωσσική-κειμενική ικανότητα και την ευχέρεια λόγου (developing fluency with vocabulary) καθώς κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων ασκήσεων παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου (meaning - focused output) αναπτύσσουν το ενεργητικό λεξιλόγιο στα νέα ελληνικά (Μιχάλης & Σπανός, ό.π.: 203).

Στο διδακτικό σχεδιασμό εντάσσεται και το παιχνίδι. Πραγματοποιούνται τρία παιχνίδια: Ένα σταυρόλεξο, ένα κρυπτόλεξο, δύο παιχνίδια «Βρες τη λέξη». Το πρώτο «Βρες τη λέξη» είναι ένα είδος κουίζ που οι μαθητές καλούνται να βρουν τη λέξη συκοφάντης μέσα από τις ετυμολογίες που δίνονται. Το δεύτερο «Βρες τις λέξεις» παίζεται κατά την ανάγνωση των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές στο τρίτο μέρος του διδακτικού σχεδιασμού. Καθώς η κάθε ομάδα παρουσιάζει το κείμενο όπου έγραψε, οι υπόλοιποι μαθητές με την ομάδα τους καλούνται να εντοπίσουν στο λόγο των συμμαθητών τους το δικανικό λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν και να αναφέρουν από ποιο κείμενο το πρώτου μέρους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού κείμενο πήραν το λεξιλόγιο αυτό. Όποια ομάδα τις εντοπίσει γρηγορότερα κερδίζει! Με αυτό τον τρόπο διαφαίνεται η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Η ένταξη του παιχνιδιού στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό βασίζεται στις απόψεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που έδωσε ιδιαίτερη θέση στο παιχνίδι ως μέσο αγωγής και ανάπτυξης του ατόμου και ιδιαίτερα στο ομαδικό παιχνίδι γι' αυτό όλα τα παραπάνω παιχνίδια πραγματοποιούνται σε ομαδικό πλαίσιο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, ό.π.: 237· Κασσωτάκης & Φλουρή, ό.π.: 125).

Συμπερασματικά, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται στην κονστρουκτιβική αντίληψη για την μάθηση. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση με διερευνητικές διαδικασίες, παιγνιώδη τρόπο και δουλεύουν ομαδικά. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης καθώς ανέλαβαν δράση, διερωτήθηκαν, σύγκριναν την αρχαία με τη νέα ελληνική, διατύπωσαν υποθέσεις, τις επιβεβαίωσαν και κατέληξαν σε συμπεράσματα με προσωπική συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι διαδικασίες αυτές απορρέουν από τις απόψεις του Piaget, του Vigotsky και του Bruner για την ενεργητική μάθηση και τις διερευνητικές και ανακαλυπτικές διεργασίες που απαιτούνται για την οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές εντόπισαν το δικανικό λεξιλόγιο στα τρία κείμενα του πρώτου μέρους και το διέκριναν σε κατηγορίες ανάλογα με τη μορφολογική και σημασιολογική εξέλιξή του στο χρόνο, ετυμολόγησαν τις λέξεις, σχημάτισαν ομόρριζα, συσχέτισαν τις λέξεις με συνώνυμες στον παραδειγματικό άξονα ενέταξαν τις λέξεις σε προτασιακό και κειμενικό πλαίσιο στο συνταγματικό άξονα.

Η ομαδική εργασία που πραγματοποιήθηκε κατά την διερευνητική διαδικασία για την οικοδόμηση της γνώσης απορρέει από τις απόψεις του Vigotsky για την κοινωνική φύση της μάθησης, την υποστηρικτική μάθηση και τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια με τους συνομήλικους τους ανταλλάσσουν απόψεις και ο ένας στηρίζει τον άλλο στην ανακάλυψη της γνώσης. Οι ικανότεροι μαθητές λειτουργούν ως «εγκρατείς» γνώστες και βοηθούν τους συμμαθητές τους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

Όλα τα κείμενα και οι προτάσεις στο σταυρόλεξο, κρυπτόλεξο και κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή λόγου που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό είναι αυθεντικά κείμενα σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η επιλογή αυτή αιτιολογείται από την επικοινωνιακή μέθοδο καθώς κατευθυντήρια θέση της είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές δράσεις για την καλλιέργεια προσληπτικών δεξιοτήτων (ακρόαση, ανάγνωση) (Μιχάλης & Σπανός, ό.π.: 178) και από τη βιγκοτσιανή παράδοση θεωρεί ιδιαίτερα αποτελεσματική τη συμμετοχή σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης σε ανάλογο επικοινωνιακό πάντα πλαίσιο (Slavin, ό.π.: 317).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό αντλεί στοιχεία από τη διαθεματική θεώρηση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση σε διαχρονικό επίπεδο καθώς βλέπει ως όλον το λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας. Συνδέει το δικανικό λεξιλόγιο των αρχαίων κειμένων με το σύγχρονο δικανικό λεξιλόγιο (Ποιμενίδου, 2011). Υπάρχει ένα θέμα (Χοσεγιαν, 2008), «Το δικανικό λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα», το οποίο προσεγγίζεται σε ένα

ανεξάρτητο μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» με βάση την έννοια της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Η έννοια της συνέχειας, όπως εμφανίζεται στον διδακτικό σχεδιασμό, βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές της διαθεματικής θεώρησης, όπως αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Αρχικά, εμφανίζονται οι έννοιες του «χώρου-χρόνου», καθώς εξετάζεται η ελληνική γλώσσα στην πορεία του χρόνου στον ελληνικό χώρο, με αναφορά στις διαφορετικές της φάσεις. Προβάλλονται οι έννοιες της «ομοιότητας-διαφοράς» καθώς συγκρίνονται οι δύο φάσεις της γλώσσας, Παρουσιάζονται οι έννοιες «της εξέλιξης και της μεταβολής» με την επισήμανση των αλλαγών της ελληνικής στην πορεία του χρόνου. Τέλος, προβάλλεται ως ένα βαθμό, ο πολιτισμός, αρχαίος, πρωτοχριστιανικός και σύγχρονος. Επίσης, εντάσσονται και στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Θρησκευτικά, με την εξέταση ενός κειμένου από την Καινή Διαθήκη για την κατανόηση της ελληνιστικής κοινής, καθώς επίσης στοιχεία από τη δικανική ορολογία που χρησιμοποιούν σήμερα οι νομικοί, όπως έγκαλῶ, μομφή. Επίσης, συζητούνται και ιδεολογικά και πολιτιστικά στοιχεία των κειμένων καθώς και επίσης γίνεται αναφορά στην εποχή όπου γράφτηκαν. Τα σχέδια διδασκαλίας που περιγράφουν πιο αναλυτικά την πορεία διδασκαλίας καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό βρίσκονται στο παράρτημα.

5.3. Συλλογή δεδομένων

5.3.1. Δειγματοληψία

Για τη συλλογή των δεδομένων είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί αρχικά ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας. Ο πληθυσμός προσδιορίζεται από το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα. Από τον πληθυσμό-στόχο επιλέγεται ένα δείγμα το οποίο θα πρέπει να προσδιοριστεί με ακρίβεια καθώς σ' αυτό πραγματοποιείται η έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 34).

Η βαθμίδα του Γυμνασίου θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για να αποτελέσει τον πληθυσμό της έρευνας διότι σ' αυτή τη βαθμίδα οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα, επομένως, βρίσκονται σε μια αρχική φάση διαμόρφωσης αντίληψης για τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Η έρευνα στράφηκε σε μαθητές-τριες της Γ΄ Γυμνασίου, διότι κρίθηκε πως ήταν σε ένα επίπεδο όπου ήδη θα είχαν διαμορφώσει κάποια αντίληψη για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής, οπότε θα μπορούσε να μελετηθεί αυτή η αντίληψη και να

διασαφηνιστούν με τις διδακτικές παρεμβάσεις σημεία θαμπά στην αντίληψη των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, Οκτώβριο-Νοέμβριο οπότε η Α΄ Γυμνασίου απορρίφθηκε αμέσως καθώς αυτό το χρονικό διάστημα αποκτά την πρώτη επαφή με την αρχαία ελληνική και κατά πάσα πιθανότητα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη κάποια αντίληψη. Απομένει η Β΄ και η Γ΄ Γυμνασίου. Επειδή βρίσκονταν οι μαθητές ακόμη στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οπότε και σε ένα μεταβατικό στάδιο από την προηγούμενη τάξη στην επόμενη, η Γ΄ θεωρήθηκε σε μια καλή φάση για να εστιαστεί η έρευνα, εφόσον έχει διδαχτεί την ύλη της Β΄ Γυμνασίου και πολύ λίγα στοιχεία από την Γ΄. Δηλαδή, απευθυνόμαστε σε μαθητές που έχουν διδαχτεί την αρχαία ελληνικά δύο σχολικές χρονιές. Οπότε θα έχουν διαμορφώσει κάποια αντίληψη για την σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, όπου θα μπορέσουμε να διερευνήσουμε και να παρέμβουμε διδακτικά για να καλλιεργήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη άποψη.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 μαθητές ενός τμήματος της Γ΄ Γυμνασίου, 12 κορίτσια και 9 αγόρια. Το σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα είναι το Ιδιωτικό Γυμνάσιο Αμαρουσίου «Η Ελληνική Παιδεία» στο οποίο πραγματοποίησα την πρακτική άσκηση.

Το συγκεκριμένο τμήμα εξασφάλιζε μερικά άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρήθηκαν ενδιαφέροντα για την έρευνα. Δεν υπήρχαν μεγάλες αποκλείσεις ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό καθεστώς της οικογενείας των μαθητών. Ακόμη, όλοι οι μαθητές προέρχονταν από ελληνόφωνο περιβάλλον, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό καθώς η ελληνική αποτελούσε μητρική γλώσσα όλων των μαθητών. Όλοι γνώριζαν άριστα την νέα ελληνική επομένως, η σύγκριση αρχαίας και νέας ελληνικής αποτελεί ενδεδειγμένο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές είχαν δύο χρόνια κοινής μαθητικής ζωής στο συγκεκριμένο σχολείο, κάτι που αναμενόταν ότι θα είχε ήδη δημιουργήσει μια αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στοιχείο ιδιαίτερα βοηθητικό καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν απαιτούσαν την εργασία σε ομάδες. Επίσης, οι μαθητές του τμήματος, όπως ανέφερε ο καθηγητής των Αρχαίων Ελληνικών, έχουν δουλέψει αρκετές φορές ομαδοσυνεργατικά στο παρελθόν και είναι εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Ως προς τον τρόπο με τον οποίο μάθαιναν, ανήκαν σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Φρυδάκη, 2009: 274) και είχαν διαφορετικές επιδόσεις στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει το μάθημα «Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός» δύο σχολικά έτη οπότε υπήρχε η δυνατότητα για μεγαλύτερη εμβάθυνση στην έννοια της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Επομένως, πρόκειται για σκόπιμη δειγματοληψία καθώς για την επιλογή του δείγματος χρησιμο-

ποιήθηκε η προγενέστερη γνώση των ερευνητών για το συγκεκριμένο τμήμα (Ιωσηφίδης, 2008: 64).

5.3.2. Τα ερευνητικά εργαλεία

Το είδος της μείξης ποσοτικού και ποιοτικού παραδείγματος δεν είναι αυθαίρετο αλλά εξαρτάται άμεσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και τα πρακτικά ζητήματα τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο ερευνητής (Πουρκός, 2013: 48).

5.3.2.1. Ερωτηματολόγια

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μελετά όπως είδαμε τις αντιλήψεις που φαίνεται να έχουν οι μαθητές για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο. Θεωρήθηκε σημαντικό να εξετάσουμε την άποψη για την σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής που επικρατούσε στο σύνολο των μαθητών-τριών πριν την παρέμβαση. Η παραπάνω ενέργεια θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί καλύτερα με την χρήση του ερωτηματολογίου καθώς παρέχει τη δυνατότητα *«συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα»* (Κυριαζή, 2011: 117).

Το ερωτηματολόγιο ανάλογα με το βαθμό δόμησής του μπορεί να διακριθεί σε δομημένο, ημιδομημένο και μη δομημένο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 417). Ο βαθμός δόμησής του εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος. *«Όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα της έρευνας τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό είναι το ερωτηματολόγιο. Ενώ όσο πιο μικρό είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο λιγότερο δομημένο, ανοιχτό και βασισμένο σε λέξεις μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 417).

Σε μια ποσοτική έρευνα που ενδιαφέρεται για την εξεύρεση *«επαναλαμβανόμενων μοτίβων που δίνουν δυνατότητα για συγκρίσεις»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:417) απαιτείται η εφαρμογή στατιστικών μοντέλων και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τότε αποτελεσματικότερες είναι οι κλειστές, εξαιρετικά δομημένες ερωτήσεις που επιτρέπουν την στατιστική επεξεργασία. Τέτοιες έρευνες ενδιαφέρονται για τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων τους. Για να πραγματοποιηθεί η γενικευσιμότητα οφείλει να λαμβάνεται ένα αρκετά μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα από το σύνολο του επιλεγμένου πληθυσμού. Αντίθετα, σε μια ποιοτικά

προσανατολισμένη έρευνα, όπως μια μελέτη περίπτωσης, καταλληλότερα είναι τα ποιοτικά, λιγότερο δομημένα ερωτηματολόγια με αρκετές ανοιχτές ερωτήσεις. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να αντιληφθεί σαφέστερα τα χαρακτηριστικά της μεμονωμένης περίπτωσης και να διερευνήσει σε βάθος τα ερευνώμενα θέματα. Συμπερασματικά, όταν επιδιώκεται η μέτρηση σε μία έρευνα προτιμότερα είναι τα ποσοτικά δεδομένα που λαμβάνονται με αυστηρά δομημένα ερωτηματολόγια. Αντίθετα, όταν επιδιώκεται να ληφθούν πλούσια λεκτικά δεδομένα σε μια ποιοτική προσέγγιση προτιμότερα είναι λιγότερο δομημένα ερωτηματολόγια (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 417-418).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όπως αναφέρθηκε προηγουμένως διακρίνονται σε ερωτήσεις που έχουν με ανοικτή μορφή με απαντήσεις που διατυπώνονται ελεύθερα από τον ερωτώμενο και σε ερωτήσεις που έχουν κλειστή μορφή με απαντήσεις έχουν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Κυριαζή, 2011: 124). Με τις ανοιχτές ερωτήσεις ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να εκθέσει την άποψή του ελεύθερα, χρησιμοποιώντας δική του ορολογία, αποφεύγοντας περιορισμούς από τη διατύπωση του ερευνητή. Η ελεύθερη έκφραση του απαντώμενου μπορεί να δώσει αρκετές πληροφορίες για μια *«πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας»* (Κυριαζή, 2011: 125). Στις κλειστές ερωτήσεις, από την άλλη, ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει από μια σειρά απαντήσεις που έχουν διαμορφωθεί από τον ερευνητή. Είναι σχετικά εύκολη η συμπλήρωση και η ανάλυση των δεδομένων. Από την άλλη δεν δίνουν τη δυνατότητα στους απαντώντες να εκφράσουν το δικό τους λόγο και υπάρχει η πιθανότητα να επηρεάζονται οι απαντήσεις από τη διατύπωση του ερευνητή. Το έτοιμο σχήμα ερώτησης και απάντησης του ερευνητή ενδέχεται να δημιουργήσει στοιχεία που δεν εκφράζουν τις απόψεις και τις στάσεις του ερωτώμενου, διότι πολλές φορές ότι ο τρόπος σκέψης ερευνητή και ερευνώμενου δεν ταυτίζονται. Υπάρχουν διαφόρων τύπων κλειστές ερωτήσεις. Τέτοιου τύπου ερωτήσεις είναι οι διχοτομικές, οι ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, κλίμακες ιεράρχησης (π.χ. κλίμακες Likert, σημασιολογικές διαφορικές κλίμακες, κλίμακες Thurstone και κλίμακες Guttman) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 418-426). Από τη στιγμή που στην εκπαιδευτική έρευνα μελετώνται θέματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία λαμβάνει κύριο ρόλο ο άνθρωπος παράγοντας, μαθητές και εκπαιδευτικοί, *«ο συνδυασμός κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων ανάλογα με το θέμα, με αντίστοιχη ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των στοιχείων, αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης αυτής πραγματικότητας»* (Κυριαζή, 2011: 125).

Στη συγκεκριμένη έρευνα κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, λιγότερο δομημένο, το οποίο περιείχε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις με στόχο να εντοπίσει την τάση που επικρατούσε στο σύνολο της τάξης για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής αλλά και να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης των μαθητών μέσα από το δικό τους λόγο. Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιείχε 13 ερωτήσεις διαφορετικών τύπων. Στις ερωτήσεις 1-10 υπάρχει συνδυασμός της κλίμακας Likert με ανοικτές ερωτήσεις. Ο συνδυασμός κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων είναι αρκετά σημαντικός στη μελέτη *«απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων, οπτικών και αιτιολογιών για τις εκάστοτε δηλώσεις»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 434). Η κλίμακα Likert αποτελεί την πιο διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης στάσεων στην κοινωνική έρευνα, διότι συγκριτικά με τις υπόλοιπες κλίμακες μέτρησης στάσεων είναι πιο εύκολη στην κατασκευή της. Ο δημιουργός της κλίμακας Robert Likert πρότεινε μια τεχνική μέσω της οποίας *«οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν στο βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σε μια σειρά από θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο. Οι δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα έχουν σταθερή μορφή και είναι συνήθως πέντε (π.χ. συμφωνώ απολύτως, συμφωνώ, δεν έχω άποψη, διαφωνώ, διαφωνώ απολύτως)»*. (Κυριαζή, 2011: 69). Ένα μειονέκτημα της κλίμακας Likert είναι ότι τα διαστήματα μεταξύ των απαντήσεων δεν είναι ίσα, επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του συμφωνώ και του συμφωνώ απολύτως αλλά δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την ένταση αυτής της διαφοράς, ούτε εάν οι απαντώντες λένε αλήθεια. Γι' αυτό το λόγο, στις περισσότερες ερωτήσεις τύπου Likert ακολουθούν ανοιχτές ερωτήσεις όπου οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια μελέτη περίπτωσης, όπως η παρούσα έρευνα, όπου επιβάλλεται να αποτυπωθεί και ο λόγος των ιδίων των μαθητών.

Για το ερωτηματολόγιο ορίστηκαν πέντε τιμές:

1	Καθόλου
2	Λίγο
3	Αρκετά
4	Πολύ
5	Πάρα πολύ

Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις ανήκουν στην κατηγορία των διχοτομικών ερωτήσεων. Οι διχοτομικές ερωτήσεις είναι ερωτήσεις που απαντώνται με μια καταφατική ή αρνητική απάντηση ναι/όχι. Οι διχοτομικές ερωτήσεις που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο εξετάζουν τη γνώση των μαθητών σχετικά με την έννοια της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Οι ερωτήσεις αυτές επιλέχτηκε να απαντηθούν με ναι/όχι καθώς κύρια επιδίωξη ήταν οι μαθητές να αποκαλύψουν με σαφήνεια την πραγματική τους στάση στο ερευνώμενο θέμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 422).

Οι ερωτήσεις, ως προς το περιεχόμενο, διακρίνονται σε τέσσερις ομάδες που βαθμιαία κινούνται από πιο σχετικά «απλά» σε πιο σύνθετα ζητήματα. Στην πρώτη ομάδα άνηκε η πρώτη ερώτηση που αφορούσε δημογραφικά στοιχεία, πιο συγκεκριμένα το φύλο. Είναι σημαντικό τέτοιου είδους ερωτήσεις να τίθενται στην αρχή ή στο τέλος του ερωτηματολογίου (Javeau, 1996: 138). Ακολουθούν πιο γενικές και εύκολες, με σκοπό να νιώσει ο μαθητής πιο άνετα (Javeau, 1996: 138). Τέτοιες ερωτήσεις είναι οι 1, 2, 3 και 4 που αναφέρονται στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών στο σύνολό του και πιο συγκεκριμένα για τη σημασία της εκμάθησης αρχαίων ελληνικών και για το βαθμό δυσκολίας του. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις θα μπορούσαν να βγουν αυθόρμητα από τους μαθητές στοιχεία που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα χωρίς να προκαταβληθούν από τη διατύπωση του ερευνητή. Ακολουθούν οι ερωτήσεις 5, 6, 7, 8, 9 και 10 που εστιάζουν στις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά στη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο. Τέλος, οι ερωτήσεις 11, 12 και 13 είναι λίγο πιο δύσκολες που εξετάζουν την αντίληψη των μαθητών για την πορεία της ελληνικής γλώσσας μέσα στο χρόνο και κατά πόσο οι μαθητές διαπιστώνουν τη συνέχεια της.

Για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ένα από τα τρία ερευνητικά εργαλεία ήταν το ερωτηματολόγιο. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αποτελεί το κύριο μέρος της έρευνας μελετά το κατά πόσο ένας διδακτικός σχεδιασμός που εστιάζει στη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής φαίνεται να συνέβαλε στη διαμόρφωση αντίληψης από τους μαθητές σχετικά με τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Για την απάντηση στο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να εντοπιστεί κατά πόσο το σύνολο της τάξης άλλαξε την άποψή του μετά την παρέμβαση. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου ακολούθησε την λογική του πρώτου ερωτηματολογίου, περιείχε 14 ερωτήσεις που συνδύαζαν την κλίμακα Likert με ανοικτές ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο διατηρούσε κάποιες κοινές ερωτήσεις με αυτό που δόθηκε πριν την παρέμβαση αλλά εντάχθηκαν και ερωτήσεις που βασίζονται σε στοιχεία που

αναφέρθηκαν στη διδακτική παρέμβαση ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο άλλαξαν τις αντιλήψεις τους εξ αιτίας της παρέμβασης. Οι ερωτήσεις 1-7 και 14 αναφέρονται στην αντίληψη για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και οι ερωτήσεις 8-13 αναφέρονται στην εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω αυτής της αντίληψης.

Τα δύο ερωτηματολόγια αποτελούνταν από 13 ερωτήσεις το πρώτο και 14 ερωτήσεις το δεύτερο ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τις οποίες στο πρώτο ερωτηματολόγιο οι πέντε ήταν ανοιχτές και οι οκτώ κλειστές ερωτήσεις, ενώ στο δεύτερο οι πέντε ήταν ανοιχτές και οι εννιά κλειστές. Πρόκειται, επομένως, για σύντομα σε έκταση ερωτηματολόγια. Σκοπός ήταν να μην νιώσουν οι μαθητές δυσφορία ή πλήξη από ένα αρκετά μεγάλο ερωτηματολόγιο (Javeau,1996:136) κάτι το οποίο προκαλείται συχνά σε ενήλικες πόσο μάλλον σε μαθητές. Εξάλλου, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν λεκτικά σε πέντε ερωτήσεις, κάτι το οποίο απαιτεί αρκετό χρόνο και σκέψη.

Συμπερασματικά, κατασκευάστηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, το ένα για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και το άλλο στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που παραδοσιακά ανήκουν στο ποσοτικό παράδειγμα, διαμορφώθηκαν όμως με τέτοιο τρόπο ώστε να διαθέτουν ποιοτικά στοιχεία, με απώτερο στόχο να διαφωτιστούν οι αντιλήψεις των μαθητών και μέσα από τον δικό τους λόγο.

5.3.2.2. Ομάδα εστίασης

Έπειτα, στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατασκευάστηκε ένα ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο ώστε να γίνουν αντιληπτές σε βάθος οι αντιλήψεις που διαμόρφωσαν οι μαθητές μετά την παρέμβαση. Θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλο το ποιοτικό εργαλείο της ομάδας εστίασης. Ως ερευνητικό εργαλείο προέκυψε από την έρευνα αγοράς κατά τη δεκαετία του 1920 (Bogards,1926 στο Robson, 2010). Είναι μια μορφή ομαδικής συνέντευξης, όπου τα δεδομένα προκύπτουν όχι από την αλληλεπίδραση συνεντευξιαζόμενου και συνεντευκτή αλλά από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, οι οποίοι συζητούν θέματα όπου παρέχονται από τον ερευνητή, ο οποίος λαμβάνει το ρόλο του μεσολαβητή της συζήτησης (Morgan,1997:1-2).

Οι ομάδες εστίασης είναι τεχνητά δημιουργημένες από τον ερευνητή ώστε να διεξαχθεί μια παραγωγική συζήτηση. Ο αριθμός των μελών της ομάδας εστίασης κυμαίνεται στα 6-12 άτομα (Morgan, 1997: 45· Σαραφίδου, 2011: 64). Όπως οι ομαδικές συνεντεύξεις, έτσι και οι ομάδες εστίασης, ως προς το βαθμό δόμησής τους, διακρίνονται σε πλήρως δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες. (Robson, 2010: 337). Η πλήρως δομημένη περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, σε προκαθορισμένη διάταξη, στην ημιδομημένη προβάλλονται μια σειρά από θέματα στα οποία ο ερευνητής επιθυμεί να πάρει απαντήσεις, και στη μη δομημένη πραγματοποιείται μια ανοικτή και σε βάθος συνέντευξη (Robson, 2010: 329-333). Οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς. Οι ομοιογενείς ομάδες έχουν κοινά στοιχεία όπως υπόβαθρο και εμπειρίες με αποτέλεσμα να διευκολύνουν την επικοινωνία και τα μέλη της ομάδας να νιώθουν ασφάλεια να εκφράσουν την άποψή τους. Από την άλλη οι ετερογενείς ομάδες διαφέρουν ως προς το υπόβαθρο και τις εμπειρίες με αποτέλεσμα να παρακινήσουν και να εμπλουτίσουν τη συζήτηση καθώς προσεγγίζεται το θέμα που συζητείται από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Robson, 2010: 339-340).

Σύμφωνα με τον Morgan (1997: 2-3) οι ομάδες εστίασης χρησιμοποιούνται στην κοινωνική έρευνα σε τρία διαφορετικά σχήματα. Πρώτον, ως αυτοτελής μέθοδος, αποτελώντας την κύρια πηγή δεδομένων για την έρευνα. Δεύτερον, ως συμπληρωματική πηγή δεδομένων, σε έρευνες που έχουν κάποια άλλη ως κύρια μέθοδο. Τρίτον, σε πολυμεθοδικές έρευνες που συνδυάζουν δύο ή περισσότερες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Σε έναν πολυμεθοδικό σχεδιασμό θα πρέπει κάθε μέθοδος να συνεισφέρει από κάτι στην οπτική του ερευνητή για το φαινόμενο που μελετά. Ακόμη, σε έναν πολυμεθοδικό σχεδιασμό οι ομάδες εστίασης θα μπορούσαν να συνδυαστούν με ερευνητικές μεθόδους όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 486 ·Robson, 2010: 341), όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα.

Οι ομάδες εστίασης είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες τα τελευταία χρόνια και αυτό οφείλεται σε αρκετά πλεονέκτημα που έχουν, μεταξύ των οποίων είναι η γρήγορη συλλογή πλούσιου υλικού (Σαραφίδου, 2011: 64), οι δυναμικές της ομάδας βοηθούν στην εστίαση στα πιο σημαντικά θέματα, οι συμμετέχοντες συνήθως απολαμβάνουν την εμπειρία, ενθαρρύνεται η συνεισφορά των ατόμων που είναι συνήθως απρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη. Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα όπως είναι οι ιδιαίτερες ικανότητες που απαιτούνται για τον συνεντευκτή, η εχεμύθεια

μεταξύ των συμμετεχόντων, η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων κ.α.' (Robson, 2010: 338-339).

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης ομάδας εστίασης σε έναν πολυμεθοδικό σχεδιασμό θεωρήθηκε πως είναι καλύτερη επιλογή από τις ατομικές συνεντεύξεις στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι μαθητές του γυμνασίου. Μια ομαδική συνέντευξη μπορεί να φανεί λιγότερο απειλητική για τους μαθητές από μια ατομική συνέντευξη. Στην ατομική συνέντευξη μπορεί να νιώσουν άβολα και να μην εκφράσουν την πραγματική τους γνώμη καθώς μπορεί να αντιληφθούν τον ερευνητή ως «*φιγούρα εξουσίας*» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 484). Στην ομαδική συνέντευξη ο συνεντευκτής μπορεί να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα συζήτησης ανάμεσα σε συμμαθητές, που γνωρίζονται αρκετά, για ένα θέμα δημιουργώντας την αίσθηση πως όλες οι απόψεις θα ακουστούν. Σε ένα τέτοιο κλίμα μπορούν να εκδηλωθούν διαφορετικές απόψεις και ο μαθητής μπορεί να διαπιστώσει πως και άλλοι συμμαθητές του έχουν την ίδια άποψη που μπορεί να θεωρούσε ότι δεν ήταν σωστή ότι δεν έπρεπε να αναφέρει στη συνέντευξη.

Επιπλέον, επειδή θεωρήθηκε σημαντική η αντιπροσωπευτικότητα των ομάδων, δημιουργήθηκε μία ανομοιογενής ομάδα εστίασης που αποτελούνταν από έξι μαθητές. Η επιλογή των μαθητών έγινε με κριτήριο τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, επελέγησαν έξι μαθητές, μεικτής επίδοσης, δύο άριστοι μαθητές, δύο μέτριοι μαθητές και δύο χαμηλότερων επιδόσεων μαθητές στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Η επιλογή των συμμετεχόντων, για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας της έρευνας μέσω της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, έγινε σε συνεργασία με τη συνάδελφο που πραγματοποίησε την παρατήρηση.

Το Πρωτόκολλο συνέντευξης περιελάμβανε δύο θέματα με υποερωτήσεις: Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις στόχευαν στην ανίχνευση της αντίληψης των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και οι υπόλοιπες τέσσερις ερωτήσεις ανίχνευαν την αντίληψη αυτή μέσα από την εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου από τους μαθητές και κατά πόσο τους βοήθησε το λεξιλόγιο στην συνειδητοποίηση αυτής της αντίληψης. Αναλυτικά το πρωτόκολλο ερωτήσεων των ομάδων εστίασης των μαθητών παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας μας.

5.3.2.3. Παρατήρηση

Επίσης, κατά τη διάρκεια της εξάωρης παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε και το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης. Η παρατήρηση αποτελεί πυρήνα της μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με τον Mason (2011:111-12) η «*παρατήρηση*» θεωρείται μέθοδος παραγωγής δεδομένων που προϋποθέτει τη διείσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου -δράσεων, σχέσεων, πράξεων, γεγονότων- που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, & Morrison, (2008: 513-514) τα είδη της παρατήρησης διακρίνονται σε ένα συνεχές από την αυστηρά δομημένη στη μη δομημένη παρατήρηση. Στην αυστηρά δομημένη παρατήρηση έχουν προκαθοριστεί οι κατηγορίες παρατήρησης και επιτρέπουν στον ερευνητή να δημιουργήσει αριθμητικά δεδομένα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι «*τρόπος ποσοτικού προσδιορισμού της συμπεριφοράς*» (Robson, 2010: 386). Οι παρατηρήσεις σημειώνονται σε φύλλο παρατήρησης στο οποίο ο ερευνητής που καταγράφει ανά λεπτό την εμφάνιση της ερευνώμενης συμπεριφοράς. Η δομημένη παρατήρηση χρησιμοποιείται συνήθως «*σε πειράματα πεδίου, ιδιαίτερα στην επίτευξη μετρήσεων της εξαρτημένης μεταβλητής*» (Robson, 2010: 387-401). Στην ημιδομημένη παρατήρηση υπάρχουν μια σειρά από θέματα που στα οποία οφείλει να εστιάσει ο ερευνητής την προσοχή του και να συλλέξει στοιχεία όμως με λιγότερο καθορισμένο και συστηματικό τρόπο. Στη μη δομημένη παρατήρηση ο ερευνητής είναι λιγότερο ξεκάθαρος σχετικά με το τι αναζητά και μπαίνει σε μια κατάσταση με στόχο να παρατηρήσει και μετά να αποφασίσει τα στοιχεία που επιθυμεί να ερευνήσει. Στις ημιδομημένες και μη δομημένες παρατηρήσεις ο ερευνητής καταγράφει τις παρατηρήσεις σε μορφή κειμένου ως σημειώσεις πεδίου, παράγοντας ποιοτικά δεδομένα.

Υπάρχουν διάφοροι βαθμοί συμμετοχής του ερευνητή στην παρατήρηση. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι στηρίζεται «*σε ένα συνεχές από την απόλυτη συμμετοχή στην απόλυτη αποστασιοποίηση*» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 514). Ο Raimon Gold (1969 στο Κυριαζή, 2011: 248) διακρίνει το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή σε τέσσερις κατηγορίες: *πλήρως συμμετέχων (complete participant)* ο οποίος ενσωματώνεται απόλυτα στην ομάδα αποκρύπτοντας την ερευνητική του ιδιότητα, *ο συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer)*, ο οποίος αποκαλύπτει την επιστημονική του ιδιότητα και επιδιώκει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη

συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας, *ο παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant)* ο οποίος αποκαλύπτει την ερευνητική του ιδιότητα είναι παρών στις καθημερινές τους δραστηριότητες αλλά ο ίδιος δε συμμετέχει, *ο πλήρως παρατηρητής (complete observer)*, ο οποίος δεν αποκαλύπτει την ιδιότητά του ως ερευνητή και δεν λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες που παρατηρεί (Κυριαζή, 2011: 248-253). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι «ο ρόλος του απόλυτου παρατηρητή συμβολίζεται με τον καθρέφτη μιας όψης, με τη βιντεοκασέτα, με την κασέτα και την φωτογραφία, ενώ στην απόλυτη συμμετοχή οι ερευνητές αναλαμβάνουν συμμετοχικούς ρόλους (εμφανείς ή συγκεκαλυμμένους)» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:514).

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από μία συνάδελφο, που παρευρισκόταν στην αίθουσα. Η κύρια ερευνήτρια που διεξήγαγε την έρευνα και πραγματοποίησε τις διδακτικές παρεμβάσεις, θεωρήθηκε δύσκολο να είναι παράλληλα διδάσκουσα και παρατηρήτρια. Επομένως, κρίθηκε αναγκαίο τον ρόλο του παρατηρητή να παίξει κάποιο άλλο πρόσωπο. Ο ρόλος της συναδέλφου-παρατηρήτριας ήταν αυτός του παρατηρητή ως συμμετέχοντος (*observer as participant*). Οι μαθητές-τριες της τάξης γνώριζαν τον ρόλο της και τον σκοπό της στην τάξη. Παρατηρούσε από το πίσω μέρος της αίθουσας κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων μετωπικών διδασκαλιών και κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών κινούνταν ανάμεσα στις ομάδες. Η παρατήρηση ως προς το είδος της ήταν ημιδομημένη, καθώς είχαν διασαφηνιστεί πριν την έναρξη της παρατήρησης στοιχεία στα οποία όφειλε να εστιάσει την παρατήρησή της. Η καταγραφή των παρατηρήσεων γίνονταν σε μορφή σημειώσεων πεδίου παράγοντας λεκτικά δεδομένα. Παράλληλα, ηχογραφούσε τις διδακτικές παρεμβάσεις για να καταγραφούν στοιχεία που ίσως διέφευγαν της προσοχής ή δεν προλάβαινε να καταγράψει. Η ηχογράφηση λειτούργησε ως βοήθημα της παρατήρησης (Mason, 2011: 127), το οποίο θα κρινόταν ιδιαίτερα βοηθητικό κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων.

Σκοπός της παρατήρησης ήταν να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές αναφέρουν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων στοιχεία που φανερώνουν ότι οικοδομούν μια αντίληψη για τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο λεξιλογίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά και επικουρικά με το ερωτηματολόγιο και τις ομάδες εστίασης ώστε να επιβεβαιωθεί ότι οι απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές μέσω των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων όντως οικοδομήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης, να διαπιστωθεί αν οι μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιούν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

5.3.3. Τριγωνοποίηση

Ζήτημα καίριας σημασίας για κάθε έρευνα είναι η εγκυρότητα (validity) και η αξιοπιστία (reliability). Η συγκεκριμένη έρευνα ως μελέτη περίπτωσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω ανήκει στο πεδίο του μεικτού σχεδιασμού έρευνας με στοιχεία ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης.

Ως προς την αξιοπιστία, η συγκεκριμένη έρευνα δε θα μπορούσε να διαθέτει τη δυνατότητα αναπαραγωγής στο σύνολό της όπως μια καθαρά ποσοτική έρευνα, παραδείγματος χάρη μια μελέτη επισκόπησης με μεγάλο δείγμα. Δηλαδή, δε θα μπορούσαν να επαναληφθούν οι ίδιες μέθοδοι στο ίδιο δείγμα λαμβάνοντας παρόμοια αποτελέσματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 202· Ιωσηφίδης, 2008: 274). Η επανάληψη, λόγου χάριν, μιας συζήτησης στην ίδια ομάδα εστίασης ή μιας παρατήρησης ή μιας ανοικτής ερώτησης στο ερωτηματολόγιο, δεν θα αποδώσει ποτέ με αξιοπιστία τις ίδιες ακριβώς καταγραφές. Γι' αυτό τα ποιοτικά αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στατιστικά. Ούτε τα ποσοτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου θα μπορούσαν να γενικευτούν καθώς τα ερωτηματολόγια λειτούργησαν υποστηρικτικά σε μια μελέτη περίπτωσης και όχι ως αυτόνομα εργαλεία συλλογής δεδομένων σε μια μελέτη επισκόπησης με μεγάλο δείγμα.

Επομένως, όσον αφορά την εξωτερική εγκυρότητα, η συγκεκριμένη έρευνα ανταποκρίνεται στα ζητήματα συγκρισιμότητας και μεταφρασιμότητας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 183). Δηλαδή, οι ίδιοι οι αναγνώστες κρίνουν κατά πόσο θα μπορούσαν να ισχύουν τα ίδια συμπεράσματα για μια παρόμοια περίπτωση, δηλαδή για ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου με παρόμοια χαρακτηριστικά. Η εγκυρότητα σε μία έρευνα εξασφαλίζεται όταν *«τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται με ικανοποιητικό τρόπο από τον όγκο των ευρημάτων και τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους αρχικούς ερευνητικούς σκοπούς»* (Ιωσηφίδης, 2008: 274). Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχουν αρκετά δεδομένα για να θεωρείται έγκυρη μια έρευνα. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο *«όγκος των ευρημάτων»* εξασφαλίζεται από την χρήση πολλών ερευνητικών εργαλείων, αφού η έρευνα ως μελέτη περίπτωσης δεν λαμβάνει δεδομένα από μεγάλο δείγμα.

Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πολυμεθοδολογικό σχεδιασμό έρευνας (mixed method research), όπως η παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίζεται με τον τριγωνισμό μεθοδολογιών, δεδομένων και οπτικών. Ο τριγωνισμός μεθοδολογιών αναφέρεται στο συν-

δυνασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων (Robson, 2010: 207). Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής προσέγγισης, το ερωτηματολόγιο. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συνδυάστηκαν ένα εργαλείο ποσοτικής (ερωτηματολόγιο) και δύο εργαλεία ποιοτικής προσέγγισης (ομάδα εστίασης, παρατήρηση).

Ο τριγωνισμός δεδομένων αναφέρεται στη χρήση μιας ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων (Robson, 2010: 207). Χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία: α) ερωτηματολόγιο, β) ομάδες εστίασης γ) παρατήρηση. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί η άποψη για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής που επικρατεί στο σύνολο της τάξης. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συνδυάζονται τα τρία ερευνητικά εργαλεία. Το ερωτηματολόγιο φανερώνει την άποψη που επικρατεί στο σύνολο της τάξης μετά την εξάωρη διδακτική παρέμβαση και οι ομάδες εστίασης εντοπίζουν βαθύτερα και με σαφήνεια τις απόψεις που σχημάτισαν οι μαθητές μέσα από τον προσωπικό τους λόγο. Τα δύο ερευνητικά εργαλεία αλληλοσυμπληρώνονται. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε και το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης για να διαπιστωθεί αν όντως όσα ανέφεραν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο και στις ομάδες εστίασης παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Ο τριγωνισμός οπτικών αναφέρεται στην οπτική του ερευνητή και των συμμετεχόντων (Bryman 1992, στο Robson, 2010: 443). Υπήρχαν τρεις διαφορετικές οπτικές στην έρευνα: α) Η οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσω των ομάδων εστίασης και των ερωτηματολογίων με αρκετές ανοικτές ερωτήσεις β) Η οπτική της παρατηρήτριας, η οποία παρακολούθησε το σύνολο των έξι διδακτικών παρεμβάσεων κρατώντας σημειώσεις πεδίου, γ) και η οπτική της κύριας ερευνήτριας η οποία διεξήγαγε το σύνολο της έρευνας και πραγματοποίησε την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, η επιλογή των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης έγινε σε συνεργασία με την παρατηρήτρια ώστε και η οπτική της ερευνήτριας να αντισταθμιστεί και η επιλογή των μαθητών να γίνει δίχως κάποια προκατάληψη.

5.3.4. Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας και τα ερευνητικά δεδομένα.

Αρχικά, η έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που διερευνά την ανάπτυξη μιας αντίληψης στο περιορισμένο χρονικό διάστημα των έξι διδακτικών παρεμβάσεων. Πιθανόν, αν η έρευνα κρατούσε μία σχολική χρονιά οι μαθητές να εξέφραζαν μια περισσότερο συνειδητοποιημένη αντίληψη. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας είναι περιορισμένος και τα αποτελέσματα βασίζονται στην αντίληψη που διαμόρφωσαν οι μαθητές στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Επίσης, οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε έξι μονώρα λόγω δυσκολίας του σχολικού προγράμματος και όχι σε τρία διδακτικά δώρα όπως είχε σχεδιαστεί. Επομένως, διδακτικές παρεμβάσεις που η μία συμπλήρωνε την άλλη και θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές αν πραγματοποιούνταν σε ένα δώρο διασπάστηκαν, όπως παραδείγματος χάρη, η συγγραφή κειμένων από τους μαθητές και η παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης. Πιθανόν, μια τέτοια ενέργεια να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ακόμη, όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στην ομάδα εστίασης υπάρχει η πιθανότητα να υπόκεινται στη μεροληψία της απόκρισης (Robson, ό.π.: 281). Μεροληψία της απόκρισης στο ερωτηματολόγιο σημαίνει ότι οι μαθητές ενδέχεται να μην κατανοήσουν πλήρως τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή και να μην απαντήσουν καθόλου σε κάποιες από αυτές. Για να αποφευχθούν οι παραπάνω κίνδυνοι κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων βρισκόταν στην αίθουσα διδασκαλίας η ερευνήτρια και έδινε στους μαθητές διευκρινιστικές οδηγίες. Στην ομάδα εστίασης μεροληψία της απόκρισης μπορεί να συμβεί καθώς οι μαθητές ενδέχεται να μην απαντήσουν αυθόρμητα και ειλικρινά στις ερωτήσεις του ερευνητή, όπως θα απαντούσαν σε έναν συνομήλικό τους. Ενδιαφέρονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό να μην αλλοιώσουν την εικόνα που παρουσιάζουν και κάποιες φορές είναι περισσότερο συγκρατημένοι από το αναμενόμενο. Για να περιοριστούν οι παραπάνω κίνδυνοι η ερευνήτρια πριν την έναρξη της ομάδας εστίασης περιέγραψε στους μαθητές τους όρους συμμετοχής τους, ένας από τους οποίους εστίαζε στο ότι οι μαθητές θα θέλαμε να απαντούν με βάση τη δική τους εμπειρία από τη διδασκαλία και όχι με βάση όλα όσα θα αναμέναμε να ακούσουμε.

Στην παρατήρηση, για να αποφευχθεί η μεροληψία του ερευνητή ο οποίος διεξάγει την έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ανεξάρτητος παρατηρητής ο οποίος κατέγραφε σημειώσεις πεδίου.

Για να αποφευχθούν επιδράσεις του παρατηρητή στα δεδομένα, όπως επιλεκτική προσοχή και επιλεκτική μνήμη (Robson, ό.π.: 385) οι διδακτικές παρεμβάσεις ηχογραφήθηκαν και οι ηχογραφήσεις χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά από την ερευνήτρια κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης.

5.4. Είδος ανάλυσης και διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

5.4.1. Διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων

Τα δύο ερωτηματολόγια, το ένα για την απάντηση στο α' ερευνητικό ερώτημα και το δεύτερο για την απάντηση μαζί με δύο ακόμη ερευνητικά εργαλεία στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρήγαγαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα προέρχονται από τις απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις και τα ποιοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου στις ανοιχτές ερωτήσεις έχει τη μορφή ποσοτικοποίησης ποιοτικού υλικού (Σαραφίδου, 2011: 118). Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών κατατάχθηκαν σε θεματικές κατηγορίες επαγωγικά με μονάδα ανάλυσης σε άλλες ερωτήσεις τη λέξη και σε άλλες τη φράση των μαθητών (Κυριαζή, 2011: 287-288). Αυτή η διαδικασία μετέτρεψε τις ανοιχτές ερωτήσεις σε ένα περιορισμένο αριθμό τυποποιημένων απαντήσεων που επέτρεψαν τη στατιστική ανάλυση στο SPSS (Robson, 2010: 305). Οι κατηγορίες ανάλυσης είναι «καθολικές» και «αμοιβαία αποκλειόμενες» δηλαδή εντάσσουν το σύνολο των δεδομένων με μοναδικό τρόπο (Robson, 2010: 421).

5.4.2. Διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας ποιοτικών δεδομένων από την παρατήρηση και την ομάδα εστίασης.

Για τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και την ομάδα εστίασης ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Όπως περιγράφεται στον Ιωσηφίδης (2008: 173), προηγείται ο περιορισμός των δεδομένων, ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων και η διαδικασία ολοκληρώνεται με τον έλεγχο και την απόδοση νοήματος στα δεδομένα μέσω της ανάλυσης και της ερμηνείας τους. Ο περιορισμός των δεδομένων περιλαμβάνει την επιλογή από τον ερευνητή των δεδομένων εκείνων που κρίνονται ως τα πλέον κατάλληλα κατά την κρίση του, προκειμένου

να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα. Γι' αυτό τον λόγο υπήρχαν συγκεκριμένοι άξονες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που προέρχονται από τα ερευνητικά ερωτήματα και την βιβλιογραφική ανασκόπηση για την συνέχεια της ελληνικής γλώσσας μέσω της εξέλιξής της. Η διαδικασία αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση και την ομάδα εστίασης εφαρμόστηκε συνδυασμός μεθόδων ανάλυσης. Κύρια μέθοδος ανάλυσης αποτέλεσε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να πάρει μια περισσότερο ποσοτική ή περισσότερο ποιοτική μορφή. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου ενδιαφέρεται για τη συχνότητα εμφάνισης ενός στοιχείου, τις ιδέες που επανέρχονται, ενώ στην ποιοτική ανάλυση, σημασία έχει η έννοια του αξιοπρόσεκτου ή της σπουδαιότητας που προκύπτει από την ύπαρξη του «νέου», του «ενδιαφέροντος», της «αξίας» ενός θέματος, κριτήρια όμως που παραμένουν υποκειμενικά. Στην ποιοτική ανάλυση η δημιουργία των κατηγοριών είναι πιο ουσιώδης από τη συχνότητα εμφάνισής τους, γιατί ο ερευνητής ενδιαφέρεται για τη διατήρηση του ίδιου του κειμένου (Πάλλα, 1992: 47-48). Γι' αυτό και στην ποσοτική ανάλυση, που αποσκοπεί στον έλεγχο μιας θεωρίας, οι αρχικές κατηγορίες δε μεταβάλλονται, ενώ στην ποιοτική ανάλυση τα δεδομένα αντιπαραβάλλονται με αρχικές δοκιμαστικές κατηγορίες και αναλόγως το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται. Επομένως, η τελική μορφή των κατηγοριών ανάλυσης είναι ένας συνεχής διάλογος μεταξύ θεωρίας και δεδομένων (Κυριαζή, 2011: 290).

Οι δύο τύποι ανάλυσης περιεχομένου δεν αποκλείουν ο ένας τον άλλο αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Η σχέση τους είναι κυκλική, καθώς καθεμιά από τις δύο προσεγγίσεις παρέχει χρήσιμα στοιχεία για την άλλη προσέγγιση και την βοηθά να εξελιχθεί. Παραδείγματος χάρη, η ποιοτική ανάλυση παρέχει σε ένα αρχικό στάδιο τις αναγκαίες κατηγορίες θεμάτων στην ποσοτική ανάλυση. Ανάλογα στην ποιοτική ανάλυση μπορεί να υπάρξουν στοιχεία που παραπέμπουν σε ποσοτικές πρακτικές, όπως σε μια έρευνα όταν γίνεται αναφορά στο σύνολο των απόψεων ή σε μια μόνο άποψη, είναι δυνατόν, όσο κι αν δίνουν την εντύπωση του αορίστου και μη μετρήσιμου, να παραπέμπουν σε ποσοτικές πρακτικές (Πάλλα, ό.π.: 47).

Συνήθως το ίδιο το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά που υπαγορεύουν την επιλογή του τύπου ανάλυσης (Πάλλα, ό.π.: 48). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων από τις σημειώσεις παρατήρησης (observation notes) και την ομάδα εστίασης είχε έναν πιο ποιοτικό χαρακτήρα καθώς στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν όχι

η ανεύρεση κάποιας συχνότητας αλλά η αποτύπωση αντιλήψεων που φανερώνουν τη σταδιακή οικοδόμηση αντίληψης της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές μέσω της εξέλιξης της στην πορεία του χρόνου.

Επομένως, συγκροτήθηκαν δύο συστήματα κατηγοριών ανάλυσης, ένα σύστημα για τα δεδομένα της παρατήρησης και ένα σύστημα για τα δεδομένα της ομάδας εστίασης, που βασίζονται σε ποιοτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, τα δύο συστήματα κατηγοριών βασίστηκαν στο επαγωγικό σύστημα κατηγοριών που αναφέρει ο Μπονίδης (2013: 478). Το σύστημα ανάλυσης διαμορφώνεται ως εξής. Βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης και των ερευνητικών ερωτημάτων συγκροτείται ένα «παραγωγικό» σύστημα βασικών κατηγοριών ή άξονων ανάλυσης με τους οποίους προσεγγίζεται το ερευνώμενο υλικό. Έπειτα, με αφετηρία τις παραπάνω κατηγορίες ή τους άξονες ανάλυσης, μελετήθηκε προσεκτικά το κείμενο κάθε περίπτωσης (σημειώσεις πεδίου, κείμενο απομαγνητοφωνημένης ομάδας εστίασης) και υπογραμμίστηκαν σε αυτό όλες οι δηλώσεις που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα και τους άξονες ανάλυσης του, δίνοντας παράλληλα σύντομο τίτλο στην καθεμιά από αυτές. Με βάση αυτούς τους τίτλους διαμορφώθηκαν οι πρώτες επαγωγικές κατηγορίες. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία συγχώνευσης των όμοιων κατηγοριών, ομαδοποίησης των κατηγοριών με συναφές περιεχόμενο και ένταξή τους ως υποκατηγοριών σε μια βασική κατηγορία. Όλη αυτή η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα να συγκροτηθεί το οριστικό «επαγωγικό» σύστημα των κατηγοριών και υποκατηγοριών της ανάλυσης (Μπονίδης 2013: 478). Οι άξονες ανάλυσης και οι κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. 6.2.2. και 6.2.3.).

Οι κατηγορίες και στα δύο συστήματα ανάλυσης είχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ήταν καθολικές, δηλαδή κάθε απόσπασμα λόγου του κειμένου μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί, αφού ακόμη και γι' αυτά που δεν εντάσσονταν σε μια ενιαία κατηγορία, δημιουργήθηκε μία κατηγορία απορριμμάτων, για να ενσωματωθούν πχ. στην ομάδα εστίασης αναφέρθηκαν οι μαθητές αρκετές φορές στο πόσο πολύ τους άρεσε η διαδικασία και ο τρόπος που παρουσιάστηκε το δικανικό λεξιλόγιο. Το συγκεκριμένο δεδομένο πηγάζει εμμέσως από το ερευνητικό ερώτημα και κατηγοριοποιήθηκε ξεχωριστά, β) ήταν αμοιβαία αποκλειόμενες, δηλαδή κάθε απόσπασμα λόγου μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σε μία μόνο κατηγορία (Robson, 2010: 421).

Για να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκαν κι άλλοι μέθοδοι ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008: 176-179).

α) Η τυπολογική ανάλυση (typology), η οποία αφορά την ενσωμάτωση του ποιοτικού υλικού σε συγκεκριμένες κατηγορίες, οι οποίες οφείλουν να είναι εξαντλητικές του θέματος στο οποίο αναφέρονται για να μην υπάρχουν επικαλύψεις. Επίσης, κατά την τυπολογική ανάλυση είναι σημαντικό να επιδιώκεται ο συσχετισμός και οι συνδέσεις των διαφορετικών κατηγοριών μεταξύ τους.

β) Η ερμηνευτική ανάλυση (hermeneutical analysis), η οποία έχει ως βασικό της στόχο την ανάδειξη νοήματος που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αποδίδουν στο υπό μελέτη φαινόμενο. Σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι η κατανόηση από τον ερευνητή του νοήματος που παράγουν οι συμμετέχοντες ενταγμένο στο συγκεκριμένο στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς το πλαίσιο αυτό διαμορφώνει τα βιώματα των συμμετεχόντων. Επομένως, ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει τις διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής υποκειμενικών νοημάτων από τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008: 178-179).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την κυριολεκτική, ερμηνευτική και αναστοχαστική ανάλυση της Mason (2011: 140). Η συγκεκριμένη έρευνα άντλησε στοιχεία σε μεγαλύτερο βαθμό από την κυριολεκτική και ερμηνευτική ανάγνωση. Στην κυριολεκτική ανάγνωση ο ερευνητής ανιχνεύει το εκφρασμένο νόημα των δεδομένων, δίνοντας έμφαση στον κυριολεκτικό χαρακτήρα της μορφής, του περιεχομένου, της δομής, του στυλ και ούτω καθεξής. Η ερμηνευτική ανάγνωση, είναι μια *«ανάγνωση μέσα και πίσω ή πέρα από τα δεδομένα αυτά καθεαυτά, είτε πρόκειται για πραγματικά κείμενα είτε για οπτικές παραστάσεις ή για οτιδήποτε άλλο»*. Έτσι, ο ερευνητής προσπαθεί να αντιληφθεί και να τεκμηριώσει την άποψη του για τη σημασία των δεδομένων του, δηλαδή να ανιχνεύσει *«τα υπονοούμενα πρότυπα ή τους κανόνες με τους οποίους λειτουργεί ο ερωτώμενος, τα είδη του θεματικού λόγου που τον επηρεάζουν, τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται αυτά τα είδη λόγου, την ύπαρξη μηχανισμών αιτιότητας στο πλαίσιο της κοινωνικής πράξης»*. Ο ερευνητής, ακόμη, μπορεί να εστιάσει σε ερμηνείες, αντιλήψεις ή αναφορές *«που καταδεικνύουν το πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται νοηματικά τα κοινωνικά φαινόμενα»* (Mason, ό.π.: 197-198).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Αποτελέσματα στο α' ερευνητικό ερώτημα

Στο α' ερευνητικό ερώτημα διερευνούμε τις αντιλήψεις που φαίνεται να έχουν οι μαθητές για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας. Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου.

Αρχικά, οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις (1-4), όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (βλ. 5.3.2.1.), αποτελούν πιο γενικές ερωτήσεις ώστε οι μαθητές να αισθανθούν πιο άνετα και ίσως να αναφέρθουν αυθόρμητα σε στοιχεία που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα. Στην πρώτη ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θεωρούν σημαντική τη γνώση των αρχαίων ελληνικών. Οι μαθητές εξέφρασαν μια θετική στάση ως προς τη σημασία και τη σπουδαιότητα του μαθήματος καθώς 17 στους 21 μαθητές (81%) θεώρησαν από αρκετά ως πάρα πολύ σημαντικό το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Πιο συγκεκριμένα, 8 μαθητές (38,1%) απάντησαν «αρκετά», 6 μαθητές (28,6%) απάντησαν «πολύ» και 3 μαθητές (14,3%) απάντησαν «πάρα πολύ». Μόλις 4 μαθητές (19%) απάντησαν «λίγο», ενώ κανείς μαθητής δεν απάντησε πως το μάθημα δεν έχει καμία σημασία γι' αυτόν.

Στη συνέχεια θεωρήθηκε σημαντικό να διαπιστωθούν οι λόγοι που οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα είναι σημαντικό γι' αυτούς. Οι λόγοι που ανέφεραν οι μαθητές αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα, στην πρώτη στήλη. Στη δεύτερη στήλη παρουσιάζεται η συχνότητα των απαντήσεων των μαθητών και στην τρίτη στήλη, η συχνότητα επί τοις εκατό. Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται όλοι οι πίνακες που ακολουθούν. Η ερώτηση αυτή είναι μία ανοικτή ερώτηση που με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου οι απαντήσεις των μαθητών συνοψίστηκαν ως εξής:

Πίνακας 2: Σημασία γνώσης της αρχαίας ελληνικής

<i>Σημασία γνώσης της αρχαίας ελληνικής</i>	f	f %
γλώσσα προγόνων/ρίζες	14	53.8%
καλύτερη κατανόηση νέας ελληνικής	6	23.1%
μόρφωση/καλλιέργεια	3	11.5%
βοηθά σε κάποια επαγγέλματα	2	7.7%
καμία χρησιμότητα	1	3.8%

Η κυρίαρχη αντίληψη για τη σημασία της γνώσης των αρχαίων ελληνικών είναι ότι η ελληνική είναι η «γλώσσα των προγόνων», 14 μαθητές (53,8%). Η αντίληψη αυτή εμφανίζεται ως κυρίαρχη και από την από την έρευνα της Ρίζου (2011) που κι εκεί τα κίνητρα εθνισμού και εθνικού χρέους για την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών είναι τα επικρατέστερα. Μπορούμε όμως να συμπεράνουμε πως αυτή η αντίληψη υποδηλώνει πως οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται κάποια σχέση μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής: «Για να γνωρίσουμε τις ρίζες μας», «Πιστεύω ότι τα αρχαία ελληνικά δεν χρησιμεύουν στη ζωή μας αργότερα αλλά πρέπει να γνωρίζουμε τη γλώσσα των παλιών Ελλήνων» , ένας άλλος μαθητής είπε «Επειδή ερχόμαστε σε επαφή με τον αρχαίο πολιτισμό και γνωρίζουμε τη γλώσσα των προγόνων μας, προϊόν της οποίας είναι και η νέα ελληνική γλώσσα». Στη συνέχεια 6 μαθητές (23,1%) υποστήριξαν την αντίληψη πως η γνώση της αρχαίας ελληνικής αποτελεί προϋπόθεση για την καλύτερη κατανόηση της νέας ελληνικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απόψεις δύο μαθητών: «Γιατί μέσα από τα αρχαία ελληνικά κατανοείς καλύτερα τα νέα ελληνικά, μαθαίνεις ένα μέρος της ελληνικής ιστορίας και διατηρείται έτσι ο πολιτισμός». Εντύπωση προκάλεσε η απάντηση ενός μαθητή που θεώρησε τα αρχαία ελληνικά ως μητρική γλώσσα: «Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό διότι είναι η μητρική μας γλώσσα και επειδή τη μαθαίνουν και άλλοι άνθρωποι σε ξενόγλωσσα πανεπιστήμια». Στην έρευνα της Ποιμενίδου (2011) η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει την άποψη ότι η γνώση των αρχαίων ελληνικών υποστηρίζει τη γνώση των νέων ελληνικών. Η αρχαία ελληνική μπορεί να υποστηρίξει την κατάκτηση αυτή ως ένα σημείο, όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών (2011: 37) «η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής

μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του λόγιου χρηστικού επιπέδου της νέας ελληνικής» καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μελέτη και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας η επαφή με τη νεοελληνική γραμματεία και όχι με την αρχαία γραμματεία συμβάλλει βελτίωση της ικανότητας χειρισμού της νέας ελληνικής (Κακριδής, 1994: 53). Όμως, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί η άποψη των μαθητών, αφού παρόμοια αντίληψη φαίνεται να έχουν και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αρχαία ελληνικά. Στην έρευνα της Πραγκαστής (2015) και του Κελπανίδη (2009) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν υποστηρίζει πως η γνώση της νέας ελληνικής εξαρτάται από τη γνώση της αρχαίας ελληνικής.

Έπειτα, ακολουθεί η αντίληψη πως η γνώση των αρχαίων ελληνικών αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και καλλιέργειας για τον άνθρωπο, την αντίληψη αυτή υποστήριξαν 3 μαθητές (11,5%). Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Βοηθούν στην πνευματική καλλιέργεια», ένα άλλος μαθητής απάντησε ότι «Πρέπει να έχουμε γενικές γνώσεις και να είμαστε μορφωμένοι». Στην έρευνα της Ποιμενίδου (2011) η άποψη αυτή εκφράζεται σε μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές. Επίσης, αντανakλάται και στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 καθώς ο κύριος σκοπός του μαθήματος προβάλλεται ως «μορφωτικός-ανθρωπιστικός και αρχαιογνωστικός και συντελείται με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2003: 78). Ένας μικρός αριθμός μαθητών ανέφερε πως βοηθά σε κάποια επαγγέλματα, 2 μαθητές (7,7%). Ένας μαθητής απάντησε ότι δεν έχει καμιά χρησιμότητα καθώς «δεν είναι καθομιλουμένη γλώσσα πλέον».

Έπειτα, οι μαθητές ρωτήθηκαν για τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος. Καμία δυσκολία ανέφεραν μόλις 3 μαθητές (14,3%), λίγη δυσκολία ανέφεραν 3 μαθητές (14,3%), ενώ αρκετή (11 μαθητές, 52,4%) και πολλή δυσκολία (4 μαθητές, 19%) ανέφεραν οι περισσότεροι μαθητές. Ακολούθησε μια προσπάθεια ανίχνευσης των δυσκολιών αυτών με μια ανοιχτή ερώτηση. Οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

Πίνακας 3: Δυσκολίες του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών

<i>Δυσκολίες του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών</i>	f	f %
Γραμματική	10	41.7%
Τίποτα	5	20.8%
Σημασιολογία/Λεξιλόγιο	3	12.5%

Τονισμός	2	8.3%
Σύνταξη	2	8.3%
Συνολικά η γλωσσική μορφή της αρχαίας ελληνικής	2	8.3%

Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι μαθητές, 10 μαθητές (41.7%), συναντούν δυσκολίες στη Γραμματική. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Ποιμενίδου (2011), που οι μαθητές ανέφεραν πως δυσκολεύονται περισσότερο στη Γραμματική. Ένας μαθητής απάντησε *«Ότι έχει περίεργες καταλήξεις που χρειάζονται πολύ χρόνο για αποστήθιση»*. Η απάντηση αυτή ήταν αναμενόμενη καθώς η Γραμματική διαφέρει αρκετά στις δύο γλωσσικές μορφές (Τσιτσιρίδης, 2005: 90). Ακολουθεί η απάντηση «τίποτα», 5 μαθητές (20.8%) φαίνεται πως δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία στο μάθημα. Το ποσοστό αυτό σε σχέση με το σύνολο της τάξης είναι μικρό και κατά πάσα πιθανότητα αντιστοιχεί στους άριστους μαθητές της τάξης. Ένας μαθητής που ανήκει σ' αυτή την κατηγορία απάντησε: *«Δε με δυσκολεύει κάτι συγκεκριμένα πιστεύω πως η λύση είναι περισσότερο διάβασμα»*. Στη συνέχεια 3 μαθητές (12,5%) απάντησαν πως τους δυσκολεύει το λεξιλόγιο και οι σημασίες των λέξεων. Ένας μαθητής απάντησε: *«Οι δυσνόητες λέξεις»*. Ακολουθούν ο τονισμός και η σύνταξη με δύο μαθητές (8.3%) η κάθε απάντηση. Τέλος, 2 μαθητές (8,3%) απάντησαν πως τους δυσκολεύει το σύνολο του μαθήματος. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής: *«Δεν είναι εύκολο να κατανοήσεις μια γλώσσα που δεν είναι ακριβώς ίδια με αυτή που μιλάς»*. Ένας μαθητής απάντησε *«η πολυπλοκότητα»*. Φαίνεται να κατανοεί την αναλυτικότητα της Νέας ελληνικής και τη συνθετότητα της αρχαίας ελληνικής (Χριστίδης, 2005).

Μετά τις γενικές ερωτήσεις το ερωτηματολόγιο εστίασε στο λεξιλόγιο της αρχαίας ελληνικής και στον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν τη σύνδεσή του με τη νέα ελληνική. Αρχικά, σε σύνδεση με τις παραπάνω ερωτήσεις, ρωτήθηκε ο βαθμός δυσκολίας του λεξιλογίου. Οι περισσότεροι μαθητές (15 μαθητές, 71.4%) απάντησαν πως δυσκολεύονται «αρκετά» (7 μαθητές, 33.3%) ή «πολύ» κατά την εκμάθηση του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου. Ενώ ότι δυσκολεύονται «λίγο» απάντησαν 4 μαθητές (19.0%) και μόλις 2 μαθητές (9.5%) απάντησαν «καθόλου». Αυτές οι απαντήσεις έρχονται σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση που μόλις 3 μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στο λεξιλόγιο και άλλοι 2 μαθητές ότι δυσκολεύονται γενικά στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Αυτή η διαφορά μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι

πιθανόν οι δυσκολίες στη γραμματική, τον τονισμό και τη σύνταξη να είναι πολύ περισσότερες σε κάποιους μαθητές από τις δυσκολίες στο λεξιλόγιο. Οι δυσκολίες αυτές επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες (Κοξυράκη, 2000· Ποιμενίδου, 2011). Το αρχαιοελληνικό λεξιλόγιο, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, συνδέεται περισσότερο με την νέα ελληνική σε σχέση με τους υπόλοιπους τομείς της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002: 13-16).

Έπειτα, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διευκρινιστούν τα σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές στο λεξιλόγιο. Γι' αυτό το λόγο εντάχθηκε στο ερωτηματολόγιο μία ανοικτή ερώτηση. Οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

Πίνακας 4: Σημεία δυσκολίας του λεξιλογίου

Σημεία δυσκολίας του λεξι- λογίου	f	f %
Σημασιολογία/Μορφολογία	14	66.7%
Ορθογραφία/τόνοι	3	14.3%
Άλλο	3	14.3%
Τίποτα	1	4.8%

Από τις απαντήσεις των μαθητών γίνεται σαφές ότι οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως δυσκολεύονται στη σημασιολογία/ μορφολογία, 14 μαθητές (66,7%), 3 μαθητές (14,3%) στον τονισμό και την ορθογραφία, 3 μαθητές (14,3%) ανέφεραν άλλο και ένας μαθητής ανέφερε ότι δεν τον δυσκολεύει τίποτα. Η δυσκολία στη σημασία και στη μορφή των λέξεων οφείλεται στη γλωσσική αλλαγή που υφίσταται η γλώσσα στην πορεία του χρόνου και ήταν αναμενόμενο αυτό το σημείο να δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές. Ενδεικτικές απαντήσεις όσον αφορά τη σημασιολογία/μορφολογία είναι οι εξής: «(το λεξιλόγιο) είναι περίεργο», «Η διαφορά στον τρόπο σχηματισμού των αρχαίων λέξεων σε σχέση με τις νέες», «Με δυσκολεύει γιατί οι περισσότερες λέξεις δεν έχουν καμία σχέση με τη γλώσσα που μιλάμε τώρα», «επειδή τα αρχαία είναι σαν καινούργια γλώσσα για μένα, το λεξιλόγιο είναι δύσκολο. Σαν να μαθαίνω μια ξένη γλώσσα», ενώ ένας άλλος μαθητής απαντά «Δε με δυσκολεύει ιδιαίτερα, γιατί οι περισσότερες λέξεις συνδέονται με νεοελληνικές» Για να γίνει αντιληπτό πως εννοούν οι μαθητές τη δυσκολία στην σημασία και

τη μορφή των λέξεων διακρίναμε τις απαντήσεις τους στα σημεία που δυσκολεύονται στη σημασιολογία/ μορφολογία ως εξής:

Πίνακας 5 : Δυσκολίες στη σημασιολογία/μορφολογία

Σημεία δυσκολίας στη σημασιολογία/ μορφολογία	f	f %
Οι περισσότερες λέξεις άγνωστες	7	50.0%
Ορισμένες λέξεις άγνωστες	5	35.7%
Τελείως άγνωστες	2	14.3%

Οι περισσότεροι μαθητές, 7 μαθητές (50%), ανέφεραν ότι οι περισσότερες λέξεις των κειμένων είναι άγνωστες γι' αυτούς,. Ακολουθούν 5 μαθητές (35,7%) που αναφέρουν πως ορισμένες λέξεις τους φαίνονται άγνωστες και 2 μαθητές (14,3%) ανέφεραν πως οι λέξεις των αρχαιοελληνικών κειμένων είναι τελείως άγνωστες. Οι μαθητές με τις απαντήσεις τους παρουσιάζουν το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής αλλά δεν γίνεται σαφές κατά πόσο το συνειδητοποιούν. Επίσης, το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές θεωρούν το λεξιλόγιο είτε δυσπρόσιτο (περισσότερες λέξεις άγνωστες) ή τελείως άγνωστο τονίζει την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας του. Η διδασκαλία θα τονίζει τη σχέση του με τη νέα ελληνική (Βαρμάζης, 2008: 62). Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη γιατί τότε και τα κείμενα από δυσπρόσιτα θα γίνουν πιο προσιτά στους μαθητές.

Έπειτα, ρωτήθηκαν οι μαθητές αν θεωρούν ότι το λεξιλόγιο των αρχαίων με των νέων ελληνικών συνδέεται. Παρόλο που σύμφωνα με την προηγούμενη ερώτηση μια μεγάλη μερίδα μαθητών θεωρεί πως στο λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών οι περισσότερες λέξεις είναι άγνωστες ή τελείως άγνωστες, στην ερώτηση αυτή δεν υπάρχει κανείς μαθητής που να υποστηρίζει πως δεν υπάρχει καμιά σύνδεση στο λεξιλόγιο αρχαίων και νέων ελληνικών, υπήρξε όμως ένας μαθητής που δεν απάντησε καθόλου, μόλις 5 μαθητές (23,8%) ανέφεραν πως υπάρχει μικρή σύνδεση , ενώ 16 μαθητές (76.1%) αναφέρουν πως συνδέονται οι δύο γλωσσικές μορφές ως προς το λεξιλόγιο είτε «αρκετά», 5 μαθητές (23,8%) είτε «πολύ», 4 μαθητές (19.0%) είτε «πάρα πολύ», 7 μαθητές (33,3%).

Στη συνέχεια επιδιώξαμε να διαπιστώσουμε πως κατανοούν οι μαθητές αυτή τη σύνδεση. Οι απαντήσεις των μαθητών συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 6 : Τρόπος σύνδεσης αρχαία και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο

Τρόπος σύνδεσης αρχαία και νέας ελληνικής στο λεξιλόγιο	f	f %
Κοινές ρίζες/ομόρριζα	10	47.6%
Ίδια σημασία/ίδια μορφή	4	19.0%
Έλλειψη αιτιολόγησης τρόπου σύνδεσης	4	19.0%
Καμία σύνδεση	2	9.5%

Οι περισσότεροι μαθητές κατανοούν αυτή τη σύνδεση μέσω ομορρίζων, 10 μαθητές (47,6%). Ενδεικτικά αναφέρουν: «Οι ρίζες των λέξεων εξακολουθούν να αποτελούν βάση του λεξιλογίου από την ομηρική εποχή μέχρι σήμερα», «Πολλές λέξεις από τα νέα ελληνικά είναι παράγωγες και ομόρριζες από τα αρχαία». Είναι ιδιαίτερα σημαντικό πως 10 μαθητές (47,6%) αιτιολόγησαν με ικανοποιητικό τρόπο αυτή τη σύνδεση. Στη συνέχεια 4 μαθητές (19.0%) αναφέρουν πως υπάρχουν κοινές λέξεις στην αρχαία και νέα ελληνική, επομένως τη σύνδεση την αντιλαμβάνονται μόνο ως ομοιότητα κάποιων λέξεων στις δύο γλωσσικές μορφές. Όμως, υπάρχουν και 4 μαθητές (19.0%) που ενώ αναφέρουν πως υπάρχει σύνδεση στο λεξιλόγιο της αρχαίας με τη νέα ελληνική δεν αιτιολογούν αυτή τη σύνδεση. Πιθανόν, μεταφέρουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού της τάξης που προβάλλεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια χωρίς να την έχουν διαπιστώσει στην πράξη. Ενδεικτικά αναφέρουν: «Είναι ελληνική άρα θα έχει σχέση με τα νέα ελληνικά», «Πιστεύω πως συνδέεται αλλά οι λέξεις δε μοιάζουν μεταξύ τους», «Υπάρχουν πολλές ομοιότητες». Μία μαθήτρια φαίνεται αντιλαμβάνεται την αναλυτικότητα της νέας ελληνικής καθώς απάντησε: «Εκείνα τα παλιά χρόνια ήταν πιο δύσκολα ενώ τώρα τα αναλύουν περισσότερο». Υπάρχουν και 2 μαθητές (9,5%) που αναφέρουν πως δεν υπάρχει καμία σύνδεση.

Όπως ένας μαθητής που απάντησε πως «πιστεύω ότι συνδέεται περισσότερο με την καθαρεύουσα και όχι τόσο πολύ με την Νέα Ελληνική Γλώσσα».

Στη συνέχεια οι μαθητές ρωτήθηκαν αν πραγματοποίησαν με τον καθηγητή τους ασκήσεις που τους βοήθησαν να καταλάβουν τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής. Με αυτή την ερώτηση γίνεται αντιληπτό αν ο ρόλος του εκπαιδευτικού βοήθησε τους μαθητές να διαμορφώσουν τις παραπάνω απόψεις για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής. Οι μαθητές ανέφεραν τις παρακάτω δραστηριότητες:

Πίνακας 7 : Ασκήσεις που φανερώνουν τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής

Ασκήσεις που φανερώνουν τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής	f	f %
Ομόρριζα/παράγωγα/σύνθετα	7	33.3%
Μετάφραση	5	23.8 %
Λεξιλογικός πίνακας του σχολικού βιβλίου	3	14.3 %
Καμία	3	14.3 %
Δημιουργία προτάσεων/κειμένων με λέξεις	1	4.8%

Οι περισσότεροι μαθητές, 7 μαθητές (33,3%) απάντησαν πως πραγματοποίησαν ασκήσεις με ομόρριζα/παράγωγα/σύνθετα που τους βοήθησαν να κατανοήσουν αυτή τη σχέση. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές σχηματίζουν μόνοι τους τα ομόρριζα/παράγωγα/σύνθετα. Αντίθετα, ο λεξιλογικός πίνακας, που αποτελεί την κατεξοχήν δραστηριότητα που προβάλλει τη σχέση αρχαίας-νέας ελληνικής (Βιβλίο εκπαιδευτικού, 2011: 12) μόλις 3 μαθητές (14,3%) σκέφτηκαν την ύπαρξή του και ανέφεραν πως τους βοήθησε. Επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο όταν οι ίδιοι δημιουργούν το λεξιλογικό πίνακα παρά όταν τους δίνεται έτοιμος (Χατζημαυρουδής, ό.π.: 243-244). Ακόμη, 5 μαθητές (23,8%) ανέφεραν πως η μεταφραστική διαδικασία τους βοήθησε αρκετά, ενώ δύο μαθητές δεν απάντησαν καθόλου.

Έπειτα οι μαθητές ρωτήθηκαν αν η εκμάθηση του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά τους βοήθησε να κατανοήσουν μέρος του νεοελληνικού λεξιλογίου. Κανείς μαθητής δεν απάντησε πως δεν τον βοηθά καθόλου. Μόλις 4 μαθητές (19,0%) απάντησαν «λίγο», ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών τοποθετείται στις επιλογές «αρκετά», 8 μαθητές (38,1%) , «πολύ» , 5 μαθητές (23,8%) και «πάρα πολύ», 4 μαθητές (19,0%). Αυτές οι απαντήσεις φανερώνουν πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται κάποια σχέση στο λεξιλόγιο των δύο γλωσσικών μορφών και νιώθουν ότι σε κάποιο βαθμό τους βοηθούν στην κατάκτηση του νεοελληνικού λεξιλογίου που προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά (Μπαμπινιώτης, 1994: 301-305).

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις στοχεύουν στην αντίληψη που έχουν για την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσα στην πορεία του χρόνου. Αρχικά ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως η ελληνική που μιλούσαν τους προηγούμενους αιώνες ήταν μία γλώσσα. Οι περισσότεροι μαθητές, 14 μαθητές (66,7%) υποστήριζαν πως η ελληνική των προηγούμενων αιώνων δεν ήταν μία γλωσσική μορφή, ενώ 4 μαθητές (33,3%) ανέφεραν πως η ελληνική των προηγούμενων αιώνων ήταν μία γλωσσική μορφή. Η μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών φαίνεται να κατανοεί πως η ελληνική πέρασε διαφορετικές φάσεις στην πορεία του χρόνου για να φτάσει στη νέα ελληνική (Μπαμπινιώτης, 1999 · Tonnet, 2011).

Επίσης, οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται την έννοια της γλωσσικής αλλαγής καθώς στην ερώτηση αν στην ελληνική γλώσσα με το πέρασμα του χρόνου υπάρχουν λέξεις που διατηρούν την ίδια σημασία και άλλες που αλλάζουν σημασία, οι 20 μαθητές, (95,2%) απάντησαν «ναι» και μόλις ένας μαθητής απάντησε «όχι».

Προβληματισμό όμως δημιουργεί η τελευταία ερώτηση που ρωτά τους μαθητές αν υποστηρίζουν την άποψη ότι η ελληνική είναι δύο διαφορετικές γλώσσες. Οι περισσότεροι μαθητές, 14 μαθητές (66,7%) απάντησαν πως δεν είναι δύο διαφορετικές γλώσσες όμως υπήρξαν 7 μαθητές (33,3%) που απάντησαν «ναι», πως αρχαία και νέα ελληνική αποτελούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Η τελευταία ερώτηση παρέχει ένδειξη πως υπάρχουν κάποιοι μαθητές που βρίσκονται σε σύγχυση ως προς τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι το λεξιλόγιο δεν τοποθετείται στα πιο δύσκολα σημεία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στη Γραμματική, που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες και θεωρείται αναμενόμενο καθώς το λεξιλόγιο συνδέει περισσότερο τις δύο γλωσσικές μορφές σε σχέση με τη Γραμματική. Ακόμη οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γλωσσικά αλλαγή, εφόσον διαπιστώνουν ομοιότητες και διαφορές στο λεξι-

λόγιο ανάμεσα στις δύο γλωσσικές μορφές και αναφέρονται στις άγνωστες λέξεις που συναντούν στα κείμενα που προσεγγίζουν.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής, υπάρχουν αρκετοί μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος αντιλαμβάνονται πως υπάρχει σύνδεση. Ήταν αναμενόμενο ένα τέτοιο συμπέρασμα καθώς οι μαθητές, πέρα από το κατεξοχήν μάθημα των αρχαίων ελληνικών που προβάλλει τη σχέση αυτή στα σχολικά εγχειρίδια, έχουν παρακολουθήσει για δύο σχολικά έτη το μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός», που σκοπός του, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι να καλλιεργήσει την αντίληψη γι' αυτή τη σχέση. Όμως, υπάρχει μια μερίδα μαθητών που βρίσκεται σε σύγχυση ως προς αυτή την αντίληψη. Η σύγχυση αυτή γίνεται αντιληπτή καθώς δεν αιτιολογούν επαρκώς ή και καθόλου τις απαντήσεις τους ή εμφανίζουν ανακολουθίες στις απαντήσεις τους. Επίσης, υπάρχει μια σημαντική μερίδα μαθητών (7 μαθητές) όπου θεωρούν πως αρχαία και νέα ελληνική αποτελούν δύο διαφορετικές γλώσσες.

Επομένως, οι διδακτικές παρεμβάσεις που ακολούθησαν στόχο είχαν πρώτον, να βοηθήσουν τους μαθητές που δεν είχαν ξεκαθαρίσει την αντίληψή τους για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής να έχουν μια πιο σαφή εικόνα, και δεύτερον, και να βοηθήσει τους μαθητές που είχαν κατανοήσει αυτή τη σχέση να τη συνειδητοποιήσουν ακόμη περισσότερο. Σκοπός της συνειδητοποίησης αυτής της σχέσης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, είναι η καλύτερη κατανόηση και εκμάθηση του λεξιλογίου για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση των αρχαιοελληνικών κειμένων και την κατανόηση του νεοελληνικού λεξιλογίου που προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά.

6.2. Αποτελέσματα στο β' ερευνητικό ερώτημα

Στο β' ερευνητικό ερώτημα, που αποτελεί και το κύριο μέρος της έρευνας, διερευνούμε αν ένας διδακτικός σχεδιασμός που εστιάζει στη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής φαίνεται να συνέβαλε στη διαμόρφωση αντίληψης στους μαθητές σχετικά με τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Για την απάντηση σ' αυτό το ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία, ερωτηματολόγιο, ομάδα εστίασης και παρατήρηση, στο πλαίσιο του τριγωνισμού, ώστε να αποκτηθούν πλούσια δεδομένα για την εξαγωγή πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008: 274).

6.2.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είχε παρόμοια δομή με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αναλύθηκε με τον ίδιο τρόπο όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. 5.4.1.). Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου αναφέρουμε τα εξής. Οι πρώτες επτά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1-7) αφορούν την αντίληψη που ανέπτυξαν οι μαθητές για την εξέλιξη της γλώσσας στην πορεία του χρόνου. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις (ερωτήσεις 9-14) δείχνουν κατά πόσο το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε τους μαθητές στην κατανόηση και εκμάθηση του αρχαιοελληνικού και νεοελληνικού λεξιλογίου. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο απάντησαν 19 από τους 21 μαθητές που έχει το τμήμα καθώς υπήρχαν δύο απόντες κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Αρχικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως η ελληνική είναι ίδια με το πέρασμα του χρόνου. Οι περισσότεροι, 15 μαθητές (78,9%) απάντησαν «όχι» και μόλις 4 μαθητές (21,1%) απάντησαν «ναι». Για να γίνει αντιληπτό ότι οι μαθητές απαντούν συνειδητοποιημένα στην ερώτηση ζητήθηκε στη συνέχεια να αιτιολογήσουν την άποψή τους, με μια ανοιχτή ερώτηση. Μετά την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων κατά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Πίνακας 8 : Αιτιολόγηση προηγούμενης απάντησης μαθητών

Αιτιολόγηση	f	f %
Εξέλιξη της γλώσσας	13	86.7 %
Αλλοίωση της γλώσσας	1	6.7 %
προφορά	1	6.7 %

Οι περισσότεροι μαθητές (13 μαθητές, 86,7%) αναφέρουν την έννοια της εξέλιξης. Η έννοια της εξέλιξης είχε αναφερθεί σε όλες τις διδασκαλίες και πιο συγκεκριμένα είχε παρουσιαστεί αναλυτικά στις δύο πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις. Κάποιοι την αναφέρουν ρητά και κάποιοι την περιγράφουν. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις παρακάτω απαντήσεις: *«Κάποιες λέξεις έχουν αλλάξει σημασία, ενώ κάποιες άλλες διατηρούν τη σημασία τους στο πέρασμα του χρόνου», «Εξελίσσεται, κρατάει τις ίδιες ρίζες ή αλλάζει τη σημασία τους ή κάποιες λέξεις χάνονται/ δε χρησιμοποιούνται στο πέρασμα του χρόνου»*. Ένας μαθητής αναφέρεται στην προφορά που άλλαξε στην πορεία του χρόνου, την ερασμική προφορά (Μπαμπινιώτης, 1985: 38). Πιθανόν διότι αναφέρθηκε σε μία διδασκαλία και του έκανε κάποια εντύπωση. Μόλις ένας μαθητής αναφέρει την γλωσσική αλλαγή ως φθορά *«Πιστεύω ότι με το πέρασμα του χρόνου γίνεται πιο απλή, διότι υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν να την αλλοιώσουν»*.

Οι δύο επόμενες ερωτήσεις εξετάζουν την κατανόηση της γλωσσικής αλλαγής ως προς τη σημασία. Όλοι οι μαθητές, (19 μαθητές, 100%) αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν λέξεις που διατηρούν την ίδια σημασία στο πέρασμα του χρόνου και 18 στους 19 μαθητές (94,7%), ότι στην πορεία του χρόνου οι λέξεις αλλάζουν σημασία. Τα ίδια αποτελέσματα παρουσίασαν οι μαθητές στο ίδιο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν την παρέμβαση. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο στο ερώτημα αν στην ελληνική γλώσσα με το πέρασμα του χρόνου υπάρχουν λέξεις που διατηρούν την ίδια σημασία και άλλες που αλλάζουν σημασία, οι 20 μαθητές, (95,2%) απάντησαν «ναι» και μόλις ένας μαθητής απάντησε «όχι». Επομένως, η καλή αντίληψη για την γλωσσική αλλαγή στο σημασιολογικό τομέα παραμένει και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Ακολουθεί αυτούσια η ερώτηση από το πρώτο ερωτηματολόγιο «αν τους προηγούμενους αιώνες η ελληνική ήταν μία». Οι 14 μαθητές (73,7%) απάντησαν «όχι», ενώ 5 μαθητές (26,3%) απάντησαν «ναι». Φαίνεται να έχει μειωθεί ο αριθμός των μαθητών που απάντησαν «ναι» σε

σχέση με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο 14 μαθητές (66,7%) υποστήριζαν πως η ελληνική των προηγούμενων αιώνων δεν ήταν μία γλωσσική μορφή, ενώ 7 μαθητές (33,3%) ανέφεραν πως η ελληνική των προηγούμενων αιώνων ήταν μία γλωσσική μορφή. Όμως κατά τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου έλλειπαν δύο μαθητές. Επομένως, συμπεραίνουμε η διαφορά μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις είναι μικρή.

Ακολούθησε αυτούσια η ερώτηση από το πρώτο ερωτηματολόγιο αν το λεξιλόγιο των αρχαίων συνδέεται με το λεξιλόγιο των νέων ελληνικών. Δεν υπάρχει κανείς μαθητής που να υποστηρίζει πως δεν υπάρχει καμιά σύνδεση στο λεξιλόγιο αρχαίων και νέων ελληνικών, μόλις 3 μαθητές (15,8%) απάντησαν «λίγο», 8 μαθητές (42,1%) απάντησαν «αρκετά», 5 μαθητές (26,3%) απάντησαν «πολύ» και 3 μαθητές (15,8%) «πάρα πολύ».

Πίνακας 9: Το λεξιλόγιο των αρχαίων συνδέεται με το λεξιλόγιο των νέων ελληνικών;

<i>Το λεξιλόγιο των αρχαίων συνδέεται με το λεξιλόγιο των νέων ελληνικών;</i>	1^ο ερωτηματολόγιο	2^ο ερωτηματολόγιο
Καθόλου	0	0
Λίγο	5 μαθητές (23,8%)	3 μαθητές (15,8%)
Αρκετά	5 μαθητές (23,8%)	8 μαθητές (42,1%)
Πολύ	4 μαθητές (19,0%)	5 μαθητές (26,3%)
Πάρα πολύ	7 μαθητές (33,3%)	3 μαθητές (15,8%)

Ο παραπάνω πίνακας συγκρίνει τις απαντήσεις στα δύο ερωτηματολόγια, πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «αρκετά» (8 μαθητές, 42,1%), ενώ στο πρώτο ερωτηματολόγιο οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πάρα πολύ» (7 μαθητές, 33,3%). Διαπιστώνουμε, επομένως, πως οι μαθητές είναι πιο μετριοπαθείς στις απαντήσεις τους. Την απάντηση «πάρα πολύ» στο δεύτερο ερωτηματολόγιο έδωσαν μόλις 3 μαθητές (15,8%), ενώ στο πρώτο ερωτηματολόγιο είχαν δώσει 7 μαθητές (33,3%). Αυτές οι διαφορές φανερώνουν τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας χωρίς να

παραβλέπουν την έννοια της «γλωσσικής αλλαγής» και της εξέλιξης της γλώσσας, επομένως, «...οι μαθητές αποκτούν μια απτή εικόνα για τη μορφή που είχε η γλώσσα μας μέσα στο πέρασμα των αιώνων» όπως προβλέπει και το Πρόγραμμα Σπουδών (2011: 37-38).

Στην επόμενη ερώτηση η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών στα δύο ερωτηματολόγια παρουσιάζει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον τρόπο που συνειδητοποιούν αυτή τη σχέση, καθώς πρόκειται για μια ανοιχτή ερώτηση όπου τα ποιοτικά δεδομένα έχουν ποσοτικοποιηθεί.

Πίνακας 10 : Τρόπος σύνδεσης αρχαίας και νέας ελληνικής

Απαντήσεις μαθητών	1 ^ο ερωτηματολόγιο	Απαντήσεις μαθητών	2 ^ο ερωτηματολόγιο
Κοινές ρίζες/ομόρριζα	10 μαθητές (47.6%)	Κοινή ρίζα/κοινές λέξεις	12 μαθητές (63.2 %)
Ίδια σημασία/ίδια μορφή	4 μαθητές (19.0%)	Εξέλιξη της γλώσσας	3 μαθητές (15.8 %)
Έλλειψη σαφούς αιτιολόγησης τρόπου σύνδεσης	4 μαθητές (19.0%)	Ιστορία	1 μαθητής (5.3 %)
Καμία σύνδεση	2 μαθητές (9.5%)	Δεν ξέρω	1 μαθητής (5.3 %)

Στα δύο ερωτηματολόγια οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής ως προς το λεξιλόγιο μέσα από ομόρριζα και κοινές λέξεις. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο 14 μαθητές (66,6%) ανέφεραν πως το λεξιλόγιο αρχαίας και νέας συνδέεται μέσα από κοινές λέξεις/ομόρριζα και λέξεις με ίδια σημασία/μορφή. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι μαθητές (12 μαθητές, 63.2 %) που ανέφεραν πως το λεξιλόγιο των δύο γλωσσικών μορφών συνδέεται με κοινή ρίζα/κοινές λέξεις μειώθηκαν. Ενδεικτικά οι μαθητές αυτοί αναφέρουν: «Υπάρχουν περίπου οι ίδιες λέξεις με περίπου τις ίδιες σημασίες», «Με τις ρίζες ορισμένων λέξεων», «οι ρίζες και μερικές φορές και η αρχική σημασία παραμένουν οι ίδιες» Εμφανίστηκαν, όμως, 3 μαθητές (15.8 %) που ανέφεραν ρητά την έννοια της εξέλιξης της γλώσσας «Η γλώσσα είναι η ίδια απλώς με το πέρασμα του χρόνου αλλάζει και εξελίσσεται» ή «η νεοελληνική γλώσσα είναι εξέλιξη

της αρχαίας ελληνικής» Δεν υπάρχει τόσο σαφή και συνειδητή αναφορά στην εξέλιξη της γλώσσας στο πρώτο ερωτηματολόγιο. Ένας μαθητής ανέφερε την ιστορία, χωρίς να εξηγεί τι ακριβώς εννοεί με την αναφορά στην ιστορία και άλλος ένας ανέφερε ότι δε γνωρίζει. Δεν υπήρξε μαθητής που να αναφέρει ρητά ότι δεν υπάρχει καμία σύνδεση. Υπήρχαν όμως δύο μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση (missing value). Συνολικά όμως οι μαθητές ήταν περισσότεροι σαφείς και εστιασμένοι στις απαντήσεις τους. Δεν υπήρχαν μαθητές που απάντησαν διφορούμενα ή πολύ γενικά αναδιατυπώνοντας απλώς την ερώτηση όπως συνέβη στο πρώτο ερωτηματολόγιο.

Στις επόμενες ερωτήσεις εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού βοήθησαν τους μαθητές στην εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου στα αρχαία και στα νέα ελληνικά και ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν ασκήσεις που τους βοήθησαν περισσότερο. Η εκμάθηση συνδέεται με τους στόχους της γνώσης και της κατανόησης στην ταξινόμια του Bloom, αφού οι μαθητές ρωτώνται αν θυμούνται και μπορούν να ορίσουν μια λέξη (Φρυδάκη, 2009: 129). Αποτελεί το πρώτο βήμα για τους μαθητές ώστε να συνδυάσουν το αρχαιοελληνικό με το νεοελληνικό λεξιλόγιο και να διαμορφώσουν αντίληψη για τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, που αποτελεί ανώτερος στόχος, στόχος της αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές καλούνται να υποστηρίξουν και να διαμορφώσουν συγκεκριμένη στάση (Φρυδάκη, 2009: 129). Για τους μαθητές είναι πιο εύκολο να εκφράσουν άποψη για το κατά πόσο ένιωσαν ότι έμαθαν το λεξιλόγιο, γιατί είναι κάτι πιο απτό γι' αυτούς και πιο συγκεκριμένο. Επομένως και μέσα από δραστηριότητες που προωθούν την εκμάθηση μέσω της ανάδειξης της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής, στο πλαίσιο της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές καλλιεργούν την προσδοκώμενη αντίληψη.

Αρχικά οι μαθητές ρωτήθηκαν αν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τους βοήθησαν να θυμούνται το δικανικό λεξιλόγιο (μέμφομαι, αἰτιῶμαι, ψέγω, ἐγκαλῶ κ.α') που χρησιμοποιείται στα αρχαία ελληνικά. Οι περισσότεροι μαθητές, 9 μαθητές (47,4%) απάντησαν «αρκετά», ακολουθεί η απάντηση «πολύ» με 4 μαθητές (21,1%) και από δύο μαθητές (10,5%) λαμβάνουν οι απαντήσεις «πάρα πολύ», «λίγο» και «καθόλου». Συνεπώς, οι περισσότεροι μαθητές κυμαίνονται στις απαντήσεις από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές αισθάνονται πως οι δραστηριότητες αυτές, που συνδυάζουν αρχαία και νέα ελληνικά και προβάλλουν τη σχέση των δύο γλωσσικών μορφών, τους βοηθούν στην κατανόηση και εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά.

Έπειτα, θεωρήθηκε σημαντικό να επισημανθούν οι δραστηριότητες που βοήθησαν περισσότερο να κατανοήσουν οι μαθητές το δικανικό λεξιλόγιο στα αρχαία ελληνικά. Οι μαθητές ανέφεραν τις παρακάτω δραστηριότητες.

Πίνακας 11 : Δραστηριότητες που βοήθησαν στα αρχαία ελληνικά

Δραστηριότητες που βοήθησαν στα αρχαία ελληνικά	f	f %
κείμενα/σύγκριση διαφορετικών γλωσσικών μορφών	14	58.3 %
σύνταξη δικού τους κειμένου	4	16. 7 %
πύλη για την ελληνική γλώσσα	3	12.5 %
ασκήσεις με ομόρριζα	2	8.3 %
Καμία	1	4.2%

Η δραστηριότητα που βοήθησε περισσότερο τους μαθητές, 14 μαθητές (58.3 %), φαίνεται να είναι η δραστηριότητα στην οποία πραγματοποιήθηκε σύγκριση του λεξιλογίου διαφορετικών γλωσσικών μορφών μέσα από τρία διαφορετικά κείμενα. Ακολουθεί η σύνταξη δικού τους κειμένου, 4 μαθητές (16. 7 %), η «πύλη για την ελληνική γλώσσα», 3 μαθητές (12.5 %), ασκήσεις με ομόρριζα, 2 μαθητές (8.3 %). Ένας μαθητής ανέφερε πως καμία δραστηριότητα δεν τον βοήθησε. Όλες οι δραστηριότητες αυτές συνδέουν τα αρχαία με τα νέα ελληνικά.

Έπειτα, μελετήθηκε κατά πόσο οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που συνδέουν αρχαία με νέα ελληνικά βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν το απαιτητικό λεξιλόγιο στα νέα ελληνικά. Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που δε φαίνεται να βοηθήθηκε. Όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών 3 μαθητές (15,8%) ανέφεραν ότι δε βοηθήθηκαν «καθόλου», και 6 μαθητές (31,6%) ότι βοηθήθηκαν «λίγο». Όμως οι περισσότεροι μαθητές, 10 μαθητές (52,6%) ανέφεραν ότι βοηθήθηκαν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Πιο αναλυτικά, «αρκετά» ανέφεραν 2 μαθητές (10,5%), «πολύ» ανέφεραν 6 μαθητές (31,6%) και «πάρα πολύ» ανέφεραν 2 μαθητές (10,5%).

Ως προς τις δραστηριότητες που βοήθησαν περισσότερο, οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

Πίνακας 12 : Δραστηριότητες που βοήθησαν στα νέα ελληνικά

Δραστηριότητες που βοήθησαν στα νέα ελληνικά	f	f %
κείμενα/σύγκριση διαφορετικών γλωσσικών μορφών	10	32.3 %
πύλη για την ελληνική γλώσσα	7	22.6 %
ασκήσεις με ομόρριζα νου	6	19.4 %
σύνταξη δικού τους κειμένου	6	19.4 %
Καμία	2	6.5 %

Οι περισσότεροι μαθητές, 10 μαθητές (32.3 %) ανέφεραν ότι περισσότερο τους βοήθησε η δραστηριότητα στην οποία πραγματοποιήθηκε σύγκριση του λεξιλογίου διαφορετικών γλωσσικών μορφών μέσα από τρία διαφορετικά κείμενα. Ακλουθεί η πύλη για την ελληνική γλώσσα με 7 μαθητές (22,6%). Στη συνέχεια 6 μαθητές (19,4%) αναφέρουν τις ασκήσεις με ομόρριζα και άλλοι 6 μαθητές (19,4%) τη σύνταξη δικού τους κειμένου. Ενώ 2 μαθητές (6.5 %) αναφέρουν πως καμία άσκηση δεν τους βοήθησε στα νέα ελληνικά. Ξανά η δραστηριότητα που βοήθησε περισσότερο τους μαθητές είναι η δραστηριότητα σύγκρισης του λεξιλογίου διαφορετικών γλωσσικών μορφών μέσα από τρία διαφορετικά κείμενα. Επομένως, επιβεβαιώνεται ότι «*η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του λόγιου χρηστικού επιπέδου της νέας ελληνικής, όπου παρατηρούνται οι περισσότερες επιβιώσεις προηγούμενων σταδίων εξέλιξης της ελληνικής*» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 37).

Τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν οι δραστηριότητες τους βοήθησαν στον προφορικό και γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός δεν τους βοήθησε ιδιαίτερα, αφού 10 μαθητές ανέφεραν ότι τους βοήθησε από «λίγο», 6 μαθητές (31,6%) έως «καθόλου», 4 μαθητές (21,1%). Αυτές οι απαντήσεις θεωρούμε πως ήταν αναμενόμενες καθώς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό ήταν στραμμένο περισσότερο στο αρχαιοελληνικό λεξιλόγιο

και στο πως θα υποστηρίξουν τα νέα ελληνικά τη μάθησή του, επομένως, για την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου στα νέα ελληνικά απαιτούνται περισσότερες δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση. Υπήρξαν όμως και 9 μαθητές, 47,4% που ανέφεραν πως το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό τους βοήθησε στα νέα ελληνικά από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Πιο συγκεκριμένα 3 μαθητές, 15,8% ανέφεραν ότι τους βοήθησε «αρκετά», 5 μαθητές, 26,3% «πολύ» και 1 μαθητής «πάρα πολύ».

Ως προς τις δραστηριότητες που βοήθησαν περισσότερο, οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

Πίνακας 13 : Δραστηριότητες που βοήθησαν στον προφορικό και γραπτό λόγο

Δραστηριότητες που βοήθησαν στον προφορικό και γραπτό λόγο	f	f %
σύνταξη δικού τους κειμένου	10	40.0 %
κείμενα/σύγκριση διαφορετικών γλωσσικών μορφών	5	20.0 %
ασκήσεις με ομόρριζα	4	16.0 %
πύλη για την ελληνική γλώσσα	3	12.0 %
Καμία	3	12.0 %

Οι περισσότεροι μαθητές, 10 μαθητές (40 %) ανέφεραν πως στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου τους βοήθησε περισσότερο η σύνταξη δικού τους κειμένου, κάτι το οποίο συνάδει και με την επικοινωνιακή μέθοδο (Μιχάλης & Σπανός, 2012). Ακολουθεί η δραστηριότητα κείμενα/σύγκριση διαφορετικών γλωσσικών μορφών, 5 μαθητές (20.0%). Έπειτα 4 μαθητές (16.0%) ανέφεραν τις ασκήσεις με τα ομόρριζα, 3 μαθητές (12.0%) ανέφεραν την πύλη για την ελληνική γλώσσα και άλλοι 3 (12%) ανέφεραν πως καμία δραστηριότητα δεν τους βοήθησε.

Τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν η αρχαία με τη νέα ελληνική είναι δύο διαφορετικές γλώσσες. Η συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε και στο πρώτο ερωτηματολόγιο γι' αυτό πραγματοποιήσαμε σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών στα δύο ερωτηματολόγια.

Πίνακας 14 : Αρχαία και νέα ελληνικά, δύο διαφορετικές γλώσσες

Αρχαία και νέα ελληνικά, δύο διαφορετικές γλώσσες	Απαντήσεις 1 ^{ου} ερωτηματο- λογίου	Απαντήσεις 2 ^{ου} ερωτηματο- λογίου
Ναι	7 μαθητές (33.3%)	4 μαθητές (21.0%)
Όχι	14 μαθητές (66.7%)	15 μαθητές (78.9%)

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι μαθητές που υποστήριζαν πως η αρχαία με τη νέα ελληνική είναι δύο διαφορετικές γλώσσες είναι λιγότεροι (4 μαθητές, 21%) σε σχέση με το πρώτο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις (7 μαθητές, 33,3%). Όμως, επισημαίνουμε πως δύο μαθητές έλλειπαν κατά τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου. Παρατηρούμε όμως ότι η παρέμβαση βοήθησε κάποιους μαθητές να αλλάξουν άποψη και να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως σε σχέση με το πρώτο ερωτηματολόγιο οι μαθητές φαίνεται να διατυπώνουν μια σαφέστερη και πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο λεξιλογίου. Χρησιμοποιούν συγκεκριμένη ορολογία π.χ. εξέλιξη της γλώσσας και συγκριτικά με τις απαντήσεις στο πρώτο ερωτηματολόγιο λιγότεροι μαθητές δεν έχουν άποψη ή δεν τεκμηριώνουν την άποψή τους. Όμως, στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνούμε τη διαμόρφωση αντίληψης και απαιτείται αρκετός χρόνος και εξάσκηση με ποικίλες δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια ακόμη καλύτερη εικόνα για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής. Όσον αφορά την εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω από δραστηριότητες που προβάλλουν τη συνέχεια της γλώσσας παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές τόνισαν πως βοηθήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στα αρχαία ελληνικά κι αυτό είναι πολύ σημαντικό εύρημα για τους διδάσκοντες του μαθήματος.

6.2.2. Ομάδα εστίασης (Focus group interview)

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια έδειξαν πως οι μαθητές μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις έχουν μια σαφέστερη εικόνα για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής. Όμως, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί αυτή η αντίληψη βαθύτερα και πληρέστερα. Η ομάδα εστίασης είναι μια ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων που προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνηθεί βαθύτερα και πιο ολοκληρωμένα ο τρόπος που οι μαθητές κατανοούν αυτή τη σχέση μέσα από την εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου.

Πιο συγκεκριμένα, για την συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από την ομάδα εστίασης διαμορφώθηκαν κάποιοι άξονες που απέρρεαν από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και την βιβλιογραφική επισκόπηση. Ο πρώτος άξονας σκοπό έχει να διερευνήσει την αντίληψη των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας στο πλαίσιο της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Ο δεύτερος άξονας, ως προέκταση του πρώτου άξονα, στόχο έχει να διαπιστώσει αν οι μαθητές κατανοούν και μαθαίνουν το λεξιλόγιο μέσα στο πλαίσιο της αντίληψης της συνέχειας και εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας. Το συγκεκριμένο λεξιλόγιο, το δικανικό λεξιλόγιο, με τον τρόπο που παρουσιάζεται προβάλλει τη συνέχεια της γλώσσας οπότε η εκμάθησή του, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδυάσουν τις αρχαίες με τις σύγχρονες λέξεις που έχουν κοινή ρίζα και να διαμορφώσουν αντίληψη για τη συνέχεια. Βασιζόμενοι σε αυτούς τους άξονες οργανώσαμε ένα σώμα ανοιχτών ερωτήσεων για την ομάδα εστίασης.

Για την ανάλυση των δεδομένων από την ομάδα εστίασης ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία: Αρχικά τα μαγνητοφωνημένα δεδομένα, μεταγράφηκαν και ψηφιοποιήθηκαν, ώστε να μπορούμε να τα αναλύσουμε ως γραπτά κείμενα. Ο όγκος των ποιοτικών δεδομένων ήταν μικρός και γι' αυτόν τον λόγο δεν χρειάστηκε να αξιοποιήσουμε κάποιο ειδικό λογισμικό πακέτο. Έπειτα, μέσω της επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, καταλήξαμε στις κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης στις οποίες εντάξαμε το υλικό μας προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Επιλέξαμε ως μονάδα καταγραφής των δεδομένων μας τη μονάδα των συμφραζομένων καθώς οι μεμονωμένες λέξεις δεν ήταν δυνατόν να ερμηνευτούν παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα του λόγου των μαθητών (Κυριαζή, 2001: 287).

Οι κατηγορίες ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

1. Αντίληψη μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής

1.1. Αναφορά στις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο γλωσσικές μορφές

1.1.1. Εστίαση και στις ομοιότητες και στις διαφορές

1.1.2. Εστίαση στις ομοιότητες

1.2. Εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας

1.3. Η αντίληψη των μαθητών για την εκμάθηση του λεξιλογίου

1.3.1. Αρχαία ελληνικά

1.3.2. Νέα Ελληνικά

2. Κονστρουκτιβιστικός σχεδιασμός και σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής

2.1 Καινοτόμος διδακτική πρακτική

2.2. Αποτελεσματικότερη εκμάθηση λεξιλογίου

Η πρώτη κατηγορία ανάλυσης αφορά την αντίληψη που διαμόρφωσαν οι μαθητές μετά τις διδασκαλίες για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής.

1. Αντίληψη μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής

1.1. Αναφορά στις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο γλωσσικές μορφές

Οι περισσότεροι μαθητές κατανοούν τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής ως σχέση ομοιοτήτων και διαφορών αρχαίας και νέας ελληνικής. Ως ομοιότητες εννοούνται οι κοινές λέξεις στη σημασία και στη δομή, ενώ ως διαφορές εννοούνται οι δομικές αλλαγές (μορφολογικές, φωνολογικές, σημασιολογικές) που μια γλώσσα υφίσταται στην πορεία του χρόνου (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010: 644-665). Οι μαθητές αυτοί δεν αναφέρθηκαν ρητά και με σαφήνεια στην έννοια της εξέλιξης, όπως οι μαθητές που ανήκουν στην επόμενη κατηγορία αλλά εννοούνταν από τα λεγόμενά τους. Επίσης, αρκετοί μαθητές που ανήκουν σ' αυτή την ομάδα φαίνεται

ότι πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής. Αρκετοί από αυτούς τους εστίασαν περισσότερο στην βοήθεια που τους πρόσφερε η διασαφήνιση των ομοιοτήτων και διαφορών των δύο γλωσσικών μορφών στην εκμάθηση του λεξιλογίου. *«Μερικές λέξεις δεν ήξερα το νόημα τους αλλά μόνο όταν είδαμε τις αρχαίες λέξεις και τις ρίζες τους και μάθαμε να τις χρησιμοποιούμε με άλλη σημασία»*, άλλος μαθητής είπε *«Ε, κάποιες λέξεις. Με βοήθησε να τα μάθω, να τα καταλάβω και να τα εμπεδώσω και να τα χρησιμοποιώ»*, άλλος μαθητής *«Υπήρχαν λέξεις που πριν τα μαθήματα δεν ήξερα καν τι σημαίνουν. Έμαθα καινούργιες λέξεις. Αυτό δεν είναι το νόημα;»*. Οι μαθητές αυτοί διακρίνονται σε δύο ομάδες, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως.

1.1.1. Εστίαση και στις ομοιότητες και στις διαφορές.

Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει μαθητές που εστίασαν και στις ομοιότητες και στις διαφορές που παρουσιάζουν οι διαφορετικές γλωσσικές μορφές στο λεξιλόγιο. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν πως πίστευαν ότι υπήρχε σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής ως προς το λεξιλόγιο αλλά μέσα από τις διδασκαλίες η σχέση αυτή έγινε περισσότερο αντιληπτή. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν και την εντύπωση που τους προκάλεσε η γλωσσική αλλαγή. Μία μαθήτρια ανέφερε *«Μέσα από τα κείμενα, με θέμα το δικαστήριο υπάρχουν τόσες λέξεις που να μην υπήρχαν πιο παλιά και να δημιουργήθηκαν τώρα»*. Μία άλλη μαθήτρια είπε *«Εμένα μου έκανε εντύπωση πως σε όλα τα κείμενα υπήρχαν λέξεις διαφορετικά (ενν. με διαφορετική μορφή)»*.

Οι μαθητές ανέφεραν ως δραστηριότητες που τους βοήθησαν στην κατανόηση αυτής της σχέσης, την άσκηση που συνέκριναν το δικανικό λεξιλόγιο μέσα από τα τρία κείμενα των διαφορετικών εποχών. *«Ναι. Το είδα από τα κείμενα επειδή υπήρχε μια συγκεκριμένη λέξη και υπήρχε και στα άλλα κείμενα πιο μετά..... γιατί υπήρχε και στο άλλο λίγο διαφορετικά αλλά υπήρχε»*. Έγινε αναφορά και στον ιστότοπο της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» όπου οι μαθητές εντόπισαν ομόρριζα από διαφορετική εποχή με την ίδια ρίζα. *«Βοηθήθηκα αρκετά όταν μπήκαμε στην πύλη και είδαμε τις λέξεις και διαπιστώσαμε ότι οι ρίζες προέρχονται από τα αρχαία ελληνικά»*.

1.1.2. Εστίαση στις ομοιότητες (κοινές λέξεις)

Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει μαθητές που εστίασαν κυρίως στις ομοιότητες των διαφορετικών γλωσσικών μορφών. Σε αυτή την ομάδα οι μαθητές πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις εντόπιζαν κυρίως τις διαφορές των δύο γλωσσικών μορφών και δυσκολεύονταν αρκετά στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Μια μαθήτρια ανέφερε *«Η νέα είναι πιο ωραία και πιο εύχρηστη δεν σου βγαίνει η γλώσσα μέχρι να.. (μιλήσεις)»*. Όταν η συγκεκριμένη μαθήτρια ρωτήθηκε για την άποψη που είχε για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής ως προς το λεξιλόγιο πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις απάντησε *«Ναι θα υπήρχε κάτι»*. Ένας μαθητής που τοποθετήθηκε σ' αυτή την ομάδα θέλοντας να εξηγήσει την παραπάνω επισήμανση της συμμαθήτριάς του απάντησε ότι *«Οι άνθρωποι ήταν πιο έξυπνοι τότε»*. Θεώρησε, επομένως, ότι για να καταλάβεις τα αρχαία πρέπει να είσαι αρκετά έξυπνος. Οι μαθητές αυτοί εστίασαν περισσότερο στις ομοιότητες που συνάντησαν ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές μορφές. Αυτές τους έκαναν περισσότερη εντύπωση. Ένας μαθητής αναφέρει *«(Πριν τις διδασκαλίες πίστευα) ότι ήταν ίδιες λέξεις με διαφορετική σημασία... (μετά τις διδασκαλίες) ότι ακόμα υπάρχουν λέξεις με ακριβώς την ίδια σημασία»*.

Θεωρήθηκε σημαντικό να διαπιστώσουμε ποιες από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας βοήθησαν τους μαθητές να εστιάσουν στις ομοιότητες των δύο γλωσσικών μορφών. Οι μαθητές ανέφεραν την πρώτη δραστηριότητα με τη σύγκριση του δικανικού λεξιλογίου διαφορετικών εποχών *«Στα πρώτα κείμενα. Τα τρία κείμενα.»*. Σε αυτά τα κείμενα είχαν εντοπιστεί και κοινές λέξεις. Μία μαθήτρια ανέφερε τη σύνταξη δικού τους κειμένου ως δημοσιογράφοι. *«Σε αυτή που μας βάλατε να φτιάχνουμε το κείμενο..... (κατάλαβα) πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις αρχαίες λέξεις σε ένα κείμενο στη νέα γλώσσα, στη νεοελληνική γλώσσα»*. Η απάντηση αυτή δείχνει πως η μαθήτρια εστίασε μόνο στις ομοιότητες καθώς της φάνηκε ενδιαφέρον, πως ακόμη και σήμερα υπάρχουν κοινές λέξεις.

1.2. Εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας

Υπήρξε μια μερίδα μαθητών που αντιλαμβάνεται τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής περισσότερο ως εξέλιξη της γλώσσας στην πορεία του χρόνου. Αυτή η ομάδα μαθητών είχε διαμορφώσει πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις αντίληψη συνέχειας της γλώσσας και οι διδακτικές παρεμβάσεις τους βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν σαφέστερα αυτή τη σχέση. Οι μαθητές αυ-

τοί από την πρώτη ερώτηση στην ομάδα εστίασης που ζητούσε να αναφέρουν τα στοιχεία που τους άρεσαν στις διδασκαλίες ανέφεραν αυθόρμητα την εντύπωση που τους προκάλεσε η παρουσίαση του δικανικού λεξιλογίου σε τρεις διαφορετικές γλωσσικές μορφές και εποχές. « Μου άρεσε... που είδαμε μέσα από διαφορετικές εποχές πως εκφράζονταν σχετικά με τα ίδια θέματα και πως εξελίχτηκε αυτή η ορολογία..... το ήξερα ότι η γλώσσα εξελίσσεται αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό». Άλλος μαθητής ανέφερε ότι «Είχα σκεφτεί ότι μπορεί να εξελίσσεται η γλώσσα αλλά δεν το είχα δει στην πράξη. Κι αυτό μας βοήθησε να δούμε κάποιες λέξεις που παρέμεναν απ' τα αρχαία στα νέα και κάποια που άλλαζαν..... ήξερα ότι εξελίσσεται αλλά δεν το είχα σκεφτεί έτσι». Οι μαθητές αυτοί είχαν εστιάσει περισσότερο στην εξέλιξη της γλώσσας και σε μικρό βαθμό αναφέρθηκαν από μόνοι τους στη βοήθεια που τους προσέφεραν οι δραστηριότητες στην εκμάθηση του λεξιλογίου παρά μόνο όταν ρωτήθηκαν γι' αυτό.

Θεωρήθηκε σημαντικό να διαπιστώσουμε ποιες από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας βοήθησε τους μαθητές να διαμορφώσουν αυτή την αντίληψη. Οι μαθητές ανέφεραν τη δραστηριότητα που συνέκριναν το δικανικό λεξιλόγιο μέσα από τα τρία κείμενα των διαφορετικών εποχών. Οι μαθητές ανέφεραν: « Το είδα πιο πολύ στην πράξη..... μέσα από τις ασκήσεις με τα κείμενα που μας ρωτούσατε: Τι παρατηρούμε, εδώ δεν υπάρχει ομοιότητα και σήμερα και παλιά;» Άλλος μαθητής ανέφερε «Ναι κι εγώ το ήξερα από πριν από όλα τα φιλολογικά που μας έλεγαν από τα έπη του ομήρου από την ομηρική εποχή ότι υπήρχαν λέξεις που τις χρησιμοποιούμε ακόμη και σήμερα και απλώς μέσα από τα κείμενα μπόρεσα και το είδα στην πράξη, δηλαδή όσα γνώριζα πριν είδα την εφαρμογή τους».

1.3. Η αντίληψη των μαθητών για την εκμάθηση του λεξιλογίου μέσα από τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, αντίληψη για συνέχεια της ελληνικής γλώσσας και εκμάθηση λεξιλογίου είναι μια αμφίδρομη διαδικασία για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά, όταν η εκμάθηση πραγματοποιείται με τη σύγκριση αρχαίων και νέων ελληνικών. Τότε η εκμάθηση μέσω της σύγκρισης αποκαλύπτει τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας (Βαρμάζης, 2008: 68). Μαθαίνοντας την πορεία της λέξης στο χρόνο και τη σημασία της, καλλιεργείται η αντίληψη για τη συνέχεια, επομένως, η εκμάθηση προωθεί την αντίληψη της συνέχειας. Αλλά και το αντίστροφο, η αντίληψη για τη συνέχεια μπορεί να βοηθήσει και στην καλύτερη και απο-

τελεσματικότερη εκμάθηση του λεξιλογίου για την κατανόηση των κειμένων, αφού ο μαθητής συνδέει το ήδη γνωστό στα νέα ελληνικά με το άγνωστο αρχαία ελληνικά.

Κάποιοι μαθητές από μόνοι τους ανέφεραν πως βοηθήθηκαν στην εκμάθηση του λεξιλογίου πριν καν ερωτηθούν και στην πορεία της συνέντευξης της ομάδας εστίασης όλο και περισσότερο αναφέρονταν στα οφέλη που τους προσέφεραν οι διδακτικές παρεμβάσεις στην κατανόηση και εμπέδωση των λέξεων μέσω των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν για να προβάλλουν την εξέλιξη και τη συνέχεια της γλώσσας. Η κατηγορία αυτή διακρίνεται σε δύο ομάδες που παρουσιάζονται παρακάτω.

1.3.1. Αρχαία Ελληνικά

Όλοι οι μαθητές της ομάδας εστίασης ανέφεραν πως βοηθήθηκαν στην εκμάθηση του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Ανέφεραν σχετικά *«Ναι τις θυμάμαι τις λέξεις, όχι με πάσα λεπτομέρεια, τις περισσότερες όμως»*, άλλος μαθητής είπε *«Ναι, με βοήθησε, μάθαμε για κάποιες ρίζες, οι οποίες απ' ότι φαίνεται είναι ίδιες όλες αυτές τις εποχές»*, κάποιος άλλος *«Κάποιες ναι, τις θυμάμαι»*, και ένας άλλος ότι *«Με βοήθησε γενικώς γιατί τις περισσότερες λέξεις τις θυμόμαστε νομίζω, αν όχι όλες»*. Μια μαθήτρια ανέφερε από μόνη της και συγκεκριμένες λέξεις *«αίτιῶμαι, αἰτιώματα»*.

Ως προς τις δραστηριότητες που τους βοήθησαν ιδιαίτερος ανέφεραν την πρώτη δραστηριότητα με τη σύγκριση κειμένων διαφορετικών γλωσσικών μορφών. Ένας μαθητής εστίασε στην *«πύλη για την ελληνική γλώσσα»*. Ανέφερε σχετικά: *«.....και μας βοήθησε αυτό που μας παρουσιάσατε με το site που κάναμε και είδαμε κάποιες λέξεις από πού προέρχονται, ομόρριζα, ετυμολογικά, γενικώς»*. Έπειτα, ρωτήθηκαν και οι υπόλοιποι μαθητές για τον ιστότοπο η *«πύλη για την ελληνική γλώσσα»* και ανέφεραν και πως νιώθουν επαρκείς να τον ξαναχρησιμοποιήσουν. *«Ναι, μπορώ να μπω να το ξαναχρησιμοποιήσω»* ανέφεραν όλοι οι μαθητές. Αλλά χρειάζεται χρόνος και χρήση του εργαλείου αυτού συνεχώς μέσα στην τάξη ώστε να γίνει σ' αυτούς συνήθεια καθώς μία μαθήτρια ανέφερε: *«Καλά που το είπατε, χτες έμπαινα κι έψαχνα στο λεξικό και έβγαλα τα μάτια μου»*. Οι δραστηριότητες αυτές προωθούν αυτή την αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας και η αναφορά σε αυτές τις δραστηριότητες είναι ένδειξη καλλιέργειας της αντίληψης της συνέχειας.

1.3.2. Νέα Ελληνικά

Υπήρχαν κάποιοι μαθητές που ανέφεραν πως βοηθήθηκαν στην εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου στα νέα ελληνικά. Ένας μαθητής ανέφερε σχετικά: *«Στην Έκθεση με τον κ. Α, επειδή συνέχεια μας λέει καινούργιες λέξεις, και πρέπει να τις σημειώνουμε για να τις βάζουμε στην έκθεση. Πιστεύω ότι αυτές που κάναμε μπορούν να μας βοηθήσουν. Σε κάποιες από αυτές δεν έχει αλλάξει το νόημά τους, οπότε θα μας χρησιμεύσουν»*. Επομένως, παρατηρούμε ότι ο μαθητής συνειδητοποιεί τα κοινά στοιχεία και τα χρησιμοποιεί για την αντιμετώπιση της νέας ελληνικής. Όμως οι περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν πως το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό ήταν στραμμένο στα αρχαία ελληνικά και πως βοηθήθηκαν περισσότερο στην εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν σχετικά: *«Εγώ δεν ένιωσα ότι βοηθήθηκα πολύ στα νέα, νομίζω ότι ήταν πιο πολύ στραμμένο προς τα αρχαία και να δούμε και την προέκταση ως προς τα νέα για να καταλάβουμε πόσο επηρεασμένη είναι η σημερινή γλώσσα»*. Άλλος μαθητής συμφώνησε με τον συμμαθητή του *«Κι εγώ συμφωνώ με τον συμμαθητή μου ήταν περισσότερο στο κομμάτι των αρχαίων και λιγότερο στη νεοελληνική γλώσσα. Περισσότερο βοήθησε στα αρχαία απ' ότι στη γλώσσα»*. Μια άλλη μαθήτρια είπε: *«Έμαθα μερικές λέξεις στα νέα ελληνικά. Τα περισσότερα τα ήξερα να πω την αλήθεια. Στα αρχαία δεν τα ήξερα τόσο»*. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών αντιλαμβάνονται τη νέα ελληνική ως βοηθητικό εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση της αρχαίας ελληνικής. Συνεπώς, φαίνεται να συνειδητοποιούν πως υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο γλωσσικών μορφών.

2. Κονστрукτιβιστικός σχεδιασμός και σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής

Η συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης απορρέει εμμέσως από το ερευνητικό ερώτημα και αποτελεί επέκτασή του. Προέκυψε από στοιχεία που ανέφεραν οι μαθητές στην ομάδα εστίασης και θεωρήθηκαν ενδιαφέροντα για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο πλαίσιο της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Η συγκεκριμένη κατηγορία φανερώνει πως αντιμετώπισαν οι μαθητές τον κονστрукτιβιστικό τρόπο προσέγγισης του λεξιλογίου στο πλαίσιο της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας, που αποτέλεσε άξονα σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές ανέφεραν τη γνώμη τους για τις διδακτικές παρεμβάσεις και για το κατά πόσο θα επιθυμούσαν να πραγματο-

ποιούν παρόμοιες δραστηριότητες με το λεξιλόγιο στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών και τα οφέλη που προέκυψαν από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

2.1 Καινοτόμος διδακτική πρακτική

Όλοι οι μαθητές είχαν θετική στάση για τις διδακτικές παρεμβάσεις και επιθυμούν να δουλέψουν το λεξιλόγιο με παρόμοιο τρόπο στο μέλλον. Θεωρούν πως είναι ευχάριστος και δημιουργικός τρόπος μάθησης που δημιουργεί ευχάριστο μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Ένας μαθητής είπε *«Ήταν κάτι καινούργιο δεν το είχαμε ξανακάνει»*, μία άλλη μαθήτρια είπε *«Δεν ήταν τόσο κουραστικό»*, ένας άλλος μαθητής είπε *«Και ήταν και πιο ευχάριστο και πιο δραστήριο»*, μία μαθήτρια είπε *«(Μου άρεσε) ότι ήμασταν σε ομάδες, ότι συνεργαζόμασταν»*. Ακόμη πρόσθεσε αναφερόμενη στην δραστηριότητα παραγωγής λόγου: *«Βάζαμε δικιά μας φαντασία, μπήκαμε λίγο στη θέση του να γράφουμε όπως γράφουν οι δημοσιογράφοι»*, ακόμη ειπώθηκε ότι *«Τα μαθαίνουμε βιωματικά, δεν είναι μόνο στη θεωρία»*, άλλος μαθητής είπε : *«Είναι κλασσικός ο τρόπος κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια, ενώ (σε αυτές τις διδασκαλίες) είναι διαφορετικός ο τρόπος που τα μαθαίνουμε»*. Οι απόψεις των μαθητών επιβεβαιώνουν τη σημασία των αντιλήψεων του κονστρουκτιβισμού για τη μάθηση. Δηλαδή ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία, που δίνει νόημα στον κόσμο του μαθητή και εστιάζει στις συνεργατικές μορφές σχολικής εργασίας και στην ομαδική λειτουργία της τάξης (Minder, 2007: 27-28· Yilmaz, ό.π.: 167-168).

2.2 Αποτελεσματικότερη εκμάθηση λεξιλογίου

Οι μαθητές δεν έμειναν μόνο στον ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας ανέφεραν πως ένας τέτοιος τρόπος εκμάθησης του λεξιλογίου φέρνει και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι απόψεις των μαθητών επιβεβαιώνουν την ανάγκη οι διδασκαλίες των εκπαιδευτικών να βασίζονται στις αρχές της οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή, δηλαδή στην πιο ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και τη χρήση διερευνητικών μεθόδων για την κατάκτηση της γνώσης (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 101-102), σε δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν τις έννοιες και όχι απλώς να τις απομνημονεύουν (Slavin, ό.π.: 320). Ένας μαθητής ανέφερε σχετικά *«Δεν είναι μόνο μια στείρα απομνημόνευση, που διαβάζουμε, είναι μία δημιουργική δραστηριότητα που μας επιτρέπει να τα θυμόμαστε αφού εμείς τα βρί-*

σκουμε δε μας τα έχουν έτοιμα σε έναν πίνακα, προσπαθούμε εμείς να τα εντοπίσουμε ...», ένας άλλος είπε: «Εδώ μας μένει και κάτι και τα θυμόμαστε για πάντα» ακόμη ειπώθηκε «μάθαμε για κάποιες ρίζες, οι οποίες απ' ό,τι φαίνεται είναι ίδιες όλες αυτές τις εποχές, αντί να καθόμαστε να τις διαβάζουμε στο σπίτι που σίγουρα θα τις συναντήσουμε σε κάποιο αρχαίο κείμενο τις μάθαμε απ' εδώ». Μια άλλη μαθήτρια τόνισε τη σημασία που έχει η γνώση να καλύπτει άμεσες ανάγκες των μαθητών καθώς η νέα γνώση απαιτεί από τους μαθητές ουσιαστικά προβλήματα για να λύσουν (Yilmaz, ό.π.: 167-168). Πιο συγκεκριμένα ανέφερε ότι «Το βλέπαμε και πιο πολύ στην πράξη ας πούμε. Κάναμε κάτι και το χρησιμοποιούσαμε εκείνη τη στιγμή, όχι στο μέλλον κάποτε και αν ... μας λένε ότι θα τα χρησιμοποιήσετε στην τρίτη λυκείου στη δευτέρα λυκείου και μέχρι να πάμε εκεί πέρα θα τα έχουμε ξεχάσει, ενώ έτσι τα εμπεδώνουμε, μπαίνουνε μέσα, ριζώνουνε». Συνολικά διαπιστώνουμε πως όλη η διαδικασία ανέπτυξε στους μαθητές βαθύτερα κίνητρα και επιθυμία ανακάλυψης και δράσης (Minder, 2007: 27-28). Επομένως, ένας κονστрукτιβιστικός σχεδιασμός μπορεί να αναπτύξει κίνητρα στους μαθητές για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση του λεξιλογίου και μέσω αυτού τη συνειδητοποίηση της συνέχειας της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ομάδα εστίασης είναι τα εξής. Οι απόψεις των μαθητών όπως εκφράστηκαν στην ομάδα εστίασης επιβεβαίωσαν τα λεγόμενα των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και βόηθησε να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση αρχαίας και νέας σε λεξιλογικό επίπεδο.

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές συνειδητοποιούν τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις. Από τα λεγόμενα των περισσότερων μαθητών φαίνεται πως κατανοούν αυτή τη σχέση μέσα από το πρίσμα της εξέλιξης της γλώσσας στο χρόνο, είτε δηλώνοντάς το σαφώς είτε υπονοώντας το. Ακόμη, φαίνεται ότι η αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας καλλιεργείται μέσα από την εκμάθηση του λεξιλογίου. Η παρουσίαση του δικανικού λεξιλογίου αποτέλεσε εργαλείο για την σταδιακή καλλιέργεια αυτής της αντίληψης, καθώς οι μαθητές επισημαίνουν ότι κατά την εκμάθηση, τους βοήθησαν δραστηριότητες που προβάλλουν έντονα αυτή την αντίληψη, όπως η σύγκριση λέξεων μέσα από τα κείμενα διαφορετικών εποχών. Η δραστηριότητα αυτή αναφέρθηκε πολλές φορές στην ομάδα εστίασης κάτι το οποίο επιβεβαιώνει ότι τους επηρέασε αρκετά. Όμως θα μπορούσαμε να επισημάνουμε πως συμβαίνει και το αντίστροφο, ότι μια τέτοια αντίληψη βοηθά και στην καλύτερη εκμάθηση του λεξιλογίου που προκύπτει από τον λόγο των μαθητών και επικυ-

ρώνεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Βαρμάζης, 2008: 60· Χατζημαυρουδή, 2007: 239-247· Φουντοπούλου, 2013: 129). Επίσης, επιβεβαιώνεται πως η κonstrouκτιβιστική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει αρκετά την οικοδόμηση της αντίληψης της συνέχειας και κατ' επέκταση της εκμάθησης του λεξιλογίου.

6.2.3. Παρατήρηση

Η παρατήρηση λειτούργησε ως υποστηρικτική μέθοδος στο πλαίσιο του τριγωνισμού για τη συλλογή των δεδομένων ώστε να φωτιστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις άλλες δύο μεθόδους (Robson, ό.π.: 370). Η παρατήρηση, επομένως, χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματική μέθοδος, για να επιβεβαιώσει και να επικυρώσει τα δεδομένα της ομάδας εστίασης και του ερωτηματολογίου. Ακόμα θα μας βοηθούσε να διασταυρώσουμε πιθανές ασυμφωνίες μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ομάδες εστίασης και των ανταποκρίσεών τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες συνήθως προκύπτουν λόγω *«της ανεπάρκειας της μνήμης τους ή της επιθυμίας τους να παρουσιάσουν ευνοϊκά τους εαυτούς τους»* (Robson, 2010: 369).

Το σώμα των δεδομένων μας αντλήθηκε μέσω της παρατήρησης έξι (6) διδακτικών ωρών. Οι σημειώσεις πεδίου που κράτησε η παρατηρήτρια ψηφιοποιήθηκαν και έλαβαν τη μορφή κειμένου. Παράλληλα με τις σημειώσεις πεδίου της παρατηρήτριας, όπως ήδη έχει αναφερθεί, πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Η ηχογράφηση αυτή βοήθησε στην συμπλήρωση στοιχείων που δεν είχαν καταγραφεί επαρκώς από την παρατηρήτρια και οδήγησε την ερευνήτρια σε μια σαφέστερη εικόνα των διδακτικών παρεμβάσεων και των στοιχείων που οι μαθητές ανέφεραν σε αυτές.

Η παρατηρήτρια εστίασε την παρατήρησή της σε συγκεκριμένα στοιχεία βάσει συγκεκριμένων αξόνων που απέρρεαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και την βιβλιογραφική επισκόπηση. Σε κάθε δραστηριότητα έπρεπε να παρατηρήσει, αν οι μαθητές μέσα από τον λόγο τους φαίνεται να οικοδομούν αντίληψη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας μέσα από την εξέλιξη της στο χρόνο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εξέλιξη μπορεί να διαπιστωθεί μέσω της σημασιολογικής αλλαγής, της δομικής αλλαγής (φωνολογική και μορφολογική), της απώλειας και δημιουργίας νέων λέξεων και των κοινών λέξεων (βλ. κεφ. 1). Σε κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιούσαν οι μαθητές στο φύλλο εργασίας, η παρατηρήτρια σημείωνε τέτοια στοιχεία με παραδείγματα από το λόγο των μαθητών, που φαίνεται να κατανοούν ή να μην κατανοούν την εξέλιξη της γλώσσας κάνοντας παράλληλα και δικά της σχόλια.

Επίσης, η παρατηρήτρια εστίαζε και στην συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004: 29-30), ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σημαίνει ότι οι μαθητές, εξηγούν, σχολιάζουν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και α-

νταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν ερευνούν, πειραματίζονται και στο τέλος καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Επομένως, η παρατηρήτρια εστίασε στην εργασία των μαθητών στις ομάδες και στην εξέλιξή τους στην πορεία των διδασκαλιών για να διαπιστωθεί, αν η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, τους βοήθησε στην οικοδόμηση αυτής της αντίληψης. Διότι αν υπήρχε ενεργή εμπλοκή γίνεται αντιληπτό ότι διαμόρφωσαν αυτή την αντίληψη εξ αιτίας των διδακτικών παρεμβάσεων.

Όπως, ήδη έχει αναφερθεί για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της ομάδας εστίασης πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. 5.4.2.). Επιλέξαμε ως μονάδα καταγραφής των δεδομένων μας τη μονάδα των συμφραζομένων καθώς οι μεμονωμένες λέξεις δεν ήταν δυνατόν να ερμηνευτούν παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα του λόγου των μαθητών (Κυριαζή, 2001: 287).

Οι κατηγορίες ανάλυσης είναι οι ακόλουθες:

1. Η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας μέσω της εξέλιξης της στην πορεία του χρόνου

- 1.1. Σημασιολογική αλλαγή
- 1.2. Δομική αλλαγή και κοινές λέξεις
- 1.3. Απώλεια λέξεων
- 1.4. Οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν την αλλαγή γλωσσικής μορφής συνολικά με την πάροδο του χρόνου
 - 1.4.1. Αρχαία ελληνική- Ελληνιστική κοινή –Νέα ελληνική.
 - 1.4.2. Ορθογραφία
 - 1.4.3. Συμπεράσματα για την ελληνική γλώσσα

2. Συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές συζητούν με τα μέλη της ομάδας τους τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

1. Η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας μέσω της εξέλιξης της στην πορεία του χρόνου

1.1. Οι μαθητές φαίνεται να διαμορφώνουν αντίληψη για τη σημασιολογική αλλαγή

Οι μαθητές αναφέρονται αρκετές φορές στη σημασιολογική αλλαγή, όταν καλούνται να εξηγήσουν την αλλαγή της σημασίας κάποιας λέξης, που δομικά διατηρείται αυτούσια μέχρι σήμερα. Στην πρώτη δραστηριότητα σύγκρισης κειμένων τριών διαφορετικών εποχών, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να εξηγήσουν τη διαφορά στη σημασία της λέξης «*αναίρεσης*» στο κείμενο του 4^{ου} αιώνα και σήμερα, δύο μαθητές είπαν «*Αλλάζει η σημασία*», «*Με την πάροδο του χρόνου και με την εξέλιξη γλώσσας αλλάζει η σημασία των λέξεων και σημαίνουν κάτι άλλο*». Στη συνέχεια μόνος του κάποιος μαθητής αναφέρθηκε στη λέξη εκκλησία και στην αλλαγή που καταλαβαίνει πως κι αυτή η λέξη υφίσταται με την πάροδο του χρόνου. «*Η λέξη εκκλησία, (όταν την ακούμε) μας έρχεται στο μυαλό ο Χριστός, οι παπάδες και γενικώς μια εκκλησία, ενώ παλιά τη χρησιμοποιούσαν σε μια αίθουσα που μαζευόντουσαν πολύ και συζητούσαν διάφορα*». Η εκπαιδευτικός ρώτησε γιατί πιστεύουν πως συνέβη κάτι τέτοιο και ένας άλλος μαθητής απάντησε «*Γιατί σχηματίστηκε πιο μετά η εκκλησία, οπότε δεν μπορεί να σημαίνει αυτό. Δεν υπήρχε (τότε) η ανάγκη (να υπάρχει αυτή η σημασία)* ». Αναφορά στη συγκεκριμένη λέξη πραγματοποιήθηκε αρκετές φορές στην πορεία των διδασκαλιών, ένας μαθητής σε επόμενη διδασκαλία όταν κλήθηκε να εξηγήσει την αλλαγή της σημασίας είπε «*Με πάροδο του χρόνου, οι λέξεις αποκτούν νέες σημασίες, παραδείγματος χάρι ιδρύθηκαν εκκλησίες*». Ένας άλλος μαθητής είπε «*Οι νέες ανάγκες της γλώσσας δημιουργούν νέες σημασίες. Η γλώσσα εξελίσσεται*». Επίσης, η κατανόηση της σημασιολογικής αλλαγής φαίνεται και στη δραστηριότητα με το κουίζ «Βρες τη λέξη». Η παρατηρήτρια επεσήμανε και το σχετικό παράδειγμα. Μια μαθήτρια ανέφερε την ετυμολογία της λέξης «*συκοφάντης*» ως «*συκο + φαίνομαι*». Μετά την ανάγνωση του κουίζ «Βρες τη λέξη», όπου αναφέρεται η σημασία της ετυμολογίας της λέξης, η εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές αν πρόκειται για την ίδια σημασία τότε και σήμερα. Ένας μαθητής ανέφερε ότι «*αλλάζει η σημασία*» κι ένας άλλος ενέταξε αυθόρμητα τη λέξη σε μια σύγχρονη πρόταση «*συκοφαντική δυσφήμιση*».

Η έννοια της σημασιολογικής αλλαγής αναφέρθηκε αρκετές φορές στο λόγο των μαθητών, όταν οι μαθητές προέβαιναν σε συμπεράσματα για τη λειτουργία της γλώσσας στην πορεία του χρόνου. Από τα παραπάνω παραδείγματα και ιδιαίτερα από το παράδειγμα της σημασιολογικής αλλαγής της λέξης «*εκκλησία*» διαπιστώνουμε, πως στην πορεία των διδασκαλιών κάποιοι

μαθητές γίνονται πιο σαφείς στην αιτιολόγηση της σημασιολογικής αλλαγής, δηλαδή χρησιμοποιούν πιο συγκεκριμένο λεξιλόγιο για την περιγραφή αυτού του γλωσσικού φαινομένου, όπως επεσήμανε η παρατηρήτρια.

1.2. Δομική αλλαγή και κοινές λέξεις

Οι μαθητές εντοπίζουν σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ότι στο δικανικό λεξιλόγιο υπάρχει μια κοινή ρίζα που μένει σταθερή στην πορεία του χρόνου αλλά η γλωσσική αλλαγή έχει επιφέρει είτε μορφολογικές είτε φωνολογικές αλλαγές στη δομή των λέξεων. Στην πρώτη δραστηριότητα με τη σύγκριση των κειμένων τριών διαφορετικών εποχών οι μαθητές εντοπίζουν λέξεις που έχουν κοινή ρίζα. Μια μαθήτρια εντόπισε την κοινή ρίζα στις εξής λέξεις: «έκκληση-έπικαλούμαι-έκκλησία τοῦ δήμου» ή κάποιος άλλος μαθητής ανέφερε την κοινή ρίζα των λέξεων «αἰτιῶμαι-αἰτιώματα».

Στη συνέχεια, οι μαθητές εντοπίζουν στο διαδικτυακό τόπο η «Πύλη για την ελληνική γλώσσα», λέξεις από την ομηρική εποχή μέχρι τη σύγχρονη, περνώντας από τις διάφορες φάσεις όπου πέρασε η ελληνική. Εντόπισαν με την ομάδα τους πού η ρίζα τους παραμένει η ίδια αλλά αλλάζουν οι καταλήξεις στην πορεία του χρόνου. Επίσης, όλες οι ομάδες αναφέρουν ομόρριζα που είτε εντόπισαν στην «πύλη για την ελληνική γλώσσα» είτε τα σκέφτηκαν στο πλαίσιο της ομάδας και τα σημείωσαν στο φύλλο εργασίας. Η παρατηρήτρια ανέφερε ότι «Οι μαθητές ετυμολογούν ρήματα, κατανοούν τη σημασία τους με την αναφορά στα συνθετικά μέρη. Εντάσσουν τις λέξεις του φύλλου εργασίας σε προτάσεις». Επίσης, οι μαθητές φαίνεται να συνδέουν την αρχαία λέξη με τη σύγχρονη που συναντούν στο κρυπτόλεξο και στο σταυρόλεξο. Παραδείγματα που σημείωσε η παρατηρήτρια είναι η σύνδεση του «μεμπτός» που χρησιμοποιείται στα νέα ελληνικά με το ρήμα «μέμφομαι» και του ρήματος «επικαλούμαι» που αναφέρθηκε στο κείμενο της Καινής Διαθήκης με το ουσιαστικό «κλητήρας». Με όλες σχεδόν τις λέξεις που οι μαθητές συνάντησαν στο σταυρόλεξο και στο κρυπτόλεξο συνέδεσαν τις δύο γλωσσικές μορφές.

Η δομική αλλαγή φαίνεται να έγινε κατανοητή και μέσα από τα κείμενα που συνέταξαν οι ίδιοι οι μαθητές, στην τελευταία δραστηριότητα που φύλλο εργασίας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου που συνέταξε η κάθε ομάδα, ζητήθηκε από τις υπόλοιπες ομάδες, να εντοπίσουν ποιες λέξεις του δικανικού λεξιλογίου χρησιμοποίησαν οι συμμαθητές τους και σε ποια κείμενα από τα τρία που μελετήσαμε μπορούμε να τις εντοπίσουμε είτε αυτούσιες είτε δι-

αφοροποιημένες μορφολογικά ή φωνολογικά. Σύμφωνα με τα σχόλια της παρατηρήτριας, αρχικά οι μαθητές φαίνεται να εντάσσουν λειτουργικά στον γραπτό τους λόγο το δικανικό λεξιλόγιο. Επίσης, οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν τη δομική αλλαγή. Ενδεικτικά παραδείγματα που ανέφερε η παρατηρήτρια είναι: *«Οι μαθητές εντοπίζουν την κοινή ρίζα τριών λέξεων: έγκλημα (που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στο κείμενό που συνέταζαν), επικαλούμαι (τον Καίσαρα) στο κείμενο από την Καινή διαθήκη και εκκλησία (του δήμου) στο αρχαιοελληνικό κείμενο, παρατηρώντας όμως πως αλλάζει στην πορεία του χρόνου»*.

Επίσης, οι μαθητές εντοπίζουν λέξεις που έμειναν αυτούσιες στην πορεία του χρόνου. Επισημαίνουν σε όλες τις δραστηριότητες λέξεις που διατηρούν την ίδια δομή και σημασία μέχρι σήμερα. Ενδεικτικά η παρατηρήτρια σημείωσε κάποιες λέξεις που ανέφεραν οι μαθητές όπως *«δίκη, μάρτυρας, κατηγορία, κρίνω, απολογούμενους»*.

1.3.Απώλεια λέξεων

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και την απώλεια λέξεων. Και την αναφέρουν αρκετές φορές και στα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν για τη λειτουργία της γλώσσας στην πορεία του χρόνου, για τα οποία θα γίνει αναφορά στη συνέχεια. Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών από μαθητές *«Πολλές λέξεις έχουν εξαφανιστεί»* και *«Κάποιες (λέξεις) δε χρησιμοποιούνται»*. Μια μαθήτρια σχολιάζοντας μια λέξη που δεν υπάρχει με αυτή τη μορφή σήμερα αναφέρει: *«είσενεγκεῖν, μου ακούγεται τούρκικο»*. Για την απώλεια αρχαίων λέξεων και δημιουργία νέων λέξεων που χρησιμοποιούνται στο νεοελληνικό λεξιλόγιο κατά κύριο λόγο αναφέρθηκαν σαφώς κάποιοι μαθητές και στην ομάδα εστίασης.

1.4. Οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν την αλλαγή γλωσσικής μορφής συνολικά με την πάροδο του χρόνου

1.4.1. Αρχαία ελληνική- Ελληνιστική κοινή –νέα ελληνική.

Οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν ότι κάποια στοιχεία στην ελληνική γλώσσα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, γι' αυτό και θεωρούμε ότι η ελληνική διακρίνεται σε γλωσσικές μορφές. Ένας μαθητής γνώριζε ότι η γλωσσική μορφή της Καινής Διαθήκης ονομάζεται «ελλη-

νιστική κοινή» και στην επόμενη διδασκαλία αρκετοί μαθητές θυμόντουσαν την ελληνιστική κοινή. Όταν αναγνώστηκαν και συζητήθηκαν και τα τρία κείμενα που άνηκαν σε τρεις διαφορετικές εποχές, ζητήθηκε στους μαθητές να τα κατατάξουν από το ευκολότερο στο δυσκολότερο, για να διαπιστώσουν ότι όσο μικρότερη είναι η απόσταση από την εποχή του κειμένου τόσο ευκολότερα αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης τη συγκεκριμένη γλωσσική μορφή. *«Υπήρχαν αρκετοί μαθητές που θεώρησαν πως το κείμενο της Καινής Διαθήκης και το αρχαίο κείμενο είχαν την ίδια δυσκολία. Ελάχιστοι μαθητές είπαν πως το κείμενο της Καινής Διαθήκης είναι ευκολότερο»*. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε διαφορετικούς λόγους. Μπορεί να συμβαίνει διότι τα δύο κείμενα διδάχτηκαν με απόσταση μιας εβδομάδας και οι μαθητές δε θυμόντουσαν το κείμενο της Καινής Διαθήκης είτε να θεώρησαν πραγματικά δύσκολο το κείμενο καθώς συγκριτικά με άλλα χωρία της Καινής Διαθήκης έχει ένα μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας.

Επίσης, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι κατά τη διάρκεια μιας ιστορικής περιόδου η γλώσσα των ομιλητών διαφοροποιείται ανάλογα με τη γεωγραφική θέση των ομιλητών της. Οι μαθητές αναφέρονται στις διαφορετικές διαλέκτους που υπήρχαν στην Αρχαία Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα απόσπασμα από τη συζήτηση στην τάξη. *«Εκπαιδευτικός: Τα ίδια ελληνικά μιλούσαν όλοι; Ποια ελληνικά μιλούσαν στην Αθήνα;» Οι μαθητές σκέφτονται και προβληματίζονται. «Δωρική, όχι όχι, δωρική μιλούσαν στην Σπάρτη». Ένας μαθητής αναφέρει «Αττική διάλεκτο». Η εκπαιδευτικός συμπεραίνει «Άρα, η αρχαία ελληνική είναι ίδια σε όλο τον ελληνικό χώρο;». Κάποιος μαθητής αναφέρει «Όχι. Υπήρχαν διάλεκτοι.» Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές «Σήμερα υπάρχουν διάλεκτοι;» Όλοι οι μαθητές απαντούν «ναι» και ένας μαθητής προθυμοποιείται να αναφέρει μία διάλεκτο και συγκεκριμένα «τα τσακωνικά». Για τις νεοελληνικές διαλέκτους και τη σύνδεσή τους με τα αρχαία ελληνικά είχαν διδαχτεί την προηγούμενη χρονιά στο μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός».*

1.4.2. Ορθογραφία

Ένας μαθητής κατανοεί την εξέλιξη της γλώσσας με την αλλαγή στην ορθογραφία χωρίς να μπορεί να εξηγήσει τον λόγο που συμβαίνει κάτι τέτοιο. *«Μαθητής: Αλλάζει η ορθογραφία, Εκπαιδευτικός: Αλλάζει η ορθογραφία. Γιατί; ,Μαθητής: Είχαν πνεύματα και τόνους»*. Οι μαθητές δεν μπορούν να σκεφτούν τον λόγο που συμβαίνει κάτι τέτοιο και η εκπαιδευτικός αναφέρεται

στην ερασμική προφορά (Μπαμπινιώτης, 1985: 38). Η διαφορετική προφορά ως στοιχείο εξέλιξης της γλώσσας αναφέρεται στη συνέχεια και στο ερωτηματολόγιο από κάποιον μαθητή.

1.4.3. Συμπεράσματα για την ελληνική γλώσσα

Οι μαθητές αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων καλούνταν να εξαγάγουν συμπεράσματα για τη γλώσσα. Κάποια στιγμή οι μαθητές αναφέρουν τα εξής, για να περιγράψουν την εξέλιξη της γλώσσας το χρόνο: «1. *(Η γλώσσα) Αλλάζει*, 2. *νέες λέξεις (δημιουργούνται)*, 3. *Εξελίσσεται* 4. *όχι τόσοι τόνοι (στα νέα ελληνικά, όχι τόσο δύσκολη (η νέα ελληνική) στην προφορά)*». Παρατηρούμε ότι επανέρχονται στο ζήτημα του τονισμού και της προφοράς, παρόλο που εξηγήθηκε ο λόγος που διαφοροποιείται η προφορά και ο τονισμός στην πορεία του χρόνου. Φαίνεται να τους εντυπωσιάζει και τους δυσκολεύει αρκετά κατά την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών, αν και προφορά δεν διδάσκονται, πιθανόν εννοούν τη δυσκολία εκφοράς του αρχαίου λόγου, όπως μια μαθήτρια ανέφερε στην ομάδα εστίασης: «*Η νέα είναι πιο ωραία και πιο εύχρηστη δεν σου βγαίνει η γλώσσα μέχρι να... (μιλήσεις)*».

Σε επόμενη διδασκαλία ρωτήθηκαν ξανά για τα συμπεράσματα που προκύπτουν κατά την πορεία της ελληνικής γλώσσας στο χρόνο και οι μαθητές απάντησαν «1. *Έχουν αλλάξει κάποιες λέξεις*, 2. *Πολλές λέξεις έχουν εξαφανιστεί*, 3. *Παραμένει η μορφή αλλά έχει αλλάξει η σημασία*, 4. *Κάποιες δε χρησιμοποιούνται*». Και σε επόμενη διδακτική παρέμβαση «*Οι λέξεις εξελίσσονται και αλλάζουν, κάποιες κρατούν την ίδια σημασία, κάποιες χάνονται*», «*Κάποιες δε χρησιμοποιούνται*». Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές είχαν εμπεδώσει αυτά τα συμπεράσματα και είχαν κατανοήσει τα στοιχεία αυτά. Επίσης, παρατηρούμε πως προοδεύει και ο τρόπος που εκφράζονται για την γλωσσική αλλαγή και τη συνέχεια της γλώσσας. Κάποιοι μαθητές εκφράζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και περισσότερο στοχευμένα, κι αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται όπως ήδη έχει αναφερθεί στο λόγο κάποιων μαθητών στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων καθώς και στην ομάδα εστίασης.

2. Συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές συζητούν με τα μέλη της ομάδας τους τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

Ο συγκεκριμένος άξονας κύριο στόχο έχει να διαπιστώσει, αν οι μαθητές, κατά τη συνεργασία σε ομάδες, συζητούσαν ανταλλάσσοντας απόψεις στην προσπάθειά τους να λύσουν τις ασκήσεις. Οι ομάδες ανακοίνωναν τις απαντήσεις τους, με εκπρόσωπο, στην ολομέλεια της τάξης, επομένως είναι σημαντικό να ερευνήσουμε, αν δούλευαν όλα τα μέλη της ομάδας. Διότι και στο πλαίσιο της ομάδας με την συνεργασία κατά την λύση των ασκήσεων πρόεκυψαν αρκετές από τις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών, που δείχνουν ότι καλλιεργείται η αντίληψη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

Οι ομάδες παρουσιάζουν μια εξέλιξη στην πορεία των διδασκαλιών. Στην τρίτη (πρώτη συνεργατική) διδασκαλία η παρατηρήτρια ανέφερε ότι *«στην πρώτη και δεύτερη ομάδα δουλεύουν και συνεργάζονται αρκετά καλά όλα τα μέλη μεταξύ τους»*. Επίσης, σημείωσε ότι *«η πρώτη ομάδα έβρισκε και από μόνη της λέξεις και δεν αρκούταν στα ομόρριζα που εντόπιζαν στην «πύλη για την ελληνική γλώσσα»*. Η τρίτη ομάδα ενώ αρχικά δουλεύει στην πορεία σταματά την εντατική προσπάθεια και δε δουλεύουν όλοι οι μαθητές. *«Από τους τρεις μαθητές, περισσότερο εργάζονται οι δύο μαθητές»*. Η τέταρτη ομάδα από την αρχή δεν εργάζεται εντατικά *«και φαίνεται να έχουν αλλού το μυαλό τους»*. *«Περισσότερο δουλεύουν οι δύο από τις τέσσερις μαθήτριες»*. Παρόμοια συμπεριφορά με την τέταρτη ομάδα ακολουθεί και η πέμπτη ομάδα, όπου όπως αναφέρει η παρατηρήτρια *«λένε άσχετα μεταξύ τους»*. Πιθανόν, η συμπεριφορά να οφείλεται στο γεγονός ότι η δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με την εύρεση ομορρίζων στην *«πύλη για την ελληνική γλώσσα»* να ήταν κάτι διαφορετικό που τους αποσυντόνισε. Οι μαθητές είχαν μεταφερθεί από την τάξη τους στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών, οπότε και το περιβάλλον και η συγκρότηση της τάξης είχε αλλάξει. Ακόμη, όπως δήλωσαν, πρώτη φορά χρησιμοποιούσαν τον συγκεκριμένο ιστότοπο.

Στην επόμενη διδασκαλία παρατηρείται ότι η πρώτη και δεύτερη ομάδα παραμένουν σταθερά αρκετά καλές ομάδες στη συνεργασία και στην ανταλλαγή απόψεων. Η παρατηρήτρια σημειώνει ότι *«η πρώτη ομάδα ολοκληρώνει γρηγορότερα τη δουλειά της»*. Παρατηρείται πρόοδος στις ομάδες τρία και τέσσερα. *«Συνεργάζονται καλύτερα και συζητούν όλοι μαζί»*. Ενώ η πέμπτη ομάδα συνεχίζει να παρουσιάζει έλλειψη καλής συνεργασίας *«μόνο ένας ψάχνει»*.

Στην πέμπτη διδασκαλία όπου οι μαθητές συγγράφουν δικό τους κείμενο η πρώτη και δεύτερη ομάδα συνεχίζουν να εργάζονται αρκετά καλά. Η δεύτερη ομάδα ολοκληρώνει γρηγορότερα. Στην τρίτη ομάδα *«συζητούν, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους αλλά εργάζονται οι δύο από τους τρεις μαθητές»*. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η παρατηρήτρια *«δεν ασχολήθηκαν πάρα πολύ με την εργασία τους»*. Η τέταρτη ομάδα παρουσιάζει ζωηρό ενδιαφέρον για τη συγγραφή του κειμένου. *«Χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και φαίνονται ενθουσιασμένοι για το έργο που καλούνται να πραγματοποιήσουν»*. Η πέμπτη ομάδα *«δυσκολεύτηκε αρκετά και ζήτησε αρκετές φορές βοήθεια από την εκπαιδευτικό για να ολοκληρώσει τη συγγραφή του κειμένου της»*.

Στην τελευταία διδασκαλία όλες οι ομάδες εντάσσουν στον γραπτό τους λόγο σωστά το δικανικό λεξιλόγιο και εντοπίζουν στο λόγο των συμμαθητών τους λεξιλόγιο δικανικό και από ποια κείμενα προέρχεται. Η παρατηρήτρια ανέφερε ότι *«Υπάρχει ένας ενθουσιασμός στην τάξη για το έργο που πραγματοποίησαν και χειροκροτούν τους συμμαθητές τους»*. Σ' αυτή τη διδασκαλία όλες οι ομάδες δείχνουν προθυμία να εντοπίσουν δικανικό λεξιλόγιο στο λόγο των συμμαθητών, πιθανόν φάνηκε σαν παιχνίδι κι αυτό τους κινητοποίησε.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι οι μαθητές φάνηκε πως ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας και οι περισσότεροι μαθητές συνεργάστηκαν με τα μέλη της ομάδας τους και μπήκαν σε κατάσταση μαθητείας (Φρυδάκη, 2009: 30). Ο λόγος τους κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις αποτυπώνει πως εξελικτικά και σταδιακά διαμορφώνουν μια πιο ολοκληρωμένη και συνειδητοποιημένη αντίληψη συνέχειας της ελληνικής γλώσσας μέσω της εξέλιξής στο χρόνο. Η αντίληψη αυτή διαφαίνεται από συγκεκριμένα παραδείγματα που φανερώνουν πως κατανοούν τη σημασιολογική αλλαγή, τη δομική αλλαγή, την απώλεια λέξεων και συνολικά την αλλαγή της γλωσσικής μορφής στην πορεία του χρόνου, παρατηρώντας παράλληλα και τα κοινά στοιχεία. Αρκετά από αυτά τα παραδείγματα αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο και στην ομάδα εστίασης επιβεβαιώνοντας πως οι διδακτικές παρεμβάσεις με το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό οδήγησαν τους μαθητές στη διαμόρφωση αυτής της αντίληψης.

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε αρχικά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο, ώστε με τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στις αρχές του κονστрукτιβισμού, που εστιάζει στη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής, να διαμορφώσει στους μαθητές αντίληψη σχετικά με τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Το πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα ήταν το μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» των Εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία» σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, στο οποίο πραγματοποιήθηκαν έξι διδακτικές παρεμβάσεις που αναδείκνυαν τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής με μέσον το δικανικό λεξιλόγιο.

Ανασκοπώντας τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν και ερμηνεύθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε κάποια συμπεράσματα, με την προσοχή βέβαια που πρέπει να διακρίνει πάντα μια μελέτη περίπτωσης. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται συνολικά και συνδυαστικά και όχι μόνο κατά ερευνητικό ερώτημα αποκλειστικά. Σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι η μεγαλύτερη εμβάθυνση στα συμπεράσματα.

7.1.1. Αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας μέσω της εξέλιξης

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε φανερό πως σχεδόν όλοι οι μαθητές άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να ανέπτυξαν την αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας. Σε όλα τα ερευνητικά εργαλεία αποτυπώθηκαν στοιχεία που φανερώνουν πως οι μαθητές σταδιακά καλλιεργούν αυτή την αντίληψη. Άλλοι μαθητές αναφέρθηκαν στις ομοιότητες και διαφορές των δύο γλωσσικών μορφών, άλλοι εστίασαν στις ομοιότητες και κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν σαφώς στην εξέλιξη της γλώσσας. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι η διαδικασία αυτή τους βοήθησε αρκετά να συνειδητοποιήσουν αυτή τη σχέση εντο-

πίζοντας τα στοιχεία μορφολογίας, σημασιολογίας, φωνολογίας σε λεξιλογικό πάντα επίπεδο που μένουν ίδια ή που αλλάζουν στην πορεία του χρόνου. Υπάρχουν επίσης μαθητές που ακόμη δεν έχουν μια ολοκληρωμένη αντίληψη γι' αυτή τη σχέση, όμως ήταν αναμενόμενο καθώς απαιτείται περισσότερος χρόνος και περισσότερες δραστηριότητες ώστε σε βάθος χρόνου να διαμορφώσουν μια καλύτερη αντίληψη. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για μαθητές γυμνασίου που έχουν διδαχτεί μόλις δύο χρόνια αρχαία ελληνική γλώσσα.

Η δραστηριότητα, η οποία βοήθησε σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές να κατανοήσουν αυτή τη σχέση, ήταν η πρώτη δραστηριότητα σύγκρισης των τριών κειμένων που άνηκαν σε τρεις διαφορετικές εποχές, καθώς αναφέρεται συνεχώς στο ερωτηματολόγιο και την ομάδα εστίασης και κατά την παρατήρηση αποτέλεσε τη δραστηριότητα από την οποία αντλήθηκαν τα περισσότερα στοιχεία που φανερώνουν την αντίληψη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

Διαπιστώνεται ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προβάλλει τη συνέχεια της γλώσσας μέσω της εξέλιξής της στο χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν τη γλωσσική μεταβολή και κατ' επέκταση τη λειτουργία της γλώσσας γενικότερα. Καθώς όλες οι γλώσσες του κόσμου υφίστανται τη γλωσσική αλλαγή είναι ένα αναπόδραστο φαινόμενο που φανερώνει την εξέλιξη της γλώσσας στο χρόνο. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγονται αντιλήψεις φθοράς και αλλοίωσης της γλώσσας και οι μαθητές αποκτούν μια πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη που τους ακολουθεί στην πορεία της ζωής τους ανεξάρτητα απ' το αν θυμούνται στοιχεία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής. Συνεπώς, η προβολή της εξέλιξης της γλώσσας μπορεί να φανερώσει στους μαθητές και την αξία και προτεραιότητα της νέας ελληνικής και τους απομακρύνει από πιθανές αντιλήψεις υποτίμησης της νέας ελληνικής.

7.1.2. Ανάγκη προβολής σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής.

Στην πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας έγινε φανερό ότι στο συγκεκριμένο τμήμα υπήρχαν μαθητές που είχαν συγκεχυμένη αντίληψη για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής καθώς και μαθητές όπου είχαν μια καλή αντίληψη γι' αυτή τη σχέση. Όμως, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών στα τρία ερευνητικά εργαλεία και κυρίως στην ομάδα εστίασης, οι διδακτικές παρεμβάσεις τους βοήθησαν να διαμορφώσουν μια πιο ξεκάθαρη άποψη. Επομένως, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναδεικνύει συνεχώς αυτή τη σχέση στο μάθημα των αρ-

χαίων ελληνικών μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να αναδεικνύουν αυτή τη σχέση με απτό τόπο και συγκεκριμένο τρόπο. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών γίνεται αποτελεσματικότερη καθώς οι μαθητές κατανοούν καλύτερα την αρχαία ελληνική γλώσσα.

7.1.3. Σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής και διδασκαλία λεξιλογίου

Η αντίληψη της συνέχειας της γλώσσας καλλιεργήθηκε με τη διδασκαλία του δικανικού λεξιλογίου. Από τις απαντήσεις των μαθητών στα τρία ερευνητικά εργαλεία φάνηκε ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να υποστηρίξει αυτή την αντίληψη και αυτή η αντίληψη να υποστηρίξει την αποτελεσματικότερη εκμάθησή του από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την καλύτερη κατανόηση των μαθητών με διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν κονστρουκτιβιστικά στοιχεία, δηλαδή να σχεδιάζει δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να προχωρήσουν σταδιακά στην οικοδόμηση αυτής της αντίληψης και κατ' επέκταση στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Επομένως, είναι σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές περισσότερη αυτενέργεια και πιο ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση διερευνητικών μεθόδων για την κατάκτηση της γνώσης και με δραστηριότητες που να εμπλέκουν δημιουργικά τους μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 101-102).

Ακόμη θα μπορούσαμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών η σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής σε λεξιλογικό επίπεδο προβάλλεται κατά κύριο λόγο στον λεξιλογικό πίνακα. Θα μπορούσαν όμως οι μαθητές να κατασκευάζουν μόνοι τους τον λεξιλογικό πίνακα σχηματίζοντας παράγωγα και σύνθετα με μια συγκεκριμένη θεματική όπως συνέβη στις διδακτικές παρεμβάσεις, αφού διαπιστώθηκε πως οι μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων αυτών όντως βελτίωσαν την αντίληψη που είχαν γι' αυτή τη σχέση. Οι μαθητές στην ομάδα εστίασης τόνισαν τη σπουδαιότητα της ανακάλυψης της γνώσης με τις κατάλληλες δραστηριότητες. Θεώρησαν αρκετά σημαντικό ότι μόνοι τους σχημάτισαν παράγωγα και σύνθετα και δεν τους δόθηκαν έτοιμα. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντάξει περισσότερες λεξιλογικές ασκήσεις που συνδέουν τις λέξεις του κειμένου με τα νέα ελληνικά καθώς και δραστηριότητες που παρουσιάζουν το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής και όλα αυτά πλαισιωμένα με κείμενα και όχι αυτόνομα.

7.2. Προτάσεις-προεκτάσεις

Στη συγκεκριμένη έρευνα το σημαντικότερο εύρημα ήταν πως οι περισσότεροι μαθητές με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να διαμόρφωσαν αντίληψη της συνέχειας και εξέλιξης της γλώσσας. Προτάσεις και προεκτάσεις για τη βαθύτερη μελέτη του δεδομένου αυτού υπάρχουν σίγουρα αρκετές.

Αρχικά, η διαμόρφωση αντίληψης στους μαθητές απαιτεί αρκετό χρόνο κι αρκετές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση. Έξι διδακτικές παρεμβάσεις δεν είναι αρκετές για την καλλιέργεια μίας στάσης. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον σε μια άλλη έρευνα να μελετηθεί σε βάθος χρόνου αυτή η αντίληψη και με περισσότερους θεματικές ομάδες στο λεξιλόγιο που προκύπτουν από τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών του γυμνασίου. Όπως για παράδειγμα πόλεμος και ειρήνη, συναισθήματα/ψυχικές καταστάσεις κ.α'. Σίγουρα τα αποτελέσματα θα ήταν διαφορετικά. Πιθανόν ακόμη περισσότεροι μαθητές θα συνειδητοποιούσαν σαφέστερα τη συνέχεια και εξέλιξη της γλώσσας.

Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν έρευνες που να εστιάζουν στην καλύτερη κατανόηση του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Βαρμάζη, ό.π.: 62), η γνώση του λεξιλογίου *«έχει πρωταρχική σημασία στην επαφή των μαθητών με το αρχαίο κείμενο, γι' αυτό και οφείλει η διδασκαλία να επιμένει στην εκμάθηση και στον εμπλουτισμό του με συστηματικό τρόπο»*. Συνεπώς ως προέκταση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί εάν όντως η προβολή της σχέσης αρχαίας και νέας ελληνικής βοήθησε τους μαθητές να μάθουν το λεξιλόγιο. Οι μαθητές αισθάνονται ότι ωφελήθηκαν αρκετά αλλά θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας. Ακόμη, θα μπορούσε να ερευνηθεί αν η ύπαρξη κοινών θεματικών ομάδων όσον αφορά το λεξιλόγιο στο μάθημα των αρχαίων και στο μάθημα των νέων ελληνικών, σε λεξιλόγιο φυσικά που προέρχεται από τα αρχαία, όπως το δικανικό λεξιλόγιο, φαίνεται να μπορεί να υποστηρίξει και την κατάκτηση του λεξιλογίου στα νέα ελληνικά. Στην παρούσα έρευνα δε θα μπορούσε να προκύψει τέτοιο συμπέρασμα καθώς όλος ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ήταν στραμμένος στα αρχαία ελληνικά.

Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν έρευνες στην παράλληλη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο μια τέτοια διαδικασία βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των φαινομένων αυτών στα αρχαία ελλη-

νικά. Όπως ανέφεραν οι μαθητές, στο πρώτο ερωτηματολόγιο καθώς και σε προγενέστερες έρευνες, δυσκολεύονται στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν μια πιο ουσιαστική σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής υποστηρίζει την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους από τους μαθητές.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αρχαία ελληνική γλώσσα οφείλουν να επιμορφώνονται συνεχώς ώστε να αναδεικνύουν τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής εφαρμόζοντας καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους. Δημιουργικές και διαθεματικές δραστηριότητες που συνδέουν αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα και εντάσσουν, όταν είναι αναγκαίο, και τα υπόλοιπα μαθήματα στο πλαίσιο της κατάργησης των φραγμών ανάμεσα στους κλάδους της γνώσης (Φουντοπούλου, 2011: 11) με σκοπό την ουσιαστικότερη επαφή του μαθητή με τον αρχαίο ελληνικό λόγο και πολιτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΠΗΓΕΣ

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

Φ.Ε.Κ. 303 Β/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος*. Αθήνα.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Υπουργείο Παιδείας-ΙΕΠ (2013). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α' τάξη Γυμνασίου*, Αθήνα: Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας-ΙΕΠ (2013). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Β' τάξη Γυμνασίου*, Αθήνα: Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας-ΙΕΠ (2013). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Γ' τάξη Γυμνασίου*, Αθήνα: Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας-ΙΕΠ (2013). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α' τάξη Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας-ΙΕΠ (2013). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Β' τάξη Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, 1, 186-199.

Ανακτήθηκε από: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281_2014%29.pdf

Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34 (3), 243-257.

Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270600898893>

Aitchison, J. (2005). *Γιατί αλλάζει η γλώσσα Πρόοδος ή παρακμή;* (Ν. Βέργης, Μεταφρ), Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Αφεντάκης-Δανασσής, Αντ., Μιχάλης, Αθ., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ. & Φουντοπούλου, Μ. (2009). *Γλωσσική Επάρκεια, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βαρμάζης, Ν. (2008). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.

Βερτσέτης, Αθ. (2003α). *Διδακτική, Γενική Διδακτική, τ. Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βερτσέτης, Αθ. (2003β). *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας, τ. Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βοσκός, Α. & Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Γκλάβας, Σ. & Καραγεωργίου, Τ. (2007) *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf>

Glaserfeld, E. von. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In *Constructivism in Education*, ed. L. P. Steffe and J. Gale, 3–15. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Retrieved from: <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/172.pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Intergrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65. Ανακτήθηκε από: http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 8-33, 2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Retrieved from: <http://rsperry.com/wp-content/uploads/2015/10/Final-CHAPTER-2.pdf>

- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (2010). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας* (Ε. Βάσου, Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης, Μετάφρ.) Αθήνα: Πατάκης
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf>
- Javeau, C., (1996), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, (Τζαννόνε-Τζώρτζη, Μετάφρ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κακριδής, Φ. (1994). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, *Φιλολόγος*, 75, 7-20.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κατσούδα, Γ. & Γαλάνη, Μ. (2007). Η δημιουργικότητα στη διδακτική πρακτική: Η περίπτωση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. *Νέα Παιδεία*, 122, 108-117.
- Κελπανίδης, Μ. (2009). Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Κοζαράκη, Μ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα: Εμπειρική έρευνα αξιολόγησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσεγιάν, Χ. (2005). Διδάσκοντας ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διαθεματικά και διερευνητικά. *Φιλολογική*, 91, 71-77.
- Κούσουλας, Φ. (2011). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο
- Kysilka, M. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum Journal*, 9(2), 197-209.
- Retrieved from:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0958517970090206?needAccess=true>
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, τ. Β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Matthews, M. R. (2000). Appraising Constructivism in Science and Mathematics. In *Constructivism in Education*, ed. D. Phillips, 161–192. Chicago: University of Chicago Press.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2011). *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική Διδακτική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Φ. Αρβανίτης, Μεταφρ.). Αθήνα: Πατάκης
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Retrieved from:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=iBJZusd1GocC&oi=fnd&pg=PR5&ots=mzLkfFeIR1&sig=nr5vl3RazFxau7_5hlcD0YrDZr4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ι. Φωνολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική Γλώσσα Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικο-συγκριτική γλωσσολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπασλής, Γ. (1997). Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο. Μία Πρόταση, *Νέα Παιδεία*, 81, 155-172.
- Μπασλής, Γ. (2016). Τα διδακτικά βιβλία των αρχαίων ελληνικών του Γυμνασίου και μια πρόταση, *Νέα Παιδεία*, 159, 135-152.
- Μπονίδης, Κ. (2013). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Oxford, R. L. (1997). Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 35-66. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327930pje7201_3?needAccess=true
- Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολόγος*, 67, 45-54.
- Πετσιμέρη, Ε. (2005). *Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Phillips, D. C. (1995). “The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism.” *Educational Researcher*, 24 (7), 5–12.
- Ποιμενίδου, Δ. (2011). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, *Νέα Παιδεία*, 140, 94-114.
- Πουρκός, Μ. (2013). Το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.
- Πραγκαστή, Μ. (2015). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. Στο Κ. Fragkopoulou, F. Kalamida, T. Kardamas, K. Kordouli, M. Marinis (Επιμ.) *Theoretical and Applied Linguistics*, 3, 211-222. Ανακτήθηκε από: <https://picgl3.files.wordpress.com/2015/11/pragkasti.pdf>
- Retrieved from: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9155/mod_resource/content/1/1177059.pdf
- Ραγκάκος, Ν. (2004). Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο. Βασικές αρχές του ισχύοντος προγράμματος σπουδών για μια πετυχημένη διδασκαλία. Στο: Θ. Παπακωσταντίνου & Α. Λαμπράκη Παγανού (Επιμ.) *Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 123-149). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ρίζου, Φ. (2011). Περί (έλλειψης) κινήτρων εκμάθησης Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Μια έρευνα και κάποιες προτάσεις. *Νέα Παιδεία*, 140, 74-94.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Σαραφίδου, Γ., Ό. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (Ε. Εκκεκάκη Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική
- Terhart, E. (2003). "Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics?" *Journal of Curriculum Studies* 35 (1): 25–44. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220270210163653?needAccess=true>
- Tonnet, H.(2011). *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Μ. Καραμάνου & Π. Λιαλιάτσης, Μεταφρ.). Αθήνα: Παπαδήμα.
- Τσερπές, 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 ΦΠΨ* (σελ. 272-286). Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Τσιότρας, Β. (2013). Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά (από το πρωτότυπο) στο Γυμνάσιο: Θεωρητικές αρχές και παραδείγματα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55, 86-102.
- Τσιτσιρίδης, Στ. (2005). Σκέψεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο. *Φιλολόγος*, 119, 87-99.
- Φουντοπούλου, Μ., Ζ.(2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ): Ψυχολογική θεμελίωση και μαθησιακή τεκμηρίωση. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 2, 56-62.
- Φουντοπούλου, Μ., Ζ. (2006). «Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών». Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φουντοπούλου, Μ., Ζ. (2011). «Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: Αδυναμία Σύγκλισης ή Νέες Προοπτικές;» Στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό του ΜΠΕ, τ2, ΠΕ02-Φιλολόγοι, Παιδα-

γωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:

<http://eclass.uoa.gr/modules/document/?course=PPP512>

- Φουντοπούλου, Μ., Ζ., (2013) «Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Δεδομένα, Όρια, Προοπτικές». Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.Ε. Μηλίγκου, Μ.Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σελ.113-130). Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φουντοπούλου, Μ., Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Κ. (2008). Παιδαγωγικές και διδακτικές σκέψεις για την αποτελεσματικότερη χρήση του λεξικού στη γλωσσική διδασκαλία. *Νέα Παιδεία*, 126, 109-122.
- Χατζημαυρουδή, Ε. (2007). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Χριστίδης, Α., Φ. (2005). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριαναφυλλίδη).
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161–172. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/91f0/6be5a91bc369b1669525cd28519f70d4453f.pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΡΩΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΕΔΙΟ/ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ/ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος σχεδίου: Το δικανικό λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα

1.2 Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ

Το σχέδιο διδασκαλίας βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με το ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο.

Γίνεται αναφορά στο σκοπό και τους γενικούς στόχους του μαθήματος ότι είναι αναγκαία *«η συνεξέταση και η παράλληλη (χρονικά) διδασκαλία των γλωσσικών στοιχείων της αρχαίας και της νέας ελληνικής (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία) όπου αυτό είναι εφικτό».*

Στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος τονίζεται η ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι *«η νέα ελληνική έχει τις ρίζες της στην αρχαία και αποτελεί εξέλιξη και συνέχειά της»* και να *«συνειδητοποιήσουν ότι γνωρίσουν στοιχειώδη και βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, χωρίς επέκταση σε λεπτομέρειες, ώστε να εξοικειωθούν με τις ιδιοτυπίες της και να μπορούν να διακρίνουν τις αντιστοιχίες με τη νέα ελληνική».* Επιπλέον, *«να εξοικειωθούν με κείμενα της αρχαίας ελληνικής, κλασικά και μεταγενέστερα, της αττικής διαλέκτου, και να ασκηθούν στη γλωσσική κατανόησή τους».*

Μεθοδολογικά όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου *«με αναλυτική διδασκαλία του ετυμολογικού της αρχαίας ελληνικής, επιδιώκεται συστηματικά η ετυμολογική σύνδεση της νέας με την αρχαία ελληνική και ο σχηματισμός οικογενειών ετυμολογικά συγγενών λέξεων με προοπτική να συνειδητοποιηθεί η σημασία των λέξεων και να διευρυνθεί ο γλωσσικός ορίζοντας των μαθητών».* Επίσης, *«Αξιοποιώντας αναλογικά την εμπειρία από τη διδασκαλία των ομιλούμενων γλωσσών, δε διδάσκουμε τα γλωσσικά στοιχεία αυτόνομα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον (παρά μόνο προς στιγμήν), αλλά ενταγμένα σε συγκεκριμένη μονάδα του λόγου (πρόταση, παράγραφο, μικροκείμενο)».*

1.3 Γενικός σκοπός

Η διαμόρφωση αντίληψης στους μαθητές σχετικά με τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας σε λεξιλογικό επίπεδο.

1.4 Επιμέρους στόχοι

- Να αναγνωρίζουν ότι τα κείμενα ανάλογα με την εποχή στην οποία γράφτηκαν αποτυπώνουν διαφορετική μορφή της ελληνικής γλώσσας.
- Να διακρίνουν το λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών σε λεξιλόγιο που παρέμεινε ίδιο και σε λεξιλόγιο που άλλαξε σημασιολογικά και δομικά στην πορεία του χρόνου.
- Να ορίζουν τη σημασία αρχαιοελληνικών δικανικών λέξεων.
- Να συγκεντρώνουν παράγωγα και σύνθετα αρχαιοελληνικών λέξεων στα νέα ελληνικά με τη βοήθεια ψηφιακού και έντυπου λεξικού.
- Να χρησιμοποιούν λειτουργικά το δικανικό λεξιλόγιο στο γραπτό τους λόγο συντάσσοντας κείμενο με ανάλογο λεξιλόγιο.

1.5 Προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος

Η φυσιογνωμία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών φαίνεται να επιβάλλει μια εκλεκτικιστικού τύπου μεθοδολογία διδασκαλίας. *«Ο εκλεκτικισμός είναι μέθοδος διδασκαλίας η οποία επιδιώκει να συνθέσει στοιχεία από θεωρίες της λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας άλλοτε παραδοσιακές και άλλοτε λιγότερο ή καθόλου»* (Φουντοπούλου, 2013). Αποτελεί ένα κράμα μεθόδων και τεχνικών που υποστηρίζουν την διδακτική πράξη.

Πιο συγκεκριμένα, οι ακόλουθες διδασκαλίες συνδυάζουν:

Συγκριτική μέθοδος.

Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί τη βασικότερη μέθοδο και διδακτική αρχή του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Σύμφωνα με τον Βαρμάζη (2008: 59) *«Στηρίζομαι στη νέα ελληνική που αποτελεί τη γλωσσική περιουσία των μαθητών, και διδάσκω τις διαφορές της αρχαίας από τη νέα ελληνική»*. Στη συνέχεια τονίζει ότι *«Για να αναδειχτούν οι ομοιότητες και να επισημανθούν οι διαφορές των γλωσσικών φάσεων απαιτείται διαρκής σύγκριση κατά τη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα»* (Βαρμάζης, ό.π.: 59). Στη συγκεκριμένη παρέμβαση συγκρίνεται το αρχαιοελληνικό με το νεοελληνικό λεξιλόγιο και οι μαθητές παρατηρούν πως το λεξιλόγιο διακρίνεται σε: λεξιλόγιο που αγνοούν οι περισσότεροι μαθητές καθώς χρησιμοποιούνται συνήθως τα παράγωγά των λέξεων αυτών στη νέα ελληνική, σε λεξιλόγιο που η σημασία του, η δομή του ή και τα δύο έχουν διαφοροποιηθεί στη πορεία των χρόνων, σε λεξιλόγιο που η σημασία του, η δομή του ή και τα δύο είναι η ίδια μέχρι σήμερα. Η συγκριτική μέθοδος ωφελεί σημαντικά τους μαθητές καθώς

«ευνοεί την ενεργοποίηση σύνθετων νοητικών διαδικασιών των μαθητών και συντελεί στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης» (Φρυδάκη, 2009: 192).

Κειμενοκεντρική τεχνική

«Η πορεία προσέγγισης του κειμένου βασίζεται και απορρέει από το ίδιο το κείμενο, τις εκφράσεις του, τα σημαίνοντα και σημαινόμενα. Οι ερωτήσεις και οι προτροπές του εκπαιδευτικού να τεκμηριώνουν οι μαθητές την απάντησή τους με βάση το κείμενο κυριαρχούν και κατευθύνουν την μαθησιακή διαδικασία» (Φουντοπούλου, 2011). Όλες οι ενέργειες που θα πραγματοποιηθούν στην τάξη θα έχουν αφετηρία και σκοπό το ίδιο το αρχαιοελληνικό κείμενο.

Ερμηνευτική προσέγγιση

Κύριο στόχο έχει την κατανόηση και την ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης και στάσης, των ανθρώπινων ιδεών και απόψεων και, μάλιστα, με κριτήριο το χωροχρονικό πλαίσιο ένταξής τους (Φουντοπούλου, 2011). Η ερμηνευτική προσέγγιση θα αποτελέσει βάση της πορείας διδασκαλίας (όλο-μέρη-όλο) και θα αποτελέσει εργαλείο της κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και της εποχής στην οποία εντάσσεται (Πετσιμέρη, 2005).

1.6 Μορφή διδασκαλίας

Κατευθυνόμενος διάλογος. «Ο οποίος επιδιώκει να δραστηριοποιήσει τους μαθητές στην αναζήτηση ή ανακάλυψη της γνώσης και να τους διευκολύνει στην προσπάθειά τους να την κατακτήσουν» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 379).

Εργασία σε ομάδες: Μέσα από την εργασία σε ομάδες οι μαθητές αναμένεται να οικοδομήσουν την αντίληψη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

1.7 Μέσα Διδασκαλίας

Ως προς τα μέσα της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν:

- Σχολικός πίνακας
- Ψηφιακός προβολέας
- Φύλλο εργασίας

1.8 Εκτιμώμενη διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

2. Ενδεικτική πορεία διδασκαλίας

1^η -2^η διδακτική ώρα

Α΄ Φάση: Αφόρμηση



- Οι παραπάνω εικόνες τι παρουσιάζουν;
- Για ποιο λόγο μπορεί να βρεθεί κάποιος στο δικαστήριο;

Β Φάση: Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση μελετούμε την ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της και συγκεκριμένα κείμενα από την αρχαία ελληνική (αττική διάλεκτος), την ελληνιστική κοινή και τη νέα ελληνική εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές. Το πρώτο κείμενο που θα επεξεργαστούμε είναι κείμενο της νέας ελληνικής. Βασιζόμαστε στη νέα ελληνική και σε δικανικό λεξιλόγιο ήδη γνωστό στους μαθητές για να μεταβούμε στις δύο αρχαιότερες μορφές της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Βαρμάζη (2008:59) την προσέγγιση αυτή επιβάλλει η επαγωγή. *«Η επαγωγή υποδεικνύει πορεία από τα γνωστά στα άγνωστα από τα εύκολα στα δύσκολα, από τα απλά στα σύνθετα, από την νέα στη αρχαία»* (Βαρμάζης, ό.π.:59).

Κείμενο α΄: Για να διαβάσουμε ένα κείμενο από μια εφημερίδα.

- Τι ακριβώς συμβαίνει;
- Για ποιον λόγο οδηγήθηκε η ομάδα στο δικαστήριο;
- Μπορείτε να εντοπίσετε στο κείμενο λέξεις που συναντάμε στο δικαστήριο;

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες να καταγράφουν τις λέξεις στο φύλλο εργασίας και η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Τώρα θα ταξιδέψουμε στον χρόνο.

Κείμενο β΄: Θα μελετήσουμε το κείμενο «Ο Παύλος απολογείται ενώπιον του Καίσαρα».

Από πού προέρχεται και σε ποια εποχή ανήκει;

- Γνωρίζετε πώς ονομάζεται η ελληνική αυτής της εποχής;
- Ο τίτλος αναφέρει «Ο Παύλος απολογείται ενώπιον του Καίσαρα». Γνωρίζει κανείς τι συνέβη; Εξηγεί με λίγα λόγια η εκπαιδευτικός.

Ακολουθεί ανάγνωση του κειμένου και απόπειρα μετάφρασης από τους μαθητές.

- Για ποιον λόγο οδηγήθηκε ο Παύλος στο δικαστήριο εκείνη την εποχή; Σήμερα θα μπορούσε κάποιο άτομο να οδηγηθεί για τον ίδιο λόγο στο δικαστήριο;
- Εντοπίστε λέξεις που έχουν σχέση με τα δικαστήρια. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και καταγράφουν τις λέξεις στο φύλλο εργασίας και η εκπαιδευτικός στον πίνακα.
- Ποιες από αυτές τις λέξεις τις χρησιμοποιούμε και σήμερα. Ποιες από αυτές είναι κοινές με τις λέξεις που συναντήσαμε στο νεοελληνικό κείμενο;

Τώρα θα ταξιδέψουμε ακόμη πιο πίσω στο χρόνο.

Κείμενο γ΄ Θα μελετήσουμε το κείμενο «Η απολογία των στρατηγών».

- Από πού προέρχεται και σε ποια εποχή ανήκει;
- Γνωρίζετε πώς ονομάζεται η ελληνική αυτής της εποχής;

Γνωρίζει κανείς τι συνέβη; Εξηγεί με λίγα λόγια η εκπαιδευτικός.

- Για ποιον λόγο οδηγήθηκαν οι στρατηγοί στο δικαστήριο εκείνη την εποχή; Σήμερα θα μπορούσε κάποιο άτομο να οδηγηθεί για τον ίδιο λόγο στο δικαστήριο;
- Εντοπίστε λέξεις που έχουν σχέση με τα δικαστήρια. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, καταγράφουν τις λέξεις στο φύλλο εργασίας και η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Αναφορά στη λέξη αναίρεση και στην εξέλιξή της στην πορεία του χρόνου.
- Ποιες από αυτές τις λέξεις τις χρησιμοποιούμε και σήμερα; Ποιες από αυτές είναι κοινές με τις λέξεις που συναντήσαμε στο νεοελληνικό κείμενο, στο κείμενο του 1^{ου} και στο κείμενο του 4^{ου} αιώνα;

Στο τέλος αυτής της διαδικασίας οι μαθητές μαζί με την εκπαιδευτικό συγκροτούν ένα πίνακα με τρεις στήλες όπου παρουσιάζει τη μορφή των λέξεων του δικανικού λεξιλογίου στα κείμενα των τριών διαφορετικών περιόδων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις στην πορεία του χρόνου υφίσταται σημασιολογική και δομική (φωνολογική και μορφολογική) αλλαγή, ότι κάποιες λέξεις χάνονται και πως άλλες δημιουργούνται.

Γ' Φάση

Ανακεφαλαίωση

3^η-4^η διδακτική ώρα**A' Φάση**

Σύνδεση με τα προηγούμενα.

Τι συζητήσαμε την προηγούμενη φορά;

B' Φάση:

Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στην άσκηση B1 του φύλλου εργασίας. Καλούνται να ετυμολογήσουν τρεις λέξεις από αυτές που εντοπίστηκαν στα κείμενα και να καταγράψουν παράγωγα και σύνθετά τους που σχετίζονται με τα δικαστήρια. Είναι αρκετά σημαντική η παρακολούθηση της ετυμολογίας για την κατανόηση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. *«Με την ετυμολογική παρακολούθηση οι μαθητές διακρίνουν τις σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων, τις οποίες προδίδουν σ' αυτές οι προθέσεις, οι παραγωγικές καταλήξεις και η θέση τους μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά γλωσσικό περιβάλλον»* (Βαρμάζης, 2008: 65-66). Για να βοηθηθούν χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική «πύλη για την ελληνική γλώσσα». Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης και η εκπαιδευτικός τα καταγράφει στον πίνακα. Καλούνται να αναφέρουν προφορικά και φράσεις στις οποίες θα ενέτασσαν τις λέξεις.

Στη συνέχεια πραγματοποιούν με την ομάδα τους το σταυρόλεξο με παράγωγα και σύνθετα του «βάλλω». Στο σταυρόλεξο δε δίνεται στους μαθητές ο ορισμός των λέξεων για να συμπληρώσουν το σταυρόλεξο αλλά προτάσεις τις οποίες πρέπει να συμπληρώσουν με παράγωγα και σύνθετα του «βάλλω». Η ίδια λογική παρουσιάζεται και στο κρυπτόλεξο που ακολουθεί. Έπειτα, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης και η εκπαιδευτικός τα καταγράφει στον πίνακα.

Έπειτα, πραγματοποιούνται οι ασκήσεις B2 και B3 όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν συνώνυμα του «αίτιῶμαι» μέσα σε προτάσεις. Το λεξιλόγιο που μελετάται είναι θεματικό λεξιλόγιο, επομένως, οι μαθητές αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το δικανικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στη βαθμίδα του γυμνασίου και στη σχέση του με την νέα ελληνική. Έπειτα καλούνται να ετυμολογήσουν τις λέξεις. Η ετυμολογία καταγράφεται στον πίνακα. Επισημαίνεται η ετυμολογία του ρήματος «συκοφαντώ» και συζητείται η αλλαγή στη σημασία της λέξης στην πορεία του χρόνου.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες πραγματοποιούν το κρυπτόλεξο για να εντοπίσουν με παιγνιώδη τρόπο παράγωγα των «ψέγω», «έγκαλῶ», «συκοφαντῶ», «καταμέμφομαι» που αναφερθήκαν ως συνώνυμα του «αἰτιῶμαι». Οι μαθητές συμπληρώνουν κενά σε προτάσεις με τα παράγωγα που εντόπισαν στο κρυπτόλεξο.

Ακολουθεί η άσκηση B5 όπου οι μαθητές καταγράφουν όλα τα παράγωγα και σύνθετα που βρήκαν σε πίνακα ώστε να είναι συγκεντρωμένα και να μπορούν να τα ανασύρουν εύκολα. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο διακρίνουν ότι αρχαίες ελληνικές λέξεις που εντόπισαν χρησιμοποιούνται μέσω των παραγώγων τους μέχρι και σήμερα.

Γ΄ Φάση: Ανακεφαλαίωση

5^η -6^η διδακτική ώρα

Α΄ Φάση: Προσυγγραφικό στάδιο

Σύνδεση με τα προηγούμενα.

Τι συζητήσαμε την προηγούμενη φορά;

Η εκπαιδευτικός προβάλλει το παρακάτω κείμενο που δημιούργησε η ίδια και ρωτά τους μαθητές ποιος πιστεύουν ότι μπορεί να γράψει ένα τέτοιο κείμενο και κάποιες ερωτήσεις που στοχεύουν στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου. Στη συνέχεια καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν ποιες λέξεις από τις παρακάτω έχουν σχέση με τα δικαστήρια.

«Στις 15/10 βρέθηκε νεκρή στο διαμέρισμά της στα Πατήσια μια τριανταεννιάχρονη γυναίκα. Κύριος ύποπτος θεωρείται ο εν διαστάσει σύζυγός της. Γείτονες υποστηρίζουν ότι την ημέρα του φόνου είδαν τον κατηγορούμενο να μπαίνει στο σπίτι του θύματος και στη συνέχεια ακούστηκαν φωνές από το διαμέρισμα της άτυχης γυναίκας. Οι γείτονες παραβρέθηκαν στο δικαστήριο ως μάρτυρες και κατέθεσαν τα παραπάνω στοιχεία.

Ο ίδιος στην απολογία του υποστήριξε ότι είναι αθώος και πως έχει πέσει θύμα πλεκτάνης, ότι όλα είναι συκοφαντίες και διαβολές εις βάρος του από κάποιον ή κάποιους που επωφελήθηκαν το γεγονός ότι δεν είχε καλές σχέσεις με την εν διαστάσει σύζυγό του. Μέχρι τώρα η δίκη έχει αναβληθεί δύο φορές λόγω έλλειψης στοιχείων.

Σήμερα πραγματοποιήθηκε η δίκη καθώς νέα στοιχεία ήρθαν στο φως. Εντοπίστηκε το όπλο του εγκλήματος όπου φέρει το DNA του κατηγορουμένου.

Ο κατηγορούμενος αναίρεσε την προηγούμενη απολογία του και ομολόγησε την πράξη του. Εξήγησε πως σκότωσε την γυναίκα του επειδή δεν ήθελε να της δώσει διαζύγιο κι εκείνη επέμενε. Επικαλέστηκε ψυχολογικά προβλήματα ως κύρια αιτία της συμπεριφοράς του. Από το σύνολο των καταθέσεων και των στοιχείων που ήρθαν στο φως επιβλήθηκε στον κατηγορούμενο ποινή φυλάκισης 18 ετών για ανθρωποκτονία από πρόθεση».

Το κείμενο αυτό εντάχτηκε στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, για να αντιληφθούν οι μαθητές το ύφος και τη δομή του κειμένου που καλούνται να γράψουν στη επόμενη δραστηριότητα παραγωγής λόγου.

Β Φάση: Κυρίως συγγραφικό

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες. Δίνεται σε κάθε ομάδα από ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει μια υπόθεση που παραπέμφθηκε στο δικαστήριο. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που συναντήσαμε μέχρι τώρα στο κείμενο που θα συνθέσουν. Τονίζεται ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν τουλάχιστον πέντε λέξεις από αυτές που συναντήσαμε στα πρώτα κείμενα ώστε να γίνει σαφέστερη η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.

Γ' Φάση: Μετασυγγραφικό στάδιο

Αφού ολοκληρώσουν τη συγγραφή των κειμένων καλούνται να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Καθώς παρουσιάζουν τα κείμενα οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο λόγο των συμμαθητών τους το δικανικό λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν και να αναφέρουν από πιο κείμενο πήραν το λεξιλόγιο αυτό. Όποια ομάδα τις εντοπίσει γρηγορότερα κερδίζει! (παιχνίδι Βρες τη λέξη). Με αυτή τη δραστηριότητα γίνεται φανερό η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας σε λεξιλογικό επίπεδο.

Δ' Φάση: Αξιολόγηση του συνόλου της παρέμβασης

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας που αποτελεί και την ολοκλήρωση του συνόλου της παρέμβασης θα προβληθεί στους μαθητές το παρακάτω απόσπασμα από τις Δοκιμές του Σεφέρη για την ελληνική γλώσσα.

«Η ελληνική γλώσσα, ο άνθρωπος, η θάλασσα... Για κοιτάζετε πόσο θαυμάσιο πράγμα είναι να λογαριάζει κανείς πως, από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως τα σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα. Κι αυτό δε σταμάτησε ποτέ, είτε σκεφτούμε την Κλυταιμνήστρα που μιλά στον Αγαμέμνονα, είτε την Καινή Διαθήκη, είτε τους ύμνους τού Ρωμανού και τον Διγενή Ακρίτα, είτε το Κρητικό Θέατρο και τον Ερωτόκριτο, είτε το δημοτικό τραγούδι. Και όλοι αυτοί, οι μεγάλοι και οι μικροί, που σκέφτηκαν, μίλησαν, μέτρησαν ελληνικά, δεν πρέπει να νομίζετε πως είναι σαν ένας δρόμος, μια σειρά ιστορική, που χάνεται στη νύχτα των περασμένων και βρίσκεται έξω από σας. Πρέπει να σκεφτείτε πώς όλα αυτά βρίσκονται μέσα σας, τώρα, βρίσκονται μέσα σας όλα μαζί, πως είναι το μεδούλι των κοκάλων σας, και πως θα τα βρείτε αν σκάψετε αρκετά βαθιά τον εαυτό σας [...] η σύγχρονή μας λογοτεχνία είναι απαραίτητη για να καταλάβουμε, όχι μόνο την αρχαία λογοτεχνία, αλλά και όλη την ελληνική παράδοση» (Γεώργιος Σεφέρης Δοκιμές Α, 177-8).

Έπειτα οι μαθητές θα ερωτηθούν:

- Ποια η στάση του ποιητή για την ελληνική γλώσσα;
- Από ποιες φάσεις βλέπουμε να περνά η ελληνική γλώσσα;
- Συμφωνείτε με τον ποιητή; Για να αιτιολογήσετε την άποψή σας μπορείτε να κάνετε αναφορά στα κείμενα και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε στην τάξη.

ΠΑΡΑΤΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Κείμενο 1^ο

Επεισόδια στο γήπεδο

Ξεκίνησε η ακροαματική διαδικασία της δίκης, για τα επεισόδια στον αγώνα Άρη - Ηρακλή στις 15 Μαΐου 2005, στο Χαριλάου. Οι καταθέσεις των ανθρώπων του Ηρακλή, που ήταν μάρτυρες κατηγορίας, αλλά και αυτές αστυνομικών και άλλων παραγόντων που βρέθηκαν στο Χαριλάου εκείνη την ημέρα, κινήθηκαν στην κατεύθυνση αναγνώρισης για πολλούς κατηγορούμενους (για τους παράγοντες της ΠΑΕ και μέλη του δ.σ. του "Σούπερ 3") της πρόθεσης να αποτρέψουν ή να περιορίσουν τα επεισόδια με την είσοδο και την παραμονή τους στον αγωνιστικό χώρο.

ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΑΡΤΥΡΙΚΕΣ καταθέσεις αστυνομικών υπήρξε αναγνώριση πολλών κατηγορουμένων ως προς την παρουσία στο γήπεδο, όχι όμως και συμμετοχή σε βιαιοπραγίες.

Ο Γ. Φ., γενικός αρχηγός της ΠΑΕ Ηρακλής, είπε μεταξύ άλλων ότι η διοίκηση της ΠΑΕ και όσους αυτός γνωρίζει από το δ.σ. του "Σούπερ 3", κατέβαλαν προσπάθειες να αποτρέψουν τα επεισόδια. Είπε μάλιστα πως "κι εγώ το έχω κάνει και αν χρειαστεί θα το κάνω ξανά στο δικό μας γήπεδο".

Ο ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ του αγώνα, Α. Β., περιέγραψε προσπάθειες από κατηγορούμενους να σταματήσουν τα επεισόδια. Αναφερόμενος στον Γ. είπε πως "ήταν συνέχεια δίπλα μου, βοηθούσε να βγάλουμε κόσμο από το γήπεδο".

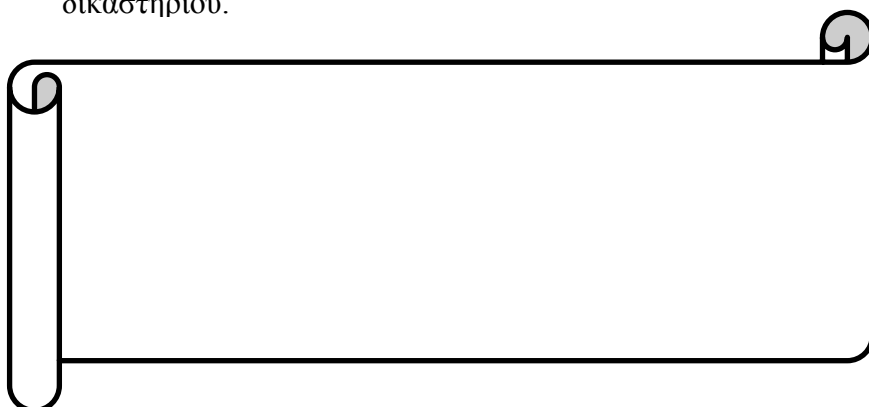
Εξετάστηκε φωτογραφικό υλικό, απολογήθηκαν οκτώ από τους δεκαοκτώ κατηγορούμενους, ένας εξ αυτών μέσω του δικηγόρου του, υπέβαλε ένσταση, αφού έχει μέσω αυτόφωρου δικαστεί ήδη και του επιβλήθηκε ποινή φυλάκισης 18 μηνών με αναστολή.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ του Σούπερ 3, Γ. Σ. είπε πως "μπήκαμε μέσα και από παρότρυνση της αστυνομίας και κατόπιν την ίδια έκκληση έκανε και ο διαιτητής του αγώνα", ενώ σε μια παρέμβασή του ο Λ. Σ. είπε "για όλα όσα κατηγορούμαστε, δεν υπήρξε ούτε μια σχετική κλήση από αθλητικό δικαιοδοτικό όργανο μετά το παιχνίδι".

Από το σύνολο των καταθέσεων ακούστηκαν διάφορες εκτιμήσεις, η εισαγγελέας, στάθηκε αρκετά στην παρουσία των κατηγορουμένων στον αγωνιστικό χώρο και όλα θα ξεκαθαρίσουν με την ολοκλήρωση των απολογιών και την ετυμηγορία του δικαστηρίου.

Αλέξης Τσαρούχας

Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις που θα μπορούσαμε να συναντήσουμε σε μια αίθουσα δικαστηρίου.

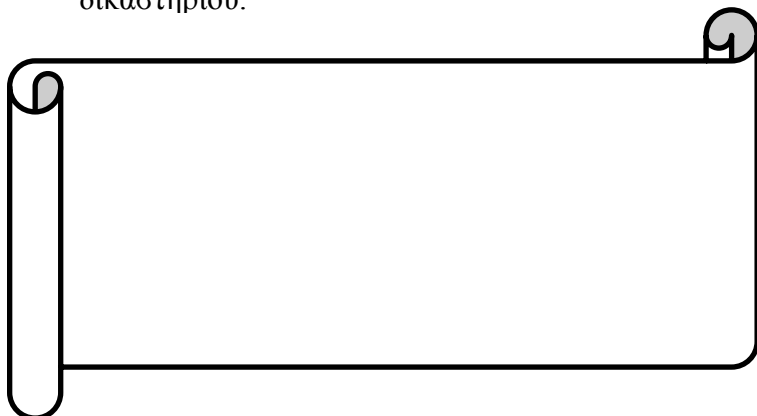


Κείμενο 2^ο**Ο Παύλος ενώπιον του Καίσαρα**

6 Διατρίψας δὲ ἐν αὐτοῖς ἡμέρας πλείους ἢ δέκα, (Φῆστος) καταβὰς εἰς Καισάρειαν, τῇ ἐπαύριον καθίσας ἐπὶ τοῦ βήματος ἐκέλευσε τὸν Παῦλον ἀχθῆναι. 7 παραγενομένου δὲ αὐτοῦ περιέστησαν οἱ ἀπὸ Ἱεροσολύμων καταβεβηκότες Ἰουδαῖοι, πολλὰ καὶ βαρέα αἰτιώματα φέροντες κατὰ τοῦ Παύλου, ᾧ οὐκ ἴσχυον ἀποδείξαι, 8 ἀπολογουμένου αὐτοῦ ὅτι οὔτε εἰς τὸν νόμον τῶν Ἰουδαίων οὔτε εἰς τὸ ἱερὸν οὔτε εἰς Καίσαρά τι ἥμαρτον. 9 ὁ Φῆστοςἀποκριθεὶς τῷ Παύλῳ εἶπε· θέλεις εἰς Ἱερουσαλὴμ ἀναβὰς ἐκεῖ περὶ τούτων κρίνεσθαι ἐπ' ἐμοῦ; 10 εἶπε δὲ ὁ Παῦλος· ἐπὶ τοῦ βήματος Καίσαρος ἐστὼς εἰμι, οὗ με δεῖ κρίνεσθαι. Ἰουδαίους οὐδὲν ἡδίκησα, ὥς καὶ σὺ κάλλιον ἐπιγινώσκεις· 11 εἰ μὲν γὰρ ἀδικῶ καὶ ἄξιον θανάτου πέπραχά τι, οὐ παραιτοῦμαι τὸ ἀποθανεῖν· εἰ δὲ οὐδέν ἐστιν ὧν οὔτοι κατηγοροῦσί μου, οὐδεὶς με δύναται αὐτοῖς χαρίσασθαι· Καίσαρα ἐπικαλοῦμαι.

Πράξεις των αποστόλων, κεφ.25,6-11

Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις που θα μπορούσαμε να συναντήσουμε σε μια αίθουσα δικαστηρίου.

**Μετάφραση**

6. Ο Φῆστος έμεινε μαζί τους πάνω από δέκα μέρες, κι ύστερα κατέβηκε στην Καισάρεια. Την άλλη κιόλας μέρα κάθισε στην έδρα και διέταξε να προσαχθεί ο Παύλος. 7. Μόλις αυτός εμφανίστηκε, τον περικύκλωσαν οι Ιουδαίοι που είχαν κατεβεί από τα Ιεροσόλυμα και παρουσίασαν εναντίον του Παύλου πολλές και βαριές κατηγορίες, που όμως δεν μπορούσαν να τις αποδείξουν. 8. Ο Παύλος στην απολογία του έλεγε: «Ούτε το νόμο των Ιουδαίων ούτε το ναό ούτε τον αυτοκράτορα πρόσβαλα ποτέ στο παραμικρό». 9. Ο Φῆστος, ρώτησε τον Παύλο: «Θέλεις να πας στην Ιερουσαλήμ και να δικαστείς εκεί ενώπιόν μου γι' αυτές τις κατηγορίες;». 10. Ο Παύλος απάντησε: «Παρίσταμαι στο αυτοκρατορικό δικαστήριο, που είναι το μόνο αρμόδιο να με κρίνει. Κανένα κακό δεν έκανα στους Ιουδαίους όπως κι εσύ πολύ καλά το ξέρεις. 11. Αν, λοιπόν, έκανα κάτι κακό και διέπραξα κάτι που επισύρει την ποινή του θανάτου, είμαι έτοιμος να πεθάνω. Αν όμως αυτά για τα οποία με κατηγορούν είναι ανυπόστατα, κανείς δεν μπορεί να με παραδώσει σ' αυτούς. Ζητώ να παραπέμψετε την υπόθεσή μου στον αυτοκράτορα».

- Σε ποια εποχή ανήκει το κείμενο;
.....
- Γνωρίζετε πώς ονομάζεται η ελληνική αυτής της εποχής;
.....

Κείμενο 3^ο**Η απολογία των στρατηγών**

[1.7.5] μετὰ ταῦτα δὲ οἱ στρατηγοὶ βραχέως ἕκαστος ἀπελογήσατο (οὐ γὰρ προυτέθη σφίσι λόγος κατὰ τὸν νόμον), καὶ τὰ πεπραγμένα διηγοῦντο, ὅτι αὐτοὶ μὲν ἐπὶ τοὺς πολεμίους πλέοιεν, τὴν δὲ ἀναίρεσιν τῶν ναυαγῶν προστάζαιεν τῶν τριηράρχων ἀνδράσιν ἱκανοῖς καὶ ἐστρατηγηκόσιν ἤδη, Θηραμένει καὶ Θρασυβούλῳ καὶ ἄλλοις τοιούτοις· [1.7.6] καὶ εἴπερ γέ τινας δέοι, περὶ τῆς ἀναιρέσεως οὐδένα ἄλλον ἔχειν αὐτοὺς αἰτιάσασθαι ἢ τούτους οἷς προσετάχθη. καὶ οὐχ ὅτι γε κατηγοροῦσιν ἡμῶν, ἔφασαν, ψευδόμεθα φάσκοντες αὐτοὺς αἰτίους εἶναι, ἀλλὰ τὸ μέγεθος τοῦ χειμῶνος εἶναι τὸ κωλύσαν τὴν ἀναίρεσιν. τούτων δὲ μάρτυρας παρείχοντο τοὺς κυβερνήτας καὶ ἄλλους τῶν συμπλεόντων πολλούς. τοιαῦτα λέγοντες ἔπειθον τὸν δῆμον· [1.7.7] ἐβούλοντο δὲ πολλοὶ τῶν ἰδιωτῶν ἐγγυᾶσθαι ἀνιστάμενοι· ἔδοξε δὲ ἀναβαλέσθαι εἰς ἑτέραν ἐκκλησίαν (τότε γὰρ ὥσπερ ἦν καὶ τὰς χεῖρας οὐκ ἂν καθεώρων), τὴν δὲ βουλὴν προβουλεύσασαν εἰσενεγκεῖν ὅτῳ τρόπῳ οἱ ἄνδρες κρίνοιντο.

Ξενοφών, *Ελληνικά*, 1, 7, 5-7

Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις που θα μπορούσαμε να συναντήσουμε σε μια αίθουσα δικαστηρίου.

Μετάφραση

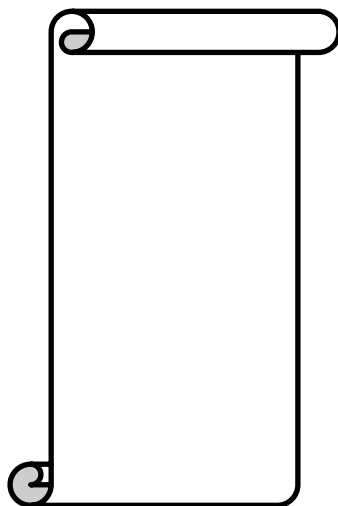
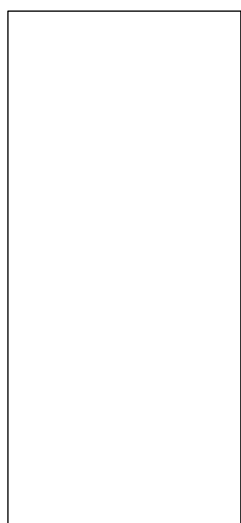
Ύστερα από αυτά καθένας από τους στρατηγούς απολογήθηκε με συντομία (επειδή δεν είχε επιτραπεί σ' αυτούς να απολογηθούν όπως προέβλεπε ο νόμος) και εξέθεταν αναλυτικά τα όσα είχαν γίνει ότι δηλαδή οι ίδιοι έπλεαν εναντίον των εχθρών, ενώ την περισυλλογή των ναυαγών την είχαν αναθέσει σε άνδρες ικανούς από τους τριηράρχους, οι οποίοι μάλιστα στο παρελθόν είχαν χρηματίσει στρατηγοί, δηλαδή στο Θηραμένη και στον Θρασύβουλο και σε άλλους εξίσου ικανούς· και αν, βέβαια έπρεπε να θεωρήσουν κάποιους υπεύθυνους), αυτοί κανέναν άλλο δε θα μπορούσαν να κατηγορήσουν, σχετικά με το θέμα της περισυλλογής των ναυαγών, παρά αυτούς στους οποίους δόθηκε σχετική εντολή. «Και επειδή βέβαια αυτοί μας κατηγορούν, έλεγαν, εμείς πάντως δε θα πούμε ψέματα, υποστηρίζοντας ότι αυτοί είναι υπεύθυνοι, αλλά θα πούμε ότι η μεγάλη κακοκαιρία ήταν εκείνο που εμπόδισε την περισυλλογή». Ως μάρτυρες γι' αυτά έφεραν τους κυβερνήτες των πλοίων και άλλους πολλούς από τους συμπολεμιστές. Τέτοια επιχειρήματα προβάλλοντας, έπειθαν το λαό· πολλοί μάλιστα από τους απλούς πολίτες ήθελαν να σηκωθούν (να πάρουν το λόγο) και να εγγυηθούν· αποφασίστηκε όμως να αναβληθεί η ψηφοφορία για άλλη συνεδρίαση (γιατί εκείνη την ώρα ήταν αργά και δε θα μπορούσαν να βλέπουν καθαρά τα χέρια)· αποφασίστηκε επίσης η βουλή, αφού συντάξει προβούλευμα να προτείνει με ποιον τρόπο θα δικαστούν οι άνδρες.

- Σε ποια εποχή ανήκει το κείμενο;
.....
- Γνωρίζετε πώς ονομάζεται η ελληνική αυτής της εποχής;
.....

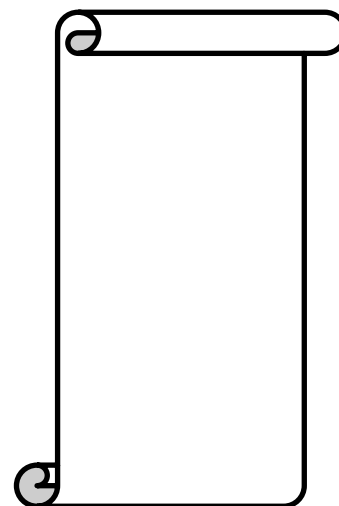
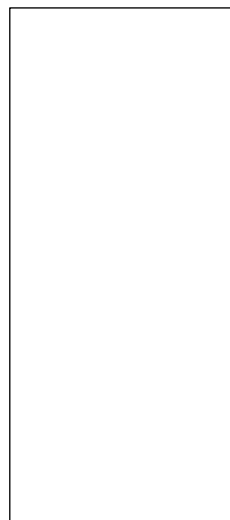
B1. Παρακάτω σας δίνονται τρεις λέξεις. Συνεργαστείτε με την ομάδα σας και:

- Εντοπίστε την ετυμολογία τους.
 - Σκεφτείτε ομόρριζα και παράγωγα και σημειώστε τα στο ορθογώνιο πλαίσιο.
 - Σκεφτείτε ποια από αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο δικαστήριο και καταγράψτε τα στον πάπυρο που βρίσκεται δίπλα στο κενό πλαίσιο.
- Μπορείτε να συμβουλευτείτε το λεξικό και την ηλεκτρονική πύλη για την ελληνική γλώσσα.

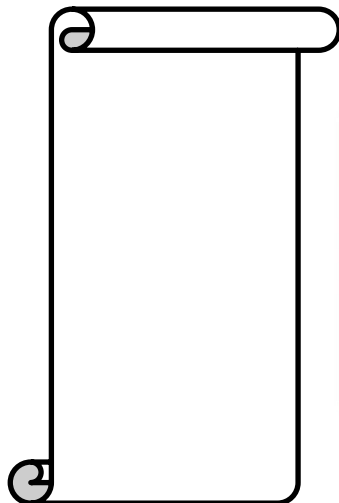
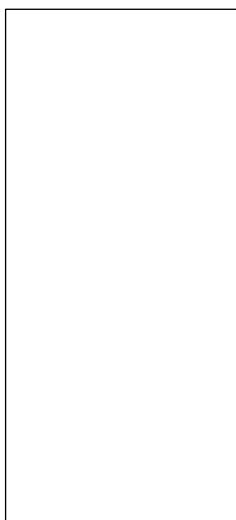
αἰτιῶμαι



ἀπολογῶμαι



ἀναβάλλω



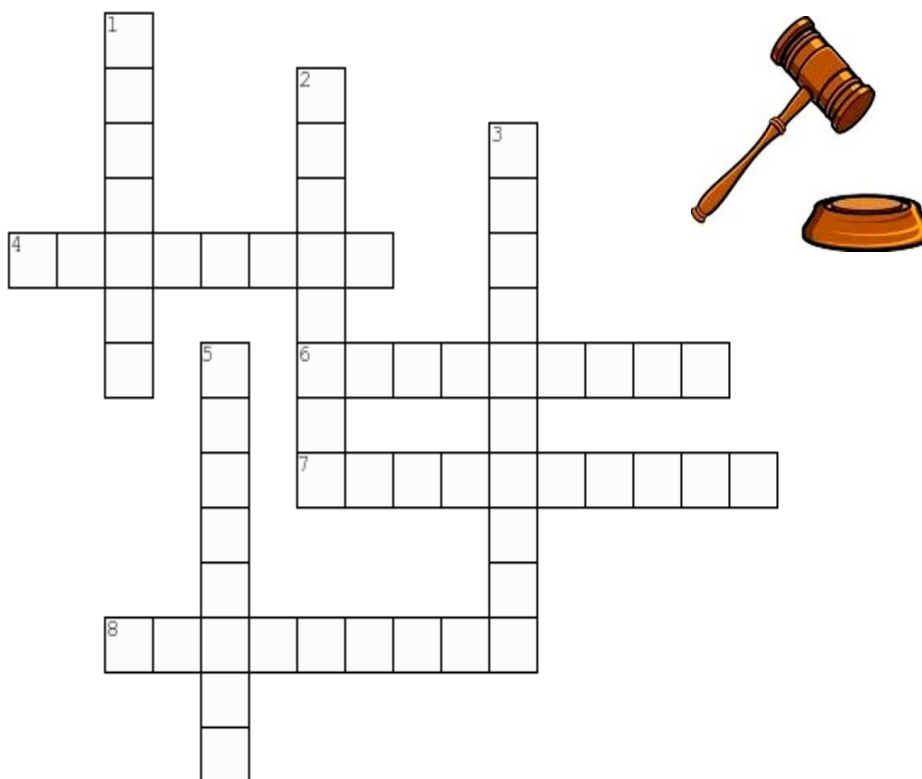
ἀναίρεσιν τῶν
ναυαγῶν
Τι σημαίνει; Εμείς
χρησιμοποιούμε την
λέξη αναίρεση με τον
ίδιο τρόπο;



.....
.....
.....

Το βάλλω στο δικαστήριο!

Συμπλήρωσε το σταυρόλεξο που ακολουθεί. Όλες οι λέξεις είναι παράγωγα ή σύνθετα του βάλλω που συναντάμε σε ένα δικαστήριο.



Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Puzzle Generator](http://www.theteacherscorner.net/CrosswordPuzzleGenerator/)

Across

4. Ο κατηγορούμενος ισχυρίζεται πως όσα του καταλογίζουν είναικαι συκοφαντίες.
6. Η αθωότητα του κατηγορούμενου ήταν βέβαιη καθώς αδιάσειστα και στοιχεία ήρθαν στο φως.
7. Ποινή φυλάκισης δύο ετών..... στον κατηγορούμενο για την απώλεια ανθρώπινης ζωής λόγω επικίνδυνης οδήγησης.
8. Οι ισχυρισμοί που ο κατηγορούμενος δυσχεραίνουν την θέση του

Down

1. Ο κ. Κώστας μήνυση εναντίον του γείτονά του για συκοφαντική δυσφήμιση
2. Ο κατηγορούμενος..... 13,5 εκ. ευρώ στον κατηγορο για να αποσυρθεί η μήνυση και να ξεχαστεί η υπόθεση.
3. Η δημοσίου εγγράφου διώκεται από το νόμο.
5. Τα νέα στοιχεία που ήρθαν στο φως οδήγησαν σε του κατηγορητηρίου καθώς προστέθηκαν νέες κατηγορίες στην υπόθεση.

B2. Βρείτε και υπογραμμίστε στις παρακάτω προτάσεις λέξεις που έχουν παρόμοια σημασία με το αίτιωμα.

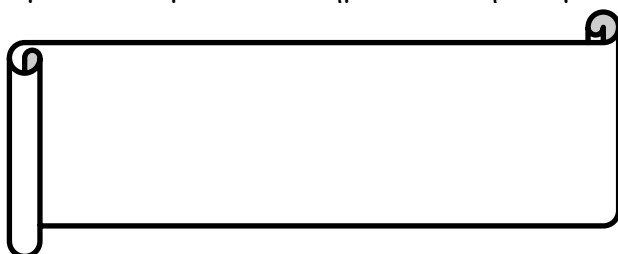
A. Όταν αἱ πράξεις ἀπαιτῶσι τοῦτο, πολλάκις δ' ἐλέγχειν καὶ ψέγειν τοὺς ἀναγκαιοτάτους (=συγγενείς).

B. Ὁ Διονύσιος ἀπέλυσε τῆς τιμωρίας τὸν ἐγκαλούμενον καὶ παρεκάλεσε τοὺς ἄνδρας τρίτον ἑαυτὸν εἰς τὴν φιλίαν προσλαβέσθαι .

Γ. Λέων κατεμέμφετο Προμηθέα πολλάκις, ὅτι μέγα αὐτόν ἔπλασεν καὶ καλὸν καὶ τῶν ἄλλων θηρίων δυνατότερον.

Δ. Λέων Διόγνητος διαβληθεὶς μὲν ὑπὸ τῶν συκοφαντῶν φεύγων ὤχετο.

B.3. Να γράψετε στο παρακάτω πλαίσιο τις λέξεις που εντοπίσατε να έχουν παρόμοια σημασία με το αίτιωμα και να σημειώσετε την ετυμολογία τους.



Λύσε το κρυπτόλεξο.

Περιλαμβάνει παράγωγα των παραπάνω λέξεων

Μ	Ε	Μ	Π	Τ	Ο	Σ	Τ	Ε	Σ
Ε	Π	Μ	Θ	Μ	Μ	Δ	Θ	Σ	Κ
Γ	Ρ	Ψ	Ο	Γ	Ο	Σ	Φ	Χ	Λ
Κ	Ο	Ν	Γ	Μ	Μ	Χ	Ξ	Σ	Η
Λ	Ι	Ι	Κ	Υ	Φ	Τ	Ν	Ε	Σ
Η	Κ	Λ	Η	Τ	Η	Ρ	Α	Σ	Η
Μ	Σ	Λ	Λ	Π	Ρ	Ο	Μ	Ν	Ρ
Α	Α	Ν	Α	Κ	Α	Λ	Ω	Ρ	Θ
Σ	Υ	Κ	Ο	Φ	Α	Ν	Τ	Ι	Α

ΒΡΕΣ ΤΗ ΛΕΞΗ

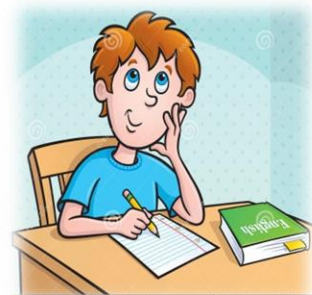
Η ετυμολογία της λέξης έχει δύο εκδοχές

1. Χαρακτηριζόταν αυτός που πρώτος φανέρωνε πότε ωρίμαζαν τα σύκα.
2. Εκείνος που φανέρωνε σύκα κρυμμένα στα ρούχα κάποιου, «Εκείνος που κατηγορεί τους άλλους για ασήμαντες μικροκλοπές».

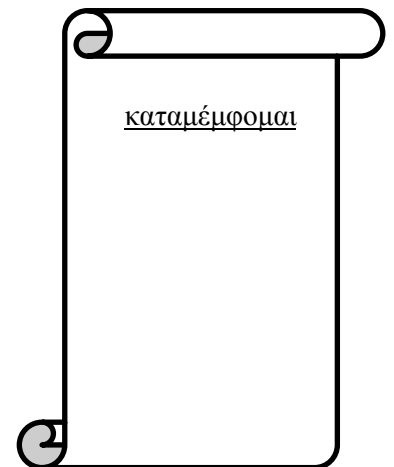
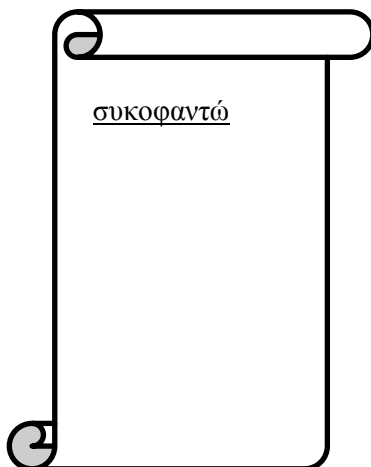
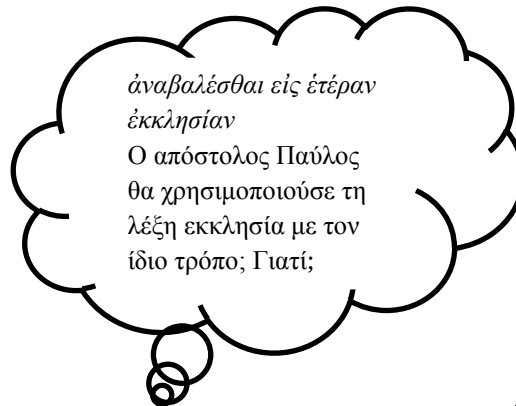
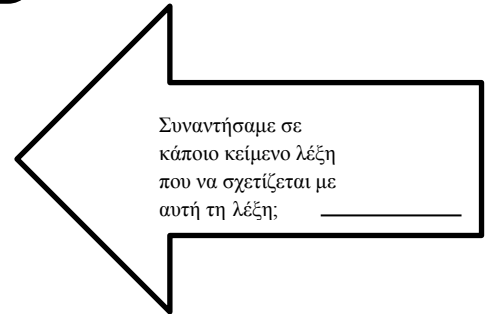
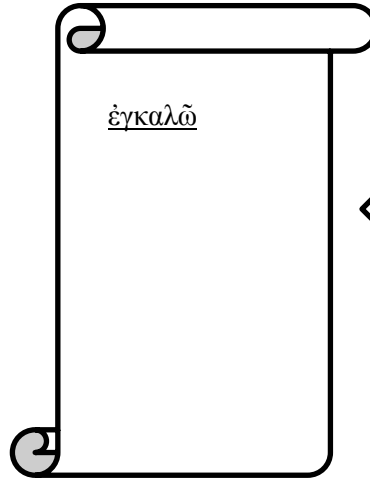
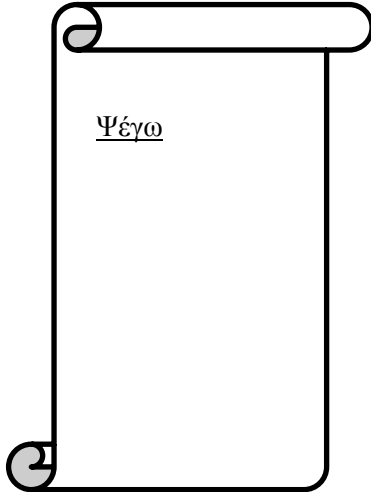
Σε ποια λέξη αναφέρεται;

B.4. Συμπληρώστε τα παρακάτω κενά με κάποια από τα παράγωγα που εντοπίσατε στο κρυπτόλεξο.

1. Έλαβε μια να εμφανιστεί ως μάρτυρας στη δίκη.
2. "Όχι" στο κατηγορητήριο είτε για μία ακόμη φορά χθες ο κατηγορούμενος και επετέθη εκ νέου στους δημοσιογράφους, κάνοντας λόγο για εις βάρος του.
3. Τον προσέλαβαν ως στην τράπεζα.
4. Ο πρωθυπουργός προκάλεσε σήμερα τα μέλη του κοινοβουλίου να καταθέσουν πρόταση..... εναντίον της κυβέρνησής του.
5. Δεν επιτρέπω για κανένα πρόσωπο.
6. Συνελήφθη ο δράστης του..... που τάραξε την κοινή γνώμη.
7. Ο μάρτυραςτην κατάθεσή του στο δικαστήριο.



Β.4. Συμπληρώστε τα παράγωγα που βρήκατε και άλλα που μπορείτε να σκεφτείτε στον παρακάτω πίνακα.



.....

.....

.....

.....

Ἦρθε ἡ ὥρα νὰ γίνουμε.....

δημοσιογράφοι



Είστε δημοσιογράφοι σε μια εφημερίδα και σας έχει ανατεθεί να συντάξετε ένα κείμενο (100-120 λέξεις) που να παρουσιάζει την εξέλιξη της παρακάτω υπόθεσης στο δικαστήριο. Χρησιμοποιήστε το λεξιλόγιο που συναντήσαμε μέχρι στιγμής στο κείμενο που θα γράψετε.

Ομάδα Α

Όμηροι τεσσάρων ληστών επί τρεις ώρες οι υπάλληλοι και οι πελάτες υποκαταστήματος της Τράπεζας Π.

Ένοπλοι ληστές εισέβαλαν το μεσημέρι της Πέμπτης, 20 Απριλίου 2017 σε υποκατάστημα της Τράπεζας Π. στην οδό Χατζηκυριακού στον Πειραιά. Σύμφωνα με πληροφορίες, οι δράστες, φορώντας μάσκες σιλικόνης μπήκαν στο υποκατάστημα λίγο πριν κλείσει. Με την απειλή όπλων και χειροβομβίδας ζήτησαν από τους υπαλλήλους να απομακρυνθούν. Στη συνέχεια, απειλώντας ότι θα ενεργοποιήσουν τη χειροβομβίδα ζήτησαν από τους υπαλλήλους να τους οδηγήσουν στις θυρίδες. Εκεί, με τη βοήθεια οξυγονοκόλλησης τις άνοιξαν και άρπαξαν χρήματα, χρυσαφικά και ρολόγια μεγάλης αξίας. Κατά την έξοδό τους από την τράπεζα συνελήφθησαν από την αστυνομία.

[illegible]

Ἦρθε ἡ ὥρα νὰ γίνουμε.....

δημοσιογράφοι



Είστε δημοσιογράφοι σε μια εφημερίδα και σας έχει ανατεθεί να συντάξετε ένα κείμενο (100-120 λέξεις) που να παρουσιάζει την εξέλιξη της παρακάτω υπόθεσης στο δικαστήριο. Χρησιμοποιήστε το λεξιλόγιο που συναντήσαμε μέχρι στιγμής στο κείμενο που θα γράψετε.

Ομάδα Β

Ασυνείδητος οδηγός

Άφωναί έμειναν οι ιδιοκτήτες ενός αυτοκινήτου στην οδό Σοφοκλή Βενιζέλου στα Χανιά, όταν ξύπνησαν το πρωί της Κυριακής και αντίκρισαν το αμάξι που ήταν παρκαρισμένο έξω από το σπίτι τους, να είναι τρακαρισμένο από πίσω. Στο βίντεο από κάμερα ασφαλείας διπλανού κτιρίου φαίνεται ξεκάθαρα ένα λευκό όχημα να κινείται επί της οδού και να πέφτει πάνω στο παρκαρισμένο όχημα. Ο οδηγός του αυτοκινήτου αρχικά κάνει όπισθεν και σταματάει στο σημείο για λίγα δευτερόλεπτα και έπειτα εξαφανίζεται με γρήγορη ταχύτητα, αδιαφορώντας για τη ζημιά που προξένησε και δίχως να επιχειρήσει να αφήσει έστω τα στοιχεία του. Η ιδιοκτήτρια του οχήματος καλεί τον οδηγό που τράκαρε το αυτοκίνητό της να επικοινωνήσει μαζί της για να διευθετήσουν τη φθορά που προκλήθηκε, ενώ απευθύνει έκκληση σε όποιον αναγνωρίζει το εν λόγω όχημα να απευθυνθεί στις αρχές καθώς δεν διακρίνονται οι αριθμοί της πινακίδας του.

[illegible]

Ήρθε η ώρα να γίνουμε.....

δημοσιογράφοι



Είστε δημοσιογράφοι σε μια εφημερίδα και σας έχει ανατεθεί να συντάξετε ένα κείμενο (100-120 λέξεις) που να παρουσιάζει την εξέλιξη της παρακάτω υπόθεσης στο δικαστήριο. Χρησιμοποιήστε το λεξιλόγιο που συναντήσαμε μέχρι στιγμής στο κείμενο που θα γράψετε.

Ομάδα Γ

Ληστεία σε σπίτι 85χρονης

Στη θέση της πήγε η καρδιά μιας ηλικιωμένης γυναίκας που βρέθηκε αντιμέτωπη με βίαιους ληστές οι οποίοι είχαν τρυπώσει στο σπίτι της στο Βόλο χρησιμοποιώντας αντικλείδι, καθώς οι τρεις νεαροί Έλληνες συνελήφθησαν μέσα σε λίγες ώρες από αστυνομικούς της Ασφάλειας. Οι δύο 22χρονοι κακοποιοί και ο 30χρονος συνεργός τους πήγαν με Ι.Χ. αυτοκίνητο στο σπίτι της 85χρονης και άνοιξαν την πόρτα με το πασπαρτού, την ώρα που εκείνη κοιμόταν. Την ξύπνησαν απότομα χαστουκίζοντάς την άγρια και την εξανάγκασαν απειλώνοντας ότι θα την σκοτώσουν να τους δώσει όσα χρήματα είχε. Η άτυχη ηλικιωμένη αναγκάστηκε να τους παραδώσει ένα τσαντάκι μέσα στο οποίο φύλαγε τις οικονομίες της ύψους 1.100 ευρώ και οι ληστές διέφυγαν προς άγνωστη κατεύθυνση. Ωστόσο, χάρη στην άμεση κινητοποίηση των αστυνομικών, το αυτοκίνητο εγκλωβίστηκε λίγη ώρα αργότερα και οι δράστες συνελήφθησαν και ομολόγησαν τη ληστεία. Στην κατοχή τους και στα σπίτια τους βρέθηκαν το πασπαρτού και μέρος του κλεμμένου ποσού, το οποίο αποδόθηκε στην 85χρονη, ενώ κατασχέθηκαν το Ι.Χ. αυτοκίνητο και τρία κινητά που είχε στο σπίτι του ο 22χρονος.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ἦρθε ἡ ὥρα νὰ γίνουμε.....

δημοσιογράφοι



Είστε δημοσιογράφοι σε μια εφημερίδα και σας έχει ανατεθεί να συντάξετε ένα κείμενο (100-120 λέξεις) που να παρουσιάζει την εξέλιξη της παρακάτω υπόθεσης στο δικαστήριο. Χρησιμοποιήστε το λεξιλόγιο που συναντήσαμε μέχρι στιγμής στο κείμενο που θα γράψετε.

Ομάδα Δ

Ληστεία στα ΕΛΤΑ

Ένοπλη ληστεία σημειώθηκε χθες το πρωί, λίγο πριν από τις 08:30, στο υποκατάστημα ΕΛΤΑ της Μεγαλόπολης. Σύμφωνα με πληροφορίες, ένας άγνωστος άνδρας, φορώντας περούκα και «χοντρά» γυαλιά» για να καλύψει τα χαρακτηριστικά του προσώπου του, μπήκε μέσα στο κατάστημα κρατώντας πιστόλι και απείλησε την έντρομη ταμιά να του δώσει ότι χρήματα υπήρχαν. Οι έξι υπάλληλοι και οι δύο πελάτες που ήταν μέσα εκείνη την ώρα, είχαν «παγώσει». Τελικά ο ληστής απέσπασε μόλις 150 ευρώ σε χαρτονομίσματα και άλλα 110 ευρώ περίπου σε κέρματα και στη συνέχεια τράπηκε σε φυγή πεζός και... ελαφρώς απογοητευμένος από την πενιχρή λεία του!

A cartoon illustration of Garfield the cat dressed as a news anchor. He is wearing a purple hat with a yellow sign that says 'NEWS', a purple cape, and a yellow shirt. He is holding a microphone in his right hand and a piece of paper in his left hand. He has a confident, smiling expression. The background is white with horizontal dotted lines for writing.

ΤΡΙΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (1)



Φύλο:

Αγόρι

Κορίτσι

Σημείωσε σε ποιο βαθμό ισχύει καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Θεωρείς ότι είναι σημαντικό να γνωρίζεις αρχαία ελληνικά; 2. Αν ναι, γιατί;	1	2	3	4	5
3. Ποιος θεωρείς ότι είναι ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος; 4. Τι σε δυσκολεύει στο συγκεκριμένο μάθημα;	1	2	3	4	5
5. Ποιος θεωρείς ότι είναι ο βαθμός δυσκολίας του λεξιλογίου των αρχαίων ελληνικών; 6. Τι σε δυσκολεύει στην εκμάθηση του λεξιλογίου;	1	2	3	4	5
7. Το λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών πιστεύεις ότι συνδέεται με το λεξιλόγιο των νέων ελληνικών;	1	2	3	4	5

8. Με ποιον τρόπο θεωρείς ότι συνδέεται;					
9. Η εκμάθηση του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά σε βοηθά να κατανοήσεις καλύτερα την προέλευση μέρους του νεοελληνικού λεξιλογίου; 10. Υπάρχουν ασκήσεις που πραγματοποίησες με τον/την καθηγητή/-τρια της τάξης σου που σε βοήθησαν να καταλάβεις τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής όσον αφορά το λεξιλόγιο; Ανάφερε μια τέτοια άσκηση.	1	2	3	4	5
11. Η ελληνική που μιλιόνταν τους προηγούμενους αιώνες ήταν μία;	NAI		OXI		
12. Στην ελληνική γλώσσα με το πέρασμα του χρόνου υπάρχουν λέξεις που διατηρούν την ίδια σημασία και άλλες που αλλάζουν σημασία;	NAI		OXI		
13. Η αρχαία με τη νέα ελληνική θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι δύο διαφορετικές γλώσσες;	NAI		OXI		



*Σε ευχαριστώ πολύ
για τον χρόνο σου!*



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (2)

Φύλο:

Αγόρι

Κορίτσι

Κυκλώσε ό,τι ισχύει

1. Η ελληνική γλώσσα ως προς το λεξιλόγιο είναι ίδια με το πέρασμα των χρόνων;	NAI OXI				
2. Αιτιολόγησε την άποψή σου					
3. Υπάρχουν λέξεις που έχουν την ίδια σημασία με το πέρασμα των χρόνων;	NAI OXI				
4. Υπάρχουν λέξεις που με το πέρασμα των χρόνων άλλαξε η σημασία τους;	NAI OXI				
5. Η ελληνική που μιλιόνταν τους προηγούμενους αιώνες ήταν μία;	NAI OXI				
Σημείωσε σε ποιο βαθμό ισχύει καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Το λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών συνδέεται με το λεξιλόγιο των νέων ελληνικών;	1	2	3	4	5

7. Με ποιον τρόπο θεωρείς ότι συνδέεται;					
8. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε βοήθησαν να θυμάσαι το δικανικό λεξιλόγιο (μέμφομαι, αἰτιῶμαι, ψέγω, ἐγκαλῶ κ.α΄) που χρησιμοποιείται στα αρχαία ελληνικά ; 9. Αν ναι, ποιες δραστηριότητες σε βοήθησαν περισσότερο και γιατί;	1	2	3	4	5
10. Η εκμάθηση του δικανικού λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά σε βοήθησε να κατανοήσεις καλύτερα το δικανικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε σήμερα; 11. Αν ναι, ποιες δραστηριότητες σε βοήθησαν περισσότερο και γιατί;	1	2	3	4	5
12. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε βοήθησαν να χρησιμοποιείς το δικανικό λεξιλόγιο στο γραπτό και προφορικό λόγο; 13. Αν ναι, ποιες δραστηριότητες σε βοήθησαν περισσότερο και γιατί;	1	2	3	4	5
14. Η αρχαία με τη νέα ελληνική θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι δύο διαφορετικές γλώσσες;	ΝΑΙ ΟΧΙ				



*Σε ευχαριστώ πολύ
για τον χρόνο σου!*

Πρωτόκολλο συνέντευξης της ομάδας εστίασης

1. Από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε ποια σας άρεσε περισσότερο και γιατί;
- 2α. Οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν σας βοήθησαν να συνειδητοποιήσετε κάποια πράγματα για το λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας που δεν είχατε αντιληφθεί ;
- 2β. Ποιες δραστηριότητες σας βοήθησαν;
3. Πιστεύατε πριν τις διδασκαλίες πως η αρχαία με την νέα ελληνική έχουν κάποια σχέση όσον αφορά το λεξιλόγιο; Από πού προήλθε η άποψη που είχατε;
4. Ποιες δραστηριότητες των έξι διδασκαλιών σας βοήθησαν να διαμορφώσετε αυτή την άποψη;
5. Πώς αξιολογείτε το δικανικό λεξιλόγιο που μελετήσαμε ως προς το βαθμό δυσκολίας του;
6. Οι συγκεκριμένες διδασκαλίες σας βοήθησαν να κατανοήσετε καλύτερα το δικανικό λεξιλόγιο στα αρχαία ελληνικά;
7. Οι συγκεκριμένες διδασκαλίες σας βοήθησαν να κατανοήσετε καλύτερα το δικανικό λεξιλόγιο στα νέα ελληνικά;
8. Σας φαίνεται ενδιαφέρον να μαθαίνετε με τέτοιο τρόπο το λεξιλόγιο; (εξέλιξη γλώσσας στο χρόνο). Γιατί;