



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του
Εκπαιδευτικού Έργου

Διπλωματική Εργασία με θέμα:

*Το δομολειτουργικό σύστημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας υπό το
πρίσμα της διαθεματικότητας: Μια προσπάθεια αντιπαραβολικής
γραμματικής*

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΤΣΙΜΑΚΗ

A.M. 214032

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: κ. Φουντοπούλου Μαρία – Ζωή

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: κ. Μιχάλης Αθανάσιος

κ. Μαμούρα Μαρία

Αθήνα, 2018

Στους φωτεινούς ανθρώπους της ζωής μας

Πίνακας περιεχομένων	
Περίληψη	6
Abstract	6
Πρόλογος	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	9
1. Όψεις της μάθησης	10
1.1. Κονστρουκτιβισμός.....	10
1.2. Μετανεωτερικότητα	12
2. Διαθεματικότητα	13
2.1. Ανάγκη για διαθεματικότητα	13
2.2. Διαθεματικότητα: Απόπειρα αποσαφήνισης του όρου	14
2.3. Διαθεματική προσέγγιση: Μπορεί να χαρακτηριστεί εκ των ων ουκ άνευ; .	16
3. Αρχαία & Νέα Ελληνική Γλώσσα	18
3.1. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα: Σημερινή Σχολική Πραγματικότητα.....	18
3.2. Ισχύοντα Κανονιστικά Πλαίσια	19
3.2.1. ΑΠΣ «Νέας Ελληνικής Γλώσσας».....	19
3.2.2. ΑΠΣ «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας»	20
3.2.3. ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ «Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας»	20
3.2.4. ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας»	21
3.2.5. Ισχύουσες Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων	21
3.2.5.1. «Γλωσσική Διδασκαλία».....	21
3.2.5.2. «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα».....	22
3.3. Αρχαία & Νέα Ελληνική Γλώσσα: Ανάγκη για Παραλληλία.....	24
4. Γλώσσα & Λογοτεχνία	26
4.1. Γλωσσοκεντρικές Σχολές.....	26
4.1.1. Ρωσικός Φορμαλισμός	26
4.1.2. Σχολή της Πράγας	27
4.1.3. Δομισμός	28
4.1.4. Σημειωτική	28
4.2. Η λογοτεχνία μέσα από τη γλωσσολογική οπτική	29
4.3. Ποιητική Γραμματική	30
5. Εκπαιδευτικό Υλικό: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Φιλοσοφία Δημιουργίας του 34	
5.1. Ιστορική πορεία του όρου «Γραμματική».....	34

5.2.	Ορίζοντας τη Γραμματική	35
5.3.	Μέθοδοι διδασκαλίας της Γραμματικής	35
5.4.	Γλωσσολογικά Μοντέλα Γραμματικής	37
5.5.	Εκμάθηση της Γραμματικής: Αναγκαία ή Αναγκαστική;	38
5.6.	Φιλοσοφία Παραγωγής του Εκπαιδευτικού Υλικού	40
<i>B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ</i>		44
6.	Σκεπτικό της Έρευνας	45
6.1.	Πώς γεννήθηκε η ιδέα για τη συγκεκριμένα έρευνα;	45
6.2.	Σκοποθεσία της έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα	46
6.3.	Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας – Έρευνας	46
7.	Μεθοδολογία της Έρευνας	48
7.1.	Είδος της έρευνας: Μελέτη Περίπτωσης (case study)	48
7.2.	Δειγματοληψία	50
7.3.	Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων	51
7.3.1.	Συνδυάζοντας μεθόδους συλλογής δεδομένων	51
7.3.2.	Ερωτηματολόγια	51
7.3.3.	Παρατήρηση	52
7.3.4.	Ομάδες Εστίασης (Focus groups)	56
7.3.5.	Ασκήσεις Μαθητών	57
7.4.	Τριγωνοποίηση	58
7.5.	Διενέργεια Διδασκαλιών	59
7.5.1.	Σκεπτικό Διδασκαλιών	59
7.5.1.1.	Διδασκαλία Πειραματικού Τμήματος Α' Γυμνασίου	60
7.5.1.2.	Διδασκαλία Τμήματος Ελέγχου Α' Γυμνασίου	61
7.5.1.3.	Διδασκαλία Πειραματικού Τμήματος Β' Γυμνασίου	62
7.5.1.4.	Διδασκαλία Τμήματος Ελέγχου Β' Γυμνασίου	63
7.5.1.5.	Διδασκαλία Πειραματικού Τμήματος Γ' Γυμνασίου	64
7.5.1.6.	Διδασκαλία Τμήματος Ελέγχου Γ' Γυμνασίου	64
7.6.	Περιορισμοί Έρευνας	65
8.	Ευρήματα Έρευνας	66
8.1.	Ερωτηματολόγια	66
8.2.	Κλείδα Παρατήρησης	80
8.3.	Θεματική Ανάλυση Ομάδων Εστίασης (focus groups)	83

8.3.1.	Διαμορφώνοντας τις κατηγορίες.....	84
8.4.	Ανταπόκριση μαθητών στην κατ' οίκον εργασία	107
9.	Συμπεράσματα Έρευνας & Συζήτηση	109
9.1.	Συμπεράσματα Έρευνας.....	109
9.2.	Συζήτηση για Περαιτέρω Έρευνα	114
10.	Βιβλιογραφικές & Αρθρογραφικές Αναφορές.....	115
11.	Παράρτημα	123
11.1.	Σχέδια Διδασκαλιών	123
11.1.1.	Σχέδιο Διδασκαλίας Πειραματικού Τμήματος Α' Γυμνασίου	123
11.1.2.	Σχέδιο Διδασκαλίας Τμήματος Ελέγχου Α' Γυμνασίου	130
11.1.3.	Σχέδιο Διδασκαλίας Πειραματικού Τμήματος Β' Γυμνασίου	136
11.1.4.	Σχέδιο Διδασκαλίας Τμήματος Ελέγχου Β' Γυμνασίου	147
11.1.5.	Σχέδιο Διδασκαλίας Πειραματικού Τμήματος Γ' Γυμνασίου.....	155
11.1.6.	Σχέδιο Διδασκαλίας Τμήματος Ελέγχου Γ' Γυμνασίου.....	163
11.2.	Ερωτηματολόγιο Μαθητών	170
11.3.	Κλείδα Παρατήρησης	175
11.4.	Πρωτόκολλο Συνεντεύξεων Ομάδων Εστίασης.....	176
11.4.1.	Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Πειραματικό Τμήμα Α' Γυμνασίου ..	176
11.4.2.	Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Τμήμα Ελέγχου Α' Γυμνασίου.....	177
11.4.3.	Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Πειραματικό Τμήμα Β' Γυμνασίου..	177
11.4.4.	Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Τμήμα Ελέγχου Β' Γυμνασίου.....	178
11.4.5.	Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Πειραματικό Τμήμα Γ' Γυμνασίου ..	179
11.4.6.	Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Τμήμα Ελέγχου Γ' Γυμνασίου	180

Περίληψη

Η έννοια της διαθεματικότητας ως δηλωτικής της ενιαιοποίησης της γνώσης τα τελευταία χρόνια βρίσκει έρεισμα σε πολλά διδακτικά αντικείμενα. Στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο, συνιστώσα αυτής αποτελεί η παραλληλία αρχαίας και νέας ελληνικής. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προσπαθούμε μέσω του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού να ερευνήσουμε κατά πόσο η παραλληλία των δύο γλωσσικών μορφών συνδυασμένη με την επιλογή της «ποιητικής γραμματικής» μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε κατανόηση του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας ελληνικής και κατ' επέκταση της νέας ελληνικής.

Abstract

The concept of cross curricular thematic approach as a declaration of the standardisation of knowledge during the last years forms the basis of a plethora of teaching subjects. In the ancient Greek subject from the prototype, a component of this is the parallelism of ancient and modern Greek language. The focus of this study through the offered teaching material is to aim to research in what extent the parallelism of the two linguistic forms combined with the choice of the "grammar of poetry" can lead students in the understanding of the structuralist system of the ancient Greek language and as a result in the understanding of modern Greek language as well.

Πρόλογος

Τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο αποτελούν εδώ και δεκαετίες ένα διδακτικό αντικείμενο που εγείρει αντιδράσεις όχι τόσο για την αξία του, η οποία αναγνωρίζεται από όλους ακόμη και αν προσανατολίζονται προς διαφορετικές κατευθύνσεις για την απόδειξή της, αλλά για τη διδακτική του χρησιμότητα και συνεπώς για τη θέση του στην εκπαιδευτική πράξη. Κατά καιρούς έχουν τεθεί επί τάπητος διάφορες προτάσεις διαφορετικής προσέγγισης του αντικειμένου από όσους ευαγγελίζονται αφενός ένα «καλύτερο μέλλον» για το μάθημα και αφετέρου επαναπροσδιορισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών για αυτό. Η δική μας πρόταση επικεντρώνεται στο δομολειτουργικό σύστημα της αρχαίας ελληνικής, η προσέγγιση του οποίου θα στηριχτεί στις αρχές της διαθεματικότητας. Η αντιστικτική μελέτη γραμματικοσυντακτικών φαινομένων έχει προταθεί πολλές φορές από γλωσσολόγους και φιλολόγους που ενδιαφέρονται για τη διδακτική του μαθήματος με μόνιμο επιχείρημα τη συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής. Υποκινούμενοι από την ίδια θέση, σχεδιάσαμε ένα εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προσπαθεί να συνδυάσει τα επιστημονικά πεδία της λογοτεχνίας, των αρχαίων και των νέων ελληνικών, φέρνοντας σε επαφή την «ποιητική γραμματική» με τη γραμματική της αρχαίας και νέας ελληνικής. Το τρίπτυχο αυτό προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε στην παρούσα εργασία, η οποία επιμερίζεται σε δύο μέρη, θεωρητικό και ερευνητικό, με το καθένα να δομείται ως εξής:

Στο θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι όψεις της μάθησης πάνω στις οποίες στηρίχτηκε το συγκεκριμένο πόνημα, ενώ το δεύτερο εστιάζει σε έναν συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης αυτών, στην έννοια της διαθεματικότητας, βασική για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού μας υλικού. Το τρίτο κεφάλαιο μιλάει για την αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα, ενώ το τέταρτο για τη γλώσσα και λογοτεχνία σε μία προσπάθεια πλαισίωσης της διαθεματικότητας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, τέλος, παρουσιάζουμε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήσαμε. Συνεχίζοντας στο ερευνητικό μέρος, στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για το πώς προέκυψε η ιδέα της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ στο έβδομο παρουσιάζεται όλη η μεθοδολογία σχεδιασμού αλλά και υλοποίησής της. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα στα οποία μας οδήγησαν τα ερευνητικά μας εργαλεία, για να καταλήξουμε στο ένατο στα συμπεράσματα του εγχειρήματος αυτού.

Τέλος, στο δέκατο κεφάλαιο ακολουθούν οι βιβλιογραφικές – αρθρογραφικές αναφορές, ενώ στο ενδέκατο το παράρτημα το οποίο αποτελείται από τα σχέδια των διδασκαλιών με τα φύλλα εργασίας των μαθητών, τα ερωτηματολόγια, την κλείδα παρατήρησης και τα πρωτόκολλα ερωτήσεων για τις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης.

Το παρόν πόνημα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή όσων υπήρξαν καθηγητές μου στο Π.Μ.Σ. αλλά και του σχολείου το οποίο με φιλοξένησε για την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Ευχαριστώ από καρδιάς την καθηγήτρια Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ., κ. Μαρία – Ζωή Φουντοπούλου, επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας, για τις συμβουλές και τις πολύτιμες παρατηρήσεις της καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Ήταν αυτή η οποία ήδη από τα προπτυχιακά μου χρόνια μού ενέπνευσε τον ζήλο για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Θερμές ευχαριστίες οφείλω στα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής μου, τον κ. Αθανάσιο Μιχάλη, επίκουρο καθηγητή του τμήματος Φ.Π.Ψ. και την κ. Μαρία Μαμούρα, εντεταλμένη διδάσκουσα στο τμήμα Φ.Π.Ψ. για τις ανατροφοδοτικές τους επισημάνσεις που υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον συνεργάτη του τμήματος Φ.Π.Ψ., κ. Δημήτρη Πάνο, για τον υποστηρικτικό του ρόλο σε όλη τη διάρκεια αυτού του εγχειρήματος και για την επιμονή του να με μάθει να παλεύω για το καλύτερο δυνατό.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη διευθύντρια του Γυμνασίου Ηρακλείου των εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία», κ. Μαβή, για την αποδοχή εφαρμογής της πρότασης μου και τους φιλολόγους του σχολείου με τους οποίους συνεργάστηκα για την πραγματοποίηση των διδασκαλιών. Επίσης, ευχαριστώ τους μαθητές, η σύμπραξη των οποίων ήταν καθοριστική, αφού έδειξαν πρόθυμοι να συνεργαστούν σε όλη τη διαδικασία.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου, Βαγγέλη Μουστάκη, Ξανθίπη Σούρτη, Δήμητρα Χριστοφή, Παρασκευή Χρόνη, Λίνα Κροτσέτη και Παρασκευή Δήμου, οι οποίοι με την πάροδο του χρόνου έγιναν φίλοι πολύτιμοι. Τους ευχαριστώ από καρδιάς για τα κριτικά σχόλια τους και την απεριόριστη ενθάρρυνσή τους.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου για την ηθική και ψυχολογική στήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

1. Όψεις της μάθησης

Ο εκλεκτικισμός συνιστά τον συνδυαστικό κρίκο μεταξύ των φιλοσοφικών συστημάτων -τα οποία, με την απλοποίηση της παγκόσμιας προβληματικής της διδακτικής σταμάτησαν να είναι ανελαστικά- και της διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας (Puren, 1994: 8-9). Σε γενικές γραμμές, χρησιμοποιούμε τον όρο «εκλεκτικισμός» για να περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κάνουν επιλογές από ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών παραδόσεων, φιλοσοφιών, θεωριών και πρακτικών που έχουν στη διάθεσή τους, οι οποίες φαίνεται να έχουν μία αδύναμη φιλοσοφική ή ιδεολογική σύνδεση μεταξύ τους (Moore, Edwards, Halpin & George, 2002: 553). Η Larsen – Freeman (2012: 34) ήδη από το 1987 στο πλαίσιο συζήτησης για τη μεθοδολογία διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ως ξένης δεν παραλείπει να αναφέρει ότι οι διδάσκοντες είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή του εκλεκτικισμού, συνδυάζοντας τεχνικές και αρχές από διάφορες μεθόδους με έναν εύλογο τρόπο. Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασιστήκαμε στην παρούσα έρευνα ανταποκρίνονται σε ένα εκλεκτικιστικό πνεύμα, καθώς πιστεύουμε ότι ο συγκερασμός στοιχείων από διάφορες θεωρίες – μοντέλα, τα οποία δεν αναιρούν το ένα το άλλο μπορούν να οδηγήσουν σε μία ολιστική και ολοκληρωμένη προσέγγιση.

1.1. Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός προηγείται της μετανεωτερικότητας (Φρυδάκη, 2009) και ως ρεύμα εξακτινώνεται σε διάφορες θεωρίες (ενδογενής, κοινωνικός, εξωγενής) οι οποίες διακηρύσσουν ότι *«η γνώση αποτελεί κατασκευή της πραγματικότητας η οποία νοηματοδοτείται με βάση τις εμπειρίες μας»* (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011: 212). Συγκεκριμένα, οι θέσεις των Vico, Kant και Dewey διαμόρφωσαν το κονστρουκτιβιστικό κίνημα το οποίο στον χώρο της Ψυχολογίας εκπροσωπείται από τους Piaget, Vygotsky, Bruner κ.ά. (ό.π.: 212). Ο Bruner (1986, όπ. αναφ. στο Jonassen, 1991: 10) ισχυρίζεται ότι ο κονστρουκτιβισμός ξεκίνησε με τον Καντ και συνιστά ό,τι γνωρίζουμε και χαρτογραφούμε πάνω σε μία εκ των υστέρων γνώση την οποία λαμβάνουμε από την αλληλεπίδραση μας με το περιβάλλον. Με τη σειρά του ο Piaget μίλησε για το υποκείμενο, το οποίο ενεργώντας κατασκευάζει τη γνώση.

Μέσω της νεοαποκτηθείσας γνώσης συστηματοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες. Έτσι, δεν μαθαίνει για μία πραγματικότητα έξω από αυτό, που δεν το αφορά άμεσα· αν τίθεται αποκτά όλα τα εφόδια για να σταθεί κριτικά απέναντι στον κόσμο (Φρυδάκη, 2009). Ο νους σύμφωνα με τον Piaget -και τους περισσότερους γνωστικούς ψυχολόγους- μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως εργαλείο αναφοράς στον πραγματικό κόσμο (Jonassen, 1991: 7). Ο Jonassen (ό.π.: 10) ισχυρίζεται ότι ο κονστρουκτιβισμός δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο δομούμε τη γνώση. Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος δομεί τη γνώση είναι συνάρτηση των προϋπαρχουσών εμπειριών του, του πνεύματος και των πεποιθήσεων που προτάσσει, για να αντιληφθεί αντικείμενα και γεγονότα. Ο κονστρουκτιβισμός δεν αποκλείει την ύπαρξη μιας εξωτερικής πραγματικότητας· πρεσβεύει μόνο ότι ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας μας δομεί τη δική του πραγματικότητα είναι ευθέως ανάλογος με τον τρόπο που ερμηνεύει τις εμπειρίες του εξωτερικού κόσμου. Η οπτική αυτή δεν συνιστά παράδειγμα σολιψισμού, σύμφωνα με τον οποίο η πραγματικότητα είναι απόλυτα ατομικιστική. Οι ριζοσπάστες κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι δεν υπάρχει πραγματικός κόσμος, αντικειμενική πραγματικότητα ανεξάρτητη από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Σύμφωνα με μια λιγότερο ριζοσπαστική οπτική το πνεύμα παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην αντίληψη του πραγματικού κόσμου και οδηγεί σε μία γνωστική βάση προσωπική και ατομική. Η σημαντική επιστημολογική παραδοχή του κονστρουκτιβισμού είναι ότι η ερμηνεία του κάθε ατόμου βρίσκεται σε συνάρτηση με τις εμπειρίες του. Όλοι αντιλαμβανόμαστε την εξωτερική πραγματικότητα κάπως διαφορετικά βασιζόμενοι στις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις μας (ό.π.: 10).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, σε ένα κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητο να επικεντρωθούν σε ρεαλιστικές προσεγγίσεις, όπως είναι η επίλυση προβλήματος, παρά σε προκαθορισμένες εκπαιδευτικές ακολουθίες. Μία άλλη σημαντική στρατηγική η οποία εφαρμόζεται είναι η παρουσίαση πολλαπλών οπτικών στους διδασκόμενους (ό.π.: 11). Με άλλα λόγια, «η γνώση προσεγγίζεται με μία ανοικτότητα, επιφύλαξη, αβεβαιότητα, προβληματισμό», όπως υποστηρίζει με τη σειρά του ο Χατζηγεωργίου (2011: 322).

1.2. Μετανεωτερικότητα

Η μετανεωτερικότητα ορίζεται από την αποδόμηση και επαναδόμηση των αξιών, των θεσμών και των ιδεών του δυτικού κόσμου. Υπό τη σκέπη της μετανεωτερικότητας, η γνώση χαρακτηρίζεται για την αβεβαιότητα, την ασάφεια και την υποκειμενικότητά της. Παύει να συνιστά αυτοσκοπό· αντίθετα λειτουργεί ως γέφυρα για την ανταπόκριση του ατόμου στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι (Φουντοπούλου, 2010). Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009: 235) οι βασικές αρχές της συνίστανται σε *«αμφισβήτηση κάθε βεβαιότητας, ενδιαφέρον για συγκεκριμένα και τοπικά θέματα, αναγνώριση και σεβασμό στη διαφορετικότητα μέχρι του σημείου αναγωγής της σε αξία, στροφή στον υποκειμενισμό»*. Ο Harvey (2009: 29) ισχυρίζεται ότι *«ο κατακερματισμός, η απροσδιοριστία και η έντονη δυσπιστία για όλους τους οικουμενικούς ή “ολοκληρωτικούς” λόγους είναι τα γνωρίσματα της μεταμοντέρνας σκέψης»*. Ο Eagleton (οπ. αναφ. στο Harvey, 2009) μάλιστα υποστηρίζει ότι με τον μεταμοντερνισμό οι καθολικές αφηγήσεις οι οποίες προέτασσαν την ύπαρξη μιας οικουμενικής αλήθειας αποϊεροποιούνται. Ο Bauman με τη σειρά του ισχυρίζεται ότι η μετανεωτερικότητα είναι τρόπος σκέψης αυτών που έχουν τη συνήθεια (ή την παρόρμηση) να βασίζονται στις δυνάμεις τους, να αναζητούν τις δικές τους νοηματοδοτήσεις και να επικοινωνούν αυτό που βρήκαν. Είναι ο τρόπος σκέψης των φιλοσόφων, των καλλιτεχνών –όλων αυτών των ανθρώπων στους οποίους στηρίζομαστε όταν είμαστε σε στοχαστική διάθεση (1992: vii). Ο Λυοτάρ (1993: 26) επισημαίνει ότι η δυσπιστία στις μετααφηγήσεις, χαρακτηριστικό της μεταμοντέρνας εποχής, έρχεται ως απόρροια της επιστημονικής ανάπτυξης. Σε αυτό το μεταμοντέρνο πλαίσιο, προσανατολιζόμενοι στο πεδίο της εκπαίδευσης, ερωτήματα που θέτει ο Λυοτάρ σχετικά με τους κανόνες του παιχνιδιού μετάδοσης γνώσεων *«ποιος μεταδίδει, πώς, σε ποιόν;»* (ό.π.: 119) επιδέχονται διαφορετικές απαντήσεις σε σχέση με το παρελθόν. Σύμφωνα με τους Ασημάκη, Κουστουράκη και Καμαριανό (2011: 113) τα ερωτήματα αυτά δίνουν τη θέση τους *«σε μετανεωτερικά ερωτήματα: Που βρίσκεται η γνώση; Σε τι χρησιμεύει; Είναι αποτελεσματική; Πωλείται;»*

Μεταφερόμενοι στο σχολικό περιβάλλον, θα προσδιορίσουμε τις αρχές της μετανεωτερικότητας στις οποίες στηρίζεται η πρόταση μας. Καταρχάς, η μετανεωτερική σκέψη μεταφράζεται ως αλλαγή στην αντιμετώπιση του τρίπτυχου μαθητής-εκπαιδευτικός-γνώση. Αναλυτικότερα, ο μαθητής παύει να λογίζεται ως

tabula rasa, ενώ η γνώση είναι υποκειμένη σε ρευστότητα (Φουντοπούλου, 2010). Με άλλα λόγια, επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις ισχύος μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Συγκροτούνται κοινότητες μάθησης στις οποίες οι ρόλοι εκπαιδευτικού – μαθητή τίθενται υπό διαπραγμάτευση, προτάσσεται ο πλουραλισμός και η υποκειμενικότητα (Φρυδάκη, 2009). Οι Ασημάκη, Κουστουράκης και Καμαριανός (2011) ισχυρίζονται ότι η γνώση παύει να αποτελεί αυτοσκοπό· αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η χρηστικότητα της. Μεταβαίνουμε, δηλαδή, από τη «*Διδακτική του Αντικειμένου*» στη «*Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*» σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2003: 31). Στη φιλοσοφία της Διδακτικής του Αντικειμένου η μάθηση είναι βασισμένη σε νεωτερικές αρχές (διακριτά γνωστικά αντικείμενα, έμφαση σε γνωστικούς στόχους, απουσία σύνδεσης με την πραγματικότητα). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κατευθυντικός, αφού οι μαθητές δεν δύνανται να αυτενεργήσουν. Έτσι, η μάθηση είναι συνώνυμη με το πλήθος γνώσεων που μεταλαμπάδεψε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, αφού δεν απαιτεί διερεύνηση και δεν υπόκειται σε αναθεωρήσεις από τους τελευταίους. Η *Διδακτική του Υποκειμένου* -εισηγητής της οποίας υπήρξε ο Kösel- ορίζει ως πρωταγωνιστή της μάθησης τον μαθητή ο οποίος ρυθμίζει αφ' εαυτού την εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τα κίνητρα του αλλά και τον τρόπο που «αντιλαμβάνεται, μαθαίνει και κατανοεί τον κόσμο» (ό.π.: 43). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η «*Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*» στηρίζεται στις αρχές της μετανεωτερικότητας και του κονστρουκτιβισμού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος (Kösel, 1995, όπ. αναφ. στο Κοσσυβάκη, 2003: 44). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον στο οποίο η γνώση είναι συνυφασμένη με πολλά περισσότερα από την απλή μετάδοση πληροφοριών έχει θέση η διεπιστημονικότητα (Λυστάρ, 1993: 128).

2. Διαθεματικότητα

2.1. Ανάγκη για διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα, θεμελιώδης αρχή στην οποία βασίστηκε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού μας, αντανάκλαται σε ένα περιβάλλον στο οποίο διδάσκοντες και μαθητές λειτουργούν στο πλαίσιο μίας ισότιμης σχέσης, η οποία τους επιτρέπει να εκφράζονται ανοιχτά, να ανταλλάσσουν σκέψεις, ιδέες, εμπειρίες και βιώματα, χωρίς τον φόβο της τιμωρίας ή της αποτυχίας. Αν στη συνάρτηση μαθητών –

διδασκόντων προσθέσουμε και το γνωστικό αντικείμενο, καταλαβαίνουμε τη συνθετότητα της αλληλεξάρτησης. Στην πυραμίδα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτικός οφείλει να «καλλιεργεί» πολυεπίπεδα τους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, η *«καλή κατοχή του αντικειμένου και μάλιστα η διεπιστημονική θεώρησή του διασφαλίζει την επιτυχία του δασκάλου προς την κατεύθυνση αυτή»* (Φουντοπούλου, 2001: 34). Αυτό συμβαίνει γιατί επωφελείται της διαφορετικότητας των μαθητών και συμβάλλει στη σφαιρική ανάπτυξη τους. Τα αρχαία ελληνικά συνιστούν ένα διδακτικό αντικείμενο το οποίο προσφέρεται για μία τέτοια προσέγγιση. Δεδομένου ότι μέχρι σήμερα ο χαρακτήρας του μαθήματος παραμένει φορμαλιστικός, με τη διδασκαλία να εξαντλείται σε γραμματικές και συντακτικές αναγνωρίσεις, η σύνδεση με άλλους επιστημονικούς κλάδους έρχεται να σπάσει αυτά τα στεγανά, αφού *«καλλιεργεί γλωσσικά, νοητικά, αισθητικά και συναισθηματικά το μαθητή»* (ό.π.: 35).

2.2. Διαθεματικότητα: Απόπειρα αποσαφήνισης του όρου

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πληθώρα όρων οι οποίοι προσπαθούν να ορίσουν την ενοποίηση της γνώσης, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009). Δημοφιλέστεροι τείνουν να γίνουν οι όροι *inter-disciplinary, multidisciplinary, cross-disciplinary, integration* (βλ. Jakobs, 1989· St. Clair and Hough, 1992), οι οποίοι μπορούν να αποδοθούν στα νέα ελληνικά ως *διεπιστημονικότητα, πολυεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση* αντίστοιχα. Οι διακριτοί επιστημονικοί κλάδοι αντανακλούν τον λανθασμένο τρόπο με τον οποίο διατάσσεται η πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Bridges (2006: 263). Ο Γρόλλιος (2003) ισχυρίζεται ότι πρέπει να ανατρέξουμε στην ιστορία της αμερικανικής εκπαίδευσης για να συναντήσουμε για πρώτη φορά τους όρους *inter-disciplinarity (multi – disciplinarity, cross – disciplinarity)* και *curriculum integration (thematic teaching, cross curricular themes)* για τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα αντίστοιχα. Τις θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε η διαθεματικότητα θα τις αναζητήσουμε στην μορφολογική ψυχολογία όσον αφορά το πεδίο της Ψυχολογίας και στον Πραγματισμό και Υπαρξισμό, όσον αφορά το πεδίο της Φιλοσοφίας (Θεοφιλίδης, 1997). Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αι, ο Dewey εμφανίζεται ως υποστηρικτής της ενοποίησης της γνώσης. Αναλυτικότερα, στην προσπάθειά του

να υποδείξει πως το σχολείο μπορεί να συνδεθεί με τη ζωή αναφέρει ότι κάθε εμπειρία έχει τη γεωγραφική, καλλιτεχνική, λογοτεχνική και επιστημονική της πλευρά: «Ζούμε σε έναν κόσμο όπου όλες οι πλευρές του συνυπολογίζονται. Όλες οι σπουδές βασίζονται σε σχέσεις ενός κοινού κόσμου. Όταν το παιδί βιώνει μια μεταβαλλόμενη μεν, συγκεκριμένη και ενεργητική δε σχέση με τον κοινό κόσμο, οι σπουδές του είναι φυσικά ενοποιημένες. Δεν θα συνιστά πλέον πρόβλημα να συνδέσει κανείς τις σπουδές. Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή θα οδηγήσει αναγκαστικά σε σύνδεση των επιστημών» (1956: 91).

Οι Mathison & Freeman (1998: 7) παραδέχονται ότι η προσπάθεια να ορίσουμε με ακρίβεια κάθε όρο που εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία θα περιέπλεκε τις μείζονος σημασίας υποκείμενες υποθέσεις, αφού ακόμα και ορισμοί ίδιων λέξεων αλληλοσυγκρούονται. Η αδυναμία ακριβούς προσδιορισμού των όρων συνεπάγεται άλλοτε να θεωρούνται ως ταυτόσημοι¹ και άλλοτε συναφείς διατηρώντας όμως τα εγγενή χαρακτηριστικά τους. Με τη δεύτερη θέση ταυτίζεται και ο Ματσαγγούρας (2009), θέση την οποία υποστηρίζουμε και εμείς στην παρούσα έρευνα.

«Αναλυτικότερα με τον όρο διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity) εννοούμε τη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (ό.π.: 48)».

«Από την άλλη, ο όρος διαθεματικότητα (thematic ή cross curricular thematic approach) αποδίδει τη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητες τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (ό.π.: 48)».

¹ Σχετικά με τη διαφοροποίηση των όρων, ο Jakobs (1989: 16-7, 19) κάνοντας χρήση και των δύο (interdisciplinary, integrated) δηλώνει υπέρμαχος συγκερασμού των δύο επιλογών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η διεπιστημονικότητα δεν συνιστά μία μανιχαϊστική πρόταση ανάμεσα στο όλα ή στο τίποτα.

Επομένως, προκύπτει ότι η διαθεματικότητα ως μορφή διδασκαλίας απαιτεί κατάργηση των ξεχωριστών μαθημάτων και ενιαιοποίηση της διδασκαλίας με ολόπλευρη εξέταση θεματικών ενοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναλαμβάνουν κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα να αναβαθμίζουν την ποιότητά της. Στο τελευταίο συντελεί και το γεγονός ότι προωθεί ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι η γενίκευση, η αφαίρεση, η σύνθεση (Θεοφιλίδης, 1997 · Ματσαγγούρας, 2007). Η ανάγκη για διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας εκπορεύεται από τις απαιτήσεις της ίδιας της κοινωνίας, η οποία συνιστά μία *«αδιάσπαστη ενότητα και συμπληρωμένη ολότητα»* (Θεοφιλίδης, 1997: 14).

2.3. Διαθεματική προσέγγιση: Μπορεί να χαρακτηριστεί εκ των ων ουκ άνευ;

Ο Γαβαλάς (2003) κάνει λόγο για τη Συστημική/ Ολιστική Εκπαίδευση η οποία πρεσβεύει την ολιστική επεξεργασία των θεμάτων. Μέσω της προσέγγισης αυτής, προσπαθεί να δώσει λύση στα ζητήματα που ταλανίζουν την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και αφορούν τον κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων, τον όγκο της διδασκτέας ύλης, τη σύνδεση της γνώσης με τις πραγματικές συνθήκες ζωής. Ο Μανθάνων Οργανισμός -συνιστώσα της Συστημικής Εκπαίδευσης- υπηρετεί τις σημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες προτάσσουν την συλλογική και ενεργητική μάθηση με όλες τις μεθόδους που τις υπηρετούν (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επίλυση προβλήματος κ.ά.). Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να εντάξουμε και την διαθεματικότητα. Η τελευταία συνεπικουρεί, ώστε οι μαθητές όχι μόνο να εφοδιαστούν με γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να αντιμετωπίζουν κριτικά τις πραγματικές συνθήκες ζωής (Ματσαγγούρας, 2009). Οι διαφορές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας οι οποίες πηγάζουν κατά κύριο λόγο από τον τρόπο που το Α.Π.² ορίζει την οργάνωση των διακριτών μαθημάτων αποδεικνύουν ότι οι δύο έννοιες δεν βρίσκονται σε «ιδεολογική διεκκυστίνδα». Εν πολλοίς, η προσφορά και των δύο προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι αναμφισβήτητη και ενδεχομένως ταυτίζεται. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι οι λόγοι για τους

² Για την προσπάθεια εφαρμογής της διαθεματικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βλ. ΔΕΠΠΣ, 2003.

οποίους είναι σημαντική η διεπιστημονικότητα σύμφωνα με τους Caine & Caine (1991: 119-20), τις Mathison & Freeman (1998: 17-8) και τη Duerr (2008) μπορούν να αποδοθούν και στο διαθεματικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, ο νους ψάχνει για κοινά μοτίβα και συνδέσεις, ενώ παράλληλα κάθε εμπειρία εμπλέκει πολλούς -πιθανόν και όλους- τους επιστημονικούς κλάδους. Προωθείται, επομένως, η κατανόηση, αφού το μήνυμα μπορεί να δοθεί με πολλούς τρόπους και ο δέκτης έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να το αντιληφθεί (Caine & Caine, 1991: 119-20). Με τη σειρά τους οι Mathison & Freeman (1998: 17-8) υποστηρίζουν ότι η συμβολή της είναι σημαντική τόσο στους μαθητές όσο και στους διδάσκοντες. Όσον αφορά τους διδασκόμενους, ως παιδαγωγική στρατηγική προσφέρει ολιστική κατανόηση των αλληλοεξαρτήσεων και συμβάλλει στην ανακάλυψη της πολυπρισματικότητας. Αυξάνει την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη δημιουργία κινήτρων. Προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τονώνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου όχι μόνο ως μαθητή αλλά και ως σημαντικού μέλους μιας κοινωνίας. Παράλληλα, όσον αφορά τους διδάσκοντες, συμβάλλει στη δημιουργία πιο ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές αλλά και με τους συναδέλφους. Κάνει λιγότερο ανελαστικό το Α.Π., ενώ ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα, υποστηριζόμενη από τα εθνικά πρότυπα. Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και η Duerr (2008: 177), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και οι διδάσκοντες δράττονται της ευκαιρίας να εξαλείψουν τα «σύνορα» μεταξύ των επιστημονικών κλάδων. Οι μαθητές μπορούν να γίνουν ανεξάρτητοι, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν και ανακαλύπτοντας γνωστικές δεξιότητες που θα τους χρειαστούν στη ζωή τους (Manning and Bucher, 2005, όπ. αναφ. στο Duerr, 2008: 177). Η γνωστική τους ανάπτυξη θα τους επιτρέψει να βλέπουν τις σχέσεις μεταξύ θεματικών περιοχών και να κατανοούν τις αρχές που διαπερνούν τα προγράμματα σπουδών. Παράλληλα, η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη θα τους δίνει την ικανότητα να κατανοούν τους ανθρώπους και να εξετάζουν τις καταστάσεις πολυπρισματικά (Manning and Bucher, 2005, όπ. αναφ. στο Duerr, 2008: 177).

3. Αρχαία & Νέα Ελληνική Γλώσσα

3.1. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα: Σημερινή Σχολική Πραγματικότητα

Είναι πλέον τετριμμένο να επισημάνουμε την ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο. Ενδεχομένως, αποβεί το ίδιο κουραστικό να επαναθέσουμε ερωτήματα όπως: «Τι θα θέλαμε να γνωρίζει ο απόφοιτος Λυκείου από τα αρχαία ελληνικά; Τι από τα νέα; Γιατί είναι χρήσιμα τα αρχαία ελληνικά;», ερωτήματα που ταλανίζουν τους φιλόλογους αλλά και όσους εμπλέκονται με τη σχολική πραγματικότητα εδώ και χρόνια. Απαντήσεις έχουν δοθεί αρκετές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στάθηκαν όλες ικανές να οδηγήσουν σε επαναδιαπραγμάτευση των όρων του μαθήματος.

Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών για ένα διδακτικό αντικείμενο συνθλίβεται, όταν αυτό δεν λειτουργεί επικουρικά για την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βαρμάζης, 2008). Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά και χρήζουν αντιμετώπισης είναι τόσο η απροθυμία των παιδιών να μάθουν όσο και η άγνοια τους. Η άρνηση τους ενισχύεται από την εμμονή των διδασκόντων στη διδασκαλία γραμματικών - συντακτικών φαινομένων και μάλιστα στην απομνημόνευση εκ μέρους των μαθητών των κλιτών τύπων (Χατζημαυρουδή, 2007). Παράλληλα, κάτι το οποίο οφείλουμε να επισημάνουμε και να εξετάσουμε είναι οι αναντιστοιχίες αρχαίας και νέας ελληνικής, οι οποίες εντείνουν την παθολογία του μαθήματος. Η «ασυμφωνία» αυτή παρατηρείται σε συνιστώσες όπως οι ώρες διδασκαλίας, οι οποίες συνιστούν ένδειξη της αξίας και της θέσης του αντικειμένου για το κοινωνικό σύνολο (Βαρμάζης, 2008· Νούτσος, 1979) (βλ. ισχύον πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών σε Γυμνάσιο και Λύκειο), η σειρά διδασκαλίας γραμματικών και συντακτικών φαινομένων καθώς και η χρήση διαφορετικής ορολογίας, όταν μεταβαίνουμε από το ένα διδακτικό αντικείμενο στο άλλο³ (Χατζημαυρουδή, 2007).

Εστιάζοντας στο πεδίο που μας αφορά στην παρούσα έρευνα, δηλαδή στη μελέτη γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, η αναντιστοιχία που παρατηρείται θα

³ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση του όρου «εμπρόθετος προσδιορισμός» για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών και ο όρος «προθετικό σύνολο» για το μάθημα των νέων ελληνικών.

μπορούσε σε ένα πρώτο επίπεδο να αποφευχθεί, αν βαδίσουμε από την νέα ελληνική, η οποία αποτελεί την γλώσσα αναφοράς των μαθητών προς την αρχαία ελληνική (Χατζημαυρουδή, 2007· Βαρμάζης, 2008). Αφορμώμενοι από αυτή την αρχή, θα παρουσιάσουμε διάφορες θεωρίες - μοντέλα που έχουν προταθεί για το πεδίο αυτό, προσανατολιζόμενοι σε μία εκλεκτικιστική εφαρμογή τους (Φουντοπούλου, 2016).

3.2. Ισχύοντα Κανονιστικά Πλαίσια

Λαμβάνοντας ως δεδομένο αφενός ότι τα κανονιστικά πλαίσια αποτελούν τον οδοδείκτη κάθε εκπαιδευτικού για την διδακτική πράξη παρακάτω θα παραθέσουμε κάποια σημεία του αναλυτικού προγράμματος, του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών καθώς και των συνοδευτικών κανονιστικών κειμένων, τα οποία ήταν σε ισχύ κατά την περίοδο εκπόνησης της έρευνας και καθρεφτίζουν τη φιλοσοφία αυτής της πρότασης. Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία κινείται εντός των ορίων τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παγιδεύεται σε αυτά. Απώτερο στόχο συνιστά να προσθέσει κάτι καινούργιο το οποίο -ενδεχομένως- μακροπρόθεσμα ανακατευθύνει τα ισχύοντα κανονιστικά πλαίσια.

3.2.1. ΑΠΣ «Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

Στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών (2011) ως στόχοι του μαθήματος της νέας ελληνικής για το Γυμνάσιο αναφέρονται *«η στέρεη μεταγλωσσική ενημερότητα της μορφολογίας και της σύνταξης της ΝΕ, που έχουν ήδη κατακτήσει με φυσικό τρόπο· η κατάκτηση παραμέτρων της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δε γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από αυτές των τοπικών ποικιλιών)· η κριτική αποτίμηση της συντακτικής και μορφολογικής ποικιλότητας»* (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 8). Επίσης, επισημαίνεται ότι η επικοινωνιακή ή κειμενοκεντρική μέθοδος για να μπορέσει να εφαρμοσθεί πλήρως προϋποθέτει την εκμάθηση γραμματικής και συντακτικού και την παραλληλία αρχαίας και νέας ελληνικής (ό.π.: 39-40).

3.2.2. ΑΠΣ «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας»

Για τη διδασκαλία του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» του Γυμνασίου επισημαίνεται η ανάγκη σύνδεσης αρχαίας και νέας ελληνικής, η οποία ακολουθώντας την πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία, θα οδηγήσει στη βελτίωση της λόγιας χρήσης των νέων ελληνικών (ό.π.: 37). Στη διδακτική μας πρόταση η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής δεν περιορίζεται στην υλοποίηση μόνο του παραπάνω στόχου αλλά αντιμετωπίζεται πολυπρισματικά (βλ. Κεφ. 3.3.).

Επισκοπώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του αντίστοιχου μαθήματος στο Λύκειο διαπιστώνουμε ότι γίνεται πάλι αναφορά στη σύνδεση των δύο γλωσσικών μορφών. Προτείνεται μάλιστα *«κειμενοκεντρικός, διακειμενικός και διαθεματικός τρόπος προσέγγισης των κειμένων και διδασκαλία της μετάφρασης κατά τρόπο που προάγει την παράλληλη κατάκτηση της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής»* (βλ. Υ.Α. 93381/Δ2, ΦΕΚ 1640 Τ'2, 9.06.2016, σ.: 1805).

3.2.3. ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ «Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας»

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας επισημαίνεται ότι *«σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων»* (ΔΕΠΠΣ, 2003α: 47), αποδεικνύοντας την κειμενοκεντρική – επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας. Παράλληλα τονίζεται η σύνδεση γνωστικών αντικειμένων για τη μελέτη διάφορων γλωσσικών φαινομένων. Για παράδειγμα στις ενδεικτικές δραστηριότητες για την 6^η Ενότητα «Προσωπικές Αντωνυμίες» της Β' Γυμνασίου προτείνεται ως διαθεματική άσκηση η αναγνώριση διάφορων ειδών αντωνυμιών σε κείμενα ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Λογοτεχνία, Αρχαία, Ιστορία) (ό.π.: 10). Προχωρώντας, γίνεται επίσης αντίστοιχη αναφορά για τις επιρρηματικές προτάσεις.

3.2.4. ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας»

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) των Αρχαίων Ελληνικών αναφέρεται ότι η εξέταση των γλωσσικών στοιχείων δεν πραγματοποιείται αποπλαισιωμένα αλλά εντάσσεται σε κάποια μονάδα λόγου (πρόταση, παράγραφο, μικροκείμενο) (ΔΕΠΠΣ, 2003γ: 93). Για την καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων συνιστάται, επίσης, η παράλληλη διδασκαλία α.ε και ν.ε γραμματικής και συντακτικού (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία) (ό.π.: 16-17).

3.2.5. Ισχύουσες Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων

Οι ισχύουσες οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2016-2017) υπακούουν στον εξορθολογισμό και την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης. Τις παραπάνω ανάγκες υπηρετεί και η μείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων στο τέλος της σχολικής χρονιάς από 12 για την Α΄ Γυμνασίου, 13 για τη Β΄ και 14 για την Γ΄ σε 4 για κάθε τάξη, ενώ για πρώτη φορά συναντάμε τη συνεξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Φιλοδοξία αυτού του εγχειρήματος αποτέλεσε η αλλαγή της εξεταστοκεντρικής φιλοσοφίας του Γυμνασίου σε μαθητοκεντρική.

3.2.5.1. «Γλωσσική Διδασκαλία»

Στο μάθημα «Γλωσσική Διδασκαλία», κλάδο του διδακτικού αντικειμένου «Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία», οι διδακτικές ώρες για την Α΄ Γυμνασίου αυξήθηκαν (από 2 σε 3). Ως επιδιωκόμενες δεξιότητες τίθενται η κατάκτηση της δομής της γλώσσας και η λειτουργία γραμματικοσυντακτικών δομών στα κείμενα (Οδηγίες Γυμνασίου ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016α: 2). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων, γίνεται σαφές ότι η διδασκαλία τους πρέπει να εντάσσεται σε κειμενικό πλαίσιο, για να αναδειχθεί η λειτουργικότητά τους. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων εξακτινώνεται πέρα από τη διδακτική ενότητα στην οποία ανήκει. Όλες αυτές οι προτάσεις υπαγορεύονται φυσικά από την ανάγκη

κατάκτησης και χρήσης γραμματικοσυντακτικών δομών και όχι απομνημόνευσης μεταγλωσσικών όρων (ό.π.: 6). Για παράδειγμα, ένας στόχος που τίθεται για τους μαθητές της Β' Γυμνασίου δείχνει εμφανώς την επικοινωνιακή προσέγγιση της γραμματικής: *«οι μαθητές/τριες στη Β' τάξη να είναι σε θέση μεταξύ άλλων να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των γραμματικοσυντακτικών και λεξιλογικών επιλογών τους στη διαμόρφωση του κατάλληλου επικοινωνιακού ύφους»* (ό.π.: 17).

Στις αντίστοιχες οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2016-2017 και συγκεκριμένα στις γενικές επισημάνσεις για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου αναφέρεται ότι η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Γενικό σκοπό του μαθήματος συνιστά η ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει κατακτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μία κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική κατεύθυνση (Οδηγίες Λυκείου ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016β: 2). Με τον όρο «μορφοσυντακτικά φαινόμενα» εννοούμε χρήσεις γλώσσας (κυριολεκτική - μεταφορική), αντίστοιχες λειτουργίες της (αναφορική - ποιητική), ενεργητική - παθητική σύνταξη και όχι γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα από τα βιβλία αναφοράς (ό.π.: 3, 16).

3.2.5.2. «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα»

Στις οδηγίες διδασκαλίας (2016-17) για το μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» του Γυμνασίου, επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης, μειώνονται τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο κατά μία ώρα εβδομαδιαίως και για τις τρεις τάξεις. Όπως αναφέρεται, ένας από τους στόχους αυτής της αναδιάρθρωσης είναι οι μαθητές *«να αντιληφθούν τη γλωσσική συνέχεια και την πολιτισμική διάσταση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας»* (Οδηγίες Γυμνασίου ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016α: 48). Επίσης, συνιστά επιδίωξη *«να αναζητούν τις βασικές δομές της αρχαίας γλώσσας, εστιάζοντας σε όσα διαφέρουν από την σύγχρονη»* και *«να ανιχνεύουν, για παράδειγμα, τη λειτουργία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων μέσα στο κείμενο»* (κειμενοκεντρική προσέγγιση) (ό.π.: 49). Επισημαίνεται επίσης, ότι θεωρείται μείζονος σημασίας η διδασκαλία να συνδέεται με παραδείγματα από τη

νέα ελληνική, «ενώ προτείνεται η πορεία από το γνωστό προς το άγνωστο, από τη συγχρονία στη διαχρονία» (ό.π.: 50), επιδιώξεις που υπηρετούμε κι εμείς μέσω της πρότασής μας. Για τους λόγους αυτούς επιχειρείται η εξέταση ομοειδών φαινομένων να πλησιάζει χρονικά. Παρατηρούμε, επίσης, ότι και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου διαπνέονται από τη φιλοσοφία παραλληλίας α.ε και ν.ε. (βλ. ό.π.: 60,74,88).

Στις αντίστοιχες οδηγίες του μαθήματος (2016-2017) για το Λύκειο και συγκεκριμένα για την Α΄ Λυκείου⁴, βλέπουμε για παράδειγμα ότι το μάθημα Αρχαία Ελληνική Γραμματεία καλύπτει 5 ώρες εβδομαδιαίως του ωρολογίου προγράμματος. Πάλι κάνουμε λόγο για κειμενοκεντρική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, ώστε να γίνει αντιληπτός ο ρόλος και η σημασία τους (Οδηγίες Λυκείου ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2016β: 37,43). Επιπλέον, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «ένας ακόμη σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο είναι η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών/τριών και η συνειδητοποίηση της πορείας από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη. Ακόμη επιδιώκεται η σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία ελληνική γλώσσα και μέσω αυτής η αναγωγή στο παρελθόν και η κατανόηση του ρόλου που διαδραμάτισε η γλώσσα στη διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας» (ό.π.: 43-4). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι κάποιες μεθοδολογικές αρχές στις οποίες ερείδεται η διδασκαλία της α.ε. γλώσσας είναι η συγκριτική της θεώρηση με τη ν.ε., η ανάδειξη της εξελικτικής πορείας της γλώσσας καθώς και η χρήση των εγχειριδίων γραμματικής και συντακτικού για μία πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων (ό.π.: 44).

⁴ Λαμβάνοντας ως δεδομένο αφενός ότι το μεγαλύτερο μέρος της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής καλύπτεται ενδελεχώς μέχρι και την Α΄ Λυκείου και αφετέρου ότι στις δύο επόμενες τάξεις (Β΄ & Γ΄ Λυκείου), η γραμματική -ευτυχώς ή δυστυχώς- αφορά ως επί το πλείστον τους μαθητές της ομάδας προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, η πρότασή μας για τη διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων προσανατολίζεται κυρίως προς τους μαθητές Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου. Ως εκ τούτου, ερείδεται στα αντίστοιχα κανονιστικά πλαίσια (Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου).

3.3. Αρχαία & Νέα Ελληνική Γλώσσα: Ανάγκη για Παραλληλία

Στον πρόλογο της α΄ έκδοσης της Νεοελληνικής Σύνταξης, ο Τζάρτζανος (1946) μιλάει για τη σύνδεση αρχαίας – νέας ελληνικής, θέση με την οποία ταυτίζονταν και ο Χατζιδάκις αλλά και ο Κοραΐς (1984). Λίγο πριν τη δεκαετία του '90, στο πλαίσιο της συζήτησης για επαναφορά των αρχαίων από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, γίνεται για ακόμη μία φορά λόγος για ανάγκη σύνδεσης αρχαίας και νέας ελληνικής (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992). Η Χατζημαυρουδή (2007) τονίζει αυτή την ανάγκη επανεξέτασης του διδακτικού αντικειμένου των αρχαίων ελληνικών, προτείνοντας μεταξύ άλλων εμπειρική επαφή με τα γραμματικά φαινόμενα και σύνδεση αρχαίας - νέας ελληνικής γλώσσας. Για να υλοποιηθεί όμως το τελευταίο, οφείλουμε να λάβουμε ως δεδομένο ότι οι δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας είναι ισότιμες και να απομακρυνθούμε από την ιδέα της ποιοτικής ανωτερότητας της αρχαίας ελληνικής. Η ίδια αναφέρει ότι προτεραιότητα μας πρέπει να συνιστά η εκμάθηση της νέας ελληνικής από την ολότητα των μαθητών μας και όχι μόνο από τους μαθητές που είτε έχουν κλίση προς αυτό το επιστημονικό πεδίο είτε είναι άριστοι και μπορούν να ανταποκριθούν σε ό,τι τους ζητηθεί. *«Η αντιπαραβολή στοιχείων της ομιλούμενης με στοιχεία διαχρονικά κρίνεται όχι απλώς ως συμπληρωματική ή υποβοηθητική, αλλά ως απολύτως επιβεβλημένη»* διατείνεται ο Μήτσης (1993: 24-5). Τη σύνδεση αρχαίας και νέας γραμματικής με έμφαση στη διαφορετικότητα των τύπων αναφέρει και ο Δρουκόπουλος (2002) ως συνιστώσα ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ένα τόσο άκαμπτο μάθημα, ενώ με τη σειρά του ο Βαρμάζης (2008) -υπέρμαχος της σύνδεσης- στρέφεται προς τις ομοιότητες νέας και αρχαίας ελληνικής γλώσσας, οι οποίες θα αποτελέσουν το εφαλτήριο για να φωτιστούν οι διαφορές των δύο γλωσσικών μορφών. Όπως χαρακτηριστικά ισχυρίζεται, απαραίτητες αρχές που διέπουν τη σύνδεση των δύο συνιστούν η «επαγωγή» (από τη συγχρονία στη διαχρονία) και η «οικονομία» (Βαρμάζης, 2008: 59). Η τελευταία μάλιστα επιτυγχάνεται με την αντιστικτική παρουσίαση γραμματικών φαινομένων που διαφέρουν ελάχιστα από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη (για παράδειγμα η Οριστική Ενεστώτα του ρήματος «φεύγω»). Με τη σύγκριση μάλιστα αίρεται ο αρνητισμός των παιδιών απέναντι στους αρχαιοελληνικούς γραμματικούς τύπους. Ο αρνητισμός αυτός πηγάζει από την αντίληψη που ανακυκλώνεται σχετικά με την ποικιλία των καταλήξεων της αρχαίας ελληνικής. Η ίδια «αναλογική τάση» μπορεί να

εφαρμοσθεί και στο συντακτικό (πχ. δευτερεύουσες προτάσεις), ενώ σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές μπορούμε να δείξουμε με τη μέθοδο αυτή τους δυνατούς τρόπους εκφοράς των συντακτικών περιπτώσεων (χρόνος, αίτιο, κ.λπ.). Τέλος, οδηγείται σε μία εξίσου σημαντική διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στα αρχαία ελληνικά στην ουσία καθρεφτίζουν τις δυσχέρειες στα νέα ελληνικά. Η καλή γνώση της αρχαίας οδηγεί σε καλή γνώση της νέας ελληνικής και τανάπαλιν. Τις παραπάνω θέσεις τις υιοθετούμε και εμείς στην παρούσα έρευνα. Ο Τσιτσιρίδης με τη σειρά του επικροτεί την παράλληλη εξέταση αρχαίας – νεοελληνικής σύνταξης. «*Είναι τόσο αυτονόητο που δεν χρειάζεται να επιχειρηματολογήσει κανείς εκτενώς*» (2005: 97) αναφέρει χαρακτηριστικά, αφού παρατηρούνται ομοιότητες σε επίπεδο δομής, φαινομένων, ορολογίας. Προς επίρρωση της θέσης πρότεινε τη σύνταξη ενός παράλληλου Συντακτικού, στο οποίο θα παρουσιάζονται αντιστικτικά τα υπό εξέταση φαινόμενα. Γυρίζοντας στο 1976, η Κομνηνού – Κακριδή διατείνεται ότι η γραμματική και το συντακτικό συνιστούν το μέσο και όχι τον αυτοσκοπό. Το ζητούμενο που ταλανίζει σήμερα, όμως, τις εκπαιδευτικές κοινότητες είναι «σε τι έγκειται αυτός ο σκοπός». Τότε, η σύγκριση γραμματικής – συντακτικού α.ε και ν.ε. θα οδηγούσε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα συνιστά έκφραση του πνεύματος του ανθρώπου, ότι η γλώσσα έχει αυταξία. Σήμερα; Ενδιαφέρει τους μαθητές μας αυτή η προσέγγιση; Ή μήπως οφείλουμε να στρέψουμε την προσοχή μας προς την κατανόηση της νέας ελληνικής, δεδομένης της παρατηρούμενης γλωσσικής ένδειας των μαθητών; Σταθερή επισήμανση όσων συναναστρέφονται με εφήβους μαθητές είναι η λανθασμένη εφαρμογή γραμματικών κανόνων, η κακή σύνταξη, το πενιχρό λεξιλόγιο εκ μέρους τους τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αν θέλουμε να αναζητήσουμε τις ρίζες αυτής της παρατηρούμενης «πραγματικότητας» ίσως θα πρέπει να εστιάσουμε στην γενικότερη τάση αποδόμησης και απαξίωσης που χαρακτηρίζει αυτή την ηλικία. Για αυτούς ακριβώς τους λόγους, δεν στοχεύουμε σε έναν διδακτικό φορμαλισμό τον οποίο αποστρέφονται οι μαθητές αλλά στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων, ώστε να δείξουν ενδιαφέρον για την ομιλούμενη γλώσσα. Τότε μόνο θα μπορέσουν να οδηγηθούν και σε αποτελεσματική χρήση της.

Τεκμαίρεται ότι σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια, υποκινούμενοι από άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις της εποχής υποβόσκει το ζήτημα της σύνδεσης αρχαίας και νέας ελληνικής ως σημαντικής παραμέτρου για την επαρκή γλωσσική

παιδεία των μαθητών. Προϊόντος του χρόνου, γίνεται αντιληπτό ότι η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής επιβεβαιώνει κάτι περισσότερο από το ότι η νέα ελληνική είναι συνέχεια και εξέλιξη της αρχαίας. Υπηρετεί στόχους πρακτικούς, όπως αυτόν της κατανόησης και ενσυνείδητης χρήσης του γλωσσικού συστήματος εκ μέρους των μαθητών, στόχου αναγκαίου όχι μόνο για τη μαθητική τους διαδρομή αλλά για την ενήλικη ζωή τους. Όπως αναφέρει και ο Δρουκόπουλος (2002) η γνώση του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας ελληνικής θα βοηθήσει τους μαθητές να χειραφετηθούν γλωσσικά.

4. Γλώσσα & Λογοτεχνία

4.1. Γλωσσοκεντρικές Σχολές

4.1.1. Ρωσικός Φορμαλισμός

Η σημειωτική της λογοτεχνίας βασίζεται σε θεωρίες που έκαναν την εμφάνιση τους σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και επιμερίζεται σε δύο φάσεις. Από τα μέσα της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα έως και το 1940 (πρώτη φάση) έχουμε την εμφάνιση του Ρωσικού Φορμαλισμού, της Σχολής της Πράγας και της Νέας Κριτικής. Οι Ρώσοι Φορμαλιστές μεταξύ των οποίων ο Jakobson, ο Tynianov, ο Chklovsky βλέπουν τη λογοτεχνία μέσα από την οπτική της γλωσσολογίας. Συγκεκριμένα, το δοκίμιο του Chklovsky «Η ανάσταση της λέξης» είναι αυτό που εγκαινιάζει τον φορμαλισμό. Βασική συνιστώσα της θεωρίας τους είναι η έννοια της λογοτεχνικότητας με την οποία ορίζουμε το σύνολο των χαρακτηριστικών που κάνουν ένα κείμενο λογοτεχνικό. Αυτό που αποδίδει σε ένα κείμενο τον χαρακτηρισμό «λογοτεχνικό» και το κάνει να ξεχωρίζει από άλλα είδη είναι οι γλωσσικές στρατηγικές του, ισχυρίζονται οι στρουκτουραλιστές (Καψωμένος, 2005· Culler, 2010). Ήταν αυτοί που είδαν το κείμενο ως κατασκευή έξω από ιστορικοκοινωνικά συγκείμενα, ενώ παράλληλα εισήγαγαν την έννοια της ανοικειώσης. Η λογοτεχνία δηλαδή ανοικειώνει τα οικεία μέσα από τις μορφικές επινοήσεις (Καψωμένος, 2005· Φρυδάκη, 2003).

Στη δεύτερη φάση (δεκαετία του '60 και έπειτα) κάνει την εμφάνισή της η σύγχρονη Σημειωτική της Λογοτεχνίας η οποία εγκαινιάστηκε από τη σύζευξη του Ρωσικού Φορμαλισμού και της Νέας Κριτικής (Καψωμένος, 2005).

4.1.2. Σχολή της Πράγας

Εκφραστής της αποτέλεσε ο Γλωσσολογικός Κύκλος της Πράγας (ΓΚΠ) με τον Mukarovsky -επίγονο του Φορμαλισμού- και τον Jakobson να κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Οι θεωρητικές της θέσεις αποτελούν σύνθεση του Ρωσικού Φορμαλισμού⁵ και της τσεχικής αισθητικής παράδοσης του 19^{ου} αιώνα. Απόρροια των επιρροών που δέχτηκε (φαινομενολογία Husserl, Saussure, ψυχολογία της Gestalt, κ.ά.) ήταν η διαμόρφωση ενός επιστημολογικού μοντέλου, αυτό του δομισμού ως συνέχεια του φορμαλισμού (Καψωμένος, 2005). Η συγκεκριμένη γλωσσολογική σχολή στρέφεται μαζί με τη Σχολή των Παρισίων και του Λονδίνου προς τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων (λειτουργισμός) σε παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα, καλύπτοντας όλους τους γλωσσικούς τομείς (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία). Στους κόλπους της Σχολής τέθηκε για πρώτη φορά σε εφαρμογή η δομιστική ανάλυση στη λογοτεχνική γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1985). Οι ιδέες του ΓΚΠ διαδόθηκαν γρήγορα γιατί κάλυψαν ανάγκες της εποχής. Προχώρησαν «το μεταθετικιστικό παράδειγμα της γλωσσολογίας και της ποιητικής που είχαν εγκαινιάσει ο Ferdinand de Saussure και οι ρώσοι Φορμαλιστές» (Doležel, 2004: 62). Ο Mukarovsky ισχυρίζεται ότι το βασικό χαρακτηριστικό που διακρίνει την ποιητική γλώσσα είναι η ανάδειξή της. Πώς, όμως, επιτυγχάνεται; Με όλες τις πιθανές όψεις με τις οποίες εμφανίζονται τα γλωσσικά σημεία. Αποτέλεσμα αυτών είναι η ανοικείωση. Βέβαια, ο Culler (2010: 68) διασαφηνίζει ότι η λογοτεχνικότητα δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω ασυνήθιστων γλωσσικών συνάψεων, αλλά και μέσω μιας «υψηλής» γλώσσας, «η οποία συνίσταται εν μέρει στη χρήση τυπικών εκφράσεων που έχουν απολέσει κάθε ανανεωτική δύναμη».

⁵ Η σχέση μεταξύ Ρώσων φορμαλιστών και Σχολής της Πράγας ήταν στενή, αφού πολλοί Ρώσοι Φορμαλιστές έδιναν διαλέξεις στους Τσέχους δομιστές τη δεκαετία του '20 (Steiner, 2004).

Στην παρούσα έρευνα δεν μας απασχολεί το ειδοποιό γνώρισμα της ποιήσης, δηλαδή η αποδέσμευση από τις «φυσιολογικές» συνάψεις αλλά οι συνάψεις αυτές καθαυτές.

4.1.3. Δομισμός

Η νεότερη Γλωσσολογία διακρίνεται στον δομισμό και τη γενετική-μετασχηματιστική γραμματική. Ο δομισμός εκπροσωπήθηκε τόσο από Ευρωπαίους όσο και από Αμερικανούς γλωσσολόγους, στην περιφέρεια του οποίου συναντάμε μεταξύ άλλων τη Σχολή της Πράγας. Συνιστά ένα επιστημονικό κίνημα το οποίο, όπως υποδηλώνει και το όνομά του, στηρίζεται στην έννοια της δομής. Πιο συγκεκριμένα, κάθε αντικείμενο που μελετάμε (γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία, κοινωνία, κ.λπ.) ισοδυναμεί με μία δομή, ένα σύστημα. Τον όρο «σύστημα» εισήγαγε ο ιδρυτής του ευρωπαϊκού γλωσσικού στρουκτουραλισμού, Saussure, ενώ τον όρο «δομή» ο Jakobson. Όπως ισχυρίζεται ο Wellek (1983), οι όροι «δομή» και «δομισμός» χρησιμοποιήθηκαν σε αντιδιαστολή με τον «άκαμπτο» φορμαλισμό. Οι έννοιες αυτές (δομή, μορφή, κ.λπ.), οι οποίες εισήχθησαν από γλωσσολόγους, επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς οδηγώντας στη δημιουργία του ρεύματος του Στρουκτουραλισμού (Μπαμπινιώτης, 1985). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, ο όρος «δομισμός» αφομοιώνεται από τη σημειωτική, με την οποία δηλώνεται «*η συστηματική μελέτη των σημείων και των συνδυασμών τους*» (Φρυδάκη, 2003: 132).

4.1.4. Σημειωτική

Η σημειωτική της λογοτεχνίας προσπαθεί να αποκαλύψει τα σημεία εκείνα από τα οποία εκπορεύεται το νόημα των λογοτεχνικών κειμένων. Ο ρόλος της για τη λογοτεχνία αντιστοιχίζεται με τον ρόλο της γλωσσολογίας για τη γλώσσα. Με άλλα λόγια η γλώσσα για τους στρουκτουραλιστές καθρεφτίζει τη δομή της λογοτεχνίας. «*Αν η δουλειά του γλωσσολόγου είναι η γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας, η δουλειά του σημειολόγου είναι η γραμματική και το συντακτικό της λογοτεχνίας*» (Τζιόβας, 1987: 44). Οι άνωθεν επιδιώξεις έκαναν τους στρουκτουραλιστές να ασχοληθούν κυρίως με τον πεζό λόγο (αφηγηματολογία) ο οποίος προσφέρεται

σίγουρα περισσότερο για μία τέτοιου είδους ανάλυση. Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσουν τα «σημεία» του ποιητικού λόγου, προσαρμοσμένα στις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας.

4.2. Η λογοτεχνία μέσα από τη γλωσσολογική οπτική

Η στροφή της γλωσσολογίας προς το πεδίο της λογοτεχνίας συνδέεται με το ενδιαφέρον της πρώτης προς άλλες ερευνητικές περιοχές. Σημείο τομής των δύο επιστημών, γλωσσολογίας και λογοτεχνίας, αποτέλεσε η γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου. Στη «συνάντηση» αυτή, ο Ρωσικός Φορμαλισμός και η Νεοκριτική Σχολή εκπροσώπησαν την επιστήμη της λογοτεχνίας, ενώ την επιστήμη της γλωσσολογίας η Σχολή της Πράγας, και κατόπιν ο Γαλλικός Δομισμός και η Υφογλωσσολογία (Μπαμπινιώτης, 1991). Ο Kiprasky (1981: 21-22) αναφέρει ότι μερικά σταθερά χαρακτηριστικά της ποιητικής μορφής εξαρτώνται από την ίδια την γλωσσική δομή. Η εγγενής δομή της γλώσσας, η πρώτη ύλη της ποίησης, μεταφέρεται στην ποίηση. Λόγω της φύσεως των δομικών σχημάτων τα οποία σχετίζονται με την ποίηση, οι δομές που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως αυτές που είναι καθολικές και όχι αυτές που είναι χαρακτηριστικές μίας συγκεκριμένης γλώσσας. Για αυτό και τα κοινά σημεία μεταξύ γραμματικής και ποίησης εξηγούν, εν μέρει, την καθολικότητα της ποιητικής μορφής. Οι επιστήμες της γλωσσολογίας και της υφολογίας προσανατολίζουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση μεταξύ νοήματος και μορφής. Οι υφολόγοι δίνουν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο λέγεται κάτι, ενώ οι γλωσσολόγοι διατείνονται ότι η μορφή έχει τον πρωτεύοντα ρόλο στα λεγόμενα μας. Αναλυτικότερα, οι πρώτοι εστιάζουν σε αυτό που κάνει ένα κείμενο ή ένα σώμα κειμένων ξεχωριστό, ερευνώντας τις αποκλίσεις από τις γλωσσικές νόρμες. Από την άλλη μεριά, οι γλωσσολόγοι ενδιαφέρονται για επαναλαμβανόμενες και τυπικές δομές οι οποίες συναντώνται όχι μόνο σε ένα κείμενο, αλλά σε ένα corpus κειμένων (Mahlberg, 2003: 220-21).

Ο Μπαμπινιώτης (1991) διευκρινίζει ότι η μελέτη της γλωσσικής μορφής ενός λογοτεχνικού κειμένου εντάσσεται στον χώρο της υφολογίας. Αν λάβουμε ως δεδομένο ότι τα δύο εγγενή χαρακτηριστικά του ύφους είναι η επιλογή και η απόκλιση γλωσσικών σημείων, στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε μόνο στο

επίπεδο της επιλογής, χωρίς να προβούμε σε αξιολογικές κρίσεις για το ύφος, η ιδιαιτερότητα του οποίου είναι συνδεδεμένη με τις αποκλίσεις.

4.3. Ποιητική Γραμματική

Στην ανακοίνωση του στο συνέδριο για το Ύφος, στο πανεπιστήμιο της Ιντιάνα (1958), ο Jakobson σχηματοποιεί την γλωσσική επικοινωνία. Το σχήμα αυτό -εξέλιξη του μοντέλου του Bühler (Doležel, 2004)- απεικονίζει τους παράγοντες γλωσσικής επικοινωνίας και τις λειτουργίες της. Αναλυτικότερα, σε μία γλωσσική επικοινωνία συναντάμε τον αποστολέα, το πλαίσιο αναφοράς, το μήνυμα, την επαφή, τον κώδικα και τον αποδέκτη, ενώ η λειτουργία της γλωσσικής επικοινωνίας μπορεί να είναι συγκινησιακή, αναφορική, ποιητική, φατική, μεταγλωσσική και βουλευτική. Ο προσανατολισμός στο μήνυμα αντιστοιχεί στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας (Jakobson, 1998) η οποία *«προβάλλει την αρχή της ισοδυναμίας από τον άξονα της επιλογής στον άξονα του συνδυασμού»* (Jakobson, 1990: 78), δηλαδή μεταξύ παραδειγματικού και συνταγματικού άξονα. Μέσω αυτής της διαπίστωσης, ο Jakobson θα οδηγηθεί στην δομική ανάλυση του ποιήματος (Attridge, 2004).

Ο όρος «ποιητική γραμματική» εισήχθη από τον Ρώσο στρουκτουραλιστή και παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο κείμενο του “Linguistics and Poetics” εν έτει 1960. Τι είναι όμως η «ποίηση της γραμματικής» και το λογοτεχνικό της παράγωγο η «γραμματική της ποίησης» (Jakobson, 1998); *«Είναι ο ποιητικός πλούτος που κρύβεται στη μορφολογία και στο συντακτικό της γλώσσας»* λέει ο Κολακλίδης (1981: 506). Με άλλα λόγια, με τον όρο εννοούμε την γραμματική οργάνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, η οποία μπορεί να υποβληθεί σε γλωσσολογική ανάλυση. Η οργάνωση αυτή βασίζεται σε συγκεκριμένες επιλογές και συνδυασμούς γλωσσικών στοιχείων. Σε αντίθεση με τους Γάλλους δομιστές που ενδιαφέρθηκαν για τα πεζά κείμενα, ο Jakobson εστίασε στην ποίηση. Αφορμή για να δει την ποίηση μέσα από τις γραμματικές της δομές αποτέλεσε η δυσκολία μεταφοράς τους από τη μία γλώσσα στην άλλη. Πίστευε ότι η ποίηση δίνει την ευκαιρία στις γραμματικές κατηγορίες και στη γλώσσα εν γένει να φωτιστούν, αφού η μελέτη των δύο είναι αλληλένδετη. Η «ποίηση της γραμματικής» αναφέρεται στα επίπεδα της γραμματικής συλλήβδην, δηλαδή στη φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία (Μπαμπινιώτης, 1991). Σύμφωνα με τον Έλληνα γλωσσολόγο, ο Jakobson επιχειρεί να δείξει ότι η

γραμματική δομή του ποιήματος επιλέγεται συνειδητά από τον δημιουργό της, υπηρετώντας τους σκοπούς της σύνθεσης. Πράγματι ο Ρώσος γλωσσολόγος και θεωρητικός της γλωσσολογίας στο *Poetry of grammar and grammar of poetry* (1981: 90-1, 94-5) διατείνεται ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ συντακτικών, μορφολογικών και λεξιλογικών αντιστοιχιών και διαφορών, τα ποικίλα είδη από σημασιολογικές γειτνιάσεις, ομοιότητες συνωνυμίες και αντωνυμίες, όλα αυτού του είδους τα φαινόμενα είναι απαραίτητα για την κατανόηση και την ερμηνεία των ποικίλων γραμματικών τεχνασμάτων στην ποίηση. Η γραμματική δομή της ποίησης προσφέρει πολλά σημαντικά διαφορετικά χαρακτηριστικά, τυπικά μίας εθνικής λογοτεχνίας μιας συγκεκριμένης περιόδου ενός ποιητή ή ακόμη και μίας μεμονωμένης δουλειάς. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της γραμματικής εξαναγκάζει τον ποιητή να την συνυπολογίζει. Η τεχνική της ρίμας είναι «ή γραμματική ή αντιγραμματική» ποτέ, όμως, α-γραμματική. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί για την γραμματική του ποιητή εν γένει. Προς επίρρωση της θέσης αυτής, υπάρχει μία αναλογία μεταξύ του ρόλου της γραμματικής στην ποίηση και μιας ζωγραφικής σύνθεσης, η οποία βασίζεται σε ένα λανθάνον ή προφανές γεωμετρικό σχήμα ή σε μία αντίδραση εναντίον γεωμετρικών κατασκευών.

Το ενδιαφέρον του Jakobson για εμπειρικά δεδομένα τον οδήγησε σε αναλύσεις διάφορων λογοτεχνικών έργων (Dante, Shakespeare, Baudelaire), ενώ από τους Έλληνες ποιητές τον απασχόλησε ο Καβάφης. Στην ανάλυση του «Θυμήσου, σώμα...» με τον συνεργάτη του Κολακλίδη δείχνει πώς οι συγκεκριμένες γραμματικές επιλογές εξυπηρετούν τον λειτουργικό τους ρόλο. Οι δομές αυτές λειτουργούν ως «γραμματικές εικόνες» (Μπαμπινιώτης, 1991). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κολακλίδης (1981), στόχο της ενδελεχούς συντακτικής-μορφολογικής ανάλυσης στο ποίημα του Καβάφη συνιστούσε η ανάδειξη της συμμετρίας των γλωσσικών επιλογών.

Επιστρέφοντας στις επιλογές και στις αποκλίσεις λεξιλογικών συνδυασμών, συναντάμε τον Καψωμένο (1975), ο οποίος στο πλαίσιο της διατριβής του μελετά το ύφος τόσο ως επιλογή όσο και ως απόκλιση. Συγκεκριμένα, τον ενδιαφέρουν ποσοστιαίες καταγραφές των μερών του λόγου και των συντακτικών δομών, όπως αυτές συναντώνται κυρίως σε σεφερικά ποιήματα. Η Πολίτου - Μαρμαρινού, το 1985, θα μιλήσει και αυτή για γλωσσολογική εξέταση ενός ποιήματος. Αφού το περιεχόμενο του ποιήματος προκύπτει από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, η σχέση των δύο είναι αλληλοεξαρτώμενη. Ισχυρίζεται ότι ο ποιητικός λόγος στην

ουσία είναι μία σειρά αποκλίσεων σε φωνητικό και σημασιολογικό επίπεδο. Ειδικότερα, κάνει λόγο για «σημασιολογικές αποκλίσεις» στις τυπικές συντακτικές σχέσεις υποκειμένου-ρήματος, υποκειμένου-κατηγορουμένου των ποιημάτων (Πολίτου - Μαρμαρινού, 1985). Η Θεοφανοπούλου - Κοντού σε δημοσίευσή της στο 19^ο διεθνές συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας θα αναφέρει ότι η «ποιητική γραμματική» δεν παραβαίνει τους νόμους και τις αρχές της γλώσσας. Οι επιλογές ενός ποιητή, οι οποίες μπορεί να αποκλίνουν από τον κοινό σημασιολογικό κώδικα δεν σημαίνει ότι δεν υπακούν στους γλωσσικούς κανόνες (Θεοφανοπούλου - Κοντού, 2009). Κινούμενη σε αυτή τη φιλοσοφία και εστιάζοντας στην υπερρεαλιστική ποίηση, επιχείρησε να εξετάσει δομικές επιλογές και αποκλίσεις σε προτασιακό και κειμενικό επίπεδο. Η Αργυροπούλου (2003) χρησιμοποιεί και αυτή τον όρο «ποιητική γραμματική» σε μία προσπάθεια ανάλυσης των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών επιλογών της ποιητικής γλώσσας του Κακναβάτου. Ο Νάκας (2004) αναφέρει ότι η ποίηση έχει τη δική της «ποιητική γραμματική» ως αποτέλεσμα της απόκλισής της από την τυπική χρήση της γλώσσας. Οι αποκλίσεις αυτές επιλέγονται συνειδητά από τους ποιητές για να εκπλήξουν τους αναγνώστες τους, όπως άλλωστε οφείλει να κάνει η ποίηση. Στο ίδιο πλαίσιο συζήτησης για τις αποκλίσεις του ύφους ενός λογοτέχνη, ο Μπαμπινιώτης (1991) δίνει κάποια παραδείγματα ποιητικών γραμματικών από την ελληνική ποίηση (Ελύτης, Σεφέρης, Ρίτσος).

Εκτός αυτών, κι άλλοι μελετητές επηρεασμένοι από τις θεωρητικές θέσεις του Jakobson, εισηγητή της ποιητικής γραμματικής, προέβησαν σε γλωσσολογικές αναλύσεις ποιημάτων, χωρίς ωστόσο να κάνουν χρήση του όρου «ποιητική γραμματική». Αναλυτικότερα, ο Σαββίδης (1977) σε μία δημοσίευση του, αναλύει τρία ποίημα του Καβάφη τα οποία περιελάμβαναν τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα του Γυμνασίου. Ξεκινώντας από μία δομική ανάλυση στις «Φωνές» συγκρίνει το ποίημα με την παλαιότερη μορφή του «Φωναί γλυκείαι». Στο φορμαλιστικό αυτό πλαίσιο, τον βρίσκουμε να καταγράφει τα μέρη του λόγου που συναντά κανείς και στα δύο ποιήματα, για να «αποδείξει» την εκφραστική λιτότητα του πρώτου. Επιστρέφοντας στο σχολικό περιβάλλον, ισχυρίζεται ότι για να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την διαφορά των δύο ποιημάτων, θα τους ζητούσε να επισημάνουν ποια στοιχεία αφαιρέθηκαν από τις «Φωνές», ποια αντικαταστάθηκαν, ποια προστέθηκαν. Συνεχίζοντας με το ποίημα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» επισημαίνει ως δομικό

στοιχείο τις οχτώ συνεχείς προστακτικές σε β' ενικό (στ. 6,8,9,9,11,14,15,19), οι οποίες μας επιτρέπουν να το κατατάξουμε στα διδακτικά του ποιήματα.

Η Lavagnini αναμετράται κι αυτή με τη σειρά της με τις γραμματικές και συντακτικές δομές του ποιήματος «Επιθυμίες» του Καβάφη (1977). Παραμένοντας στο προαναφερθέν ποίημα, κινούμενος στην ίδια φιλοσοφία, ο Peri (1977) παρατηρεί μεταξύ άλλων τις δομικές σχέσεις μεταξύ πρώτου και δεύτερου τρίστιχου (υποκείμενα, σύνδεση προτάσεων, εγκλίσεις, αντικείμενα). Το ίδιο αποπειράται και στο ποίημα «Ο καθρέπτης στην είσοδο» του Καβάφη διαιρώντας το σε τρία μέρη (Peri, 1978). Παρατηρούμε ότι και οι τρεις μελετητές έστρεψαν την προσοχή τους στην ποίηση του Καβάφη -όπως και ο Jakobson-, θέτοντας σε εφαρμογή όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Ο Καλοκαιρινός στο «Γλωσσολογία και ποιητική» από την επισκόπηση που κάνει στο έργο του Jakobson, ισχυρίζεται ότι για τον Ρώσο φορμαλιστή *«η ποίηση είναι η φαινομενολογία της γλώσσας»* (2010: 177). Παρόλα αυτά, καταλήγει ότι η γραμματική της ποίησης δεν οδηγεί αναγκαστικά σε ποιητικό αποτέλεσμα και τανάπαλιν. Η παρούσα έρευνα, χωρίς να μετριάξει τη συμβολή του Καλοκαιρινού, κλίνει περισσότερο στην θέση του Μπαμπινιώτη και κατ' επέκτασιν του Jakobson, καθώς πιστεύουμε ότι η ποιητικότητα ενυπάρχει στη μορφολογική και συντακτική δομή της γλώσσας.

Χωρίς να παλινδρομούμε σε παλιές θεωρίες, στην παρούσα έρευνα προσανατολιζόμαστε σε μία υφολογικού τύπου προσέγγιση των ποιημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στόχο μας συνιστούσε ο εντοπισμός εκ μέρους των μαθητών των γλωσσικών συζεύξεων σε oligόστιχα ποιήματα, εμμένοντας κυρίως στο επίπεδο της επιλογής. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την επισήμανση του Μπαμπινιώτη ότι αφενός η γλωσσολογική ανάλυση επιδιώκει να *«ερμηνεύσει τα συναισθήματα που γεννά γλωσσικά η ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου»* (1991: 56) και ότι αφετέρου ο ένας πόλος ανάλυσης του κειμένου είναι ο αναγνώστης, επιδίωξη μας ήταν οι μαθητές μέσω της «ποιητικής γραμματικής» να κινητοποιηθούν, ενεργοποιώντας τις πρώτες τους ανταποκρίσεις. Η «ποιητική γραμματική», επομένως, στο στάδιο της αφόρμησης της διδασκαλίας αποτελεί εφαλτήριο για το δεύτερο μέρος της έρευνας μας -και το κύριο μέρος της διδασκαλίας. Οι μαθητές, αφού εντοπίσουν αυτές τις γραμματικές εικόνες στο στάδιο της αφόρμησης, θα προσπαθήσουν να τις ερμηνεύσουν, για να προχωρήσουν μετά στην εξέτασή τους στη νέα και αρχαία ελληνική γλώσσα. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι ταυτιζόμαστε με τη θέση του

Μπαμπινιώτη (1991) σύμφωνα με τον οποίο όταν μιλάμε για ερμηνεία δεν εννοούμε ερμηνεία της προθετικότητας του δημιουργού αλλά του αποτελέσματος που προκύπτει από αυτές στον αναγνώστη.

5. Εκπαιδευτικό Υλικό: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Φιλοσοφία Δημιουργίας του

5.1. Ιστορική πορεία του όρου «Γραμματική»

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία, είδαμε ότι ο όρος «γραμματική» δεν σήμαινε στην αρχή τίποτε περισσότερο από την κατανόηση των γραμμάτων, και πολλά από αυτά που θεωρεί κανείς σήμερα πρώιμες γλωσσικές έρευνες περιλαμβάνονταν στο γενικότερο κεφάλαιο της φιλοσοφίας (Robins, 1989: 30). Οι Αλεξανδρινοί φιλόλογοι είναι αυτοί οι οποίοι ουσιαστικά έθεσαν τα θεμέλια για τη γραμματική με τη σημασία που τη χρησιμοποιούμε σήμερα. Συγκεκριμένα, ο Διονύσιος ο Θραξ (2^{ος} αι. π.Χ.) συνέταξε την πρώτη ελληνική γραμματική («Τέχνη Γραμματική») στην οποία επισημαίνει ότι *«Γραμματική είναι η πρακτική γνώση (εμπειρία) των γενικών γλωσσικών χρήσεων των ποιητών και των πεζογράφων»*. Αποτελείται από έξι μέρη : *Πρώτο, την ακριβή, με προσοχή στην προσωδία, ανάγνωση· δεύτερο, την εξήγηση των λογοτεχνικών εκφράσεων που υπάρχουν στα έργα· τρίτο, τις χρηστικές σημειώσεις για τη φρασεολογία και για το θέμα· τέταρτο, την εύρεση των ετυμολογιών· πέμπτο, τη διερεύνηση που αφορά τις αναλογικές κανονικότητες· έκτο, την κρίση των λογοτεχνικών έργων, πράγμα που αποτελεί το ευγενέστερο έργο της γραμματικής»* (ό.π.: 52). Σύμφωνα με τους Χαραλαμπίοπουλο & Χατζησαββίδη (1997) το πέμπτο μέρος αντιστοιχίζεται με το τυπικό μέρος της γραμματικής. Οφείλουμε, όμως, να επισημάνουμε ότι στο έργο του Διονυσίου του Θρακός απουσιάζει η συντακτική περιγραφή. Την απουσία αυτή ήρθε να καλύψει ο Απολλώνιος ο Δύσκολος (2^{ος} αι. μ.Χ.) με το έργο του «Περί Συντάξεως» (ό.π.). Επομένως, μέσα από τις ιστορικές αναδρομές που αφορούν την πορεία την οποία ακολούθησε η γραμματική, διαπιστώνουμε ότι κάνουμε λόγο για μία ρυθμιστικού τύπου φιλοσοφία που διέπει τη χρήση της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, η γραμματική εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να συνιστά *«το αποτέλεσμα της κωδικοποίησης και ρύθμισης της γραπτής μορφής της γλώσσας που αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται επίσημα»* (ό.π.: 51). Κινούμενο στην

ίδια φιλοσοφία το εκπαιδευτικό σύστημα διδάσκει αυτή τη γραμματική, για να εξυπηρετήσει τον σκοπό εκμάθησης της επίσημης μορφής γραπτού λόγου (βλ. κεφ 3.2.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπαράγεται μία λανθασμένη οπτική αναφορικά με τη γραμματική και τη γλώσσα εν γένει, η οποία τις ταυτίζει με επίσημες εκδοχές τους. Επί του πρακτέου, σωστός χρήστης της γλώσσας και της γραμματικής θεωρείται από την πλειοψηφία του κοινωνικού συνόλου όποιος υπακούει ευλαβικά στους κανόνες της επίσημης γραπτής μορφής του γλωσσικού κώδικα (ό.π.)

5.2. Ορίζοντας τη Γραμματική

Όταν μιλάμε για γραμματική, πρέπει να κατανοήσουμε ότι δεν κάνουμε λόγο για *«έναν αριθμό τύπων που στερείται νοήματος»* αλλά για μία *«αλληλεξάρτηση τη μορφής, της σημασίας και της λειτουργίας»* (Χατζημαυρουδή, 2007: 77). Με άλλα λόγια, *«η Γραμματική καλύπτει το φωνολογικό, το μορφολογικό και το συντακτικό επίπεδο της γλώσσας»* σύμφωνα με τον Βερτσέτη (2003: 69). Το ίδιο δηλώνεται σαφώς και στα κανονιστικά κείμενα από τα οποία προκύπτει ότι με τον όρο Γραμματική πλέον εννοούμε όλα τα επίπεδα της: *«Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία, Λεξιλόγιο, Πραγματολογία καθώς και Λεξικά»*. *«Η γραμματική επομένως αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά: οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά “αθώα”, αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων»* (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 12-3).

5.3. Μέθοδοι διδασκαλίας της Γραμματικής

Οι μέθοδοι διδασκαλίας της γραμματικής διακρίνονται στην γραμματικό-μεταφραστική/ γλωσσοκεντρική και κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η πρώτη εστιάζει στην ενδελεχή – μηχανιστική εξέταση γραμματικής – συντακτικού (τύποι, κανόνες, εξαιρέσεις, κλίση), απομακρυνόμενη από το κείμενο (Χατζημαυρουδή, 2007), σε

αντίθεση με τη δεύτερη για την οποία το κείμενο κατέχει πρωταρχική θέση. Παραθέτοντας όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, ο Τσάφος (2004) κάνει και αυτός λόγο για την γλωσσοκεντρική προσέγγιση. Στους κόλπους της συναντάμε την παράλληλη μελέτη αρχαίας – νέας. Υπέρμαχοι αυτής της θέσης ήταν ο Μωραΐτης, ο Μαυρόπουλος, ο Βαρμάζης. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η πρόταση Βοσκού – Παπακωνσταντίνου (1992) για αντιστικτική προσέγγιση αρχαίου ελληνικού κειμένου και της μετάφρασής του.

Ακόμα και αν προσανατολιζόμαστε σε μία γλωσσοκεντρική προσέγγιση με μονάδα ανάλυσης την φράση, το ενδιαφέρον σύμφωνα με τον Τσάφο (2004) στρέφεται πλέον στην ολιστική επεξεργασία του αρχαιοελληνικού κειμένου με μονάδα ανάλυσης το κείμενο. Συγκεκριμένα, η γραμματική και το συντακτικό θεωρούνται αναγκαία χωρίς να νοούνται, όμως, ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο αλλά ως «μεσολαβητές» της επαφής του μαθητή με το κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι απομακρυνόμαστε από μία αναγνωριστικού τύπου προσέγγιση⁶ και οδηγούμαστε σε μία ολιστική επαφή η οποία θα επιτρέψει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τους μηχανισμούς της γλώσσας εν γένει. Η μελέτη γραμματικής και συντακτικού υπηρετεί την ερμηνεία των κειμένων λέει ο Βαρμάζης (2008) ή συμβάλλει στην κατανόησή τους, σύμφωνα με τον Βερτσέτη (2003). Αυτό σημαίνει ότι *«ακόμα δηλαδή και όταν μελετούμε τα γλωσσικά στοιχεία αυτόνομα, συνειδητοποιούμε ότι έχουν δυνάμει αξία, την οποία ενεργοποιούν εντασσόμενα στο γλωσσικό μηχανισμό, που κι αυτός δεν είναι μία αυτοτελής κατασκευή, αλλά αποκτά νόημα ως μήνυμα - απάντηση σε ένα εξωγλωσσικό ερέθισμα»* (Τσάφος, 2004: 245).

Υιοθετώντας μία ολιστική προσέγγιση και λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η κατάκτηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αναπτύσσει το γλωσσικό κριτήριο των μαθητών, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι η διερεύνηση τρόπων διδασκαλίας του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας ελληνικής. Ο Μπαμπινιώτης (βλ. 1994β: 291-299), όντας υποστηρικτής αυτής της θέσης, υπήρξε ο εισηγητής της πρότασης για επαναφορά των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μέσω της διαχρονίας της γλώσσας οδηγούνται σε ενσυνείδητη χρήση της νέας ελληνικής. Επομένως,

⁶ Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι μιλάμε για απομνημόνευση τύπων, κανόνων και όχι για αναγνώριση τους μέσα στα κείμενα.

εξετάζουμε την γραμματική μέσα από μικρό ή μακρό-κεμενικές δομές και όχι ως αυτόνομο πεδίο (Τσάφος, 2004). Ο γλωσσολόγος (1994α & 1994β) σχολιάζοντας το εγχειρίδιο που συνέταξε με την ερευνητική του ομάδα «Η Ελληνική Γλώσσα μέσα από κείμενα αρχαία, βυζαντινά και λόγια» (1993-94) υποστηρίζει ότι, αφού η εκμάθηση της γραμματικής ουσιαστικά μεσολαβεί στην επικοινωνία των μαθητών με τα κείμενα, δεν πρέπει να εξαντλούμαστε σε εξέταση υποπεριπτώσεων και υποεξαίρέσεων, οι οποίες δεν προσφέρουν τίποτα στους μαθητές. Αντίθετα, καλό θα ήταν η προσοχή να εστιάζεται στους λειτουργικούς τύπους, εμμένοντας σε σημεία τα οποία διαφέρουν από αντίστοιχα της νεοελληνικής γλώσσας, προσανατολισμένοι προς τον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Με τον τρόπο αυτό, καταλαβαίνουμε ότι μας ενδιαφέρει η γλώσσα *«όπως εμφανίζεται στο κείμενο ή σε παραδείγματα προτάσεων από κείμενα (“εκφωνήματα”)*» (Μπαμπινιώτης 1994β: 340-41).

Στην παρούσα έρευνα αντλούμε στοιχεία τόσο από τη γλωσσοκεντρική όσο και από την κειμενοκεντρική προσέγγιση, στοχεύοντας σε μία σύζευξη των δύο, αφού θα εξετάσουμε τυπολογία, κανόνες, κλίσεις ενταγμένα σε μικρό και μακρό-κειμενικές δομές (βλ. Κεφ. 7.5. και Παράρτημα, 11.1).

5.4. Γλωσσολογικά Μοντέλα Γραμματικής

Η γραμματικό – μεταφραστική μέθοδος δεν είναι καινούργια. Παρά τα διάφορα ονόματα που της έχουν αποδοθεί, έχει χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια από καθηγητές γλωσσικής διδασκαλίας (Larsen – Freeman, 1986: 4). Η Larsen – Freeman μας μεταφέρει σε μία τάξη στην οποία γίνεται χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου στο πλαίσιο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας ως ξένης (ό.π.: 4). Σε μία προσπάθεια αξιολόγησης της μεθόδου μετά την παρουσίαση της (ό.π.: 13) αναφέρει ότι οι μαθητές μεταφράζουν ένα απόσπασμα από την γλώσσα – στόχο στη δική τους γλώσσα. Το απόσπασμα αυτό δίνει την ευκαιρία εστίασης σε ποικίλες συνιστώσες, όπως στο λεξιλόγιο και τη γραμματική. Μπορεί να προέρχεται από κάποιο λογοτεχνικό έργο ή να αποτελεί δημιούργημα του καθηγητή, ώστε να συμπεριληφθούν οι υπό εξέταση γραμματικοί κανόνες και το λεξιλόγιο.

Η συστημική – λειτουργική γραμματική ερείδεται σε έννοιες όπως είναι η σημασία (και όχι η δομή), το σύστημα (το οποίο την «βάφτισε» συστημική) και η

επιλογή, ιδωμένες μέσα από το κοινωνικοπολιτισμικό πρίσμα (Λύκου, 2000). Εκτός αυτών, είναι οργανωμένη γύρω από την έννοια της γραμματικοποίησης (grammaticalization), σύμφωνα με την οποία το νόημα αναλύεται συντακτικώς σε δίκτυα συγγενικών/αλληλένδετων αντιθέσεων (Halliday, 2004: 47), με οργανωτική της μονάδα το κείμενο και όχι την πρόταση (Λύκου, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Λύκου (2000: 61), ο Halliday *«πιστεύει ότι η ανθρώπινη εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα μέσω των γραμματικών συστημάτων της γλώσσας, δηλαδή των λέξεων και των δομών μέσω των οποίων αυτά πραγματώνονται»*. Τα παραπάνω συντείνουν στο ότι η ΣΛΓ προωθεί τον κριτικό γραμματισμό, αφού δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να κατανοήσουν το δομολειτουργικό σύστημα της γλώσσας αλλά και να σταθούν κριτικά απέναντι στα νοήματα μέσω των οποίων κατασκευάζεται ο κοινωνικός κόσμος.

Στο μοντέλο της Δομολειτουργικής – Επικοινωνιακής Γραμματικής των Κλαίρη – Μπαμπινιώτη (2004), μονάδα εξέτασης των μορφοσυντακτικών δομών συνιστά η φράση. Εδώ, η μικροδομή μας ενδιαφέρει όχι μόνο από μορφολογική αλλά και από επικοινωνιακή άποψη, ούτως ώστε το στάδιο αυτό να αποτελέσει εφελκυστήριο για τη μελέτη των μακροκειμενικών δομών στη συνέχεια.

Η φιλοσοφία δημιουργίας της δικής μας «γραμματικής» (βλ Κεφ. 5.6.) κλίνει προς το τελευταίο μοντέλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αντλεί στοιχεία από τις άλλες δύο προσεγγίσεις.

5.5. Εκμάθηση της Γραμματικής: Αναγκαία ή Αναγκαστική;

Οι δύο πόλοι της γλώσσας ως φαινομένου είναι η δομή και η χρήση της, πόλοι αλληλοεξαρτώμενοι, οι οποίοι κατακτώνται παράλληλα από τους ομιλητές. Η αμοιβαία εξάρτηση γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας τονίστηκε και από τον Saussure, ο οποίος είδε τη γλώσσα ως σύστημα. Αν λάβουμε ως δεδομένο ότι το σύστημα αυτό επιμερίζεται σε τέσσερα επίπεδα, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, η γλωσσική ικανότητα ερείδεται στη γνώση αφενός αυτών των επιπέδων και αφετέρου των κανόνων λειτουργίας τους σε συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνιακή ικανότητα κατακτάται, όταν οι ομιλητές είναι σε θέση να προσαρμόζουν τον λόγο τους σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η κατάκτηση, λοιπόν, των δύο αυτών πλευρών

της γλώσσας χαρακτηρίζουν έναν επαρκή ομιλητή (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Μιλώντας με γλωσσολογικούς όρους, για τον Saussure και τον Chomsky η «γλώσσα» και η «γλωσσική ικανότητα» αντίστοιχα σχετίζονται με τη «διαισθητική γνώση της δομής του γλωσσικού συστήματος που διαθέτουν οι ομιλητές» (ό.π.: 52). Η διαισθητική γνώση της γλωσσικής δομής συνιστά την εσωτερικευμένη γραμματική, ενώ η ενδεδειγμένη περιγραφή αυτής αποτελεί τη γραμματική περιγραφή της γλώσσας. Ενώ η κατάκτηση της διαισθητικής γνώσης του γλωσσικού συστήματος είναι μία διαδικασία η οποία γίνεται αβίαστα για τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας, έρευνες σε ενήλικους απόφοιτους του Δημοτικού και σε νεοεισαχθέντες φοιτητές αποδεικνύουν ότι η γραμματική περιγραφή μάλλον δυσχεραίνει τους μαθητές σύμφωνα με τους Besse & Porquier (1984: 17-18, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 54).

Επομένως, η μετάβαση από τη διαισθητική στην ενσυνείδητη χρήση του δομικού γλωσσικού συστήματος θα οδηγήσει τους ομιλητές στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Το γλωσσικό σύστημα ορίζεται από την γραμματική του, ισχυρίζονται οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997), πράγμα που σημαίνει ότι η κατάκτηση του απαιτεί τη διδασκαλία της γραμματικής. Για αυτόν τον λόγο, για την ανεπαρκή χρήση της γλώσσας επιρρίπτονται ευθύνες στην ελλιπή γραμματικοσυντακτική υποδομή των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές εμπλουτίζοντας το γλωσσικό τους αποθετήριο με εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές που αφορούν το παραδειγματικό και συνταγματικό επίπεδο οδηγούνται σε συνειδητότητα απέναντι στη γλώσσα τους. Οι δύο λειτουργίες της γραμματικής σύμφωνα με τον Halliday (2000) είναι η εμπειρική και η διαπροσωπική. Ας αναλογιστούμε, επομένως, τι μαθητές θέλουμε. Μαθητές οι οποίοι θα γίνουν επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας ή μαθητές οι οποίοι θα αρκεστούν στη διαισθητική της χρήση; Μέσω της εκμάθησης της γραμματικοσυντακτικής δομής της γλώσσας καλύπτουμε τον ένα από τους προαναφερθέντες πόλους. Οι Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης (1997) στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος⁷ που σχεδίασαν με τη συμβολή μίας ομάδας εκπαιδευτικών είχαν ως στόχο να εμπλέξουν τη λογοτεχνία με τον γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Το εγχείρημα αυτό βασίζεται στην αντίληψη ότι γλώσσα και λογοτεχνία συνιστούν ενιαίο διδακτικό

⁷ Το πρόγραμμα «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 1991-1992 σε 8 Δημοτικά Σχολεία.

αντικείμενο -θέση που όπως βλέπουμε επανήλθε στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα- (βλ. συνεξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις προαγωγικές εξετάσεις του Γυμνασίου) κι ότι ο λογοτεχνικός λόγος μπορεί να συνεξετασθεί με τα υπόλοιπα είδη λόγου, χωρίς να προβούμε σε αξιολογικές κρίσεις περί ανωτερότητας του πρώτου έναντι των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με την ανάγνωση και την παραγωγή «λογοτεχνικού» λόγου. Η επιδίωξη αυτή, βέβαια, έχει τις ρίζες της στη διάκριση των αντικειμένων σε μαθήματα που εστιάζουν στη δομή της γλώσσας και σε μαθήματα που προσανατολίζονται προς την παραγωγή λόγου, εντάσσοντας και τη λογοτεχνία στην τελευταία κατηγορία. Στην παρούσα έρευνα, υποκινούμενοι από τη θέση ότι αφενός, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τη λογοτεχνία *«ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διδάξει με αυτόν τον τρόπο γλώσσα»* (Χοντολίδου, 1997: 116) και ότι αφετέρου, απαραίτητο συστατικό της γλώσσας είναι η γραμματικοσυντακτική της δομή, θα εμπλέξουμε τη λογοτεχνία στην εκμάθηση γραμματικής και όχι στην παραγωγή λόγου. Συγκεκριμένα, επιχειρούμε σε ένα πρώτο στάδιο να φέρουμε τους μαθητές μας σε επαφή με ποιήματα -επιλεγμένα από εμάς- τα οποία περιέχουν τα γραμματικά - συντακτικά φαινόμενα, τα οποία θα μελετήσουν στη συνέχεια στην παραλληλία αρχαίας - νέας ελληνικής. Με το εγχείρημα αυτό, τα ποιήματα μετατρέπονται σε «εργαλείο ιχνηλάτησης» του δομολειτουργικού γλωσσικού συστήματος.

5.6. Φιλοσοφία Παραγωγής του Εκπαιδευτικού Υλικού

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού γεννήθηκε η ιδέα για την παραγωγή ενός εκπαιδευτικού υλικού το οποίο μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τον μαθητή. Πρωτίστως, αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε το «εκπαιδευτικό υλικό» θα δούμε ότι εννοούμε *«οποιοδήποτε μέσο διευκολύνει τη μάθηση και βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον»* (Φλογαΐτη, 2003: 108, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τεκμαίρεται, λοιπόν, ότι κάνουμε λόγο τόσο για το υλικό που χρησιμοποιεί ο διδάσκων όσο και για το υλικό που χρησιμοποιεί ο μαθητής, με βασικά του χαρακτηριστικά την ανοιχτότητα και την εύκολη διαχείριση του με άλλα λόγια, για

ένα υλικό που παρουσιάζεται πολύ λιγότερο ανελαστικό σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα παρουσιάσουμε στην πρότασή μας θέτει στο κέντρο του τον μαθητή και τις ανάγκες του με την ελπίδα να περιορίσει τον φορμαλιστικό χαρακτήρα του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο και συγκεκριμένα της γραμματικής, ευελπιστώντας να αποτελέσει ένα εργαλείο χρηστικό και ελκυστικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, κάνουμε λόγο για μία αντιστικτική γραμματική η οποία θα περιλαμβάνει κάποια από τα γραμματικά – συντακτικά φαινόμενα⁸ τα οποία διδάσκονται σήμερα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου. Το σκεπτικό δημιουργίας του βασίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας και της ενοποίησης της γνώσης, αφού προσπαθεί να συγκεράσει τα διδακτικά αντικείμενα της λογοτεχνίας, της νέας ελληνικής και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, η παρουσίαση του εκάστοτε γραμματικού – συντακτικού φαινομένου επιμερίζεται σε 3 στάδια, τα οποία αντιστοιχούν στα στάδια διδασκαλίας. Στο πρώτο στάδιο, αυτό της αφόρμησης, οι μαθητές εισάγονται στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω της «ποιητικής γραμματικής», δηλαδή μέσω ποιημάτων τα οποία συμπεριλαμβάνουν το γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο το οποίο θα μελετηθεί στη συνέχεια. Ακολουθεί η φάση της παρουσίασης του φαινομένου κατά την οποία επιλέγεται η παράλληλη μελέτη του στη νέα και στην αρχαία ελληνική, με καταληκτικό στάδιο τις ασκήσεις που λειτουργούν ενισχυτικά για την εμπέδωσή του.

Επιδιώκουμε με αυτόν τον τρόπο να απαγκιστρωθούμε από τη μονοκρατορία του σχολικού βιβλίου, αφού στην Ελλάδα ο όρος «εκπαιδευτικό υλικό» τείνει να ταυτιστεί με τον όρο «σχολικό εγχειρίδιο» (Χατζησαββίδης, 2000). «Έχει διαμορφωθεί από τη μακρόχρονη χρήση μία αντίληψη, η οποία θεωρεί ως διδακτικό υλικό το “καλογραμμένο διδακτικό εγχειρίδιο”, το οποίο θα υποστηρίζει, αν δεν περιορίζει, το διδασκόμενο μάθημα» λέει επ’ αυτού ο Χατζησαββίδης (ό.π.: 35). Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι η ελληνική εκπαίδευση έχει ως πυρήνα της το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο ορίζει συνιστώσες όπως τη γνώση μέχρι την κοινωνική θέση ενός ατόμου (ό.π.). Με τη δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού επιχειρούμε, επομένως, να θέσουμε σε επαναδιαπραγμάτευση τους όρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να πάψουμε να είμαστε αγκυλωμένοι σε τεχνικές και

⁸ Μελλοντική μας φιλοδοξία συνιστά η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εγχειριδίου.

μεθόδους οι οποίες δεν προωθούν την αυτενέργεια και την ενεργό μάθηση των παιδιών. Προς επίρρωση των παραπάνω, παρουσιάζουμε στη συνέχεια σε σχεδιαγραμματική μορφή το φαινόμενο του κατηγορουμένου, έτσι όπως σχεδιάστηκε και διδάχτηκε.

Το εκπαιδευτικό μας υλικό δημιουργήθηκε προσβλέποντας στην ενίσχυση της κατανόησης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής και κατ' επέκταση την ενσυνείδητη χρήση εκ μέρους των μαθητών της νέας ελληνικής (βλ. Κεφ. 5.3., θέση Μπαμπινιώτη, 1994β: 291-299). Απώτερο στόχο συνιστά η γλωσσική επάρκεια, την οποία ορίζουν οι δύο συνιστώσες της, η γλωσσική και η επικοινωνιακή ικανότητα. Η πρώτη αφορά τη συνειδητή γνώση του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), η κατάκτηση της οποίας θα οδηγήσει στη δεύτερη, την επικοινωνιακή ικανότητα. Για αυτόν τον λόγο, μας ενδιαφέρουν όλες οι εκφάνσεις του σημειωτικού συστήματος (απλές, εξεζητημένες). Δεν πρέπει να ξεχνάμε άλλωστε ότι η γλωσσική επάρκεια ταυτίζεται με τον γραμματισμό. Ο τελευταίος ορίζεται ως *«η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, όπως και μη γλωσσικά κείμενα, όπως οι εικόνες, οι χάρτες, τα διαγράμματα»* (Δανασσής – Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός & Φουντοπούλου, 2009: 47). Αν λάβουμε, τέλος, υπ' όψιν την άποψη του Δρουκόπουλου (2002) ότι ο γραμματισμός διχοτομείται σε σχολικό και κοινωνικό, τότε η γλωσσική ικανότητα αντιστοιχίζεται με τον σχολικό, ενώ η επικοινωνιακή με τον κοινωνικό. Το γλωσσικό μάθημα μπορεί να συνεισφέρει στον κριτικό γραμματισμό, μέσω της εστίασης *«στη συστηματική καλλιέργεια της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ενημερότητας ως προς τη λειτουργία της γλώσσας για τη δόμηση ποικίλων νοημάτων, ιδεολογιών, ταυτοτήτων και ποικίλων μορφών γραμματισμού»* (Κουγιουμτζής, 2016: 66).

Αφόρμηση Διδασκαλίας	Αντιστικτική παρουσίαση του φαινομένου του κατηγορουμένου		Ενδεικτική Άσκηση
[Είμαστε κάτι...] Κ. Γ. Καρυωτάκης Είμαστε κάτι ξεχαρβαλωμένες κιθάρες. Ο άνεμος, όταν περνάει, στίχους, ήχους παράφωνους ξυπνάει στις χορδές που κρέμονται σαν καδένες. Είμαστε κάτι απίστευτες αντένες. Υψώνονται σα δάχτυλα στα χάη, στην κορυφή τους τ' άπειρο αντηχάει, μα γρήγορα θα πέσουνε σπασμένες. Είμαστε κάτι διάχυτες αισθήσεις, χωρίς ελπίδα να συγκεντρωθούμε. Στα νεύρα μας μπερδεύεται όλη η φύσις. Στο σώμα, στην ενθύμηση πονούμε. Μας διώχνουνε τα πράγματα, κι η ποίησις είναι το καταφύγιο που φθονούμε.	Νέα Ελληνική Τα όρη φαίνονται ψηλά. Η χώρα είναι εύφορη. Ο Μιλτιάδης πέθανε γέροντας στη φυλακή. Τα Κύθηρα είναι νησί. Οι πόρτες είναι από χαλκό. Ο εχθρός δύσκολα γίνεται φίλος. Ο Ξενοφών εκλέγεται στρατηγός. Το να μιλάς περιεκτικά είναι φιλοσοφία.	Αρχαία Ελληνική Τά ὄρη φαίνονται ὑψηλά. Ἡ χώρα ἐστὶν εὐφορος. Μιλτιάδης γέρων ἐν τῷ δεσμωτηρίῳ ἀπέθανε. Τὰ δὲ Κύθηρα νῆσός ἐστιν. Αἱ θύραι εἰσὶν χαλκοῦ. Ὁ ἐχθρός χαλεπῶς γίγνεται φίλος. Ξενοφῶν αἰρεῖται στρατηγός. Τό λακωνίζειν ἐστὶ φιλοσοφεῖν.	Στο παρακάτω αρχαιοελληνικό κείμενο να εντοπίσετε ανά ζεύγη τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους. Ὅτε Κῦρος ἔτι παῖς ἦν, ἐπαιδεύετο καὶ σὺν τῷ ἀδελφῷ καὶ σὺν τοῖς ἄλλοις παισὶ, καὶ πάντων πάντα κράτιστος ἐνομιζέτο. Κῦρος αἰδημονέστατος μὲν τῶν ἡλικιωτῶν ἦν [...], ἔπειτα δὲ ἄριστος ἔφιππος ἐγένετο· ἔκρινον δ' αὐτὸν φιλομαθέστατον καὶ μελετηρότατον. Ὅταν ὁ Κῦρος ἦταν ἀκόμη παιδί, ἐκπαιδεύετο με τὸν ἀδελφὸ τοῦ καὶ με τὰ ἄλλα παιδιά, καὶ θεωροῦνταν ἀπὸ ὅλους καὶ γιὰ ὅλα ικανότατος. Ὁ Κῦρος ἦταν ὁ ντροπαλότερος ὅλων τῶν συνομηλίκων τοῦ [...], ἔπειτα δε ἐγίνε ἀριστος καβαλάρης αλόγων · καὶ ὅλοι τὸν θεωροῦσαν φιλομαθέστατο καὶ μελετηρότατο. Ξενοφῶν, Κύρου Ἀνάβασις 1.9.2-5 (διασκευασμένο)

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

6. Σκεπτικό της Έρευνας

6.1. Πώς γεννήθηκε η ιδέα για τη συγκεκριμένα έρευνα;

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονται υπ' όψιν κατά την επιλογή του προς έρευνα επιστημονικού πεδίου είναι η εμπειρία αλλά και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ερευνητή, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και η χρηματοδότηση της έρευνας. Η ιδέα για τη συγκεκριμένη έρευνα που αφορά στην εξέταση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων πλαισιωμένων γύρω από τρία επιστημονικά πεδία, αυτά της λογοτεχνίας, της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας γεννήθηκε τόσο από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και από το προσωπικό ενδιαφέρον της γράφουσας για τη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών της σπουδών. Το μάθημα της διδακτικής των αρχαίων ελληνικών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο καθώς και η πρακτική άσκηση στην οποία συμμετείχε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος στάθηκαν αρκετά για να αποτελέσουν την αφορμή για τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης έρευνας.

Ταυτόχρονα, η διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας την έφερε αντιμέτωπη με τις ατέρμονες συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα επί σειρά ετών για τη σκοποθεσία του μαθήματος, τη θέση του στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τη συμβολή του στη σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική πραγματικότητα. Την ανάγκη ενασχόλησης με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο ενίσχυσαν οι αλλαγές στο Γυμνάσιο που τέθηκαν σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2016-2017, αλλαγές οι οποίες στο πλαίσιο εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης κινούνται στην ίδια φιλοσοφία διδασκαλίας με την παρούσα έρευνα, δηλαδή στη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής. Πιστεύοντας ότι η αρχαία ελληνική και η νέα ελληνική αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος όχι για ιδεολογικούς ή αξιακούς λόγους αλλά γιατί η τελευταία συνιστά τη φυσική συνέχεια της πρώτης, θεωρούμε ότι η αντιστικτική μελέτη των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στα αρχαία και τα νέα ελληνικά -όταν μάλιστα αυτή συνδυάζεται με την «ποιητική γραμματική»- είναι διττώς ωφέλιμη: η κατανόηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων στα αρχαία ελληνικά θα έχει ως συνέπεια την ενσυνείδητη χρήση τους από τους μαθητές και στα νέα ελληνικά.

6.2. Σκοποθεσία της έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Υποκινούμενοι από τον παραπάνω προβληματισμό και λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η εξέταση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στο Γυμνάσιο είναι τις περισσότερες φορές μία διαδικασία η οποία στερείται ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών, ο σκοπός της έρευνας είναι διττός: επιδιώκεται τα γραμματικά-συντακτικά φαινόμενα, ιδωμένα μέσα από την ποίηση, να εξεταστούν στην νέα ελληνική και κατόπιν στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί την ευρύτερη θεματική περιοχή της διπλωματικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό θα διερευνηθεί αφενός, αν η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην κατανόηση των γραμματικών-συντακτικών φαινομένων στην αρχαία ελληνική και αφετέρου, αν η λογοτεχνία μέσω της «ποιητικής γραμματικής» της μπορεί να κινητοποιήσει και συνάμα να ενεργοποιήσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών.

Η χρήση του όρου «κατανόηση» μας επιτρέπει να προβούμε σε ερμηνεία των χαρακτηριστικών του, πάνω στα οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, με τον όρο «κατανόηση» εννοούμε την ανταπόκριση (των μαθητών) κατά τη διδασκαλία του εκάστοτε γραμματικοσυντακτικού φαινομένου βάσει της συγκεκριμένης επιλογής, την ερμηνεία της επιλογής σύνδεσης αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, την κατά δήλωση κατανόηση του διδαχθέντος φαινομένου και την εφαρμογή της στην πράξη. Την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα θα δώσει η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού και η εφαρμογή του στη σχολική τάξη.

6.3. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας – Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα της αρχαίας ελληνικής, σε μία προσπάθεια διαφορετικής προσέγγισης τους μέσα από την «ποιητική γραμματική» και τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής. Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία και επισκοπώντας έρευνες που εμπίπτουν στο δικό μας πεδίο μελέτης διαπιστώσαμε ότι, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δεν υπάρχει καμία έρευνα η οποία εστιάζει στην «ποιητική γραμματική», προσπαθώντας

να αποτιμήσει τη συμβολή της στην ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών, συνδέοντας τη μάλιστα με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο⁹.

Από την άλλη, η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας φαίνεται να έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια όλους όσους εμπλέκονται σε θέματα διδακτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προσανατολίζονται σε μία προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών είτε από μετάφραση είτε από πρωτότυπο. Διαφωτιστική επί του θέματος φαίνεται να είναι η πανελλήνια έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με επικεφαλής τους Γκλαβά και Καραγεωργίου¹⁰ τη σχολική χρονιά 2005-2006 για το διδακτικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, με αφορμή τη συγγραφή νέων βιβλίων και την εισαγωγή τους στα σχολεία το 2006-2007. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η «αμφίδρομη ωφελιμότητα στη σχέση της γλωσσικής διδασκαλίας της Αρχαίας με τη Νέα Ελληνική» (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2007: 9), όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερώτηση σχετική με τη Γραμματική και το Συντακτικό. Στις προτάσεις τους, μεταξύ άλλων, δεν παραλείπουν να συμπεριλάβουν την «καλύτερη δυνατή διδακτική αξιοποίηση της σχέσης της Α.Ε. με τη Ν.Ε. γλώσσα» (ό.π.: 10), ενώ αναγνωρίζουν τη συμβολή της Α.Ε. στην ορθότερη χρήση της Ν.Ε. Αξιοπαρατήρητη είναι, επίσης, η μεμονωμένη προσπάθεια της Πραγκαστή¹¹, η οποία στη διπλωματική εργασία που εκπόνησε στο Ε.Α.Π. ερευνήσε την κατάκτηση γλωσσικής επίγνωσης μέσα από τη διδασκαλία νέων και αρχαίων. Μια από τις συνιστώσες της έρευνάς της αφορούσε «την αποτίμηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια παράλληλη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, που θα στοχεύει στην γλωσσική επίγνωση» (Πραγκαστή, 2015: 215). Έναν περισσότερο χρηστικό χαρακτήρα φαίνεται να έχει το εγχείρημα των Γιαγκοπούλου και Παπαχατζοπούλου, οι οποίες εξέδωσαν το 2012 ένα παράλληλο συντακτικό αρχαίας και νέας ελληνικής μέσα από ασκήσεις (εκδ. Ζήτη). Κινούμενη στην ίδια φιλοσοφία, η Μιχαηλίδου με τη σειρά της στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας στο Π.Μ.Σ. «ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε.» του τμήματος Φ.Π.Ψ. το 2015, έκανε μία πρόταση αντιπαραβολικής γραμματικής, δίνοντας το παράδειγμα της υποτακτικής έγκλισης των βαρύτονων ρημάτων α' συζυγίας της ενεργητικής φωνής.

⁹ Για μελέτες σχετικές με την ποιητική γραμματική βλ. Κεφ. 4.3.

¹⁰ <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf>

¹¹ <https://picgl3.files.wordpress.com/2015/11/proceedings-picgl3.pdf>

Παρά τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις της παραλληλίας αρχαίων και νέων ελληνικών, παρατηρείται ότι την τελευταία πενταετία δεν εκπονήθηκε καμία έρευνα με στόχο να εξετάσει την αντιστοιχία αυτή υπό το πρίσμα της συμβολής της στην καλύτερη κατανόηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων στα αρχαία ελληνικά και κατ' επέκταση στα νέα, ερώτημα που απασχολεί την παρούσα μελέτη. Εκεί έγκειται και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία για τον σκοπό αυτό εστιάζει στην ολιστική προσέγγιση των γραμματικών-συντακτικών φαινομένων μέσω της εμπλοκής τριών επιστημονικών περιοχών, αυτών της λογοτεχνίας, της νέας ελληνικής και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Δεδομένου ότι η λογοτεχνία φαινομενικά δεν προσφέρεται για τη μελέτη του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας, για εμάς αποτέλεσε πρόκληση να προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε τα τρία διδακτικά αντικείμενα στο εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήσαμε.

7. Μεθοδολογία της Έρευνας

Το είδος και ο σχεδιασμός της έρευνας

7.1. Είδος της έρευνας: Μελέτη Περίπτωσης (case study)

Η έρευνά μας ανήκει στις ποιοτικές έρευνες οι οποίες βασίζονται στις θεωρητικές αρχές του κονστρουκτιβιστικού και ερμηνευτικού παραδείγματος. Στο πρώτο, η πραγματικότητα ορίζεται από *«τις δράσεις και τις αναπαραστάσεις των κοινωνικών υποκειμένων»* (Ιωσηφίδης, 2008: 44), ενώ αντίστοιχα στο ερμηνευτικό παράδειγμα τίθεται στο επίκεντρο ο άνθρωπος, αφού στόχο συνιστά η κατανόηση του κόσμου μέσα από τις ερμηνείες των υποκειμένων. Στηριζόμενοι στο κονστρουκτιβιστικό και ερμηνευτικό παράδειγμα στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να ερμηνεύσουμε την δράση των ερευνητικών μας υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να προβάλλουμε τις δικές τους ερμηνείες για τη διδακτική μας πρόταση.

Μια από τις εναλλακτικές επιλογές διεξαγωγής κοινωνικής έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης ορίζεται ως η στρατηγική η οποία εστιάζεται στη μελέτη μιας περίπτωσης σε συγκεκριμένο περιβάλλον ή πλαίσιο (Robson, 2010). Ως περίπτωση μπορούμε να θεωρήσουμε *«την κατάσταση, το άτομο, την ομάδα, τον οργανισμό ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει»* (ό.π.: 210).

Συγκεκριμένα, ο Yin (1891 και 1994 όπ. αναφ. στο Robson, 2010: 212) την ορίζει ως «στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Στην παρούσα έρευνα, κινούμενοι στην ίδια λογική με τους Cohen, Manion & Morrison (2007), οι οποίοι διατείνονται ότι κατά τη διενέργεια μίας μελέτης περίπτωσης παρατηρούνται τα γνωρίσματα μιας μονάδας είτε αυτή είναι παιδί, τάξη, σχολικό περιβάλλον, με στόχο την εξαγωγή γενικεύσεων για την ευρύτερη πληθυσμιακή ομάδα στην οποία ανήκει η υπό μελέτη μονάδα, ως περίπτωση ορίζουμε τους μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, όπως παρατηρήθηκαν μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση τους στο περιβάλλον της τάξης.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου επιστημονικού παραδείγματος τα οποία συνετέλεσαν ώστε να το επιλέξουμε, μπορούν να συνοψισθούν ως εξής (ό.π.):

-«παρατηρεί τους παράγοντες που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζοντας ότι το πλαίσιο είναι μια καθοριστική παράμετρος τόσο των αιτιών όσο και των αποτελεσμάτων» (ό.π.: 310). Στη δική μας έρευνα, πραγματικό περιβάλλον συνιστά το εκπαιδευτικό περιβάλλον του ιδιωτικού σχολείου «Η Ελληνική Παιδεία» και συγκεκριμένα η εκάστοτε τάξη μέσα στην οποία μελετήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων, δηλαδή των μαθητών.

- οι σχέσεις αλληλεξάρτησης που μελετά χαρακτηρίζονται για τη μοναδικότητά τους, απαραίτητο στοιχείο για τη δική μας έρευνα, αφού επιδίωξή μας ήταν να μελετήσουμε την εμπλοκή των ερευνητικών υποκειμένων σε συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο.

- διαπιστώνοντας την πολυπλοκότητα του κοινωνικού γίνεσθαι, ερμηνεύει πολυπρισματικά τον κόσμο. Η παράμετρος αυτή ήταν μείζονος σημασίας για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, αφού αποβλέπαμε στην αποτύπωση των διαφορετικών οπτικών των εμπλεκομένων για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

7.2. Δειγματοληψία

Το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα έγκειται στη θεωρία μη πιθανοτήτων. Η συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος προτιμάται σε έρευνες μικρής κλίμακας, στις οποίες το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται μόνο σε μία συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, όπως είναι για παράδειγμα μία σχολική τάξη (Cohen et al., 2007). Το δείγμα μη πιθανοτήτων *«είναι αντιπροσωπευτικό μόνο του ίδιου του εαυτού του»* και όχι όλου του πληθυσμού, διατείνονται οι Cohen et al. (ό.π.: 169). Άλλωστε η ποιοτική κοινωνική έρευνα επιδιώκει την ενδελεχή μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και όχι τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα (Ιωσηφίδης, 2008). Ειδικότερα, η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η βολική δειγματοληψία, αφού κριτήριο για την επιλογή του δείγματός μας αποτέλεσε η εύκολη προσβασιμότητα σε αυτό (Cohen et al., 2007). Λαμβάνοντας, επίσης, ως δεδομένο ότι η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων δεν αποτελεί προτεραιότητα για τον ερευνητή, το βολικό δείγμα επιλέγεται συχνά σε μία μελέτη περίπτωσης.

Αναλυτικότερα, η έρευνά μας διεξήχθη στο Γυμνάσιο Ηρακλείου των Εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία», συμπεριλαμβανομένων και των 6 τμημάτων του σχολείου (2 τμήματα σε κάθε τάξη). Επιλέχθηκε σε κάθε τάξη το ένα τμήμα να αποτελέσει το πειραματικό τμήμα και το άλλο το τμήμα ελέγχου, έτσι ώστε τα αποτελέσματα μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών να είναι υποκείμενα σε συγκριτική αξιολόγηση. Κριτήριο για την επιλογή του σχολείου αποτέλεσε το γεγονός ότι η φιλοσοφία των συγκεκριμένων εκπαιδευτηρίων είναι προσανατολισμένη προς τη δοκιμή καινοτόμων πρακτικών, πολλώ δε μάλλον όταν αυτές αφορούν το διδακτικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών, η διδασκαλία του οποίου κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη διδακτική πράξη.

7.3. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

7.3.1. Συνδυάζοντας μεθόδους συλλογής δεδομένων

Ένα ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί με μία ποικιλία μεθόδων τονίζει ο Robson (2010). Ταυτιζόμενοι με την παραπάνω άποψη και με όσους αποτιμούν θετικά την προσέγγιση αυτή, στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε να συγκεράσουμε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, γιατί ο συνδυασμός αυτός (ό.π.):

- παρέχει τη δυνατότητα πολύπλευρης εκτίμησης των δεδομένων
- η εξαγωγή ποικίλων αποτελεσμάτων ελαχιστοποιεί την «αληθοφανή βεβαιότητα»
- λειτουργεί ενισχυτικά για την ερμηνεία των δεδομένων

7.3.2. Ερωτηματολόγια

Ένα από τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι ερωτήσεις του να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, υπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο τη σκοποθεσία της έρευνας (Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002) τα ερωτηματολόγια ανάλογα με το είδος των τιθέμενων ερωτήσεων διακρίνονται σε ερωτηματολόγια γνωστικού τομέα και σε ερωτηματολόγια συναισθηματικού τομέα. Τα δεύτερα είναι αυτά που επιλέγουμε «για να διερευνήσουμε στάσεις και πεποιθήσεις των υποκειμένων» (ό.π.: 138). Βάσει της παραπάνω διάκρισης, το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας εμπίπτει στη δεύτερη κατηγορία, αφού διερευνά τις πεποιθήσεις των μαθητών απέναντι στα διδακτικά αντικείμενα των αρχαίων ελληνικών, των νέων ελληνικών και της λογοτεχνίας. Αναλυτικότερα, κάνουμε λόγο για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές όλων των τάξεων πριν από την πραγματοποίηση των διδασκαλιών, με επιδίωξη την αποτύπωση της αρχικής τους στάσης απέναντι στα υπό εξέταση διδακτικά αντικείμενα.

Κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου προτιμήθηκαν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, επειδή είναι εύκολα διαχειρίσιμες στο στάδιο της ανάλυσης δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα «δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των

απαντώντων» (Wilson και McLean, 1994:21, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2007). Ταυτόχρονα, προσπαθήσαμε να μετριάσουμε τον κίνδυνο που εγκυμονούν αυτού του είδους οι ερωτήσεις, της μη επαρκούς κάλυψης του θέματος (Oppenheim, 1992: 115, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2007) δίνοντας τη δυνατότητα, σε όποιο σημείο κρίθηκε σκόπιμο, προσθήκης σχολίων από τους ίδιους τους μαθητές. Επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής (βλ. Καραγεώργος, 2002) και οι ερωτήσεις «κλίμακας ιεράρχησης» και συγκεκριμένα της κλίμακας Likert¹², οι οποίες ενδείκνυνται για τη διερεύνηση στάσεων. Η επιλογή αυτή μας βοήθησε να υπερκεράσουμε τα προβλήματα των διχοτομημένων ερωτήσεων και να εξασφαλίσουμε την ποσοτικοποίηση των δεδομένων μέσω των πινάκων¹³ (Cohen et al., 2007).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι τα ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν στους μαθητές και των δύο τμημάτων (πειραματικού και ελέγχου) της Α΄ Γυμνασίου, της πρώτης τάξης στην οποία έλαβαν χώρα οι διδασκαλίες, λειτούργησαν πιλοτικά. Συγκεκριμένα, κατά την αποδελτίωση αυτών των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι στις τρεις βασικές ερωτήσεις [1, 7, 9] που αφορούσαν την a priori στάση των μαθητών απέναντι στα τρία διδακτικά αντικείμενα (αρχαία ελληνικά, νέα ελληνικά και λογοτεχνία), οι επιλογές που τους δίνονταν (χρήσιμο – ενδιαφέρον) έπρεπε να εμπλουτιστούν με τις αντίθετες τους (χρήσιμο – ενδιαφέρον – ανιαρό – άχρηστο), επιτυγχάνοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα στα αποτελέσματα. Εκτός αυτού, η ερώτηση [2] του ερωτηματολογίου με απαντήσεις κατά σειράν κατάταξης φάνηκε να τους δυσκολεύει στη συμπλήρωση της. Για την αντιμετώπιση αυτού του σφάλματος (βλ. Cohen et al., 2007) η ερώτηση επαναδιατυπώθηκε σε ερώτηση με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής (βλ. Καραγεώργος, 2002) και έδωσε την τελική μορφή στο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές των δύο άλλων τάξεων, της Β΄ και της Γ΄ Γυμνασίου.

7.3.3. Παρατήρηση

«Η παρατήρηση συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας, κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων» (Ιωσηφίδης, 2008:

¹² Αναλυτικά για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βλ. Παράρτημα, 11.2.

¹³ Για την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων βλ. Κεφάλαιο 8.1.

125). Σε μία μελέτη περίπτωσης μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά άλλων τεχνικών συλλογής δεδομένων, ενώ πλεονεκτεί αφενός γιατί εξασφαλίζει την αμεσότητα στην πληροφορία και αφετέρου επιτρέπει την εξέταση του υπό μελέτη αντικειμένου σε ρεαλιστικές συνθήκες (Robson, 2010).

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία θα παρατηρήσουμε ότι λαμβάνοντας υπ' όψιν συγκεκριμένα κριτήρια, η παρατήρηση ως τεχνική συλλογής δεδομένων επιμερίζεται σε ποικίλες κατηγορίες. Όσον αφορά τη δική μας έρευνα, αν θεωρήσουμε ότι η δομημένη και η μη δομημένη παρατήρηση είναι τα δύο άκρα ενός συνεχούς, τότε κλίνει προς το πρώτο άκρο, δεδομένου ότι οι κατηγορίες της παρατήρησης είχαν οριστεί εκ των προτέρων (Cohen et al., 2007). *«Η δομημένη παρατήρηση είναι πολύ συστηματική και επιτρέπει στον ερευνητή να δημιουργήσει αριθμητικά δεδομένα από τις παρατηρήσεις»* συμπληρώνουν οι Cohen et al. (ό.π.: 515). Λόγω της συστηματοποίησης της διαδικασίας, ο παρατηρητής δεν έχει ενεργητικό ρόλο αλλά αρκείται στην απλή καταγραφή των παραγόντων που ερευνώνται σε μία κλειδα παρατήρησης. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στη δική μας έρευνα.

Με κριτήριο την αμεσότητα της παρατήρησης μπορούμε να κάνουμε λόγο για πρωτογενή και δευτερογενή παρατήρηση (Hay, 2000, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008: 127). Η πρώτη απαιτεί τη συλλογή δεδομένων υπό την εποπτεία του ίδιου του ερευνητή, ενώ η δεύτερη έγκειται στην παρουσία άλλων ερευνητών οι οποίοι παρατηρούν τα δεδομένα, επιλογή που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς οι διδασκαλίες υλοποιήθηκαν από την γράφουσα. Επομένως, ήταν πρακτικά αδύνατο κατά την ώρα των διδασκαλιών να γίνεται ταυτόχρονα η παρατήρηση τους από τη βασική ερευνήτρια.

Από την άλλη, με κριτήριο τη συμμετοχή του ερευνητή στη διαδικασία, διακρίνουμε τρεις τύπους ερευνητών, τον πλήρως συμμετέχοντα, τον συμμετέχοντα ως παρατηρητή και τον παρατηρητή ως συμμετέχοντα (βλ Robson, 2010 · Ιωσηφίδης, 2008 · Cohen et al., 2007). Στην τρίτη κατηγορία στην οποία εμπίπτει και η δική μας έρευνα, η ιδιότητα του ερευνητή γνωστοποιείται στα ερευνητικά υποκείμενα, χωρίς όμως αυτός να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο συμμετοχής, πέραν της καταγραφής των παρατηρούμενων στοιχείων (Ιωσηφίδης, 2008). Αναλυτικότερα, και στις έξι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν συνολικά, οι μαθητές του κάθε τμήματος ήταν πλήρως ενημερωμένοι για τη διαδικασία που θα ακολουθούνταν αλλά και για τον

ρόλο των παρατηρητριών. Τον ρόλο αυτό ανέλαβαν δύο συνάδελφοι¹⁴ και συμφοιτήτριες της γράφουσας, οι οποίες αθόρυβα στο πίσω μέρος της τάξης συμπλήρωναν τη δομημένη κλείδα παρατήρησης, χωρίς να παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Η επιλογή να ακολουθήσουμε μία δομημένη παρατήρηση υπαγορεύθηκε από τους εξής λόγους:

- ένα δομημένο εργαλείο παρατήρησης κρίθηκε απαραίτητο, διότι με τον τρόπο αυτό αποκλείσαμε την πιθανότητα προσανατολισμού των παρατηρητριών σε συμπεριφορές μη αξιοποιήσιμες και συνακολούθως καταγραφής στοιχείων που δεν απαντούσαν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η ανελαστικότητα της διαδικασίας υπερκεράστηκε δίνοντας τους τη δυνατότητα συμπλήρωσης προσωπικών σχολίων στην κλείδα παρατήρησης σε περίπτωση «κρίσιμων συμβάντων» (βλ. Cohen et al., 2007).
- το συγκεκριμένο εργαλείο ήταν προαπαιτούμενο για την τεχνική συλλογής δεδομένων που ακολούθησε ακριβώς μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, τα focus groups. Επομένως, για λόγους οικονομίας χρόνου κρίθηκε ως το πιο κατάλληλο μέσο για τη συλλογή των στοιχείων που απαιτούνταν για τη συνέχιση της διαδικασίας.

Σχεδιάζοντας τη δική μας κλείδα παρατήρησης

Η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε ως μία από τις μεθόδους συλλογής δεδομένων για αυτή την έρευνα και έλαβε χώρα σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, δηλαδή σε 6 διδακτικές ώρες. Για την εξασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας επιλέξαμε η παρατήρηση να είναι «τυπική», δηλαδή εκ των προτέρων δομημένη (Robson, 2010). Με την επιλογή αυτή αποδεσμεύσαμε τις παρατηρήτριες από «το δύσκολο έργο της σύνθεσης, αφαίρεσης και οργάνωσης των δεδομένων» (ό.π.: 372), απαραίτητων στοιχείων της άτυπης παρατήρησης. Ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις της έρευνάς μας, σχεδιάσαμε μία κλείδα

¹⁴Στη δομημένη παρατήρηση συνιστάται η ύπαρξη περισσότερων από έναν παρατηρητών σύμφωνα με τον Robson (2010).

παρατήρησης¹⁵ η οποία επέτρεπε στις παρατηρήτριες να σημειώνουν τη συμμετοχή των παιδιών και στα τρία στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (αφόρμηση, παρουσίαση φαινομένου, άσκηση¹⁶). Για τον σχεδιασμό (χρήση συμβόλων, βλ. Cohen et al., 2007) και την τελική μορφή της κλείδας συναποφασίσαμε με τις παρατηρήτριες, συζητώντας μαζί τους, συνυπολογίζοντας τις επισημάνσεις τους, υπερκερώντας έτσι τις δυσκολίες που θα ήταν δυνατό να συναντήσουν αλλά και μετριάζοντας την υποκειμενικότητα στις απαντήσεις τους.

Εν πολλοίς, η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν πολυεπίπεδη: λειτούργησε προϋποθετικά για τον σχεδιασμό των focus groups που ακολούθησαν των διδασκαλιών, επέτρεψε να ελέγξουμε τη συμμετοχή των μαθητών των πειραματικών τμημάτων συγκριτικά με τη συμμετοχή των μαθητών των τμημάτων ελέγχου, έδωσε χρήσιμες πληροφορίες για τη συμμετοχή των παιδιών ξεχωριστά σε κάθε στάδιο διδασκαλίας.

Στο φύλλο παρατήρησης ακολουθήθηκε ένα αυτοσχέδιο σύστημα καταγραφής των ερωτήσεων που έθετε η διδάσκουσα κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων και επισήμανσης των μαθητών που έδειχναν πρόθυμοι να απαντήσουν σε αυτές (ανάταση χεριού)¹⁷. Αναλυτικότερα, οι παρατηρήτριες είχαν στη διάθεσή τους, εκτός από το φύλλο παρατήρησης, το σχεδιάγραμμα της εκάστοτε τάξης, έτσι ώστε στην αρχή της διαδικασίας να αριθμούν τους μαθητές ανάλογα με τη διάταξη των θρανίων. Με τον τρόπο αυτό, μπορούσαν στο φύλλο παρατήρησης να σημειώνουν τους αριθμούς, οι οποίοι αντιπροσώπευαν τους μαθητές που ανταποκρίνονταν στις τιθέμενες ερωτήσεις. Το σύστημα αυτό λειτούργησε επικουρικά για να μετρήσουμε πόσοι μαθητές συμμετείχαν στη διαδικασία στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων (βλ. κεφάλαιο 8.2.) αλλά και για να επιλέξουμε εκείνους που θα καθόριζαν τη σύσταση των focus groups. Στο τέλος κάθε φύλλου παρατήρησης προβλέφθηκε διαθέσιμος χώρος για τυχόν επισημάνσεις ή σχόλια των παρατηρητριών, τα οποία και συνυπολογίστηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

¹⁵Για το φύλλο παρατήρησης βλ. Παράρτημα, 11.3

¹⁶Βλ. ανάλυση κλείδας παρατήρησης, Κεφ. 8.2.

¹⁷Θεωρήσαμε προτιμότερο για λόγους εγκυρότητας να παρατηρήσουμε τους μαθητές που έδειχναν πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις, σηκώνοντας το χέρι τους και όχι αυτούς που εν τέλει απάντησαν, επιλέγοντας τους κατά τυχαίο τρόπο η διδάσκουσα.

7.3.4. Ομάδες Εστίασης (Focus groups)

Οι ομάδες εστίασης (focus groups) χρησιμοποιήθηκαν ως επικουρικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, και συγκεκριμένα για τις προφορικές ανταποκρίσεις των μαθητών, συμβάλλοντας στην τριγωνοποίηση. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 138) συνιστούν «μια συμμετοχική διαδικασία παραγωγής ποιοτικών δεδομένων και πληροφοριών». Ο Morgan (1997: 8) με τη σειρά του συμπληρώνει πως τα focus groups περιορίζονται στην λεκτική συμπεριφορά, εστιάζουν στη διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, δημιουργούνται και επιβλέπονται από τον ερευνητή. Ένα από τα πλεονεκτήματα που επισημαίνει είναι ότι όχι μόνο παρέχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων αλλά ταυτόχρονα εξασφαλίζουν ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα ανταποκρίνονται άμεσα στο πεδίο ενδιαφέροντος του ερευνητή (ό.π.: 13). Οι συμμετέχοντες των focus groups επιλέγονται σκόπιμα (σκόπιμη δειγματοληψία), αφού ο ερευνητής εστιάζει στις περιπτώσεις εκείνες που θεωρούνται καταλληλότερες, για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα για το υπό εξέταση φαινόμενο, χωρίς να μας απασχολεί η αντιπροσωπευτικότητα τους στον πληθυσμό (Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011).

Τα στάδια σύνθεσης του focus group σύμφωνα με τους Krueger and King, 1998 (όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδη, 2008) είναι τα εξής: Επιλέγονται τα μέλη, ενημερώνονται για τη διαδικασία και τους κανόνες διενέργειας της συζήτησης, και τέλος, πραγματοποιείται. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω στάδια, στη δική μας έρευνα κριτήρια για την σύσταση των ομάδων εστίασης αποτέλεσαν η συμμετοχή και η επίδοση. Συγκεκριμένα, σχηματίστηκαν δύο focus groups των 4 ατόμων το καθένα, για κάθε τμήμα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση (12 συνολικά). Από αυτά, το ένα focus group του κάθε τμήματος συνιστούσαν οι 2 μαθητές/τριες με την υψηλότερη συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι 2 μαθητές/τριες με την υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα. Αν οι μαθητές συνέπιπταν, τότε προχωρούσαμε στην αμέσως επόμενη πιθανή επιλογή. Το άλλο συνιστούσαν οι μαθητές/τριες με την χαμηλότερη συμμετοχή¹⁸ κατά τη διάρκεια της διδακτικής

¹⁸ Για την επιλογή βασιστήκαμε στην κλείδα παρατήρησης. Αμέσως μετά το πέρας της κάθε διδασκαλίας, ακολουθούσε μία ολιγόλεπτη συζήτηση με τις παρατηρήτριες και τον/ην διδάσκοντα/ουσα του εκάστοτε τμήματος, ώστε να μπορέσουμε να αντιστοιχίσουμε τα

παρέμβασης και οι 2 μαθητές/τριες με την χαμηλότερη βαθμολογία¹⁹ στο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό προσπαθήσαμε να καλύψουμε όλο το εύρος των μαθητών κάθε τμήματος, επιτυγχάνοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα στα αποτελέσματα. Το πλαίσιο συζήτησης προσδιορίστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει το υπό εξέταση θέμα ολόπλευρα μέσω της συμμετοχής όλων των μελών σε καθορισμένα χρονικά όρια.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις, σύμφωνα με τον Krueger, 1998β (όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008: 140-1) αυτές επιμερίζονται σε ερωτήσεις έναρξης της συζήτησης, εισαγωγικές, μεταβατικές, ερωτήσεις – κλειδιά, συμπερασματικές. Με τον ίδιο τρόπο, εργαστήκαμε και εμείς για να δημιουργήσουμε το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, 11.4.) αντιστοιχίζοντας τις ερωτήσεις με τα στάδια συζήτησης.

Διαμεσολάβηση στο focus group

Οι διαμεσολαβητές αναλαμβάνουν να θέσουν τις ερωτήσεις που έχουν οριστεί, συμπληρώνοντας με δικές τους σε όποιο σημείο θεωρούν ότι χρειάζεται να φωτιστεί, κατευθύνουν τη συζήτηση χωρίς να επηρεάζουν, δείχνοντας ευελιξία στο να αναπροσαρμόσουν τις ερωτήσεις, αν το κρίνουν απαραίτητο. Αντιμετωπίζουν ισάξια τους συμμετέχοντες, δημιουργώντας κλίμα οικείο, ενώ φροντίζουν να ισορροπούν τη συμμετοχή των μελών στη συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008). Για τους προαναφερθέντες λόγους, τον ρόλο των διαμεσολαβητών στη δική μας έρευνα έπαιξαν οι ίδιες οι παρατηρήτριες των διδασκαλιών, οι οποίες λόγω της παρουσίας τους στις διδακτικές παρεμβάσεις είχαν επαρκή γνώση του υπό εξέταση θέματος και σαφή εικόνα της αλληλεπίδρασης μαθητών – διδάσκουσας.

7.3.5. Ασκήσεις Μαθητών

Ως πρόσθετη πηγή συλλογής δεδομένων, χρήσιμη κατά κύριο λόγο για το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, χρησιμοποιήσαμε τις ασκήσεις που κλήθηκαν οι μαθητές να επεξεργαστούν κατ' οίκον. Μέσω των τιθέμενων ασκήσεων επιδιώκαμε να ελέγξουμε την εμπέδωση του αντίστοιχου διδαχθέντος γραμματικού-συντακτικού

νούμερα-σύμβολα της κλείδας με τους μαθητές του τμήματος και να τους επιλέξουμε για τις ομάδες εστίασης.

¹⁹ Για τις βαθμολογίες των μαθητών συμβουλευτήκαμε τον/ην καθηγητή/τρια του μαθήματος.

φαινόμενου από τους μαθητές τόσο των πειραματικών τμημάτων όσο και των τμημάτων ελέγχου, ώστε να μπορέσουμε να εξαγάγουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα. Εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε το φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας και το οποίο συμπεριελάμβανε την άσκηση²⁰ που έπρεπε να ολοκληρώσουν. Τα φύλλα εργασίας ανέλαβαν να μας επιστρέψουν οι διδάσκοντες του κάθε τμήματος, όταν τα συνέλεξαν από τους μαθητές τους.

7.4. Τριγωνοποίηση

Η τριγωνοποίηση αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (Cohen et al., 2007), απαραίτητων συνιστωσών για μία ποιοτική έρευνα. Προσπαθώντας να την ορίσουμε θα λέγαμε ότι είναι *«μία στρατηγική, η οποία μέσα από τη χρήση πολλαπλών πηγών προσπαθεί να αυξήσει την αυστηρότητα της έρευνας»* (Robson, 2010: 207). Ο Denzin (1988, όπ. αναφ. στο Robson, 2010: 207), πέρα από τον τριγωνισμό δεδομένων, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω τη χρήσης πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, κάνει λόγο μεταξύ άλλων για τριγωνισμό παρατηρητή (χρήση περισσότερων του ενός παρατηρητών) και μεθοδολογικό τριγωνισμό (συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων). Ακολουθώντας την παραπάνω διάκριση, στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να επιτύχουμε αυτά τα είδη τριγωνισμού (δεδομένων, παρατηρητή, μεθοδολογικό) αφού

- χρησιμοποιήσαμε τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση, τις ομάδες εστίασης και τις ασκήσεις των μαθητών για τη συλλογή των δεδομένων μας. Συγκεκριμένα, για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα που αφορά τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής συγκεντρώσαμε στοιχεία από τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση, τις ομάδες εστίασης και τις ασκήσεις.. Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την «ποιοτική γραμματική» αξιοποιήσαμε τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση και τις ομάδες εστίασης
- στη συλλογή δεδομένων συμμετείχαν 2 παρατηρήτριες

²⁰ Αναλυτικά οι ασκήσεις παρατίθενται στο Παράρτημα, 11.1.

- συγκεράσαμε ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων μας

7.5. Διενέργεια Διδασκαλιών

Οι διδασκαλίες που έλαβαν χώρα και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου Ηρακλείου των εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία» πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Μαρτίου – Απριλίου της σχολικής χρονιάς 2016-2017. Κατόπιν συνεννοήσεως με τη διευθύντρια του Γυμνασίου των Εκπαιδευτηρίων και τους διδάσκοντες των τμημάτων συναποφασίσαμε για τα γραμματικά – συντακτικά φαινόμενα τα οποία προσφέρονταν να διδαχθούν, προσπαθώντας να μην διαταράξουμε όσο αυτό ήταν εφικτό τον προγραμματισμό της ύλης, αλλά και για την επιλογή των τμημάτων που θα λειτουργούσαν ως πειραματικά και ως ελέγχου αντίστοιχα²¹. Τα γραμματικά – συντακτικά φαινόμενα που επιλέξαμε να διδάξουμε ήταν εντός σχολικής ύλης και ανταποκρίνονταν στα κανονιστικά κείμενα (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, Οδηγίες διδασκαλίας μαθήματος, Βιβλίο καθηγητή) του εκάστοτε μαθήματος. Αναλυτικότερα, στην Α΄ Γυμνασίου επιλέξαμε να διδάξουμε την έννοια του κατηγορουμένου, στη Β΄ Γυμνασίου την έννοια της προστακτικής, ενώ στη Γ΄ τις δευτερεύουσες επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις.

7.5.1. Σκεπτικό Διδασκαλιών

Ανταποκρινόμενοι στα ερευνητικά μας ερωτήματα με τα οποία συνδυάζουμε τρεις θεματικές περιοχές (λογοτεχνία, νέα ελληνική, αρχαία ελληνική) σε μία προσπάθεια σύνταξης μίας διδακτικής πρότασης για τα γραμματικосυντακτικά φαινόμενα της αρχαίας ελληνικής, οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν «υπάκουαν» στην ίδια φιλοσοφία. Αναλυτικότερα, η πορεία διδασκαλίας που ακολουθήθηκε στα πειραματικά τμήματα και των τριών τάξεων ήταν η εξής: στο στάδιο της αφόρμησης,

²¹ Κάθε τάξη του Γυμνασίου αποτελούνταν συνολικά από δύο τμήματα, γεγονός βοηθητικό για την έρευνα μας, αφού αυτομάτως το ένα τμήμα θα γινόταν πειραματικό και το άλλο ελέγχου.

τα ολιγόστιχα ποιήματα «ενέτασαν» τους μαθητές στο υπό εξέταση φαινόμενο, η παρουσίαση του φαινομένου γινόταν μέσω της διασύνδεσης των δύο γλωσσικών μορφών, ενώ τέλος ακολουθούσε μία άσκηση στα αρχαία ελληνικά για έλεγχο της κατανόησης του φαινομένου. Στα τμήματα ελέγχου διδασκόταν ακριβώς το ίδιο γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο με τη διαφορά πως αφενός στο στάδιο της αφόρμησης δεν επιλέχθηκαν ολιγόστιχα ποιήματα και αφετέρου η παρουσίαση του φαινομένου έγινε μόνο στα αρχαία ελληνικά. Ακολουθώντας την παραπάνω διαδικασία, θα μπορούσαμε να ελέγξουμε αν η «ποιητική γραμματική» επηρέασε την ανταποκρισιμότητα των μαθητών στο στάδιο της αφόρμησης αλλά και αν η αντιστικτική μελέτη του φαινομένου βοήθησε τους μαθητές να το κατανοήσουν.

7.5.1.1. Διδασκαλία Πειραματικού Τμήματος Α΄ Γυμνασίου

Στην Α΄ Γυμνασίου επιλέξαμε να διδάξουμε την έννοια του κατηγορουμένου αφενός γιατί ο προγραμματισμός της ύλης το επέτρεπε, αφετέρου διότι το φαινόμενο ήταν ήδη γνωστό στους μαθητές στα νέα ελληνικά, γεγονός που βοηθούσε ώστε να ανακτήσουν την πρότερη γνώση και να περάσουν στην αντιστικτική μελέτη. Ακολουθώντας την τριφασική προσέγγιση διδασκαλίας της Γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή), οι μαθητές εισήχθησαν στην έννοια του κατηγορουμένου μέσω του ποιήματος του Κ. Γ. Καρυωτάκη [*Είμαστε κάτι...*]. Αν και το ποίημα θεωρητικά δεν απευθύνεται σε παιδιά τέτοιας ηλικίας λόγω της ερμηνευτικής του συνθετότητας, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ανταποκρίθηκαν επαρκέστατα στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν και υπηρετούσαν την «ποιητική γραμματική». Ερωτήσεις όπως «πώς σας φάνηκε το ποίημα;», «ποιοι είμαστε;», «τι είμαστε εμείς;», «ποιοι επομένως μπορεί να είναι κιθάρες, αντένες, αισθήσεις;», «μήπως μπορείτε να εντοπίσετε ποιος είναι εν τέλει αυτός που μιλάει;», «τι είναι η ποίηση για τους ποιητές σύμφωνα με το ποιητικό υποκείμενο» κατηύθυναν τους μαθητές, ώστε να εξαγάγουν τη συντακτική θέση των λέξεων «κιθάρες, αντένες, αισθήσεις, καταφύγιο». Ανακαλώντας λοιπόν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους για το κατηγορούμενο και τα συνδετικά ρήματα στη νέα ελληνική, περάσαμε σε μία αντιστικτική άσκηση εντοπισμού των κατηγορουμένων και των συνδετικών ρημάτων τόσο στα νέα όσο και στα αρχαία ελληνικά, έχοντας ως αφετηρία την πρόταση των νέων ελληνικών. Για να καταστήσουμε εμφανή την αντιστοιχία μεταξύ των δύο

γλωσσικών μορφών φροντίσαμε ώστε οι προτάσεις στα αρχαία και στα νέα ελληνικά να είναι σχεδόν ίδιες, προσπαθώντας να συμπεριλάβουμε όσες περισσότερες μορφές κατηγορουμένου ήταν εφικτό (επίθετο, ουσιαστικό, απαρέμφατο, γενική κατηγορηματική, δευτερεύουσα ονοματική πρόταση, αριθμητικό). Το στάδιο αυτό ήταν προπαρασκευαστικό για να συμπληρώσουν στη συνέχεια, συνεργαζόμενοι με τον διπλανό τους –και υποβοηθούμενοι από τη διδάσκουσα, όπου κρίθηκε αναγκαίος– τον πίνακα θεωρίας του κατηγορουμένου στα νέα και στα αρχαία ελληνικά. Δεδομένου ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παραγάγουν αρχαιοελληνικό κείμενο, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική - Παραγωγή) της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της Γραμματικής συγχωνεύτηκαν σε ένα και συγκεκριμένα σε μία άσκηση αντιστοίχισης (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αναπροσαρμόσαμε τον αρχικό προγραμματισμό λόγω του περιορισμένου εναπομείναντος χρόνου, με αποτέλεσμα το απόσπασμα από το έργο του Ξενοφώντα «Κύρου Ἀνάβασις», το οποίο θα επεξεργάζονταν οι μαθητές στην τάξη να δοθεί ως κατ' οίκον εργασία και τη θέση του να πάρει η άσκηση αντιστοίχισης.

7.5.1.2. Διδασκαλία Τμήματος Ελέγχου Α' Γυμνασίου

Στο τμήμα ελέγχου της Α' Γυμνασίου διδάξαμε την έννοια του κατηγορουμένου ακολουθώντας και αυτή τη φορά την ίδια πορεία διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας) με τη διαφορά ότι στο στάδιο της αφόρμησης οι μαθητές εισήχθησαν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω ενός πίνακα του Εγγονόπουλου, ο οποίος συνοδεύει το κείμενο της ενδέκατης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου (στη συγκεκριμένη ενότητα ανήκει η έννοια του κατηγορουμένου). Αναλυτικότερα, ζητήσαμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον τίτλο που συνοδεύει τον πίνακα (τον προσθέσαμε εμείς) και αφού τον μεταφράσουν και να τον συντάξουν (η σύνταξη είχε τη μορφή: Υ, Ρ, ΚΥ). Με τον τρόπο περάσαμε στην άσκηση εντοπισμού των κατηγορουμένων –όπως συνέβη και στο πειραματικό τμήμα– στην οποία αυτή τη φορά οι μαθητές επεξεργάζονταν μόνο αρχαιοελληνικές προτάσεις. Εν συνεχεία, συμπλήρωσαν, συνεργαζόμενοι με τον διπλανό τους τον πίνακα που τους έχει δοθεί, εξαγάγοντας επαγωγικά τη θεωρία για την έννοια του κατηγορουμένου. Για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας στα αποτελέσματα της έρευνας, και στο τμήμα αυτό

πραγματοποιήθηκε την ώρα της διδασκαλίας η άσκηση της αντιστοίχισης και δόθηκε ως κατ' οίκον εργασία το απόσπασμα από το έργο του Ξενοφώντα «Κύρου Ανάβασις» στο οποίο θα καλούνταν να εντοπίσουν τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους.

7.5.1.3. Διδασκαλία Πειραματικού Τμήματος Β' Γυμνασίου

Στη Β' Γυμνασίου επιλέξαμε να διδάξουμε την έγκλιση της προστακτικής ενεστώτα και αορίστου των βαρύτονων ρημάτων α' συζυγίας, ακολουθώντας και αυτή τη φορά την τριφασική πορεία διδασκαλίας της γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή). Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το υπό εξέταση φαινόμενο μέσω 2 ποιημάτων, εκ των οποίων το ένα ήταν «Οι Απομείναντες» του Μ. Σαχτούρη και το άλλο το «Όσο μπορείς» του Κ. Π. Καβάφη. Αφού ζητήσαμε από τους μαθητές να μοιραστούν τις πρώτες εντυπώσεις τους, θέσαμε τις εξής ερωτήσεις αναφορικά με το ποίημα του Σαχτούρη: «σε ποιον απευθύνεται το ποιητικό υποκείμενο και τι του λέει;», μέσω των οποίων εντόπισαν ότι απευθύνεται στον Ποιητή και του ζητάει να ψάξει καλά, να βρει τους «απομείναντες του ήλιου» και να τους καταγράψει. Αυτή η επεξεργασία του ποιήματος συνέβαλε ώστε οι μαθητές να εξαγάγουν τη χρήση της προστακτικής, εντοπίζοντας παράλληλα τι εκφράζει στο σημείο αυτό η έγκλιση (προτροπή). Ακολουθώντας την ίδια λογική, περάσαμε στο ποίημα του Καβάφη, στο οποίο εντόπισαν το «προσπάθησε», την άρνηση της προστακτικής «μην την εξευτελίζεις» αλλά και τη σημασία της έγκλισης. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων χρήσεων προστακτικής από τα παιδιά αποτέλεσε εφελκυστήριο, ώστε να περάσουμε στην επεξεργασία των φύλλων εργασίας και συγκεκριμένα στις προτάσεις των νέων και αρχαίων ελληνικών στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν σε κάθε παράδειγμα τη χρήση της έγκλισης²². Στη συνέχεια, προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα οι πίνακες με την κλίση του ίδιου ρήματος στην νέα και αρχαία ελληνική γλώσσα (οι πίνακες υπήρχαν και στα φύλλα εργασίας των μαθητών). Στο στάδιο αυτό οι μαθητές παρατήρησαν την ομοιότητα κάποιων καταλήξεων αρχαίας και νέας

²² Αυτή τη φορά, σε αντίθεση με την φιλοσοφία που ακολουθήσαμε στην Α' Γυμνασίου, προτιμήσαμε οι προτάσεις των αρχαίων ελληνικών να μην ταυτίζονται με τις προτάσεις στα νέα ελληνικά, σε μία προσπάθεια διατήρησης της προσοχής των μαθητών.

ελληνικής αλλά και τη διαφορά στην ύπαρξη του γ' προσώπου στην αρχαία ελληνική. Επισημάνθηκε μεταξύ άλλων η απουσία της αύξησης στον αόριστο αλλά και το ανέβασμα του τόνου στα σύνθετα ρήματα (το ίδιο συμβαίνει άλλωστε και στα νέα ελληνικά). Με τον τρόπο αυτό, πέρασαν στη συμπλήρωση ενός συγκεντρωτικού πίνακα της θεωρίας του φαινομένου. Δεδομένου ότι το στάδιο της Παραγωγής δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στα αρχαία ελληνικά, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική-Παραγωγή) συγχωνεύτηκαν και αυτή τη φορά σε ένα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές - ανά ζεύγη- έλυσαν το σταυρόλεξο που υπήρχε στα φύλλα εργασίας τους, ενώ τους ανατέθηκε για κατ' οίκον εργασία, μία άσκηση εντοπισμού και κλίσης των ρημάτων που βρίσκονται στην προστακτική από ένα απόσπασμα του κειμένου της 11^{ης} ενότητας.

7.5.1.4. Διδασκαλία Τμήματος Ελέγχου Β' Γυμνασίου

Το τμήμα ελέγχου της Β' Γυμνασίου διδάχτηκε το ίδιο γραμματικό φαινόμενο ακολουθώντας την ίδια πορεία διδασκαλίας, χωρίς όμως αυτή τη φορά να συμπεριλάβουμε την «ποιητική γραμματική» στο στάδιο της αφόρμησης και τις προτάσεις σε παραλληλία αρχαίας και νέας ελληνικής. Αναλυτικότερα, οι μαθητές εισήχθησαν στην έγκλιση της προστακτικής μέσω της «Κυριακής Προσευχής». Αφού αναγνώσθηκε, οι μαθητές τη μετέφρασαν και αναγνώρισαν την έγκλιση των ρημάτων και τη σημασία της. Ακολούθησε η επεξεργασία των αρχαιοελληνικών προτάσεων (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας) για τον εντοπισμό της χρήσης της έγκλισης σε κάθε παράδειγμα και αφού στη συνέχεια εξετάστηκαν οι πίνακες με την κλίση της προστακτικής ενός φωνηεντόληκτου και ενός αφωνόληκτου ρήματος α' συζυγίας στην αρχαία ελληνική γλώσσα., οι μαθητές ανά ζεύγη συμπλήρωσαν τον αντίστοιχο του πειραματικού τμήματος πίνακα.

Η ολοκλήρωση των δύο επόμενων σταδίων αυτών της Πρακτικής – Παραγωγής δεν διέφερε σε τίποτα από τα αντίστοιχα στάδια στο πειραματικό τμήμα, αφού και εδώ οι μαθητές ανά ζεύγη έλυσαν το σταυρόλεξο, ενώ τους ανατέθηκε για το σπίτι η ίδια άσκηση.

7.5.1.5. Διδασκαλία Πειραματικού Τμήματος Γ' Γυμνασίου

Στην Γ' Γυμνασίου επιλέξαμε να διδάξουμε τις δευτερεύουσες επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις κειμενοκεντρικά, ακολουθώντας όμως, όπως και για τα υπόλοιπα γραμματικά – συντακτικά φαινόμενα, την τριφασική προσέγγιση διδασκαλίας της γραμματικής. Αυτή τη φορά, επιλέξαμε τα ολιγόστιχα ποιήματα του Χ. Βλαβιανού, τα οποία απαντούν στο ερώτημα «Γιατί γράφω ποίηση», για να εισαγάγουμε τους μαθητές στο γραμματικό φαινόμενο που θα εξετάζαμε. Αφού εξηγήσαμε στα παιδιά ότι πρόκειται για ποιήματα τα οποία βρίσκονται στο ομώνυμο βιβλίο του ποιητή, θέσαμε την ερώτηση: «Τι νομίζετε ότι θέλει να πετύχει το ποιητικό υποκείμενο μέσω των στίχων που ξεκινούν με το επειδή;», με τους μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι προσπαθούσε να απαντήσει στο ερώτημα «γιατί γράφω ποίηση», δηλαδή να «αιτιολογηθεί». Στη συνέχεια, έλαβε χώρα η επεξεργασία του κειμένου της 10^{ης} ενότητας από το σχολικό τους εγχειρίδιο το οποίο τους δόθηκε αντιστικτικά με τη μετάφρασή του (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας). Σε πρώτο στάδιο, κλήθηκαν ανά ζεύγη να εντοπίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις του νέου ελληνικού κειμένου. Αφού εντόπισαν τον τρόπο εισαγωγής τους, τα ρήματα εξάρτησης και την εκφορά τους και ενώ συζητήθηκαν και άλλοι πιθανοί σύνδεσμοι εισαγωγής αιτιολογικών προτάσεων αλλά και οι δύο μορφές αιτίου (αναγκαστικό-υποθετικό), συμπλήρωσαν τον συγκεντρωτικό πίνακα που τους έχει δοθεί. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να δουν πώς οι δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις στα νέα ελληνικά αποδίδονται στα αρχαία ελληνικά, ούτως ώστε να εντοπίσουν αφ' εαυτών τον τρόπο εισαγωγής, τα ρήματα εξάρτησης και την εκφορά τους. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν στην αντίστοιχη στήλη του δοθέντος πλαισίου του πίνακα. Δεδομένου του λιγοστού εναπομείναντος χρόνου, η άσκηση εντοπισμού και αναγνώρισης στα αρχαία ελληνικά των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων, η οποία κάλυπτε τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική- Παραγωγή), ανατέθηκε για το σπίτι.

7.5.1.6. Διδασκαλία Τμήματος Ελέγχου Γ' Γυμνασίου

Στο τμήμα ελέγχου, οι μαθητές εισήχθησαν στο γραμματικό φαινόμενο μέσω της πρότασης «διότι μικρόν ὄφειλε τῷ δημοσίῳ» η οποία υπάρχει -ελαφρώς

παραλλαγμένη- στο κείμενο της 10^{ης} ενότητας. Τους ζητήθηκε να μεταφράσουν την πρόταση και να την αναγνωρίσουν (δευτερεύουσα επιρρηματική αιτιολογική). Με τον τρόπο αυτό πέρασαν στο κείμενο της ενότητας στο οποίο κλήθηκαν και αυτή τη φορά ανά ζεύγη να εντοπίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις του αρχαίου ελληνικού κειμένου²³. Επειδή ο βαθμός δυσκολίας του συγκεκριμένου κειμένου είναι μεγάλος, ώστε οι μαθητές χωρίς μετάφραση να ανταποκριθούν στον εντοπισμό των προτάσεων, κρίθηκε απαραίτητο να ακολουθηθεί η παραγωγική μέθοδος. Συγκεκριμένα, δόθηκαν εκ των προτέρων στους μαθητές οι σύνδεσμοι εισαγωγής των δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας), ώστε με τον τρόπο αυτό να προχωρήσουν στην αναγνώριση των προτάσεων μέσα στο κείμενο. Στη συνέχεια, εντόπισαν τα ρήματα εξάρτησης και την εκφορά των προτάσεων και συμπλήρωσαν τον συγκεντρωτικό πίνακα που τους δόθηκε. Όπως και στο πειραματικό τμήμα έτσι και σε αυτό, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική – Παραγωγή) συγχωνεύτηκαν σε ένα μέσω της άσκησης εντοπισμού και αναγνώρισης των αιτιολογικών προτάσεων η οποία ανατέθηκε για το σπίτι.

7.6. Περιορισμοί Έρευνας

Σε ένα πρώτο επίπεδο, οφείλουμε να επισημάνουμε την ιδιαίτερη φυσιогνωμία του σχολείου στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνά μας, η φιλοσοφία του οποίου διαπνέεται από τις αρχές της ελληνορθόδοξης χριστιανικής αγωγής και παιδείας. Ως εκ τούτου, τα αρχαία ελληνικά έχουν πρωτεύουσα θέση στην διδασκαλία εν γένει, αφού συνιστούν μέρος της παράδοσης η οποία θα διδαχτεί στους μαθητές για ένα καλύτερο αύριο. Δεδομένων αυτών των παρατηρήσεων, οι μαθητές φαίνεται να είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, γεγονός το οποίο μπορεί να επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντί του.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στον αναστοχασμό που ακολούθησε των διδακτικών παρεμβάσεων και της συλλογής όλων των δεδομένων, εντοπίσαμε κάποιες μεθοδολογικές αστοχίες οι οποίες ως επί το πλείστον αφορούσαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Αρχικά, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους μαθητές στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας, γεγονός που μείωσε τον συνολικό χρόνο της

²³ Στο τμήμα ελέγχου το αρχαιοελληνικό κείμενο δόθηκε χωρίς τη μετάφρασή του στους μαθητές.

διδασκαλίας. Η πίεση του χρόνου είχε ως συνέπεια να αναπροσαρμόσουμε τον αρχικό σχεδιασμό, περιορίζοντας την ενδελεχή ανάλυση των υπό εξέταση γραμματικών - συντακτικών φαινομένων και συντέμνοντας τον χρόνο που είχαμε προκαθορίσει να διαθέσουμε σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας.

Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε επίσης ότι, ενώ στην Α' και Β' Γυμνασίου οι συνεντεύξεις στις ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά τις διδασκαλίες, δίνοντας τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, στη Γ' Γυμνασίου λόγω προγραμματισμένης εξέτασης των μαθητών του ενός εκ των 2 τμημάτων μετά τη δική μας διδασκαλία, αναγκαστήκαμε να διεξαγάγουμε τις συνεντεύξεις στα focus groups και των δύο τμημάτων (πειραματικού και ελέγχου) την επόμενη ημέρα. Επομένως, η μεσολάβηση αυτού του χρονικού διαστήματος ίσως μας στέρησε την αυθόρμητη και άμεση αντίδραση των μαθητών.

8. Ευρήματα Έρευνας

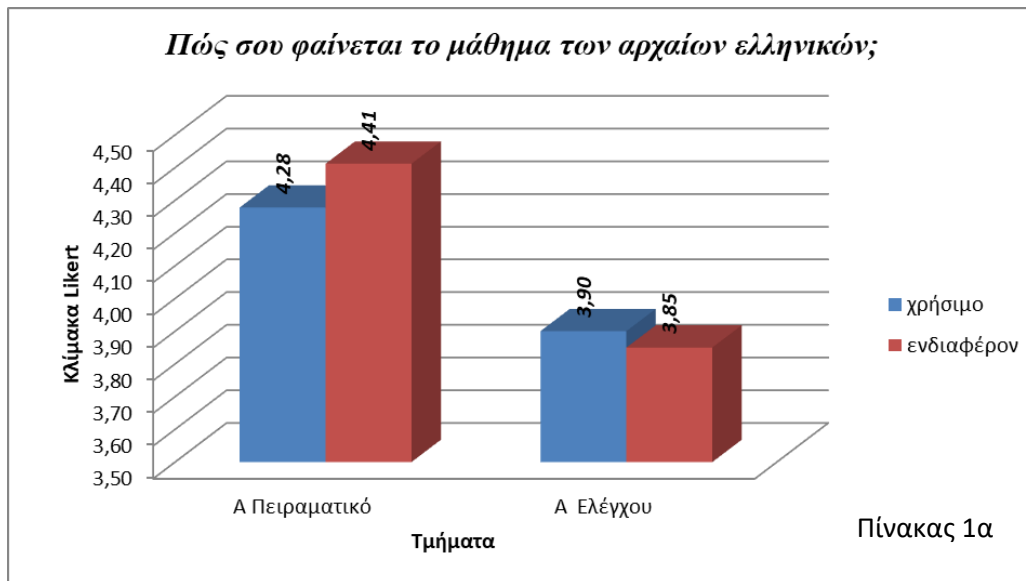
Παρουσίαση, Ανάλυση & Ερμηνεία Δεδομένων

8.1. Ερωτηματολόγια

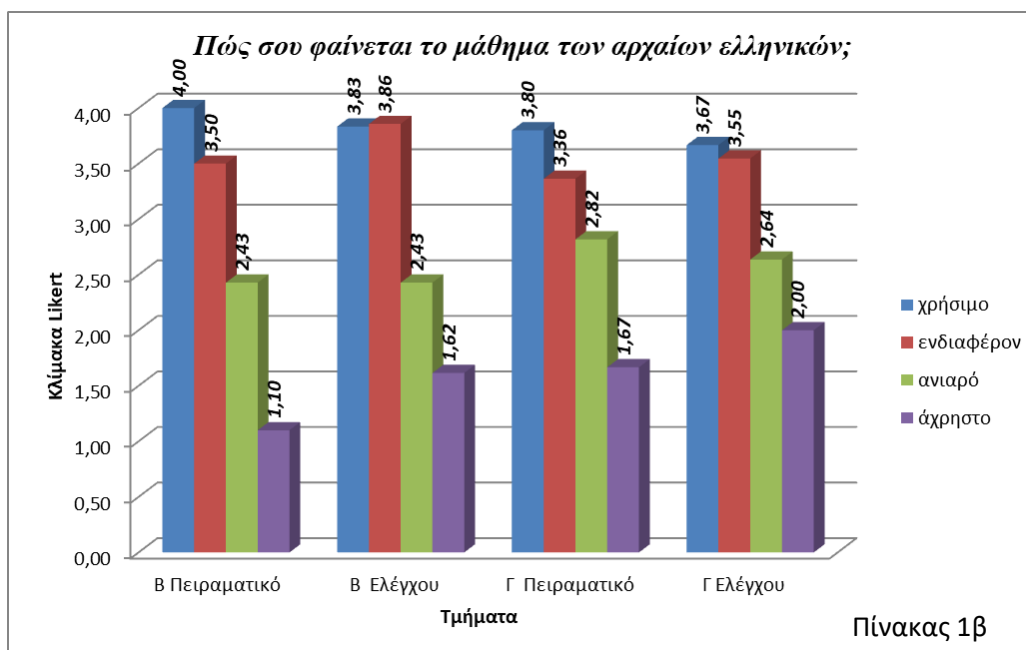
Οι ερωτήσεις με τις οποίες επιλέξαμε να δομήσουμε το ερωτηματολόγιο μας επιμερίζονται σε τρεις γνωστικές περιοχές, αυτές των αρχαίων ελληνικών, των νέων ελληνικών και της λογοτεχνίας, θεματικών που πλαισιώνουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αναλυτικότερα, προηγήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τον βασικό άξονα της έρευνάς μας, αυτόν των αρχαίων ελληνικών, με τις ερωτήσεις για το γνωστικό αντικείμενο των νέων ελληνικών και της λογοτεχνίας να ακολουθούν. Οι ερωτήσεις 1,7,9 ήταν οι εναρκτήριες κάθε γνωστικής περιοχής. Οι περισσότερες ερωτήσεις (1, 2, 3α, 3β, 4α, 4β, 6α, 6β, 7, 8, 9) εμπίπτουν στην κατηγορία των ερωτήσεων της κλίμακας Likert, καθώς βασικός σκοπός χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν να μετρήσουμε την *a priori* στάση των μαθητών απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών, των νέων ελληνικών και της λογοτεχνίας. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις (5, 10, 11α, 11β) οι οποίες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στην ερώτηση [5] οι δοθείσες επιλογές αφορούσαν το εποπτικό υλικό, το διδακτικό υλικό και τον τρόπο διδασκαλίας, προσπαθώντας -χωρίς η μία επιλογή να αποκλείει τις υπόλοιπες- να

προσεγγίσουμε ολιστικά το εύρος των πιθανών απαντήσεων των μαθητών. Οι ερωτήσεις [10, 11α, 11β] προσανατολίζονταν στον άξονα της λογοτεχνίας. Αναλυτικότερα, για τις τιθέμενες επιλογές της 10^{ης} ερώτησης, η οποία εστίαζε στην ποίηση, βασιστήκαμε στις κατηγορίες: εργοβιογραφία ποιητή/τριας, πρόσληψη κειμένου, σχέση λογοτεχνίας – νέας ελληνικής. Στην ερώτηση [11α] σε μία προσπάθεια σύνδεσης της λογοτεχνίας με τα αρχαία ελληνικά, οι διαθέσιμες επιλογές αφορούσαν τους τέσσερις άξονες του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών (αρχαιοελληνικό κείμενο, λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό), πάνω στους οποίους είναι δομημένα τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου. Στους ίδιους άξονες βασίστηκαν και οι επιλογές της τελευταίας ερώτησης [11β], η οποία αφορούσε το μάθημα των νέων ελληνικών αυτή τη φορά.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συνελέχθησαν, χρησιμοποιήσαμε τα υπολογιστικά φύλλα του Excel, τα οποία μας έδωσαν τους τελικούς πίνακες, οι οποίοι θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Στις ερωτήσεις της κλίμακας Likert μας ενδιέφερε η μέση τιμή του κάθε τμήματος ξεχωριστά, ώστε να είναι συγκρίσιμη με τις υπόλοιπες, ενώ στις ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής το ποσοστό των μαθητών που αντιστοιχούσε σε κάθε πιθανή απάντηση. Αναλυτικότερα, η κάθε ερώτηση αντιστοιχίζεται με έναν πίνακα, εκτός από τις ερωτήσεις [1, 7, 9], οι οποίες θα παρουσιαστούν σε 2 πίνακες, έναν για την Α΄ Γυμνασίου και έναν για την Β΄ και Γ΄ (βλ. Κεφ.7.3.2.):

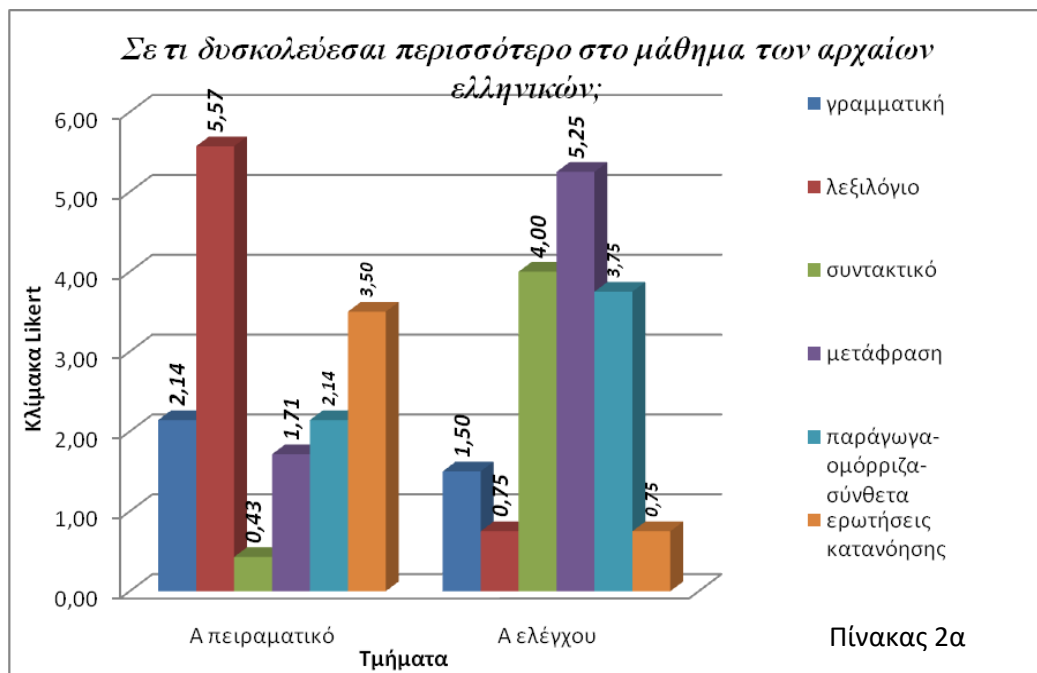


Στον πίνακα 1α διακρίνουμε ότι και τα δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου -με ένα μικρό προβάδισμα του πειραματικού τμήματος- διάκινται θετικά απέναντι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, θεωρώντας το εξίσου χρήσιμο και ενδιαφέρον.

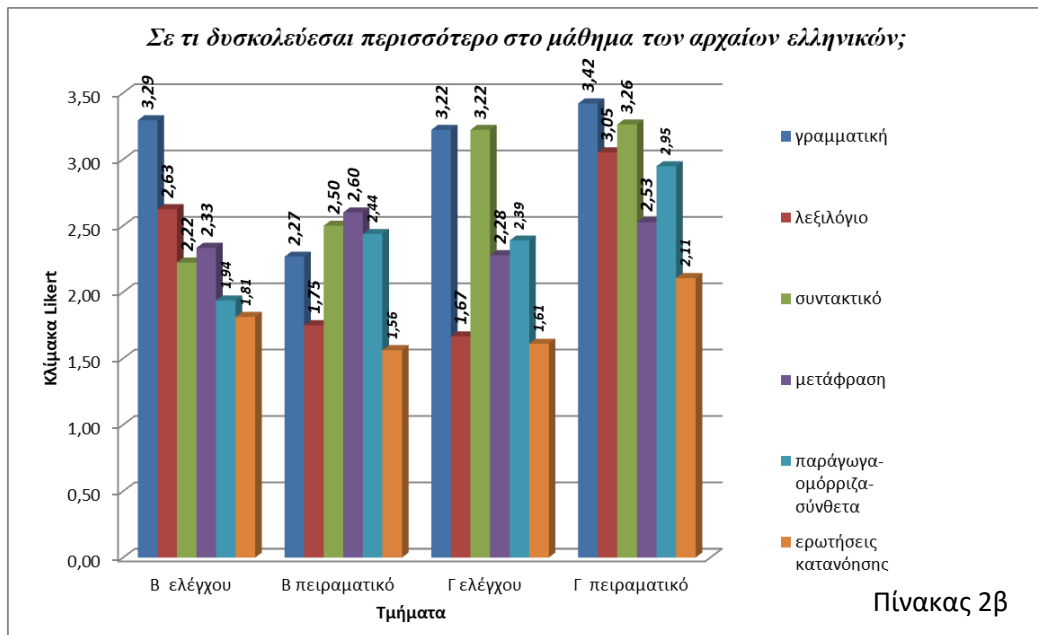


Τις ίδιες παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε και στον πίνακα 1β, από τον οποίο εξάγεται ότι οι μαθητές και των 2 τάξεων, της Β΄ και της Γ΄ όχι μόνο βρίσκουν αρκετά χρήσιμο και ενδιαφέρον το μάθημα των αρχαίων ελληνικών αγγίζοντας περίπου όλοι το 4 της κλίμακας Likert αλλά και σχεδόν ταυτίζουν τη χρησιμότητα του μαθήματος με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για αυτό. Η a priori ανταπόκριση των παιδιών απέναντι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών και των τριών τάξεων φαίνεται να ταυτίζεται με τις a posteriori δηλώσεις τους (δήλωση μετά τη

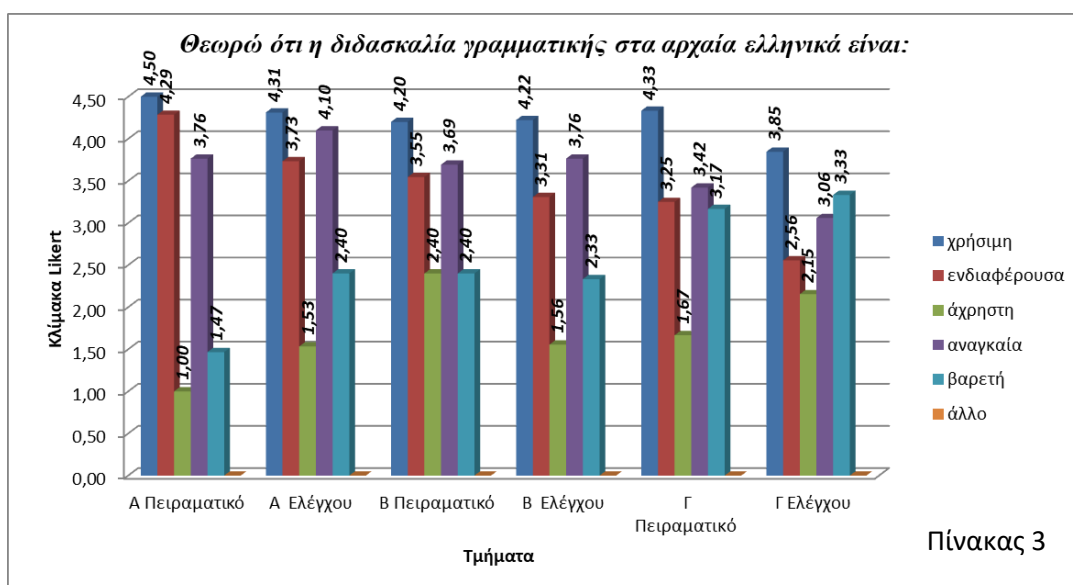
διδασκαλία) (βλ. Κεφ. 8.3.1.), στις οποίες μάλιστα αιτιολογούν γιατί το μάθημα τους φαίνεται ενδιαφέρον και χρήσιμο.



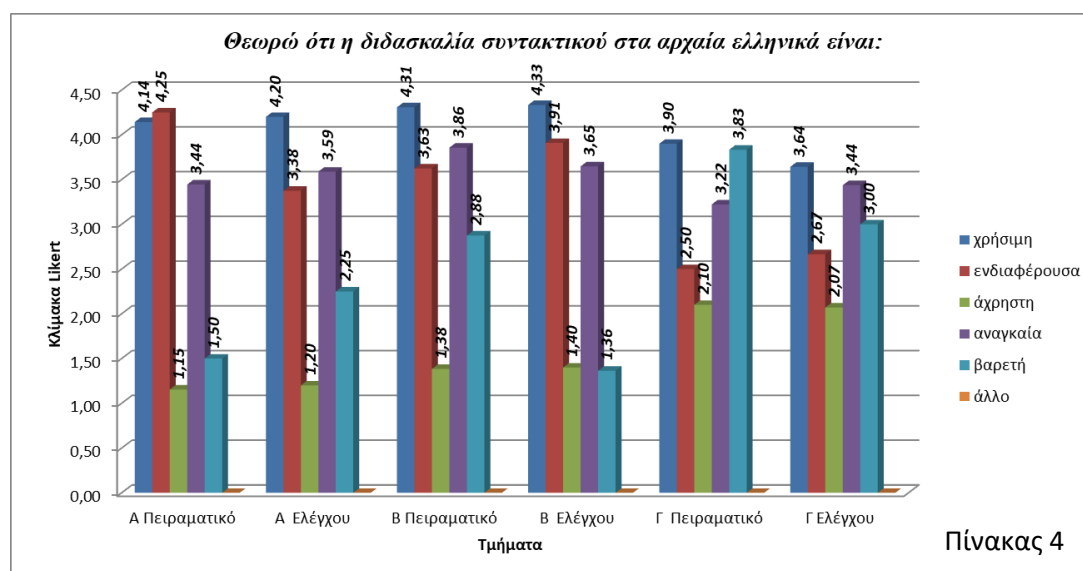
Στον πίνακα 2α μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφορές που παρατηρούνται στα δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, ενώ στο πειραματικό τμήμα την πρώτη θέση κατέχει το λεξιλόγιο, στο τμήμα ελέγχου καταλαμβάνει η μετάφραση. Εκτός αυτού, ενώ το πειραματικό τμήμα φαίνεται να δυσκολεύεται ελάχιστα στο συντακτικό, δεν ισχύει το ίδιο για το τμήμα ελέγχου. Η στάση τους αυτή δεν επιβεβαιώνεται από τις δηλώσεις τους στη συζήτηση που ακολούθησε της διδασκαλίας στην οποία αρκετοί μαθητές -πλην του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής/επίδοσης- επεσήμαναν τη δυσκολία και τη πολυπλοκότητα των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων.



Στον πίνακα 2β παρατηρούμε ότι αντίθετα με τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι μαθητές των δύο επόμενων τάξεων παραδέχονται ότι η γραμματική των αρχαίων ελληνικών τους δυσκολεύει περισσότερο. Εξαιρεση αποτελούν οι μαθητές του πειραματικού τμήματος της Β΄ Γυμνασίου για τους οποίους, όπως φαίνεται, η μετάφραση και το συντακτικό κατέχουν τις πρώτες θέσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ίδιοι στις δηλώσεις τους μετά τις διδασκαλίες ταυτίζουν τη γραμματική με το συντακτικό ως προς τον μεγάλο βαθμό δυσκολίας και των δύο. Η ίδια ταύτιση ως προς τον βαθμό δυσκολίας παρατηρείται και στη Γ΄ Γυμνασίου τόσο στο πειραματικό όσο και στο τμήμα ελέγχου.

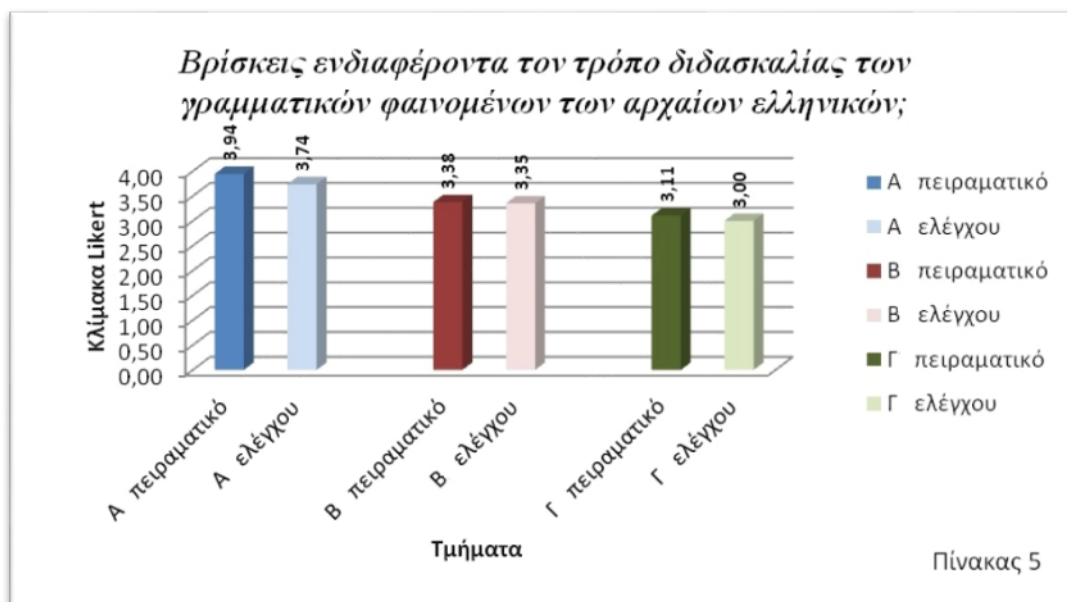


Παρόλα αυτά στον τρίτο πίνακα εμφανίζεται ότι οι μαθητές όλων των τάξεων αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της γραμματικής των αρχαίων ελληνικών. Παράλληλα παρατηρούμε ότι η αναγκαιότητα εκμάθησης της βρίσκεται σε αρκετά υψηλή θέση για τους μαθητές της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου, ενώ υποχωρεί ελαφρώς για τους μαθητές της Γ΄. Σημαντικό αναφοράς είναι επίσης το γεγονός ότι στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου φαίνεται εξίσου ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, ενώ μάλιστα ένας μαθητής του πειραματικού τμήματος, συμπληρώνοντας την επιλογή «άλλο», έδωσε στη διδασκαλία της γραμματικής τον χαρακτηρισμό «βασική». Παρόλα αυτά όσο προχωράμε ηλικιακά, όλο και λιγότεροι τη βλέπουν με ενδιαφέρον γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την «αντίστροφη πορεία» του χαρακτηρισμού «βαρετή». Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου βρίσκουν τη διδασκαλία της γραμματικής περισσότερο βαρετή από ό,τι οι μαθητές των δύο άλλων τάξεων.



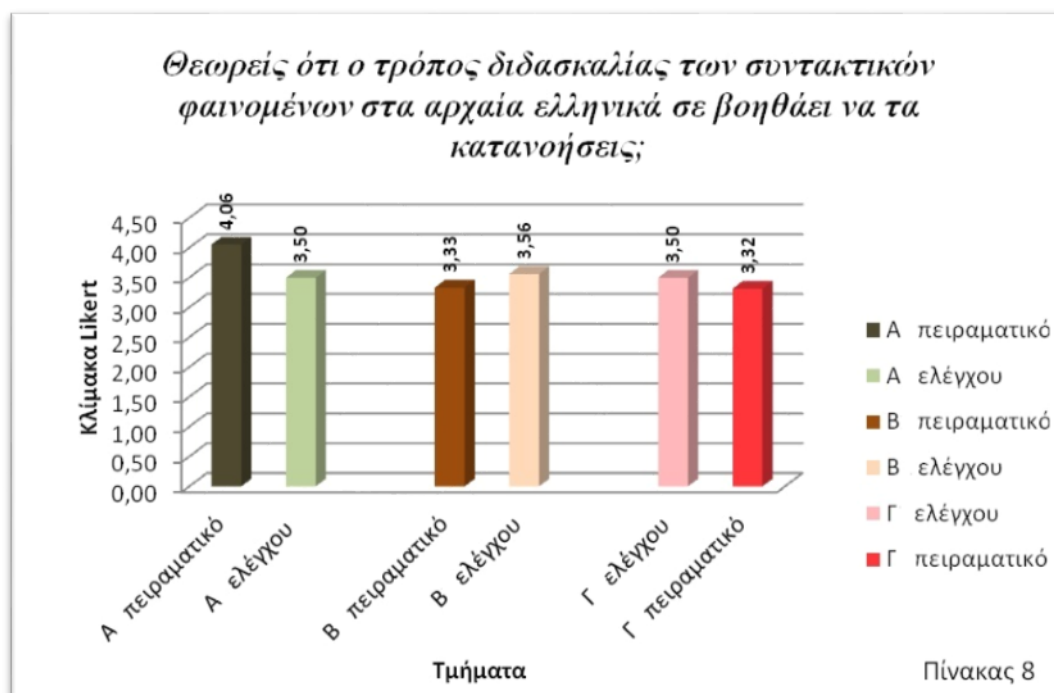
Όσον αφορά τη διδασκαλία του συντακτικού, διαπιστώνεται πάλι ότι οι μαθητές και των τριών τάξεων συμφωνούν ότι είναι πολύ χρήσιμη με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου να βρίσκονται ελάχιστα πιο χαμηλά. Αντίστοιχα υψηλή θέση καταλαμβάνει για τους μαθητές του πειραματικού τμήματος της Α΄ Γυμνασίου και η παράμετρος «ενδιαφέρον» η οποία συνεχίζει και κατέχει υψηλά ποσοστά και για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Αντιθέτως, για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου παρατηρείται ότι όσο χρήσιμη θεωρούν τη διδασκαλία του συντακτικού άλλο τόσο βαρετή τη χαρακτηρίζουν. Παρόλα αυτά, η αναγκαιότητα διδασκαλίας του συντακτικού κατέχει μία αρκετά υψηλή θέση στην κλίμακα για τους μαθητές και των τριών τάξεων. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι και σε αυτή την ερώτηση, ο μαθητής

του πειραματικού τμήματος της Α΄ Γυμνασίου ο οποίος χαρακτήρισε τη διδασκαλία της γραμματικής (βλ. Πίνακα 3) «βασική», απέδωσε τον ίδιο χαρακτηρισμό και για το συντακτικό.



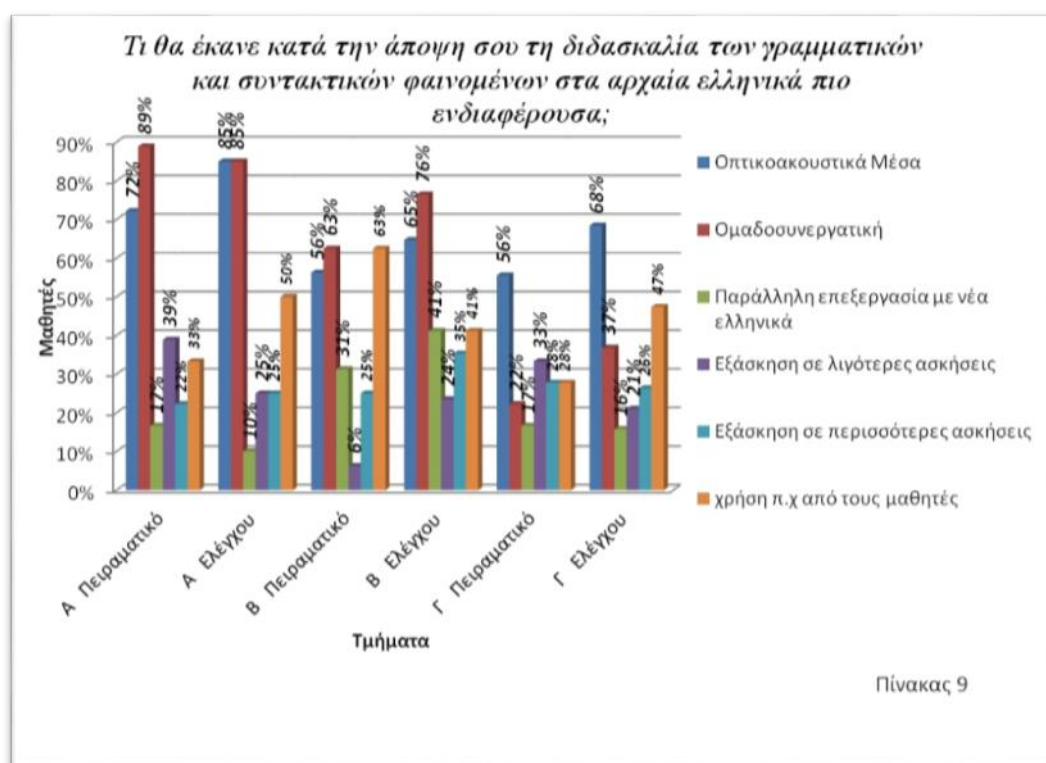
Παρατηρώντας τους πίνακες 5 και 6 διαπιστώνουμε ότι η ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα σχεδόν ταυτίζεται. Αναλυτικότερα παρατηρούμε ότι η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τον τρόπο διδασκαλίας των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων ενώ είναι αρκετά μεγάλη για

τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, ειδικά για αυτούς του πειραματικού τμήματος, για τις δύο επόμενες τάξεις βρίσκεται σε ένα μέτριο επίπεδο. Επιβεβαιωτικές της στάσης τους αυτής είναι οι a posteriori δηλώσεις τους από τις οποίες εμφανίζεται ότι όσο μεγαλώνουν τόσο πιο βαρετή χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία των φαινομένων αυτών.



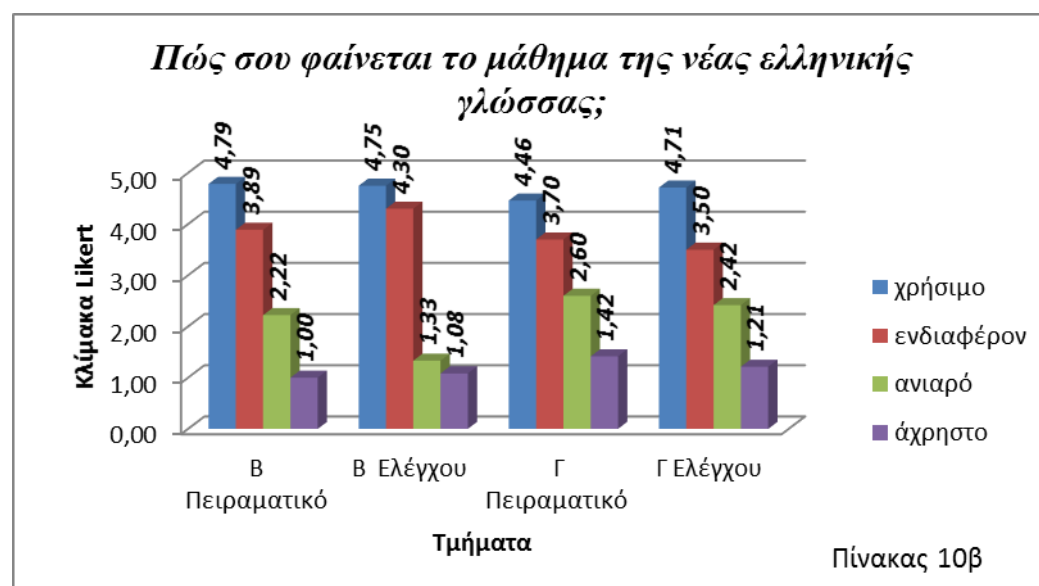
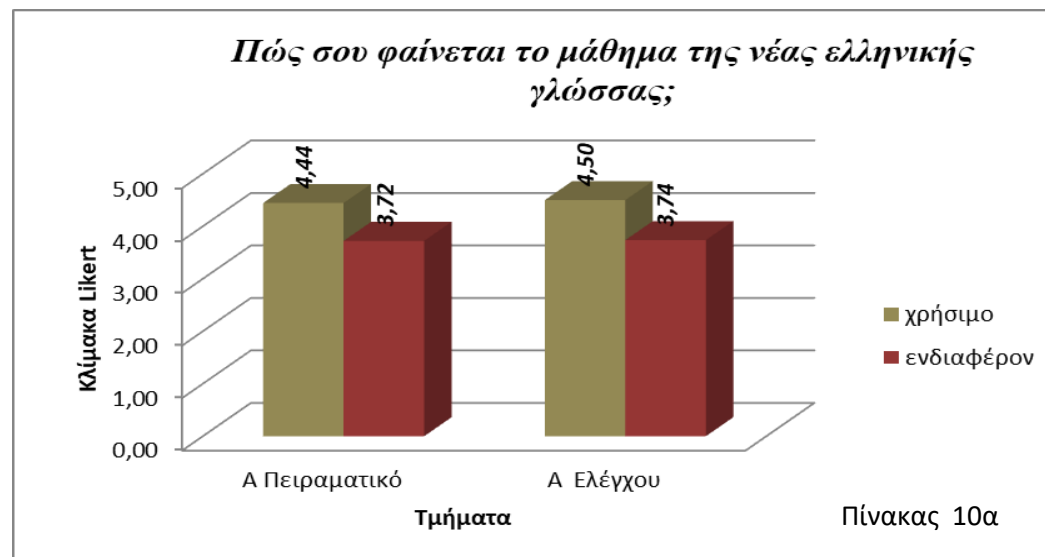
Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρήσουμε ότι, αν και οι μαθητές της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου συμφωνούν ότι ο τρόπος διδασκαλίας των γραμματικών και συντακτικών

φαινομένων στα αρχαία ελληνικά συμβάλλει στην κατανόησή τους σε επαρκή βαθμό, τα δύο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου -με το πειραματικό να βρίσκεται στη χαμηλότερη θέση- δεν έχουν την ίδια άποψη. Μάλιστα ένας μαθητής του τμήματος ελέγχου της Γ΄ τάξης προχώρησε σε διάκριση μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας της καθηγήτριάς του και του τρόπου διδασκαλίας των φαινομένων όπως αυτά παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια, επισημαίνοντας ότι ο πρώτος είναι βοηθητικός για αυτόν, ενώ ο δεύτερος όχι. Παρόλα αυτά, η στάση τους αλλάζει θετικά, όταν ερωτώνται για τον τρόπο διδασκαλίας των συντακτικών φαινομένων. Αναλυτικότερα, ενώ από τα δεδομένα του πίνακα 7 αποδεικνύεται ότι ο τρόπος διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων δεν τους βοηθάει να τα κατανοήσουν, δεν έχουν την ίδια άποψη για τα συντακτικά φαινόμενα για τον τρόπο διδασκαλίας των οποίων δείχνουν αρκούντως ικανοποιημένοι.



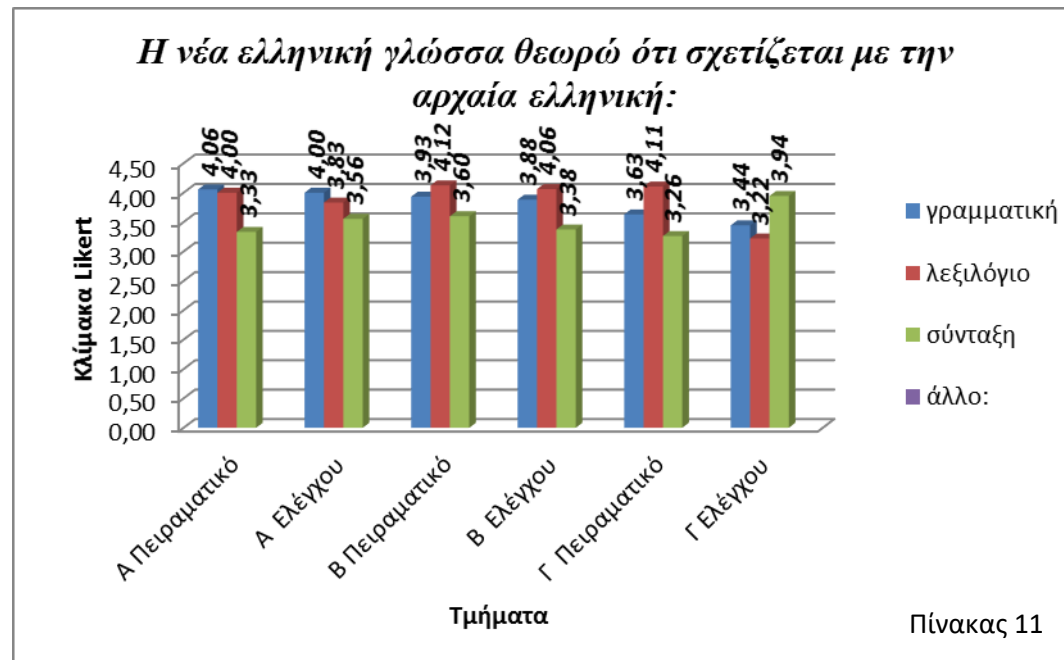
Στον επόμενο πίνακα (9) ενδιαφέρον έχει να παρατηρήσουμε ότι την υψηλότερη θέση στα τμήματα της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου κατέχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ως συνιστώσα ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους για τη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, θέση την οποία «παραχωρούν» στα οπτικοακουστικά μέσα στην Γ΄ Γυμνασίου. Πράγματι, η χρήση διαδραστικού πίνακα

που επιλέχθηκε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών μας για την παρουσίαση των υπό εξέταση φαινομένων σχολιάστηκε από τους μαθητές της Γ΄ τάξης, οι οποίοι έδειχναν ιδιαίτερα θετικοί απέναντί της (βλ. Κεφ. 8.3.1.). Εκτός των παραπάνω, μείζονος σημασίας είναι το γεγονός ότι, αν εξαιρέσουμε τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα το 41% των μαθητών του τμήματος ελέγχου, η παράλληλη επεξεργασία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων στην αρχαία και νέα ελληνική κατέχει τη χαμηλότερη θέση στις επιλογές των παιδιών.

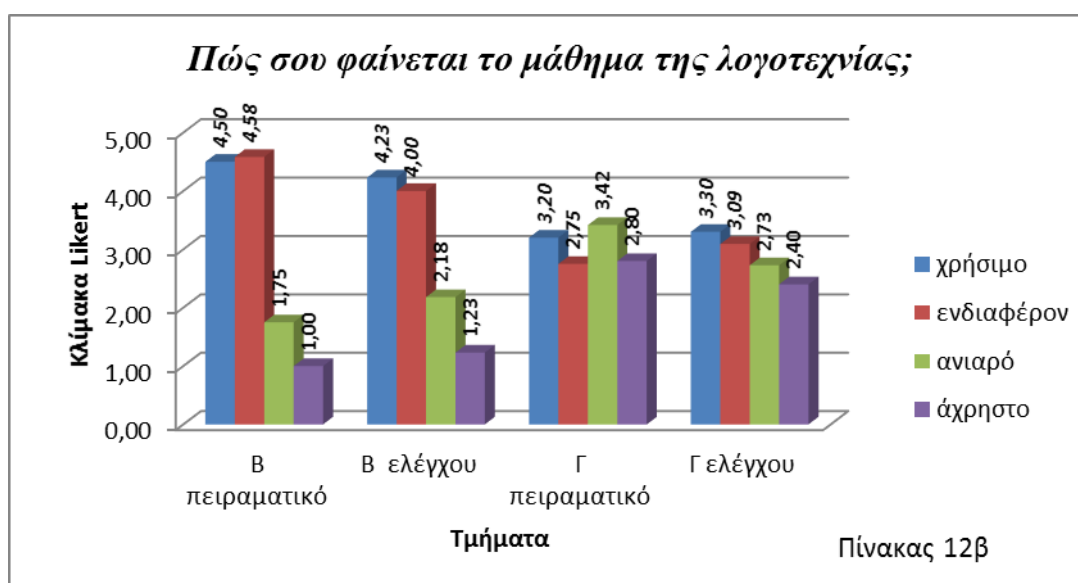
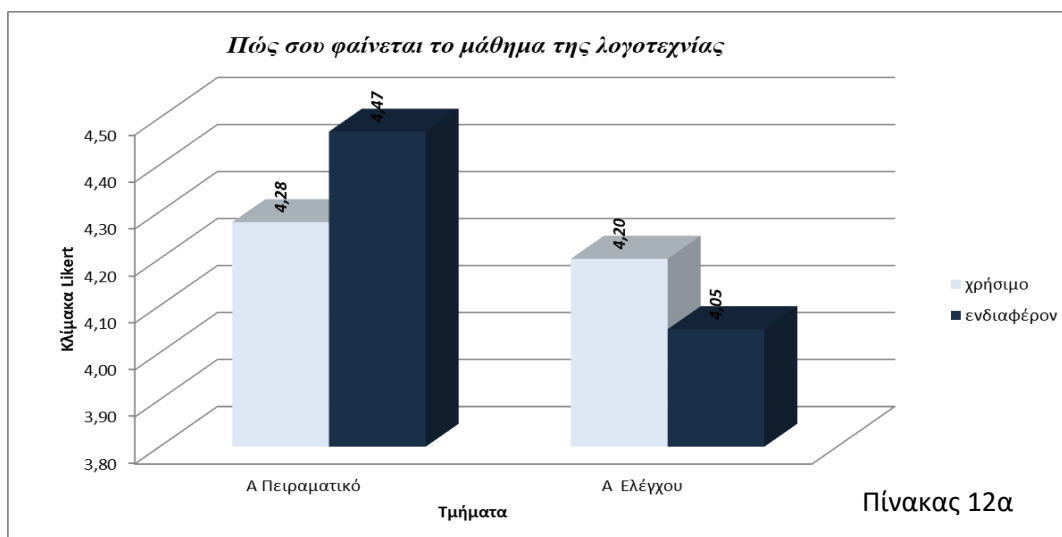


Στον πίνακα 10α, περνώντας στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας, παρατηρούμε ότι οι μαθητές και των δύο τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου βρίσκουν το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας εξίσου χρήσιμο κα ενδιαφέρον. Το ίδιο μπορούμε να επισημάνουμε και για τη Β΄ και τη Γ΄ Γυμνασίου, αφού οι μαθητές φαίνεται να

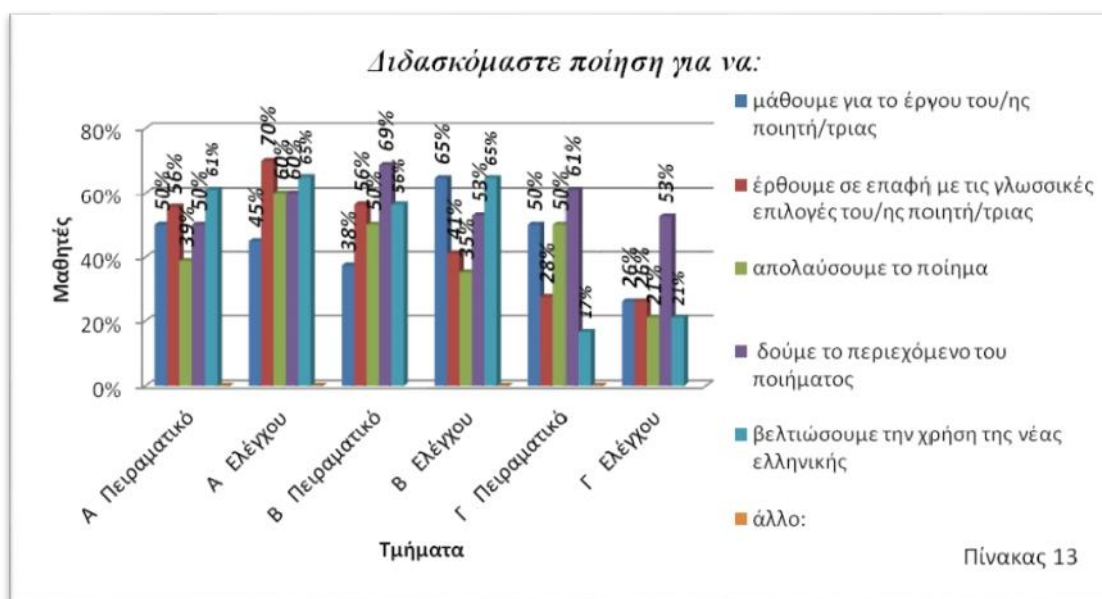
αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του μαθήματος, τοποθετώντας τη στην πρώτη θέση. Τη δεύτερη θέση κατέχει ο χαρακτηρισμός «ενδιαφέρον», ενώ είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι κανένας δεν θεωρεί το μάθημα άχρηστο.



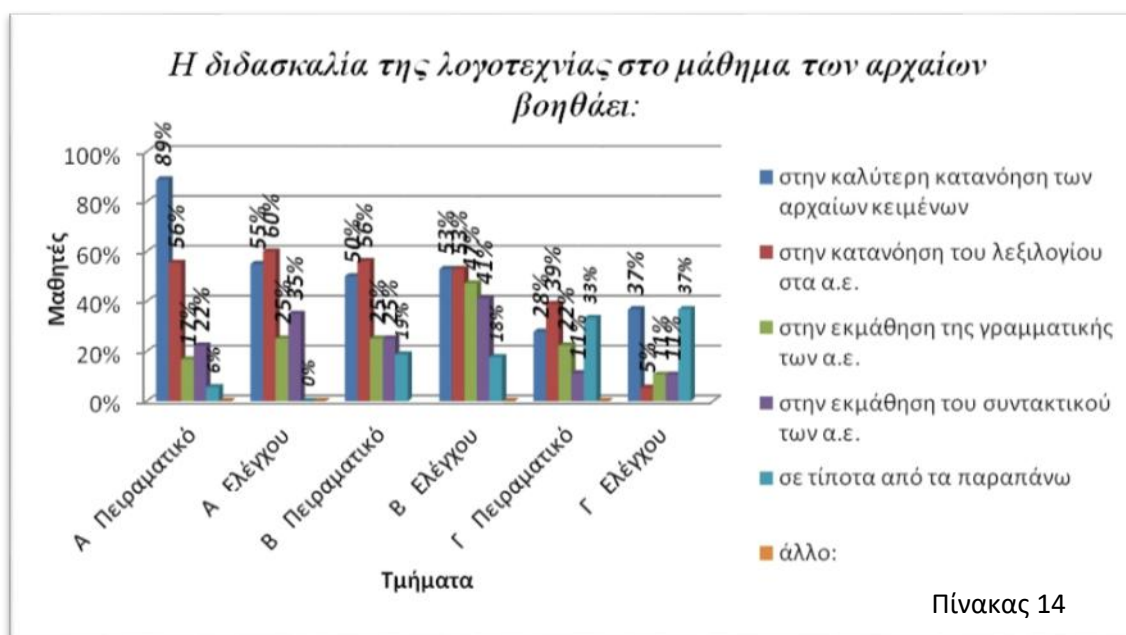
Από τα στοιχεία του πίνακα 11 εύκολα μπορούμε να εξαγάγουμε ότι οι μαθητές τόσο των πειραματικών όσο και των τμημάτων ελέγχου όλων των τάξεων αναγνωρίζουν ότι η νέα ελληνική σχετίζεται με την αρχαία ελληνική σε αρκετά μεγάλο βαθμό όχι μόνο στο λεξιλόγιο αλλά και στη γραμματική και στη σύνταξη, παρόλο που δεν θεωρούν ότι η αντιστικτική μελέτη τους θα έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον (βλ. Πίνακα 9), θέση η οποία δείχνει να ανατρέπεται στις *a posteriori* δηλώσεις των πειραματικών τμημάτων μετά την εξέταση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων σε παραλληλία.



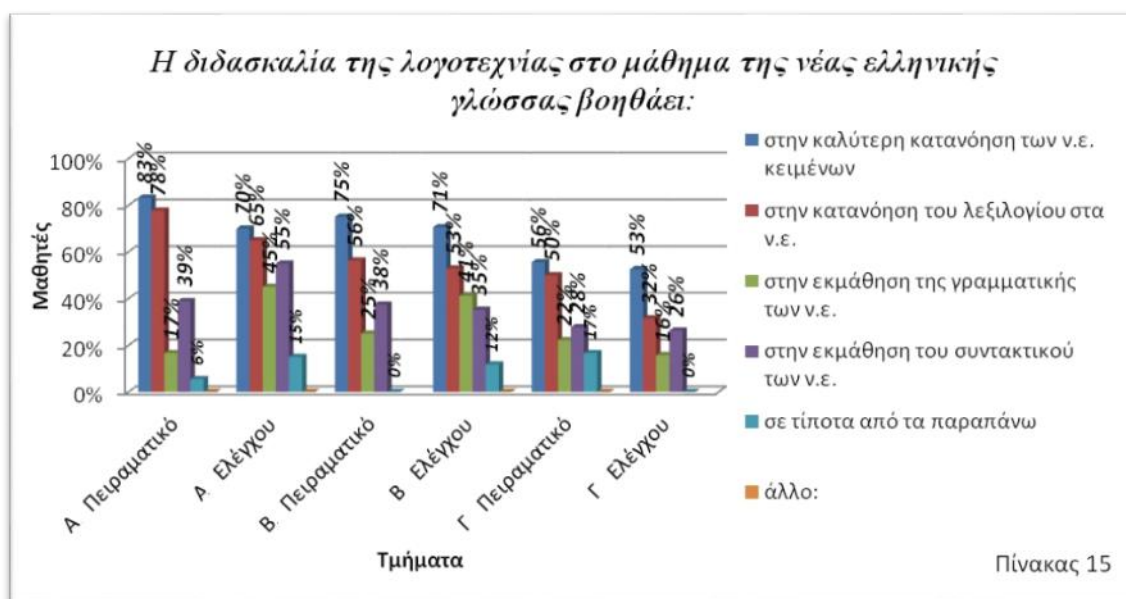
Όπως αποδεικνύεται από τους πίνακες 12α & 12β στην Α΄ και στη Β΄ Γυμνασίου οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας αρκετά χρήσιμο και ενδιαφέρον. Αντίθετα, στη Γ΄ Γυμνασίου φαίνεται να απομακρύνονται από τις ακραίες θέσεις (πολύ-καθόλου), χωρίς ωστόσο να μπορούν να καταλήξουν σε κάποιον χαρακτηρισμό.



Στον πίνακα 13 φαίνεται ότι πάνω από το 50% των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου και του πειραματικού τμήματος της Β΄ θεωρούν ότι διδάσκονται ποίηση για να έρθουν σε επαφή με τις γλωσσικές επιλογές του/ης ποιητή/τριας, αναγνωρίζοντας με τον τρόπο τους τη λειτουργία της «ποιητικής γραμματικής». Δύο μαθητές του τμήματος ελέγχου σημείωσαν ότι η διδασκαλία της ποίησης συμβάλλει στην ανάπτυξης της κριτικής σκέψης αλλά και στην συγγραφή -πιο ωραίων- ποιημάτων. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών που προέκριναν τις γλωσσικές επιλογές του/ης ποιητή/τριας μειώνεται στο τμήμα ελέγχου της Β΄ Γυμνασίου και σε όλη τη Γ΄. Μαθητής της Β΄ Γυμνασίου του πειραματικού τμήματος επεσήμανε άλλο έναν -αξιακό- λόγο, αυτόν της αντιμετώπισης της ποίησης ως μέρους του ελληνικού πολιτισμού και ιστορίας. Άξιο αναφοράς, επίσης, είναι το πολύ χαμηλό ποσοστό των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου που πιστεύει ότι διδάσκονται ποίηση, για να βελτιώσουν τη χρήση της νέας ελληνικής σε σύγκριση με τους μαθητές των δύο άλλων τάξεων, στους οποίους η επιλογή αυτή κατέχει υψηλή θέση. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι σημειώθηκαν και πολλές διαφορετικές απαντήσεις από αυτές που είχαμε προβλέψει από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και των 2 τμημάτων, γεγονός που αποδεικνύει την διαφορετική προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής του τμήματος ελέγχου απέδωσε στην ποίηση «συναισθηματικό πρόσημο», λέγοντας ότι «διδασκόμαστε ποίηση γιατί κάποια ποιήματα μας εκφράζουν». Αντίστοιχη απάντηση έδωσε και μαθητής του πειραματικού τμήματος σημειώνοντας «για να αναλύσουμε ταυτόχρονα την ψυχοσύνθεσή μας και τα συναισθήματά μας». Αντίθετα, κάποιος συμμαθητής του σημείωσε «για να καλλιεργήσουμε το πνεύμα μας».



Στον πίνακα 14 δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε ότι το 89% των μαθητών του πειραματικού τμήματος της Α΄ Γυμνασίου απάντησε ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αρχαίων κειμένων. Οι υπόλοιπες παράμετροι συσχέτισης των δύο γνωστικών αντικειμένων βρίσκονται πολύ χαμηλότερα στις επιλογές των μαθητών. Αξίζει, επίσης, να επισημάνουμε ότι η εκμάθηση της γραμματικής ισοσταθμίζεται περίπου με την εκμάθηση του συντακτικού στις απαντήσεις των παιδιών καταλαμβάνοντας χαμηλές θέσεις. Με εξαίρεση το τμήμα ελέγχου της Β΄ Γυμνασίου στο οποίο περίπου το 40% των μαθητών αναγνωρίζει τη συμβολή της λογοτεχνίας στην κατανόηση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής, σε όλα τα υπόλοιπα τμήματα τα ποσοστά είναι εμφανώς μικρότερα. Μάλιστα, δεν μπορούμε να μην συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι η Γ΄ Γυμνασίου, σε ποσοστό περίπου 35% και για τα δύο τμήματα, δεν αναγνωρίζει καμία συσχέτιση μεταξύ λογοτεχνίας και αρχαίων ελληνικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις των μαθητών στα focus group των πειραματικών τμημάτων όλων των τάξεων, οι οποίοι μετά την πραγματοποίηση των διδασκαλιών ερμήνευσαν τη χρήση ποιητικής γραμματικής, αναγνωρίζοντας επομένως τη συσχέτιση των δύο αντικειμένων.



Στην αντίστοιχη ερώτηση για τη συμβολή της λογοτεχνίας στο μάθημα της νέας ελληνικής αυτή τη φορά, διαπιστώνεται ότι τις υψηλότερες θέσεις καταλαμβάνουν η καλύτερη κατανόηση των νέων ελληνικών κειμένων και η κατανόηση του νεοελληνικού λεξιλογίου. Η εκμάθηση της νεοελληνικής γραμματικής κατέχει την υψηλότερη θέση (45%) στο τμήμα ελέγχου της Α΄ Γυμνασίου αλλά και στο αντίστοιχο τμήμα της Β΄ (40%). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το τελευταίο τμήμα σημείωσε το ίδιο ποσοστό στην αντίστοιχη ερώτηση του προηγούμενου πίνακα. Κάτι το οποίο παρατηρούμε, επίσης, είναι ότι πάνω από τους μισούς μαθητές του τμήματος ελέγχου της Α΄ Γυμνασίου επισημαίνουν τη συμβολή της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της νεοελληνικής σύνταξης. Τέλος, όπως και στον προηγούμενο πίνακα, έτσι και σε αυτόν, εύκολα μπορούμε να εξαγάγουμε ότι η Γ΄ Γυμνασίου βρίσκει μικρή συσχέτιση μεταξύ λογοτεχνίας και νεοελληνικών γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Παρόλα αυτά, 2 μαθητές της τελευταίας τάξης του πειραματικού τμήματος σημείωσαν ως πρόσθετο λόγο σύνδεσης νέας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας τη συμβολή της τελευταίας στην παραγωγή λόγου και τη χρήση λεξιλογίου.

8.2. Κλείδα Παρατήρησης

Η κλείδα παρατήρησης η οποία συμπληρώθηκε στη διάρκεια κάθε διδασκαλίας από τις παρατηρήτριες λειτούργησε προπαρασκευαστικά για το επόμενο κατά σειρά

ερευνητικό εργαλείο, τις ομάδες εστίασης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα δύο ερευνητικά μας ερωτήματα, επιδίωξη μας συνιστούσε η καταγραφή της ανταπόκρισης των μαθητών, ώστε να μπορέσουμε να ελέγξουμε τη συμμετοχή τους βασιζόμενοι στον άξονα της συχνότητας. Αποδελτιώνοντας και κωδικοποιώντας τα δεδομένα μας, οδηγηθήκαμε στη δημιουργία πινάκων οι οποίοι διακρίνονται σε τέσσερα στάδια πάνω στα οποία δομήθηκε η διδασκαλία τόσο των πειραματικών όσο και των τμημάτων ελέγχου της Α' και της Β' Γυμνασίου. Η τελευταία τάξη εξαιρείται από το στάδιο της άσκησης, η οποία δεν είχε συμπεριληφθεί στον διδακτικό σχεδιασμό. Αναλυτικότερα, η εκάστοτε διδασκαλία επιμερίστηκε στα στάδια της αφόρμησης, της παρουσίασης του φαινομένου, της συμπλήρωσης του πίνακα θεωρίας και της άσκησης και η ανταπόκριση των μαθητών υπολογίστηκε αναλογικά με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στο αντίστοιχο στάδιο.

Ανταπόκριση των μαθητών της Α' Γυμνασίου στη διδασκαλία του κατηγορουμένου στα αρχαία ελληνικά

	<i>Αφόρμηση</i>	<i>Παρουσίαση φαινομένου</i>	<i>Συμπλήρωση πίνακα θεωρίας</i>	<i>Άσκηση</i>
Πειραματικό (18 μαθητές)	38 ανταποκρίσεις σε 8 ερωτήσεις	83 ανταποκρίσεις σε 19 ερωτήσεις	10 ανταποκρίσεις σε 4 ερωτήσεις	11 απαντήσεις σε 3 ερωτήσεις
Ελέγχου (20 μαθητές)	14 ανταποκρίσεις σε 4 ερωτήσεις	78 ανταποκρίσεις σε 19 ερωτήσεις	22 ανταποκρίσεις σε 3 ερωτήσεις	42 ανταποκρίσεις σε 7 ερωτήσεις

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα, στο στάδιο της αφόρμησης στο πειραματικό τμήμα τέθηκαν οι διπλάσιες ερωτήσεις συγκριτικά με το τμήμα ελέγχου. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι η ανταπόκριση των μαθητών του πειραματικού τμήματος ξεπερνάει κατά πολύ την αντίστοιχη ανταπόκριση των μαθητών του τμήματος ελέγχου. Στο στάδιο της παρουσίασης του συντακτικού φαινομένου και συγκεκριμένα του κατηγορούμενου, στο πειραματικό τμήμα επιλέχθηκε να παρουσιαστεί αντιστικτικά με τα νέα ελληνικά, ενώ στο τμήμα ελέγχου η διδασκαλία περιορίστηκε μόνο στα αρχαία ελληνικά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη σύνταξη των νεοελληνικών προτάσεων και την

αντίστοιχί τους στα αρχαία ελληνικά προσμετρήθηκαν ως μία ερώτηση. Παρατηρούμε ότι στο στάδιο αυτό της διδασκαλίας, η ανταπόκριση των μαθητών των δύο τμημάτων σε ισάριθμες ερωτήσεις σχεδόν ταυτίζεται, ενώ στη συμπλήρωση του πίνακα θεωρίας (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας) η ανταπόκριση του τμήματος ελέγχου είναι λίγο παραπάνω από διπλάσια σε σχέση με αυτή του πειραματικού. Πολύ μεγαλύτερη παρατηρούμε ότι ήταν και η συμμετοχή των μαθητών του τμήματος ελέγχου στην άσκηση. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το πειραματικό τμήμα δεν πρόλαβε να ολοκληρώσει την επεξεργασία όλων των παραδείγματα της άσκησης, με αποτέλεσμα να μην έχουμε πλήρη εικόνα για τη συμμετοχή τους.

Ανταπόκριση των μαθητών της Β' Γυμνασίου στη διδασκαλία της προστακτικής έγκλισης στα αρχαία ελληνικά

	<i>Αφόρμηση</i>	<i>Παρουσίαση φαινομένου</i>	<i>Συμπλήρωση πίνακα θεωρίας</i>	<i>Άσκηση</i>
Πειραματικό (16 μαθητές)	21 ανταποκρίσεις σε 8 ερωτήσεις	89 ανταποκρίσεις σε 14 ερωτήσεις	24 ανταποκρίσεις σε 4 ερωτήσεις	6 ανταποκρίσεις σε 4 ερωτήσεις
Ελέγχου (17 μαθητές)	4 ανταποκρίσεις σε 3 ερωτήσεις	30 ανταποκρίσεις σε 12 ερωτήσεις	27 ανταποκρίσεις σε 5 ερωτήσεις	7 ανταποκρίσεις σε 4 ερωτήσεις

Στο στάδιο της αφόρμησης, είναι εμφανής η κατά πολύ μεγαλύτερη ανταπόκριση των μαθητών του πειραματικού τμήματος συγκριτικά με τους μαθητές του τμήματος ελέγχου. Το ίδιο μπορούμε να παρατηρήσουμε και στο επόμενο στάδιο, αυτό της παρουσίασης του γραμματικού φαινομένου, στο οποίο ακολουθώντας την ίδια φιλοσοφία καταμέτρησης, οι ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιστικτικές προτάσεις σε νέα και αρχαία συνυπολογίστηκαν ως μία. Από την άλλη, στις δύο επόμενες φάσεις της διδασκαλίας, η ανταπόκριση των μαθητών και των δύο τμημάτων κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα.

Ανταπόκριση των μαθητών της Γ' Γυμνασίου στη διδασκαλία των δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων στα αρχαία ελληνικά

	<i>Αφόρμηση</i>	<i>Παρουσίαση φαινομένου</i>	<i>Συμπλήρωση πίνακα θεωρίας</i>	<i>Άσκηση</i>
Πειραματικό (20 μαθητές)	14 ανταποκρίσεις σε 5 ερωτήσεις	17 ανταποκρίσεις σε 2 ερωτήσεις	14 ανταποκρίσεις σε 5 ερωτήσεις	—
Ελέγχου (18 μαθητές)	6 ανταποκρίσεις σε 2 ερωτήσεις	22 ανταποκρίσεις σε 8 ερωτήσεις	10 ανταποκρίσεις σε 7 ερωτήσεις	—

Στο στάδιο της αφόρμησης, μπορούμε να επισημάνουμε ότι η ανταπόκριση των μαθητών του πειραματικού τμήματος είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη του τμήματος ελέγχου, μικρότερη όμως αν τη συγκρίνουμε με τις ανταποκρίσεις των πειραματικών τμημάτων των προηγούμενων τάξεων στο ίδιο στάδιο. Παρόλα αυτά, στο επόμενο στάδιο διδασκαλίας, η συμμετοχή των μαθητών του πειραματικού τμήματος υπερβαίνει τη συμμετοχή του τμήματος ελέγχου, αν λάβουμε υπ' όψιν τον αριθμό των τιθέμενων ερωτήσεων. Το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο στη Γ' Γυμνασίου προσεγγίσθηκε κειμενοκεντρικά, επιλογή που εξηγεί τον μικρό αριθμό των τιθέμενων ερωτήσεων -συγκριτικά με τις άλλες 2 τάξεις-, δεδομένου ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ερωτήσεις αφορούσαν την ολότητα του κειμένου. Στο επόμενο στάδιο, αυτό της συμπλήρωσης του πίνακα, τα δύο τμήματα φαίνεται να ισορροπούν, με το πειραματικό να υπερτερεί ελάχιστα.

8.3. Θεματική Ανάλυση Ομάδων Εστίασης (focus groups)

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των ομάδων εστίασης, επιλέξαμε τη θεματική ανάλυση, η οποία ενδείκνυται για τις μελέτες που επιδιώκουν να αναδείξουν τις ερμηνείες των δεδομένων (Alhojailan, 2012: 40). Λαμβάνοντας, επομένως, υπ' όψιν ότι η ερμηνεία του λόγου των μαθητών αποτελεί για την παρούσα μελέτη στάδιο κομβικής σημασίας για την απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα, επιλέξαμε για τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης το

μοντέλο των Miles & Huberman (1994: 12) βασιζόμενο σε 3 στάδια, αυτό της απλοποίησης των δεδομένων, έκθεσης των δεδομένων και εξαγωγής αποτελεσμάτων.

Στο πρώτο στάδιο, της απλοποίησης των δεδομένων, συγκεντρώσαμε και οργανώσαμε τα δεδομένα μας σε ένα αρχείο word, ώστε να μπορέσουμε να επιλέξουμε εκείνα τα λεκτικά σύνολα τα οποία μας είναι απαραίτητα για την ένταξή τους σε μεγαλύτερα μοτίβα. Απαραίτητη προϋπόθεση για το προαναφερθέν στάδιο ήταν η πολλαπλή ανάγνωση των δεδομένων μας, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους Bogdan & Biklen (2007: 165, όπ. αναφ. στο Alhojailan, 2012: 43), οι οποίοι διατείνονταν ότι ο ερευνητής οφείλει να διαβάσει τα συλλεχθέντα δεδομένα τουλάχιστον δύο φορές για να αποκτήσει αίσθηση του περιεχομένου τους. Στη συνέχεια, έχοντας πάντα ως οδοδείκτη τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ενέργεια που προτείνεται από πολλούς ερευνητές (Halldorson, 2009, όπ. αναφ. στο Alhojailan, 2012: 44) επισημάνσαμε με ακρίβεια τα αποσπάσματα - λεκτικά σύνολα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Βασιζόμενοι στα αποσπάσματα αυτά, επιμερίσαμε τα δεδομένα σε μικρότερα τμήματα, καταδεικνύοντας τα πρώτα θέματα. Ξαναδιαβάζοντας τα δεδομένα και εστιάζοντας σε πληροφορίες που δεν είχαν παρατηρηθεί στο πρώτο επίπεδο (Ryan & Bernard, 2003, όπ. αναφ. στο Alhojailan, 2012: 44) δημιουργήσαμε τα θέματα «2^{ου} επιπέδου», τους «κωδικούς», τα οποία μεταφέρθηκαν σε ένα νέο αρχείο word, ούτως ώστε να έχουμε πλήρη εποπτεία του υλικού μας.

Στο δεύτερο στάδιο, της έκθεσης των δεδομένων, οργανώσαμε με ξεχωριστό χρώμα τα δεδομένα σε εννοιολογικές ομάδες με άξονα το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο απαντούσαν και το τμήμα (πειραματικό – ελέγχου) της εκάστοτε τάξης στην οποία αντιστοιχούσαν. Στόχο συνιστούσε η διερεύνηση διαφορών, ομοιοτήτων, αλληλεξαρτήσεων μεταξύ τους. Έτσι, οδηγηθήκαμε στο τελικό στάδιο το οποίο περιλαμβάνει την εξαγωγή αποτελεσμάτων, τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια ξεχωριστά για κάθε τάξη.

8.3.1. Διαμορφώνοντας τις κατηγορίες

Για τη διαμόρφωση των κατηγοριών, την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν λάβαμε υπ' όψιν τις απαντήσεις των παιδιών που συμμετείχαν και στις 2 ομάδες εστίασης (υψηλής συμμετοχής-επίδοσης/χαμηλής συμμετοχής-επίδοσης) τόσο του πειραματικού όσο και του τμήματος ελέγχου της κάθε τάξης, επιτυγχάνοντας μία

ολιστική προσέγγιση του υπό μελέτη ερευνητικού αντικειμένου η οποία οδήγησε σε εγκυρότερα αποτελέσματα. Οι γενικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που προέκυψαν απαντούν ξεχωριστά σε κάθε ερευνητικό ερώτημα εκτός της τελευταίας που εμπίπτει και στα 2 και θα παρουσιαστούν ξεχωριστά για κάθε τάξη, εκτός αυτών που αφορούσαν μόνο συγκεκριμένες τάξεις και ως εκ τούτου απαιτούσαν συγχώνευση. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η εξειδίκευση περιπτώσεων εστιασμένων στα πειραματικά τμήματα και τα τμήματα ελέγχου θα παρουσιαστεί στο κείμενο ανάλυσης που ακολουθεί, ενώ το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά μόνο τα πειραματικά τμήματα. Αναλυτικά, οι γενικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες όπως προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Θεματικό Κέντρο Α΄ Ερευνητικού Ερωτήματος: Σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής

- 1.1. Τα αρχαία ελληνικά είναι χρήσιμα / ενδιαφέροντα λόγω:
 - 1.1.1. Σύνδεσης με τη νέα ελληνική
 - 1.1.2. Συμβολής στη γλωσσική παιδεία
 - 1.1.3. Γνωριμίας με το αξιακό σύστημα των αρχαίων (πολιτισμός, γλώσσα, ιστορία)
 - 1.1.4. Κειμενικής επαφής
- 1.2. Απουσία χρησιμότητας / ενδιαφέροντος αρχαίων ελληνικών λόγω:
 - 1.2.1. Δύσκολων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων
 - 1.2.2. Τρόπου διδασκαλίας
 - 1.2.3. Απόκλισης από τα νέα ελληνικά
- 1.3. Η διδασκαλία αρχαίας ελληνικής γλώσσας συντείνει (διδασκτική χρησιμότητα):
 - 1.3.1. Στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας
 - 1.3.2. Στην εσωτερίκευση του αξιακού συστήματος των αρχαίων (πολιτισμός, γλώσσα, ιστορία)
 - 1.3.3. Στην ανάδειξη της διαθεματικότητας

- 1.4. Θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία του γραμματικοσυντακτικού φαινομένου λόγω:
 - 1.4.1. Διδακτικής μεθοδολογίας που εστιάζει:
 - 1.4.1.1. Στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου (σύνδεση αρχαίας – νέας ελληνικής)
 - 1.4.1.2. Στην πορεία διδασκαλίας
 - 1.4.2. Ρόλου της διδάσκουσας
 - 1.4.3. Επιλεγμένου διδακτικού – εποπτικού υλικού
- 1.5. Μη θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία του γραμματικοσυντακτικού φαινομένου λόγω:
 - 1.5.1. Διδακτικής μεθοδολογίας που εστιάζει:
 - 1.5.1.1. Στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου
 - 1.5.1.2. Στην πορεία διδασκαλίας
 - 1.5.2. Έλλειψης χρόνου
 - 1.5.3. Επιλεγμένου διδακτικού – εποπτικού υλικού

2. Θεματικό Κέντρο Β' Ερευνητικού Ερωτήματος: Ποιητική γραμματική

- 2.1. Ποιητική γραμματική: Θετική ανταπόκριση στην επιλογή λόγω:
 - 2.1.1. Περιεχομένου ποιήματος
 - 2.1.2. Ενίσχυσης της κατανόησης του φαινομένου
- 2.2. Ποιητική γραμματική: Ερμηνεία επιλογής
 - 2.2.1. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος
 - 2.2.2. Συνεισφορά στη διαθεματικότητα
 - 2.2.3. Συμπερίληψη εξεταζόμενου γραμματικοσυντακτικού φαινομένου

3. Γενική Αποτίμηση: Συμβολή διδασκαλίας στην κατά δήλωση κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου

- 3.1. Συνέβαλε λόγω:
 - 3.1.1. Σύνδεσης με τη νέα ελληνική

3.1.2. Επιλεγμένου διδακτικού - εποπτικού υλικού

3.1.3. Τρόπου διδασκαλίας

3.2. Δεν συνέβαλε ενισχυτικά λόγω:

Απουσίας ουσιαστικής διαφοροποίησης από μία τυπική διδασκαλία

1. Θεματικό Κέντρο Α΄ Ερευνητικού Ερωτήματος: Σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής

1.1. Τα αρχαία ελληνικά είναι χρήσιμα/ ενδιαφέροντα λόγω:

1.1.1. Σύνδεσης με τη νέα ελληνική

Α΄ Γυμνασίου

Ένας αριθμός μαθητών της Α΄ Γυμνασίου φαίνεται να θεωρεί τα αρχαία ελληνικά μάθημα που του κεντρίζει το ενδιαφέρον, επισημαίνοντας παράλληλα τη χρησιμότητα του λόγω της σύνδεσης με τη νέα ελληνικά. Κάποιοι από τους μαθητές του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής και επίδοσης επισημαίνουν χαρακτηριστικά: «μου αρέσουν πολύ τα αρχαία γιατί πιστεύω ότι είναι ένα χρήσιμο μάθημα, είναι αρκετά ενδιαφέρον, επίσης μας βοηθάει πάρα πολύ στη νέα ελληνική γλώσσα». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν σχόλια που ακούστηκαν στο focus group χαμηλής συμμετοχής - επίδοσης του τμήματος ελέγχου. Μαθητές που δήλωσαν την απαρέσκεια τους για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών εν γένει, αναγνώρισαν εντούτοις τη συμβολή του στη νέα ελληνική: «είναι άχρηστα για μένα... μόνο στη νέα γλώσσα σου χρησιμεύουν, τίποτα άλλο».

Β΄ Γυμνασίου

Στη Β΄ Γυμνασίου παρατηρείται πάλι ότι τη χρησιμότητα και το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών λόγω της σύνδεσης τους με τη νέα ελληνική επεσήμαναν οι περισσότεροι μαθητές, εστιάζοντας αυτή τη φορά σε ομοιότητες των δύο γλωσσικών μορφών σε επίπεδο λεξιλογίου. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν: «για μένα είναι πολύ χρήσιμα [τα αρχαία ελληνικά] για τα νέα

ελληνικά», «μου αρέσουν περισσότερο τα κείμενα επειδή μοιάζουν με τα νέα, μαθαίνεις καινούργιες λέξεις –είναι παρόμοιες, οπότε γίνονται λίγο πιο εύκολα», «μου αρέσει που χρησιμοποιούμε κάποιες λέξεις που χρησιμοποιούσαν και οι αρχαίοι, φράσεις κ.ά.».

Γ' Γυμνασίου

Ένας μεγάλος αριθμός και στη Γ' Γυμνασίου φαίνεται να πρόκρινε τη σύνδεση αρχαίας - νέας ελληνικής ως συνιστώσα της χρησιμότητας αλλά και της ανάδειξης του ενδιαφέροντος για το μάθημα. Επιβεβαιωτικά είναι τα σχόλια μαθητών: «τα αρχαία είναι η βάση των νέων, οπότε χρειάζεται να έχουμε κάποιες βασικές γνώσεις, για να προχωρήσουμε και στα νέα», «είναι ενδιαφέρον, χρήσιμο [το μάθημα των αρχαίων ελληνικών] και μας βοηθάει να κατανοήσουμε την ελληνική γλώσσα», «πρέπει να ξέρεις κάποια γενικά πράγματα από την αρχαία γλώσσα, δηλαδή από τη γλώσσα σου η οποία προήλθε και έγινε τώρα νέα ελληνική και αυτό αργότερα θα σε βοηθήσει στα νέα ελληνικά, δηλαδή θα μπορείς να μιλάς καλύτερα». Άξιο αναφοράς είναι το σχόλιο μαθητή από το focus group του τμήματος ελέγχου χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης ο οποίος επισημαίνει την λειτουργία των αρχαίων ελληνικών ως μέσου ερμηνείας φαινομένων των νέων ελληνικών που δεν αιτιολογούνται με άλλο τρόπο: «[το μάθημα των αρχαίων ελληνικών] βοηθάει πολύ στα νέα κυρίως σε πράγματα που δεν αιτιολογούνται από τη νέα γλώσσα, όπως κάποιοι κανόνες τονισμού που κατεβαίνει ο τόνος... μερικά πράγματα δικαιολογούνται από τα αρχαία».

1.1.2. Συμβολής στη γλωσσική παιδεία²⁴

Α' Γυμνασίου

Στην Α' Γυμνασίου η χρησιμότητα του μαθήματος συνδέθηκε για ορισμένους μαθητές του focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης και των δύο τμημάτων με την κατανόηση της γλώσσας σε ετυμολογικό και λεξιλογικό επίπεδο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι εν λόγω μαθητές αν και αναγνώρισαν τη χρησιμότητα του

²⁴ Με τον όρο «γλωσσική παιδεία» εννοούμε τη σωστή χρήση του γλωσσικού κώδικα σε ετυμολογικό, λεξιλογικό, γραμματικοσυντακτικό επίπεδο

μαθήματος στη κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα, επεσήμαναν τη δυσарέσκεια τους για το μάθημα. Ενδεικτικές τοποθετήσεις μαθητών ήταν οι εξής: «[μέσα από το μάθημα των α.ε.] μαθαίνω καλύτερα τη γλώσσα μου, αλλά εγώ προσωπικά το βαριέμαι», «είναι χρήσιμο μάθημα επειδή μπορείς να μιλάς πιο σωστά, να μάθεις από πού προέρχονται οι λέξεις και η γλώσσα σου, αλλά δεν με ενδιαφέρουν πολύ σαν μάθημα», «για μένα είναι χρήσιμα [τα αρχαία ελληνικά], επειδή σε βοηθάνε να ξέρεις από πού προέρχεται μία λέξη, πώς να την γράψεις, αν δεν την έχεις ξανακούσει».

Β΄ Γυμνασίου

Η σύνδεση θετικής ανταπόκρισης στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών με τον σωστό χειρισμό της γλώσσας επισημαίνεται και από μαθητές της Β΄ Γυμνασίου: «[τα α.ε.] μας βοηθάνε να μάθουμε την αρχή της γλώσσας, την εξέλιξη της, μαθαίνουμε καινούργιους κανόνες και πιστεύω ότι αυτό είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο», «τα θεωρητικά πάντα θα μας ακολουθούν για μια ζωή, ανεξάρτητα από τις διάφορες κατευθύνσεις που θέλει να διαλέξει ο καθένας, μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις που μαθαίνει στα φιλολογικά», «μου αρέσει να μαθαίνω τύπους απ' έξω και να τους εφαρμόζω», «με βάση τα αρχαία θα μάθεις πιο καλά να εκφράζεσαι». Οι μαθητές του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής – επίδοσης φαίνεται να εστιάζουν στον γραμματικοσυντακτικό άξονα: «εμένα μου αρέσει περισσότερο η γραμματική, γιατί με βοηθά να κάνω χρονικές αντικαταστάσεις για παράδειγμα ή να κλίνω ουσιαστικά», «μου αρέσει γενικά όλη η νοοτροπία, μου αρέσει που μαθαίνω γραμματική, συντακτικό και μου αρέσει να συντάσσω προτάσεις και να τις φτιάχνω».

Γ΄ Γυμνασίου

Στη Γ΄ Γυμνασίου, η κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα επισημάνθηκε μόνο από μαθητές του πειραματικού τμήματος που συμμετείχαν στο focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης, εστιάζοντας μάλιστα στη συμβολή του μαθήματος στην κατανόηση της ετυμολογίας των λέξεων. Μαθητές χαρακτηριστικά αναφέρουν «ενδιαφέρον γιατί μαθαίνεις ρίζες λέξεων που δεν ξέρεις», «εμένα μου αρέσει περισσότερο το λεξιλόγιο, γιατί μαθαίνεις καινούργιες λέξεις και τις ρίζες που μπορεί να είναι τελείως διαφορετικές απ' αυτές».

1.1.3. Γνωριμίας με το αξιακό σύστημα των αρχαίων (πολιτισμός, γλώσσα, ιστορία)

Η κατηγορία αυτή αφορά μόνο τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Γυμνασίου, αφού από την ανάλυση των λόγων των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου δεν παρατηρήθηκε εστίαση στον συγκεκριμένο άξονα.

Α΄ Γυμνασίου

Για κάποιους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα για αυτούς της ομάδας εστίασης υψηλής συμμετοχής – επίδοσης, η χρησιμότητα και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών συνδέεται με τη γνωριμία των αξιακών κωδίκων των αρχαίων και συγκεκριμένα τον πολιτισμό, τα ήθη – έθιμα, τη γλώσσα τους. Ενδεικτικά αναφέρουν «[μέσω των αρχαίων] μαθαίνουμε πως σκέφτονταν οι αρχαίοι ή τη γλώσσα τους και κάποια έθιμα».

Γ΄ Γυμνασίου

Μεγάλος αριθμός μαθητών της τάξης αυτής φαίνεται να επικεντρώθηκε στην αναγκαιότητα γνωριμίας με τον αρχαίο πολιτισμό, την αρχαία ιστορία και γλώσσα μέσω των αρχαίων ελληνικών, ακόμα και αν τα τελευταία διαφέρουν από τα νέα ελληνικά. Επιβεβαιωτικές της παραπάνω θέσης είναι μερικές από τις επισημάνσεις τους «είναι ενδιαφέρον [μάθημα], γιατί μαθαίνεις την ιστορία της γλώσσας σου», «τα αρχαία είναι η μητρική μας γλώσσα», «πιστεύω ότι είναι σημαντικό να κάνουμε αρχαία [...] υπάρχουν άλλες χώρες που εκτιμάνε τον ελληνικό πολιτισμό, μάλιστα κάνουν και περισσότερες ώρες από εμάς», «είναι αρκετά διαφορετικά από τα νέα αλλά είναι και αυτό ενδιαφέρον γιατί στην ουσία όλα από κει άρχισαν», «είναι καλό να γνωρίζουμε τον πολιτισμό μας, είναι ωραίο να γνωρίζουμε την γλώσσα των προγόνων μας, έχει αρκετά σημεία τα οποία δεν είναι τόσο χρήσιμα στη σύγχρονη ζωή αλλά υπάρχουν και μερικά που μπορεί να χρησιμεύσουν».

1.1.4. Κειμενικής Επαφής

Α΄ Γυμνασίου

Ορισμένοι μαθητές του πειραματικού τμήματος της Α΄ Γυμνασίου φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά απέναντι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών λόγω της επαφή τους με τα αρχαιοελληνικά κείμενα. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι από τα

αρχαία ελληνικά «μου αρέσουν πάρα πολύ τα κείμενα γιατί πιστεύω το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερο», «εμένα μου αρέσουνε τα κείμενα και η μετάφραση».

Β΄ Γυμνασίου

Στη Β΄ Γυμνασίου, μαθητές όλων των ομάδων εστίασης και των δύο τμημάτων προέταξαν και αυτοί με τη σειρά τους την κειμενική επαφή ως παράγοντα εκδήλωσης ενδιαφέροντος για το μάθημα. Σχόλια που επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό αυτό είναι τα εξής: «τα κείμενα μου αρέσουνε», «εμένα τα αρχαία δεν μου αρέσουνε, το μόνο που μου αρέσει είναι οι ερωτήσεις ανάπτυξης», «η μετάφραση [των κειμένων μου αρέσει]», «εμένα μ αρέσει πιο πολύ η μετάφραση», «το κείμενο μου αρέσει να το μεταφράζω και μετά να διαβάζω τι λέει στα νέα».

Γ΄ Γυμνασίου

Αρκετοί μαθητές και της Γ΄ Γυμνασίου αναφέρονται στην επεξεργασία των κειμένων ως άξονα ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για το μάθημα: «μου φαίνονται πιο πολύ ενδιαφέροντα τα κείμενα, επειδή έχουν ιστορίες, τα άλλα δεν με ενθουσιάζουν», «τα κείμενα περισσότερο [μου αρέσουν], είναι σαν ιστορίες που έλεγαν οι παλιοί», «το πιο ενδιαφέρον είναι το κείμενο και η μετάφραση γιατί τα άλλα είναι λίγο πιο δύσκολα». Άξια παρατήρησης είναι η τοποθέτηση ενός μαθητή της ομάδας εστίασης υψηλής συμμετοχής – επίδοσης του τμήματος ελέγχου για την κειμενοκεντρική προσέγγιση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων: το συντακτικό και η γραμματική είναι περισσότερο διαδικαστικά για να καταλάβεις το κείμενο».

1.2. Απουσία χρησιμότητας/ενδιαφέροντος αρχαίων ελληνικών λόγω:

1.2.1. Δύσκολων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων

Α΄ Γυμνασίου

Ένα ποσοστό μαθητών της Α΄ Γυμνασίου επεσήμανε τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα της γραμματικής ως παράγοντα έλλειψης ενδιαφέροντος για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «δεν μου αρέσει καθόλου η γραμματική, είναι πάρα πολύ δύσκολη, είναι πολύ περίπλοκη, έχει διαφορετικά πράγματα από τα νέα ελληνικά, το απαρέμφατο που δεν έχουμε στα

νέα». Κάποια άλλοι εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για το πλήθος κανόνων «μου αρέσει λιγότερο το ότι έχει πάρα πολλή γραμματική και έχει αρκετούς τόνους, το οποίο με δυσκολεύει», «θα συμφωνήσω με τη συμμαθήτριά μου που είπε για τη γραμματική... υπάρχουν πολλοί κανόνες».

Β΄ Γυμνασίου

Η πλειονότητα των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου κατέθεσε και αυτή με τη σειρά της ότι δυσκολεύεται λόγω της πολυπλοκότητας και της πληθώρας κανόνων στο συντακτικό και τη γραμματική, εστιάζοντας στο πολυτονικό σύστημα. Αναφέρουν συγκεκριμένα: «η γραμματική δεν μ' αρέσει τόσο πολύ», «το συντακτικό [δεν μου αρέσει], γιατί είναι λίγο δύσκολο και είναι περίπλοκο», «το συντακτικό δεν μου αρέσει καθόλου, είναι δύσκολο και λίγο βαρετό», με άλλους να συμπληρώνουν «δεν μπορώ τους τόνους, δυσκολεύομαι με τα πνεύματα, περισπωμένες και οξείες, «και σε μένα λιγότερο αρέσουν οι τόνοι, γενικά τα πνεύμα, γιατί πρέπει να τα μάθεις απ' έξω». Κάποιος μαθητής του τμήματος ελέγχου από το focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης καταθέτει: «δεν μου αρέσουν η γραμματική, συντακτικό όλα αυτά, επειδή δεν χρησιμοποιούμε κιόλας αυτούς τους τύπους, δεν τους χρησιμοποιούμε αυτούς τους τύπους στη ζωή μας».

Γ΄ Γυμνασίου

Στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου κυρίως οι μαθητές του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής – επίδοσης κατά γενική ομολογία φανέρωσαν τη δυσαρέσκεια τους για τη γραμματική, εστιάζοντας στα παρεπόμενα του ρήματος: «η γραμματική έχει δύσκολα φαινόμενα, περισσότερα απ' τα νέα και πιο δύσκολα», «πάρα πολλοί χρόνοι και εγκλίσεις», «περισσότερες εγκλίσεις [από τα νέα ελληνικά]».

1.2.2. Τρόπου διδασκαλίας

Α΄ & Γ΄ Γυμνασίου

Τον τρόπο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών ως ανασταλτικό παράγοντα ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών επεσήμαναν κάποιοι μαθητές του πειραματικού τμήματος χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης της Α΄ Γυμνασίου και κάποιοι του τμήματος ελέγχου χαμηλής συμμετοχής

– επίδοσης της Γ΄ Γυμνασίου. Ενδεικτικά επιβεβαιωτικά σχόλια είναι τα εξής: «μερικές φορές εγώ προσωπικά βαριέμαι λίγο, όταν για παράδειγμα επαναλαμβάνουμε πολλές φορές τα ίδια», «το μάθημα έτσι όπως το διδάσκουν είναι βαρετό».

1.2.3. Απόκλισης από τα νέα ελληνικά

Γ΄ Γυμνασίου

Αξίζει να επισημανθεί ότι κάποιοι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα του focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης του πειραματικού τμήματος και του αντίστοιχου focus group του τμήματος ελέγχου απέδωσαν την έλλειψη χρησιμότητας/ ενδιαφέροντος για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην απόκλισή του από τη νέα ελληνική. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι «λίγο δύσκολο, είναι σαν διαφορετική γλώσσα, καμία σχέση με τα νέα ελληνικά, «το μάθημα των αρχαίων είναι βαρετό δεν θα σου χρησιμεύσουν και κάπου».

1.3. Η διδασκαλία αρχαίας ελληνικής συντείνει (διδακτική χρησιμότητα):

1.3.1. Στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας

Α΄ Γυμνασίου

Στην Α΄ Γυμνασίου πολλοί μαθητές απέδωσαν τη διδακτική χρησιμότητα του μαθήματος στην εκμάθηση των νέων ελληνικών. Ειδικότερα, αναγνώρισαν ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά «για να μας βοηθήσουν στα νέα ελληνικά με το λεξιλόγιό τους», «γιατί συνδέονται με τα ν.ε και πιστεύω πως θα μας βοηθήσουν πιο πολύ να καταλάβουμε από πού ήρθαν οι κανόνες», «για να μάθουμε από πού προέρχονται οι λέξεις της νέας ελληνικής».

Β΄ Γυμνασίου

Η σύνδεση με τη νέα ελληνική επισημαίνεται ομόφωνα από την πλειονότητα των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου και των δύο τμημάτων ως συνιστώσα διδακτικής χρησιμότητας των αρχαίων ελληνικών. Μερικές από τις δηλώσεις τους που

επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση είναι οι εξής: «τα αρχαία σχετίζονται άμεσα με τη νέα ελληνική και μας βοηθάνε να καταλαβαίνουμε καλύτερα τα νοήματα στα νέα ελληνικά, να ξέρουμε πιο πολλές λέξεις και να μπορούμε να αναπτύσσουμε τη σκέψη μας», «βοηθάει στα νέα ελληνικά», «γινόμαστε καλύτεροι στην ορθογραφία», «πιστεύω ότι διδασκόμαστε τα αρχαία ελληνικά για να ξέρουμε που βασίζεται η γλώσσα μας και οι λέξεις που χρησιμοποιούμε», «για να μάθουμε από ποιες λέξεις προέρχονται οι λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούμε σήμερα». Αξιοπρόσεκτη είναι η δήλωση μαθητή σύμφωνα με τους οποίους «τα νέα με τα αρχαία είναι ουσιαστικά το ίδιο πράγμα μόνο που τα νέα είναι η εξέλιξη των αρχαίων».

Γ΄ Γυμνασίου

Με τη σειρά τους αρκετοί μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου απέδωσαν τη χρησιμότητα της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη συμβολή τους στη νέα ελληνική, πράγμα το οποίο εμφανίζεται από τις δηλώσεις τους: «είναι η βάση για τα νέα ελληνικά», «διδασκόμαστε από πού προέρχονται οι λέξεις που μιλάμε σήμερα», «κατανοούμε καλύτερα τη γλώσσα». Μάλιστα κάποιος μαθητής από την ομάδα εστίασης υψηλής συμμετοχής – επίδοσης του τμήματος ελέγχου δήλωσε ότι τα αρχαία ελληνικά του δίνουν απάντηση σε ερωτήματα που δεν εξηγούνται μέσω της νέας ελληνικής: «ξεκαθαρίζεις στο μυαλό σου, έχεις μία αιτία γιατί είναι έτσι».

1.3.2. Στην εσωτερίκευση του αξιακού συστήματος των αρχαίων (πολιτισμός, γλώσσα, ιστορία)

Α΄ Γυμνασίου

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολλοί μαθητές της Α΄ Γυμνασίου αναφέρουν ως λόγο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών τη γνωριμία με το αξιακό σύστημα των αρχαίων. Αποδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα λόγου: «είναι καλό να μαθαίνουμε τη γλώσσα των προγόνων μας», «[διδασκόμαστε α.ε., για να μαθαίνουμε] κάποιες συνήθειες από αυτά τα κείμενα που διαβάζουμε, για παράδειγμα είχαμε διαβάσει αυτό στην Αθήνα τον έλαφο», «επειδή είναι οι ρίζες της ελληνικής γλώσσας» «για να μάθουμε πως μιλούσανε οι πρόγονοί μας», «επειδή είναι η γλώσσα μας».

Β΄ Γυμνασίου

Η πλειονότητα των μαθητών και αυτής της τάξης επισημαίνει τη σημαντικότητα της επαφής με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και συγκεκριμένα με την ιστορία των προγόνων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «μπορούμε να διαβάσουμε τα πρωτότυπα κείμενα των αρχαίων φιλοσόφων που γράψανε και είναι πολύ σημαντικό για μας τους Έλληνες να ξέρουμε την αρχαιότητα», «είναι η κληρονομιά μας, το πρωτότυπο είναι πάντα πολύ πιο καλό από τη μετάφραση», «είναι η ιστορία των προγόνων μας και είναι λογικό ότι κάθε Έλληνας οφείλει να γνωρίζει την αρχαία ελληνική, την ιστορία, τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό».

Γ΄ Γυμνασίου

Τη διδακτική αναγκαιότητα των αρχαίων ελληνικών για λόγους εσωτερίκευσης του αξιακού κώδικα των αρχαίων επισημαίνει η πλειοψηφία των μαθητών και αυτής της τάξης. Προς επίρρωση των παραπάνω αναφέρουν ότι: «[διδασκόμαστε τα α.ε.], γιατί είναι η μητρική μας γλώσσα και γιατί από κει άρχισε όλος ο πολιτισμός και η γλώσσα μας από κει εξελίχθηκε», «είναι η μητρική μας γλώσσα», «για να μην ξεχάσουμε τις ρίζες μας», «για να μαθαίνουμε για την γλώσσα πουμίλαγαν πριν από μας οι αρχαίοι», γιατί αν αποκόψεις τη γλώσσα από τις ρίζες της... είναι οι ρίζες της κανονικής μας γλώσσας». Ωστόσο για κάποιον μαθητή, ενώ η εκμάθηση των α.ε. είναι αναγκαία για αξιακούς λόγους, δεν διστάζει να εκφράσει την απarέσκειά του για το μάθημα: «γιατί είναι η γλώσσα των προγόνων μας και είναι καλό να την ξέρουμε αλλά δεν μπορώ να τα μάθω, είναι βαρετά, είναι δύσκολα».

1.3.3. Στην ανάδειξη της διαθεματικότητας

Α΄ Γυμνασίου

Μαθητές της Α΄ Γυμνασίου του πειραματικού τμήματος δήλωσαν ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών συμβάλλει στη διαθεματική προσέγγιση των φιλολογικών μαθημάτων. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: «τα α.ε. θα μας βοηθήσουν περισσότερο στην κατανόηση κάποιων πραγμάτων, στη νέα γλώσσα, στη λογοτεχνία και σ' αυτά τα μαθήματα κυρίως, «γινόμαστε καλύτεροι στα φιλολογικά μαθήματα, όπως με την

κυρία κάναμε το ποίημα στη λογοτεχνία, στα νέα ελληνικά κάναμε το κατηγορούμενο και το αντικείμενο αλλά και στα αρχαία».

1.4. Θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία του γραμματικοσυντακτικού φαινομένου λόγω²⁵:

1.4.1. Διδακτικής μεθοδολογίας που εστιάζει:

1.4.1.1. Στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου (σύνδεση αρχαίας – νέας ελληνικής)²⁶

Α΄ Γυμνασίου

Η θετική υποδοχή του συντακτικού φαινομένου του κατηγορουμένου που παρουσιάστηκε στην Α΄ Γυμνασίου συνδέθηκε με την παραλληλία των δύο γλωσσικών μορφών για τους μαθητές του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής - επίδοσης. Σχόλια που το επιβεβαιώνουν είναι τα εξής: «ήτανε ενδιαφέρον, ενημερωθήκαμε πώς να βρίσκουμε το υποκείμενο, το ρήμα, το κατηγορούμενο στα αρχαία αλλά και στα νέα ελληνικά», «μου άρεσε η ανάλυση που κάναμε στα αρχαία ελληνικά και στα νέα, [το πώς να βρίσκουμε] το υποκείμενο το ρήμα, το κατηγορούμενο».

Β΄ Γυμνασίου

Στη Β΄ Γυμνασίου μεγάλος αριθμός παιδιών του πειραματικού τμήματος και των δύο ομάδων εστίασης εκφράστηκε εμφανώς θετικά απέναντι στη σύνδεση αρχαίων – νέων. Κάποιοι μαθητές επεσήμαναν: «μου άρεσε που πήραμε μια ιδέα από την προστακτική και τα συσχετίσαμε με τα κείμενα τα άλλα, μας βοήθησε», «μου άρεσε που συσχετίσαμε [τα αρχαία με τα νέα], «μου έκανε εντύπωση το πόσο μοιάζουν τα

²⁵ Η κατηγορία αυτή αφορά στη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε

²⁶ Η υποκατηγορία αυτή εστιάζει στη σύνδεση αρχαίας – νέας ελληνικής ως τρόπου παρουσίασης του υπό εξέταση φαινομένου, διότι μόνο μαθητές των πειραματικών τμημάτων απέδωσαν στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου τη θετική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία εν γένει.

αρχαία με τα νέα πολλές φορές αλλά και το πόσο διαφέρουν», «είχανε πολλά πρόσωπα κοινά». Ένας μαθητής της ομάδας εστίασης χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης σχολιάζει χαρακτηριστικά: «ήταν ένα βοήθημα για μας, γιατί αφού ξέρουμε τα νέα μας είπαν αυτό που ξέρουμε και μας είπαν και πως είναι και στα αρχαία. Έτσι ήταν λίγο καλύτερα.»

Γ΄ Γυμνασίου

Ορισμένοι μαθητές και της Γ΄ Γυμνασίου ανταποκρίθηκαν θετικά στον τρόπο παρουσίασης του συντακτικού φαινομένου των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων, αποδίδοντας μάλιστα στη σύνδεση αρχαίας – νέας το θετικό μαθησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε. Ενδεικτικά, ένας μαθητής αναφέρει επί τούτου: «μου άρεσε το περιεχόμενο, πέραγε ο χρόνος και δεν το καταλάβαινες».

1.4.1.2. Στην πορεία διδασκαλίας

Γ΄ Γυμνασίου

Σημαντικό αναφοράς είναι το γεγονός ότι το τμήμα ελέγχου υψηλής συμμετοχής – επίδοσης εστίασε στην επαγωγική πορεία διδασκαλίας του φαινομένου, η οποία διέφερε από τη συνήθη πορεία που ακολουθούσαν και τους έκανε να ανταποκριθούν θετικά απέναντι στην παρουσίαση του φαινομένου. Μερικά από τα επιβεβαιωτικά σχόλια τους είναι: «ήταν ωραίο που επεξεργαστήκαμε στην αρχή προτάσεις από το κείμενο», «συνήθως στην τάξη ξεκινάμε από τη θεωρία, μετά η καθηγήτρια λέει κάποια δικά της π.χ. και μετά προχωράμε στις ασκήσεις».

1.4.2. Ρόλο της διδάσκουσας

Α΄ Γυμνασίου

Κάποιοι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου συνέδεσαν τη θετική τους ανταπόκριση απέναντι στο γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο με την παρουσία της διδάσκουσας και συγκεκριμένα με τον λεπτομερή και διεξοδικό τρόπο διδασκαλίας της. Μερικοί μαθητές είπαν χαρακτηριστικά: «προσωπικά μου άρεσε, επειδή μας τα ανέλυσε και έγραφε στον πίνακα», «ήταν αρκετά αναλυτική», «ήταν ενδιαφέρον, γιατί ήταν

ευχάριστη και από μόνη της η κυρία», «εμένα το συντακτικό μου αρέσει πιο πολύ από την γραμματική, μου άρεσε που μας τα εξηγούσε». Για κάποιον άλλον μαθητή «ήτανε λίγο διαφορετικό από το κανονικό μας μάθημα, ωραίο ήτανε, ήτανε άλλος ο τρόπος που μας τα μετέδιδε, δεν τα παρατούσε σε εισαγωγικά, προσπαθούσε να μας εξηγήσει πολύ καλά».

Β΄ Γυμνασίου

Παιδιά από το τμήμα ελέγχου του focus group χαμηλής συμμετοχής – εστίασης μίλησαν για τον καθοδηγητικό ρόλο της διδάσκουσας, η οποία προωθούσε την αυτενέργεια των μαθητών. Ενδεικτικές τοποθετήσεις είναι οι εξής: «ήταν ωραίο, περισσότερο μου άρεσε που η κυρία μας έλεγε τι να κάνουμε εμείς», «εμένα μου άρεσε που είχαμε μια καινούργια καθηγήτρια και είδαμε έναν άλλο τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής».

Γ΄ Γυμνασίου

Μαθητές του τμήματος ελέγχου χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης της Γ΄ Γυμνασίου φαίνεται να εκφράζονται θετικά για τη διδασκαλία του γραμματικοσυντακτικού φαινομένου λόγω της αναλυτικότητας της διδάσκουσας. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «ήταν αρκετά καλή η διδασκαλία των προτάσεων γιατί η κυρία ήταν αναλυτική».

1.4.3. Επιλεγμένου διδακτικού – εποπτικού υλικού

Α΄ Γυμνασίου

Οι μαθητές του focus group υψηλής συμμετοχής – επίδοσης του πειραματικού τμήματος σχολίασαν θετικά την άσκηση συντακτικού την οποία κλήθηκαν να ολοκληρώσουν στην τάξη επισημαίνοντας χαρακτηριστικά «ήταν πρωτότυπη η άσκηση που βρήκαμε το υποκείμενο, ρήμα, κατηγορούμενο».

Β΄ Γυμνασίου

Η χρήση του διδακτικού – εποπτικού υλικού ως επικουρικού εργαλείου για την παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου επισημάνθηκε από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου κυρίως των focus group υψηλής συμμετοχής – επίδοσης των δύο τμημάτων. Χαρακτηριστικές δηλώσεις ήταν οι εξής: «εμένα το σταυρόλεξο μου

άρεσε», «οι ασκήσεις που μας έβαλε για το σπίτι και που κάναμε ήταν ευχάριστες, το σταυρόλεξο ήταν ευχάριστο». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές της ομάδας εστίασης υψηλής συμμετοχής – επίδοσης του τμήματος ελέγχου φάνηκε να ξαφνιαστήκαν από τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, εργαλείο το οποίο, όπως δήλωσαν, τους βοήθησε να επιστήσουν την προσοχή στο υπό εξέταση φαινόμενο. Αναφέρουν «πρώτη φορά χρησιμοποιούμε διαδραστικό στα αρχαία και έτσι μου τράβηξε την προσοχή από το να έχω το βιβλίο να διαβάζω, [το βιβλίο] είναι λίγο κουραστικό. Τώρα με τον διαδραστικό μου τράβηξε την προσοχή», «δεν περίμενα να χρησιμοποιήσουμε διαδραστικό, περίμενα από το βιβλίο και να κάνουμε ασκήσεις από το βιβλίο που έχει πινακάκια που κουράζουν μερικές φορές... αλλά είναι καλύτερα πιστεύω να τα κάνουμε από τον διαδραστικό».

Γ' Γυμνασίου

Από την Γ' Γυμνασίου, μόνο οι μαθητές του πειραματικού τμήματος ανέφεραν τη χρήση εποπτικού υλικού ως συνιστώσα της θετικής ανταπόκρισής τους απέναντι στην παρουσίαση του γραμματικοσυντακτικού φαινομένου, τονίζοντας τη ζωντάνια του μαθήματος. «Ο διαδραστικός έκανε πιο ζωντανό ας πούμε το μάθημα», «ήταν πιο διαδραστικό» ήταν μερικά από τα σχόλιά τους.

1.5. Μη θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία του γραμματικοσυντακτικού φαινομένου λόγω:

1.5.1. Διδακτικής μεθοδολογίας που εστιάζει:

1.5.1.1. Στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου

Α' Γυμνασίου

Στην αντίθετη τροχιά, μαθητές του focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης του τμήματος ελέγχου εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους απέναντι στον τρόπο διδασκαλίας του φαινομένου του κατηγορουμένου, επισημαίνοντας την απουσία δυσκολίας και την έλλειψη έντασης κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ειδικότερα αναφέρουν ότι «ήτανε πολύ χαλαρό με την έννοια ότι δεν υπήρχε ένταση καθόλου», «ήταν εύκολα, επειδή αυτά τα πράγματα τα έχουμε κάνει και στα νέα και... είναι λίγο συνηθισμένα».

Β΄ Γυμνασίου

Από τη Β΄ Γυμνασίου δεν έλειψαν και αποδοκιμαστικά σχόλια για τον τρόπο διδασκαλίας του φαινομένου. Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής – επίδοσης φάνηκε να μην διάκεινται θετικά απέναντι στη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής. Συγκεκριμένα επεσήμαναν: «προτιμάμε πιο πολύ να μην τα συσχετίζουμε, να τα συσχετίζουμε μόνοι μας άμα χρειαστεί τα αρχαία με τα νέα ελληνικά. Να μαθαίνουμε τα νέα ελληνικά, τις καταλήξεις, αυτά ... δεν μας βοηθάει πολύ να τα συσχετίζουμε, δεν βοηθάει πάντα γιατί μπορεί να μπερδέψεις κιόλας, γιατί μερικές καταλήξεις αλλάζουν». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το σχόλιο ενός μαθητή του τμήματος ελέγχου από το focus group υψηλής συμμετοχής – επίδοσης, το οποίο φέρνει σε αντιδιαστολή την αυθόρμητη αντίδραση του με την ανάγκη για «συμμόρφωση». Παραδέχεται ότι «εντάξει, εγώ βαρέθηκα. Απλά, καταλαβαίνω πως δεν πρέπει να βαριέμαι. Στην προσευχή που κάναμε, καλό ήταν αυτό που κάναμε, απλά προσωπικά βαρέθηκα, προτιμάω στο μάθημα των αρχαίων να κάνουμε γενικά ομαδικές εργασίες, για να ψάξουμε και γενικότερα τον αρχαίο κόσμο χωρίς να βλέπουμε γραμματική και τέτοια». Την ίδια αίσθηση είχαν και κάποιοι μαθητές του ίδιου τμήματος από το focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης αυτή τη φορά, οι οποίοι καταθέτουν: «ήταν λίγο βαρετό, κάναμε όλη την ώρα το ίδιο και το ίδιο, δηλαδή κάναμε την προστακτική, τον πληθυντικό και τον ενικό».

1.5.1.2. Στην πορεία διδασκαλίας

Γ΄ Γυμνασίου

Κάποιοι μαθητές του τμήματος ελέγχου της Γ΄ Γυμνασίου εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε εστιάζοντας στην πορεία διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, από τις δηλώσεις τους φάνηκε να τους προκάλεσε έκπληξη η επαγωγική μέθοδος παρουσίασης του φαινομένου. Κάποιοι από αυτούς κατέθεσαν: «[μου φάνηκε] λίγο απότομο. Ας πούμε, αρχικά πρέπει να κάνουμε λίγη θεωρία, λίγη εξάσκηση και όχι κατευθείαν ασκήσεις», «να βάζαμε λίγη θεωρία μέσα», «ναι, επειδή έχουμε συνηθίσει σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας», «καλύτερα να γίνει πρώτα ένα παράδειγμα και μετά να προσπαθήσουμε εμείς με τον

ίδιο τρόπο, όχι να πάμε εμείς κατευθείαν να λύσουμε», «[ήταν] διαφορετική στον τρόπο διδασκαλίας, έχουμε συνηθίσει αλλιώς, εδώ ήρθανε λίγο απότομα».

1.5.2. Έλλειψη χρόνου

Α΄ & Γ΄ Γυμνασίου

Κάποιοι μαθητές της Α΄ και της Γ΄ Γυμνασίου επεσήμαναν την έλλειψη επαρκούς χρόνου για ενδελεχή επεξεργασία του φαινομένου ως παράγοντα ανασταλτικό για το μάθημα. Τα παρακάτω σχόλια επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό τους: «[χρειάζοταν] λίγο παραπάνω χρόνος», «[θα άλλαζα] τη διάρκεια, να ήταν λίγο περισσότερο», «πιστεύω ότι άμα είχατε πιο πολύ χρόνο, θα μας είχε κάνει στον προτζέκτορα διάφορα άλλα, το οποίο θα έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον».

1.5.3. Επιλεγμένου διδακτικού – εποπτικού υλικού

Β΄ Γυμνασίου

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών της Β΄ Γυμνασίου εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του για το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε προβάλλοντας ως αιτία τον φορμαλιστικό του χαρακτήρα, την έλλειψη πρωτοτυπίας αλλά και την απουσία δυσκολίας. Προς επίρρωση των παραπάνω, κάποιοι μαθητές δήλωσαν: «[ήταν] βαρετό, θα γινόταν πιο ενδιαφέρον αν έβαζε κάποιο κείμενο, λίγη μουσική ίσως, κάποιο βίντεο ποιημάτων, κάτι τέτοιο, να ήταν λίγο πιο ενδιαφέρον, βιντεάκια, εικόνες», «θα ήθελα να είναι διαδραστικό το μάθημα», «το σταυρόλεξο δεν μου άρεσε, θα προτιμούσα να είναι λέξεις λεξιλογίου όχι ρήματα, αν μας ξαναδοθεί αυτή η ευκαιρία, να παίζαμε και κάποιο παιχνίδι, δηλαδή να βρίσκαμε, να συμπληρώνουμε κενά, από το να είναι σταυρόλεξο και να πρέπει να βρούμε πάλι τύπους», «ήταν βαρετό το σταυρόλεξο», «θα μπορούσε να είχε περισσότερες ασκήσεις, όχι τόσο εύκολες... να μπορούσα να τις σκεφτώ περισσότερο», «εγώ θα άλλαζα λίγο τον βαθμό (δυσκολίας) και τις ασκήσεις».

2. Θεματικό Κέντρο Β' Ερευνητικού Ερωτήματος: Ποιητική Γραμματική

2.1. Ποιητική Γραμματική: Θετική ανταπόκριση στη επιλογή λόγω²⁷:

2.1.1. Περιεχομένου ποιήματος

Α' Γυμνασίου

Αξιίζει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές του πειραματικού τμήματος της Α' Γυμνασίου έδειξαν να διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στη συγκεκριμένη επιλογή της παρουσίας ποιημάτων στην αρχή της διδασκαλίας. Η θετική τους υποδοχή επιβεβαιώνεται από σχόλια όπως: «διαβάσαμε ένα ενδιαφέρον ποίημα και μου άρεσε πολύ», «εμένα μου άρεσε όταν κάναμε το ποίημα», «[μου άρεσε] η ανάλυση του ποιήματος που ψάχναμε σε ποιον αναφέρεται [το ποιητικό υποκείμενο],» «το ποίημα το βρήκα ωραίο, ευχάριστο».

Β' Γυμνασίου

Η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης αυτής έδειξαν να αποδέχονται την επιλογή της ποιητικής γραμματικής βάζοντας της θετικό πρόσημο. Τη στάση αυτή επιβεβαιώνουν σχόλια όπως: «ωραία ήτανε», «ήταν ενδιαφέρον», «καλή, ενδιαφέρουσα». Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να κάνουμε σε σχόλια μαθητών οι οποίοι αν και εξέφρασαν τη δυσарέσκειά τους για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών εν γένει ή για την εκπαιδευτική διαδικασία, παραδέχτηκαν ότι: «τα ποιήματα ήταν πολύ ωραία, μπορώ να πω, μ' άρεσαν», «[ήταν] πολύ ωραία γιατί περάσαμε και λίγο ευχάριστο χρόνο, δεν βαρεθήκαμε μόνο».

Γ' Γυμνασίου

Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου εξέφρασαν την έκπληξη τους για την συγκεκριμένη επιλογή παραδεχόμενοι ότι δεν το έχουν ξανασυναντήσει. Αντιπροσωπευτικά είναι τα

²⁷ Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να κάνουμε μία διάκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών που αφορούν το θεματικό κέντρο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η ανταπόκριση με την ερμηνεία δεν ταυτίζονται, μέσω της πρώτης κατηγορίας θέλουμε να δούμε την αντίδραση (θετική, αρνητική, ουδέτερη) των μαθητών απέναντι στη συγκεκριμένη επιλογή, ενώ μέσω της επόμενης κατηγορίας την προσπάθεια των μαθητών να ερμηνεύσουν τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκαν τα ποιήματα σε μία διδασκαλία αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο.

λόγια μαθητών: «ενδιαφέρον, δεν το έχουμε ξανασυναντήσει», «ποιηματάκια στο μάθημα των αρχαίων, όχι [δεν το έχουμε δει ξανά]. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε ότι εστίασαν περισσότερο στην προσπάθεια ερμηνείας της επιλογής -όπως θα φανεί στη συνέχεια- παρά στην απόδοση χαρακτηρισμών για αυτή.

2.1.2. Ενίσχυσης της κατανόησης του φαινομένου

Β΄ Γυμνασίου

Μαθητές του πειραματικού τμήματος που συμμετείχαν στο focus group υψηλής συμμετοχής – επίδοσης φάνηκε να ανταποκρίνονται θετικά στη χρήση των ποιημάτων εξηγώντας ότι λειτούργησαν ενισχυτικά για την κατανόηση της προστακτικής. Τα σχόλια τους «[ήταν] χρήσιμο, για να καταλάβουμε πιο καλά την προστακτική», «[ναι], για να συντάσσουμε προτάσεις προστακτικής» το επιβεβαιώνουν.

2.2. Ποιητική Γραμματική: Ερμηνεία επιλογής

2.2.1. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος

Α΄ Γυμνασίου & Β΄ Γυμνασίου

Η πλειονότητα των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου καθώς και αρκετοί μαθητές από την ομάδα εστίασης χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης του πειραματικού τμήματος της Β΄ Γυμνασίου ερμήνευσαν την ποιητική γραμματική ως ενισχυτική επιλογή για τη δημιουργία θετικού κλίματος και ενεργοποίησης της προσοχής για τη διδασκαλία του γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου που θα ακολουθούσε. Αντιπροσωπευτικά είναι τα λόγια μαθητών της Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με τους οποίους: «για την ακρίβεια εγώ πιστεύω πως επέλεξε το ποίημα, για να μην μπορούμε κατευθείαν σε συντακτικό, γραμματική, να κάνουμε κάτι πιο ευχάριστο και πιο ωραίο», «για να ξεκινήσει πιστεύω λίγο ευχάριστα η όλη διδασκαλία», «για να μας ξεκουράσει». Τα σχόλια των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου έρχονται να επιβεβαιώσουν: «[το έκανε] για να μας τραβήξει την προσοχή», «να μας βάλει να προβληματιστούμε, ώστε μετά να το κατανοήσουμε περισσότερο, πιο εύκολα δηλαδή την προστακτική».

2.2.2. Συνεισφορά στη διαθεματικότητα

Γ΄ Γυμνασίου

Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, όπως προαναφέρθηκε δεν προέβησαν σε ιδιαίτερους χαρακτηρισμούς για τη συγκεκριμένη επιλογή, όπως έκαναν τα παιδιά της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου. Εντούτοις, την ερμήνευσαν ως μία προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης των γλωσσικών μαθημάτων, δηλώνοντας επ' αυτού: «[τα ποιήματα επιλέχθηκαν], για να συνδέσει ουσιαστικά τα μαθήματα, γιατί όλα συνδέονται», «για να τα συνδέσει κάπως, να μεταφέρει από τα νέα στα αρχαία και να δείξει τις ομοιότητες».

2.2.3. Συμπερίληψη εξεταζόμενου γραμματικοσυντακτικού φαινομένου

Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου

Κάποιοι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου υψηλής συμμετοχής – επίδοσης καθώς και μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου εκτίμησαν ότι τα ποιήματα επιλέχθηκαν επειδή συμπεριελάμβαναν τα υπό εξέταση γραμματικά – συντακτικά φαινόμενα. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «είχε προστακτικές μέσα», «μπορεί [να τα χρησιμοποιήσει] ως παράδειγμα για τις αιτιολογικές προτάσεις που κάναμε πιο μετά», «για να μας δώσει ένα παράδειγμα των αιτιολογικών προτάσεων».

3. Γενική Αποτίμηση: Συμβολή διδασκαλίας στην κατά δήλωση κατανόηση του διδαχθέντος φαινομένου

3.1. Συνέβαλε λόγω:

3.1.1. Σύνδεσης με τη νέα ελληνική

Α΄ Γυμνασίου

Η πλειοψηφία των μαθητών του πειραματικού τμήματος δήλωσε ότι η σύνδεση αρχαίας – νέας συνέβαλε καθοριστικά στην κατανόηση του φαινομένου του κατηγορουμένου. Στις απαντήσεις τους επισημαίνουν τα εξής: «η σχέση του με τη νέα ελληνική γλώσσα με βοήθησε, επειδή το ήξερα και από κει», «ναι, [με βοήθησε]

πολύ, απόλυτα», «πιστεύω πως ήταν βασική αυτή η σύνδεση για να καταλάβουμε στα αρχαία καλύτερα το κατηγορούμενο».

Β΄ Γυμνασίου

Αρκετοί μαθητές και αυτής της τάξης προκρίνουν τη σύνδεση αρχαίας – νέας ελληνικής ως παράγοντα κατανόησης του φαινομένου. Μάλιστα ένας μαθητής από το focus group υψηλής συμμετοχής – εστίασης αναγνώρισε ότι η διδασκαλία τον βοήθησε να καταλάβει τις διάφορες χρήσεις της προστακτικής: «μας βοήθησε να καταλάβουμε κάτι καλύτερα και στο να εφαρμόζουμε την προστακτική`ας πούμε την παράκληση», «[η σύνδεση νέας και αρχαίας] εμένα πάντως προσωπικά με βοήθησε».

Γ΄ Γυμνασίου

Δηλώσεις των μαθητών από το πειραματικό τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου «[με βοήθησε να το καταλάβω] εμένα, γιατί η σύνδεση με τα νέα ήτανε αρκετά σχετική, ήτανε δηλαδή κοντινή», «συμφωνώ, γιατί πρέπει να τα δεις και στα αρχαία και στα νέα, τα καταλαβαίνεις καλύτερα», «ναι, γιατί είχαμε ούτως η άλλως τη μετάφραση και το αρχαίο κείμενο, μπορούσαμε να κάνουμε τη σύνδεση και να βρούμε και τις διαφορές» επιβεβαιώνουν τη συμβολή της παραλληλίας στην κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου.

3.1.2. Επιλεγόμενου διδακτικού υλικού

Α΄ Γυμνασίου

Κάποιοι μαθητές της ομάδας εστίασης υψηλής συμμετοχής – επίδοσης του πειραματικού τμήματος πρόκριναν τις ασκήσεις ως βοηθητικές για την κατανόηση του φαινομένου. Συγκεκριμένα τόνισαν: «ήταν ό,τι πρέπει για αυτό που κάναμε, δηλαδή μπορούσαν όλοι να την λύσουνε, ήταν κατανοητό σε όλους και γενικά νομίζω ότι ο τρόπος διδασκαλίας βοήθησε περισσότερο, ώστε να το καταλάβουμε», «[με τις ασκήσεις] είδαμε ότι τα νέα με τα αρχαία ελληνικά έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά».

Β΄ Γυμνασίου

Με τη σειρά τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου μίλησαν για τη συνεισφορά των ασκήσεων είτε αυτών που έγιναν στην τάξη είτε αυτής που τέθηκε για το σπίτι στην κατανόηση του φαινομένου. Επ' αυτού αναφέρουν: «οι ασκήσεις βοήθησαν ειδικά το σταυρόλεξο, γιατί έπρεπε από όλα αυτά που έχεις βάλει να ξεχωρίσεις κάποια πράγματα, αυτό μου άρεσε περισσότερο. Απ' το να κλίνεις είναι καλύτερο να μπορείς να ξεχωρίσεις τα πράγματα, γιατί σημαίνει ότι τα ξέρεις και καλύτερα», «ήθελε σκέψη [το σταυρόλεξο]», «[κατάλαβα την προστακτική] με τις ασκήσεις που μας έβαλε για το σπίτι και που κάναμε [στην τάξη], ήταν ευχάριστες, το σταυρόλεξο ήταν ευχάριστο».

Γ΄ Γυμνάσιο

Μαθητές του πειραματικού τμήματος που ανήκαν στο focus group υψηλής συμμετοχής – επίδοσης δήλωσαν με τη σειρά τους ότι οι ασκήσεις συνέτειναν στην εμπέδωση του φαινομένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «ήταν ο καλύτερος τρόπος, για να τα εμπεδώσουμε επειδή τα είχαμε συγκεντρωμένα όλα».

3.1.3. Τρόπου διδασκαλίας

Β΄ Γυμνασίου

Μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα του τμήματος ελέγχου που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης υψηλής συμμετοχής – επίδοσης απέδωσαν στον τρόπο διδασκαλίας την κατανόηση του φαινομένου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει σχόλιο μαθητή ο οποίος κάνει λόγο για τη σύνδεση αρχαίας – νέας και τον ρόλο της στην κατανόηση, παρά το γεγονός ότι στο τμήμα του δεν εφαρμόστηκε η παραλληλία. Ειδικότερα: «η καθηγήτριά μας μάς διδάσκει με διαφορετικό τρόπο, αλλά και αυτός ο διαφορετικός τρόπος που μας το κάνε η κυρία ήταν καλός, δηλαδή κατάλαβα την προστακτική», «εγώ πιστεύω ότι με αυτό το μάθημα κατάλαβα την προστακτική, πώς χρησιμοποιείται. Ούτως η άλλως τα είχαμε μάθει και από το δημοτικό στα νέα ελληνικά».

3.2. Δεν συνέβαλε ενισχυτικά λόγω:

Απουσίας ουσιαστικής διαφοροποίησης από μία τυπική διδασκαλία

Α΄ & Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου

Άξιο παρατήρησης αποτελεί το γεγονός ότι ένας αριθμός μαθητών προερχόμενος από τα τμήματα ελέγχου και των τριών τάξεων, καθώς και από το focus group χαμηλής συμμετοχής – επίδοσης του πειραματικού τμήματος της Β΄ θεώρησε ότι η διδασκαλία στην οποία συμμετείχε, δεν λειτούργησε ενισχυτικά για την κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου. Αιτία συνιστούσε το γεγονός ότι δεν παρατήρησαν κάποια απόκλιση από τη διδασκαλία στην οποία είχαν συνηθίσει μέχρι τότε. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «όσο το κατανοούσα πριν, τόσο το κατανοώ και τώρα», «όσο το ήξερα τότε το ξέρω και τώρα», «όχι, το ίδιο πράγμα ήτανε, στην ουσία είναι άχρηστα τα αρχαία, αυτό καταλάβαμε από το μάθημα, ότι δεν υπάρχει λόγος να κάνουμε αρχαία», «τώρα αν με ρωτήσετε δεν νομίζω ότι την θυμάμαι [την έγκλιση]». Ενδιαφέρον παρουσιάζει σχόλιο μαθητή του τμήματος ελέγχου υψηλής συμμετοχής – επίδοσης της Γ΄ Γυμνασίου το οποίο αποδεικνύει ότι για κάποιους μαθητές η διδασκαλία του φαινομένου στη νέα ελληνική λειτουργεί προϋποθετικά για τη αντίστοιχη διδασκαλία του στα αρχαία ελληνικά: «δεν έχουμε κάνει τις αιτιολογικές στα νέα, οπότε μας ήταν λίγο περίεργο αυτό που μας είπε για τα ρήματα ψυχικού πάθους».

8.4. Ανταπόκριση μαθητών στην κατ΄ οίκον εργασία

Α΄ Γυμνασίου

Η άσκηση που ζητήθηκε από τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου να επεξεργαστούν στο σπίτι ήταν ένα αρχαίο κείμενο τριών σειρών (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας), στο οποίο καλούνταν να εντοπίσουν τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους. Κατά τη διόρθωση της άσκησης παρατηρήθηκε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές του πειραματικού τμήματος εντόπισαν μεν τα κατηγορούμενα και τα ρήματα εξάρτησης τους, δυσκολεύτηκαν δε να προσδιορίσουν τα δύο κατηγορούμενα αντικειμένου που υπήρχαν στο κείμενο. Αναλυτικότερα, αν και είχαν εντοπίσει τον

συντακτικό ρόλο της λέξης (κατηγορούμενο), δεν μπόρεσαν να διακρίνουν ότι αναφερόταν στο αντικείμενο και όχι στο υποκείμενο της πρότασης. Επίσης, πολλοί μαθητές δεν επεσήμαναν τη μορφή του κατηγορουμένου (επίθετο, ουσιαστικό). Αναφορικά με το τμήμα ελέγχου, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι δεν συλλέχθηκαν επαρκή στοιχεία, ώστε να μπορέσουμε να εξαγάγουμε αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού της τάξης. Παρόλα αυτά, τα υπάρχοντα δεδομένα μας επιτρέπουν να κάνουμε αντίστοιχες επισημάνσεις με αυτές του πειραματικού τμήματος. Αναλυτικότερα, αν και οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν τα κατηγορούμενα υποκειμένου, φαίνεται να δυσκολεύτηκαν στην εύρεση των κατηγορουμένων του αντικειμένου και στον εντοπισμό της μορφής του κατηγορουμένου. Η τελευταία αστοχία μπορεί να ερμηνευθεί ως αμέλεια των μαθητών να διαβάσουν προσεκτικά την εκφώνηση της άσκησης.

Β' Γυμνασίου

Στην Β' Γυμνασίου επιλέχθηκε να δοθεί ως άσκηση για το σπίτι ένα μικρό απόσπασμα από το κείμενο της 11^{ης} ενότητας «Ο σεβασμός προς τους γονείς μέλημα του νόμου» του σχολικού τους εγχειριδίου (βλ. Παράρτημα, φύλλα εργασίας) σε αντιστοιχία με τη μετάφρασή του. Από τους μαθητές του πειραματικού τμήματος ζητήθηκε να υπογραμμίσουν τους τύπους της προστακτικής που έμαθαν τόσο στο αρχαίο όσο και στο νεοελληνικό κείμενο, κατόπιν, να αναγνωρίσουν μόνο τους τύπους προστακτικής στο αρχαίο κείμενο και να τους κλίνουν στον χρόνο που βρίσκονται και στους 2 αριθμούς. Η αντίστοιχη άσκηση δόθηκε και στους μαθητές του τμήματος ελέγχου με τη διαφορά ότι στο αρχαίο κείμενο δεν υπήρχε η μετάφρασή του, με αποτέλεσμα να μην τους ζητηθεί η υπογράμμιση των τύπων στα νέα ελληνικά. Κατά τη διάρκεια της διόρθωσης, διακρίναμε την άσκηση σε τρία μέρη, αυτά της υπογράμμισης, της κλίσης και της αναγνώρισης. Το πειραματικό τμήμα ανταποκρίθηκε επιτυχώς στα δύο πρώτα αλλά κανένας μαθητής δεν αναγνώρισε τους τύπους της προστακτικής. Στο σημείο αυτό, όμως, αξίζει να επισημάνουμε ότι στο κείμενο υπήρχε ο τύπος της προστακτικής «βοηθείτω», τον οποίο οι μαθητές -εκτός από έναν- υπογράμμισαν (υποβοηθούμενοι προφανώς από τη μετάφραση) και έκλιναν σωστά, αν και δεν είχαν διδαχτεί την κλίση των συνηρημένων ρημάτων. Από την άλλη, στο τμήμα ελέγχου, μόνο δύο μαθητές προέβησαν σε αναγνώριση των τύπων της προστακτικής, ενώ παρατηρήθηκαν λάθη στην υπογράμμιση στο αρχαίο ελληνικό κείμενο καθώς και στην κλίση τους, λάθη

που αφορούσαν -κυρίως- το συνηρημένο ρήμα, το οποίο δεν ήξεραν να κλίνουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, αν και ένας μαθητής έκλινε σωστά την προστακτική του συνηρημένου ρήματος, έκλινε λανθασμένα τις υπόλοιπες προστακτικές, επηρεαζόμενος μάλλον από τις καταλήξεις του συνηρημένου.

Γ' Γυμνασίου

Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις σε πέντε δοθείσες περιόδους λόγου. Αν διακρίνουμε την αναγνώριση σε τρία σκέλη, αυτό του τρόπου εισαγωγής, της εκφοράς και της εξάρτησης, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι μαθητές του πειραματικού τμήματος εν γένει ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στην εισαγωγή και την εξάρτηση των προτάσεων. Τα λάθη που παρατηρήθηκαν αφορούσαν την εκφορά²⁸, την οποία εντόπισαν οι περισσότεροι, χωρίς όμως να επισημάνουν τον χρόνο του ρήματος. Από τη άλλη, οι μαθητές του τμήματος ελέγχου σημείωσαν αντίστοιχες επιδόσεις, με τα λάθη τους να παρατηρούνται κυρίως στην εκφορά. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι μόνο ένας μαθητής από το τμήμα ελέγχου εντόπισε εκτός από την έγκλιση και τους χρόνους των ρημάτων στις δευτερεύουσες επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις.

9. Συμπεράσματα Έρευνας & Συζήτηση

9.1. Συμπεράσματα Έρευνας

Τα συμπεράσματα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερευνητικών μας εργαλείων, έχοντας πάντοτε ως άξονα αναφοράς τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Παρόλο που το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήσαμε δεν εγείρει αξιώσεις γενίκευσης, καθώς πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Γυμνασίου ενός μόνο σχολείου για μικρό χρονικό διάστημα, τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε δίνουν μία πρώτη διαφωτιστική εικόνα για τη σύνδεση αρχαίας και νέας αλλά και για τον ρόλο

²⁸ Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η εκφορά των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων διδάχθηκε από την διδάσκουσα, αν και ήταν εκτός ύλης.

της ποιητικής γραμματικής όσον αφορά το δομολειτουργικό σύστημα της αρχαίας ελληνικής.

Α΄ Άξονας Συμπερασμάτων: Σύνδεση αρχαίας – νέας ελληνικής

Οι μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου από τα ευρήματα των δύο εργαλείων (ερωτηματολογίων και ομάδων εστίασης) φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη σύνδεση μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής, όπως αποδεικνύεται τόσο στις *a priori* δηλώσεις τους όσο και στις *a posteriori* της διδασκαλίας στις οποίες επισημαίνουν τη συσχέτιση των δύο γλωσσικών μορφών, αιτιολογώντας τη ποικιλοτρόπως. Αναλυτικότερα, οι μαθητές και των τριών τάξεων δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι τα αρχαία και τα νέα ελληνικά λειτουργούν αλληλένδετα στο επίπεδο της γραμματικής, της σύνταξης αλλά και του λεξιλογίου, θέση η οποία ενισχύεται από τις δηλώσεις τους μετά τις διδασκαλίες στις οποίες φαίνεται να αναγνωρίζουν στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών τη συμβολή του στην καλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ακόμα και μαθητές που εξέφρασαν τη γενική τους απarέσκεια για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών αναγνώρισαν τη συμβολή του στη νέα ελληνική. Η τοποθέτηση τους έρχεται να επιβεβαιώσει τη θέση του Βαρμάζη (2008) ότι η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας δίνει την απάντηση σε όσους μαθητές αναρωτιούνται για την χρησιμότητα του μαθήματος. Οι περισσότεροι μαθητές τόσο της Α΄ όσο και της Β΄ και της Γ΄ βλέπουν τη σύνδεση αρχαίας και νέας ως βοηθητική για να εντοπίσουν τις ομοιότητες στις δύο γλωσσικές μορφές. Παρόλα αυτά, κάποιοι μαθητές των πειραματικών τμημάτων της Β΄ και της Γ΄ επεσήμαναν ότι η σύνδεση συν τοις άλλοις λειτουργεί και ως δείκτης των διαφορών των δύο γλωσσικών μορφών, τοποθετήσεις που βρίσκουν έρεισμα σε αναφορές των Μπαμπινιώτη (1994β), Βαρμάζη (2008), Δρουκόπουλου (2002), Τσάφου (2004) για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών αρχαίας και νέας ελληνικής εκ μέρους των μαθητών.

Εστιάζοντας τον άξονα γραμματικής – συντακτικού, στις δηλώσεις των μαθητών πριν τη διδασκαλία και μετά φαίνεται να υπερισχύει η άποψη ότι τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα δυσκολεύουν την πλειονότητα αυτών λόγω της πολυπλοκότητάς τους, εύρημα το οποίο πρέπει να μας προσανατολίσει προς μία κατεύθυνση διδασκαλίας του δομολειτουργικού συστήματος περισσότερο

λειτουργική που δεν εμμένει στη μελέτη υποπεριπτώσεων και υποεξαιρέσεων (Μπαμπινιώτης, 1994α & 1994β). Συγκεκριμένα, για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου φαίνεται η αρχική τους δήλωση ότι το λεξιλόγιο και η μετάφραση είναι αυτά που τους δυσκολεύουν περισσότερο -δήλωση η οποία μπορεί να καθρεφτίζει την πρώτη αντίδραση των παιδιών σκεπτόμενα ένα καινούργιο μάθημα με το οποίο ήρθαν σε επαφή πριν από λίγους μήνες-, να ανατρέπεται μετά τις διδασκαλίες, στις οποίες επισημαίνουν και αυτά τη συνθετότητα της γραμματικής και του συντακτικού. Εξαιρέση αποτελούν οι μαθητές του πειραματικού τμήματος υψηλής συμμετοχής – επίδοσης της ίδιας τάξης, οι οποίοι ενδεχομένως λόγω του μαθησιακού τους προφίλ μπορούν να ανταποκριθούν ευκολότερα σε καθετί που τους δίνεται. Στις δύο επόμενες τάξεις, η γραμματική και το συντακτικό συνεχίζουν και καταλαμβάνουν πρώτες θέσεις. Εκτός της πολυπλοκότητας της γραμματικής – συντακτικού σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι με την πάροδο των τάξεων οι μαθητές θεωρούν τη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων όλο και πιο βαρετή, ίσως γιατί παύουν να έχουν τον ενθουσιασμό της προεφηβικής ηλικίας, κάνοντας ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη εύρεσης τρόπων που μετατρέπουν τη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων σε μία ενδιαφέρουσα διαδικασία. Σημαντικό εύρημα, όμως, μπορούμε να θεωρήσουμε το γεγονός ότι, ενώ στις *a priori* δηλώσεις τους δεν αναγνωρίζουν τη σύνδεση αρχαίας - νέας ως τρόπο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, στη συζήτηση που ακολούθησε των διδασκαλιών στα πειραματικά τμήματα, η σύνδεση φαίνεται να λειτουργεί επικουρικά για την ενεργοποίηση του. Αυτή η «μεταστροφή» ίσως να μπορεί να εξηγηθεί, αν σκεφτούμε την άποψη του Βαρμάζη (2008) σύμφωνα με την οποία οι ομοιότητες των δύο γλωσσικών μορφών αποδεικνύουν ότι η συνεχής δυσανασχέτηση των μαθητών για την πληθώρα των καταλήξεων ίσως τελικά είναι ανατιολόγητη. Επιβεβαιωτικά για τον άξονα της γραμματικής μπορούμε να θεωρήσουμε ότι λειτουργούν και τα δεδομένα από τις κλείδες παρατήρησης οι οποίες δείχνουν την αυξημένη συμμετοχή των παιδιών της Β΄ Γυμνασίου στο φαινόμενο της προστακτικής. Στις δύο άλλες τάξεις (Α΄ και Γ΄) στις οποίες διδάχτηκε το συντακτικό φαινόμενο του κατηγορουμένου και των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων αντίστοιχα, η συμμετοχή στα τμήματα που εφαρμόστηκε η παραλληλία δεν φαίνεται να διαφέρει ιδιαίτερα από την αντίστοιχη συμμετοχή των τμημάτων που εξετάστηκαν το ίδιο φαινόμενο στα αρχαία ελληνικά. Μια πιθανή ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε, αν λάβουμε υπ΄ όψιν ότι μορφολογία και σύνταξη συνιστούν

δύο από τους άξονες της γραμματικής εν συνόλω (βλ. Μπαμπινιώτης, 1991), είναι ότι οι συντακτικές δομές φαίνεται να δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές σε σχέση με τις γραμματικές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκτός των άλλων, κάποιες δηλώσεις των μαθητών μετά τη διδασκαλία αναφορικά με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών οι οποίες δίνουν ενδείξεις εστίασης στο αξιακό σύστημα των αρχαίων Ελλήνων. Σημαντικό είναι να παρατηρήσουμε ότι παιδιά και από τις τρεις τάξεις προβάλλουν τους αξιακούς λόγους ως αιτία διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, δηλώσεις οι οποίες ενδεχομένως υποδηλώνουν την αναπαραγωγή παγιωμένων αντιλήψεων για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών.

Τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές του πειραματικού τμήματος της Α΄ Γυμνασίου μετά τη διδασκαλία στην οποία συμμετείχαν αναγνωρίζουν στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών τη συμβολή του στη διαθεματικότητα και στην ενοποίηση της γνώσης ενδεχομένως να αποτελεί δείκτη για τη συστηματική ένταξη της στην εκπαιδευτική πράξη.

Β΄ Άξονας Συμπερασμάτων: Ποιητική Γραμματική

Τα ευρήματά μας για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει και αφορούσε την ποιητική γραμματική μας δίνουν ενδείξεις ότι η ποιητική γραμματική κινητοποιεί και ενεργοποιεί τις ανταποκρίσεις των μαθητών. Τον παραπάνω ισχυρισμό έρχονται να επιβεβαιώσουν τα δεδομένα από τις κλείδες παρατήρησης αλλά και από τις ομάδες εστίασης. Αν λάβουμε υπόψη ότι στο στάδιο της αφόρμησης, ο διδάσκων προσπαθεί να ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών και να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους για το υπό μελέτη αντικείμενο (Μαυρόπουλος, 2013), η ανταπόκριση των παιδιών των πειραματικών τμημάτων και των τριών τάξεων φαίνεται από την παρατήρηση κατά την ώρα της διδασκαλίας να είναι αρκετά μεγαλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη ανταπόκριση των παιδιών των τμημάτων ελέγχου.

Παράλληλα, ο λόγος των μαθητών έρχεται να ενισχύσει τα παραπάνω δεδομένα, αφού αφενός επιβεβαιώνει τη θετική ανταπόκριση τους απέναντι στην επιλογή, ενώ ταυτόχρονα δείχνει ότι οι μαθητές προχώρησαν και σε ερμηνεία της επιλογής, αντιλαμβανόμενοι τον ρόλο της ποιητικής γραμματικής, (βλ. Κεφ. 4.3.). Αναλυτικότερα, οι μαθητές της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου εκφράστηκαν με

μεγαλύτερο ενθουσιασμό για την επιλογή με τους μαθητές της Γ΄ να εστιάζουν περισσότερο στην ερμηνεία της επιλογής και όχι σε χαρακτηρισμούς επ' αυτής.

Όσον αφορά τις ερμηνείες που έδωσαν τα παιδιά για τη συγκεκριμένη επιλογή μπορούμε να παρατηρήσουμε μία κλιμάκωση αναλογική της τάξης φοίτησης, η οποία ενδεχομένως να μπορεί να συνδυαστεί με την ωριμότητα της ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου μένουν στην προφανή ίσως ερμηνεία της επιλογής, αυτής της ενίσχυσης του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα, παρατηρούμε ότι μαθητές της Β΄ και της Γ΄ περνάν σε μία πιο ουσιαστική εξήγηση που ερμηνεύει την ίδια την ποιητική γραμματική και δίνει βήμα στη διαθεματικότητα. Προς επίρρωση των παραπάνω, αναφέρουμε ότι στις δηλώσεις τους πριν τις διδασκαλίες κανένα τμήμα δεν αναγνώριζε σχέση μεταξύ γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και λογοτεχνίας, εκτός από το τμήμα ελέγχου της Β΄ Γυμνασίου, ενώ περίπου το 1/3 των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου δεν αναγνώριζε καμία συσχέτιση μεταξύ λογοτεχνίας και αρχαίων ελληνικών, δηλώσεις οι οποίες όπως φάνηκε μετά τις διδασκαλίες ανατράπηκαν.

Γενική Αποτίμηση

Σε μία προσπάθεια γενικής αποτίμησης της διδασκαλίας από τους μαθητές φαίνεται από τα λεγόμενα τους ότι η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής βοήθησε τους περισσότερους από τα πειραματικά τμήματα, ώστε να κατανοήσουν το φαινόμενο που διδάχθηκαν. Τον παραπάνω ισχυρισμό έρχονται να ενισχύσουν δηλώσεις των παιδιών κυρίως από τα τμήματα ελέγχου σύμφωνα με τις οποίες η διδασκαλία δεν τους βοήθησε να κατανοήσουν το φαινόμενο, χωρίς επίσης να παρατηρούν κάποια ουσιαστική διαφοροποίηση σε σχέση με τη διδασκαλία στην οποία έχουν συνηθίσει, ή απέδωσαν την κατανόηση του -μαθητές της Β΄ τάξης- σε άλλους παράγοντες και όχι στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι στο πλαίσιο της συζήτησης που έλαβε χώρα με τις ομάδες εστίασης, ακόμη και μαθητές που ανήκαν σε τμήματα ελέγχου ανέφεραν τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής ως παράγοντα κατανόησης του υπό εξέταση φαινομένου. Την κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου θα μπορούσαν να επικυρώσουν ή να διαψεύσουν οι απαντήσεις των παιδιών στην άσκηση που είχε τεθεί για το σπίτι. Ωστόσο ο μικρός αριθμός των ασκήσεων που συγκεντρώθηκαν δεν μας επιτρέπουν να εξαγάγουμε σαφή συμπεράσματα συγκριτικά για τα πειραματικά τμήματα και τα τμήματα ελέγχου. Παρόλα αυτά, ένα εύρημα το οποίο αξίζει επισήμανσης αφορά στο

πειραματικό τμήμα της Β΄ Γυμνασίου και δείχνει ότι «ο κατασκευαστικός τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής μπορεί να προκαλέσει τους μαθητές να κατασκευάσουν και οι ίδιοι γραμματικούς τύπους» (Βαρμάζης, 2008: 68), αφού η πλειονότητα των συγκεκριμένων μαθητών «κατασκεύασε» μόνη της τις καταλήξεις κλίσης των συνηρημένων ρημάτων β΄ τάξης, επηρεαζόμενη από τις καταλήξεις των βαρύτονων ρημάτων α΄ συζυγίας που διδάχτηκαν.

9.2. Συζήτηση για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα έρευνα αν και δεν αξιώνει γενικεύσεις, μπορούμε να πούμε ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη ένταξη της διαθεματικότητας στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο. Η παραλληλία της νέας ελληνικής και της αρχαίας σε συνδυασμό με τη χρήση της ποιητικής γραμματικής έδωσε μια πρώτη ελπιδοφόρα εικόνα για τον αναπροσανατολισμό και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Αν θελήσουμε να προεκτείνουμε τις ορίζουσες συζήτησης αυτού του εγχειρήματος θα λέγαμε ότι μακροπρόθεσμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα -ίσως ετήσιο- σε ένα μεγαλύτερο εύρος σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γυμνασίων αλλά και Λυκείων. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε η πρόταση μας να δοκιμαστεί σε μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού, λειτουργώντας ως γέφυρα μετάβασης για την είσοδό τους στην Α΄ Γυμνασίου και κατ' επέκταση για μία προπαρασκευαστική, αναγνωριστική επαφή με τα αρχαία ελληνικά. Για όλα τα παραπάνω λειτουργεί προϋποθετικά ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού μας υλικού με όλα τα βασικά γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου, αφού απώτερη επιδίωξή μας συνιστά η δημιουργία ενός πλήρους εγχειριδίου γραμματικής.

10. Βιβλιογραφικές & Αρθρογραφικές Αναφορές

- Alhojailan, M. (2012). Thematic Analysis: A Critical Review of its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, Vol 1 (No1), 39-47.
- Αργυροπούλου, Χ. (2003). *Η γλώσσα στην ποίηση του Έκτορα Κακναβάτου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Vol 1Ε (No 60), 99-120. Ανακτήθηκε 31 Οκτωβρίου, 2017, από <http://www.uth.gr/tovima/60/5.pdf>.
- Attridge, D. (2004). Το γλωσσολογικό πρότυπο και οι εφαρμογές του (μτφ. Πεχλιβάνος, Μ. & Χρυσανθόπουλος, Μ.). Στο R. Selden (Ed.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (σελ. 90-126). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (2008). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την Παράδοση στην Ανανέωση της Διδακτικής Μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London and New York: Routledge.
- Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα.
- Βοσκός, Α. & Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol 40 (No 2), 259-272.
- Γαβαλάς, Δ. (2003). Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σσ. 18-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Caine, R. & Caine, G. (1991). *Making Connections. Teaching and the Human Brain*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Γιαγκοπούλου, Α. & Παπαχατζοπούλου, Κ. (2012). *Παράλληλο Συντακτικό Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας μέσα από ασκήσεις. Για το Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ονοματικά μέρη του λόγου* (τεύχος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.

- Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α. (2007). Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (No 12), 5-23. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos12/>
- Clair, B. & Hough, D. (1992). *Interdisciplinary Teaching: A Review of The Literature*. Springfield: Southwest Missouri State University, Department of Curriculum and Instruction.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Vol 15 (No 67), 30-37.
- Culler, J. (2010). Λογοτεχνικότητα (μτφ. Τ. Δημητρούλια). Στο M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema & E. Kushner (Eds.), *Θεωρία της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές* (σσ. 61-81). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ. Ι. & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2009). *Γλωσσική Επάρκεια Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Doležel, L. (2004). Ο δομισμός της Σχολής της Πράγας (μτφ. Μ. Πεχλιβάνος & Μ. Χρυσανθόπουλος). Στο R. Selden (Ed.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (σελ. 57-89). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Δρουκόπουλος, Α. (2002). *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Duerr, L. (2008). Interdisciplinary Instruction. *Educational Horizons*, Vol 86 (No 3), 173-180.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2000). Ανοικτή Επιστολή: Η Γραμματική στη Σχολική Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Vol 11 (No 1-2), 47-55.
- Harvey, D. (2003). *Η Κατάσταση της Μετανεωτερικότητας. Διερεύνηση των Απαρχών της Πολιτισμικής Μεταβολής* (μτφ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. (2009). *Ποιητικός Λόγος, δομικές αποκλίσεις και η θεωρία της Γραμματικής*. Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου, 2017, από <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5480>.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jakobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jakobson, R. (1981). *Selected Writings III. Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*. Mouton Publishers.
- Jakobson, R./ Κολακλίδης, Π. (1981). Γραμματικός Εικονισμός στο ποίημα του Καβάφη «Θυμήσου, Σώμα...» (μτφ. Π. Κολακλίδης), *Εκδηλόος*, (No 7), 527-540.
- Jakobson, R. (1990). *On Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας* (εισαγ. - μτφ. Α. Μπερλής). Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*, Vol 39 (No 3), 5-14. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2017, από <http://www.jstor.org/stable/30219973>.
- Καλοκαιρινός, Α. (2010). *Γλωσσολογία και Ποιητική*. Αθήνα: Νήσος.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψωμένος, Ε. (1975). *Η συντακτική δομή της ποιητικής γλώσσας του Σεφέρη: Υφολογική Μελέτη*. Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Καψωμένος, Ε. (2005). *Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kiprasky, P. (1981). The role of linguistics in a theory of poetry. In D. Freeman (Ed.), *Essays in Modern Stylistics* (pp. 9-23). London and New York: Methuen.
- Κλαίρης Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κολακλίδης, Π. (1981). Ο Roman Jakobson και το «Θυμήσου, Σώμα...» του Καβάφη. *Εκρηβόλος*, (No 7), 503-525.
- Κομνηνού – Κακριδή, Ο. (1976). *Ομιλίες και Άρθρα*. Αθήνα.
- Κοραής, Αδ. (1984). *Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες Συγγραφείς και η Αυτοβιογραφία του (τομ. Α')*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016). Το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης Διδακτικής και η επίδραση του στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, Γ. Δ. Μπίκος & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά. Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας & παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ* (σσ. 59-68). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Larsen – Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Larsen – Freeman, D. (2012). From Unity to Diversity: Twenty - five Years of Language – Teaching Methodology. *English Teaching Forum*, Vol 50 (No 2), 28-38. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου, 2017, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ982846>.
- Lavagnini, R. (1977). Κ.Π. Καβάφη «Επιθυμίες» (μτφ. Χρ. Ανεμούδη – Γ. Κεχαγιόγλου), *Ο φιλόλογος*, Vol Γ' (No 11-12), 212-231.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Vol 11 (No 1-2), 57-71.
- Lyotar, J. (1993). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (μτφ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Mahlberg, M. (2003). Corpus stylistics: bridging the gap between linguistic and literary studies. In M. Hoey, M. Mahlberg, M. Stubbs & W. Teubert (Eds), *Text, Discourse and Corpora: Theory and Analysis with an introduction by Sinclair, J.* (pp. 219-243). London: Continuum.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1998). *The logic of Interdisciplinary Studies*. National Research Center on English Learning & Achievement: University at Albany - State University of New York.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ.Β' Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος: Σχεδιασμός – Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. Σ. (1993). Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με το εγχειρίδιο «Η Ελληνική Γλώσσα» Παράδειγμα Εφαρμογής. *Νέα Παιδεία* (No 68), 23-41.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2018, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=U4IU_-wJ5QEC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Miles,+M.B.+and+Huberman,+A.M.+1994.+Qualitative+data+analysis:+an+expanded+sourcebook.+Sage+Publications.&ots=kEUH1JQR_R&sig=A8g6PM1SjymWjD32vB6BZj6j6U0&redir_esc=y#v=onepage&q=Mile.
- Μιχαηλίδου, Μ. (2015). *Από την παραδοσιακή γραμματική προς μια αντιπαραβολική - πολυτροπική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας στον άξονα της διαχρονίας: Το ρήμα και τα χαρακτηριστικά του. Το παράδειγμα της Υποτακτικής Έγκλισης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D. & George, R. (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, Vol 28 (No 4), 551-565. doi: 10.1080/0141192022000005823.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd edition). Sage Publications.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Γλωσσολογικές Σχολές: Ευρωπαϊκός και Αμερικανικός Δομισμός*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαυρομμάτη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994α). *Η Γλώσσα ως Αζία. Το Παράδειγμα της Ελληνικής*, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994β). *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη 2, Αθήνα: Gutenberg.

- Νάκας, Θ. (2004). *Γλωσσοφιλολογικά, Α': Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Peri, M. (1977). «Επιθυμίες» (Καβαφικές Δομές) (μτφ. Χρ. Ανεμούδη & Γ. Κεχαγιόγλου). *Ο φιλόλογος*, Vol Γ' (No 11-12), 231-242.
- Peri, M. (1978). Κ.Π. Καβάφη, «Ο καθρέπτης στην είσοδο» (Καβαφικές δομές), (μτφ. - σημειώσεις Γ. Κεχαγιόγλου). *Σπείρα* (No 7), 290-302.
- Πολίτου - Μαρμαρινού, Ε. (1985). *Ποίηση και Γλώσσα: Η φύση και η λειτουργία του ποιητικού λόγου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογικό, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.
- 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, Ch. Panagiotou & N. Vassalou (Eds.), *3rd Patras International Conference of Graduate Students in Linguistics (PICGL3) 23-25 May 2014*, (pp. 211-222), Πάτρα.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des methods. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Robins, R. H. (1989). *Σύντομη Ιστορία της Γλωσσολογίας* (μτφ. Α. Μουδοπούλου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαββίδης, Γ. Π. (1977). Διαβάζοντας τρία «Σχολικά» Ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη. *Ο φιλόλογος*, Vol Γ' (No 11-12), 173-196.
- Steiner, P. (2004). Ρωσικός Φορμαλισμός (μτφ. Μ. Πεχλιβάνος & Μ. Χρυσανθόπουλος). Στο R. Selden (Ed.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (σσ. 30-54). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Τζάρτζανος, Α. (1946). *Νεοελληνική Σύνταξις (Της Κοινής Δημοτικής)*. Τόμος Α', 2^η έκδοση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις «Γνώση».

- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιτσιρίδης, Στ. (2005). Σκέψεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. *Φιλολογος* (No 119), 87-99.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία. Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα (τομ. Α'), Συνειρμική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το Προσδιοριστικό Πλαίσιο της Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2016). Προλογίζοντας. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, Γ. Δ. Μπίκος & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά. Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας & παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ* (σσ. 9-11). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Wellek, R. (1983). Θεωρία της Λογοτεχνίας και Αισθητική της Σχολής της Πράγας (μτφ. Ζ. Δρακοπούλου). Στο V. Woolf, Γ. Μουρέλος, R. Wellek, D. Daiches, N. Βαγενάς, Μ. Esslin & Π. Δρακόπουλος (Επιμ.), *Θεωρία της Λογοτεχνίας* (σελ. 43-80). Αθήνα: Imago, Σειρά Β', Σπουδές/2.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- 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.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Εκπαιδευτικό υλικό και ομαδοκεντρική διδασκαλία: το παράδειγμα της «διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας». Στο Δήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *"Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές"*, 8-9 Δεκεμβρίου, 2000 (σσ. 35-44). Θεσσαλονίκη: Graphica. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2017, από <http://users.sch.gr/kliapis/sofronisF.pdf>.

Χοντολίδου, Ε. (1997). Διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (σσ. 113-119). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΟΔΗΓΙΕΣ

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016α). *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017.*

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016β). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017.*

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.*

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο.*

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο.*

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003γ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο).*

Υ.Α. 93381/Δ2, ΦΕΚ 1640 Τ΄2, 9.06.2016 «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του ημερησίου γυμνασίου».

11. Παράρτημα

11.1. Σχέδια Διδασκαλιών

11.1.1. Σχέδιο Διδασκαλίας Πειραματικού Τμήματος Α΄ Γυμνασίου

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας

- *Κατηγορούμενο*

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας

- Νεοελληνική & Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – Α΄ Γυμνασίου

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός: οι μαθητές να οδηγηθούν στην επίγνωση της μορφής και του ρόλου του κατηγορούμενου στα αρχαία ελληνικά μέσω της διασύνδεσης των δύο γλωσσικών μορφών (α.ε & ν.ε.).

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α) να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων
- β) να συνάγουν μέσω της επαγωγικής μεθόδου τις μορφές, τη λειτουργία του

κατηγορουμένου καθώς και τα ρήματα από τα οποία εξαρτάται μέσα σε μία πρόταση

γ) να αναγνωρίζουν τα κατηγορούμενα τόσο σε μία πρόταση της νέας όσο και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

δ) να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, συστηματοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου (κριτικός γραμματισμός)

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια, έγκειται στην τριφασική προσέγγιση διδασκαλίας της Γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή). Οι μαθητές θα εισαχθούν στην έννοια του κατηγορουμένου μέσω ενός ποιήματος, ενώ στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν οι ίδιες προτάσεις στα νέα και στα αρχαία ελληνικά, ούτως ώστε μέσω της επαγωγικής μεθόδου να εξαγάγουν τους κανόνες για το υπό εξέταση φαινόμενο.

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια : Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ώρα.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας:

Στο πρώτο στάδιο (Παρουσίαση) της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της γραμματικής, οι μαθητές θα εισαχθούν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω του ποιήματος του Κ. Γ. Καρυωτάκη [*Είμαστε κάτι...*]. Η διδάσκουσα αφού αναγνώσει το ποίημα, θα θέσει τις ερωτήσεις: «πώς σας φάνηκε το ποίημα;», «ποιοι είμαστε;», αναμένοντας την απάντηση «εμείς». Θα συνεχίσει ρωτώντας «τι είμαστε εμείς;», με στόχο να εντοπίσουν οι μαθητές τις λέξεις «κιθάρες», «αντένες», «αισθήσεις». Στο σημείο αυτό, αν υπάρξει

δυσκολία, θα τους κατευθύνει προς τον 1^ο στίχο των 3^{ων} πρώτων στροφών. Ακολουθούν οι ερωτήσεις «ποιοι επομένως μπορεί να είναι κιθάρες, αντένες, αισθήσεις;» «Μήπως μπορείτε να εντοπίσετε ποιος είναι εν τέλει αυτός που μιλάει;», ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι ποιητές είναι αυτοί που μιλούν. Τέλος, θα τεθεί η ερώτηση: «τι είναι η ποίηση για τους ποιητές σύμφωνα με το ποιητικό υποκείμενο», με σκοπό να εντοπιστεί η λέξη «καταφύγιο». Οι προτάσεις αυτές «οι ποιητές είμαστε κιθάρες, αντένες, αισθήσεις», «η ποίηση είναι καταφύγιο» θα καταγραφούν στον πίνακα. Έχοντας κατά νου ότι οι μαθητές του τμήματος έχουν διδαχθεί το συγκεκριμένο φαινόμενο στα νέα ελληνικά, θα ακολουθήσουν οι ερωτήσεις «συντακτικά τι είναι αυτές οι λέξεις (κιθάρες, κ.λπ.);», «τα ρήματα που παίρνουν κατηγορούμενο πώς τα λέμε;», ώστε να ανακαλέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Με τον τρόπο αυτό, θα περάσουμε σε μία άσκηση εντοπισμού των κατηγορουμένων και των συνδετικών ρημάτων τόσο στα νέα όσο και στα αρχαία ελληνικά (βλ. φύλλα εργασίας²⁹). Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα κληθούν, ξεκινώντας από την πρόταση των νέων ελληνικών, να ανακαλέσουν τις προγενέστερες γνώσεις τους, εντοπίζοντας το συνδετικό ρήμα και το κατηγορούμενο. Θα ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία για την αντίστοιχη πρόταση στα αρχαία ελληνικά. Αξίζει να επισημανθεί ότι έγινε προσπάθεια οι προτάσεις αρχαίων και νέων ελληνικών να είναι σχεδόν ίδιες και να περιλαμβάνουν όσες περισσότερες μορφές κατηγορουμένου ήταν εφικτό (επίθετο, ουσιαστικό, απαρέμφατο, γενική κατηγορηματική, δευτερεύουσα ονοματική πρόταση, αριθμητικό), ώστε να καταστή εμφανής η αντιστοιχία. Εκτός αυτού, υπάρχει και ένα παράδειγμα με κατηγορούμενο αντικειμένου το οποίο θα τονιστεί από την διδάσκουσα. Εν συνεχεία, θα συμπληρώσουν, συνεργαζόμενοι με τον διπλανό τους τον πίνακα που θα τους έχει δοθεί (βλ. φύλλα εργασίας), ενώ ταυτόχρονα η διδάσκουσα θα καταγράφει τις απαντήσεις τους στον πίνακα, βοηθώντας όπου κρίνεται αναγκαίο. Στο σημείο αυτό, θα τους ζητηθεί να αναφέρουν και άλλα συνδετικά ρήματα που γνωρίζουν στα νέα ελληνικά, ώστε αφενός, να καταγραφούν στον πίνακα από τους ίδιους και αφετέρου, να αναφερθούν από τη διδάσκουσα τα αντίστοιχα στα αρχαία ελληνικά.

Με την παραπάνω διαδικασία επιδιώκεται τόσο να συνειδητοποιήσουν την ομοιότητα των κατηγορουμένων όσο και να μπορούν να το αναγνωρίζουν ευκολότερα

²⁹ Τα φύλλα εργασίας των παιδιών θα τους έχουν διανεμηθεί από την αρχή της διδακτικής ώρας. Παράλληλα θα προβληθούν μέσω του προβολέα.

στα αρχαία ελληνικά και να το χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα στα νέα ελληνικά.

Δεδομένου ότι το στάδιο της Παραγωγής δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στα αρχαία ελληνικά, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να παραγάγουν δικό τους αρχαιοελληνικό κείμενο, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική- Παραγωγή) θα συγχωνευτούν σε ένα. Συγκεκριμένα, θα τους δοθεί τόσο το αρχαίο κείμενο από το έργο του Ξενοφώντα «Κύρου Ἀνάβασις» το οποίο διασκευάστηκε από τη διδάσκουσα όσο και η μετάφρασή του προς διευκόλυνση τους. Θα τους ζητηθεί και αυτή τη φορά ανά ζεύγη να εντοπίσουν τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους. Τέλος, θα ανατεθεί μία άσκηση αντιστοίχισης για το σπίτι (βλ. φύλλα εργασίας), η οποία κινείται στην ίδια λογική εντοπισμού των κατηγορουμένων.

β) Μέθοδος- Τεχνική διδασκαλίας:

Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθηθεί η μετωπική διδασκαλία, ενώ θα λάβει χώρα η συζήτηση με ερωταποκρίσεις.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση του πίνακα, καθώς και φωτοτυπημένου υλικού που θα περιλαμβάνει τα φύλλα εργασίας.

δ) Βιβλιογραφικές πηγές του Σχεδίου

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

3) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου. Ταυτόχρονα, η ίδια συνιστώσα οδηγεί τη φιλόλογο σε αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

[Είμαστε κάτι...] Κ. Γ. Καρυωτάκης

Είμαστε κάτι ξεχαρβαλωμένες
κιθάρες. Ο άνεμος, όταν περνάει,
στίχους, ήχους παράφωνους ξυπνάει
στις χορδές που κρέμονται σαν καδένες.*

Είμαστε κάτι απίστευτες αντένες.
Υψώνονται σα δάχτυλα στα χάη,
στην κορυφή τους τ' άπειρο αντηχάει,
μα γρήγορα θα πέσουνε σπασμένες.

Είμαστε κάτι διάχυτες αισθήσεις,
χωρίς ελπίδα να συγκεντρωθούμε.
Στα νεύρα μας μπερδεύεται όλη η φύσις.

Στο σώμα, στην ενθύμηση πονούμε.
Μας διώχνουνε τα πράγματα, κι η ποίησης
είναι το καταφύγιο που φθονούμε.

καδένες: αλυσίδες για ρολόι της τσέπης, που είναι συνήθως χαλαρές.

Τα ὄρη φαίνονται ψηλά.

Ἡ χώρα εἶναι εὐφορή.

Ὁ Μιλτιάδης πέθανε γέροντας στη φυλακή.

Τα Κύθηρα εἶναι νησί.

Οἱ πόρτες εἶναι ἀπὸ χαλκό.

Ὁ ἐχθρὸς δύσκολα γίνεται φίλος.

Ὁ Ξενοφὼν ἐκλέγεται στρατηγός.

Ὁ Φίλιππος εἶναι ἐκεῖνος που εἶπε αὐτά.

Οἱ οπλίτες ἦταν δύο χιλιάδες.

Ἡ κατοικία εἶναι δική μου.

Το να μιλάς περιεκτικά εἶναι φιλοσοφία.

Οἱ Κορίνθιοι ἀποκαλοῦν αὐτοὺς νομοθέτες.

Τὰ ὄρη φαίνονται ὑψηλά.

Ἡ χώρα ἐστὶν εὐφορός.

Μιλτιάδης γέρων ἐν τῷ δεσμοτηρίῳ ἀπέθανε.

Τὰ δὲ Κύθηρα νησὸς ἐστὶν.

Αἱ θύραι εἰσὶν χαλκοῦ.

Ὁ ἐχθρὸς χαλεπῶς γίγνεται φίλος.

Ξενοφῶν αἰρεῖται στρατηγός.

Ὁ Φίλιππος ἐστὶν ὅσπερ ἔλεξε ταῦτα.

Οἱ ὀπλῖται ἦσαν δισχίλιοι.

Ἡ οἰκία ἐστὶν ἐμή.

Τὸ λακωνίζειν ἐστὶ φιλοσοφεῖν.

Κορίνθιοι καλοῦσιν αὐτοὺς νομοθέτας.

Κατηγορούμενο:	Συμφωνεῖ με τὴ λέξη που προσδιορίζει σε:	Εξαρτάται ἀπὸ ῥήματα:	Ἴχει τις ἐξῆς μορφές:
Νέα Ἑλληνική			
Αρχαία Ἑλληνική			



Στο παρακάτω αρχαιοελληνικό κείμενο να εντοπίσετε ανά ζεύγη τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους.

Ὅτε Κῦρος ἔτι παῖς ἦν, ἐπαιδεύετο καὶ σὺν τῷ ἀδελφῷ καὶ σὺν τοῖς ἄλλοις παισὶ, καὶ πάντων πάντα κράτιστος ἐνομίζετο. Κῦρος αἰδημονέστατος μὲν τῶν ἡλικιωτῶν ἦν [...], ἔπειτα δὲ ἄριστος ἔφιππος ἐγένετο· ἔκρινον δ' αὐτὸν φιλομαθέστατον καὶ μελετηρότατον.

Ὅταν ο Κῦρος ἦταν ἀκόμη παιδί, ἐκπαιδεύετο με τὸν ἀδελφὸ τοῦ καὶ με τὰ ἄλλα παιδιὰ, καὶ θεωροῦνταν ἀπὸ ὅλους καὶ γιὰ ὅλα ικανότατος. Ο Κῦρος ἦταν ὁ ντροπαλότερος ὅλων τῶν συνομηλίκων τοῦ [...], ἔπειτα δὲ ἐγίνε ἀριστος καβαλάρης ἀλόγων· καὶ ὅλοι τὸν θεωροῦσαν φιλομαθέστατο καὶ μελετηρότατο.

Ξενοφῶν, Κύρου Ἀνάβασις 1.9.2-5 (διασκευασμένο)

Ωρα για εξάσκηση στο σπίτι!!!

Να συμπληρώσετε τις προτάσεις της στήλης Α' με τα κατηγορούμενα ἀπὸ τὴ στήλη Β'. Στὴ συνέχεια, νὰ ἀναγνωρίσετε τὴ μορφή τοῦ κατηγορουμένου (επίθετο, ουσιαστικό, κ.λπ.), τὸ ρήμα ἀπὸ τὸ ὁποῖο εξαρτώνται, καθώς καὶ τὴ λέξη στὴν ὁποία ἀναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο).

Στήλη Α'

α) Οἱ γηράσκοντες _____ ἀποβαίνουνσι.

β) Ὁ ἔπαινος _____ φιλίας γίγνεται.

Στήλη Β'

ἀρχή

τριάκοντα

- | | |
|--|------------|
| γ) Αἱ πονηραὶ ἐλπίδες κακοὶ _____ εἰσιν. | τοῦ πατρός |
| δ) Οἱ ἀκοντισταὶ _____ ἦσαν. | Σύριοι |
| ε) Δαρεῖος Κῦρον _____ ἐποίησε. | δυσμαθεῖς |
| στ) Οἱ Καππαδόκαι ὑπὸ Ἑλλήνων _____ ὀνομάζονται. | σύμβουλοι |
| ζ) Ἡ οἰκία ἐστὶ _____. | σατράπην |

11.1.2. Σχέδιο Διδασκαλίας Τμήματος Ελέγχου Α΄ Γυμνασίου

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
<u>1.1 Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας</u> Κατηγορούμενο
<u>1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές</u> Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – Α΄ Γυμνασίου
<u>1.3 Σκοπός & Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας</u> Γενικός Σκοπός: οι μαθητές να οδηγηθούν στην επίγνωση της μορφής και του ρόλου του κατηγορούμενου στα αρχαία ελληνικά Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α) να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων
- β) να συνάγουν μέσω της επαγωγικής μεθόδου τις μορφές, τη λειτουργία του κατηγορουμένου καθώς και τα ρήματα από τα οποία εξαρτάται μέσα σε μία πρόταση
- γ) να αναγνωρίζουν τα κατηγορούμενα σε μία πρόταση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Η εξέταση του κατηγορουμένου έγκειται στην τριμερή πορεία διδασκαλίας (ΟΛΟΝ, ΜΕΡΗ, ΟΛΟΝ). Οι μαθητές θα εισαχθούν στην έννοια του κατηγορουμένου μέσω ενός πίνακα ζωγραφικής, ενώ στη συνέχεια θα επεξεργαστούν τις δοθείσες στα αρχαία ελληνικά προτάσεις, ούτως ώστε μέσω της επαγωγικής μεθόδου να εξαγάγουν τους κανόνες για το υπό εξέταση φαινόμενο. Τέλος, θα εξασκηθούν σε ένα κείμενο που θα τους έχει διανεμηθεί.

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια : Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ώρα.

4) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας:

Στο πρώτο ΟΛΟΝ, στο στάδιο της αφόρμησης, οι μαθητές θα εισαχθούν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω ενός πίνακα του Εγγονόπουλου, ο οποίος συνοδεύει το κείμενο της ενδέκατης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου (στη συγκεκριμένη ενότητα ανήκει η έννοια του κατηγορουμένου). Η διδάσκουσα ζητά από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον τίτλο που συνοδεύει τον πίνακα (τον πρόσθεσε η ίδια) και να τον

μεταφράσουν (βλ. φύλλα εργασίας). Στη συνέχεια, ρωτά τους μαθητές αν μπορεί κάποιος να συντάξει τον τίτλο (αποτελείται από Y, P, KY), ώστε να περάσει ομαλά στο υπό εξέταση φαινόμενο.

Ακολουθούν τα ΜΕΡΗ, και συγκεκριμένα το στάδιο της επεξεργασίας, στο οποίο θα περάσουν μέσα από μία άσκηση εντοπισμού των κατηγορουμένων και των συνδετικών ρημάτων στα αρχαία ελληνικά (βλ. φύλλα εργασίας³⁰). Αξίζει να επισημανθεί ότι έγινε προσπάθεια οι προτάσεις της άσκησης να περιλαμβάνουν όσες περισσότερες μορφές κατηγορουμένου ήταν εφικτό (επίθετο, ουσιαστικό, απαρέμφατο, γενική κατηγορηματική, δευτερεύουσα ονοματική πρόταση, αριθμητικό). Εκτός αυτού, υπάρχει και ένα παράδειγμα με κατηγορούμενο αντικείμενου το οποίο θα τονιστεί από την διδάσκουσα. Εν συνεχεία, θα συμπληρώσουν, συνεργαζόμενοι με τον διπλανό τους τον πίνακα που θα τους έχει δοθεί (βλ. φύλλα εργασίας), ενώ ταυτόχρονα η διδάσκουσα θα καταγράφει τις απαντήσεις τους στον πίνακα, βοηθώντας όπου κρίνεται αναγκαίο. Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούν και άλλα συνδετικά ρήματα στα αρχαία ελληνικά, τα οποία θα συμπληρωθούν από τους μαθητές στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Μέσω της επαγωγικής μεθόδου, επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν την έννοια του κατηγορούμενου και να είναι σε θέση να το αναγνωρίζουν στα α.ε. ευκολότερα.

Στο τελευταίο ΟΛΟΝ, οι μαθητές θα ασχοληθούν με ένα κείμενο από το έργο του Ξενοφώντα «Κύρου Ανάβασις» το οποίο διασκευάστηκε από τη διδάσκουσα. Θα κληθούν και αυτή τη φορά ανά ζεύγη να εντοπίσουν τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους. Τέλος, θα ανατεθεί μία άσκηση αντιστοίχισης για το σπίτι (βλ. φύλλα εργασίας), η οποία κινείται στην ίδια λογική εντοπισμού των κατηγορουμένων.

β) Μέθοδος- Τεχνική διδασκαλίας:

Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθηθεί η μετωπική διδασκαλία, ενώ θα λάβει χώρα η συζήτηση με ερωταποκρίσεις.

³⁰ Τα φύλλα εργασίας των παιδιών θα τους έχουν διανεμηθεί από την αρχή της διδακτικής ώρας. Παράλληλα θα προβληθούν μέσω του προβολέα.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση του πίνακα, καθώς και φωτοτυπημένου υλικού που θα περιλαμβάνει τα φύλλα εργασίας.

δ) Βιβλιογραφικές πηγές του Σχεδίου

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

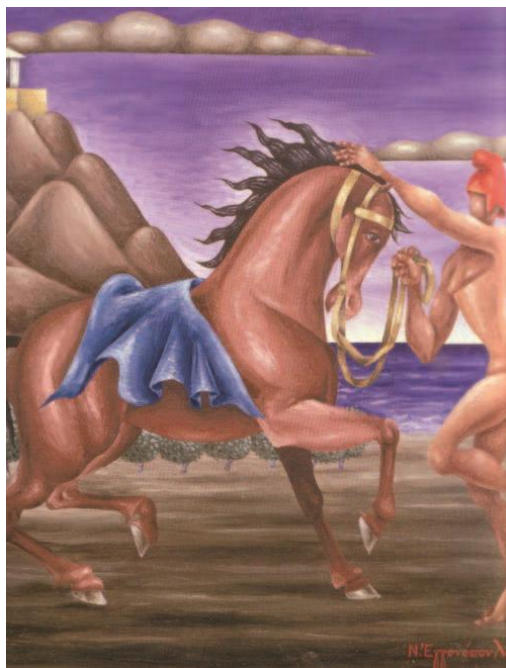
Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

5) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου. Ταυτόχρονα, η ίδια συνιστώσα οδηγεί τη φιλόλογο σε αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Βουκεφάλας ἐστὶν πιστὸς φίλος Ἀλεξάνδρου



Νίκος Εγγονόπουλος, Αλέξανδρος και Βουκεφάλας

(από το αρχείο της Λένας Εγγονοπούλου)

Τά ὄρη φαίνονται ὑψηλά.

Ἡ χώρα ἐστὶν εὐφορος.

Μιλτιάδης γέρων ἐν τῷ δεσμωτηρίῳ ἀπέθανεν.

Αἱ θύραι εἰσὶν χαλκοῦ.

Ὁ ἐχθρὸς χαλεπῶς γίγνεται φίλος.

Ξενοφῶν αἰρεῖται στρατηγός.

Ὁ Φίλιππος ἐστὶν ὅσπερ ἔλεξε ταῦτα.

Οἱ ὀπλῖται ἦσαν δισχίλιοι.

Ἡ οἰκία ἐστὶν ἐμή.

Τό λακωνίζειν ἐστὶ φιλοσοφεῖν.

Κορίνθιοι καλοῦσιν αὐτοὺς νομοθέτας.

Τὰ δὲ Κύθηρα νησὸς ἐστίν.

Κατηγορούμενο:	Συμφωνεί με τη λέξη που προσδιορίζει σε:	Εξαρτάται από ρήματα:	Έχει τις εξής μορφές:
Αρχαία Ελληνική			



Στο παρακάτω κείμενο να εντοπίσετε ανά ζεύγη τα κατηγορούμενα, τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο) καθώς και τη μορφή τους.

Ὅτε Κῦρος ἔτι παῖς ἦν, ἐπαιδεύετο καὶ σὺν τῷ ἀδελφῷ καὶ σὺν τοῖς ἄλλοις παισὶ, καὶ πάντων πάντα κράτιστος ἐνομίζετο. Κῦρος αἰδημονέστατος μὲν τῶν ἡλικιωτῶν ἦν [...], ἔπειτα δὲ ἄριστος ἔφιππος ἐγένετο· ἔκρινον δ' αὐτὸν φιλομαθέστατον καὶ μελετηρότατον.

Ξενοφῶν, Κύρου Ἀνάβασις 1.9.2-5 (διασκευασμένο)

κράτιστος = ικανότατος

αἰδημονέστατος = ο ντροπαλότερος

τῶν ἡλικιωτῶν = των συνομιλήκων

Ωρα για εξάσκηση στο σπίτι!!!

Να συμπληρώσετε τις προτάσεις της στήλης Α' με τα κατηγορούμενα από τη στήλη Β'. Στη συνέχεια, να αναγνωρίσετε τη μορφή του κατηγορουμένου (επίθετο, ουσιαστικό, κ.λπ.), το ρήμα από το οποίο εξαρτώνται, καθώς και τη λέξη στην οποία αναφέρονται (υποκείμενο/αντικείμενο).

Στήλη Α'

- α) Οί γηράσκοντες _____ αποβαίνουνσι.
β) Ὁ ἔπαινος _____ φιλίας γίγνεται.
γ) Αἱ πονηραὶ ἐλπίδες κακοὶ _____ εἰσιν.
δ) Οἱ ἀκοντισταὶ _____ ἦσαν.
ε) Δαρεῖος Κῦρον _____ ἐποίησε.
στ) Οἱ Καππαδόκαι ὑπὸ Ἑλλήνων _____ ὀνομάζονται.
ζ) Ἡ οἰκία ἐστὶ _____.

Στήλη Β'

ἀρχὴ
τριάκοντα
τοῦ πατρός
Σύριοι
δυσμαθεῖς
σύμβουλοι
σατράπην

11.1.3. Σχέδιο Διδασκαλίας Πειραματικού Τμήματος Β' Γυμνασίου

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας

- Προστακτική ενεστώτα και αορίστου φωνηεντόληκτων και αφωνόληκτων ρημάτων ενεργητικής φωνής

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας

- Νεοελληνική & Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – Β΄ Γυμνασίου

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός: οι μαθητές να κατανοήσουν την κλίση αλλά και τις σημασίες/χρήσεις της προστακτικής έγκλισης στα αρχαία ελληνικά μέσω της διασύνδεσης των δύο γλωσσικών μορφών (α.ε & ν.ε.).

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α) να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων
- β) να συνάγουν μέσω της επαγωγικής μεθόδου τις σημασίες/ χρήσεις της προστακτικής έγκλισης
- γ) να αναγνωρίζουν την έγκλιση της προστακτικής
- δ) να χρησιμοποιούν την προστακτική των ρημάτων
- δ) να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, συστηματοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου (κριτικός γραμματισμός)

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια, έγκειται στην τριφασική προσέγγιση διδασκαλίας της Γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή). Οι μαθητές θα εισαχθούν στην έννοια της προστακτικής μέσω ποιημάτων, ενώ στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν αντιστικτικά η νέα και η αρχαία ελληνική γλώσσα, ούτως ώστε μέσω της επαγωγικής μεθόδου να εξαγάγουν τις χρήσεις της προστακτικής έγκλισης αλλά και να διακρίνουν τις καταλήξεις της στα αρχαία ελληνικά.

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια : Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ώρα.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας:

Στο πρώτο στάδιο (Παρουσίαση) της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της γραμματικής, οι μαθητές θα εισαχθούν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω δύο ποιημάτων. Συγκεκριμένα θα τους δοθούν το ποίημα «Οι Απομείναντες» του Μ. Σαχτούρη, καθώς και το «Όσο μπορείς» του Κ. Π. Καβάφη. Η διδάσκουσα, αφού αναγνώσει τα ποιήματα και αφού ζητήσει από τους μαθητές να μοιραστούν τις πρώτες εντυπώσεις τους, θα θέσει τις εξής ερωτήσεις αναφορικά με το ποίημα του Σαχτούρη: «σε ποιον απευθύνεται το ποιητικό υποκείμενο και τι του λέει;», αναμένοντας από τους μαθητές να εντοπίσουν ότι απευθύνεται στον Ποιητή και του ζητάει να ψάξει καλά, να βρει τους «απομείναντες του ήλιου» και να τους καταγράψει. Με τον τρόπο αυτό θα εξαγάγουν οι μαθητές τη χρήση της προστακτικής, κάνοντας παράλληλα μία προσπάθεια να εντοπίσουν τι εκφράζει στο σημείο αυτό η έγκλιση (προτροπή). Ακολουθώντας την ίδια λογική, η διαδικασία θα συνεχιστεί με το δεύτερο ποίημα, με στόχο αυτή τη φορά οι μαθητές να εντοπίσουν τόσο το «προσπάθησε» όσο και την

άρνηση της προστακτικής «μην την εξευτελίζεις». Στο σημείο αυτό, θα κληθούν να εντοπίσουν τη σημασία της έγκλισης. Αφορμώμενη η διδάσκουσα από τις συγκεκριμένες χρήσεις της προστακτικής θα περάσει στις προτάσεις (βλ. φύλλα εργασίας³¹) των νέων και αρχαίων ελληνικών³² και θα ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν σε κάθε παράδειγμα τη χρήση της έγκλισης. Στη συνέχεια, θα εξετασθούν οι πίνακες με την κλίση του ίδιου ρήματος στην νέα και αρχαία ελληνική γλώσσα (βλ. φύλλα εργασίας), με στόχο να παρατηρήσουν την ομοιότητα κάποιων καταλήξεων αλλά και τη διαφορά στην ύπαρξη του γ' προσώπου στην αρχαία ελληνική³³. Θα επισημανθεί, επίσης, η απουσία της αύξησης στον αόριστο αλλά και το ανέβασμα του τόνου στα σύνθετα ρήματα (το ίδιο συμβαίνει άλλωστε και στα νέα ελληνικά). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα κληθούν ανά ζεύγη να συμπληρώσουν τον πίνακα (βλ. φύλλα εργασίας).

Δεδομένου ότι το στάδιο της Παραγωγής δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στα αρχαία ελληνικά, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να παραγάγουν δικό τους αρχαιοελληνικό κείμενο, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική- Παραγωγή) θα συγχωνευτούν σε ένα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές -ανά ζεύγη και αυτή τη φορά- θα λύσουν το σταυρόλεξο που υπάρχει στα φύλλα εργασίας τους. Τέλος, θα ανατεθεί για το σπίτι μία άσκηση, η οποία κινείται στην ίδια λογική εντοπισμού και κλίσης των ρημάτων που βρίσκονται στην προστακτική από ένα απόσπασμα του κειμένου της 11^{ης} ενότητας.

β) Μέθοδος- Τεχνική διδασκαλίας:

Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθηθεί η μετωπική διδασκαλία, ενώ θα λάβει χώρα η συζήτηση με ερωταποκρίσεις.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση του πίνακα, καθώς και φωτοτυπημένου υλικού που

³¹ Τα φύλλα εργασίας θα διανεμηθούν στους μαθητές στην αρχή της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα το υλικό τους θα προβληθεί στον διαδραστικό πίνακα.

³² Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν επιλέχθηκαν οι ίδιες προτάσεις στα νέα και στα αρχαία ελληνικά, ώστε να διατηρηθεί σταθερή η προσοχή των μαθητών.

³³ Στο σημείο αυτό, θα επισημανθεί από τη διδάσκουσα γιατί χρησιμοποιούνταν το γ' πρόσωπο προστακτικής στα αρχαία ελληνικά, καθώς και πως αποδίδεται στη νέα ελληνική.

θα περιλαμβάνει τα φύλλα εργασίας.

δ) Βιβλιογραφικές πηγές του Σχεδίου

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου. Ταυτόχρονα, η ίδια συνιστώσα οδηγεί τη φιλόλογο σε αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι Απομείναντες

Όμως υπάρχουν ακόμα
λίγοι άνθρωποι
που δὲν εἶναι κόλαση
ἡ ζωή τους
υἰάρχει τὸ μικρὸ πουλὶ ὁ κιτρινολαίμης
ἡ Fräulein Ramser
καὶ πάντοτε τοῦ ἥλιου οἱ ἀπομείναντες
οἱ ἐρωτευμένοι μὲ ἥλιο ἢ μὲ φεγγάρι
ψάξε καλὰ
βρές τους, Ποιητή!
κατάγραψέ τους προσεχτικὰ
γιατί ὅσο πᾶν καὶ λιγοστεύουν
λιγοστεύουν.

Μ. Σαχτούρης

Ὅσο Μπορείς

Κι αν δεν μπορείς να κάμεις την ζωή σου
ὅπως την θέλεις,
τούτο προσπάθησε τουλάχιστον
ὅσο μπορείς: μην την εξευτελίζεις
μες στην πολλή συνάφεια του κόσμου,
μες στες πολλές κινήσεις κι ομιλίες.

Μην την εξευτελίζεις πηαίνοντάς την,
γυρίζοντας συχνά κ' εκθέτοντάς την
στων σχέσεων και των συναναστροφών
την καθημερινήν ανοησία,
ὡς που να γίνει σα μια ξένη φορτική.

Κ. Π. Καβάφης



Λέγε!

Πες μου, σε παρακαλώ.

Πείτε μου τι σας απασχολεί.

Πες μας, άμα θέλεις.

Πήγαινε, παιδί μου, στο καλό.

Παράγγειλε, γιατί πεινάω!

Ανατρέψτε την κατάσταση, αν μπορείτε.

Μην το κάνεις!

Επίλεξε ό,τι σου αρέσει!

Υπογραμμίστε τα ρήματα.

Χρησιμοποίησέ το, άμα θέλεις.

Δώσε μου λίγο το μολύβι σου.

Χαΐρε!

Ταῦτα μὴ πράττετε.

Τοὺς γονεῖς τίμα.

Παύσατε πῦρ.

Κηρύξατε τὸν λόγον τοῦ Θεοῦ.

Σῶσον, Κύριε, τὸν λαόν Σου.

Ἴθι δὴ (= εμπρός λοιπόν) νῦν εἰπὲ
τούτοις, τίς αὐτοὺς βελτίους ποιήσει.

Φωνηεντόληκτα Ρήματα

Νέα Ελληνική	Αρχαία Ελληνική
Προστακτική Ενεστώτα Ενεργητικής Φωνής	Προστακτική Ενεστώτα Ενεργητικής Φωνής
Ενικός Αριθμός	Ενικός Αριθμός
α' —	α' —
β' παίδευε	β' παίδευε
γ' —	γ' παιδεύετω
Πληθυντικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
α' —	α' —
β' παιδεύετε	β' παιδεύετε
γ' —	γ' παιδεύοντων/ παιδεύετωσαν

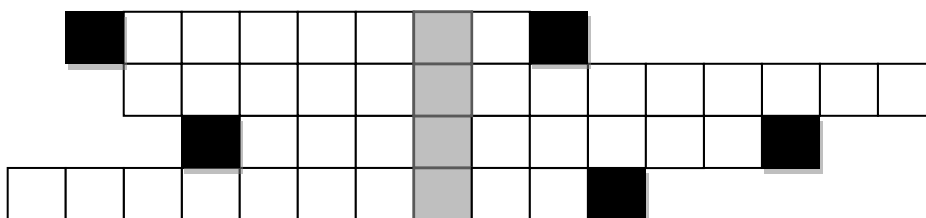
Νέα Ελληνική	Αρχαία Ελληνική
Προστακτική Αορίστου Ενεργητικής Φωνής	Προστακτική Αορίστου Ενεργητικής Φωνής
Ενικός Αριθμός	Ενικός Αριθμός
α' —	α' —
β' παίδευσε/ παίδεψε	β' παίδευσον
γ' —	γ' παιδευσάτω
Πληθυντικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
α' —	α' —
β' παιδεύστε/ παιδέψτε	β' παιδεύσατε
γ' —	γ' παιδευσάντων/ παιδευσάτωσαν

Αφωνόληκτα Ρήματα

Νέα Ελληνική	Αρχαία Ελληνική
Προστακτική Ενεστώτα Ενεργητικής Φωνής	Προστακτική Ενεστώτα Ενεργητικής Φωνής
Ενικός Αριθμός	Ενικός Αριθμός
α' —	α' —
β' γράφε	β' γράφε
γ' —	γ' γραφέτω
Πληθυντικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
α' —	α' —
β' γράφετε	β' γράφετε
γ' —	γ' γραφόντων/ γραφέτωσαν

Νέα Ελληνική	Αρχαία Ελληνική
Προστακτική Αορίστου Ενεργητικής Φωνής	Προστακτική Αορίστου Ενεργητικής Φωνής
Ενικός Αριθμός	Ενικός Αριθμός
α' —	α' —
β' γράψε	β' γράψον
γ' —	γ' γραψάτω
Πληθυντικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
α' —	α' —
β' γράψτε	β' γράψατε
γ' —	γ' γραψάντων/ γραψάτωσαν

Προστακτική στις κύριες προτάσεις	Σε ποια πρόσωπα τη συναντάμε;	Σε ποιους χρόνους τη συναντάμε;	Έχει άρνηση:	Μπορεί να εκφράζει:
Νέα Ελληνική				
Αρχαία Ελληνική				



Οριζόντια:

1^η σειρά: β' εν. προστακτικής ενεστώτα του ρ. ονομάζω

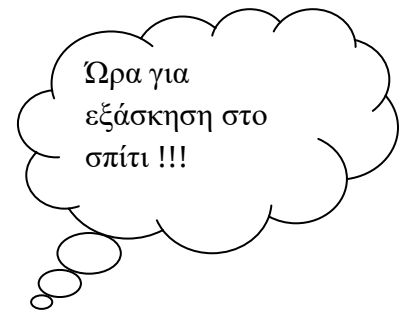
2^η σειρά: γ' πληθ. προστακτικής αορ. του ρ. ανασκευάζω

3^η σειρά: β' πληθ. προστακτικής ενεστώτα του ρ. κηρύττω

4^η σειρά: β' εν. προστακτικής αορ. του ρ. ανακρούω

Κάθετα:

Στην γκρι στήλη θα προκύψει το όνομα ενός Θεού του Ολύμπου.



Στο απόσπασμα από το κείμενο της 11^{ης} ενότητας υπογραμμίστε τους τύπους της προστακτικής που μάθατε τόσο στο αρχαίο όσο και στο νεοελληνικό κείμενο. Κατόπιν, να αναγνωρίσετε μόνο τους τύπους προστακτικής στο αρχαίο κείμενο και να τους κλίνετε στον χρόνο που βρίσκονται και στους 2 αριθμούς.

Ο σεβασμός προς τους γονείς μέλημα του νόμου

Ὅς ἂν τολμήσῃ πατέρα ἢ μητέρα

Ὅποιος τυχόν τολμήσῃ τον πατέρα του ή τη μητέρα του

ἢ τούτων πατέρας ἢ μητέρας τύπτειν,

ή τους πατέρες τους ή τις μητέρες τους να χτυπήσει

πρῶτον μὲν ὁ προστυχάνων βοηθείτω [...]

ο πρώτος άνθρωπος που τον συναντά ας βοηθήσει (το θύμα) [...]

μὴ βοηθήσας δὲ ἀειφυγίαν ἐκ τῆς χώρας φευγέτω·

αν όμως δε βοηθήσει να απελαύνεται από τη χώρα για όλη του τη ζωή·

ὁ δὲ μὴ μέτοικος βοηθῶν μὲν ἔπαινον ἔχέτω,

κι αυτός που δεν είναι μέτοικος, αν βοηθήσει, ας επαινείται,

μὴ βοηθῶν δέ, ψόγον·

αν όμως δε βοηθήσει, να μέμφεται·

Πλάτων, *Νόμοι* 881b-e (διασκευή)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας

- Προστακτική ενεστώτα και αορίστου φωνηεντόληκτων και αφωνόληκτων ρημάτων ενεργητικής φωνής

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας

- Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – Β΄ Γυμνασίου

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός: οι μαθητές να κατανοήσουν την κλίση αλλά και τις σημασίες/χρήσεις της προστακτικής έγκλισης στα αρχαία ελληνικά

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α) να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων
- β) να συνάγουν μέσω της επαγωγικής μεθόδου τις σημασίες/ χρήσεις της προστακτικής έγκλισης στα αρχαία ελληνικά
- γ) να αναγνωρίζουν την έγκλιση της προστακτικής στα αρχαία ελληνικά

δ) να χρησιμοποιούν την προστακτική των ρημάτων στα αρχαία ελληνικά

δ) να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, συστηματοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου (κριτικός γραμματισμός)

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια, έγκειται στην τριφασική προσέγγιση διδασκαλίας της Γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή). Οι μαθητές θα εισαχθούν στην έννοια της προστακτικής μέσω της «Κυριακής Προσευχής», ενώ στη συνέχεια θα κληθούν να εξαγάγουν μέσω της επαγωγικής μεθόδου τις χρήσεις της προστακτικής έγκλισης και να διακρίνουν τις καταλήξεις της στα αρχαία ελληνικά.

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια : Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ώρα.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας:

Στο πρώτο στάδιο (Παρουσίαση) της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της γραμματικής, οι μαθητές θα εισαχθούν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω της «Κυριακής Προσευχής». Συγκεκριμένα, αφού αναγνωσθεί, η διδάσκουσα θα ζητήσει από τους μαθητές να προσπαθήσουν να την μεταφράσουν, ρωτώντας τους στη συνέχεια αν γνωρίζουν σε ποια έγκλιση είναι τα ρήματα. Αφού εντοπιστεί η έγκλιση της προστακτικής θα κληθούν να βρουν τη σημασία της. Με τον τρόπο αυτό, θα

ακολουθήσει η επεξεργασία των αρχαιοελληνικών προτάσεων (βλ. φύλλα εργασίας³⁴), ούτως ώστε οι μαθητές να εντοπίσουν σε κάθε παράδειγμα τη χρήση της έγκλισης. Στη συνέχεια, θα εξετασθούν οι πίνακες με την κλίση της προστακτικής ενός φωνηεντόληκτου και ενός αφωνόληκτου ρήματος στην αρχαία ελληνική γλώσσα (βλ. φύλλα εργασίας). Στο σημείο αυτό, θα επισημανθεί πώς αποδίδεται το γ' πρόσωπο προστακτικής στα νέα ελληνικά, η απουσία της αύξησης στον αόριστο, καθώς και το ανέβασμα του τόνου στα σύνθετα ρήματα. Έτσι, οι μαθητές θα κληθούν ανά ζεύγη να συμπληρώσουν τον πίνακα (βλ. φύλλα εργασίας).

Δεδομένου ότι το στάδιο της Παραγωγής δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στα αρχαία ελληνικά, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να παραγάγουν δικό τους αρχαιοελληνικό κείμενο, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική- Παραγωγή) θα συγχωνευτούν σε ένα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές -ανά ζεύγη και αυτή τη φορά- θα λύσουν το σταυρόλεξο που υπάρχει στα φύλλα εργασίας τους. Τέλος, θα ανατεθεί για το σπίτι μία άσκηση, στην οποία θα τους ζητείται να εντοπίσουν και να κλίνουν τα ρήματα που βρίσκονται στην προστακτική από ένα απόσπασμα του κειμένου της 11^{ης} ενότητας.

β) Μέθοδος- Τεχνική διδασκαλίας:

Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθηθεί η μετωπική διδασκαλία, ενώ θα λάβει χώρα η συζήτηση με ερωταποκρίσεις.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση του πίνακα, καθώς και φωτοτυπημένου υλικού που θα περιλαμβάνει τα φύλλα εργασίας.

δ) Βιβλιογραφικές πηγές του Σχεδίου

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³⁴ Τα φύλλα εργασίας θα διανεμηθούν στους μαθητές στην αρχή της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα το υλικό τους θα προβληθεί στον διαδραστικό πίνακα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

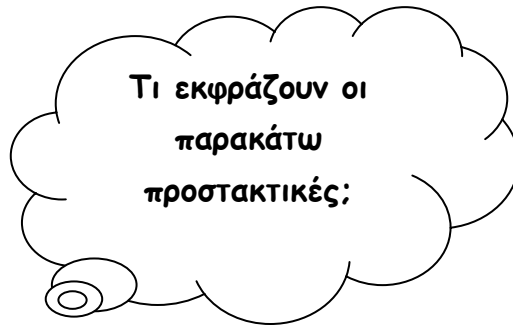
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου. Ταυτόχρονα, η ίδια συνιστώσα οδηγεί τη φιλόλογο σε αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πάτερ ἡμῶν

Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς·
ἁγιασθήτω τὸ ὄνομά σου·
ἐλθέτω ἡ βασιλεία σου·
γεννηθήτω τὸ θέλημά σου,·
ὥς ἐν οὐρανῷ καὶ ἐπὶ τῆς γῆς·
τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον δὸς ἡμῖν σήμερον·
καὶ ἄφες ἡμῖν τὰ ὀφειλήματα ἡμῶν,
ὥς καὶ ἡμεῖς ἀφίεμεν τοῖς ὀφειλέταις ἡμῶν·
καὶ μὴ εἰσενέγκῃς ἡμᾶς εἰς πειρασμόν,
ἀλλὰ ῥῦσαι ἡμᾶς ἀπὸ τοῦ πονηροῦ.
ἀμήν



Χαῖρε!

Ταῦτα μὴ πράττετε.

Τοὺς γονεῖς τίμα.

Παύσατε πῦρ.

Κηρύξατε τὸν λόγον τοῦ Θεοῦ.

Σῶσον, Κύριε, τὸν λαόν Σου.

Ἰθι δὴ (= εμπρός λοιπόν) νῦν εἰπὲ
τούτοις, τίς αὐτοὺς βελτίους ποιήσει.

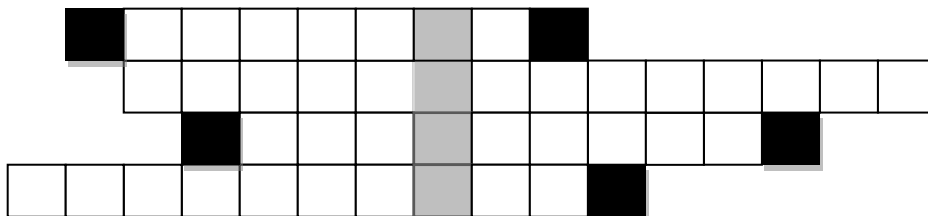
Φωνηεντόληκτα Ρήματα

Αρχαία Ελληνική	
Προστακτική Ενεστώτα Ενεργητικής Φωνής	Προστακτική Αορίστου Ενεργητικής Φωνής
Ενικός Αριθμός	Ενικός Αριθμός
α' —	α' —
β' παίδευε	β' παίδευσον
γ' παιδεύετω	γ' παιδευσάτω
Πληθυντικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
α' —	α' —
β' παιδεύετε	β' παιδεύσατε
γ' παιδεύοντων/ παιδεύετωσαν	γ' παιδευσάντων/ παιδευσάτωσαν

Αφωνόληκτα Ρήματα

Αρχαία Ελληνική	
Προστακτική Ενεστώτα Ενεργητικής Φωνής	Προστακτική Αορίστου Ενεργητικής Φωνής
Ενικός Αριθμός	Ενικός Αριθμός
α' —	α' —
β' γράφε	β' γράψον
γ' γραφέτω	γ' γραψάτω
Πληθυντικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
α' —	α' —
β' γράφετε	β' γράψατε
γ' γραφόντων/ γραφέτωσαν	γ' γραψάντων/ γραψάτωσαν

Προστακτική στις κύριες προτάσεις	Σε ποια πρόσωπα τη συναντάμε;	Σε ποιους χρόνους τη συναντάμε;	Έχει άρνηση:	Μπορεί να εκφράζει:
Αρχαία Ελληνική				



Οριζόντια:

1^η σειρά: β' εν. προστακτικής ενεστώτα του ρ. ὀνομάζω

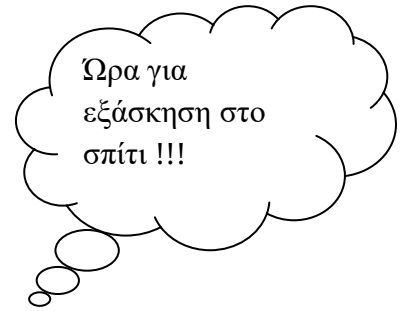
2^η σειρά: γ' πληθ. προστακτικής αορ. του ρ. ἀνασκευάζω

3^η σειρά: β' πληθ. προστακτικής ενεστώτα του ρ. κηρύττω

4^η σειρά: β' εν. προστακτικής αορ. του ρ. ἀνακρούω

Κάθετα:

Στην γκρι στήλη θα προκύψει το όνομα ενός Θεού του Ολύμπου.



Στο απόσπασμα από το κείμενο της 11^{ης} ενότητας υπογραμμίστε τους τύπους της προστακτικής που μάθατε και αφού τους αναγνωρίσετε, να τους κλίνετε στον χρόνο που βρίσκονται και στους 2 αριθμούς.

Ο σεβασμός προς τους γονείς μέλημα του νόμου

Ὅς ἂν τολμήσῃ πατέρα ἢ μητέρα

ἢ τούτων πατέρας ἢ μητέρας τύπτειν,

πρῶτον μὲν ὁ προστυγχάνων βοηθεῖτω [...]

μὴ βοηθήσας δὲ ἀειφυγίαν ἐκ τῆς χώρας φευγέτω·

ὁ δὲ μὴ μέτοικος βοηθῶν μὲν ἔπαινον ἔχέτω,

μὴ βοηθῶν δέ, ψόγον·

Πλάτων, *Νόμοι* 881b-e (διασκευή)

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας

- Δευτερεύουσες Επιρρηματικές Αιτιολογικές Προτάσεις

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας

- Νεοελληνική & Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – Γ' Γυμνασίου

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός: οι μαθητές να περάσουν από τη διαισθητική χρήση των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων στην επίγνωση της δομής και της λειτουργίας τους μέσω της διασύνδεσης των δύο γλωσσικών μορφών.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α) να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων
- β) να συνάγουν μέσω της επαγωγικής μεθόδου τόσο τους κανόνες σχηματισμού όσο και τη λειτουργία που επιτελούν οι δευτερεύουσες επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις
- γ) να αναγνωρίζουν τις αιτιολογικές προτάσεις (τρόπος εισαγωγής, εκφορά, λειτουργία)

τόσο στη νέα όσο και στην αρχαία ελληνική γλώσσα

δ) να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, συστηματοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου (κριτικός γραμματισμός)

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια, έγκειται στην κειμενοκεντρική διάσταση διδασκαλίας της γραμματικής. Συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθεί ένα κείμενο των αρχαίων ελληνικών με τη μετάφραση του, ούτως ώστε μέσω της επαγωγικής μεθόδου οι μαθητές να εξαγάγουν οι ίδιοι τους κανόνες για τον σχηματισμό και τη λειτουργία των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων τόσο στα νέα όσο και στα αρχαία ελληνικά. Οι μαθητές θα εισαχθούν στην τριφασική προσέγγιση διδασκαλίας της Γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή) μέσω ολιγόστιχων ποιημάτων.

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια : Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ώρα.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας:

Στο πρώτο στάδιο (Παρουσίαση) της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της γραμματικής, οι μαθητές θα εισαχθούν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω των ολιγόστιχων ποιημάτων του Χ. Βλαβιανού, τα οποία απαντούν στο ερώτημα «Γιατί γράφω ποίηση». Η διδάσκουσα αφού εξηγήσει στα παιδιά ότι πρόκειται για ποιήματα τα οποία βρίσκονται στο ομώνυμο βιβλίο του ποιητή, θα θέσει την ερώτηση: «Τι νομίζετε ότι θέλει να πετύχει το ποιητικό υποκείμενο μέσω των στίχων που ξεκινούν με το επειδή;» Στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι προσπαθεί να απαντήσει στο

ερώτημα «γιατί γράφω ποίηση», δηλαδή να «αιτιολογηθεί».

Εν συνεχεία, θα λάβει χώρα η επεξεργασία του δοθέντος κειμένου (βλ. φύλλα εργασίας). Μέσω της καταστασιακής παρουσίασης του φαινομένου οι μαθητές θα κληθούν ανά ζεύγη να εντοπίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις του νέου ελληνικού κειμένου. Αφού εντοπίσουν τον τρόπο εισαγωγής τους, τα ρήματα εξάρτησης και την εκφορά τους, θα συμπληρώσουν τον πίνακα που θα τους έχει δοθεί (βλ. φύλλα εργασίας), ενώ η διδάσκουσα θα καταγράφει ταυτόχρονα τις απαντήσεις τους στον πίνακα, βοηθώντας όπου κρίνεται αναγκαίο. Συγκεκριμένα, επειδή οι σύνδεσμοι εισαγωγής των αιτιολογικών προτάσεων στη νεοελληνική μετάφραση είναι περιορισμένοι, θα προσπαθήσει με κατάλληλες ερωτήσεις (πχ. με ποιον άλλον σύνδεσμο θα μπορούσαμε να αντικαταστήσουμε το «επειδή») να εξαγάγει όλους τους συνδέσμους εισαγωγής των προτάσεων, ώστε ο πίνακας να είναι ολοκληρωμένος. Στο σημείο αυτό, θα γίνει αναφορά και στις δύο μορφές αιτίου (αναγκαστικό-υποθετικό), θέτοντας παραδείγματα, ώστε να γίνει κατανοητό από τους μαθητές. Στη συνέχεια, θα κληθούν να δουν πώς οι δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις στα νέα ελληνικά αποδίδονται στα αρχαία ελληνικά, ούτως ώστε να εντοπίσουν αφ' εαυτών τον τρόπο εισαγωγής, τα ρήματα εξάρτησης και την εκφορά τους. Οι απαντήσεις τους θα καταγραφούν πάλι στον πίνακα, ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι θα συμπληρώνουν την αντίστοιχη στήλη του δοθέντος πλαισίου. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται, αφενός να συνειδητοποιήσουν την ομοιότητα των αιτιολογικών προτάσεων και αφετέρου να μπορούν να τις αναγνωρίζουν ευκολότερα στα αρχαία ελληνικά και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα στα νέα ελληνικά. Έτσι, η διαισθητική χρήση των εν λόγω προτάσεων καθίσταται ενσυνείδητη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στο αρχαίο κείμενο υπάρχει δύο αιτιολογικές μετοχές οι οποίες μεταφράζονται στα νέα ελληνικά με δευτερεύουσα επιρρηματική αιτιολογική πρόταση, πράγμα το οποίο θα επισημανθεί. Η μία εξ αυτών συνοδεύεται από το *ὥς*, το οποίο δίνει την ευκαιρία στη διδάσκουσα να μιλήσει για την υποκειμενική και αντικειμενική αιτιολογία. Παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα μας αφορά μόνο η διδασκαλία των δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων ως τρόπου δήλωσης της αιτίας και όχι όλοι οι υπόλοιποι πιθανοί τρόποι (μετοχές, προτασιακά επιρρήματα, λέξεις, κ.ά.).

Δεδομένου ότι το στάδιο της Παραγωγής δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στα αρχαία

ελληνικά, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να παραγάγουν δικό τους αρχαιοελληνικό κείμενο, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική- Παραγωγή) θα συγχωνευτούν σε ένα. Συγκεκριμένα, θα κληθούν να εντοπίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις και να τις αναγνωρίσουν στα αρχαία ελληνικά στα δοθέντα παραδείγματα. Αν η άσκηση δεν ολοκληρωθεί στη διάρκεια της διδακτικής ώρας, θα ανατεθεί για το σπίτι.

β) Μέθοδος- Τεχνική διδασκαλίας:

Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθηθεί η μετωπική διδασκαλία, ενώ θα λάβει χώρα η συζήτηση με ερωταποκρίσεις.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση του πίνακα, καθώς και φωτοτυπημένου υλικού που θα περιλαμβάνει το κείμενο και τα φύλλα εργασίας.

δ) Βιβλιογραφικές πηγές του Σχεδίου

Ιορδανίδου Α.& Χατζημαυρή-Λουκά Ε., (2010). Η κειμενοκεντρική διδασκαλία της Γραμματικής του κειμένου στο Δημοτικό: προτάσεις και προβληματισμοί. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, (σσ. 665-677). Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου 2016, από http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_665_677.pdf.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου. Ταυτόχρονα, η ίδια συνιστώσα οδηγεί τη φιλόλογο σε αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Γιατί γράφω ποίηση του Χ. Βλαβιανού

*Έπειδή είναι πιό εύκολο νὰ στερηθεῖς
κάποιες λέξεις ἀπὸ τὸ νὰ χάνεις τὸν
καιρό σου γιὰ νὰ τὶς κατακτήσεις.*

*Έπειδὴ «ὅταν ἡ ψυχὴ πάψει νὰ θαυ-
μάζει, ἔχει ἡττηθεῖ» (Πεσσόα).*

*Έπειδὴ τὸ μόνο ἀληθινὸ καὶ ἀνθεκτικὸ
σχόλιο σ' ἓνα ποίημα εἶναι ἓνα ἄλλο
ποίημα.*

*Έπειδὴ μιλάω τέσσερις γλῶσσες, γρά-
φω σὲ δύο, ἀλλὰ δακρύζω σὲ μία.*

Ενότητα 10^η Μια τιμητική εξορία

Ο ρήτορας Αισχίνης (περ. 389-314 π.Χ.), πολιτικός αντίπαλος του Δημοσθένη, εναντιώθηκε με τον λόγο του *Κατὰ Κτησιφώντος* στην πρόταση του Κτησιφώντα να τιμηθεί με χρυσό στεφάνι ο Δημοσθένης για τις υπηρεσίες του προς την πατρίδα. Ύστερα από την ήττα του στη σχετική δίκη και την αποτυχία της φιλομακεδονικής πολιτικής του αναγκάστηκε να εκπατριστεί στη Μικρά Ασία και στη Ρόδο. Στις

επιστολές που σώθηκαν με το όνομά του, οι οποίες όμως δεν προέρχονται από αυτόν, παρουσιάζεται ως εξόριστος. Στο απόσπασμα που ακολουθεί γίνεται λόγος για το πώς αντιμετωπίζει ο συγγραφέας την εξορία του.

Οἱ μὲν ἄλλοι πάντες ὅσοι φεύγουσιν ἀδίκως,

ἢ δέονται τῶν πολιτῶν ὅπως ἐπανεέλθωσιν

ἢ διαμαρτόντες τούτου

λοιδοροῦσι τὰς ἑαυτῶν πατρίδας,

ὥς φαύλως αὐτοῖς προσφερομένας·

ἐγὼ δὲ ἐπεῖπερ ἄπαξ ἠτύχησα

ἀναξίως ὧν ἐπολιτευσάμην,

καὶ κατηγορῶν ἄλλων αὐτός ἐάλων,

ἄχθομαι μὲν, ὥσπερ εἰκός ἐστιν,

ἀγανακτῶ δὲ οὐδέν.

Οὐ γάρ οὕτως ἔγωγε ἡλίθιος εἰμι ὥστε,

ἐξ ἧς πόλεως Θεμιστοκλῆς ἐξηλάθη

ὁ τὴν Ἑλλάδα ἐλευθερώσας,

καὶ ὅπου Μιλτιάδης, γέρον ὧν

ἐν τῷ δεσμωτηρίῳ ἀπέθανε,

ὅτι μικρὸν ὥφειλε τῷ δημοσίῳ

ταύτη τῇ πόλει Αἰσχίνην τὸν Ἀτρομήτου

φεύγοντα ἀγανακτεῖν οἷεσθαι δεῖν,

Ὅλοι οἱ ἄλλοι ὅσοι ἐξορίζονται ἀδίκῃ,

ἢ ἐκλιπαροῦν τοὺς πολῖτες νὰ επιστρέψουν

ἢ νὰ αποτύχουν σ' αὐτό

κακολογούν τις πατρίδες τοὺς,

ἐπειδὴ κατὰ τὴ γνώμη τοὺς τοὺς συμπεριφέρθηκαν
ἀσχημα·

ἐγὼ ὅμως, ἐπειδὴ ἀκριβῶς μιὰ φορά ατύχησα

κατὰ τρόπο ἀνάξιο πρὸς ὅσα ἔκανα ὡς πολίτης,

κι ἐνὼ κατηγοροῦσα ἄλλους, καταδικάστηκα ὁ ἴδιος,

στενοχωριέμαι, βέβαια, ὅπως εἶναι φυσικό,

ὁμως καθόλου δὲν ἀγανακτῶ.

Γιατί ἐγὼ βέβαια δὲν εἰμαι τόσο ἡλίθιος ὥστε,

ἀπὸ τὴν πόλιν ἀπὸ τὴν ὁποία ἐξορίστηκε ὁ Θεμιστοκλῆς

ὁ ἐλευθερωτὴς τῆς Ἑλλάδας,

καὶ στὴν ὁποία ὁ Μιλτιάδης, πρὸς ἐνὼ ἦταν γέρον

πέθανε στὸ δεσμωτήριον,

διότι χρωστοῦσε μικρὸ ποσὸ στὴν πολιτεία

μ' αὐτὴν τὴν πόλιν ὁ Αἰσχίνης τοῦ Ἀτρομήτου

νὰ θεωρεῖ ὅτι πρέπει νὰ ἀγανακτεῖ ἐπειδὴ εἶναι
ἐξόριστος,

εἴ τι τῶν εἰωθότων Ἀθήνησιν ἔπαθεν.

αφού έπαθε κάτι από αυτά που είναι συνηθισμένα στην Αθήνα.

Ἄλλ' ἔγωγε καί λαμπρόν εἰκότως μοι νομίσαιμ' ἂν αὐτό γενέσθαι,

Αλλά εγώ τουλάχιστον θα μπορούσα να θεωρήσω εύλογα ακόμα και λαμπρό αυτό που μου συνέβη,

τό μετ' ἐκείνων ἐν ἀδοξίᾳ παρά τοῖς ἔπειτα ἀνθρώποις καί ἄξιος τοῦ ὅμοια παθεῖν ἐκείνοις γεγονέναι.

δηλαδή το ότι έχω πέσει στην αφάνεια για τις μελλοντικές γενιές μαζί με εκείνους και έχω αξιωθεί να πάθω τα ίδια με εκείνους.

[Αἰσχίνης], Ἐπιστολαί 3. 1-3

Δευτερεύουσες Επιρρηματικές Αιτιολογικές Προτάσεις	Εισάγονται με:	Εκφέρονται με:	Εξαρτώνται από ρήματα:	Έχουν άρνηση:
Νέα Ελληνική				
Αρχαία Ελληνική				

Άσκηση: Στις παρακάτω περιόδους να αναγνωρίσετε τις αιτιολογικές προτάσεις (εισαγωγή, εκφορά, εξάρτηση).

- Ἄνδρες στρατιῶται, μὴ θαυμάζετε (= απορείτε) ὅτι χαλεπῶς φέρω τοῖς παροῦσι πράγμασιν.

.....

- Ὡς δ' οὐκ ἐπέιθοντο, οἱ μὲν Κερκυραῖοι ἐπολιόρκουν τὴν πόλιν.

.....

- Ὡ Κῦρε, μὴ θαύμαζε εἴ τινες ἐσκυθρόπασαν ἀκούσαντες τῶν ἀγγελλομένων.

.....

- Λακεδαιμόνιοι ἄκοντας (= παρά τη θέλησή τους) προσάγουσι τοὺς πολλοὺς ἐς τὸν κίνδυνον, ἐπεὶ οὐκ ἂν ποτε ἐπεχείρησαν (= ποτέ δεν θα επιχειρούσαν) ναυμαχεῖν ἐκόντες.

.....

- Οἱ Ἀθηναῖοι τὸν Περικλέα ἐκάκιζον, ὅτι οὐκ ἐπεξάγοι (= δεν εκστράτευε) ἐπὶ τοὺς πολεμίους.

.....

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας

- Δευτερεύουσες Επιρρηματικές Αιτιολογικές Προτάσεις

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας

- Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – Γ' Γυμνασίου

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός: οι μαθητές να κατανοήσουν τη δομή και τη λειτουργία των δευτερευουσών επιρρηματικών αιτιολογικών προτάσεων στα αρχαία ελληνικά

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α) να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων
- β) να συνάγουν μέσω της παραγωγικής και της επαγωγικής μεθόδου τόσο τους κανόνες σχηματισμού όσο και τη λειτουργία που επιτελούν οι δευτερεύουσες επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις
- γ) να αναγνωρίζουν τις αιτιολογικές προτάσεις (τρόπος εισαγωγής, εκφορά, λειτουργία)

στην αρχαία ελληνική γλώσσα

δ) να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, συστηματοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου (κριτικός γραμματισμός)

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια, έγκειται στην κειμενοκεντρική διάσταση διδασκαλίας της γραμματικής. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της Γραμματικής (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή) θα αξιοποιηθεί ένα κείμενο των αρχαίων ελληνικών. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται οι μαθητές να εντοπίσουν μέσω της παραγωγικής μεθόδου τις δευτερεύουσες επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις και στη συνέχεια να εξαγάγουν οι ίδιοι τους υπόλοιπους κανόνες σχηματισμού των προτάσεων (εκφορά, εξάρτηση από ρήματα, άρνηση).

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια : Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική ώρα.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας:

Στο πρώτο στάδιο (Παρουσίαση) της τριφασικής προσέγγισης διδασκαλίας της γραμματικής, οι μαθητές θα εισαχθούν στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσω της πρότασης «διότι μικρόν ὄφειλε τῷ δημοσίῳ» η οποία υπάρχει -ελαφρώς παραλλαγμένη- στο κείμενο της 10^{ης} ενότητας «Μια τιμητική εξορία» και θα καταγραφεί στον πίνακα από τη διδάσκουσα. Θα ζητηθεί από τους μαθητές να μεταφράσουν την πρόταση και να την αναγνωρίσουν (δευτερεύουσα επιρρηματική αιτιολογική). Με τον τρόπο αυτό θα

περάσουν στο κείμενο της ενότητας στο οποίο θα κληθούν ανά ζεύγη να εντοπίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις του αρχαίου ελληνικού κειμένου. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι επειδή ο βαθμός δυσκολίας του συγκεκριμένου κειμένου είναι μεγάλος, ώστε οι μαθητές χωρίς μετάφραση να ανταποκριθούν στον εντοπισμό των προτάσεων, κρίθηκε απαραίτητο να ακολουθηθεί η παραγωγική μέθοδος. Συγκεκριμένα, θα δοθούν εκ των προτέρων στους μαθητές οι σύνδεσμοι εισαγωγής των δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων (βλ. φύλλα εργασίας), ώστε με τον τρόπο αυτό να προχωρήσουν στην αναγνώριση των προτάσεων μέσα στο κείμενο. Στη συνέχεια, θα κληθούν να εντοπίσουν τα ρήματα εξάρτησης και την εκφορά των προτάσεων, ώστε να συμπληρώσουν τον πίνακα που θα τους έχει δοθεί (βλ. φύλλα εργασίας).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στο αρχαίο κείμενο υπάρχουν δύο αιτιολογικές μετοχές οι οποίες μεταφράζονται στα νέα ελληνικά με δευτερεύουσα επιρρηματική αιτιολογική πρόταση, πράγμα το οποίο θα επισημανθεί. Η μία εξ αυτών συνοδεύεται από το *ὥς*, το οποίο δίνει την ευκαιρία στη διδάσκουσα να μιλήσει για την υποκειμενική και αντικειμενική αιτιολογία. Παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα μας αφορά μόνο η διδασκαλία των δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων ως τρόπου δήλωσης της αιτίας και όχι όλοι οι υπόλοιποι πιθανοί τρόποι (μετοχές, προτασιακά επιρρήματα, λέξεις, κ.ά.).

Δεδομένου ότι το στάδιο της Παραγωγής δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στα αρχαία ελληνικά, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να παραγάγουν δικό τους αρχαιοελληνικό κείμενο, τα δύο επόμενα στάδια (Πρακτική- Παραγωγή) θα συγχωνευτούν σε ένα. Συγκεκριμένα, θα κληθούν να εντοπίσουν τις αιτιολογικές προτάσεις και να τις αναγνωρίσουν στα αρχαία ελληνικά στα δοθέντα παραδείγματα. Αν η άσκηση δεν ολοκληρωθεί στη διάρκεια της διδακτικής ώρας, θα ανατεθεί για το σπίτι.

β) Μέθοδος- Τεχνική διδασκαλίας:

Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθηθεί η μετωπική διδασκαλία, ενώ θα λάβει χώρα η συζήτηση με ερωταποκρίσεις.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση του πίνακα, καθώς και φωτοτυπημένου υλικού που

θα περιλαμβάνει το κείμενο και τα φύλλα εργασίας.

δ) Βιβλιογραφικές Πηγές του Σχεδίου

Ιορδανίδου Α.& Χατζημαυρή-Λουκά Ε., (2010). Η κειμενοκεντρική διδασκαλία της Γραμματικής του κειμένου στο Δημοτικό: προτάσεις και προβληματισμοί. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, (σσ. 665-677). Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου 2016, από http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_665_677.pdf.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου. Ταυτόχρονα, η ίδια συνιστώσα οδηγεί τη φιλόλογο σε αναστοχασμό και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ενότητα 10^η Μια τιμητική εξορία

Ο ρήτορας Αισχίνης (περ. 389-314 π.Χ.), πολιτικός αντίπαλος του Δημοσθένη, εναντιώθηκε με τον λόγο του *Κατὰ Κτησιφῶντος* στην πρόταση του Κτησιφώντα να τιμηθεί με χρυσό στεφάνι ο Δημοσθένης για τις υπηρεσίες του προς την πατρίδα. Ύστερα από την ήττα του στη σχετική δίκη και την αποτυχία της φιλομακεδονικής πολιτικής του αναγκάστηκε να εκπατρίσθει στη Μικρά Ασία και στη Ρόδο. Στις επιστολές που σώθηκαν με το όνομά του, οι οποίες όμως δεν προέρχονται από αυτόν, παρουσιάζεται ως εξόριστος. Στο απόσπασμα που ακολουθεί γίνεται λόγος για το πώς αντιμετωπίζει ο συγγραφέας την εξορία του.

Οἱ μὲν ἄλλοι πάντες ὅσοι φεύγουσιν ἀδίκως,

ἢ δέονται τῶν πολιτῶν ὅπως ἐπανέλθωσιν

ἢ διαμαρτόντες τούτου

λοιδοροῦσι τὰς ἐαυτῶν πατρίδας,

ὥς φαύλως αὐτοῖς προσφερομένας·

ἐγὼ δὲ ἐπείπερ ἅπαξ ἠτύχησα

ἀναξίως ὢν ἐπολιτευσάμην,

καὶ κατηγορῶν ἄλλων αὐτός ἐάλων,

ἄχθομαι μὲν, ὥσπερ εἰκός ἐστιν,

ἀγανακτῶ δὲ οὐδέν.

Οὐ γάρ οὕτως ἔγωγε ἡλίθιός εἰμι ὥστε,

ἐξ ἧς πόλεως Θεμιστοκλῆς ἐξηλάθη

ὁ τὴν Ἑλλάδα ἐλευθερώσας,

καὶ ὅπου Μιλτιάδης, γέρον ὢν

ἐν τῷ δεσμοτηρίῳ ἀπέθανε,

ὅτι μικρόν ὄφειλε τῷ δημοσίῳ

ταύτῃ τῇ πόλει Αἰσχίνην τόν Ἀτρομήτου

φεύγοντα ἀγανακτεῖν οἶεσθαι δεῖν,

εἴ τι τῶν εἰωθότων Ἀθήνησιν ἔπαθεν.

Ἄλλ' ἔγωγε καί λαμπρόν εἰκότως μοι νομίσαιμ' ἂν αὐτό
γενέσθαι,

τό μετ' ἐκείνων ἐν ἀδοξίᾳ παρά τοῖς ἔπειτα ἀνθρώποις
καί ἄξιος τοῦ ὅμοια παθεῖν ἐκείνοις γεγονέναι.

[Αἰσχίνης], Ἐπιστολαί 3. 1-3

Δευτερεύουσες Επιρρηματικές Αιτιολογικές Προτάσεις	Εισάγονται με:	Εκφέρονται με:	Εξαρτώνται από ρήματα:	ἔχουν ἀρνηση:
Αρχαία Ελληνική	ὥς (υποκειμενική αιτιολογία), ὅτι (αντικειμενική αιτιολογία), διότι, ἐπεὶ, ἐπειδὴ, εἰ (υποθετική αιτιολογία)			

Άσκηση: Στις παρακάτω περιόδους να αναγνωρίσετε τις αιτιολογικές προτάσεις (εισαγωγή, εκφορά, εξάρτηση).

- Ἄνδρες στρατιῶται, μὴ θαυμάζετε (= απορείτε) ὅτι χαλεπῶς φέρω τοῖς παροῦσι πράγμασιν.
-

- Ὡς δ' οὐκ ἐπείθοντο, οἱ μὲν Κερκυραῖοι ἐπολιόρκουν τὴν πόλιν.
-

- Ὡ Κῦρε, μὴ θαύμαζε εἴ τινες ἐσκυθρώπασαν ἀκούσαντες τῶν ἀγγελλομένων.
-

- Λακεδαιμόνιοι ἄκοντας (= παρά τη θέλησή τους) προσάγουσι τοὺς πολλοὺς ἐς τὸν κίνδυνον, ἐπεὶ οὐκ ἂν ποτε ἐπεχείρησαν (= ποτέ δεν θα επιχειρούσαν) ναυμαχεῖν ἐκόντες.
-

- Οἱ Ἀθηναῖοι τὸν Περικλέα ἐκάκιζον, ὅτι οὐκ ἐπεξάγοι (= δεν εκστράτευε) ἐπὶ τοὺς πολεμίους.
-

11.2. Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Παρακαλώ να απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ανώνυμα.

Τάξη:

Φύλο: Α ☐ Θ ☐

Βαθμός στο Α' Τετράμηνο στο μάθημα των Αρχαίων: ☐

1. Πώς σου φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών; (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
χρήσιμο					
ενδιαφέρον					
ανιαρό					
άχρηστο					

2. Σε τι δυσκολεύεσαι περισσότερο στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών; (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
γραμματική					
λεξιλόγιο					
συντακτικό					
μετάφραση					
παράγωγα- ομόρριζα- σύνθετα					
ερωτήσεις κατανόησης κειμένου					

3α. **Θεωρώ ότι η διδασκαλία γραμματικής στα αρχαία ελληνικά είναι:** (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
χρήσιμη					
ενδιαφέρουσα					
άχρηστη					
αναγκαία					
βαρετή					
άλλο:					

3β. **Θεωρώ ότι η διδασκαλία συντακτικού στα αρχαία ελληνικά είναι:** (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
χρήσιμη					
ενδιαφέρουσα					
άχρηστη					
αναγκαία					
βαρετή					
άλλο:					

4α. **Βρίσκεις ενδιαφέροντα τον τρόπο διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων των αρχαίων ελληνικών;** (Βάλε X σε ένα από τα παρακάτω τετράγωνα.)

πολύ ☐ αρκετά ☐ δεν έχω άποψη ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου ☐

4β. **Βρίσκεις ενδιαφέροντα τον τρόπο διδασκαλίας των συντακτικών φαινομένων των αρχαίων ελληνικών;** (Βάλε X σε ένα από τα παρακάτω τετράγωνα.)

πολύ ☐ αρκετά ☐ δεν έχω άποψη ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου ☐

5. **Τι θα έκανε κατά την άποψή σου τη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στα αρχαία ελληνικά πιο ενδιαφέρουσα** (Μπορείς να βάλεις X σε περισσότερα από ένα τετράγωνα);

η χρήση οπτικοακουστικών μέσων (video, εικόνες, χρήση διαδραστικού ☐

πίνακα, διαδίκτυο)

η επεξεργασία τους σε ομάδες με τους συμμαθητές μου ☐

- η επεξεργασία τους παράλληλα με τα νέα ελληνικά ☐
- η εξάσκηση σε λιγότερες ασκήσεις ☐
- η εξάσκηση σε περισσότερες ασκήσεις ☐
- η χρήση δικών μας παραδειγμάτων ☐
- άλλο:

6α. Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων στα αρχαία ελληνικά σε βοηθάει να τα κατανοήσεις καλύτερα; (Βάλε X σε ένα από τα παρακάτω τετράγωνα.)

πολύ ☐ αρκετά ☐ δεν έχω άποψη ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου ☐

6β. Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας των συντακτικών φαινομένων στα αρχαία ελληνικά σε βοηθάει να τα κατανοήσεις καλύτερα; (Βάλε X σε ένα από τα παρακάτω τετράγωνα.)

πολύ ☐ αρκετά ☐ δεν έχω άποψη ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου ☐

7. Πώς σου φαίνεται το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας; (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
χρήσιμο					
ενδιαφέρον					
ανιαρό					
άχρηστο					

8. Η νέα ελληνική γλώσσα θεωρώ ότι σχετίζεται με την αρχαία ελληνική; (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
στη γραμματική					
στο λεξιλόγιο					

στη σύνταξη					
άλλο:					

9. Πώς σου φαίνεται το μάθημα της λογοτεχνίας; (Βάλε X σε ένα κουτάκι από την κάθε σειρά.)

	Πολύ	αρκετά	δεν έχω άποψη	ελάχιστα	καθόλου
χρήσιμο					
ενδιαφέρον					
ανιαρό					
άχρηστο					

10. Διδασκόμαστε ποίηση για να: (Μπορείς να βάλεις X σε παραπάνω από ένα τετραγωνάκια.)

- i. μάθουμε στοιχεία για το έργο του/ης ποιητή/τριας ☐
- ii. έρθουμε σε επαφή με τις γλωσσικές επιλογές του/ης ποιητή/τριας ☐
- iii. για να απολαύσουμε το ποίημα ☐
- iv. για να δούμε το περιεχόμενο του ποιήματος ☐
- v. για να βελτιώσουμε την χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας ☐
- vi. άλλο..... ☐

11α. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο μάθημα των αρχαίων βοηθάει: (Μπορείς να βάλεις X σε παραπάνω από ένα τετραγωνάκια.)

- i. στην καλύτερη κατανόηση των αρχαίων κειμένων ☐
- ii. στην κατανόηση του λεξιλογίου στα αρχαία ελληνικά ☐
- iii. στην εκμάθηση της γραμματικής των αρχαίων ελληνικών ☐
- iv. στην εκμάθηση του συντακτικού των αρχαίων ελληνικών ☐
- v. σε τίποτα από τα παραπάνω ☐
- vi. άλλο ☐

11β. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας βοηθάει: (Μπορείς να βάλεις X σε παραπάνω από ένα τετραγωνάκια.)

- | | | |
|------|---|--------------------------|
| i. | στην καλύτερη κατανόηση των νεοελληνικών κειμένων | ☐ |
| ii. | στην κατανόηση του λεξιλογίου στα νέα ελληνικά | ☐ |
| iii. | στην εκμάθηση της γραμματικής των νέων ελληνικών | ☐ |
| iv. | στην εκμάθηση του συντακτικού των νέων ελληνικών | ☐ |
| v. | σε τίποτα από τα παραπάνω | ☐ |
| vi. | άλλο | |

Σε ευχαριστώ πολύ!

11.3. Κλείδα Παρατήρησης

Ερώτηση 1^η: _____

Μαθητής:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Ερώτηση 2^η: _____

Μαθητής:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Ερώτηση 3^η: _____

Μαθητής:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Ερώτηση 4^η: _____

Μαθητής:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

11.4. Πρωτόκολλο Συνεντεύξεων Ομάδων Εστίασης

11.4.1. Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Πειραματικό Τμήμα Α΄ Γυμνασίου

(1^ο **focus group** → 2 μαθητές με την μεγαλύτερη συμμετοχή &

2 μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

(2^ο **focus group** → 2 μαθητές με την χαμηλότερη συμμετοχή & 2 μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

- Πώς σας φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών;
 - Τι σας αρέσει πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Γιατί νομίζετε ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά;
 - Πώς σας φάνηκε σήμερα το μάθημα;
 - Τι σας άρεσε πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Σας έκανε κάτι εντύπωση;
 - Θα αλλάζατε κάτι;
 - Η καθηγήτρια σήμερα χρησιμοποίησε ποιήματα στην αρχή της διδασκαλίας. Γιατί πιστεύετε ότι το έκανε;
 - Πώς είδατε τη διδασκαλία σε σχέση με τις διδασκαλίες που κάνετε τις άλλες φορές;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή διδασκαλία;
 - Εκτός από τα αρχαία ελληνικά είδατε το κατηγορούμενο και στα νέα ελληνικά. Γιατί νομίζετε ότι έγινε αυτό; Πώς σας φάνηκε αυτή η σύνδεση;
 - Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το κατηγορούμενο στα αρχαία ελληνικά;
 - Οι ασκήσεις πως σας φάνηκαν;
- } στάση απέναντι στα
α.ε.
- } στάση απέναντι
στη
διδασκαλία
που
έγινε
- } αυτοαξιολόγηση

11.4.2. Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Τμήμα Ελέγχου Α΄ Γυμνασίου

(1^ο **focus group** → 2 μαθητές με την μεγαλύτερη συμμετοχή &

2 μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

(2^ο **focus group** → 2 μαθητές με την χαμηλότερη συμμετοχή & 2 μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

- Πώς σας φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών;
 - Τι σας αρέσει πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Γιατί νομίζετε ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά;
 - Πώς σας φάνηκε σήμερα το μάθημα;
 - Τι σας άρεσε πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Σας έκανε κάτι εντύπωση;
 - Πώς είδατε τη διδασκαλία σε σχέση με τις διδασκαλίες που κάνετε τις άλλες φορές;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή διδασκαλία;
 - Θα αλλάζατε κάτι;
 - Πιστεύετε ότι η σημερινή διδασκαλία σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το κατηγορούμενο στα αρχαία ελληνικά;
 - Οι ασκήσεις πώς σας φάνηκαν;
- } στάση απέναντι στα
α.ε.
- } στάση απέναντι
στη
διδασκαλία που
έγινε
- } αυτοαξιολόγηση

11.4.3. Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Πειραματικό Τμήμα Β΄ Γυμνασίου

(1^ο **focus group** → 2 μαθητές με την μεγαλύτερη συμμετοχή &

2 μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

(2^ο **focus group** → 2 μαθητές με την χαμηλότερη συμμετοχή & 2 μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

- Πώς σας φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών;
 - Τι σας αρέσει πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Γιατί νομίζετε ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά;
- } στάση απέναντι στα
α.ε.
-
- Πώς σας φάνηκε σήμερα το μάθημα;
 - Τι σας άρεσε πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Σας έκανε κάτι εντύπωση;
 - Θα αλλάζατε κάτι;
 - Η καθηγήτρια σήμερα χρησιμοποίησε ποιήματα στην αρχή της διδασκαλίας. Γιατί πιστεύετε ότι το έκανε; Πως σας φάνηκε;
 - Πώς είδατε τη διδασκαλία σε σχέση με τις διδασκαλίες που κάνετε τις άλλες φορές;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή διδασκαλία;
 - Εκτός από τα αρχαία ελληνικά είδατε την έγκλιση της προστακτικής και στα νέα ελληνικά. Γιατί νομίζετε ότι έγινε αυτό; Πώς σας φάνηκε αυτή η σύνδεση;
- } στάση απέναντι στη διδασκαλία που έγινε
-
- Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το κατηγορούμενο στα αρχαία ελληνικά;
 - Οι ασκήσεις πως σας φάνηκαν;
- } αυτοαξιολόγηση

11.4.4. Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Τμήμα Ελέγχου Β' Γυμνασίου

(1^ο **focus group** → 2 μαθητές με την μεγαλύτερη συμμετοχή &

2 μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

(2^ο **focus group** → 2 μαθητές με την χαμηλότερη συμμετοχή & 2 μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

- Πώς σας φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών;
 - Τι σας αρέσει πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Γιατί νομίζετε ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά;
- } στάση απέναντι στα
α.ε.

- Πώς σας φάνηκε σήμερα το μάθημα;
 - Τι σας άρεσε πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Σας έκανε κάτι εντύπωση;
 - Πώς είδατε τη διδασκαλία σε σχέση με τις διδασκαλίες που κάνετε τις άλλες φορές;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή διδασκαλία; Θα αλλάζατε κάτι;
 - Πιστεύετε ότι η σημερινή διδασκαλία σας βοήθησε να κατανοήσετε την έγκλιση της προστακτικής στα αρχαία ελληνικά;
 - Οι ασκήσεις πώς σας φάνηκαν;
- { στάση απέναντι στη διδασκαλία που έγινε
 { αυτοαξιολόγηση

11.4.5. Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Πειραματικό Τμήμα Γ' Γυμνασίου

(1^ο focus group → 2 μαθητές με την μεγαλύτερη συμμετοχή &

2 μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

(2^ο focus group → 2 μαθητές με την χαμηλότερη συμμετοχή & 2 μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

- Πώς σας φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών;
 - Τι σας αρέσει πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Γιατί νομίζετε ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά;
 - Πώς σας φάνηκε σήμερα το μάθημα;
 - Τι σας άρεσε πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Σας έκανε κάτι εντύπωση;
 - Θα αλλάζατε κάτι;
 - Η καθηγήτρια σήμερα χρησιμοποίησε ποιήματα στην αρχή της διδασκαλίας. Γιατί πιστεύετε ότι το έκανε; Πως σας φάνηκε;
 - Πώς είδατε τη διδασκαλία σε σχέση με τις διδασκαλίες που κάνετε τις άλλες φορές;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή διδασκαλία;
 - Εκτός από τα αρχαία ελληνικά είδατε τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις και στα νέα ελληνικά. Γιατί νομίζετε ότι έγινε αυτό; Πώς σας φάνηκε αυτή η σύνδεση;
- { στάση απέναντι στα α.ε.
 { στάση απέναντι στη διδασκαλία που έγινε

- Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το κατηγορούμενο στα αρχαία ελληνικά;
 - Οι ασκήσεις πώς σας φάνηκαν;
- } αυτοαξιολόγηση

11.4.6. Πρωτόκολλο Ερωτήσεων για Τμήμα Ελέγχου Γ' Γυμνασίου

(1^ο focus group → 2 μαθητές με την μεγαλύτερη συμμετοχή &

2 μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

(2^ο focus group → 2 μαθητές με την χαμηλότερη συμμετοχή & 2 μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα)

- Πώς σας φαίνεται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών;
 - Τι σας αρέσει πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Γιατί νομίζετε ότι διδασκόμαστε αρχαία ελληνικά;
 - Πώς σας φάνηκε σήμερα το μάθημα;
 - Τι σας άρεσε πιο πολύ; Τι λιγότερο; Γιατί;
 - Σας έκανε κάτι εντύπωση;
 - Πώς είδατε τη διδασκαλία σε σχέση με τις διδασκαλίες που κάνετε τις άλλες φορές;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή διδασκαλία;
 - Θα αλλάζατε κάτι;
 - Πιστεύετε ότι η σημερινή διδασκαλία σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις στα αρχαία ελληνικά;
 - Οι ασκήσεις πώς σας φάνηκαν;
- } στάση απέναντι στα α.ε.
- } στάση απέναντι στη διδασκαλία που έγινε
- } αυτοαξιολόγηση