



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα:

Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Κατεύθυνση:

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός & Διδασκαλία

Όνοματεπώνυμο: Ζούρου Έλενα

Θέμα:

«Διερεύνηση στάσεων μαθητών Γυμνασίου απέναντι στην Α.Ε. Γλώσσα:

Η περίπτωση του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2016

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα:
Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Κατεύθυνση:
Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός & Διδασκαλία

Όνοματεπώνυμο: Ζούρου Έλενα
Αριθ. Μητρώου: 213009

Θέμα:
«Διερεύνηση στάσεων μαθητών Γυμνασίου απέναντι στην Α.Ε. Γλώσσα:
Η περίπτωση του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρίζα Φουντοπούλου
Μέλη Επιτροπής: Αθανάσιος Βέρδης, Μαρία Μαμούρα

ΑΘΗΝΑ 2016

Ο κόσμος αλλάζει μόνο αν ο καθένας από μας κάνει ό,τι μπορεί για να αλλάξει τον δικό του μικρόκοσμο.

Χρ. Τσολάκης



Θεόδωρος Παπαγιάννης, *Ο δάσκαλος*

Περιεχόμενα

Abstract.....	6
Περίληψη.....	6
Λέξεις-κλειδιά	7
Πρόλογος.....	7
1. Εισαγωγή.....	8
1.1 Προβληματική της έρευνας.....	8
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	10
1.2.1 Σκοπός της έρευνας	10
1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	11
2. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	15
2.1 Ο εκπαιδευτικός	15
2.1.1 Η ιδιαίτερη περίπτωση του φιλολόγου	18
2.2 Η διδακτέα ύλη.....	20
2.2.1 Το περιεχόμενο και ο βαθμός δυσκολίας της ύλης	21
2.2.2 Η χρησιμότητα της ύλης.....	23
2.2.2.1 Σύνδεση Α.Ε. Γλώσσας και Α.Ε. Γραμματείας.....	27
2.2.2.2 Σύνδεση Α.Ε. Γλώσσας με Ν.Ε. Γλώσσα	30
2.3 Ο μαθητής ως πυρήνας του διδακτικού πλαισίου της Α.Ε.Γλ.	35
3. Δεδομένα και μέθοδος έρευνας.....	38
3.1 Το είδος της έρευνας και η επιλογή του.....	38
3.2 Χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	41
3.3 Δειγματοληψία	42
3.3.1 Η επιλογή του δείγματος	42
3.3.2 Το προφίλ του δείγματος.....	43
3.4 Ερευνητικό εργαλείο	45
3.4.1 Κριτήρια επιλογής ερευνητικού εργαλείου	45
3.4.2 Η δομή του ερωτηματολογίου	46
3.4.3 Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου.....	47
3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	50

3.5.1 Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας	50
3.5.2 Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας	52
4. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	54
4.1 Τα αποτελέσματα της ποσοτικής επεξεργασίας	54
4.1.1 Το προφίλ των μαθητών	54
4.1.1.1 Η βαθμολογική κατάταξη των μαθητών	55
4.1.1.2 Η παρουσία εξωσχολικής βοήθειας.....	56
4.1.2 Η παράμετρος του εκπαιδευτικού	60
4.1.2.1 Η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας	60
4.1.2.2 Η μεθοδική διάσταση της διδασκαλίας	68
4.1.3 Η παράμετρος της διδακτέας ύλης	75
4.1.3.1 Το περιεχόμενο της ύλης.....	76
4.1.3.2 Η χρησιμότητα της ύλης.....	88
4.1.3.3 Ο βαθμός δυσκολίας της ύλης.....	103
4.2 Τα αποτελέσματα της ποιοτικής επεξεργασίας	107
4.2.1 Ο δυσκολότερος τομέας της Α.Ε. Γλώσσας.....	108
4.2.2 Ο χρησιμότερος τομέας της Α.Ε. Γλώσσας	111
4.2.3 Ο λιγότερο χρήσιμος τομέας της Α.Ε. Γλώσσας.....	115
4.2.4 Προτίμηση μεταξύ Α.Ε. Γλώσσας και Α.Ε. Γραμματείας	118
4.2.5 Διαφοροποίηση προτίμησης σε σχέση με προηγούμενες χρονιές.....	124
5. Συζήτηση	129
5.1 Η φυσιολογία του δείγματος.....	129
5.2 Η παράμετρος του εκπαιδευτικού	131
5.3 Η παράμετρος της διδακτέας ύλης	133
5.3.1 Το περιεχόμενο της ύλης και οι προτιμήσεις των μαθητών.....	133
5.3.2 Η χρησιμότητα της ύλης.....	137
5.3.3 Ο βαθμός δυσκολίας της ύλης.....	142
6. Ερευνητικά συμπεράσματα και προεκτάσεις	144
6.1 Τελικά ερευνητικά συμπεράσματα.....	144
6.2 Ερευνητικές προεκτάσεις και προτάσεις.....	146
Βιβλιογραφικές αναφορές	148
Παράρτημα	153

Abstract

This research aims to investigate the impact of the teacher and the curriculum on students' attitude towards the school subject of ancient Greek in secondary school. The research took place at the Experimental Music School Pallinis, during the school year 2014-2015, with the participation of 145 students, aged 12-15. With the help of a questionnaire as research instrument, we investigated the subject through the combination of quantitative and qualitative method, by the application of the SPSS (Statistical Program of Social Sciences) and the approach of content analysis. The statistically significant results ($p < 0,05$) highlighted both a) the leading role of the teacher in student's attitude towards the subject of ancient Greek, and b) the effect of some important parameters of the curriculum (degree of difficulty, usefulness and students' preferences of the content). The conclusions seek not only to promote further research and improving changes on the teaching process of this course in secondary education, but also can support the instructor of the course with useful information.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση παραμέτρων σχετικών με τον εκπαιδευτικό και τη διδακτέα ύλη, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμορφούμενη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο της Παλλήνης, με τη συμμετοχή 145 μαθητών ηλικίας 12-15 ετών, από 7 συνολικά τμήματα των τριών γυμνασιακών τάξεων. Η διερεύνηση του θέματος επετεύχθη μέσω του συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, με ερευνητικό εργαλείο ένα δίφυλλο ερωτηματολόγιο ποικίλων ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων προωθήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS και της τεχνικής της Ανάλυσης Περιεχομένου. Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p < 0,05$) ανέδειξαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο του διδάσκοντα στη διαμόρφωση μαθητικής στάσης απέναντι στην Α.Ε.Γλ., ενώ εξίσου σημαντική αναδείχθηκε και η επίδραση του βαθμού δυσκολίας και χρησιμότητας της διδακτέας ύλης του μαθήματος, καθώς και των προτιμήσεων των μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενό της. Τα σχετικά συμπεράσματα επιδιώκεται να αξιοποιηθούν για την περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων σχετικών με τη διδακτική φυσιολογία της

Α.Ε.Γλ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να αποτελέσουν εφελτήριο βελτιωτικών αλλαγών που θα ανανεώσουν το γνωστικό αντικείμενο, καθώς και να ενισχύσουν τον διδάσκοντα του μαθήματος με χρήσιμο γνωστικό εξοπλισμό.

Λέξεις-κλειδιά

Αρχαία ελληνική γλώσσα, Γυμνάσιο, στάση μαθητών, εκπαιδευτικός, διδακτέα ύλη.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί αποτέλεσμα των ποικίλων ερεθισμάτων που δέχτηκα τόσο ως προπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Κλασικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ όσο -κυρίως- ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον τομέα Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός & Διδασκαλία του Θε.Π.Α.Ε.Ε. Είναι, εντούτοις, αποτέλεσμα και μίας προσωπικής ανάγκης να διερευνήσω την εκτίμηση των μαθητών γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο θεωρώ ότι -παρά την πολυεπίπεδη προσφορά του- βάλλεται ποικιλοτρόπως στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η εκπόνηση της εργασίας μου, ωστόσο, δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη στήριξη -τόσο σε ηθικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο- ορισμένων ανθρώπων τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω.

Τις θερμές ευχαριστίες μου, λοιπόν, οφείλω καταρχάς στους καθηγητές που μου έκαναν την τιμή να συνθέσουν την τριμελή επιτροπή ελέγχου της διπλωματικής εργασίας μου. Πρωτίστως, στην επόπτρια της εργασίας μου και καθηγήτριά μου, κυρία Φουντοπούλου Μαρίζα, η οποία όχι μόνο μου άνοιξε τον δρόμο για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας, αλλά με στήριξε και πολυεπίπεδα για την πραγμάτωσή της. Ακολούθως, ευχαριστώ τον κύριο Βέρδη Αθανάσιο, χάρη στην καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια του οποίου κατάφερα να φέρω σε πέρας την πρώτη μου ερευνητική εργασία. Ευχαριστώ, όμως, και την κυρία Μαμούρα Μαρία για τους προσανατολισμούς και τις ανατροφοδοτήσεις που μου προσέφερε σε κομβικά σημεία.

Τις ευχαριστίες μου οφείλω, έπειτα, σε δύο συναδέλφους, αφενός την Καλογεράκου Νάντια, για την ενθάρρυνση και τις συμβουλές της στη σωστή χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και αφετέρου τη Δημητρακοπούλου

Σπυριδούλα, με την υποστήριξη της οποίας διαμορφώθηκε και διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιό μου.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω, φυσικά, στον διευθυντή του Πειραματικού Μουσικού Γυμνάσιου Παλλήνης, κύριο Παπαγεωργίου Κώστα, για τη δυνατότητα που μου έδωσε να εκπονήσω την έρευνα στο σχολείο που διευθύνει, καθώς και σε όλους τους φιλολόγους του σχολείου με τους οποίους συνεργάστηκα στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, όμως, και σε όλους τους μαθητές που διέθεσαν σε εμένα λίγο από τον χρόνο τους και συμπλήρωσαν με υπευθυνότητα και ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιό μου.

Ένα απλό *ευχαριστώ*, τέλος, δεν είναι αρκετό στον Ηλία και την οικογένειά μου, που, παρά τις αντιξοότητες, παραμένουν μία αστείρευτη πηγή υποστήριξης και συμπαράστασης σε κάθε προσπάθειά μου.

1. Εισαγωγή

1.1 Προβληματική της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στην προσέγγιση ενός ζητήματος σημαντικού, τόσο από διδακτικής όσο και από ψυχοπαιδαγωγικής άποψης, αναφορικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Μέσω της ερευνητικής μας απόπειρας επιδιώκουμε να μελετήσουμε τη στάση των μαθητών απέναντι στο δεδομένο γνωστικό αντικείμενο, όπως αυτή πιθανώς διαμορφώνεται υπό την επίδραση δύο συγκεκριμένων ενδοσχολικών παραγόντων.

Στην παρούσα προσπάθεια η μελέτη εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* (Α.Ε.Γλ.) στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Ως εκ τούτου, ενταγμένη στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός & Διδασκαλία» του μεταπτυχιακού προγράμματος Θε.Π.Α.Ε.Ε., η προκείμενη έρευνα αφορά στον τομέα της «ειδικής διδακτικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας», ενώ διεξήχθη στο πλαίσιο σχετικής πρακτικής άσκησης σε Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο της Αττικής.

Τα κίνητρα για την επιλογή ενασχόλησης με αυτό το ερευνητικό θέμα ήταν ποικίλα. Εφαλτήριο αποτέλεσε, καταρχάς, η εμπειρική παρατήρηση στο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές διάκεινται συχνά με δυσφορία απέναντι στο μάθημα της

Α.Ε.Γλ. Η δυσφορία που παρατηρήθηκε μας οδήγησε αρχικά σε σχετικούς διαλόγους με τους μέντορες, προκειμένου οι άτυπες εντυπώσεις μας να πατήσουν σε πιο στέρεες βάσεις. Η εκτίμηση αυτή επιβεβαιώθηκε, εν τέλει, και από αρκετούς φιλόλογους του σχολείου, με ορισμένους, μάλιστα, να εκφράζουν την αμηχανία τους απέναντι σε μαθητικές συμπεριφορές προκατάληψης προς το αντικείμενο, οι οποίες -κατά περίπτωση- κατέληγαν έως και την έκδηλη απέχθεια.

Το έλλειμμα, εντούτοις, που νιώσαμε εστιάζοντας μόνο στην πλευρά του εκπαιδευτικού κατά την προσέγγιση ενός ζητήματος που αφορά πρωτίστως τους μαθητές, μας έστρεψε, έπειτα, προς εκείνους, προκειμένου η επιφανειακή προσωπική μας εκτίμηση να προσανατολιστεί καταλλήλως. Ως επακόλουθο, σε πρώτο επίπεδο, στραφήκαμε σε μία σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκειμένου να μελετήσουμε το ζήτημα θεωρητικά. Διαπιστώσαμε, ωστόσο, την έλλειψη επιστημονικών ερευνών σχετικών με τα μαθητικά κίνητρα σπουδής της Α.Ε.Γλ., τις παραμέτρους -ενδοσχολικές και μη- που επηρεάζουν τη μαθητεία ή τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με την Α.Ε.Γλ. ως διδακτικό αντικείμενο¹. Σε δεύτερο επίπεδο, λοιπόν, επιλέξαμε την άμεση εμπειρία, γεγονός που μας οδήγησε σε άτυπες συζητήσεις με μαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό βιώσαμε οι ίδιοι ένα αίσθημα αμηχανίας απέναντι σε ερωτήματα² που κληθήκαμε -αλλά δεν καταφέραμε- να καλύψουμε με απαντήσεις ικανοποιητικές για εκείνους.

Πέραν αυτού, καθοριστικό ρόλο για τη διερεύνηση του θέματος αποτέλεσε, παράλληλα, και η ίδια η εκπαιδευτική επικαιρότητα των τελευταίων χρόνων. Αρχικά, κατά το σχολικό έτος 2014-15 καταργήθηκε με υπουργική απόφαση η διδασκαλία του Επιταφίου του Περικλέους στη Γ' Λυκείου. Εν συνεχεία, στο πλαίσιο του *Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία*, ο οποίος έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2015-16, αρκετοί έκαναν λόγο για την εν γένει υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Τον ασκό του Αιόλου άνοιξε, τελικά, η πιθανότητα κατάργησης του μαθήματος της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο³.

¹ Η διαπίστωση αυτή γίνεται και από τη Ρίζου σε έρευνά της σχετική με τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών (βλ. σχετικά Ρίζου, 2011, σ. 180).

² Μαθητικές ερωτήσεις όπως: «Τι τα θέλουμε καλέ τα αρχαία, αφού δεν είναι σαν τα μαθηματικά που τα χρησιμοποιούμε συνέχεια/ πού το χρήσιμο στο να ξέρεις αν η μετοχή είναι συνημμένη ή απόλυτη;/ Γιατί μας τα κάνουν αφού δεν μιλάμε πια αρχαία;».

³ Η Διεθνής Ομοσπονδία Κλασικών Σπουδών (FIEC), σε σχετική επιστολή προς τον υπουργό Παιδείας Ν. Φίλη, κάνει λόγο για «ριζική υποβάθμιση των κλασικών σπουδών» και «βαρύ πλήγμα στην κλασική παιδεία» (βλ. σχετικά Λακασάς, 2016).

Οι διαστάσεις που πήρε το θέμα στον πολιτικό, ακαδημαϊκό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο και οι έντονοι διαξιφισμοί που προκλήθηκαν μεταξύ υποστηρικτών αντίθετων ιδεολογικών κατευθύνσεων, οδήγησε, τελικά, στον περιορισμό του μαθήματος κατά μία διδακτική ώρα από το σχολικό έτος 2016-17 κ.ε.

Η προαναφερθείσα κατάσταση επικυρώνει την ανάγκη διερεύνησης της στάσης του μαθητή απέναντι στη σπουδή και γνωστική κατάκτηση των αρχαίων ελληνικών. Απότοκο, λοιπόν, όλων των προαναφερθέντων *ερεθισμάτων* υπήρξε η προσωπική μας ανάγκη να φωτίσουμε πολύπλευρα το συγκεκριμένο θέμα.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

1.2.1 Σκοπός της έρευνας

Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης (Φουντοπούλου, 2001, σ. 32) αφενός επιβεβαιώνει και αφετέρου επιβάλλει την ανάγκη προσέγγισης της οπτικής των μαθητών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που αυτοί βιώνουν. Ο σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης ερευνητικής απόπειρας έγκειται ακριβώς στη διερεύνηση των πιθανών στάσεων (αρέσκεια, δυσαρέσκεια, αδιαφορία/ουδετερότητα) των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ. κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια επαφής με το αντικείμενο. Καθώς, όμως, η στάση αυτή διαμορφώνεται υπό την επίδραση πολυποίκιλων παραγόντων, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί η σε βάθος διερεύνηση όλων μέσω μίας μόνο ερευνητικής απόπειρας.

Για τον λόγο αυτόν, επιλέγεται η έρευνά μας να εστιάσει στη μελέτη δύο συγκεκριμένων παραμέτρων ενδοσχολικού πλαισίου, και συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό και τη διδακτέα ύλη⁴. Όσον αφορά στην πρώτη παράμετρο, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του ίδιου του εκπαιδευτικού «ως φορέα της αγωγικής διαδικασίας» (Φουντοπούλου, 2013, σ. 120), η διερεύνηση εστιάζει στην μεθοδική επάρκεια και την παιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντος της Α.Ε.Γλ. Η μελέτη της δεύτερης παραμέτρου, από την άλλη πλευρά, αφορά στο περιεχόμενο, τον βαθμό δυσκολίας και τη χρησιμότητα της διδακτέας ύλης του μαθήματος στις γυμνασιακές τάξεις. Ως εκ τούτου, η έρευνα εντάσσεται στο επιστημονικό πλαίσιο της διδακτικής του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, σε μία απόπειρα

⁴ Οι συγκεκριμένοι παράγοντες κρίνονται από τους ερευνητές ως οι βασικότερες -σε ενδοσχολικό πλαίσιο- παράμετροι διαμόρφωσης στάσης από πλευράς των μαθητών απέναντι σε ένα σχολικό αντικείμενο.

προσδιορισμού δύο παραγόντων που καθορίζουν -ώς ένα βαθμό- την πορεία ζωής του αντικειμένου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα του Γυμνασίου.

Η απώτερη επιδίωξη της ερευνητικής απόπειρας είναι διπλή. Από τη μία πλευρά, επιδιώκεται να δοθεί -με τρόπο έμμεσο αλλά εξίσου αποκαλυπτικό- φωνή στους μαθητές. Επιδιώκεται, δηλαδή, να προβληθεί η δική τους οπτική για εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία -μολονότι τους αφορούν άμεσα- καθορίζονται εξολοκλήρου από άλλους. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα αποβλέπει στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού με το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο -λειτουργώντας υποστηρικτικά- θα τον βοηθήσει να ανταποκριθεί στα δεδομένα και τις προσδοκίες του μαθητικού κοινού. Φωτίζοντας, δηλαδή, πτυχές⁵ που άπτονται της διδακτικής φύσης του μαθήματος, αξιώνουμε να κατανοηθεί λίγο περισσότερο η πολύπτυχη φυσιογνωμία του, προκειμένου ο γνωστικός αυτός εξοπλισμός να αποτελέσει προνόμιο για τον διδάσκοντα της Α.Ε.Γλ., ώστε εκείνος να χειριστεί αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία της.

1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Αναφορικά με την ερευνητική παράμετρο του ρόλου του εκπαιδευτικού, αυτή καλύπτεται σε δύο επίπεδα, εφόσον στόχος είναι να διαπιστωθεί αν ο τρόπος διδασκαλίας και η διάδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζει τη στάση αυτών απέναντι στην Α.Ε.Γλ.

Αναλυτικότερα, από τη μία πλευρά διερευνάται το παιδαγωγικό προφίλ⁶ του διδάσκοντος -όπως αυτό ορίζεται από τη διαπροσωπική επικοινωνία εκείνου με τους μαθητές- μέσω του ερευνητικού ερωτήματος: Επηρεάζει η διάδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τη στάση εκείνων απέναντι στο αντικείμενο της Α.Ε.Γλ.; Από την άλλη πλευρά διερευνάται η επίδραση της μεθοδικής διάστασης της διδασκαλίας -όπως αυτή πλαισιώνεται από τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός- με αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα: Παίξει ρόλο ο τρόπος διδασκαλίας από πλευράς του εκπαιδευτικού στην ενασχόληση των μαθητών με το μάθημα της Α.Ε.Γλ.;

⁵ Στο πλαίσιο αυτής της επιδίωξης μελετάται εκ παραλλήλου ο παράγοντας της παρουσίας ή μη εξωσχολικής βοήθειας προς τους μαθητές/ερευνητικά υποκείμενα. Διερευνάται, δηλαδή, ο βαθμός εμφάνισης εξωσχολικής βοήθειας κατά τη μελέτη της Α.Ε.Γλ., το υποκείμενο ή ο φορέας που την παρέχει και, τέλος, ο λόγος για τον οποίο χρειάζεται αυτή η υποστήριξη, με στόχο τη διαμόρφωση μίας όσο το δυνατόν πληρέστερης εικόνας για την ταυτότητα του δείγματός μας.

⁶ Βλ. σχετικά: Γεωργουλοπούλου, χ.χ.

Παράλληλα, όσον αφορά στην ερευνητική παράμετρο της σχολικής ύλης επιδιώκεται να μελετηθεί αν το περιεχόμενο, η χρησιμότητα⁷ και ο βαθμός δυσκολίας της διδακτέας ύλης επιδρούν στη στάση των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το περιεχόμενο μελετώνται οι προτιμήσεις των μαθητών απέναντί του, μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων: Έχουν θετική στάση προς το αντικείμενο της Α.Ε.Γλ. οι μαθητές Γυμνασίου; Ποιον από τους τέσσερις τομείς της Α.Ε.Γλ. προτιμούν περισσότερο οι μαθητές; Διαφοροποιείται από την πρώτη έως την τρίτη τάξη του Γυμνασίου η μαθητική άποψη για την Α.Ε.Γλ.; Ποιο από τα δύο αντικείμενα των αρχαίων ελληνικών προτιμούν οι μαθητές, την Α.Ε. Γλώσσα ή την Α.Ε. Γραμματεία;

Η περίπτωση, έπειτα, της χρησιμότητας της διδακτέας ύλης προσεγγίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα: Διάκινεται θετικά οι μαθητές προς την Α.Ε.Γλ. λόγω της χρησιμότητάς της ως διδακτικού αντικειμένου; Ποιον από τους τέσσερις τομείς⁸ της Α.Ε.Γλ. θεωρούν οι μαθητές περισσότερο και ποιον λιγότερο χρήσιμο; Θεωρούν οι μαθητές χρήσιμη τη γνώση της Α.Ε. Γλώσσας στη σπουδή της Ν.Ε. Γλώσσας; Θεωρείται απαραίτητη από τους μαθητές η διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο;

Ο βαθμός δυσκολίας της ύλης, τέλος, διερευνάται μέσω του ερευνητικού ερωτήματος: Ποιος από τους τέσσερις τομείς της Α.Ε.Γλ. θεωρείται από τους μαθητές δυσκολότερος; Επισημαίνεται, επιπλέον, ότι τα παρόντα ζητήματα προσεγγίστηκαν και εξετάστηκαν βάσει των μεταβλητών της σχολικής τάξης, της βαθμολογικής επίδοσης των μαθητών και της παροχής ή μη εξωσχολικής βοήθειας προς εκείνους στο πλαίσιο μελέτης της Α.Ε.Γλ., καθώς αυτές αποτελούν παράγοντες διαφοροποιητικούς στις απόψεις και τη στάση των μαθητών απέναντι στα προς διερεύνηση θέματα.

Ως επακόλουθο, συνεπώς, των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων προκύπτουν οι αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις⁹, οι οποίες με τη σειρά τους οριοθετούν τις ερευνητικές μας κατευθύνσεις για τον εκπαιδευτικό και την ύλη. Πιο συγκεκριμένα:

⁷ Ο όρος έχει επιλεγεί με κριτήριο το ζήτημα της ωφελιμότητας για τη ζωή, όπως αυτή διαπιστώνεται από τους μαθητές στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης στην Α.Ε.Γλ.

⁸ Πρόκειται για τα τέσσερα μέρη της ύλης που μελετώνται στο πλαίσιο της Α.Ε.Γλ. και απαντούν ως σταθερές υποενότητες σε κάθε κεφάλαιο των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου: αρχαιοελληνικό κείμενο, λεξιλόγιο και ετυμολογία, γραμματικά και, τέλος, συντακτικά φαινόμενα.

⁹ Παρατίθενται μόνον οι εναλλακτικές υποθέσεις (H₁), οι οποίες προβάλλουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Σε κάθε εναλλακτική υπόθεση, ωστόσο, αναλογεί μία αντίστοιχη μηδενική υπόθεση (H₀), βάσει της οποίας υποδηλώνεται η απουσία συσχέτισης των δύο αναφερόμενων μεταβλητών.

- Υπόθεση 1^η: Η διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητών επηρεάζει τη διαμόρφωση στάσης απέναντι στην Α.Ε.Γλ. όσον αφορά στους μαθητές με κριτήριο τη σχολική τάξη που φοιτούν, αλλά όχι τη βαθμολογική τους επίδοση ή την παροχή εξωσχολικής βοήθειας σε αυτούς για τη μελέτη του μαθήματος.
- Υπόθεση 2^η: Ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διαμόρφωση στάσης απέναντι στην Α.Ε.Γλ. όσον αφορά στους μαθητές με κριτήριο τη βαθμολογική τους επίδοση, αλλά όχι με κριτήριο την τάξη που αυτοί φοιτούν ή την παροχή εξωσχολικής βοήθειας σε αυτούς για τη μελέτη του μαθήματος.
- Υπόθεση 3^η: Οι μαθητές με κριτήριο την τάξη, τη βαθμολογική επίδοσή τους, καθώς και την ύπαρξη ή μη εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη του μαθήματος δεν παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στο αντικείμενο της Α.Ε.Γλ..
- Υπόθεση 4^η: Οι μαθητές, με κριτήριο τη σχολική τάξη, αλλά όχι τη βαθμολογική επίδοσή, προτιμούν περισσότερο από τους τέσσερις τομείς της Α.Ε.Γλ. το κείμενο.
- Υπόθεση 5^η: Η Α.Ε.Γλ. σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές προτιμάται λιγότερο από τους μαθητές με κριτήριο την τάξη και τη βαθμολογική επίδοση, αλλά περισσότερο με κριτήριο την ύπαρξη εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη του μαθήματος.
- Υπόθεση 6^η: Οι μαθητές, με κριτήριο τόσο την τάξη όσο και τη βαθμολογική τους επίδοση, προτιμούν περισσότερο την Α.Ε. Γραμματεία από την Α.Ε. Γλώσσα.
- Υπόθεση 7^η: Η Α.Ε.Γλ. δεν εκτιμάται από τους μαθητές λόγω της χρησιμότητάς της ως διδακτικού αντικειμένου, ανεξαρτήτως τάξης, βαθμολογικής επίδοσης ή παροχής εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη της.
- Υπόθεση 8^η: Οι μαθητές, με κριτήριο την τάξη και τη βαθμολογική τους επίδοση, αλλά όχι την παροχή εξωσχολικής βοήθειας για τη μελέτη της Α.Ε.Γλ., επιλέγουν ως χρησιμότερο τον τομέα της γραμματικής και λιγότερο χρήσιμο τον τομέα του συντακτικού.
- Υπόθεση 9^η: Οι μαθητές, με κριτήριο τόσο την τάξη όσο και τη βαθμολογική τους επίδοση, δεν θεωρούν ότι η Α.Ε.Γλ. είναι χρήσιμη στη μελέτη της Ν.Ε.Γλ.
- Υπόθεση 10^η: Οι μαθητές, με κριτήριο τόσο την τάξη όσο και τη βαθμολογική τους επίδοση, δεν θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο.
- Υπόθεση 11^η: Από τους τέσσερις γνωστικούς τομείς της Α.Ε.Γλ. η γραμματική θεωρείται δυσκολότερη από τους μαθητές με κριτήριο τη σχολική τάξη, τη

βαθμολογική τους επίδοση και την παροχή εξωσχολικής βοήθειας για τη μελέτη του μαθήματος.

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας μας, επισημαίνεται ότι οι ενότητες που έπονται φέρουν τα χαρακτηριστικά ταυτότητας μίας ερευνητικής εργασίας. Εν συνεχεία, λοιπόν, γίνεται λόγος για το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, με αναφορά και στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αμέσως μετά παρουσιάζονται τα μεθοδικά της δεδομένα, και συγκεκριμένα τα στοιχεία που αφορούν στο είδος της έρευνας, το δείγμα, το χρονοδιάγραμμα και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στο ερευνητικό μας πλαίσιο. Κατόπιν παρατίθενται οι μέθοδοι ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ενώ η ερευνητική μας μελέτη ολοκληρώνεται με τη παράθεση των σχετικών αποτελεσμάτων, την ανάδειξη των συμπερασμάτων και την παρουσίαση των ερευνητικών προεκτάσεων.

Στο σημείο αυτό, τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η δεδομένη ερευνητική απόπειρα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένη κλίμακα και, ως εκ τούτου, δεν διεκδικεί αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα της. Εντούτοις, μέσα από τις τάσεις που πιθανώς διαφανούν από τα πορίσματά της, η εν λόγω έρευνα αξίζει προσοχής, καθώς είναι σε θέση να διαφωτίσει με διττό τρόπο ζητήματα διδακτικής της Α.Ε.Γλ.: αφενός αναδεικνύοντας βασικές ενδοσχολικές παραμέτρους επιρροής ενός αντικειμένου με μακρόπνοη και αμφιταλαντευόμενη¹⁰ πορεία, και αφετέρου συνδέοντας τις παραμέτρους αυτές με τα κατεξοχήν υποκείμενα της διδακτικής πράξης, τους μαθητές.

¹⁰ Κατέστη πεδίο πνευματικών συγκρούσεων για δεκαετίες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

2.1 Ο εκπαιδευτικός

Πέραν από τον μαθητή, ο οποίος, ως εμπλεκόμενος στη διδακτική πράξη, αποτελεί το επίκεντρο της αγωγικής διαδικασίας, άλλος ένας εμπλεκόμενος με κατεξοχήν ενεργητικό και καίριο ρόλο είναι και ο εκπαιδευτικός, ο *δάσκαλος*.

Ο εκπαιδευτικός, με σαφή στόχευση την επίτευξη μάθησης και την πολυεπίπεδη ανάπτυξη των μαθητών του, έρχεται ως διαμεσολαβητής μεταξύ μαθητή και γνωστικού αντικειμένου, για να μετασχηματίσει τη διδακτέα ύλη σε διδάξιμη¹¹, να μετουσιώσει, δηλαδή, την πληροφορία σε γνώση με ουσιαστικό και ωφέλιμο περιεχόμενο. Απώτερη επιδίωξή του δεν είναι παρά να κάνει τους μαθητές του να αγαπήσουν τη γνώση, ώστε εκείνοι -διψασμένοι για περισσότερη- να μάθουν *πώς να μαθαίνουν*, πώς να εξελιχθούν ηθικοπνευματικά, πώς να οδηγηθούν, εν τέλει, στην προσωπική και διαπροσωπική πλήρωση. Αυτή, λοιπόν, η πλούσια και σύνθετη φύση του εκπαιδευτικού έργου έρχεται να αναδείξει τον εκπαιδευτικό ως *κορυφαίο παράγοντα και πρωτεργάτη* της αγωγής και της μόρφωσης των μαθητών του (Χάρης, 2011, σ. 66).

Οι νέες θεμελιώδεις απαιτήσεις του μετανεωτερικού σχολικού πλαισίου έχουν επαναπροσδιορίσει πλέον τη σχολική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: από μεταδότης *έτοιμης* γνωστικής ύλης, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πλέον ως *οργανωτής* μαθησιακών καταστάσεων και *συνεργάτης* των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 14). Εντούτοις, όποιο προφίλ και αν δοθεί στη δράση του εκπαιδευτικού εντός της τάξης, είτε, δηλαδή, αυτός ιδωθεί ως συντονιστής της διδακτικής πράξης, συνεργάτης των μαθητών στην οικοδόμηση της νέας γνώσης ή κάτι παρεμφερές, το βέβαιο είναι πως με κανέναν τρόπο δεν είναι δυνατόν να αμφισβητηθεί η πρωταγωνιστική του παρουσία στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 136). Η εν λόγω συνθήκη θέτει, κατά συνέπεια, ως απαραίτητη προϋπόθεση την επαγγελματική κατάρτιση εκείνου, μέσω άρτιων σπουδών όχι μόνο επί του διδακτικού του αντικειμένου, αλλά και επί της παιδαγωγικής διάστασης του διδακτικού έργου. Παράλληλα, το βάθος και η σπουδαιότητα του διδακτικού *λειτουργήματος* καθιστούν αναγκαία και τη συνεχή επιμόρφωση και αυτο-επιμόρφωση του διδάσκοντα,

¹¹ Βλ. σχετικά Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 478-479.

προκειμένου να είναι εκείνος σε θέση να ανταποκρίνεται επιτυχώς στο διαρκώς εξελισσόμενο έργο του¹².

Ο πολυπαραγοντικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού έχει μελετηθεί πολυεπίπεδα τόσο στην εγχώρια όσο και στη ξένη βιβλιογραφία. Οι σχετικές ακαδημαϊκές αναφορές είναι εξαιρετικά πλούσιες, με παρούσες, μάλιστα, ακόμα και αντικρουόμενες απόψεις. Μελάνη έχει χυθεί -και συνεχίζει- στην προσπάθεια οριοθέτησης των ρόλων¹³ και προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του, με απώτερο στόχο τη συμπλήρωση του -διαρκώς εμπλουτιζόμενου- προφίλ του *αποτελεσματικού εκπαιδευτικού*¹⁴. Ζητήματα τόσο μεθοδικής φύσεως (όπως ο διδακτικός σχεδιασμός ή η ευελιξία των διδακτικών παρεμβάσεων στην ύλη) όσο και παιδαγωγικής φύσεως (όπως η διάδραση με τον μαθητή, η διδακτική ετοιμότητα και η διαμόρφωση ενός παραγωγικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος) αποτελούν ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολυπραγματευόμενου καλού διδακτικού προφίλ¹⁵.

Συχνά, ωστόσο, λησμονείται ότι πίσω από το όποιο διδακτικό προφίλ υπάρχει ένας άνθρωπος. Ένας άνθρωπος με τη δική του εκπαιδευτική κοσμοθεωρία, με προσωπικές αντιλήψεις για τον ρόλο του ως διδάσκοντα και προσωπικές απόψεις για τους παράγοντες και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής ζωής. Απόρροια αυτού είναι να εξωτερικεύεται από εκείνον μία συγκεκριμένη στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, καθώς και στους μαθητές με τους οποίους συνεργάζεται, ασκώντας σε αυτούς τόσο άμεση όσο και έμμεση επιρροή.

Πιο συγκεκριμένα, η άμεση επίδραση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του ορίζεται μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει αυτός μαζί τους, εφόσον «η διδασκαλία πραγματώνεται μέσα από διαπροσωπική επικοινωνία» (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 159), γεγονός που επισημαίνεται κατεξοχήν από την κοινωνική θεωρία του Bandura, στο πλαίσιο της οποίας προβάλλονται οι κοινωνικές

¹² Επί του παρόντος θέματος η Μαριδάκη-Κασσωτάκη επισημαίνει: «Η έμφαση στη γνωστική πλευρά του εκπαιδευτικού έργου είναι ιδιαίτερα έντονη μεταξύ των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, μεγάλο ποσοστό των οποίων στερείται, στη χώρα μας τουλάχιστον, της στοιχειώδους ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνιολογικής κατάρτισης» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009, σ. 375).

¹³ Για τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός βλ. σχετικά Ματσαγγούρας, 2011, σσ. 317-329 και Δανάσσης-Αφεντάκης, 1992, σ. 278.

¹⁴ Βλ. σχετικά Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 467-469.

¹⁵ Ο Slavin προσεγγίζει το ζήτημα πολύ ρεαλιστικά, διερωτώμενος τι είναι αυτό που χαρακτηρίζει έναν εκπαιδευτικό *καλό*: «Η ζεστασιά, το χιούμορ και η ικανότητα να νοιάζεται για τους ανθρώπους; Ο σχεδιασμός, η εργατικότητα κ η αυτοπειθαρχία; Ή μήπως η ηγετική ικανότητα, ο ενθουσιασμός, μια μεταδοτική αγάπη για τη μάθηση και η ικανότητα στον προφορικό λόγο; Οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν ότι όλες αυτές οι ιδιότητες είναι απαραίτητες για να είναι κάποιος καλός εκπαιδευτικός και, ασφαλώς, θα είχαν δίκιο. Εντούτοις, αυτές οι ιδιότητες δεν αρκούν» (Slavin, 2007, σ. 31).

διαστάσεις της αγωγής και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού¹⁶. Εκπαιδευτικός και μαθητής, λοιπόν, υπό μία σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης, διαμορφώνουν έναν δεσμό μεγάλης σημασίας για την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1992, σ. 278). Παράλληλη προς την άμεση είναι, όμως, και η έμμεση επίδραση εκείνου προς το μαθητικό του κοινό, η οποία οριοθετείται με τη σειρά της μέσω των μεθοδικών κατευθύνσεων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να προωθήσει στη διδακτική πράξη¹⁷. Η γνωστή, εν ολίγοις, και ως *προσωπική θεωρία* του εκπαιδευτικού διαποτίζει -και δεν θα ήταν δυνατόν να μη συμβαίνει αυτό- όλο το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού, μπολιάζοντας κάθε πτυχή του¹⁸.

Παρά τα όσα πραγματεύτηκε η ανωτέρω προσέγγισή μας, η οπτική γύρω από το πολυδιάστατο έργο ενός εκπαιδευτικού αναδεικνύει όχι μόνο την ανάγκη περαιτέρω διεύρυνσης και εμβάθυνσης της σχετικής προβληματικής αναφορικά τον ρόλο του, αλλά και την διασφάλιση της αναγκαίας έμπρακτης υποστήριξης του από την πολιτεία στο έργο του.

¹⁶ Για τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της θεωρίας του Bandura βλ. σχετικά Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, σσ. 98-99 και Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009, σσ. 119-122.

¹⁷ Η ανίχνευση της διδακτικής συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές, τόσο σε ζητήματα επικοινωνιακής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού όσο και σε μεθοδολογικές παρεμβάσεις στην ύλη, έχει αποτελέσει πεδίο μελέτης της Κοσσυβάκη σε σχετική έρευνα (βλ. σχετικά Κοσσυβάκη, 2003).

¹⁸ Επί του θέματος ο Ματσαγγούρας -σε σχετική με τους ρόλους του εκπαιδευτικού μελέτη-επισημαίνει ότι «οι ευθύνες του εκπαιδευτικού εκκινούν από το γεγονός ότι η διδασκαλία ως σκόπιμη πράξη ενέχει το στοιχείο της επιλογής», συμπεραίνοντας ότι «ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις αναπόφευκτες επιλογές, καθίσταται αξιολογητής μέσων, περιεχομένου και στόχων, και ταυτόχρονα υπεύθυνος για τις επιπτώσεις που έχουν οι επιλογές του τόσο στο άτομο όσο και στο κοινωνικό σύνολο» (Ματσαγγούρας, 2011, σσ. 318-319).

2.1.1 Η ιδιαίτερη περίπτωση του φιλόλογου

Βάσει των όσων προαναφέρθηκαν είναι προφανής η καθοριστική συμβολή του εκπαιδευτικού στη στάση που μπορούν να διαμορφώσουν οι μαθητές απέναντι στην ενασχόληση με ένα σχολικό μάθημα. Πέραν, όμως, της προηγούμενης τοποθέτησης για τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ρόλου και έργου εν γένει, οφείλουμε να εστιάσουμε ιδιαίτερος στην εκπαιδευτική περίπτωση του φιλόλογου, ο οποίος συνιστά μία ξεχωριστή διδακτική παρουσία στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να αναλύσουμε το άξιο θαυμασμού και ζήλου φιλολογικό έργο εντός τάξης, αναδεικνύοντας τη βαριά αποσκευή των διευρυσμένων γνωστικών αντικειμένων των φιλόλογων ή επισημαίνοντας το ιδιαίτερο χρέος τους απέναντι στην κοινωνία, να προωθήσουν, δηλαδή, όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την ηθική ανάπτυξη των νέων ατόμων, προάγοντας αντίστοιχα την πολυεπίπεδη ωρίμασή τους. Η παρούσα μελέτη, ωστόσο, εστιάζει στον φιλόλογο αναφορικά με τη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση που αυτός προωθεί μόνο στο γνωστικό αντικείμενο της Α.Ε.Γλ. εντός της σχολικής τάξης, έργο διόλου μικρό, διόλου απλό, διόλου εύκολο.

Ας μας επιτραπεί, λοιπόν, στο πλαίσιο παρουσίασης του αντικειμένου του, να περιοριστούμε στην παράθεση ενός μεστού αποσπάσματος του Τσούλια, ο οποίος σε άρθρο του με τίτλο *Ζηλεύω τους φιλόλογους*, αποκρυσταλλώνει το φιλολογικό έργο: «Όταν διδάσκεις τα μεγάλα σύμβολα της ανθρώπινης σκέψης: τον Προμηθέα, την Αντιγόνη, τον Οιδίποδα..., όταν συναντάς κορυφές του ανθρώπινου πνεύματος: τον Όμηρο, το Σωκράτη, τον Αριστοτέλη, τον Σοφοκλή, [...] όταν θέτεις προ διαλογικής συζήτησης τις εμβληματικές μορφές μεγάλων ηρώων: του Οδυσσέα, του Αχιλλέα, του Έκτορα..., [...] δεν ψηλαφίζεις την «καρδιά» του προβληματισμού και την ψυχή του στοχασμού όλων των Ελλήνων, δεν ψυχανεμίζεσαι με το πνευματικό παιχνίδι των απανταχού καλλιεργημένων κατοίκων αυτού του πλανήτη;» (Τσούλιας, 2015).

Ο φιλόλογος, συνεπώς, σπάζοντας τα χωροχρονικά όρια, καταφέρνει να φέρει τους μαθητές σε θέση να διαλεχθούν νοητά με εμβληματικές προσωπικότητες της ελληνικής -αλλά και της παγκόσμιας- ιστορίας και γραμματείας. Σε αυτόν τον δάσκαλο, λοιπόν, *οφείλεται το ευ ζην*, όπως είπε και ο Μέγας Αλέξανδρος, καθώς στόχος του -παρά τις αντιξοότητες που τον περιζώνουν- είναι να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του για ανακάλυψη του ανθρώπινου γίγνεσθαι και -

ανοίγοντας την όρεξη τους για μαθητεία- να τους οδηγήσει, τελικά, στην ηθικοπνευματική αφύπνιση και ολοκλήρωση. Η ιδιαίτερη, όμως, αίγλη του φιλολογικού έργου κατά τη διδακτική προσέγγιση εστιασμένα των αρχαίων ελληνικών ξεχωρίζει και λόγω του μοναδικού προνομίου -και συνάμα βαριάς ευθύνης- που το διακρίνει, τη μελέτη, δηλαδή, της ανθρώπινης φύσης μέσω της γλώσσας, η οποία καθρεφτίζει τον αντίστοιχο πολιτισμό και τα πνευματικά του επιτεύγματα.

Εστιάζοντας, λοιπόν, στα σύγχρονα δεδομένα του αντικειμένου της Α.Ε.Γλ., αν μελετήσει κανείς τα κανονιστικά κείμενα που σχετίζονται με το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο στο Γυμνάσιο, εύκολα θα καταλήξει στη διαπίστωση ότι ο φιλόλογος των σύγχρονων γυμνασιακών τάξεων έρχεται σε επαφή με ένα διπλό στοίχημα.

Σε πρώτο επίπεδο, ο διδάσκων της Α.Ε.Γλ., ως φορέας υλοποίησης της διδακτικής διαδικασίας, έρχεται αντιμέτωπος με μία ύλη ιδιαίτερος μεγάλη και απαιτητική, την οποία μάλιστα καλείται να φέρει εις πέρας σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Σε δεύτερο επίπεδο, όμως, ως φορέας προώθησης της αγωγικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός καλείται ταυτόχρονα να καλλιεργήσει τον σεβασμό και -γιατί όχι- την αγάπη¹⁹ των σύγχρονων μαθητών προς τη γλωσσική και πνευματική αρχαιοελληνική κληρονομιά, με την οποία εκείνοι *συστήνονται* και εξοικειώνονται για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο.

Εντούτοις, οι ραγδαίες εξελίξεις σε έναν χώρο που αφουγκράζεται σε τέτοιο βαθμό τις κοινωνικές μεταβολές όπως είναι η σχολική τάξη, καλούν τον σύγχρονο φιλόλογο να διαδραματίσει ρόλο πιο πολυδιάστατο και απαιτητικό από ποτέ. Πέραν από τις διαστάσεις που πήρε το ζήτημα διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο, στο πλαίσιο του Διαλόγου για την Παιδεία κατά το προηγούμενο έτος (βλ. σχετικά Εισαγωγή), η επίδραση της γενικότερης οικονομικής κρίσης υπήρξε καταλυτική όχι μόνο στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και στον ίδιο ως επαγγελματία και άνθρωπο (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009, σ. 378). Και χωρίς αυτές τις συνιστώσες, ωστόσο, ποικίλες μελέτες και έρευνες έχουν κατά καιρούς προσεγγίσει διδακτικά ζητήματα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών²⁰ και δη και των φιλόλογων, αναδεικνύοντας την

¹⁹ Αξιοσημείωτη είναι σχετική *εξομολόγηση* της Γωγοπούλου: «Ομολογώ ότι δεν φιλοδοξώ να τους μάθω αρχαία. Έχω όμως βαθιά πεποίθηση ότι μπορώ να τους μάθω να αγαπάνε αυτή τη γλώσσα που είναι μια μουσική συμφωνία ήχων, εικόνων, ιδεών» (Γωγοπούλου, 2011, σσ. 26-27).

²⁰ Χαρακτηριστικό παράδειγμα η έρευνα των Ζμπαίνου και Γιαννάκουρα, αναφορικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από την πλευρά εκπαιδευτικών Γυμνασίου (Ζμπαίνος & Γιαννάκουρα, 2010) και η μελέτη των Παπαδοπούλου, Χόνδρα και Τσακιρίδου, οι οποίοι διερευνούν

καθοριστική για τα εν λόγω θέματα οπτική τους. Ιδιαίτερως σημαντική είναι, μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό η διερεύνηση ζητημάτων σχετικών με την *προσωπική θεωρία* τους και την επίδρασή της στον ρόλο και το έργο τους²¹, η οποία διαποτίζει - όπως έχει αποδειχθεί και ερευνητικά²²- και τη διδακτική πλαισίωση της Α.Ε.Γλ.

Όλος ο προηγούμενος συλλογισμός αναδεικνύει, εν τέλει, την καίρια θέση του εκπαιδευτικού -και δη και του φιλόλογου- στο ταξίδι των μαθητών προς τη νοητική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, καθώς και την κοινωνική ωρίμαση. Ύστερα, μάλιστα, από όσα αναφέρθηκαν καθίσταται πλέον φανερή η ανάγκη να μελετηθεί η επίδραση της «διδακτικής συμπεριφοράς»²³ του φιλόλογου στη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. Επιδίωξη, συνεπώς, της παρούσας ερευνητικής απόπειρας είναι η διερεύνηση της μαθητικής εκτίμησης²⁴ αναφορικά με την επίδραση που ασκεί ο φιλόλογος της Α.Ε.Γλ. τόσο στην παιδαγωγική όσο και στη μεθοδική διάσταση της συνεργασίας του με τον μαθητή, κατά τη διδακτική προσέγγιση του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου.

2.2 Η διδακτέα ύλη

Ερώτημα που ταλάνιζε ανέκαθεν την επιστημονική κοινότητα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ακριβώς το ποια οφείλει να είναι η ύλη της σχολικής γνώσης. Η σχολική γνώση, ιδωμένη είτε ως *περιεχόμενο* (και, συνεπώς, εξωτερική παροχή) είτε ως *διαδικασία* (και, ως εκ τούτου, με εσωτερική αναπτυξιακή κατεύθυνση)²⁵, ορίζεται αφενός από το προς διδασκαλία υλικό και αφετέρου από τις επιλογές στον τρόπο παρουσιάσής του.

Το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας εγκολπώνονται, επομένως, στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, όπως αυτή προσδιορίζεται από τα κανονιστικά κείμενα του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, και όπως αυτή προωθείται τόσο από

τον ρόλο των προσωπικών θεωριών υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου κ.ά., 2011).

²¹ Βασική επί του θέματος είναι η πρόσφατη ερευνητική μελέτη της Φρυδάκη, εστιασμένη σε φιλόλογους της δευτεροβάθμιας, η οποία παρουσιάζει την τυπολογία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών βάσει του πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό προφίλ και το διδακτικό έργο τους (Φρυδάκη, 2015).

²² Βλ. σχετικά Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2006, αλλά και Πραγκαστή, 2015.

²³ Κατά την Κοσσυβάκη ο όρος «αναδεικνύει τη νοοτροπία και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του και κυρίως απέναντι στους μαθητές [...] είναι συνάρτηση της παιδαγωγικής ιδεολογίας και κατάρτισής του σε θέματα γνώσης του υποκειμένου μάθησης». (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 72).

²⁴ Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι η ερευνητική προσέγγιση του εν λόγω ζητήματος σε καμία περίπτωση δεν ενέχει στοιχεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Επιδίωξη μας είναι να δοθεί εμμέσως φωνή στους μαθητές, ώστε να ληφθεί υπόψη η δική τους οπτική για τη διδακτική πραγματικότητα που βιώνουν.

²⁵ Για το εν λόγω ζήτημα βλ. σχετικά και Ματσαγγούρας, 2011, σ. 283 κ.ε.

τη δόμηση του σχολικού εγχειριδίου όσο και από τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο μέσω της διδακτέας ύλης ενός μαθήματος θεσμοθετείται ό,τι *πρέπει, αξίζει και είναι ωφέλιμο* να διδαχθεί στους μαθητές κάθε ηλικίας.

Η εξέταση του περιεχομένου, του βαθμού δυσκολίας, καθώς και της χρησιμότητας της σχολικής ύλης στην Α.Ε.Γλ. αποτελεί ζήτημα πολυπραγματευμένο στον επιστημονικό χώρο. Πέραν, όμως, της διδακτέας ύλης, ακόμη και η ίδια η ύπαρξη -ή μη- του αντικειμένου στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο αποτελεί αντικείμενο μακρόχρονης μελέτης και ιδεολογικής αντιπαράθεσης. Η βιβλιογραφική του κάλυψη, τόσο με θεωρητικές τοποθετήσεις όσο και με ερευνητικές προσεγγίσεις, περιλαμβάνει, πέραν από εναλλακτικές θεωρήσεις, και ορισμένες διλημματικές πτυχές, από τη στιγμή που η σπουδή των αρχαίων ελληνικών συνδέθηκε ιστορικά με έντονες διαμάχες²⁶, όχι μόνο εκπαιδευτικής αλλά και πολιτικής κατεύθυνσης.

2.2.1 Το περιεχόμενο και ο βαθμός δυσκολίας της ύλης

Όπως ήδη επισημάνθηκε, η επιστημονική κοινότητα έχει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα αντιμετωπίσει διαξιφισμούς στο πλαίσιο ενός αδιάκοπου διαλόγου, ο οποίος πηγάζει ακριβώς από την ανάγκη προσδιορισμού του περιεχομένου, της μεθοδικής προσέγγισης και της στοχοθετικής σκοπιάς του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικές του φαινομένου είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες κατά διαστήματα αφαιρούσαν και επανέντασσαν αναπλασιωμένο το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά, λοιπόν, στα σύγχρονα δεδομένα της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο, οι μαθητές μελετούν το μάθημα *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* (Α.Ε.Γλ.), μέσω του οποίου έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με διασκευασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα, λεξιλόγιο και ετυμολογία, καθώς και βασικά φαινόμενα δομολειτουργικής φύσεως. Το μάθημα αποβλέπει στη συστηματική και οργανωμένη μελέτη φαινομένων του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαιοελληνικής γλώσσας, με την παράλληλη προσέγγιση αποσπασμάτων διασκευασμένων αρχαιοελληνικών κειμένων. Βασικός

²⁶ Η μελέτη και γνώση των *προγόνων* όχι μόνο κάλυπτε ανάγκες για απόδοση εθνικής ταυτότητας, αλλά προσδιόριζε την ανάγκη για κατοχύρωση μίας καταξιωμένης για εμάς θέσης στους ευρωπαϊκούς κόλπους. Ως εκ τούτου, τα αρχαία ελληνικά ως ενδοσχολικό μάθημα κατέκτησαν αξιώσεις «μορφωτικού αγαθού-προτύπου γλωσσικής και ανθρωπιστικής αγωγής» (Μαρωνίτης, 1978, στο Τσάφος, 2004, σ. 25).

σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος είναι -μεταξύ άλλων- να έρθουν οι μαθητές σε μία όσο το δυνατόν ποιοτικότερη εξοικείωση με τον γλωσσικό πλούτο και τα πνευματικά δημιουργήματα της αρχαίας ελληνικής (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, χ.χ., σ. 78). Όσον αφορά στη θέση του μαθήματος στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, η μέχρι τώρα τριώρη διδακτική κάλυψη (Φουντοπούλου, 2013, σ. 115) του αντικειμένου εβδομαδιαίως -και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις- περιορίστηκε από το σχολικό έτος 2016-17 σε δύο διδακτικές ώρες.

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η *απαιτητικότητα* των διδακτικών διαστάσεων του μαθήματος, παραθέτουμε την άποψη της Φουντοπούλου, η οποία σε σχετική μελέτη παρατηρεί ότι «ο δείκτης δυσκολίας [είναι] υψηλός εάν αναλογιστούμε τη διαφορετικότητα των κειμένων αλλά και των διαστάσεων που καλύπτει το μάθημα» (Φουντοπούλου, 2013, σ. 116). Προφανής, συνεπώς, ο βαθμός δυσκολίας που έχει να σηκώσει ο μαθητής στους ώμους του, ενώ ανάλογη είναι, σαφώς, και η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, προβάλλοντας τις απαραίτητες διδακτικές ικανότητες.

Παρά το απαιτητικό πλαίσιο και τους μεγαλεπήβολους προσανατολισμούς, η διδακτική πραγματικότητα του μαθήματος διαπιστώνεται διαφορετική, καθώς η ποιοτική σπουδή της αρχαίας ελληνικής στην πράξη βρίσκει ποικίλα εμπόδια. Ο Τσάφος -μεταξύ πολλών άλλων μελετητών²⁷-, εστιάζοντας στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, αποτυπώνει ακριβώς τη διάσταση του ζητήματος, κάνοντας λόγο για μαθητές που «δείχνουν να ασφυκτιούν», καθώς το μάθημα έχει αποκτήσει ως επί το πλείστον απομνημονευτικό χαρακτήρα (Τσάφος, 2004, σ. 28), πρόβλημα που επισημαίνεται και από τον Μαρκαντωνάτο, ο οποίος κάνει λόγο για *αναχρονιστικές* διδακτικές μεθόδους, *απρόσφορα* μέσα και *ακατάλληλα* εγχειρίδια (Μαρκαντωνάτος, 2014). Επιβεβαιώνεται, έτσι, η *σκληρή* άποψη του Λυπουρλή, ο οποίος σε ομιλία του για το διδακτικό πλαίσιο των αρχαίων ελληνικών δηλώνει ότι το εν λόγω μάθημα έχει καταλήξει «απρογραμματίστο και αμέθοδο [...] αλλοπρόσαλλο, και πάντως απλώς απομνημονευτικό» (Λυπουρλής, 2011, σ. 63).

Προκύπτει, κατά συνέπεια, ότι η επιδιωκόμενη συνδιερεύνηση μορφής και περιεχομένου στην Α.Ε.Γλ. δεν καθίσταται πάντοτε δυνατή, ενώ οι στείρες απομνημονευτικές τεχνικές που πλαισιώνουν το μάθημα, εκτοπίζοντας τα λοιπά

²⁷ Για το ζήτημα της διδακτικής στρέβλωσης του αντικειμένου βλ. σχετικά Πόλκας (2001), Κακριδής (χ.χ.), Λυπουρλής (2011), Αγγελάκος (2016) κ.ά.

μεθοδικά εργαλεία, εγκλωβίζουν τις περισσότερες φορές τους μαθητές σε έναν αποπνικτικό γραμματικό και συντακτικό *φορμαλισμό*²⁸.

Φανερό, ως εκ τούτου, και το διδακτικό δίλημμα του εκπαιδευτικού, το οποίο αποδίδεται πολύ παραστατικά από τη Γωγοπούλου: «Η ύλη πληθωρική [...] τρικυμία εν κρανίω... Ή μένεις στην πεπατημένη και καρκινοβατείς ή βρίσκεις τρόπους ελκυστικούς και προχωρείς αργά, αλλά σταθερά» (Γωγοπούλου, 2011, σ. 24). Είναι, ωστόσο, πραγματικά ανησυχητικό το πώς φτάσαμε στο σημείο -παρά τους ιδεώδεις σκοπούς και στόχους, αλλά και την ανανέωση των εγχειριδίων- να οδηγήσουμε ένα τέτοιο μάθημα στην προκείμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σε μία προσπάθεια, εν τέλει, να διερευνηθεί περισσότερο το ζήτημα του διδακτικού *βραχυκυκλώματος* της Α.Ε.Γλ., η ερευνητική μας περίπτωση ενδιαφέρεται να εξετάσει την οπτική των μαθητών για τη διδακτέα ύλη, με την οποία εκείνοι έρχονται σήμερα αντιμέτωποι στις γυμνασιακές τάξεις. Αυτό, εν ολίγοις, που απασχολεί τη δική μας προσπάθεια, είναι κατά πόσο η ύλη φαίνεται σε εκείνους δύσκολη και βαριά και, ως εκ τούτου, τους αποθαρρύνει από την ποιοτική ενασχόληση με την αρχαία ελληνική γλώσσα.

2.2.2 Η χρησιμότητα της ύλης

Εστιάζοντας στο ζήτημα της ύλης είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ως παράμετρος και η χρησιμότητά της για τον μαθητή, ο οποίος καλείται να την *αντιμετωπίσει*. Το γιατί είναι χρήσιμο και ωφέλιμο για τον μαθητή να διδάσκεται εκείνος την Α.Ε.Γλ. έχει απασχολήσει κατά καιρούς ως θέμα ειδικούς και μη, στο πλαίσιο ενός ατέρμονος διαλόγου. Μολονότι, μάλιστα, το εν λόγω ερώτημα δείχνει απλό, «έχει πάρει πολλές, διαφορετικές και κυρίως νεφελώδεις και ακατανόητες απαντήσεις» (Γιατρομανωλάκης, 2004), ενώ, -όσον αφορά ορισμένες πτυχές του- αποτελεί ακόμη *ανοιχτή πληγή*.

Αυτό το οποίο, ωστόσο, ενίοτε παραγκωνίζεται, είναι το στοιχείο που θα αναδείξει ως χρήσιμο στα μάτια των ίδιων των μαθητών ένα σχολικό μάθημα, θα το κάνει, δηλαδή, υπόθεση προσωπική για εκείνους. Κατά τον Ματσαγγούρα «ένα πρώτο στοιχείο που καθιστά τη γνώση «προσωπική» ή «απρόσωπη» είναι ο βαθμός

²⁸ Ο κίνδυνος δογματικού φορμαλισμού επισημαίνεται από πολλούς μελετητές (Χριστίδης, Πόλκας κ.ά.) μεταξύ των οποίων και ο Μαρωνίτης, ο οποίος τονίζει ότι «ο δογματικός τύπος προβολής και υποδοχής της ΑΕΓΚΓ παρακολουθείται από την προσήλωση στην εξωτερική της μορφή, τάση που οδηγεί προοδευτικά στον γραμματικό φορμαλισμό και την τυπολατρία» (Μαρωνίτης, 1978).

σχέσης, ενδιαφέροντος και εμπειρίας του μαθητή με αυτή» (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 286). Προκειμένου, λοιπόν, ένα σχολικό μάθημα να καταλήξει προσωπική υπόθεση του μαθητή, αναμένεται ότι, ως γνωστικό αντικείμενο, θα διακρίνεται -τόσο σε στοχοθετικό πλαίσιο όσο και σε επίπεδο ύλης- από υλικό που θα *κερδίζει* τον μαθητή και θα τον αφορά.

Με αυτόν τον προσανατολισμό ο Χρηστίδης επισημαίνει ότι «το μάθημα [της αρχαίας ελληνικής] παρέχει τη δυνατότητα για μια βαθύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας και διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα των μαθητών της» (Χρηστίδης, 2003, σ. 217). Πέραν αυτού βέβαια, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε και την προσφορά του αντικειμένου στην ευρύτερη ηθικοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών, μέσω της μελέτης κειμένων που *άπτονται* του τρόπου ζωής και του αξιακού κώδικα του αρχαιοελληνικού κόσμου²⁹.

Αυτό, λοιπόν, που αφορά το πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη ακριβώς ενός σημαντικού αδιεξόδου: μολονότι αναγνωρίζεται ως γενική η εκτίμηση ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής είναι χρήσιμη και ωφέλιμη για τους μαθητές, η επαφή με αυτήν στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου σχολικού μαθήματος στο Γυμνάσιο προκαλεί σε μεγάλο βαθμό αδιαφορία, πλήξη και αρνητισμό³⁰.

Το συγκεκριμένο τέλμα έχει ήδη γίνει αντιληπτό από αρκετούς επιστήμονες, οι οποίοι προσπαθούν να διερευνήσουν το θέμα ποικιλοτρόπως. Χαρακτηριστικά, σε παλαιότερη σχετική με το θέμα μελέτη ο Πόλκας υποστηρίζει ότι «τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία [των αρχαίων ελληνικών] [...] κάθε άλλο παρά θα μπορούσαν να θεωρηθούν προσδοκώμενα» (Πόλκας, 2001, σ. 1), ενώ και ο Μπαμπινιώτης διερωτάται: «Γιατί [τα παιδιά] αγνοούν ή και απεχθάνονται τον αρχαίο λόγο; [...] Πώς φτάσαμε στο σημείο [τα αρχαία ελληνικά] να είναι δυσπρόσιτα ή ακατάληπτα - και γι' αυτό απωθητικά- στα νέα παιδιά;» (Μπαμπινιώτης, 1992, σ. 1). Για να το πούμε διαφορετικά, γιατί ένα γνωστικό αντικείμενο τόσο πλούσιο σε βάθος και εύρος *καταντά* να οδηγεί σε τόση δυσφορία;

Είναι προφανές, επομένως, ότι το προαναφερθέν ερώτημα -διατυπωμένο από τον Μπαμπινιώτη ήδη από το 1992- ταλανίζει τον χώρο της εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική επί του θέματος αυτού είναι, μάλιστα, η -σχετικά πρόσφατη- έρευνα της Ρίζου αναφορικά με τα κίνητρα των

²⁹ Βλ. σχετικά Καζάζης, Κακριδής κ.ά.

³⁰ Σύμφωνα με τον Λυπουρλή το μάθημα όχι μόνο δεν κινεί καθόλου το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά αντιθέτως προκαλεί την απέχθειά τους (Λυπουρλής, 2011, σ. 63).

μαθητών απέναντι στην εκμάθηση της Α.Ε.Γλ., καθώς και την επίδραση διαφόρων ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραμέτρων στην ενίσχυση ή την εξασθένηση αυτών³¹.

Αντιπροσωπευτικές επί του θέματος είναι, παράλληλα, οι τοποθετήσεις των Τσιτσιρίδη και Πόλκα. Ο πρώτος, επισημαίνοντας τη σύγχυση που επικρατεί μεταξύ μεθόδων, σκοπών και μέσων, τονίζει ότι το πρόβλημα είναι κυρίως ποιοτικό (Τσιτσιρίδης, 2005, σ. 1), ενώ ο δεύτερος, κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο, κάνει λόγο για *αναντιστοιχία* μεταξύ μεγαλεπήβολων στόχων και πενιχρών αποτελεσμάτων ενός αντικειμένου που οδηγήθηκε σε διδακτικό αδιέξοδο, λόγω ακριβώς της εστίασης της προβληματικής κατά κύριο λόγο στον τρόπο διδακτικής εφαρμογής, παρά στον σκοπό για τον οποίο «επιμένουμε να διδάσκουμε «αρχαία» στο σχολείο» (Πόλκας, 2001, σ. 2). Σαν να επιβεβαιώνεται, λοιπόν, -παρά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς- ο καταγγελτικός λόγος του Λιαντίνη, ο οποίος στο έργο του *Τα Ελληνικά* έκανε λόγο για *υπνοπαιδεία*, και επεσήμανε ότι το πρόβλημα έγκειται στον *εγκληματικό* τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η κλασική παράδοση από τους εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς αποκόπηκε τελείως από τη ζωή των μαθητών (Λιαντίνης, 2005, σσ. 100-118).

Απόρροια όλων των προηγούμενων επισημάνσεων είναι το συμπέρασμα ότι ο παιδαγωγικός σκοπός θα έπρεπε να είναι η πρώτη πυξίδα προσανατολισμού για τη διδακτική προσέγγιση του αρχαίου λόγου, όπως αυτός δομείται τόσο ως πνευματικό περιεχόμενο όσο και ως γλωσσική έκφραση, και κατόπιν τα διδακτικά μέσα προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Απώτερος, λοιπόν, σκοπός της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών πρέπει να είναι η παιδευτική αξία των κλασικών κειμένων³² για τον νέο άνθρωπο, δηλαδή, «η πρόσληψη της σημαντικής αξίας που έρχεται από το παρελθόν» (Συλλογικό, 2016), μέσα από «τη δημιουργική σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου» (Νικολοπούλου, 2013, σ. 13) και την κριτική

³¹ Βλ. σχετικά Ρίζου, 2011.

³² Ο Φάνης Ι. Κακριδής σε σχετική πρότασή του υποστηρίζει: «Στόχος μας στο μάθημα των Αρχαίων στο Γυμνάσιο δε θα είναι να διδάξουμε την αρχαία γλώσσα σε όλα τα Ελληνόπουλα, ούτε να μελετήσουμε μαζί τους ορισμένα αρχαιοελληνικά αριστουργήματα από δόκιμες μεταφράσεις. Στόχος μας θα είναι όλοι οι μαθητές στην υποχρεωτική τους εκπαίδευση να γνωρίσουν τον Αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ως σύνολο και στην εξέλιξή του. Ως σύνολο σημαίνει σε όλες του τις εκφάνσεις: στη θρησκεία και στη φιλοσοφία, στη λογοτεχνία και στις εικαστικές τέχνες, στην πολιτική και στην οικονομία, στις θεωρητικές, φυσιογνωστικές, και εφαρμοσμένες επιστήμες, στην ιατρική όσο και στην τεχνολογία. Και στην εξέλιξή του σημαίνει ακολουθώντας τη ροή των πολιτισμικών φαινομένων, πώς μεταλλάζουν με το χρόνο και πώς προσαρμόζονται στις ιστορικές συνθήκες, όπου το τελευταίο μάς οδηγεί να ενσωματώσουμε και την Αρχαία Ιστορία στο ανανεωμένο μάθημα, που σωστό θα ήταν, παλιά πρόταση, να ονομαστεί Αρχαιογνωσία» (Κακριδής Φ., χ.χ.).

συνολιμία του παρόντος με το παρελθόν. Ως επακόλουθο, οι μαθητές αφενός «θα καλλιεργήσουν τη σκέψη τους αναλύοντας τη σκέψη των παλλίων Ελλήνων» (Κακριδής Ι., χ.χ.) και, αφετέρου, θα αξιοποιήσουν την αρχαιότητα «ως πηγή έμπνευσης και δημιουργίας» (Γιατρομανωλάκης, 2004).

Εμείς, λοιπόν, αποπειραθήκαμε να διευρύνουμε ακόμη περισσότερο το προαναφερθέν ερώτημα. Διερωτηθήκαμε, δηλαδή, αν η γνώση της αρχαίας ελληνικής είναι σημαντική για τον σύγχρονο μαθητή. Αν, συνεπώς, έχει νόημα για εκείνον, γεγονός που ισχύει μόνο εφόσον ο ίδιος ο μαθητής δείχνει από προσωπική επιλογή ενδιαφέρον για την απόκτησή της. Από τη στιγμή, δηλαδή, που ο μαθητής αντιμετωπίζει τη μελέτη των αρχαίων ελληνικών ως προσωπική υπόθεση, έχοντας ο ίδιος αντιληφθεί τα οφέλη της και διεκδικώντας την ποιοτική σπουδή της, μπορούμε να κάνουμε λόγο για χρήσιμη και ωφέλιμη γνώση.

Στο σημείο αυτό, βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι επιδιώκουμε μόνο να αναδείξουμε τη διαισθητική ματιά των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. Θεωρώντας, δηλαδή, ότι ένα τέτοιο ερώτημα είναι πολύ δύσκολο να απαντηθεί από εφήβους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε επαφή με την Α.Ε.Γλ. το πολύ τρία συναπτά έτη, επιδιώκουμε απλώς να προβάλλουμε το ένστικτό τους απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν -ακόμα και έτσι- εκείνοι κρίνουν ότι αντλούν ωφέλιμα γνωστικά ή άλλα εργαλεία από αυτό.

Δικός μας προσανατολισμός ήταν, λοιπόν, να προσδιοριστεί μόνον η αντίληψη που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τη χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ., όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται μέσα από την ύλη που διδάσκονται στο Γυμνάσιο. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνάται και η ωφελιμότητα που μπορεί πιθανώς να υπάρχει από τη διασύνδεση της Α.Ε.Γλ. με δύο άλλα γνωστικά αντικείμενα, την Α.Ε. Γραμματεία από τη μία πλευρά και τη Ν.Ε. Γλώσσα από την άλλη.

2.2.2.1 Σύνδεση Α.Ε. Γλώσσας και Α.Ε. Γραμματείας

Δεν θα ήταν υπερβολή ίσως να υποστηρίξει κανείς ότι ο διδακτικός προσδιορισμός και η εκπαιδευτική οριοθέτηση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών συνέστησε για δεκαετίες την αχίλλειο πτέρνα πολυάριθμων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Δεν θα ήταν υπερβολή, επίσης, να ισχυριστεί κανείς ότι το μεγάλο δίλημμα *αρχαία από πρωτότυπο ή από μετάφραση* εισέρχεται στους κόλπους του δαιδαλώδους γλωσσικού ζητήματος που για δεκαετίες ταλάνισε την ελληνική επιστημονική και κοινή γνώμη, καλύπτοντας ουσιαστικότερα ζητήματα γλωσσικής και γραμματειακής σπουδής στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιχειρώντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή στο θέμα³³, η σημαντικότερη απόπειρα απόδοσης αρχαίων κειμενικών θησαυρών στη δημοτική ανάγεται ήδη στην πολύτιμη συμβολή του Γρυπάρη, για τον οποίον ο Ι.Θ. Κακριδής δηλώνει με σεβασμό και θαυμασμό ότι «πάλεψε να αναστήσει στη γλώσσα μας τους Έλληνες κλασικούς» (Κακριδής, 1971, σ. 176). Η ενδοσχολική, όμως, ένταξη των μεταφρασμένων αρχαιοελληνικών κειμένων οφείλεται -σύμφωνα με τον Λυπουρλή- σε δύο σπουδαίες προσωπικότητες του χώρου, τους Ι. Κακριδή και Ε. Παπανούτσο³⁴. Οι συγκεκριμένοι διακεκριμένοι επιστήμονες εισηγήθηκαν ήδη από τη δεκαετία του '60 τον περιορισμό της μελέτης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Λύκειο και την τοποθέτηση αρχαιοελληνικών κειμένων μόνο από μετάφραση στο πλαίσιο του Γυμνασίου. Βασική πρόθεση ήταν η μετατροπή ενός ως τότε αποκλειστικά σχεδόν γλωσσικού μαθήματος σε μάθημα ευρύτερης αρχαιογνωσίας (Λυπουρλής, 2011, σ. 61).

Το επόμενο σημαντικό εκπαιδευτικό βήμα αφορούσε στη μεταρρύθμιση του 1976, καθώς η συγκεκριμένη απόπειρα επεδίωκε να διορθώσει τις -διαποτισμένες με ιδεολογικές σκοπιμότητες- εκπαιδευτικές επιλογές της δικτατορίας. Περιορίζοντας, λοιπόν, τη σπουδή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μόνο στις τάξεις του Λυκείου, όχι μόνο τροποποίησε εντελώς τις διδακτικές διαστάσεις του μαθήματος, αλλά έδωσε νέες προοπτικές στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στοχεύοντας, δηλαδή, στην «κατοχή μίας ποιοτικής γενικής εικόνας για τον αρχαίο κόσμο» (Τσάφος, 2004, σ. 26), ενέταξε και προώθησε τη σπουδή των επιλεγμένων αρχαιοελληνικών κειμένων εξολοκλήρου σε νεοελληνική απόδοση, γεγονός που προσέφερε νέα πνοή στο

³³ Για την αναλυτική μελέτη του θέματος βλ. σχετικά Βαρμάζης, 1991.

³⁴ Χωρίς να παραγκωνίζεται, ωστόσο, η συμβολή των Γληνού και Δελμούζου επί του θέματος.

μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Υπό αυτό το πρίσμα, η μεταφραστική προοπτική των αρχαιοελληνικών κειμένων οριοθετούσε -κατά τον Μαρωνίτη (Μαρωνίτης, 1978)- τη μετάθεση του στοχοθετικού πλαισίου του αντικειμένου των αρχαίων από τη μορφή στο περιεχόμενο³⁵.

Ο διχασμός που προκλήθηκε στους επιστημονικούς κόλπους λόγω του αμφιλεγόμενου αυτού θέματος για τη διδασκαλία των αρχαίων από πρωτότυπο και από μετάφραση, αναδεικνύεται από την Κομνηνού-Κακριδή μέσα από ένα μεστό ερώτημα:

«η γλώσσα γενικά αποτελεί ένα ρούχο των νοημάτων, που χωρίς μεγάλη ζημιά μπορεί να αντικατασταθεί; Ή μήπως η γραμματική κατηγορία και η συντακτική πλοκή μαζί με το λεξιλόγιο σε ένα έργο τέχνης του λόγου είναι κάτι από την ουσία του νοήματος, σε τόσο μάλιστα βαθμό, ώστε η σύλληψη του καθαυτό νοήματος, η κατανόηση του πιο σημαντικού που κλείνει για εμάς μέσα το έργο, να είναι δυνατή μονάχα με μια βαθιά γραμματική και συντακτική επεξεργασία της ίδιας της γλώσσας, που σε αυτήν εκφράστηκαν για πρώτη φορά οι έννοιες;» (Κομνηνού-Κακριδή, 2012, σ. 77).

Αν αναλογιστεί κανείς τις αντίθετες και ενίοτε αντιφατικές³⁶ τάσεις που παρουσιάστηκαν κατά καιρούς στη διαπάλη των δύο αντίρροπων τάσεων, γίνεται προφανές ότι το ερώτημα της Κομνηνού-Κακριδή παραμένει για δεκαετίες αναπάντητο. Η εστίαση της διδακτικής προβληματικής του αντικειμένου εξολοκλήρου στη μορφική προσέγγιση (πρωτότυπο ή μετάφραση) του αρχαιοελληνικού κόσμου και όχι στον βασικό σκοπό μελέτης του³⁷, οδήγησε στον διδακτικό αποπροσανατολισμό του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου.

Απόδειξη, μάλιστα, του ότι ένας στέρεα παιδαγωγικός και όχι πολιτικά ιδεοληπτικός προσανατολισμός συνεχίζει να απουσιάζει από τον εκπαιδευτικό και επιστημονικό

³⁵ Διερευνώντας το εν λόγω ζητούμενο η Κομνηνού-Κακριδή θέτει το ερώτημα: «Αν το πιο μορφωτικό και το πιο πολύτιμο των αρχαίων κειμένων είναι το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, τι το πιο λογικό από το να δώσουμε στα παιδιά το περιεχόμενο αυτό στη γλώσσα που μιλούν τα ίδια;» (Αγγελίδου, 2012, σ. 13).

³⁶ Αρκεί να μελετήσει κανείς τις τοποθετήσεις της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων το 1987, όταν ο τότε υπουργός Παιδείας Α. Τρίτσης ανακίνησε το ζήτημα επαναφοράς της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο (βλ. σχετικά Αρχαία ελληνικά και γλωσσική επάρκεια: Από το 1987 στο 2016) και να τις συγκρίνει με τις -εκ διαμέτρου αντίθετες- τοποθετήσεις της παρούσας περιόδου, όταν ο υπουργός Ν. Φίλης αποπειράθηκε να καταργήσει τη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. από το Γυμνάσιο (βλ. σχετικά Παρέμβαση της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, 2016).

³⁷ «[Α]πό το πρωτότυπο ή από μετάφραση;· περισσότερο γραμματική και συντακτικό ή περιεχόμενο;» (Γκότοβος, 1991 στο Πόλκας, 2001, σ. 2).

χώρο, αποτελούν οι αντιπαραθέσεις του τελευταίου διαστήματος, με αφορμή την απόπειρα κατάργησης του αντικειμένου της αρχαιοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, στα όρια σχετικών μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών του Υπουργείου Παιδείας. Η πιθανότητα αυτή ως ασκός του Αιόλου ξεσήκωσε εκ νέου αντιδράσεις από τα αντιμαχόμενα μέτωπα, δίνοντας μία γεύση από τα εκπαιδευτικά διλήμματα του παρελθόντος και αποδεικνύοντας ότι ο σκοπός διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών δεν προσδιορίζεται σε στέρεες επιστημονικές βάσεις, αλλά εγκλωβίζεται σε επιφανειακές ανιμαχίες ιδεολογικών και πολιτικών κλίσεων³⁸. Όσο, όμως, το γνωστικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών δομείται «υπό το έμβλημα μιας ασαφούς ανθρωπιστικής παιδείας» (Τσάφος, 2016), η διδακτική πορεία των αρχαίων ελληνικών θα θυμίζει πλοίο ακυβέρνητο στη φουρτούνα μίας δυσοίωσης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Εντούτοις, παρά τις διάφορες αναπλαισιώσεις που προαναφέρθηκαν, η μελέτη των αρχαίων ελληνικών μέσα από δύο διακριτά γνωστικά αντικείμενα στο Γυμνάσιο, αποτελεί -μέχρι στιγμής- βασική διδακτική πραγματικότητα. Πρόκειται, πιο συγκεκριμένα, αφενός για το μάθημα της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* και αφετέρου για το μάθημα της *Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*³⁹, για καθένα εκ των οποίων προσφέρονται από το σχολικό έτος 2016-17 δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Επιδίωξη, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η εκτίμηση των ίδιων των μαθητών για τη διδακτική *λειτουργικότητα* εκάστοτε αντικειμένου και να προβληθεί αυτή πέρα από την άποψη κάθε είδους *αυθεντίας* επί του θέματος.

³⁸ Όπως επισημαίνεται και από τον Αγγελάκο: «το πρόβλημα της τελετωμένης και παρωχημένης διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών όπως και άλλων μαθημάτων αποτυπώνει την ευρύτερη γνωστική, ιδεολογική, ηθική και διδακτική τελετώση του εκπαιδευτικού μας συστήματος» (Αγγελάκος, 2016).

³⁹ Τα σχετικά αντικείμενα είναι: στην Α΄ Γυμνασίου τα έργα *Ομηρικά Έπη-Οδύσσεια* και *Ηροδότου Ιστορίες*, στη Β΄ Γυμνασίου τα έργα *Ομηρικά Έπη-Ιλιάδα* και *Αρχαία Ελλάδα, ο τόπος και οι άνθρωποι - Ανθολόγιο*, ενώ, τέλος, στη Γ΄ Γυμνασίου αφενός το έργο Ευριπίδη *Ελένη* και αφετέρου είτε το έργο *Αλεξάνδρου Ανάβασις* του Αρριανού ή οι *Όρνιθες* του Αριστοφάνη ή, τέλος, το *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων*.

2.2.2.2 Σύνδεση Α.Ε. Γλώσσας με Ν.Ε. Γλώσσα

Η εστίαση στο γλωσσικό εργαλείο, όπως αυτή προκύπτει από το προαναφερθέν αναπάντητο ερώτημα «αρχαία από πρωτότυπο ή από μετάφραση;», οδηγεί αυτομάτως στην ανάγκη προσέγγισης ενός εξίσου αμφιλεγόμενου και συγκρουσιακού ζητήματος, το οποίο ταλανίζει την ελληνική κοινωνία από την περίοδο διαμόρφωσης του επίσημου νεοελληνικού κράτους. Πρόκειται, φυσικά, για το ζήτημα της σχέσης μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας.

Δεν υπάρχει λόγος στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας να γίνει μία ιστορική ανάδρομη στις διαστάσεις που πήρε κατά καιρούς το ζήτημα μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών και τις συνέπειες που επέφερε κατά καιρούς ο συγκεκριμένος διχασμός, που αποτέλεσε έναν από τους δεινότερους εσωτερικούς εχθρούς της νεοελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας. Αξίζει, ωστόσο, να εστιάσουμε στα σύγχρονα δεδομένα επί του θέματος, όπως αυτά πυροδοτήθηκαν από την επιστημονική -και όχι μόνο- διαμάχη που ξέσπασε, με αφορμή την πιθανότητα κατάργησης της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο.

Από τη μία πλευρά, λοιπόν, το *κείμενο των 45* -και εν συνεχεία 56- συναινώντας με την υπουργική κατεύθυνση περί κατάργησης της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο, υποστηρίζει ότι «η αρχαιότητα δεν ταυτίζεται με τη γλώσσα»⁴⁰. Έτσι, η κατάκτηση των πανανθρώπινων αξιών μπορεί να προωθηθεί μέσα από δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις «που θα αποτυπώνουν το αρχαίο πνεύμα στη διαχρονικότητά του και στην αλληλεπίδρασή του με το σήμερα»⁴¹, γεγονός που προβάλλει ως απαίτηση την ανάλογη αύξηση των διδακτικών ωρών της Ν.Ε.Γλ. και της Α.Ε.Γρ. Από την άλλη πλευρά, οι διαφωνούντες με την προαναφερθείσα τοποθέτηση, επισημαίνουν την αναγκαιότητα διατήρησης του μαθήματος στο Γυμνάσιο και βελτίωσης των διδακτικών προδιαγραφών του, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για ένα αντικείμενο αναντικατάστατο, με πολυεπίπεδα μαθησιακά αποτελέσματα και παγκόσμια εκτίμηση⁴².

⁴⁰ Βλ. σχετικά 45 φιλόλογοι κατά των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο, 2016.

⁴¹ Για την πηγή βλ. σημ. 33.

⁴² Βλ. σχετικά: ΠΑ.Σ.ΑΦ Διαμαρτυρία για την κατάργηση των αρχαίων από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και Κείμενο θέσεων για τα Αρχαία Ελληνικά από τον Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, 2016.

Παρά τις ανιμαχίες και τα βαριά *κατηγορώ*, καμία ουσιαστική πρόταση⁴³ για ρηξικέλευθη ανανέωση του αντικειμένου δεν φάνηκε στον εκπαιδευτικό ορίζοντα. Αυτό που αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί, είναι ότι μεταξύ των αντικρουόμενων απόψεων των δύο αντίπαλων στρατοπέδων, αναδείχθηκε και ένα βασικό σημείο σύγκλισης, το οποίο αφορά ακριβώς στην πεποίθηση ότι καμία από τις δύο γλωσσικές μορφές της ελληνικής δεν διδάσκεται επιτυχώς στον χώρο της σύγχρονης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και -ως εκ τούτου- δεν κατακτάται ικανοποιητικώς από τους μαθητές του Γυμνασίου.

Οι προεκτάσεις αυτής της διαπίστωσης οδηγούν, συνεπώς, στην εξέταση παραμέτρων όπως το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, καθώς και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών εργαλείων και των εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας σε καθένα από τα δύο διδακτικά αντικείμενα. Η εκπαιδευτική, ωστόσο, *οργάνωση* της γλωσσικής διδασκαλίας οδηγεί αυτομάτως στην *οριοθέτηση* κάθε γλωσσικής μορφής, γεγονός που θέτει επί τάπητος το ζήτημα της διαχρονίας της γλώσσας και της ωφέλειας που μπορεί να έχει η σπουδή της Α.Ε.Γλ. στην καλύτερη εκμάθηση της Ν.Ε.Γλ.

Στα σύγχρονα δεδομένα του εν λόγω ζητήματος παρατηρούνται δύο αντίρροπες και εξίσου δυναμικές τάσεις. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά τοποθετείται η μερίδα της επιστημονικής κοινότητας που θεωρεί ότι «η νεοελληνική γλώσσα έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική και αποτελεί εξέλιξη και συνέχειά της» (Μαρκαντωνάτος, 2014), θεώρηση η οποία -στην πιο ακραία της μορφή- αντιμετωπίζει τη ΝΕ ως έναν *παρηκμασμένο και πτωχευμένο απόγονο αριστοκρατικής γενιάς* (Σταματίνης, 2016). Στον αντίποδα τίθεται, όμως, μία άλλη μερίδα επιστημόνων του κλάδου, η οποία υποστηρίζει ότι η ΑΕ και η ΝΕ συνιστούν «δύο διαφορετικά συστήματα με διαφορετική δομή» (Ρεγκάτος, 2005) και, συνεπώς, η ΝΕ αποτελεί ένα αυτοτελές γλωσσικό σύστημα, ενώ η ομοιότητα της με το σύστημα της ΑΕ «εξαντλείται σε μερικές εκατοντάδες λέξεις» (Ρεγκάτος, ό.π.).

Οι δύο αυτές ιδεολογικές γραμμές πλεύσης στον ακαδημαϊκό χώρο οδηγούν - όπως είναι αναμενόμενο- και σε αντίστοιχες εκπαιδευτικού τύπου παραδοχές,

⁴³ Στη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση λίγες ήταν οι προτάσεις αναπλαισίωσης του γνωστικού αντικειμένου -με αρχαιογνωστικό πλέον προσανατολισμό- και εντοπίστηκαν στους Μαρωνίτη (Μαρωνίτης, 1978), Μαρκαντωνάτο (Μαρκαντωνάτος, 2014), Φ. Ι. Κακριδή (Κακριδής Φ., χ.χ.), Σπανό & Μιχάλη (2012) και σε ομάδα 55 φιλόλογων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Συλλογικό, 2016).

αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και τη διασύνδεση της Α.Ε.Γλ. με τη Ν.Ε.Γλ., οι οποίες ανάγονται μέχρι και το πολύκροτο *γλωσσικό ζήτημα*.

Αναλυτικότερα, η πρώτη επιστημονική κοινότητα, δεχόμενη την άρρηκτη σχέση μεταξύ Α.Ε.Γλ. και Ν.Ε.Γλ., υποστηρίζει σθεναρά ότι η εκμάθηση της Α.Ε.Γλ. είναι απαραίτητη για την εις βάθος κατανόηση και την πλήρη κατάκτηση της Ν.Ε.Γλ.⁴⁴. Για τον λόγο αυτόν, η διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. πρέπει να γίνεται παράλληλα με τη συστηματική διδασκαλία της Νεοελληνικής, σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως τονίζεται από την εν λόγω επιστημονική κοινότητα η *περιχαράκωση* και η *αποξένωση* της Ν.Ε.Γλ. από τη *μητέρα και τροφό* Α.Ε.Γλ. (Μαρκαντωνάτος, 2014) θα οδηγήσει στη ρηχή εκμάθηση της πρώτης, για την κάλυψη στοιχειωδών μόνο μορφών γλωσσικής επικοινωνίας⁴⁵, «χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις ακρίβειας, κυριολεξίας, ποικιλίας, σαφήνειας, εκφραστικότητας, χρωματισμού, υπαινικτικότητας, λεπτών διαφορών και διακρίσεων, δηλ. όλων εκείνων των ιδιοτήτων που απαιτεί ο προσεγμένος λόγος» (Μπαμπινιώτης, 1992).

Η δεύτερη επιστημονική κοινότητα, από την άλλη πλευρά, κάνει λόγο για «υποτίμηση του γλωσσικού παρόντος, υπέρ του μυθοποιημένου γλωσσικού παρελθόντος» (Χριστίδης, 1999, σ. 63). Η εν λόγω κοινότητα επισημαίνει ότι το μάθημα της Α.Ε.Γλ. για δεκαετίες μεσουρανούσε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως σε ένα πλαίσιο προώθησης ιδεολογικοπολιτικών βλέψεων⁴⁶. Η διδακτική πρωτοκαθεδρία, εντούτοις, της Α.Ε.Γλ. επισκίασε και υποβίβασε την ποιοτική εκμάθηση και κατάκτηση της Ν.Ε.Γλ., οδηγώντας σε ένα μείζονος σημασίας εκπαιδευτικό παράδοξο⁴⁷, που με τη σειρά του καταλήγει μέχρι και σήμερα στην

⁴⁴ Βλ. σχετικά Κείμενο θέσεων για τα Αρχαία Ελληνικά από τον Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, 2016.

⁴⁵ Αναλυτικότερα ο Μαρκαντωνάτος υποστηρίζει: «Γιατί, όπως έχει συχνά τονιστεί, αν περιχαρακωθεί η Νεοελληνική στη συγχρονική της διάσταση μόνο και αποξενωθεί από την αρχαία μητέρα και τροφό της - και γενικότερα από τη λόγια γλωσσική μας παράδοση-, είναι αναπότρεπτο να ατονήσει και βαθμηδόν να συρρικνωθεί σε εκδοχή αποστεωμένη και μονολιθική. Αφού θα έχει αποκοπεί από τον γραμματικοσυντακτικό μηχανισμό παραγωγής και σύνθεσης και από τις ετυμολογικές ρίζες, δηλαδή από τις ζείδωρες πηγές της, θα διδάσκεται αναποφεύκτως στατικά και ρηχά. Αυτό θα εξυπηρετεί βεβαίως τους χρήστες της ώστε να επικοινωνούν μεταξύ τους πληροφοριακά στον καθημερινό βίο, όχι όμως να αποδύονται σε επίτευξη σοβαρής γλωσσικής δημιουργίας, διότι δεν θα μπορούν να αντλούν υλικό από όλα τα κοιτάσματά της, να επωφελούνται από τις δυνατότητες και τον πλούτο της και έτσι να επιτυγχάνουν παραγωγή λόγου απαιτητικότερου και ποιοτικά ανώτερου» (Μαρκαντωνάτος, 2014).

⁴⁶ Βλ. σχετικά Πόλκας (2001), Χριστίδης (1999) κ.ά.

⁴⁷ Ο Σταματίνης παρουσιάζει τη συγκεκριμένη συνθήκη επισημαίνοντας ότι: «το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ουσιαστικά διδάσκεται ως τρόπος διδασκαλίας των νέων. Ατέλειωτες σχολικές ώρες σπαταλώνται στο κυνήγι ενός άπιαστου ονείρου: της κατανόησης των μηχανισμών ενός γλωσσικού συστήματος, το οποίο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα υποβαθμίζει μέσα από τη συνεχή καταφυγή σε ένα άλλο που θεωρείται γενικά εγκυρότερο» (Σταματίνης, 2016).

αυτοαναίρεση του παιδαγωγικού ρόλου έκαστου αντικειμένου (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 33). Η εν λόγω κοινότητα κρίνει ότι η κατάκτηση της Ν.Ε.Γλ. δεν προϋποθέτει την εκμάθηση της Α.Ε.Γλ.⁴⁸. Βάσει αυτής της εκτίμησης, ορισμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι στον χώρο του Γυμνασίου η διδακτική στοχοθεσία οφείλει να εστιάσει μόνο στη γνωστική κατοχύρωση της Ν.Ε.Γλ. και εν συνεχεία στο Λύκειο να προωθηθεί η σπουδή της Α.Ε.Γλ., πατώντας στις απαραίτητες γνωστικές βάσεις της Ν.Ε.Γλ.⁴⁹.

Η παρούσα διάσταση απόψεων μεταξύ μελών της επιστημονικής κοινότητας αξίζει να συσχετιστεί με τα ευρήματα ορισμένων ερευνών επί του θέματος. Η σχετική επισκόπηση μας οδήγησε σε μία πολύ ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με τη διασύνδεση Α.Ε.Γλ. και Ν.Ε.Γλ., όπως αυτή διαφαίνεται από σχετικές έρευνες.

Έτσι, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αποκαλυπτικές είναι τόσο η έρευνα της Πραγκαστής όσο και των Γκλαβά και Καραγεωργίου εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στην περίπτωση της πρώτης έρευνας, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί *ενιαίο* τον γλωσσικό κώδικα της ελληνικής, με την απομάκρυνση της Ν.Ε.Γλ. από την *ιδιαίτερη* και *ανώτερη* Α.Ε.Γλ. ιδωμένη ως *παρακμή* και με δεδομένη τη γνωστική εξάρτηση της πρώτης από τη δεύτερη⁵⁰. Παράλληλα, στη δεύτερη έρευνα επισημαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων φιλολόγων υποστηρίζει πως η διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. συμβάλλει στη σωστότερη χρήση της Ν.Ε.Γλ., πως οι δυσκολίες εκμάθησης της Α.Ε.Γλ. από πλευράς των μαθητών οφείλονται στην ελλιπή κατάρτισή τους στη Ν.Ε.Γλ., ενώ αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι το 97,5% των ερωτηθέντων θεωρεί «έλλειμμα παιδείας» την απουσία του αντικειμένου της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο⁵¹.

Εντελώς διαφορετική, ωστόσο, διαφαίνεται η άποψη των μαθητών για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής, όπως προσδιορίζεται από τη Ρίζου σε αντίστοιχη έρευνα προς μαθητές, όπου επισημαίνεται ότι εκείνοι απορρίπτουν το επιχείρημα περί ενίσχυσης της γνώσης της Ν.Ε.Γλ. μέσω της μελέτης της Α.Ε.Γλ., καθώς η διπλή

⁴⁸ Κατά τον Μιχάλη: «η γνώση της ιστορίας μιας γλώσσας ή παλαιότερων μορφών της ή των γλωσσικών της προγόνων δεν αποτελεί συνθήκη κατάκτησης των σύγχρονων μορφών της» (Μιχάλης, 2015).

⁴⁹ Βλ. σχετικά Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των νέων ελληνικών στο Γυμνάσιο-Να καταργηθούν τα αρχαία από το πρωτότυπο (2016).

⁵⁰ Βλ. σχετικά Πραγκαστή, 2015, σ. 216.

⁵¹ Βλ. σχετικά Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2006, σ. 7.

αυτή διδασκαλία τους προκαλεί μάλλον σύγχυση⁵². Στραμμένη, επίσης, προς μαθητές, μία παλαιότερη έρευνα της Κοζαράκη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν παρατηρήθηκε διαφορά στο επίπεδο νεοελληνικής γλωσσικής έκφρασης μεταξύ ομάδας μαθητών που διδάχθηκε αρχαία από πρωτότυπο και αντίστοιχης που διδάχθηκε αρχαία μόνο από μετάφραση κατά την τριετή φοίτησή τους στο Γυμνάσιο⁵³.

Όπως αποδεικνύεται, λοιπόν, η διάσταση απόψεων γύρω από τη διαχρονία της ελληνικής γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στους ακαδημαϊκούς κόλπους, αλλά ταραίζει τα νερά και της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας, παρόλο που τα επίσημα κανονιστικά κείμενα διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο επισημαίνουν την συνδυαστική και αντιπαραβολική διδασκαλία δομολειτουργικών φαινομένων των δύο γλωσσικών μορφών της ελληνικής (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, χ.χ., σσ. 81-82). Κατά τον Φ. Κακριδή, εντούτοις, «είναι ψέμα να μιλούμε για «διαχρονία» όταν αυτό που επιδιώκουμε δεν είναι να φανεί η ζωντανή επιβίωση και εξέλιξη της γλώσσας μέσα στους αιώνες, αλλά η μνημειακή της μουμιοποίηση» (Κακριδής Φ., 1998, σ. 1).

Σκοπός, λοιπόν, του παρόντος εκπαιδευτικού γίνεσθαι είναι πρωτίστως να ξεπεραστεί ο περιοριστικός διαχωρισμός *αρχαίας* και *νέας* και να μελετηθεί η ελληνική γλώσσα μέσα από όλα τα σημαντικά εξελικτικά στάδιά της στον ρου της ιστορίας⁵⁴. Έτσι, η απολιθωμένη Α.Ε.Γλ. θα καταλήξει ένα μάθημα επί της ουσίας γλωσσικό και ένα εργαλείο χρήσιμο και αποτελεσματικό στη βαθύτερη κατανόηση της Ν.Ε.Γλ. Η ουσιαστική προσπάθεια παράλληλης μελέτης και συνεξέτασης γλωσσικών στοιχείων θα οδηγήσει, εν τέλει, στην προώθηση της ενεργητικής-κριτικής μάθησης, καθώς και στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση τόσο της γνώσης (Νικολοπούλου, 2013, σ. 12) όσο και της -προφορικής και γραπτής- επικοινωνίας (Μαρκαντωνάτος, 2014).

⁵² Βλ. σχετικά Ρίζου, 2011, σ. 191.

⁵³ Η έρευνα της Κοζαράκη διεκπεραιώνεται τη σχολική περίοδο 1995-96 σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων της Κρήτης και -μεταξύ άλλων- συμπέρανε ότι δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου (Βλ. σχετικά: Μοσχονάς, 2002).

⁵⁴ Βλ. σχετική πρόταση από τον Φ. Κακριδή (Κακριδής Φ., χ.χ.).

2.3 Ο μαθητής ως πυρήνας του διδακτικού πλαισίου της Α.Ε.Γλ.

Σε όλον τον προηγούμενο συλλογισμό έγινε μία απόπειρα προσδιορισμού των πτυχών που άπτονται των ερευνητικών μας παραμέτρων, του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης της Α.Ε.Γλ. Εντούτοις, συνδυαστικό κρίκο των δύο αυτών βασικών παραμέτρων οργάνωσης και προώθησης της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί ο ίδιος ο μαθητής, η τρίτη -και σημαντικότερη- κορυφή του διδακτικού τριγώνου: μαθητής - δάσκαλος - γνωστικό αντικείμενο (Φουντοπούλου, 2001, σ. 32), μέσω του οποίου αποδεικνύεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της διδακτικής πράξης (Φουντοπούλου, *ό.π.*, σ. 32).

Ο εν λόγω χαρακτήρας της διδασκαλίας ορίζει τον μαθητή ως επίκεντρο της διδακτικής πράξης, ενώ, παράλληλα, η αλληλεπίδραση και η αμοιβαία εξισορρόπηση των τριών εκπαιδευτικών παραμέτρων (δασκάλου, μαθητή και γνωστικού αντικειμένου) οδηγεί στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος (Φουντοπούλου, *ό.π.*, σ. 35). Το μαθητικό προφίλ, συνεπώς, οριοθετημένο από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των εφήβων του Γυμνασίου πλαισιώνει τη διδακτική οργάνωση της ύλης ενός αντικειμένου και προσανατολίζει τη δράση του εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα.

Βάσει των προειρημένων αλλά και της σύγχρονης διδακτικής επιδίωξης για προώθηση της μαθησιακής αυτονομίας των μαθητών, η διδακτική πολιτική του εκπαιδευτικού εντός τάξης πρέπει να εστιάζει πλέον στην οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης, όπου οι μαθητές θα βρουν το γόνιμο εκείνο έδαφος που θα τους επιτρέψει να συν-οικοδομήσουν τη γνώση. Παράλληλα, όμως, και η ίδια η διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου οφείλει να έχει νόημα για τον μαθητή (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 287). Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι στην περίπτωση της Α.Ε.Γλ. -όπως και κάθε άλλου γνωστικού αντικειμένου- η νοηματοδότηση και η ανάδειξη της αξίας του μαθήματος δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να επιβάλλεται εξωγενώς, από τα κανονιστικά κείμενα ή τον εκπαιδευτικό που το διδάσκει, αλλά να προκύπτει αβίαστα από τον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος συναναστρέφεται με αυτό.

Αρκετές είναι, όμως, οι φωνές που παρουσιάζουν ως απραγματοποίητη την προαναφερθείσα συνθήκη λόγω ποικίλων λανθασμένων προδιαγραφών της διδακτικής πλαισίωσης της Α.Ε.Γλ. Χαρακτηριστικά ο Μαρκαντωνάτος επισημαίνει το εν γένει βεβαρημένο καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών του Γυμνασίου, «τόσο

από τα άλλα μαθήματα όσο και από τις πρόσθετες εξωσχολικές δραστηριότητές τους» (Μαρκαντωνάτος, 2014), ενώ η Ρίζου στην εστιασμένη της έρευνα προς μαθητές Γυμνασίου παραθέτει όλους τους παράγοντες-κίνητρα και -κυρίως- αντικίνητρα της ποιοτικής σπουδής της Α.Ε.Γλ., επιβεβαιώνοντας την εκτίμηση του Τσάφου περί ασφυκτικής μελέτης του μαθήματος (Τσάφος, 2004, σ. 25). Σκληρή αλλά ειλικρινής, εν τέλει, και η άποψη του Παπαναστασίου, ο οποίος επισημαίνει ότι: «κανένας απόφοιτος λυκείου, ας μην κρυβόμαστε, ύστερα από έξι χρόνια διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών, δεν είναι σε θέση να διαβάσει και να απολαύσει ένα αρχαίο κείμενο. [...] Κάτι, λοιπόν, δεν πάει καλά με τη διδασκαλία, αφού ούτε τα αρχαία ελληνικά ούτε τα παιδιά πρέπει να θεωρηθούν υπεύθυνα γι' αυτήν την αποτυχία» (Παπαναστασίου, 2011, σσ. 581-582).

Βάσει όσων προαναφέρθηκαν, παρατηρείται, συνεπώς, ένα σοβαρό παράδοξο: μολονότι ο θεωρητικός προσανατολισμός προβάλλει ως απαραίτητη διδακτική προϋπόθεση τον μαθητοκεντρισμό, στην διδακτική πράξη η τάση αυτή δεν μπορεί να καρποφορήσει, εφόσον η φωνή του μαθητή δεν ακούγεται. Ο παραγκωνισμός, επομένως, των μαθητών δεν επιτρέπει την πλήρη κατανόηση και επίλυση των κακώς κειμένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αντίφαση αυτή οδηγεί, ως επακόλουθο, σε διδακτικό τέλμα, καθώς η παρεχόμενη σχολική γνώση αξιολογείται από τους μαθητές ως *ξεπερασμένη* και ακατάλληλη για τις ανάγκες του μέλλοντος (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009, σ. 377). Το εν λόγω διδακτικό αδιέξοδο, μάλιστα, και η συνεπαγόμενη μαθητική αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορεί να έχει σοβαρότατες επιπτώσεις στην περίπτωση της Α.Ε.Γλ., τόσο επί της διαμόρφωσης όσο και επί της ίδιας της ενδοσχολικής ύπαρξης του μαθήματος.

Για την παρούσα προβληματική κατάσταση η Κομνηνού-Κακριδή έχει αναδείξει εδώ και δεκαετίες μία εκπαιδευτική ανάγκη που πλέον καθίσταται αδήριτη, μέσω της επισήμανσής της ότι «για τη μόρφωση των παιδιών μας πρέπει να δημιουργούμε σχολική ζωή τέτοια, που να είναι το κέντρο του ενδιαφέροντός τους» (Αγγελίδου, 2012, σ. 14). Με άλλα λόγια πρέπει να δημιουργούμε ένα σχολικό περιβάλλον ελκυστικό, το οποίο θα ενεργοποιεί τα κίνητρα των παιδιών για μαθητεία και μάθηση. Τα μαθητικά κίνητρα, εντούτοις, στην περίπτωση των εφήβων μαθητών

συνιστούν «αληθινή πρόκληση για τον εκπαιδευτικό» (Ματσαγούρας, 2009, σ. 214), εφόσον το εν λόγω στάδιο ανάπτυξης είναι και το περιπλοκότερο⁵⁵.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτής της μεγάλης και δυσεπίτευκτης επιδίωξης, η παρούσα ερευνητική απόπειρα επιδιώκει να φωτίσει λίγο περισσότερο την οπτική των μαθητών γύρω από την Α.Ε.Γλ., προωθώντας έστω και λίγο την επιστημονική μελέτη για τη βελτίωση του σύνθετου αυτού θέματος.

⁵⁵ Σύμφωνα με τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη «η εφηβεία συγκαταλέγεται στις πιο κρίσιμες φάσεις της ανάπτυξης του ατόμου. Κατά τη διάρκειά της παρατηρούνται θεαματικές αλλαγές τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2009, σ. 72).

3. Δεδομένα και μέθοδος έρευνας

3.1 Το είδος της έρευνας και η επιλογή του

Η προσπάθεια καλύτερης κατανόησης των άμεσων και έμμεσων παραγόντων οι οποίοι -με ή χωρίς αλληλεπίδραση μεταξύ τους- καθορίζουν το διδακτικό έργο και τη μαθητεία των παιδιών στο σχολείο, προωθεί την ανάγκη επιστημονικής διερεύνησης στον σχολικό χώρο. Με αυτόν τον προσανατολισμό και με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η Παιδαγωγική επιστήμη εφαρμόζει από καιρό στους κόλπους της τις κατάλληλες επιστημονικές μεθόδους έρευνας, έχοντας ορίσει πέντε αντίστοιχους τομείς⁵⁶. Διδασκαλία και έρευνα συνιστούν, άλλωστε, τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, εφόσον «η έρευνα εμπλουτίζει τη διδασκαλία και η διδασκαλία θέτει τις αμφιβολίες της στον αυστηρό έλεγχο της επιστημονικής έρευνας» (Ξωχέλλης, 1967, στο Βάμβουκας σ. 76).

Κατά τον Βάμβουκα, με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων στον χώρο της εκπαίδευσης, η Παιδαγωγική επιστήμη επιχειρεί «να ελέγχει αντικειμενικά τους έμμεσους παράγοντες που επηρεάζουν [την παιδαγωγική πράξη] και να προτείνει τρόπους «μεγιστοποίησης» της αποτελεσματικότητάς της» (Βάμβουκας, 2010, σ. 73). Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, η παρούσα έρευνα, κινούμενη στον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών και δη και στον πολυπαραγοντικό χώρο της εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται σε ένα μεμονωμένο ερευνητικό πλαίσιο. Αντιθέτως, τόσο η μετανεωτερική ταυτότητα⁵⁷ της εκπαίδευσης όσο και η δεοντολογία της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας ορίζουν την ανάγκη μία ερευνητική προσπάθεια στον εν λόγω χώρο να διακρίνεται από την ανάλογη *πολυφωνία*.

Ως επακόλουθο, η συγκεκριμένη ερευνητική απόπειρα, εντασσόμενη -κατά τον G. De Landsheere- στον ερευνητικό τομέα της *γνώσης του εκπαιδευόμενου*⁵⁸, δεν αρμόζει να ταξινομηθεί σε ένα μόνο είδος έρευνας. Αντιθέτως, ερχόμενη σε διαλογική επαφή με ένα φάσμα ερευνητικών χαρακτηριστικών, προκειμένου να καλύψει με επάρκεια το ερευνητικό θέμα που πραγματεύεται, η έρευνα αγγίζει εν τέλει περισσότερα του ενός ερευνητικά πεδία. Με βάση, επομένως, την ταξινόμια

⁵⁶ Βλ. σχετικά G. De Landsheere, 1972, στο Βάμβουκας, 2010, σ. 74

⁵⁷ Για την αποσαφήνιση του όρου βλ. Φρυδάκη, 2009.

⁵⁸ Πρόκειται για «τη δυναμική και πολύπλευρη γνώση του εκπαιδευόμενου και των παραγόντων που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του (ομαλή και ανώμαλη) και διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Ερευνώνται τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις,[...] του εκπαιδευόμενου» (Βάμβουκας, 2010, σ. 74).

ερευνών του Βάμβουκα, η δική μας προσπάθεια συνδέεται με τα ακόλουθα είδη έρευνας.

Η εν λόγω ερευνητική απόπειρα, θεωρείται καταρχάς *έρευνα ελεύθερης επιλογής, προσανατολισμένη σε συμπεράσματα* (Βάμβουκας, 2010, σ. 82), καθώς πηγάζει από την αυθόρμητη τάση του ερευνητή της να μελετηθεί -χωρίς ειδικό πρακτικό σκοπό- το συγκεκριμένο θέμα. Πέραν αυτού, όμως, η έρευνά μας εντάσσεται εξίσου και στην κατηγορία της *περιγραφικής έρευνας*, εφόσον έμφαση δίνεται στην περιγραφική αποτύπωση των ειδικών χαρακτηριστικών μιας δεδομένης κατάστασης (Βάμβουκας, *ό.π.*, σ. 83), με στόχο τη διαπίστωση των υαρχουσών συνθηκών ή σχέσεων, καθώς και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Best, 1970, στο Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 289). Η περιγραφική έρευνα αποτελεί, άλλωστε, κατά τη Νόβα-Καλτσούνη, την πιο συνήθη ερευνητική διαδικασία στη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 23).

Παράλληλα, η συγκεκριμένη έρευνα συνάδει καθαρά και με την περίπτωση της *επισκόπησης*, καθώς αποτελεί εκτενή μελέτη ενός πολυπαραγοντικού και πολύπλοκου προβλήματος, σε μια δεδομένη στιγμή, μέσω της συσχέτισης διαφόρων μεταβλητών (Βάμβουκας, 2010, σ. 84). Η επιλογή της οφείλεται στην πληθώρα προτερημάτων⁵⁹ που παρέχει ως ερευνητική περίπτωση. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων που μπορούν να υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία, η δυνατότητα εξακρίβωσης συσχετισμών και, τέλος, η δυνατότητα παροχής περιγραφικών, συμπερασματικών και επεξηγηματικών πληροφοριών.

Εντούτοις, η ερευνητική μας απόπειρα μπορεί να ιδωθεί και ως μία *μελέτη περίπτωσης* (Βάμβουκας, 2010, σ. 84), εφόσον στόχος της είναι η παρατήρηση ορισμένων χαρακτηριστικών⁶⁰ ενός συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών, προκειμένου αυτά να μελετηθούν σε βάθος (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 25), σκιαγραφώντας -όσο το δυνατόν- μια γενικότερη κατάσταση (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 309). Στρεφόμενη, συνεπώς, προς μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η έρευνα εστιάζει στη διαπίστωση, περιγραφή και -ει δυνατόν- ερμηνεία του βαθμού επίδρασης των ερευνητικών παραμέτρων που έχουν προαναφερθεί (βλ.

⁵⁹ Βλ. σχετικά Morrison, 1993, στο Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 292.

⁶⁰ Κατά τους Nisbet και Watt, άλλωστε, βασικό πλεονέκτημα των επισκοπήσεων είναι ότι «αποτυπώνουν μοναδικά χαρακτηριστικά που σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να χάνονταν σε μεγαλύτερης κλίμακας δεδομένα ` αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά μπορεί να αποτελούν το κλειδί για την κατανόηση της κατάστασης» (Nisbet & Watt, 1984, στο Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 315).

ανωτέρω θεωρητικό υπόβαθρο) στη διαμόρφωση στάσης -από πλευράς των μαθητών- απέναντι στο σχολικό μάθημα της Α.Ε.Γλ.

Ως επισκοπική, η ερευνητική μας περίπτωση άπτεται, επιπροσθέτως, στο πεδίο των *ποσοτικών ερευνών*. Επιδιώξή μας, δηλαδή, είναι η συλλογή αντικειμενικών και γενικών δεδομένων αναφορικά με το υπό μελέτη φαινόμενο και η ποσοτική απεικόνιση των βασικών παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος, προκειμένου να παραχθούν εξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Ωστόσο, η έρευνα διακρίνεται, ταυτόχρονα και από ποιοτικά στοιχεία, εφόσον ο ερευνητής επιδιώκει τη διερεύνηση, περιγραφή και ανάλυση κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 21), στοχεύοντας σε μια «ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα [...] σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας» (Μαντζούκας, 2007, σ. 237).

Κρίνουμε, εν ολίγοις, ότι ο συνδυασμός⁶¹ των δύο ερευνητικών μεθόδων επιβάλλεται από τις διαστάσεις και την πολυπλοκότητα του ερευνητικού θέματος, ενώ μπορεί να οδηγήσει στην πολυεπίπεδη προσέγγιση και, ως εκ τούτου, στη σφαιρικότερη θέασή του. Ο συσχετισμός, άλλωστε, των δύο μεγάλων μεθοδολογικών παραδειγμάτων αναδεικνύεται και από τον Ιωσηφίδη, στο πλαίσιο μίας *πολυμεθοδολογικής προσέγγισης* (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 29), όπου τα δύο ερευνητικά είδη αλληλοσυμπληρώνονται, προωθώντας το καθένα τη διερεύνηση και ανάδειξη διαφορετικών χαρακτηριστικών του ίδιου φαινομένου.

Από τα προαναφερθέντα συνεπάγεται, εν τέλει, ότι η επιστημολογική ταυτότητα της έρευνάς μας πηγάζει τόσο από τον Θετικισμό όσο και από τη Φαινομενολογία. Από το πρώτο θεωρητικό υπόβαθρο διακρίνονται στην έρευνα στοιχεία όπως η προσπάθεια για επιβεβαίωση υποθέσεων και ο αυστηρός σχεδιασμός των ερευνητικών σταδίων. Ο κλάδος της Φαινομενολογίας, από την άλλη, μάς παρέχει εργαλεία κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, βάσει των νοημάτων που τα κοινωνικά υποκείμενα δίνουν στη δράση τους (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 86). Η έρευνα, συνεπώς, μπορεί να χαρακτηριστεί και *φαινομενολογικώς*⁶² *ευαισθητοποιημένη*, εφόσον ενδιαφέρεται και για την κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν τα

⁶¹ Κατά τη Νόβα-Καλτσούνη «[...] σε πολλές περιπτώσεις σήμερα οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν εγκαταλείψει το δίλημμα ποσοτική ή ποιοτική μέθοδος και οδηγούνται σε έναν συνδυασμό και των δύο» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 33).

⁶² Κατά τον Schuetz, η Φαινομενολογία συνιστά μια «θεωρητική οπτική που υποστηρίζει τη μελέτη της άμεσης εμπειρίας και βλέπει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως κάτι που καθορίζεται περισσότερο από τα φαινόμενα της εμπειρίας, παρά από την εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα που περιγράφει κανείς» (Schuetz, 1953, στο Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 21).

ερευνητικά υποκείμενα στο προς μελέτη φαινόμενο, μέσω της βιωμένης εμπειρίας τους.

3.2 Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2014-2015. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η μεθοδική οργάνωσή της άρχισαν τον μήνα Δεκέμβριο. Η σύνταξη του βασικού ερευνητικού μας εργαλείου, του ερωτηματολογίου, ξεκίνησε τον μήνα Μάρτιο, καλύπτοντας τη χρονική περίοδο λίγων ημερών.

Στα τέλη του ίδιου μήνα πραγματοποιήθηκε και μία πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε προς συμπλήρωση σε μία ομάδα ελέγχου των δέκα ατόμων, εκτός του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Έγινε, μάλιστα, προσπάθεια ώστε η ομάδα ελέγχου να απαρτίζεται από μαθητές ηλικίας 12-15 ετών, προκειμένου να καλύπτει το ηλικιακό φάσμα για το οποίο προοριζόταν το ερωτηματολόγιο. Η προκαταρκτική αυτή εφαρμογή του, πέρα από τον υπολογισμό του μέσου χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, οδήγησε στη διαπίστωση ορισμένων ελλείψεων και ασαφειών, που απαιτούσαν την τελειοποίηση της μορφής του.

Εφόσον, λοιπόν, έγιναν διορθώσεις και βελτιώσεις σε σημεία, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο σχολείο στα τέλη Απριλίου του 2015. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι η συγκεκριμένη χρονική επιλογή δεν ήταν τυχαία. Αντιθέτως η διανομή του ερωτηματολογίου είχε οριστεί εξαρχής για την εν λόγω χρονική περίοδο. Κρίθηκε, δηλαδή, απαραίτητο το ερωτηματολόγιο να διανεμηθεί στους συμμετέχοντες, οδεύοντας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, προκειμένου οι μαθητές κάθε τάξης -και δη και της Α΄ Γυμνασίου που για πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με το μάθημα της Α.Ε.Γλ.- να έχουν διαμορφώσει πλήρη εικόνα αναφορικά με τις προς μελέτη ερευνητικές παραμέτρους μας, ώστε να είναι εκείνοι σε θέση να απαντήσουν στα τιθέμενα ερωτήματα.

Πιο συγκεκριμένα, η διανομή των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες έλαβε χώρα στις 22 Απριλίου στο σχολικό τους περιβάλλον, ώστε να διασφαλιστεί η απαιτούμενη συγκέντρωση των μαθητών, εφόσον εκείνοι θα βρίσκονταν στο οικείο και σχετικό με την έρευνα περιβάλλον της τάξης τους. Με τον τρόπο αυτόν όλα τα ερευνητικά υποκείμενα θα το συμπλήρωναν υπό όμοιες συνθήκες. Η επίδοσή του, μάλιστα, ήταν συλλογική, αφορούσε το σύνολο των μαθητών κάθε τμήματος και

έγινε εν ώρα μαθήματος, προκειμένου η συγκέντρωση των απαντήσεων να γίνει αυθημερόν.

Σημειώνεται ότι η παρουσία του ερευνητή κρίθηκε επιβεβλημένη, προκειμένου να ενημερωθεί το δείγμα της έρευνας για τον σκοπό και το πλαίσιο αυτής. Η παράμετρος αυτή εξόπλισε, παράλληλα, τον ερευνητή με τη δυνατότητα να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμπλήρωσή του, τονίζοντας τη σημασία της συμμετοχής τους. Βασική επιδίωξη ήταν και η διαβεβαίωση της ανωνυμίας των απαντήσεων, διαλύοντας έτσι τυχόν επιφυλάξεις, καθώς και η παράθεση διευκρινίσεων και οδηγιών για την ορθή συμπλήρωσή του.

Εν συνεχεία, η κωδικογράφηση των απαντήσεων και η στατιστική επεξεργασία τους για την οργάνωση των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων κάλυψε σε χρονική διάρκεια το διάστημα των τριών μηνών. Ακολούθησε, τέλος, η εκπόνηση του συνόλου της εργασίας.

3.3 Δειγματοληψία

3.3.1 Η επιλογή του δείγματος

Η έρευνα εντάσσεται στην περίπτωση των *δειγματοληπτικών ερευνών* (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 34). Ως επακόλουθο, η μέθοδος δειγματοληψίας που αξιοποιήθηκε ήταν αυτή της *Δειγματοληψίας Πιθανοτήτων*⁶³, η οποία κρίθηκε κατάλληλη για την δική μας περίπτωση Επαγωγικής Στατιστικής. Ο τρόπος, δηλαδή, συγκρότησης του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία και συγκεκριμένα με τη διαδικασία της κλήρωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, πέραν από τυχαίο, επιδιώχθηκε - όσο το επέτρεπαν οι συνθήκες- να εξασφαλιστεί ότι το δείγμα της έρευνας ήταν ταυτοχρόνως, ανεξάρτητο και σχετικά μεγάλου μεγέθους (Βάμβουκας, 2010, σ. 156) προκειμένου να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό⁶⁴, ώστε να είναι δυνατή η αναγωγή των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού.

Όσον αφορά τον προσδιορισμό του πληθυσμού (N) της έρευνας, αυτός απαρτίζεται από τις τρεις τάξεις μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας Γυμνασίου, όπου ο μαθητής έρχεται σε πρώτη επαφή με το σχολικό μάθημα της Α.Ε.Γλ.,

⁶³ Βλ. σχετικά Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 35 και Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 164.

⁶⁴ Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison: «Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ένας γενικότερος κανόνας στο θέμα του τυχαίου δείγματος είναι ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουμε να είναι και αντιπροσωπευτικό» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 154).

δομώντας εξελικτικά μία σχέση με το αντικείμενο και διαμορφώνοντας, έτσι, μία στάση απέναντί του. Η επιλογή του δείγματος διενεργήθηκε, λοιπόν, στον πληθυσμό μαθητών Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου της Αττικής, αποτελούμενου από 14 συνολικά τμήματα για τις τρεις γυμνασιακές τάξεις, τα οποία αντιστοιχούν στον αριθμό των 348 μαθητών.

Από τον εν λόγω πληθυσμό, λοιπόν, κατέστη δυνατό να οριστεί ως δείγμα ο μαθητικός πληθυσμός των 7 τμημάτων, και συγκεκριμένα δύο τμήματα από την Α΄ Γυμνασίου, τρία τμήματα από τη Β΄ Γυμνασίου και άλλα δύο τμήματα από τη Γ΄ Γυμνασίου. Τα τμήματα αυτά αντιστοιχούν στο υποσύνολο των 145 μαθητών, εκ των οποίων το 43% είναι αγόρια (62 μαθητές), ενώ το 57% κορίτσια (83 μαθήτριες). Προχωρώντας σε μία αναλυτικότερη εικόνα, ο αριθμός των υποκειμένων μας απαντά σε καθεμία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου ως εξής: 45 μαθητές στην Α΄ Γυμνασίου, με ποσοστό 31% επί του συνόλου, 59 μαθητές στη Β΄ Γυμνασίου, με ποσοστό 41% επί του συνόλου, και, τέλος, 41 μαθητές στη Γ΄ Γυμνασίου, με αντίστοιχο ποσοστό 28% επί του συνόλου.

Το προς μελέτη δείγμα, μολοντι περιορισμένο, επιδιώχθηκε να καλύπτει σχεδόν το μισό του συνολικού πληθυσμού, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν δεδομένα που θα αξιοποιούνταν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας. Ικανοποιείται, κατά συνέπεια, ο όρος της αντιπροσωπευτικότητας, εφόσον ο αριθμός των ερευνητικών υποκειμένων καθιστά το δείγμα «στατιστικά σημαντικό» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 295). Το γεγονός αυτό με τη σειρά του διασφαλίζει στους ερευνητές τη δυνατότητα μίας -έστω και περιορισμένης- γενίκευσης, θεωρώντας ότι το εν λόγω δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό και, ως εκ τούτου, μπορεί να δώσει σε ένα βαθμό μία πιστή εικόνα για το σύνολο του αντίστοιχου πληθυσμού.

3.3.2 Το προφίλ του δείγματος

Η έρευνά μας δεν απευθύνεται αποκλειστικά στο επιστημονικό κοινό της διδακτικής των αρχαίων ελληνικών, τους φιλόλογους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης. Πιστεύουμε αντιθέτως, ότι τα σχετικά ευρήματα θα μπορούσαν να φανούν ενδιαφέροντα ή ακόμα και χρήσιμα στο ευρύ κοινό (π.χ. σε γονείς ή άτομα που βοηθούν τους μαθητές να μελετήσουν στο σπίτι τα μαθήματά τους). Για τον λόγο αυτόν, στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητη την παράθεση

επιπρόσθετου πληροφοριακού υλικού, που θα επιτρέψει να δομηθεί μία πληρέστερη εικόνα επί του δείγματός μας.

Έχει ήδη γίνει λόγος σε προηγούμενο σημείο της εργασίας για το πλήθος και την ποικιλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (βλ. ανωτέρω θεωρητικό υπόβαθρο), με τα οποία οι μαθητές κάθε γυμνασιακής τάξης έρχονται σε επαφή στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, δομώντας μέσω αυτών μία σχέση με τη σπουδή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Πέραν αυτού, για να δοθεί σαφής εικόνα σχετικά με την ταυτότητα του δείγματός μας, τίθεται προς τα ερευνητικά υποκείμενα συγκεκριμένο ερώτημα στην αρχή του ερωτηματολογίου, αναφορικά με το βαθμολογικό τους προφίλ στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. (βλ. παράρτημα). Βάσει των απαντήσεών τους (βλ. Αποτελέσματα, πίνακας 1), θεωρούμε σημαντικό το γεγονός ότι η έρευνα απευθύνθηκε σε μαθητές με καλές -σε γενικές γραμμές- επιδόσεις στην Α.Ε.Γλ., εφόσον οι επιδόσεις αυτές είναι δηλωτικές της σοβαρής ενασχόλησης των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο και του γνήσιου ενδιαφέροντος εκείνων για το μάθημα και τους παράγοντες που το πλαισιώνουν.

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι οι μαθητές στους οποίους απευθύνθηκε η συγκεκριμένη έρευνα είχαν εξ αρχής στη διάθεσή τους τα προς μελέτη σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Α.Ε. Γλώσσας, καθώς επίσης και τα αντίστοιχα των γνωστικών αντικειμένων της Α.Ε. Γραμματείας και της Ν.Ε. Γλώσσας, τα οποία εντάσσονται σε συγκεκριμένα σημεία στην έρευνά μας. Συν τοις άλλοις, θεωρείται εξίσου σημαντικό να σημειωθεί ότι η ροή των μαθημάτων του σχολικού έτους -οπότε έλαβε χώρα η έρευνα- ξεκίνησε στο οριοθετημένο από το Υπουργείο Παιδείας χρονικό πλαίσιο, χωρίς καθυστερήσεις ή κωλύματα, και με τους εκπαιδευτικούς εξ αρχής στο σχολείο, έτοιμους επί τω έργω.

Βάσει όλων των στοιχείων που προαναφέρθηκαν, καθίσταται φανερό ότι το δείγμα στο οποίο η έρευνα απευθύνεται θεωρείται καθόλα κατάλληλο, εφόσον πληροί όλες τις απαιτούμενες προϋποθέσεις.

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

3.4.1 Κριτήρια επιλογής ερευνητικού εργαλείου

Ως τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ως πυρήνα της ερευνητικής μας προσπάθειας ήταν συνειδητή, έγινε κατόπιν γόνιμου προβληματισμού και μελέτης, ενώ, τέλος, βασίζεται σε κριτήρια τόσο επιστημονικά όσο και πρακτικά.

Πρώτο και βασικό κριτήριο επιλογής του ερωτηματολογίου αποτέλεσε το είδος της ερευνητικής μας απόπειρας, καθώς το ερωτηματολόγιο συνιστά μεθοδολογικό εργαλείο πλέον κατάλληλο για την ερευνητική περίπτωση της *επισκόπησης* (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 293), αλλά και της *περιγραφικής έρευνας* (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 23).

Δεύτερο και εξίσου βασικό κριτήριο επιλογής ερευνητικού εργαλείου κατέστη το ίδιο το ερευνητικό μας αντικείμενο. Κατά την εκτίμησή μας, υπήρχε ο κίνδυνος οι μαθητές να διστάσουν να έρθουν σε άμεση επαφή μαζί μας για ζητήματα που αφορούν την ενδοσχολική ταυτότητά τους. Άμεσες ερωτήσεις που αφορούν προτιμήσεις, τοποθετήσεις απέναντι σε ζητήματα ύλης και δομής σχολικού εγχειριδίου, αλλά κυρίως άτυπης *αξιολόγησης* των καθηγητών τους στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές σε ένα αίσθημα ανασφάλειας και σε μία αίσθηση επικίνδυνης -για το μαθητικό τους προφίλ- έκθεσης. Το γεγονός αυτό θα οδηγούσε πιθανότατα με τη σειρά του σε ψευδείς τοποθετήσεις ή ανεπαρκείς απαντήσεις επί των τιθέμενων ερωτημάτων.

Από την άλλη πλευρά, η αλληλεπίδραση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας, στο πλαίσιο αξιοποίησης ερευνητικών εργαλείων όπως η συνέντευξη, θα μπορούσε πιθανότατα να έχει δυσχερείς συνέπειες στα ερευνητικά αποτελέσματα. Η έλλειψη οικειότητας, από κοινού με την ερευνητική μας ιδιότητα, θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τους νεαρής ηλικίας μαθητές στους οποίους απευθυνόμαστε, αγχώνοντάς τους και οδηγώντας τους σε αμηχανία⁶⁵.

Αντιθέτως, το δεδομένο ερευνητικό εργαλείο παρέχει ως δυνατότητα τη διαμόρφωση ενός διακριτικού πλαισίου επικοινωνίας με τα υποκείμενα της έρευνας, διατηρώντας μία *απόσταση ασφαλείας* στην επικοινωνία μας μαζί τους. Καθίσταται,

⁶⁵ Η Νόβα-Καλτσούνη κάνει λόγο για «ενόχληση ή δυσφορία που πολλές φορές προκαλεί η παρουσία του ερευνητή» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 47).

ως αποτέλεσμα, δυνατή μία άτυπη και έμμεση, αλλά εξίσου αποκαλυπτική επικοινωνία με τα υποκείμενα, προκειμένου να συγκεντρωθούν από αυτά -όσο το δυνατόν- αυθεντικές πληροφορίες.

Πέραν των προαναφερθέντων, η επιλογή του ερωτηματολογίου οφείλεται και στην επιστημονική του αξία, η οποία δεν συνδέεται μόνο με την απλή, εύκολη και γρήγορη εφαρμογή του, αλλά οφείλεται και στο γεγονός ότι τείνει να είναι ένα ερευνητικό εργαλείο από τα πιο αξιόπιστα, λόγω του στοιχείου της ανωνυμίας που το συνοδεύει (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 219). Για τον λόγο αυτόν, κατά την διανομή του, τονίστηκε εξ αρχής σε όλα τα υποκείμενα ότι θα υπάρξει μέριμνα από πλευράς των ερευνητών για τη διατήρηση πλήρους ανωνυμίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή ελευθερία και ειλικρίνεια⁶⁶ στις δοθείσες από εκείνους απαντήσεις.

Τέλος, η επιλογή του ερωτηματολογίου, από πρακτική σκοπιά, οφείλεται στη σημαντική δυνατότητα που αυτό παρέχει για εύκολη και γρήγορη συγκέντρωση μεγάλου όγκου ερευνητικού υλικού, σε σύντομο χρονικό διάστημα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 47).

3.4.2 Η δομή του ερωτηματολογίου

Για όλους τους παραπάνω λόγους, κρίθηκε ως αποτελεσματικότερη η συγκέντρωση των ζητούμενων πληροφοριών μέσω ερωτηματολογίου. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για ένα τετρασέλιδο ερωτηματολόγιο, έξι τμημάτων. Το σχετικό δίφυλλο έντυπο εμπεριέχει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου ποικίλης μορφής, οι οποίες καλύπτουν όλες τις κλίμακες μέτρησης που αντιστοιχούν σε μία ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο: ονομαστική κλίμακα, τακτική κλίμακα, κλίμακα ίσων διαστημάτων και κλίμακα μέτρησης στάσεων (βλ. σχετικά: Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σσ. 41-45). Παρέχονται, ωστόσο, και τα αντίστοιχα περιθώρια *ανοιχτότητας* που επιβάλλει το ποιοτικό πλαίσιο της έρευνας.

Επιδιώκοντας να μην κουράσουμε πνευματικά τους νεαρούς μαθητές με ένα μακροσκελές και μονότονο ερωτηματολόγιο, έγινε προσπάθεια ώστε αυτό να διακρίνεται από την ανάλογη ευκολία στη χρήση του. Ως επακόλουθο, σε επίπεδο μορφής, δόθηκε προσοχή στην αισθητική δόμηση και τη διασύνδεση μεταξύ των

⁶⁶ Κατά τη Νόβα-Καλτσούνη: «...στο ανώνυμο ερωτηματολόγιο η ειλικρίνεια των απαντήσεων διασφαλίζεται περισσότερο, αφού καθένας απαντά χωρίς τον φόβο του ελέγχου» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 47).

ερωτήσεων με τρόπο ώστε η μετάβαση από την προηγούμενη στην επόμενη να γίνεται ομαλά και αρμονικά. Παράλληλα, η διάρθρωση των ερωτήσεων ακολουθεί τη λογική πορεία από το πιο απλό ή γενικό ζήτημα προς το πιο σύνθετο ή επιμέρους, ώστε οι μαθητές να μην αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία απέναντι στην αλληλουχία των ερωτήσεων, εστιάζοντας κάθε φορά στο ζήτημα που επιδιώκεται να αναδειχθεί.

3.4.3 Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Καθώς απευθυνόμαστε σε μαθητές Γυμνασίου, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση και τη διάρθρωση των ερωτημάτων, προκειμένου να αποφευχθεί όσο το δυνατόν ο κίνδυνος ελλιπούς κατανόησης ή παρανόησής από τους νεαρής ηλικίας μαθητές. Για τον λόγο αυτό, οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τρόπο απλό και ευσύνοπτο, ενώ εστιάζουν σε ένα μόνο θέμα κάθε φορά (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 52).

Παράλληλα, οι ερωτήσεις διακρίνονται και για τον προσωπικό τους τόνο, εφόσον κυριαρχεί το α' ενικό πρόσωπο (*μαθαίνω, πιστεύω, προτιμώ*) και η αντίστοιχη προσωπική και κτητική αντωνυμία (*οι βαθμοί μου, μου αρέσει, με δυσκολεύει*). Με τον τρόπο αυτόν διασφαλίζεται η άμεση και πηγαία εμπλοκή των υποκειμένων στα πραγματευόμενα ζητήματα, εφόσον «οι ερωτήσεις προσωπικού τόνου δίνουν απαντήσεις και αποτελέσματα πιο πιστά προς την πραγματικότητα» (Βάμβουκας, 2010, σ. 258). Ταυτόχρονα, επιδιώκεται με αυτόν τον τρόπο να καλυφθεί και το αίτημα για «ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνες»» ερωτήσεις (Βάμβουκας, ό.π., σ. 256), ώστε κανένας μαθητής να μη νιώσει εκτεθειμένος σε αμήχανη ή άβολη για εκείνον συνθήκη.

Συν τοις άλλοις, με κριτήριο το είδος των πληροφοριών που αποσκοπούμε να αντλήσουμε από τους νεαρούς μαθητές, οι ερωτήσεις μας εντάσσονται -βάσει της ταξινομίας του Βάμβουκα- στην περίπτωση των *ερωτήσεων γεγονότων*, των *ερωτήσεων γνώμών ή προθέσεων* και των *επεξηγηματικών ή ερμηνευτικών ερωτήσεων* (Βάμβουκας, ό.π., σ. 249). Στην πρώτη περίπτωση υπάγονται ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος μαθητής δίνει πληροφορίες για συγκεκριμένα ζητήματα «άτυπης» ταυτότητας που είναι, όμως, ιδιαίτερος χρήσιμα για τα ερευνητικά μας αποτελέσματα. Πρόκειται, πιο συγκεκριμένα, για το φύλο, την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής-ερευνητικό υποκείμενο, τη βαθμολογική του επίδοση στο αντικείμενο της

Α.Ε.Γλ. και, τέλος, το αν δέχεται βοήθεια από κάποιον κατά την ατομική μελέτη στο σπίτι.

Στη δεύτερη περίπτωση των *ερωτήσεων γνωμών ή προθέσεων*, ο μαθητής καλείται να εκδηλώσει προτιμήσεις και να καταθέσει απόψεις για παράγοντες που πλαισιώνουν τη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ., και αφορούν συγκεκριμένα τον ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα, τη διδακτέα ύλη του αντικειμένου και το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και τις βαθμολογικές επιδόσεις του εκάστοτε μαθητή.

Από την άλλη πλευρά, οι *επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές ερωτήσεις* που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και συμπληρώνουν συγκεκριμένα ερωτήματα, καλούν τον μαθητή να απαντήσει στο κομβικό «γιατί» ορισμένων τοποθετήσεών του, δίνοντας έτσι μια περαιτέρω εξήγηση -και συνεπώς καθαρότερο ερμηνευτικό προσανατολισμό στον ερευνητή- για σημαντικά προς διερεύνηση ζητήματα.

Με κριτήριο τον βαθμό ελευθερίας στην απάντηση των υποκειμένων, επιλέχθηκε για τα δύο πρώτα είδη ερωτημάτων (ερωτήσεις γεγονότων και γνωμών ή προθέσεων) η περίπτωση των ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η συγκεκριμένη επιλογή οφείλεται στο γεγονός ότι ο τύπος αυτός ερωτήσεων θεωρείται κατάλληλος για το μέγεθος του δείγματός⁶⁷ μας, ενώ «δεν αφήνει περιθώρια για παρερμηνείες εκ μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα και διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 48). Πέραν αυτού, όμως, η επιλογή του συγκεκριμένου είδους ερωτήσεων οφείλεται και στην ταυτότητα των ερευνητικών υποκειμένων. Καθώς, δηλαδή, απευθυνόμαστε σε νεαρούς μαθητές, με ελάχιστη εμπειρία από ερευνητική συμμετοχή, επιδίωξή μας ήταν η εύκολη και γρήγορη κάλυψη των ερωτήσεων, ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν η θετική απόκριση των παιδιών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι η επιλογή των κλειστών ερωτήσεων θα διευκόλυνε τους μαθητές να απαντήσουν στα κριτικά και αξιολογικά ερωτήματα, δίνοντας έναν προσανατολισμό στη σκέψη τους⁶⁸.

⁶⁷ Κατά τους Cohen, Manion & Morrison βασικός κανόνας για όλα τα ερωτηματολόγια είναι ότι «όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 417).

⁶⁸ Οι Sudman και Bradburn υποστηρίζουν ότι έτσι μειώνονται τα προβλήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια των συμμετεχόντων να «μαντέψουν» τις απαντήσεις (Οι Sudman και Bradburn, 1982, στο Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 422).

Όσον αφορά στη μορφή των ερωτήσεων κλειστού τύπου⁶⁹, επιλέχθηκε μία ποικιλία ερωτήσεων, γεγονός που εξυπηρετούσε όχι μόνο την πολυεπίπεδη κάλυψη των προς διερεύνηση ζητημάτων, αλλά και την αποφυγή πλήξης από πλευράς των μαθητών. Εντάχθηκαν, λοιπόν, *ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής* (τμήμα Α), *ερωτήσεις με προτεινόμενη απάντηση*, τόσο *διχοτομικές* (βλ. ερωτήσεις Ε και ΣΤ) όσο και *ιεράρχησης*, σε συνδυασμό μάλιστα με *ερωτήσεις σύντομης/ μονολεκτικής απάντησης* (βλ. ερώτηση Β). Από την άλλη πλευρά, το Γ τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείτο από μία πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, η αξιοποίηση της οποίας στόχευε στη βαθύτερη προσέγγιση ζητημάτων, μέσω πιο εστιασμένης διαβάθμισης των απαντήσεων.

Παρόλα αυτά, λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι πολύ περιοριστικές και δεν επιτρέπουν την «εκτίμηση πιο λεπτών αποχρώσεων του υποκειμένου» (Βάμβουκας, 2010, σ. 254). Προκειμένου να υπερκεραστεί αυτό το εμπόδιο (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 48), κρίθηκε ως καταλληλότερη για το τρίτο είδος ερωτημάτων (επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές ερωτήσεις) οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι μαθητές καλούνται να δομήσουν τις απαντήσεις τους με πλήρη ελευθερία ως προς το περιεχόμενο και χωρίς κανενός είδους περιορισμό ή παρέμβαση από τον ερευνητή (Μαντζούκας, 2007, σ. 242). Κατ' αυτόν τον τρόπο τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν αιτιολογικά σχόλια και αξιολογήσεις σε συγκεκριμένες κλειστές ερωτήσεις, αποτυπώνοντας «την αυθεντικότητα, τον πλούτο, το βάθος της απάντησης και την ειλικρίνεια που [...] είναι τα χαρακτηριστικά παραδείγματα των ποιοτικών δεδομένων» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 431). Αποτέλεσμα αυτού, το ερωτηματολόγιο να εξοπλίζεται και με το προνόμιο της αυθόρμητης και πηγαίας τοποθέτησης των ερευνητικών υποκειμένων σε καίρια για την έρευνα ερωτήματα, φωτίζοντας έτσι παραμέτρους που δεν θα ήταν δυνατόν να αναδειχθούν με διαφορετικό τρόπο.

Όλα τα ερωτήματα που εντάσσονται, στρέφονται σε σχετικά ενδοσχολικά κατά κύριο λόγο -αλλά όχι μόνο- βιώματα των μαθητών. Βιώματα από τα οποία -συνειδητά ή υποσυνείδητα- θα ανακύψει η προσωπική εκτίμηση κάθε μαθητή για τα ερευνητικά ζητούμενα και θα δοθούν οι αντίστοιχοι προσανατολισμοί. Ωστόσο, όπως επισημαίνει και ο Βάμβουκας, τέτοιου είδους ερωτήσεις «είναι δύσκολες στην απάντηση. Οι απαντήσεις τους αποτελούν απλές ενδείξεις και όχι αποδείξεις των πράξεων του

⁶⁹ Για τις περιπτώσεις ερωτήσεων κλειστού τύπου που αναφέρονται στο χωρίο βλ. Βάμβουκας, 2010, σσ. 252-256 και Cohen, Manion & Morrison, 2007, σσ. 418-430.

ατόμου» (Βάμβουκας, 2010, σ. 250). Για τον λόγο αυτόν, επιδιώχθηκε να τοποθετηθούν διασκορπισμένες στο ερωτηματολόγιο ορισμένες *ερωτήσεις-φίλτρα* (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 53), δηλαδή, ερωτήσεις που επιτρέπουν τον έλεγχο και την επαλήθευση των απαντήσεων που έχουν δοθεί, περιορίζοντας έτσι τον βαθμό αυθαιρεσίας. Ως αποτέλεσμα, εξακριβώνεται ο βαθμός ειλικρίνειας των συμμετεχόντων σε σημαντικά ερωτήματα.

Καλύπτοντας, εν τέλει, όσο το δυνατόν όλα τα δεοντολογικά ζητήματα⁷⁰ και τις δομικές προδιαγραφές που προαναφέρθηκαν, ακολούθησε η διανομή του ερωτηματολογίου, με αυτοπρόσωπη επίσκεψη των ερευνητών στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας. Υπογραμμίζεται, τέλος, ότι για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου, εξασφαλίστηκε η εκούσια συνεργασία των μαθητών-υποκειμένων, στους οποίους διανεμήθηκε το σχετικό δίφυλλο έντυπο.

3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

3.5.1 Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το ευρέως διαδεδομένο στις κοινωνικές επιστήμες στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) και συγκεκριμένα με την έκδοση 18 Pasw Statistics 18 (Bryman, A. & Crame, D, 2004).

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων περιέλαβε αφενός δείκτες συχνοτικών κατανομών (frequency statistics) και αφετέρου τη διασταυρωμένη ταξινόμηση διαφορετικών μεταβλητών σε πίνακες (cross-tabulation statistics), με βάση στατιστικούς δείκτες ταξινόμησης. Η παρουσίαση των αντίστοιχων ευρημάτων οργανώθηκε σε πίνακες συσχετισμών, με σταθερό κάθε φορά δείκτη ταξινόμησης τη σχολική τάξη και τη βαθμολογική ταυτότητα των μαθητών. Συγκεκριμένες ερωτήσεις, ωστόσο, πλαισιώθηκαν και με δείκτη ταξινόμησης την παροχή ή μη εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη της Α.Ε.Γλ., προκειμένου να καλυφθεί εναργέστερα το εκάστοτε προς μελέτη ζητούμενο. Τα σχετικά πληροφοριακά στοιχεία των πινάκων παρατέθηκαν όχι μόνο ως αριθμητικά δεδομένα

⁷⁰ Για δεοντολογικά ζητήματα ερωτηματολογίου βλ. σχετικά: Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 414.

αλλά και ως ποσοστά, για μία όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση του εκάστοτε προς διερεύνηση ζητήματος.

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, αξιοποιήθηκαν τρία μη παραμετρικά τεστ (non-parametric test). Αναλυτικότερα, για όλες τις κλειστού τύπου ερωτήσεις -με εξαίρεση την περίπτωση της κλίμακας Likert- εφαρμόστηκε το τεστ chi-square (χ^2). Μέσω αυτού υπήρξε δυνατότητα να μελετηθεί η απόκλιση μεταξύ παρατηρούμενων (observed frequencies) και αναμενόμενων τιμών (expected frequencies), προκειμένου να προσδιοριστεί η συσχέτιση δύο μεταβλητών (Νόβα-Κλατσούνη, 2006, σ. 150), επιτρέποντάς μας, έτσι, να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0)⁷¹. Εκτός, όμως, από την ανεξαρτησία δύο μεταβλητών, εφαρμόστηκε και η περίπτωση μονομεταβλητής ανάλυσης chi-square (χ^2), με την οποία ελέγχθηκε το κατά πόσο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν τυχαίες και εμφανίζονταν μόνο στο δείγμα ή μπορούσαν να απαντούν και στον πληθυσμό με την ίδια συχνότητα (Νόβα-Καλτσούνη, ό.π., σ. 227).

Στην περίπτωση, ωστόσο, της κλίμακας Likert, ο έλεγχος των απαντήσεων εξασφαλίστηκε μέσω των τεστ Mann-Whitney (H) και Kruskal-Wallis (U). Το πρώτο αξιοποιήθηκε στις περιπτώσεις των ερωτημάτων της κλίμακας που ως μεταβλητή τέθηκε η σχολική τάξη ή η βαθμολογική κατάταξη των μαθητών. Το δεύτερο αξιοποιήθηκε μόνο σε όσες περιπτώσεις τέθηκε ως μεταβλητή η εξωσχολική βοήθεια των μαθητών, ώστε να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων της μεταβλητής αυτής (Νόβα-Καλτσούνη, ό.π., σ. 218).

Πέραν αυτών, υπήρξε ανάλογη μέριμνα προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι παράμετροι που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα των προαναφερθέντων ερευνητικών κριτηρίων ελέγχου. Κατά συνέπεια, όχι μόνο το μέγεθος του δείγματος ήταν μεγαλύτερο από πενήντα (50), αλλά και οι επιμέρους κάθε φορά αναμενόμενες συχνότητες ήταν τουλάχιστον πέντε (5) (Καραγεώργος, 2002, σ. 249). Παράλληλα, ορίστηκε σε κάθε μελετώμενη περίπτωση ο βαθμός ελευθερίας (degree of freedom/df), ενώ ως επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε το 0,05 (5%). Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε τιμή μικρότερη του 0,05 έγινε δεκτή ως στατιστικά σημαντική, δηλώνοντας ότι η παρατηρούμενη συχνότητα των απαντήσεων δεν οφειλόταν στην

⁷¹ Η μηδενική υπόθεση (H_0) εκφράζει την ανεξαρτησία δύο μεταβλητών, ότι, δηλαδή, η μία δεν έχει καμία επίδραση στην άλλη, ενώ η εναλλακτική υπόθεση (H_1) δηλώνει το ακριβώς αντίθετο, αναδεικνύοντας, έτσι, κάποιου είδους διασύνδεση μεταξύ των μεταβλητών (Καραγεώργος, 2002, σσ. 248-255).

τυχαιότητα του δείγματος. Το στοιχείο αυτό με τη σειρά του επέτρεψε στις αντίστοιχες περιπτώσεις την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης με πιθανότητα (p) λάθους μικρότερη του 5% (Νόβα-Καλτσούνη, ό.π., σ. 151).

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι περιπτώσεις αδυναμίας συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (περιπτώσεις missing) δεν ξεπέρασαν το αναμενόμενο πλαίσιο. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά πορίσματα δεν αλλοιώθηκαν.

3.5.2 Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας

Μετά την κάλυψη του ποσοτικού μέρους επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, μέσω της διερεύνησης του «τι» και «πόσο», έπεται η προσέγγιση των αντίστοιχων «γιατί», δηλαδή, το ποιοτικό μέρος ανάλυσης⁷², επιδιώκοντας κάποιου είδους άμεση ή έμμεση πρόσβαση στη βιωμένη εμπειρία των ερευνητικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 28), ώστε να αναδείξουμε νέες, ανεξερεύνητες διαστάσεις των προς μελέτη θεμάτων.

Για τον λόγο αυτόν κρίθηκε ως καταλληλότερη για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ερευνητικής περίπτωσης η τεχνική της *ανάλυσης περιεχομένου*⁷³, με στόχο την περιγραφή των τάσεων στις απαντήσεις των ερευνητικών υποκειμένων και απώτερο σκοπό την αποκάλυψη των άδηλων ή πρόδηλων παραγόντων που βρίσκονται πίσω από τις τοποθετήσεις των μαθητών. Με τον τρόπο αυτόν είναι δυνατόν, σε πρώτο επίπεδο, να ερμηνεύσουμε γιατί απαντούν εκείνα με τον δεδομένο τρόπο, ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε -όσο γίνεται- τις σκέψεις και τα αισθήματα που ελλοχεύουν πίσω από αυτές τις απαντήσεις.

Αποβλέποντας στον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων, η τεχνική αυτή αξιολογείται στην περίπτωσή μας με χαρακτήρα *διαγνωστικό ή προγνωστικό* (Βάμβουκας, 2010, σ. 269) και ορίζεται ως εξής: ως ενότητα ανάλυσης τίθεται η *θεματική ή σημασιολογική ανάλυση*, δηλαδή, τα θέματα που προκύπτουν από τις αυθόρμητες τοποθετήσεις των μαθητών. Παράλληλα, η μονάδα μέτρησης επιλέχθηκε να είναι ποσοτική, αναζητώντας τη συχνότητα εμφάνισης στην παρουσία των στοιχείων που αναδεικνύονται ως αποκαλυπτικά νοήματος. Προκειμένου, όμως, να μην αγνοηθούν στοιχεία με μικρή συχνότητα -και οδηγηθούμε συνεπώς στον

⁷² Σύμφωνα με τον Μαντζούκα: «η ποσοτική έρευνα απαντά στο «πόσο» και στο «τι», ενώ η ποιοτική στο «πώς» και το «γιατί» (Μαντζούκας, 2007, σ. 237).

⁷³ Για την τεχνική αυτή βλ. σχετικά: Βάμβουκας (2010), Ιωσηφίδης (2008) και Μαντζούκας (2007).

παραγκωνισμό πολύτιμων πληροφοριών- κρίθηκε ως απαραίτητη ως περίπτωση ταξινόμησης και η κατηγορία «διάφορα». Τέλος, διαμορφώθηκε από τον ερευνητή - ύστερα από πολλαπλές αναγνώσεις του υλικού- και ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, τηρώντας τους τέσσερεις βασικούς κανόνες κατηγοριοποίησης⁷⁴.

Τέλος, τα κατηγοριοποιημένα στοιχεία ποσοτικοποιήθηκαν (Ιωσηφίδης, 2008, σ.) σε συγκεντρωτικούς πίνακες, συμπληρώνοντας και ενισχύοντας τα υπόλοιπα ποσοτικά δεδομένα, για μία πληρέστερη προσέγγιση των ερευνητικών θεμάτων.

⁷⁴ Πρόκειται για τους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (βλ. σχετικά: Βάμβουκας, 2010, σσ. 274-275).

4. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

4.1 Τα αποτελέσματα της ποσοτικής επεξεργασίας

Ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Σημειώνεται ότι -για πρακτικούς λόγους και προκειμένου να μην ταλαιπωρήσουμε το αναγνωστικό κοινό με μακρόσυρτες περιγραφικές αναλύσεις- η περιγραφική παρουσίαση του περιεχομένου κάθε πίνακα εστιάζει στη γενική πορεία των δεδομένων και στα κεντρικά σημεία που αξίζει να τονιστούν ανά περίπτωση. Σε κάθε ερώτημα, άλλωστε, γίνεται παράθεση και του αντίστοιχου πίνακα ποσοτικής απεικόνισης των αποτελεσμάτων, προκειμένου να εξασφαλίζεται για τον αναγνώστη η δυνατότητα μελέτης του εκάστοτε ζητήματος στο βαθμό που ο ίδιος επιθυμεί.

Αναφορικά, τέλος, με τα ερωτήματα της κλίμακας Likert, επισημαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση γίνεται μία αθροιστική αναφορά στα ποσοτικά αποτελέσματα, δηλαδή, παρουσιάζονται από κοινού τα ποσοστά τόσο των περιπτώσεων «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου» όσο και των περιπτώσεων «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ». Με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύονται οι γενικές θετικές ή αρνητικές τάσεις για κάθε προς μελέτη ερευνητική παράμετρο, σε σχέση με την εκάστοτε μεταβλητή (τάξη, βαθμολογία, εξωσχολική ενίσχυση) με την οποία αυτή συσχετίζεται.

4.1.1 Το προφίλ των μαθητών

Για μία πληρέστερη εικόνα των ερευνητικών αποτελεσμάτων κρίνουμε ως απαραίτητη την πληροφόρηση του αναγνωστικού κοινού αναφορικά με την *ταυτότητα* του δείγματος. Έχει ήδη προαναφερθεί σε άλλο σημείο της εργασίας ο αριθμός ανά τάξη και φύλο των μαθητών που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα (βλ. 3.3. *Δειγματοληψία*). Στο σημείο αυτό, ωστόσο, παρατίθενται ορισμένα συμπληρωματικά στοιχεία, ολοκληρώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο, το προφίλ του. Πρόκειται ακριβώς για την ποσοτική απεικόνιση της βαθμολογικής επίδοσης των εν λόγω μαθητών στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. και την παρουσία ή μη εξωσχολικής υποστήριξης κατά τη μελέτη του γνωστικού αυτού αντικειμένου.

4.1.1.1 Η βαθμολογική κατάταξη των μαθητών

Σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφορικά με το πού κυμαίνεται η βαθμολογία κάθε μαθητή στο μελετώμενο αντικείμενο, η κατάταξη έχει ως εξής:

Ερώτηση:
Οι βαθμοί μου στα α.ε. (πρωτότυπο) κυμαίνονται

	Βαθμοί								Σύνολο
	7-10		11-15		16-18		19-20		
	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	6,8	3	22,7	10	50	22	20,5	9	44
Τάξη Β΄ Γυμν.		0	18,6	11	59,4	35	22	13	59
Γ΄ Γυμν.	2,4	1	48,8	20	39	16	9,8	4	41
Σύνολο	2,8	4	28,5	41	50,7	73	18	26	144

Πίνακας 1: Βαθμολογική κλίμακα μαθητών ανά τάξη

Σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα, η πλειονότητα των μαθητών με ποσοστό 50,7% (73 μαθητές) δηλώνει ότι η βαθμολογία της κυμαίνεται μεταξύ 16-18 (*αρκετά καλοί* μαθητές) και ακολουθεί ένα ποσοστό 28,5% (41 μαθητές) που δηλώνει ότι ο βαθμός του κυμαίνεται στο πλαίσιο 11-15 (*μέτριοι* μαθητές). Από την άλλη πλευρά, το 18% των μαθητών (26 μαθητές) ισχυρίζεται ότι αριστεύει στην Α.Ε.Γλ., με αντίστοιχους βαθμούς 19-20 (*άριστοι* μαθητές), ενώ μόνο το 2,8% (4 μαθητές) υποστηρίζει ότι στην Α.Ε.Γλ. ο σχετικός βαθμός κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα 7-10 (*αδύναμοι* μαθητές).

Εν ολίγοις, στην Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου η πλειονότητα των μαθητών κατατάσσεται στην κατηγορία των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), με ποσοστά 50% και 59,4% αντίστοιχα. Αντιθέτως, στη Γ΄ Γυμνασίου, με ποσοστό 48,8% έρχεται πρώτη η βαθμολογική περίπτωση των *μέτριων* μαθητών (11-15), ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι *άριστοι* περιορίζουν το ποσοστό τους στο μισό (το 20,5% της Α΄ Γυμνασίου καταλήγει στο 9,8% στη Γ΄ Γυμνασίου).

Βάσει των προαναφερθέντων, θεωρούμε σημαντικό το γεγονός ότι η έρευνα απευθύνθηκε σε μαθητές με καλές -σε γενικές γραμμές- επιδόσεις στο προς μελέτη ερευνητικό αντικείμενο. Το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου συσχετισμού θεωρείται, μάλιστα, στατιστικά σημαντικό, και, συνεπώς μη τυχαίο ($\chi^2(6) = 16,886$ $p = 0,010 < 0,05$).

4.1.1.2 Η παρουσία εξωσχολικής βοήθειας

Δεύτερο στοιχείο που ολοκληρώνει την ταυτότητα του δείγματος είναι η παράμετρος της εξωσχολικής βοήθειας κατά την ατομική μελέτη του γνωστικού αντικείμενου της Α.Ε.Γλ. Παρουσιάζεται, δηλαδή, σε τι ποσοστό οι μαθητές του δείγματος δέχονται ενίσχυση κατά τη μελέτη τους στο σπίτι (πίνακας 2), από ποιον ενισχύονται (πίνακας 3) και για ποιον λόγο υποστηρίζονται εξωσχολικά (πίνακας 4).

Όσον αφορά, λοιπόν, στο πρώτο ζητούμενο (σε τι ποσοστό οι μαθητές δέχονται εξωσχολική βοήθεια) τα αποτελέσματα βάσει σχετικής ερώτησης του ερωτηματολογίου έχουν ως εξής:

Ερώτηση:

Στα α.ε. έχω βοήθεια εκτός σχολείου

	Εξωσχολική βοήθεια				Σύνολο
	Όχι		Ναι		
	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	46,7	21	53,3	24	45
Β΄ Γυμν.	61	36	39	23	59
Γ΄ Γυμν.	65,9	27	34,1	14	41
Σύνολο	57,9	84	42,1	61	145

Πίνακας 2: Συσχετισμός τάξης και εξωσχολικής υποστήριξης στη μελέτη της Α.Ε.Γλ.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα απάντησαν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν 145 απαντήσεις. Βάσει αυτών προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές μελετούν την Α.Ε.Γλ. μόνοι τους, χωρίς καμία υποστήριξη, σε ποσοστό 58% (84 μαθητές). Δεν μπορεί, ωστόσο, να θεωρηθεί αμελητέο το ποσοστό εκείνων που αξιοποιούν τη βοήθεια κάποιου κατά την εξωσχολική μελέτη του μαθήματος, καθώς αυτό ανέρχεται σε 42% (61 μαθητές).

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση του πίνακα παρατηρείται ότι το φαινόμενο αυτό παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά τάξη. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να χρειάζονται εξωσχολική ενίσχυση σε ποσοστό 53,3%, κατά την πρώτη επαφή τους με το νέο αυτό σχολικό μάθημα, αν και η διαφορά μεταξύ των δύο ποσοστών είναι μικρή (Όχι: 46,7% - Ναι: 53,3%). Αντιθέτως, στις δύο επόμενες τάξεις η πλειονότητα των μαθητών δείχνει να διαχειρίζεται με αυτονομία και χωρίς καμία βοήθεια την εξωσχολική μελέτη της

Α.Ε.Γλ. σε ποσοστό 61% και 65,9% αντίστοιχα. Παρόλα αυτά, το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου συσχετισμού με την παράμετρο της τάξης θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(2) = 3,629, p = 0,163 > 0,05$).

Ακολούθως, εστιάζοντας στην περίπτωση των μαθητών που δέχονται εξωσχολική ενίσχυση, γίνεται εστίαση στην ανάδειξη του προσώπου/φορέα που αναλαμβάνει τη γνωστική στήριξη του μαθητή στην Α.Ε.Γλ. εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 3).

Ερώτηση:
Από ποιον έχω βοήθεια στο σπίτι

	Βοηθός								Σύνολο
	Γονείς		Αδερφός/ συγγενής		Καθηγητής ιδιαιτέρου		Φροντιστήριο		
	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	37,5	9	20,8	5	37,5	9	4,2	1	24
Τάξη Β΄ Γυμν.	26,1	6	13	3	52,2	12	8,7	2	23
Γ΄ Γυμν.	16,7	2	16,7	2	58,3	7	8,3	1	12
Σύνολο	28,8	17	16,9	10	47,5	28	6,8	4	59

Πίνακας 3: Συσχετισμός τάξης και περίπτωσης εξωσχολικής υποστήριξης στην Α.Ε.Γλ.

Από τις 59 απαντήσεις που κατέστη δυνατόν να συγκεντρωθούν (missing: 2), προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών -και με διακριτή διαφορά τιμών- καλύπτεται σε εξωσχολικό επίπεδο από κατ' οίκον βοήθεια φιλολόγου, δηλαδή, με *ιδιαιτέρο* μάθημα. Το ποσοστό της συγκεκριμένης περίπτωσης ανέρχεται σε 47,5% (28 μαθητές). Η δεύτερη και τρίτη περίπτωση εξωσχολικής ενίσχυσης αφορά την υποστήριξη από το συγγενικό περιβάλλον του μαθητή, και συγκεκριμένα αφενός τους γονείς -σε ποσοστό 28,8% (17 μαθητές)- και αφετέρου τον/την αδερφό/ή ή άλλον συγγενή -σε ποσοστό 16,9% (10 μαθητές)-. Τελευταία ως επιλογή ανέρχεται η περίπτωση του φροντιστηρίου με ποσοστό 6,8% (4 μαθητές).

Σε μία πιο εστιασμένη μελέτη των δεδομένων του πίνακα, διαπιστώνεται ότι η συγκεκριμένη κατάταξη διατηρείται σταθερή σε όλες τις τάξεις. Εν ολίγοις, η επιλογή του ιδιαίτερου ανέρχεται σταθερά πρώτη τόσο στη Β΄ όσο και στη Γ΄ Γυμνασίου (52,2% και 58,3% αντίστοιχα), με τις υπόλοιπες περιπτώσεις να ακολουθούν με την ίδια κατάταξη. Εξαίρεση αποτελεί η Α΄ Γυμνασίου, όπου το σχετικό ποσοστό είναι

ίσο αριθμητικά με το αντίστοιχο των γονέων (37,5%). Όπως και προηγουμένως, όμως, ο συσχετισμός με την παράμετρο της τάξης θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($\chi^2(6) = 3,041, p = 0,804 > 0,05$).

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση της εξωσχολικής βοήθειας, μελετάται ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές που ενισχύονται εξωσχολικά φαίνεται να το χρειάζονται και να το επιλέγουν. Τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ερώτησης παρατίθενται ακολούθως (πίνακας 4).

Ερώτηση:

Για ποιον λόγο χρειάζομαι βοήθεια στα α.ε.

	Αίτια εξωσχολικής υποστήριξης										Σύνολο
	Βελτίωση βαθμών		Κάλυψη κενών		Δεν τα καταφέρνω μόνος		Άλλος λόγος		Όλοι οι προηγούμενοι λόγοι		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α' Γυμν.	20,8	5	45,8	11	20,8	5	12,5	3		0	24
Τάξη Β' Γυμν.	9,1	2	72,7	16	9,1	2	4,5	1	4,5	1	22
Γ' Γυμν.	14,3	2	64,3	9	14,3	2	7,1	1		0	14
Σύνολο	15	9	60	36	15	9	8,3	5	1,7	1	60

Πίνακας 4: Συσχετισμός τάξης και λόγων εξωσχολικής υποστήριξης στην Α.Ε.Γλ.

Από τις 60 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 1) προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών -με διακριτή διαφορά τιμών και ποσοστό 60% (36 μαθητές)- υποστηρίζει ότι ο λόγος ανάγκης εξωσχολικής βοήθειας είναι η κάλυψη γνωστικών κενών που αφορούν στο αντικείμενο της Α.Ε.Γλ. Επόμενοι λόγοι -και μάλιστα με ποσοτική ισοτιμία στο 15% (9 μαθητές)- είναι, αφενός, η επιδίωξη βαθμολογικής βελτίωσης και, αφετέρου, η αδυναμία των μαθητών να αντεπεξέλθουν στις γνωστικές απαιτήσεις του μαθήματος μόνοι τους. Εν συνεχεία, σε ποσοστό 8,3% (5 μαθητές) τίθεται ως λόγος υποστήριξης κάποια άλλη αιτία, πέρα από τις προαναφερθείσες. Πρόκειται συγκεκριμένα -όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι μαθητές με συμπλήρωση αντίστοιχου κενού- τόσο η παροχή από τον δήμο (όπου κατοικεί ο μαθητής) δωρεάν ενισχυτικής μελέτης όσο και η ύπαρξη γενικότερων μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, καθιστώντας απαραίτητη την εξωσχολική ενίσχυσή του. Τέλος, μόνο το 1,7% (1 μαθητής) δηλώνει ότι οδηγείται στην εξωσχολική βοήθεια για όλους τους προαναφερθέντες λόγους συνολικά.

Σε μία πιο εστιασμένη προσέγγιση του πίνακα διαπιστώνεται ότι η παρούσα συνολική εικόνα παραμένει ίδια σε κάθε τάξη. Ως εκ τούτου, τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνει η περίπτωση της κάλυψης κενών (45,8% στην πρώτη, 72,7% στη δεύτερα και 64,3% στην τρίτη τάξη αντιστοίχως), ενώ έπονται οι περιπτώσεις βελτίωσης βαθμών και προσωπικής αδυναμίας του μαθητή να καλύψει τις γνωστικές απαιτήσεις του αντικειμένου, περιπτώσεις που παρουσιάζουν σταθερή ισοτιμία ανά τάξη (20,8% στην πρώτη, 9,1% στη δεύτερα και 14,3% στην τρίτη αντιστοίχως). Όπως και προηγουμένως, όμως, το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου συσχετισμού θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(8) = 6,192, p = 0,626 > 0,05$).

Έχοντας καλύψει πλήρως την ταυτότητα του μαθητικού δείγματος το οποίο αξιοποιήθηκε στην έρευνά μας, περνάμε στην παράθεση των ποσοτικών αποτελεσμάτων των δύο βασικών ερευνητικών παραγόντων, του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης.

4.1.2 Η παράμετρος του εκπαιδευτικού

Η συγκεκριμένη διδακτική παράμετρος της Α.Ε.Γλ. είναι ίσως η βασικότερη για την πορεία του γνωστικού αντικείμενου, εφόσον ο εκπαιδευτικός δίνει -θα λέγαμε- πνοή σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Επιδιώξή μας, επομένως, μέσα από την παράθεση τεσσάρων σχετικών ερωτημάτων στην κλίμακα Likert είναι ακριβώς να αναδειχθεί η επίδρασή εκείνου στους μαθητές του, μέσα από τις τοποθετήσεις των τελευταίων.

Η επίδραση του εκπαιδευτικού μελετάται σε δύο κατευθύνσεις. Από τη μία πλευρά, τίθεται προς μελέτη η *μεθοδική επάρκεια* του εκπαιδευτικού, το πόσο, δηλαδή, οι μαθητές θεωρούν κατανοητή και ωφέλιμη τη διδακτική πράξη που ο εκπαιδευτικός τους ορίζει στα όρια του μαθήματος της Α.Ε.Γλ. Από την άλλη πλευρά, όμως, διερευνάται και η παράμετρος της *διδακτικής υποστήριξης*, του παιδαγωγικού, δηλαδή, ρόλου του εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας, έτσι, και τη σημασία της προσωπικής επαφής μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Επισημαίνεται, επιπλέον, ότι τα σχετικά με τον εκπαιδευτικό ζητήματα (μεθοδική αποτελεσματικότητα και παιδαγωγική επάρκεια) προσεγγίζονται σε τρία επίπεδα, καθώς για κάθε σχετικό ερώτημα χρησιμοποιούνται ως μεταβλητές η τάξη, η βαθμολογική κατάταξη και η εξωσχολική βοήθεια των μαθητών. Οι τρεις αυτές παράμετροι σύγκρισης επιτρέπουν να φωτιστεί κάθε ερώτημα-ζήτημα πολύπλευρα, έτσι ώστε να αποδοθεί μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στάσης των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ.

4.1.2.1 Η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας

- Πρώτο ερώτημα: Ερώτημα 4 της κλίμακας Likert

Στην παρούσα κατηγορία άπτονται δύο ερωτήματα, ενταγμένα στην κλίμακα Likert. Πρώτο σχετικό ερώτημα είναι το τέταρτο της κλίμακας Likert, όπου οι μαθητές τοποθετούνται επί του αν πιστεύουν ότι ο καθηγητής τους στηρίζει με τρόπο ώστε εκείνοι να νιώθουν πως μπορούν να τα καταφέρουν στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. Από τον συσχετισμό της παραμέτρου αυτής με τη μεταβλητή της τάξης συγκεντρώθηκαν 144 απαντήσεις (missing: 1), τα αποτελέσματα των οποίων παρατίθενται ακολούθως (πίνακας 5).

Ερώτηση:

Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με ενθαρρύνει να ασχοληθώ με το μάθημα

	Ενθαρρυντική διδακτική υποστήριξη										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	5	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	20	9	6,7	3	20	9	35,5	16	17,8	8	45
Τάξη Β΄ Γυμν.	10,2	6	17	10	11,9	7	37,3	22	23,7	14	59
Γ΄ Γυμν.	15	6	22,5	9	32,5	13	27,5	11	2,5	1	40
Σύνολο	14,6	21	15,3	22	20,1	29	34	49	16	23	144

Πίνακας 5: Συσχετισμός τάξης και διδακτικής υποστήριξης

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η πλειονότητα των μαθητών με αξιοσημείωτη διαφορά και ποσοστό 34% (49 μαθητές) στην επιλογή «ισχύει αρκετά», δηλώνει ότι θεωρεί αρκετά υποστηρικτική τη στάση του εκπαιδευτικού, ενώ το 16% (23 μαθητές) θεωρεί ότι αυτό «ισχύει πάρα πολύ». Ενοποιώντας τις δύο αυτές περιπτώσεις, αποδεικνύεται ότι οι περισσότεροι μαθητές -με ποσοστό 50%- αναγνωρίζουν ως θετική για εκείνους τη διάδραση με τον καθηγητή τους στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. Στον αντίποδα τίθεται το 15,3% των μαθητών (22 μαθητές), μέσω της επιλογής «ισχύει λίγο», καθώς και το 14,6% των μαθητών (21 μαθητές), μέσω της επιλογής «δεν ισχύει καθόλου». Το ποσοστό 29,9% που προκύπτει από την ενοποίηση των δύο αυτών περιπτώσεων, αντιστοιχεί στη μερίδα των μαθητών που δεν αντιλαμβάνεται ως ικανοποιητικό το επίπεδο υποστήριξης που δέχεται από τον εκπαιδευτικό του γνωστικού αντικειμένου. Χαρακτηριστικό είναι, όμως, και το ποσοστό των μαθητών που δεν τοποθετείται καθαρά επί του θέματος (περίπτωση «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει»), καθώς αυτό ανάγεται στο 20,1% (29 μαθητές).

Προσεγγίζοντας το θέμα ανά τάξη, παρατηρείται ότι στις δύο πρώτες γυμνασιακές τάξεις οι μαθητές αναγνωρίζουν κατά κύριο λόγο τη συναισθηματική υποστήριξη που επιδιώκει να τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός τους κατά τη συνεργασία τους στη σπουδή της Α.Ε.Γλ. Τα σχετικά ποσοστά ανέρχονται σε 53,3% για την Α΄ Γυμνασίου και σε 61% αντίστοιχα για τη Β΄ Γυμνασίου (τα εν λόγω ποσοστά αντιστοιχούν στην αθροιστική παρουσίαση των περιπτώσεων «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ» για κάθε τάξη).

Στην τρίτη τάξη, ωστόσο, η συγκεκριμένη συνθήκη έρχεται τελευταία, με ποσοστό 30% (από κοινού και πάλι οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα

πολύ»). Πρωτεύει, αντιθέτως, η μάλλον αρνητική τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στο ζήτημα, με αθροιστικό ποσοστό 37,5% (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), ενώ αυξάνεται σημαντικά και το ποσοστό της ουδέτερης τοποθέτησής τους (32,5%). Σημειώνεται, τέλος, ότι ο συσχετισμός του συγκεκριμένου ερωτήματος με την παράμετρο της τάξης μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικός ($H(2) = 8,085, p = 0,018 < 0,05$).

Στον επόμενο πίνακα (πίνακας 6) ακολουθούν τα αποτελέσματα από τον συσχετισμό της ίδιας παραμέτρου (διδασκτική υποστήριξη) με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η άποψη κάθε μαθητικής ομάδας επί του θέματος.

Ερώτηση:

Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με ενθαρρύνει να ασχοληθώ με το μάθημα

	Ενθαρρυντική διδακτική υποστήριξη										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	75	3	0	0	25	1	0	0	0	0	4
11-15	4,9	2	19,5	8	24,4	10	36,6	15	14,6	6	41
16-18	19,4	14	8,3	6	16,7	12	38,9	28	16,7	12	72
19-20	7,7	2	26,9	7	23,1	6	23,1	6	19,2	5	26
Σύνολο	14,7	21	14,7	21	20,3	29	34,3	49	16,1	23	143

Πίνακας 6: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης μαθητών και διδακτικής υποστήριξης

Από τις 143 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 2), διαπιστώνεται ότι η προηγούμενη ποσοστιαία εικόνα επί του συνόλου των μαθητών (βλ. πίνακας 5 - συνολικά ποσοστά) επιβεβαιώνεται και σε αυτόν τον πίνακα. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι η κατάταξη των αριθμητικών δεδομένων ανά βαθμολογική ομάδα μαθητών.

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση, λοιπόν, του πίνακα διαπιστώνεται ότι ο μαθητικός πυρήνας, δηλαδή, οι *αρκετά καλοί* (16-18) και οι *μέτριοι* μαθητές (11-15), αναγνωρίζουν ως επί το πλείστον με θετικότητα τη συναισθηματική στήριξη που παρέχεται σε εκείνους από τον εκπαιδευτικό τους στην Α.Ε.Γλ. Τα σχετικά αθροιστικά ποσοστά των περιπτώσεων «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ» ανάγονται στο 55,6% για τους πρώτους και στο 51,2% για τους δεύτερους. Η ίδια

θετική τάση παρουσιάζεται, μάλιστα, και για την περίπτωση των *άριστων* μαθητών (19-20), για τους οποίους το αντίστοιχο αθροιστικό ποσοστό ανέρχεται στο 42,3%.

Δεν παρατηρείται, ωστόσο, η ίδια θετική τάση και για την περίπτωση των *αδύναμων* μαθητών (7-10), οι οποίοι, αντιθέτως, τάσσονται αρνητικά απέναντι στο ζήτημα της διδακτικής υποστήριξης, και με αθροιστικό ποσοστό 75% επισημαίνουν ότι δεν θεωρούν ικανοποιητική τη στήριξη που δέχονται από τον εκπαιδευτικό του μαθήματος. Χαρακτηριστικό, μάλιστα, για τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα είναι και το γεγονός ότι οι υπόλοιποι μαθητές -με ποσοστό 25%- επιλέγουν να μην τοποθετηθούν ανοιχτά επί του θέματος (περίπτωση «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει»), ενώ, παράλληλα, κανένας μαθητής αυτής της κατηγορίας δεν φαίνεται να αναγνωρίζει την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, επιλέγοντας την τοποθέτηση «αρκετά» ή «πάρα πολύ».

Σημειώνεται, τέλος, ότι ο συσχετισμός του συγκεκριμένου ερωτήματος με την παράμετρο της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($H(12) = 6,492, p = 0,090 > 0,05$).

Επιδιώκοντας, έπειτα, να μελετήσουμε το θέμα της διδακτικής υποστήριξης και σε σχέση με την παράμετρο της ύπαρξης ή μη εξωσχολικής βοήθειας προς τους μαθητές, προωθήθηκε ο σχετικός συσχετισμός, του οποίου τα αποτελέσματα παρατίθενται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 7).

Ερώτηση:

Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με ενθαρρύνει να ασχοληθώ με το μάθημα

		Ενθαρρυντική διδακτική υποστήριξη										Σύνολο
		Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Βοήθεια	Όχι	11,9	10	16,7	14	19	16	35,7	30	16,7	14	84
	Ναι	18,3	11	13,3	8	21,7	13	31,7	19	15	9	60
Σύνολο		14,6	21	15,3	22	20,1	29	34	49	16	23	144

Πίνακας 7: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και διδακτικής υποστήριξης

Και σε αυτήν την περίπτωση επαναλαμβάνεται, και -ως εκ τούτου- επιβεβαιώνεται η προηγούμενη γενική ποσοστιαία εικόνα επί του συνόλου των μαθητών (βλ. ανάλυση πίνακα 5).

Αξιοσημείωτο είναι, στην περίπτωση αυτή, το γεγονός ότι από τον ανωτέρω πίνακα φαίνεται να μην υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών που ενισχύονται εξωσχολικά κατά τη μελέτη του αντικειμένου και εκείνων που το μελετούν μόνοι τους στο σπίτι, όσον αφορά αυτήν τη θετική τάση στο θέμα της υποστήριξης που θεωρούν εκείνοι ότι δέχονται από τον εκπαιδευτικό της Α.Ε.Γλ. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και αριθμητικά από τα αντίστοιχα αθροιστικά ποσοστά (περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ»), τα οποία ανέρχονται σε 52,4% για τους μαθητές που μελετούν μόνοι τους την Α.Ε.Γλ. και σε 46,7% για εκείνους που τη μελετούν με τη βοήθεια κάποιου.

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι ο συσχετισμός του συγκεκριμένου ερωτήματος με την παράμετρο της εξωσχολικής βοήθειας των μαθητών στη μελέτη του αντικειμένου θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($U = 2345$, $p = 0,465 > 0,05$).

▪ Δεύτερο ερώτημα: Ερώτημα 8 της κλίμακας Likert

Με απώτερη επιδίωξη την εξασφάλιση της ειλικρίνειας στις απαντήσεις των μαθητών, τέθηκε προς αυτούς το ίδιο ερώτημα με αντίστροφη κατεύθυνση. Πρόκειται για το όγδοο ερώτημα της κλίμακας Likert, όπου ο μαθητής καλείται να δηλώσει αν θεωρεί αποθαρρυντική τη στάση του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. Το ερώτημα προσεγγίζεται, όπως και προηγουμένως, σε τρία επίπεδα.

Σε πρώτο επίπεδο, λοιπόν, έγινε ο συσχετισμός της ελλιπούς διδακτικής υποστήριξης με τη μεταβλητή της τάξης. Τα σχετικά αποτελέσματα δίνονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 8).

Ερώτηση:

Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με αποθαρρύνει από το να ασχοληθώ με το μάθημα

	Ελλιπής διδακτική υποστήριξη										Σύνολο
	Ισχύει πάρα πολύ		Ισχύει αρκετά		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει λίγο		Δεν ισχύει καθόλου		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	8,9	4	11	5	8,9	4	20	9	51	23	45
Τάξη Β΄ Γυμν.	3,4	2	5,1	3	11,9	7	11,9	7	67,8	40	59
Γ΄ Γυμν.	9,8	4	4,9	2	21,9	9	9,8	4	53,7	22	41
Σύνολο	6,9	10	6,9	10	13,8	20	13,8	20	58,6	85	145

Πίνακας 8: Συσχετισμός τάξης και ελλιπούς διδακτικής υποστήριξης

Στο συγκεκριμένο ερώτημα απάντησαν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως και έτσι, από τις 145 απαντήσεις που λάβαμε, παρατηρείται ότι με πολύ σημαντική διαφορά οι περισσότεροι μαθητές -με ποσοστό 58,6% (85 μαθητές)- υποστηρίζουν ότι η συνθήκη του ερωτήματος «δεν ισχύει καθόλου», ενώ στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το 13,8% των μαθητών (20 μαθητές) που δηλώνει ότι το προαναφερθέν ερώτημα «ισχύει λίγο». Συνεπώς, η πλειονότητα των μαθητών -με μεγάλη ποσοστιαία διαφορά και αθροιστικό ποσοστό 72,4%- αναγνωρίζει την ενθαρρυντική προσπάθεια και, ως επακόλουθο, την υποστήριξη από πλευράς του εκπαιδευτικού τους στην Α.Ε.Γλ.

Έπειτα, με ποσοστό και πάλι 13,8% (20 μαθητές) ακολουθεί η περίπτωση «ούτε ισχύει/ούτε δεν ισχύει». Ποσοτική ισοψηφία παρατηρείται, όμως, και στις δύο τελευταίες περιπτώσεις των «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ», με ποσοστό 6,9% (10 μαθητές) αντιστοίχως. Κατά συνέπεια, μόνο το 13,8% των μαθητών (αθροιστικό ποσοστό των δύο προαναφερθεισών περιπτώσεων) ισχυρίζεται ότι η αντιμετώπιση που δέχεται από τον καθηγητή του μαθήματος φαίνεται αποθαρρυντική.

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση ανά τάξη, παρατηρείται ότι η περίπτωση «δεν ισχύει καθόλου» διατηρεί σταθερά την πρώτη θέση ως επιλογή των μαθητών, και μάλιστα με πολύ υψηλά ποσοστά, παρά τις όποιες παρατηρήσιμες αυξομειώσεις. Η συνάθροιση, συνεπώς, της εν λόγω περίπτωσης με εκείνη του «ισχύει λίγο» συγκεντρώνει τα υψηλότερα αθροιστικά ποσοστά (71% στην Α΄ τάξη, 79,7% στη Β΄ τάξη και 63,5% στη Γ΄ τάξη). Η παρατηρούμενη μείωση της σχετικής τιμής στην τελευταία τάξη δείχνει να οφείλεται στην αντίστοιχη αύξηση του ποσοστού των μαθητών που αποφεύγουν να τοποθετηθούν ανοιχτά επί του θέματος (το 8,9% της πρώτης τάξης ανέρχεται τελικά στο 21,9% στην τρίτη).

Τα εν λόγω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες εκτιμήσεις του πίνακα 5, αναδεικνύοντας τη σημασία της ουσιαστικής επαφής δασκάλου-μαθητή και την πολύπλευρη επίδραση του πρώτου στον δεύτερο. Το αποτέλεσμα, ωστόσο, θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($H(2) = 3,915, p = 0,141 > 0,05$).

Εν συνεχεία, το συγκεκριμένο ερώτημα προσεγγίζεται και πάλι από τη σκοπιά της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών, με τα σχετικά αποτελέσματα να παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα.

Ερώτηση:

Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με αποθαρρύνει από το να ασχοληθώ με το μάθημα

	Ελλιπής διδακτική υποστήριξη										Σύνολο
	Ισχύει πάρα πολύ		Ισχύει αρκετά		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει λίγο		Δεν ισχύει καθόλου		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	50	2	0	25	1	0	25	1	4		
Βαθμοί 11-15	7,3	3	7,3	3	17,1	7	19,5	8	48,8	20	41
16-18	5,5	4	8,2	6	15,1	11	11	8	60,3	44	73
19-20	3,8	1	3,8	1	3,8	1	15,4	4	73,1	19	26
Σύνολο	6,9	10	6,9	10	13,9	20	13,9	20	58,3	84	144

Πίνακας 9: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και ελλιπούς διδακτικής υποστήριξης

Από τις 144 απαντήσεις που λήφθηκαν (missing: 1), διαπιστώνεται ότι επαναλαμβάνεται η γενική ποσοστιαία εικόνα του προηγούμενου πίνακα (πίνακας 8). Συνεπώς, προκύπτει για μία ακόμη φορά ότι η πλειονότητα των μαθητών με αθροιστικό ποσοστό 72,2% (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») διάκειται θετικά απέναντι στον διδάσκοντα της Α.Ε.Γλ., αναγνωρίζοντας τη στάση του ως ενθαρρυντική και, άρα, υποστηρικτική.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η διαπίστωση ότι η περίπτωση «δεν ισχύει καθόλου» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών. Ως εκ τούτου, το 48,8% των μέτριων μαθητών (11-15), το 60,3% των *αρκετά καλών* (16-18), αλλά και το 73,1% των *άριστων* (19-20) τη θέτει ως πρώτη επιλογή. Τα αντίστοιχα, μάλιστα, αθροιστικά ποσοστά των περιπτώσεων «καθόλου» και «λίγο» ανέρχονται σε 68,3% για τους μέτριους μαθητές, 71,3% για τους *αρκετά καλούς* μαθητές και σε 88,5% για τους *αρίστους* αντιστοίχως, προβάλλοντας ακριβώς τη εκτίμηση της πλειονότητας των μαθητών απέναντι στην υποστηρικτικότητα του εκπαιδευτικού τους.

Στον αντίποδα βρίσκεται μόνο η περίπτωση των *αδύναμων* μαθητών, η οποία - με πρώτη ως επιλογή την περίπτωση «ισχύει πάρα πολύ» σε ποσοστό 50%- φαίνεται να μην αναγνωρίζει τη στήριξη από πλευράς του εκπαιδευτικού της Α.Ε.Γλ. Τα συγκεκριμένα ποσοστά αντιστοιχούν σε εκείνα του πίνακα 6, επιβεβαιώνοντας και τα προαναφερθέντα αποτελέσματα. Ο παρών συσχετισμός, ωστόσο, θεωρείται μη στατιστικά σημαντικός ($H(3) = 7,708, p = 0,052 > 0,05$).

Η προσέγγιση του συγκεκριμένου ερωτήματος ολοκληρώνεται και πάλι μέσω του συσχετισμού της παραμέτρου της διδακτικής υποστήριξης με τη μεταβλητή της εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη της Α.Ε.Γλ. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 10).

Ερώτηση:

Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με αποθαρρύνει από το να ασχοληθώ με το μάθημα

		Ελλιπής διδακτική υποστήριξη										Σύνολο
		Ισχύει πάρα πολύ		Ισχύει αρκετά		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει λίγο		Δεν ισχύει καθόλου		
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Βοήθεια	Όχι	6	5	7,1	6	15,5	13	8,3	7	63,1	53	84
	Ναι	8,2	5	6,6	4	11,5	7	21,3	13	52,5	32	61
Σύνολο		6,9	10	6,9	10	13,8	20	13,8	20	58,6	85	145

Πίνακας 10: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και ελλιπούς διδακτικής υποστήριξης

Καταφέροντας να συγκεντρώσουμε όλες ανεξαιρέτως τις απαντήσεις, προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών με αθροιστικό ποσοστό 72,4% (105 μαθητές από κοινού για τις περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») θεωρεί ως επί το πλείστον ενθαρρυντική την αντιμετώπιση του διδάσκοντα της Α.Ε.Γλ. Ανάλογα, επίσης, είναι και τα υπόλοιπα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας τη γενική ποσοστιαία εικόνα των προηγούμενων σχετικών με αυτό το ερώτημα πινάκων (πίνακας 8 και 9).

Αυτό που πρέπει να τονιστεί εδώ αναφορικά με την θετική τάση που διαφαίνεται στο ζήτημα της διδακτικής ενθάρρυνσης και υποστήριξης, είναι το γεγονός ότι από τον ανωτέρω πίνακα φαίνεται να μην υπάρχει ούτε αυτήν τη φορά διαφοροποίηση μεταξύ όσων μαθητών έχουν εξωσχολική υποστήριξη κατά τη μελέτη του αντικειμένου και όσων το μελετούν μόνοι τους στο σπίτι. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται και αριθμητικά από τα αντίστοιχα αθροιστικά ποσοστά (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), τα οποία ανέρχονται σε 71,4% για τους μαθητές που μελετούν μόνοι τους την Α.Ε.Γλ. και σε 73,8% για εκείνους που τη μελετούν με τη βοήθεια κάποιου.

Ως επακόλουθο, τα συγκεκριμένα δεδομένα αντιστοιχούν σε εκείνα του πίνακα 7, επιβεβαιώνοντας και τα προαναφερθέντα αποτελέσματα. Ο παρών συσχετισμός, ωστόσο, θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($U = 2364,5$, $p = 0,374 > 0,05$).

4.1.2.2 Η μεθοδική διάσταση της διδασκαλίας

Έχοντας καλύψει τον πρώτο τομέα μελέτης του εκπαιδευτικού ρόλου, ακολουθεί ο δεύτερος τομέας ερευνητικής μελέτης, που αφορά ακριβώς στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και στη μεθοδικότητα που εκείνος επιδεικνύει κατά τη διδακτική πράξη, όπως αυτά φωτίζονται από την οπτική των ίδιων των μαθητών. Το ζήτημα αυτό μελετάται με δύο σχετικά ερωτήματα στην κλίμακα Likert.

- Πρώτο ερώτημα: Ερώτημα 13 της κλίμακας Likert

Πρώτο σχετικό ερώτημα είναι το δέκατο τρίτο της κλίμακας Likert, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν αν ο τρόπος διδασκαλίας του καθηγητή ή της καθηγήτριάς τους λειτουργεί αποτελεσματικά στην καλύτερη κατανόηση της ύλης. Η συγκεκριμένη ερευνητική παράμετρος συσχετίζεται αρχικά με τη μεταβλητή της σχολικής τάξης. Τα αποτελέσματα των 141 απαντήσεων που συλλέχθηκαν (missing: 4) αναλύονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 11).

Ερώτηση:

Ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής μου με βοηθά να κατανοήσω την ύλη και να ασχοληθώ με το μάθημα

	Κατανοητός τρόπος διδασκαλίας										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	13,3	6	28,9	13	13,3	6	24,4	11	20	9	45
Τάξη Β΄ Γυμν.	9,1	5	27,3	15	7,3	4	29,1	16	27,3	15	55
Γ΄ Γυμν.	12,2	5	26,8	11	34,1	14	24,4	10	2,4	1	41
Σύνολο	11,3	16	27,7	39	17	24	26,2	37	17,7	25	141

Πίνακας 11: Συσχετισμός τάξης και αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Αν δούμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι η περίπτωση της θετικής απόκρισης των μαθητών επί του θέματος (επιλογές «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ») υπερτερεί αριθμητικά, με

αθροιστικό ποσοστό 43,9% (62 μαθητές). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών εκτιμά ως αποτελεσματική και ωφέλιμη τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό τους. Αντιθέτως, το 39% (55 μαθητές) των μαθητών (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») τάσσεται κατά αυτής της άποψης, ενώ το 17% (24 μαθητές) δεν παίρνει ξεκάθαρη θέση επί του θέματος (περίπτωση «ούτε ισχύει/ούτε δεν ισχύει»).

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση ανά τάξη, παρατηρείται ότι στην Α΄ Γυμνασίου οι περισσότεροι μαθητές, με αθροιστικό ποσοστό 44,4% (περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ»), αναγνωρίζουν ως κατανοητό τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους. Η ίδια θετική τάση απέναντι στη διδακτική αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται και στην επόμενη τάξη, και μάλιστα με ακόμη μεγαλύτερο αθροιστικό ποσοστό (56,4%). Στη Γ΄ Γυμνασίου, ωστόσο, η επικρατούσα άποψη φαίνεται να είναι η αντίθετη, με αντίστοιχο ποσοστό 39% (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), ενώ εξίσου υψηλό στην ίδια τάξη είναι και το ποσοστό των μαθητών που δεν τοποθετείται ανοιχτά επί του θέματος (34,1%). Το αποτέλεσμα του παρόντος συσχετισμού, όμως, θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($H(2) = 5,043, p = 0,080 > 0,05$).

Στον πίνακα 12, μελετάται το ίδιο ερώτημα από τη σκοπιά της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών, προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητικών ομάδων επί του μελετώμενου ζητήματος.

Ερώτηση:

Ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής μου με βοηθά να κατανοήσω την ύλη και να ασχοληθώ με το μάθημα

	Κατανοητός τρόπος διδασκαλίας										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει Λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	100	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
11-15	5	2	20	8	27,5	11	27,5	11	20	8	40
16-18	11,3	8	29,6	21	15,5	11	25,4	18	18,3	13	71
19-20	8	2	36	9	8	2	32	8	16	4	25
Σύνολο	11,4	16	27,1	38	17,1	24	26,4	37	17,6	25	140

Πίνακας 12: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Οι 140 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 5), επιβεβαιώνουν την προηγηθείσα γενική εικόνα των ποσοστών και των αντίστοιχων τάσεων που αυτά υποδεικνύουν (βλ. πίνακα 11) και, ως εκ τούτου, δεν χρειάζεται να επαναληφθούν.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι η προαναφερθείσα επικρατέστερη θετική στάση απέναντι στη διδακτική μεθοδικότητα παρατηρείται και στις περισσότερες βαθμολογικές ομάδες. Έτσι, με ποσοστό 48% επί των *άριστων* μαθητών (19-20), 43,7% επί των *αρκετά καλών* (16-18) και 47,5% επί των *μέτριων* μαθητών (11-15), οι επιλογές «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ» επικρατούν για τις εν λόγω βαθμολογικές ομάδες. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10) δείχνουν εκ διαμέτρου αντίθετοι με την επικρατούσα για τους υπόλοιπους άποψη, θεωρώντας -και μάλιστα σε ποσοστό 100%- ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι «καθόλου» αποτελεσματικός. Το αποτέλεσμα του συσχετισμού του εν λόγω πίνακα μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικό και, συνεπώς, μη τυχαίο ($H(3) = 11,344, p = 0,010 < 0,05$).

Ακολουθεί, τέλος, για το συγκεκριμένο ερώτημα η προσέγγισή του και με κριτήριο την ύπαρξη ή μη εξωσχολικής ενίσχυσης προς τους μαθητές κατά τη μελέτη της Α.Ε.Γλ., προκειμένου το ζήτημα της μεθοδικής επάρκειας του εκπαιδευτικού του μαθήματος να φωτιστεί -όσο το δυνατόν- πληρέστερα. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, από τον αντίστοιχο συσχετισμό παρατίθενται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 13).

Ερώτηση:

Ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής μου με βοηθά να κατανοήσω την ύλη και να ασχοληθώ με το μάθημα

	Κατανοητός τρόπος διδασκαλίας										Σύνολο	
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει Λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ			
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		
Βοήθεια	Όχι	8,8	7	25	20	17,5	14	25	20	23,8	19	80
	Ναι	14,8	9	31,1	19	16,4	10	27,9	17	9,8	6	
Σύνολο		11,3	16	27,7	39	17	24	26,2	37	17,7	25	141

Πίνακας 13: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Από τις 141 απαντήσεις που συλλέχθηκαν (missing: 4), διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών, με αθροιστικό ποσοστό 43,9% (62 μαθητές) θεωρούν «αρκετά» έως «πάρα πολύ» κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός του σχολείου το γνωστικό αντικείμενο της Α.Ε.Γλ., ανεξαρτήτως παρουσίας ή μη εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη του. Ως εκ τούτου, επαναλαμβάνεται η γενική εικόνα των προηγούμενων σχετικών με το ερώτημα συσχετισμών (πίνακας 11 και 12).

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση του πίνακα, προκύπτει ότι οι μαθητές που δεν έχουν υποστήριξη εκτός σχολείου δείχνουν να αναγνωρίζουν κατά κύριο λόγο ως αποτελεσματική της διδακτική μέθοδο του εκπαιδευτικού τους, σε ποσοστό 48,8% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ»). Αντιθέτως, οι μαθητές που έχουν βοήθεια στο σπίτι για τη μελέτη του μαθήματος φαίνεται πως στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν μένουν ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας του καθηγητή της Α.Ε.Γλ., γεγονός που προβάλλεται από το αντίστοιχο ποσοστό, το οποίο ανέρχεται σε 45,9% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»). Το αποτέλεσμα του τελευταίου αυτού συσχετισμού, όμως, θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($U = 1984,5$, $p = 0,052 > 0,05$).

- Δεύτερο ερώτημα: Ερώτημα 16 της κλίμακας Likert

Σχετικό με το περιεχόμενο του προηγούμενου ερωτήματος είναι και το δέκατο έκτο της κλίμακας Likert που μελετά το ίδιο θέμα με αντίστροφη διατύπωση, προκειμένου να ελεγχθεί η ειλικρίνεια της προηγούμενης μαθητικής τοποθέτησης. Το εν λόγω ερώτημα, λοιπόν, θέτει ως αναποτελεσματικό τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της Α.Ε.Γλ., επιδιώκοντας να μελετήσει την οπτική των μαθητών επί του θέματος. Όπως και όλα τα προηγούμενα, έτσι και το ερώτημα αυτό προσεγγίζεται σε τρία επίπεδα, προκειμένου το ζήτημα να προβληθεί -όσο το δυνατόν- σε όλες τις διαστάσεις του.

Αρχικά, λοιπόν, παρουσιάζεται ο συσχετισμός του αναποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού με την παράμετρο της τάξης. Τα αποτελέσματα των 140 απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν (missing: 5) δίνονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 14).

Ερώτηση:

Ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής του σχολείου με μπερδεύει

	Αγχωτικός ή δυσνόητος τρόπος διδασκαλίας										Σύνολο
	Ισχύει πάρα πολύ		Ισχύει αρκετά		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει λίγο		Δεν ισχύει καθόλου		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α' Γυμν.	18,2	8	9,1	4	11,4	5	22,7	10	38,6	17	44
Τάξη Β' Γυμν.	11	6	16,4	9	7,3	4	14,5	8	51	28	55
Γ' Γυμν.	9,8	4	14,6	6	24,4	10	29,3	12	22	9	41
Σύνολο	12,9	18	13,6	19	13,6	19	21,4	30	38,6	54	140

Πίνακας 14: Συσχετισμός τάξης και αναποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Αθροίζοντας τις δύο πρώτες επιλογές των μαθητών -δηλαδή την περίπτωση «δεν ισχύει καθόλου» που ανέρχεται σε 38,6% (54 μαθητές) και την περίπτωση «ισχύει λίγο» που αντιστοιχεί στο 21,4% (30 μαθητές)- διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών, με ποσοστό 60%, θεωρεί τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού «λίγο» έως «καθόλου» δυσνόητο/αγχωτικό. Στον αντίποδα τίθενται οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά», που καλύπτει το 13,6% (19 μαθητές), και «ισχύει πάρα πολύ», που αντιστοιχεί στο 12,9% (18 μαθητές). Κατά συνέπεια, με αθροιστικό ποσοστό 26,5% οι μαθητές αυτών των περιπτώσεων ισχυρίζονται ότι ο τρόπος διδασκαλίας του καθηγητή τους στην Α.Ε.Γλ. τους προκαλεί σύγχυση. Το ποσοστό, τέλος, των μαθητών που δεν τοποθετούνται ανοιχτά επί του θέματος, επιλέγοντας μία πιο ουδέτερη στάση φθάνει στο 13,6% (19 μαθητές).

Σε μία πιο εστιασμένη προσέγγιση του πίνακα, παρατηρείται ότι αυτή η θετική εκτίμηση για τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού -η οποία υπονοείται μέσω των επιλογών «λίγο» και «καθόλου»- προβάλλεται ως επικρατούσα τοποθέτηση σε όλες τις τάξεις, καθώς τα αθροιστικά ποσοστά των εν λόγω περιπτώσεων συγκεντρώνουν τις υψηλότερες τιμές ανά τάξη (61,3% στην Α' Γυμνασίου, 65,5% στη Β' Γυμνασίου και 51,3% στη Γ' Γυμνασίου αντιστοίχως). Άξιο αναφοράς είναι, εντούτοις, και το ποσοστό της ουδέτερης τοποθέτησης των μαθητών, το οποίο δείχνει να ξεπερνάει το διπλάσιο της αρχικής του τιμής, καθώς το 11,4% της πρώτης τάξης φθάνει στο 24,4% στην τρίτη τάξη.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν και τα αντίστοιχα προαναφερθέντα του πίνακα 11. Παρόλα αυτά, ο εν λόγω συσχετισμός θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($H(2) = 3,445, p = 0,179 > 0,05$).

Έπεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τον συσχετισμό του ίδιου ερωτήματος με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών. Τα αποτελέσματα από τις 139 συγκεντρωθείσες απαντήσεις (missing: 6) παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 15).

Ερώτηση:

Ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής του σχολείου με μπερδεύει

	Αγχωτικός ή δυσνόητος τρόπος διδασκαλίας										Σύνολο
	Ισχύει πάρα πολύ		Ισχύει αρκετά		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει λίγο		Δεν ισχύει καθόλου		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	100	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Βαθμοί 11-15	5	2	12,5	5	15	6	27,5	11	40	16	40
16-18	12,9	9	18,5	13	11,4	8	21,4	15	35,7	25	70
19-20	12	3	4	1	16	4	16	4	52	13	25
Σύνολο	12,9	18	13,7	19	12,9	18	21,6	30	38,8	54	139

Πίνακας 15: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και αναποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Όπως δείχνουν και τα στοιχεία του ανωτέρω πίνακα, η γενική ποσοστιαία εικόνα του πίνακα 14 επιβεβαιώνεται και από τα συγκεκριμένα αριθμητικά δεδομένα. Προβάλλει, κατά συνέπεια, και πάλι ως επικρατέστερη η θετική αντίληψη των μαθητών για τη μεθοδικότητα στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους, με αθροιστικό ποσοστό 60,4% (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), ενώ ανάλογη με προηγουμένως είναι και η κατεύθυνση των υπόλοιπων ποσοτικών δεδομένων.

Κατόπιν μίας πιο εστιασμένης προσέγγισης του πίνακα προκύπτει ότι η θετική αντίληψη απέναντι στη διδακτική μέθοδο του εκπαιδευτικού της Α.Ε.Γλ. επισημαίνεται ως επικρατούσα τάση στις περισσότερες βαθμολογικές ομάδες. Διαπιστώνεται, μάλιστα, και μια αναλογία μεταξύ βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών και αριθμητικής τιμής των σχετικών αθροιστικών ποσοστών (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), καθώς φαίνεται πως, όσο αυξάνεται η

βαθμολογική επίδοση των μαθητών, αυξάνεται και το αντίστοιχο ποσοστό αναγνώρισης της προσφοράς του διδάσκοντος. Ως εκ τούτου, το σχετικό αθροιστικό ποσοστό ανέρχεται σε 47,5% για τους *μέτριους* μαθητές, σε 57,1% για τους *αρκετά καλούς* και, τελικά, σε 68% για τους *άριστους*. Αξιοσημείωτη είναι, όμως, και η περίπτωση των *αδύναμων* μαθητών, οι οποίοι σε ποσοστό 100% ισχυρίζονται ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος τους προκαλεί «πάρα πολύ» άγχος και σύγχυση.

Τα αποτελέσματα του παρόντος πίνακα επαληθεύουν και τα αντίστοιχα του πίνακα 12, ενώ ο συγκεκριμένος συσχετισμός μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικός ($H(3) = 12,439, p = 0,006 < 0,05$).

Η μελέτη του ερωτήματος ολοκληρώνεται μέσω του τελευταίου συσχετισμού, ο οποίος αφορά εκ νέου στη διασύνδεση του τρόπου διδασκαλίας και της ύπαρξης ή μη εξωσχολικής βοήθειας προς τους μαθητές. Τα σχετικά αποτελέσματα παρατίθενται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 16).

Ερώτηση:

Ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής του σχολείου με μπερδεύει

	Αγχωτικός ή δυσνόητος τρόπος διδασκαλίας										Σύνολο	
	Ισχύει πάρα πολύ		Ισχύει αρκετά		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει λίγο		Δεν ισχύει καθόλου			
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		
Βοήθεια	Όχι	7,5	6	13,8	11	13,8	11	21,3	17	43,8	35	80
	Ναι	20	12	13,3	8	13,3	8	21,7	13	31,7	19	
Σύνολο		12,9	18	13,6	19	13,6	19	21,4	30	38,6	54	140

Πίνακας 16: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και αναποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Όπως και προηγουμένως, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση η γενική ποσοστιαία εικόνα αντιστοιχεί σε εκείνη των πινάκων 14 και 15, επαναλαμβάνοντας -και συνεπώς- επαληθεύοντας τις προαναφερθείσες τάσεις. Επικρατούσα, λοιπόν, για ακόμη μία φορά είναι η θετική εκτίμηση των μαθητών προς τη διδακτική μέθοδο του εκπαιδευτικού του μαθήματος, με αθροιστικό ποσοστό και πάλι 60% (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί από τα δεδομένα του ανωτέρω πίνακα είναι το γεγονός ότι παρατηρείται συμφωνία μεταξύ των μαθητών που δέχονται εξωσχολική

βοήθεια και εκείνων που μελετούν την Α.Ε.Γλ. μόνοι τους, καθώς τα αντίστοιχα αθροιστικά ποσοστά ανέρχονται σε 53,4% για την πρώτη και σε 65,1% για τη δεύτερη κατηγορία μαθητών. Ο συσχετισμός, ωστόσο, είναι στατιστικά μη σημαντικός ($U = 1970, p = 0,060 > 0,05$).

4.1.3 Η παράμετρος της διδακτέας ύλης

Η διδακτέα ύλη αποτελεί ουσιαστικά την *ταυτότητα* ενός διδακτικού αντικειμένου. Ως επακόλουθο, η ύλη ενός μαθήματος είναι αυτή με την οποία ο μαθητής *συνδιαλέγεται* εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να γνωρίσει, να μελετήσει και, τελικά, να κατακτήσει ένα γνωστικό αντικείμενο.

Η ερευνητική παράμετρος της ύλης, όπως έχει προαναφερθεί (βλ. *Ερευνητικά ερωτήματα*), μελετάται σε τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τις προτιμήσεις των μαθητών απέναντι στο περιεχόμενο της ύλης (μελετώνται οι μαθητικές προτιμήσεις τόσο του αντικειμένου εν συνόλω και κατά τομείς όσο και σε σύγκριση με τις προηγούμενες χρονιές διδασκαλίας του, καθώς και με το μάθημα της Α.Ε. Γραμματείας). Η δεύτερη κατεύθυνση άπτεται του ζητήματος της χρησιμότητας της διδακτέας ύλης, όπως οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν την ωφελιμότητά της (ως αντικείμενο εν συνόλω, ανά γνωστικό τομέα και σε σύνδεση με τη Ν.Ε. Γλώσσα). Η τρίτη, τέλος, κατεύθυνση εστιάζει στην άποψη των μαθητών αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας της ύλης που εκείνοι διδάσκονται.

Η πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος υλοποιείται μέσα από την παράθεση τεσσάρων σχετικών ερωτημάτων στην κλίμακα Likert (1, 2, 6, 11), καθώς και μέσω των ερωτήσεων Β, Ε και ΣΤ. Επισημαίνεται ότι κάθε ερευνητικό ζήτημα σχετικό με τη διδακτέα ύλη προσεγγίζεται σε δύο επίπεδα, καθώς για κάθε αντίστοιχο ερώτημα χρησιμοποιούνται σταθερά ως μεταβλητές η τάξη και η βαθμολογική κατάταξη των μαθητών. Σε ορισμένα, όμως, ερωτήματα κρίνεται απαραίτητη η προώθηση και ενός τρίτου συσχετισμού, με μεταβλητή την εξωσχολική ενίσχυση των μαθητών στην Α.Ε.Γλ., προκειμένου να καλυφθεί το εκάστοτε ζήτημα σε όλες του τις διαστάσεις.

Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να προσδιοριστεί κάθε επιμέρους ζήτημα της διδακτέας ύλης πολύπλευρα, έτσι ώστε να αποδοθεί μία όσο το δυνατόν ακριβέστερη εικόνα για τον ρόλο της ερευνητικής αυτής παραμέτρου στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ.

4.1.3.1 Το περιεχόμενο της ύλης

Στην παρούσα υποενότητα παρατίθενται τα ερευνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη θετική μαθητική στάση και τις μαθητικές προτιμήσεις απέναντι στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, ιδωμένο από τη δική τους σκοπιά. Το θέμα προσεγγίζεται με διάσπαρτα στο ερωτηματολόγιο ερωτήματα (βλ. παράρτημα), τα οποία παρατίθενται στη συγκεκριμένη υποενότητα συγκεντρωμένα, για τη διαμόρφωση μίας ακριβούς εικόνας επί του θέματος.

- Πρώτο ερώτημα: Ερώτημα 1 της κλίμακας Likert

Σε πρώτο επίπεδο η μελέτη του ζητήματος στρέφεται προς τη γενική προτίμηση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Α.Ε.Γλ. εν συνόλω. Η γνώμη των μαθητών προσεγγίζεται μέσω του πρώτου ερωτήματος της κλίμακας Likert, όπου οι μαθητές ερωτώνται αν τους αρέσει εν γένει το μάθημα της Α.Ε.Γλ. Τα αποτελέσματα από τις 145 απαντήσεις που κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν, παρατίθενται στους επόμενους τρεις πίνακες, όπου τα σχετικά δεδομένα παρουσιάζονται σε συσχέτισμό με τη μεταβλητή της τάξης (πίνακας 17), τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης (πίνακας 18) και τη μεταβλητή της εξωσχολικής βοήθειας των μαθητών (πίνακας 19).

Ερώτηση:

Μου αρέσουν τα αρχαία ως μάθημα

	Αρέσκεια της Α.Ε.Γλ.										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	22,2	10	15,6	7	35,6	16	20	9	6,7	3	45
Τάξη Β΄ Γυμν.	22	13	27,1	16	22	13	22	13	6,8	4	59
Γ΄ Γυμν.	43,9	18	17,1	7	17,1	7	12,2	5	9,8	4	41
Σύνολο	28,3	41	20,7	30	24,8	36	18,6	27	7,6	11	145

Πίνακας 17: Συσχετισμός τάξης και θετικής στάσης προς την Α.Ε.Γλ.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα, αν αθροιστούν οι περιπτώσεις «δεν ισχύει καθόλου» και «ισχύει λίγο», προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές, με ποσοστό 49% (71 μαθητές), ισχυρίζονται ότι το μάθημα της Α.Ε.Γλ. τους αρέσει «λίγο» έως «καθόλου». Στον αντίποδα, αθροίζοντας τις περιπτώσεις «ισχύει αρκετά»

και «ισχύει πάρα πολύ», προκύπτει ότι το 26,2% (38 μαθητές) υποστηρίζει πως το μάθημα εν γένει είναι «αρκετά» έως «πάρα πολύ» αρεστό. Εντούτοις, ένα σημαντικό ποσοστό -που καταλήγει στο 24,8% επί του συνόλου- επιλέγει να μην τοποθετηθεί καθαρά επί του θέματος, μέσω της επιλογής «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει».

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση του πίνακα ανά τάξη, φαίνεται πως επαναλαμβάνεται η γενική αρνητική εκτίμηση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Α.Ε.Γλ., η οποία προαναφέρθηκε ως επικρατούσα τάση. Προκύπτει, μάλιστα, από τα ποσοτικά δεδομένα ότι η μαθητική αυτή τοποθέτηση αυξάνει την αριθμητική τιμή της ανά τάξη, καθώς το 37,8% της Α΄ Γυμνασίου (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») ανέρχεται στο 49,1% στη Β΄ Γυμνασίου, για να καταλήξει, τελικά, στο 61% στην Γ΄ Γυμνασίου.

Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί ότι το ποσοστό της περίπτωσης «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει» μειώνει την αριθμητική του τιμή, όσο οδεύουμε προς μεγαλύτερη τάξη (το 35,6% της πρώτης τάξης, πέφτει στο 22% στη δεύτερα και καταλήγει στο 17,1% στην τρίτη), επισημαίνοντας ότι οι μαθητές -όσο ωριμάζουν και διαμορφώνουν σαφέστερη εικόνα για την Α.Ε.Γλ.- τοποθετούνται όλο και πιο καθαρά για το αντικείμενο που διδάσκονται. Το αποτέλεσμα, ωστόσο, του συσχετισμού τάξης και βαθμού αρέσκειας θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($H(2) = 3,868$, $p = 0,145 > 0,05$).

Ακολουθεί ο συσχετισμός με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών (πίνακας 18).

Ερώτηση:

Μου αρέσουν τα αρχαία ως μάθημα

	Αρέσκεια της Α.Ε.Γλ.										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει Λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	75	3	0	0	25	1	0	0	0	0	4
11-15	36,6	15	22	9	26,8	11	9,8	4	4,9	2	41
16-18	24,6	18	23,3	17	23,3	17	20,5	15	8,2	6	73
19-20	19,2	5	11,5	3	26,9	7	30,8	8	11,5	3	26
Σύνολο	28,5	41	20,1	29	25	36	18,8	27	7,6	11	144

Πίνακας 18: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και θετικής στάσης προς την Α.Ε.Γλ.

Από τις 144 απαντήσεις (missing: 1) επιβεβαιώνεται η προαναφερθείσα εικόνα ως γενική μαθητική τάση (βλ. πίνακα 17), καθώς, βάσει των αριθμητικών δεδομένων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές -ανεξαρτήτως βαθμολογικής ομάδας- δηλώνουν μικρή έως ελάχιστη προτίμηση προς το αντικείμενο.

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση, οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10) είναι εκείνοι που δηλώνουν περισσότερο από όλους ανικανοποίητοι από το γνωστικό αντικείμενο, μέσω της επιλογής «δεν ισχύει καθόλου», το ποσοστό της οποίας ανέρχεται σε 75%. Ακολουθώντας, από το άθροισμα των περιπτώσεων «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου» προκύπτει ότι στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η περίπτωση των *μέτριων* (11-15) και των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), τα ποσοστά των οποίων αγγίζουν το 58,6% και 47,9% αντιστοίχως. Αντίθετοι προς αυτήν την αρνητική τάση είναι -όπως αποδεικνύουν τα δεδομένα- μόνον οι *άριστοι* μαθητές (19-20), οι οποίοι με ποσοστό 42,3% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ») δηλώνουν ότι το μάθημα τους αρέσει «αρκετά» έως και «πάρα πολύ».

Επισημαίνεται, επιπλέον, ως εξίσου σημαντικό για την γενική ποσοστιαία εικόνα και το ποσοστό της επιλογής «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει», καθώς μέσω αυτής κάθε μαθητική ομάδα δεν τοποθετείται ανοιχτά επί του ζητήματος, παρά διατηρεί μία πιο ουδέτερη στάση επί του ερωτήματος. Στην εν λόγω περίπτωση, λοιπόν, η χαμηλότερη τιμή είναι εκείνη των *αρκετά καλών* μαθητών (23,3%), ενώ ακολουθούν οι *αδύναμοι* μαθητές (25%) και, έπειτα, οι *μέτριοι* (26,8%), το ποσοστό των οποίων ελάχιστα διαφέρει από εκείνο των *άριστων* μαθητών (26,9%). Παράλληλα, το αποτέλεσμα του συσχετισμού βαθμολογικής κατάταξης και αρέσκειας μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικό ($H(3) = 9,263$ $p = 0,026 < 0,05$).

Ακολουθεί, τέλος, η περίπτωση συσχετισμού με τη μεταβλητή της εξωσχολικής βοήθειας των μαθητών στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου, για την ολοκλήρωση της προσέγγισης του θέματος.

Ερώτηση:
Μου αρέσουν τα αρχαία ως μάθημα

	Αρέσκεια της Α.Ε.Γλ.										Σύνολο	
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει Λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ			
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		
Βοήθεια	Όχι	26,2	22	20,2	17	26,2	22	21,4	18	6	5	84
	Ναι	31,1	19	21,3	13	23	14	14,8	9	9,8	6	
Σύνολο		28,3	41	20,7	30	24,8	36	18,6	27	7,6	11	145

Πίνακας 19: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και θετικής στάσης προς την Α.Ε.Γλ.

Από τα δεδομένα που παρόντος πίνακα, πέραν του ότι επαναλαμβάνεται και πάλι η γενική αρνητική τάση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, προκύπτει, επιπλέον, ότι η τάση αυτή ισχύει εξίσου για τους μαθητές που δέχονται εξωσχολική ενίσχυση και εκείνους που καλύπτουν τη μελέτη του μόνοι τους, καθώς τα αντίστοιχα αθροιστικά ποσοστά (περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») ανέρχονται σε 46,4% για την πρώτη περίπτωση και σε 52,4% για τη δεύτερη περίπτωση μαθητών.

Υπό μία αντίστροφη οπτική, ωστόσο, φαίνεται ότι οι μαθητές που δεν έχουν καμία βοήθεια εκτός σχολικού περιβάλλοντος διάκεινται πιο θετικά απέναντι στην Α.Ε.Γλ., καθώς -στην περίπτωσή τους- το αθροιστικό ποσοστό των επιλογών «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ» φτάνει στο 27,4%, έναντι του αντίστοιχου των μαθητών με εξωσχολική βοήθεια, το οποίο βρίσκεται στο 24,6%. Εντούτοις, το αποτέλεσμα του συσχετισμού εξωσχολικής βοήθειας και αρέσκειας προκύπτει στατιστικά μη σημαντικό ($U(4) = 2424,5$, $p = 0,571 > 0,05$).

▪ Δεύτερο ερώτημα: Ερώτημα Β1

Όπως έχει προαναφερθεί (βλ. *Θεωρητικό υπόβαθρο*), στο μάθημα της Α.Ε.Γλ. κάθε ενότητα δομείται σε τρεις διακριτούς τομείς. Σε σχετική, λοιπόν, ερώτηση (ερώτημα Β1) ζητήθηκε από τους μαθητές να τοποθετήσουν τους εν λόγω τομείς σε σειρά προτίμησης, ξεκινώντας από εκείνον που προτιμούν περισσότερο, ώστε να μελετηθούν οι εντυπώσεις τους για κάθε γνωστικό τομέα του μαθήματος. Τα σχετικά

αποτελέσματα παρατίθενται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 20), σε συσχετισμό με τη μεταβλητή της τάξης.

Ερώτηση:

Αρίθμησε από το 1 έως και το 4 τους τομείς του μαθήματος των α.ε. με τη σειρά που σου αρέσουν:

	Τομείς								Σύνολο
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		
	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	67,4	29	9,3	4	18,6	8	4,7	2	43
Τάξη Β΄ Γυμν.	56	32	19,3	11	17,5	10	7	4	57
Γ΄ Γυμν.	33,3	13	20,5	8	17,9	7	28,2	11	39
Σύνολο	53,2	74	16,6	23	17,9	25	12,2	17	139

Πίνακας 20: Συσχετισμός τάξης και προτίμησης τομέων της Α.Ε.Γλ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, λοιπόν, από τις 139 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 6), για τη μαθητική πλειονότητα -με ποσοστό 53,2% (74 μαθητές)- τίθεται ως πρώτη η προτίμηση του πρώτου μέρους μίας διδακτικής ενότητας, δηλαδή, του κειμένου. Ακολουθεί με 17,9% (25 μαθητές), η μερίδα των μαθητών που επιλέγει ως πρώτο σε προτίμηση το τρίτο μέρος, εννοώντας τον τομέα της γραμματικής. Το 16,6% (23 μαθητές) επισημαίνει ως προτιμητέο το δεύτερο μέρος κάθε ενότητας, δηλαδή, αυτό που αφορά τη μελέτη λεξιλογίου και ετυμολογίας, ενώ το 12,2% (17 μαθητές) δηλώνει ως πρώτη του προτίμηση τον τομέα των συντακτικών φαινομένων.

Εστιάζοντας στην ύπαρξη ή μη διαφοροποίησης της συγκεκριμένης προτίμησης σε κάθε τάξη, προκύπτει ότι το αρχαιοελληνικό κείμενο αιχμαλωτίζει σταθερά την προτίμηση των μαθητών σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, τα ποσοστά του, ωστόσο, ακολουθούν καθοδική πορεία από τάξη σε τάξη, ενώ μειώνονται σχεδόν κατά 50% από την πρώτη στην τρίτη τάξη (το 67,4% της Α΄ Γυμνασίου καταλήγει 33,3% στη Γ΄ Γυμνασίου). Όσον αφορά το λεξιλόγιο, αυτό δείχνει να κερδίζει σημαντικό έδαφος, διπλασιάζοντας τα ποσοστά του από την Α΄ Γυμνασίου (9,3%) στην Γ΄ Γυμνασίου (20,5%), ενώ, αντιθέτως, ο τομέας της γραμματικής παρουσιάζει πολύ μικρή μείωση προτίμησης ανά τάξη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί, όμως, η περίπτωση του συντακτικού, το χαμηλό ποσοστό του οποίου στην Α΄ Γυμνασίου σχεδόν εξαπλασιάζεται στη Γ΄ Γυμνασίου (το 4,7% στην Α΄ τάξη αυξάνεται κατακόρυφα στο

28,2% στη Γ' τάξη). Το αποτέλεσμα, μάλιστα, του συσχετισμού τάξης και προτιμήσεων θεωρείται στατιστικά σημαντικό ($\chi^2(6) = 18,057, p = 0,006 < 0,05$).

Ακολουθεί ο συσχετισμός της σειράς προτίμησης των γνωστικών τομέων του μαθήματος με την παράμετρο της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών, προκειμένου να διαφανεί η διαμόρφωση των προτιμήσεων και ανά βαθμολογική ομάδα. Τα σχετικά αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τις 138 απαντήσεις που συλλέχθηκαν (missing: 7), παρατίθενται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 21).

Ερώτηση:

Αρίθμησε από το 1 έως και το 4 τους τομείς του μαθήματος των α.ε. με τη σειρά που σου αρέσουν:

	Τομείς								Σύνολο	
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό			
	%	N	%	N	%	N	%	N		
7-10		0	50	2	50	2		0	4	
Βαθμοί	11-15	47,2	17	19,4	7	19,4	7	13,4	5	36
	16-18	60,3	44	16,4	12	12,3	9	11	8	73
	19-20	48	12	8	2	28	7	16	4	25
Σύνολο	52,9	73	16,7	23	18,1	25	12,3	17	138	

Πίνακας 21: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και προτίμησης τομέων της Α.Ε.Γλ.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση επαναλαμβάνεται η γενική ποσοστιαία εικόνα που παρουσιάστηκε αναλυτικότερα προηγουμένως (βλ. πίνακα 20), σχετικά με τη διακύμανση των μαθητικών προτιμήσεων επί του συνόλου των μαθητών. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί εδώ, είναι η διαφοροποίηση των προτιμήσεων κάθε μαθητικής ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10) εκδηλώνουν προτίμηση μόνο προς τους τομείς του λεξιλογίου και της γραμματικής, και μάλιστα χωρίς περαιτέρω διάκριση, εφόσον κάθε τομέας αγγίζει σε ποσοστό το 50% για την εν λόγω ομάδα μαθητών. Παράλληλα, οι *μέτριοι* μαθητές (11-15) με ποσοστό 47,2% θέτουν ως πρώτη επιλογή τους το αρχαιοελληνικό κείμενο, ενώ έπονται -με κοινό ποσοστό στο 19,4%- οι τομείς του λεξιλογίου και της γραμματικής και τελευταία τίθεται για αυτούς η περίπτωση του συντακτικού με ποσοστό 13,4%.

Όσον αφορά την περίπτωση των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), εκείνοι ακολουθούν ανάλογη κατεύθυνση προτιμήσεων, θέτοντας ως πρώτη επιλογή και πάλι

το κείμενο σε ποσοστό 60,3%. Ακολουθεί ως δεύτερη επιλογή τους το λεξιλόγιο με ποσοστό 16,4% και τρίτη έρχεται η γραμματική με αντίστοιχο ποσοστό 12,3%, ενώ τελευταίο σε σειρά προτίμησης είναι και πάλι το συντακτικό με ποσοστό 11%. Τέλος, οι *άριστοι* μαθητές (19-20) σε ποσοστό 48% φαίνεται να επιλέγουν ως πρώτο τον τομέα του κειμένου. Αξιοσημείωτη είναι η δεύτερη και τρίτη επιλογή τους, οι οποίες αφορούν τους τομείς της γραμματικής και του συντακτικού αντιστοίχως, με σχετικά ποσοστά 28% και 16%. Τελευταία ως επιλογή για την εν λόγω μαθητική ομάδα έρχεται η περίπτωση του λεξιλογίου με ποσοστό 8%.

Παρόλα αυτά, το αποτέλεσμα του παρόντος συσχετισμού μεταξύ βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών και προτιμήσεών τους στους τομείς της Α.Ε.Γλ. είναι στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(9) = 13,088, p = 0,159 > 0,05$).

▪ Τρίτο ερώτημα: Ερώτημα ΣΤ

Κρίνοντας ως πολύ σημαντική την εξελικτική εκτίμηση -και συνεπώς τη στάση- των μαθητών προς το γνωστικό αντικείμενο της Α.Ε.Γλ. μέσα από το διάβα των γυμνασιακών τάξεων, τέθηκε προς τους μαθητές της Β΄ και της Γ΄ Γυμνασίου ένα ερώτημα σχετικό με το αν προτιμούν περισσότερο την Α.Ε.Γλ. τη φετινή χρονιά σε σύγκριση με την/τις προηγούμενη/ες. Αναλυτική εικόνα για τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερωτήματος δίνονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 22), όπου παρατίθεται ο συσχετισμός του με τη μεταβλητή της τάξης.

Ερώτηση:

Φέτος προτιμώ τα α.ε. περισσότερο από πέρσι

		Η Α.Ε.Γλ. φέτος μού αρέσει περισσότερο				Σύνολο
		ναι		όχι		
		%	N	%	N	
Τάξη	Β΄ Γυμν.	52,6	30	47,4	27	57
	Γ΄ Γυμν.	26,8	11	73,2	30	41
Σύνολο		41,8	41	58,2	57	98

Πίνακας 22: Συσχετισμός τάξης και διαφοροποίησης στην προτίμηση της Α.Ε.Γλ. σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά

Από τις 98 απαντήσεις (missing: 2) που συγκεντρώσαμε, λοιπόν, στη δεδομένη ερώτηση, το 58,2% (57 μαθητές) απαντά αρνητικά, δηλώνοντας ότι δεν διαμορφώνει

θετική εκτίμηση για το αντικείμενο, συνεχίζοντας τη σπουδή αυτού στην επόμενη τάξη. Αντιθέτως, το 41,8% των μαθητών (41 μαθητές) δίνει καταφατική απάντηση στο ερώτημα, εκφράζοντας έτσι την βελτίωση της εκτίμησής του προς αυτό.

Παρόλα αυτά είναι άξια προσοχής και λόγου η διαφοροποίηση της τοποθέτησης των μαθητών ανά τάξη. Όπως αποκαλύπτεται και από τα αντίστοιχα αριθμητικά δεδομένα του πίνακα, στη Β΄ Γυμνασίου οι περισσότεροι μαθητές -με ποσοστό 52,6%- ισχυρίζονται ότι εκτιμούν περισσότερο την Α.Ε.Γλ. σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Η απόκλιση, όμως, μεταξύ των δύο περιπτώσεων (ναι/ όχι) στην τάξη αυτή είναι πολύ μικρή (52,6% υπέρ του «ναι» έναντι 47,4% υπέρ του «όχι»). Στον αντίποδα, ωστόσο, βρίσκεται η περίπτωση της Γ΄ τάξης, όπου οι περισσότεροι μαθητές, με μεγάλη διαφορά ποσοστών (73,2% υπέρ του «όχι» έναντι 26,8% υπέρ του «ναι»), υποστηρίζουν ότι δεν προτιμούν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε αυτήν την τάξη, συγκριτικά με τη σπουδή του στις δύο προηγούμενες.

Εν ολίγοις, η περίπτωση της αρνητικής τοποθέτησης των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα αυξάνεται σημαντικά από τη Β΄ στη Γ΄ Γυμνασίου (η επιλογή «όχι» από το 47,4% φτάνει στο 73,2%). Στη συγκεκριμένη περίπτωση συσχετισμού, μάλιστα, συναντάται στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2(8) = 6,524, p = 0,011 < 0,05$), γεγονός που επιτρέπει να θεωρήσουμε το αποτέλεσμα μη τυχαίο.

Ακολουθεί ο συσχετισμός του ίδιου ερωτήματος με την παράμετρο της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών (πίνακας 23), προκειμένου να προβληθεί η οπτική κάθε επιμέρους μαθητικής ομάδας επί του θέματος.

Ερώτηση:

Φέτος προτιμώ τα α.ε. περισσότερο από πέρσι

	Η Α.Ε.Γλ. φέτος μου αρέσει περισσότερο				Σύνολο	
	Ναι		Όχι			
	%	N	%	N		
7-10		0	100	1	1	
Βαθμοί	11-15	30	9	70	21	30
	16-18	44	22	56	28	50
	19-20	58,8	10	41,2	7	17
Σύνολο	41,8	41	58,2	57	98	

Πίνακας 23: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και διαφοροποίησης στην προτίμηση της Α.Ε.Γλ. σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά

Από τις 98 συγκεντρωθείσες απαντήσεις (missing: 2), σε πρώτο επίπεδο επαναλαμβάνεται η προαναφερθείσα γενική ποσοστιαία εικόνα (βλ. πίνακα 22), με το 58,2% των μαθητών (57 μαθητές) να τάσσεται αρνητικά επί της διατυπωμένης πρότασης. Παράλληλα, όμως, σε δεύτερο επίπεδο διαπιστώνεται ότι όσο ανεβαίνει η βαθμολογική επίδοση των μαθητών, τόσο περιορίζεται και το αντίστοιχο ποσοστό αρνητικής τοποθέτησης (επιλογή *Όχι*), προωθώντας αντίστοιχα την θετική απόκριση των μαθητών επί του θέματος (επιλογή *Ναι*).

Ως εκ τούτου, από τον ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα απάντησε θετικά το 30% των *μέτριων* μαθητών, ποσοστό που αυξάνεται σε 44% για τους *αρκετά καλούς* και καταλήγει, τελικά, στο 58,8% των *άριστων* μαθητών. Ο συγκεκριμένος συσχετισμός, ωστόσο, είναι στατιστικά μη σημαντικός ($\chi^2(3) = 4,559, p = 0,207 > 0,05$).

Ακολουθεί -ως τελευταίος για το συγκεκριμένο ερώτημα- ο συσχετισμός της διαφοροποίησης της προτίμησης των μαθητών στην Α.Ε.Γλ. ανά τάξη με τη μεταβλητή της εξωσχολικής βοήθειας, προκειμένου να γίνει αντιληπτή κάποια επιπλέον αξιολογία πληροφορία, που δεν αναδείχθηκε από τους προηγούμενους συσχετισμούς.

Ερώτηση:

Φέτος προτιμώ τα α.ε. περισσότερο από πέρσι

		Η Α.Ε.Γλ. φέτος μού αρέσει περισσότερο				Σύνολο
		Ναι		Όχι		
		%	N	%	N	
Βοήθεια	Όχι	42,9	27	57,1	36	63
	Ναι	40	14	60	21	35
Σύνολο		41,8	41	58,2	57	98

Πίνακας 24: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας και διαφοροποίησης στην προτίμηση της Α.Ε.Γλ. σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά

Έχοντας ως βάση -για άλλη μία φορά- την προαναφερθείσα γενική ποσοστιαία εικόνα (βλ. πίνακες 22 και 23), όπου το 58,2% των μαθητών (57 μαθητές) τάσσεται αρνητικά επί της συνθήκης του ερωτήματος, προκύπτει μία επιπλέον διαπίστωση.

Πιο συγκεκριμένα, από τις 98 συγκεντρωθείσες απαντήσεις (missing: 2), διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών που δέχονται

εξωσχολική ενίσχυση στη μελέτη της Α.Ε.Γλ. και μαθητών που βασίζονται εξολοκλήρου στην ατομική τους προσπάθεια, απέναντι στην προτίμηση που δείχνουν στη διδασκαλία του σε σχέση με την/τις προηγούμενη/ες χρονιά/ίες. Αντιθέτως, φαίνεται ότι οι απόψεις των μαθητικών ομάδων ταυτίζονται, καθώς και οι δύο κατηγορίες μαθητών απαντούν -στο μεγαλύτερο ποσοστό τους- αρνητικά. Η αρνητική τοποθέτηση, μάλιστα, στην περίπτωση των μαθητών χωρίς εξωσχολική βοήθεια αγγίζει το 57,1% (36 μαθητές), ενώ των μαθητών με εξωσχολική βοήθεια φθάνει στο 60% (21 μαθητές).

Ο συγκεκριμένος συσχετισμός, ωστόσο, μεταξύ διαφοροποίησης της προτιμήσεως των μαθητών και εξωσχολικής βοήθειας προκύπτει και πάλι στατιστικά μη σημαντικός ($\chi^2(1) = 0,075$, $p = 0,784 > 0,05$).

- Τέταρτο ερώτημα: Ερώτημα Ε

Η πραγμάτευση της ύλης ως παραμέτρου διαμόρφωσης μαθητικής στάσης μελετήθηκε ως τώρα από τη σκοπιά των μαθητικών προτιμήσεων απέναντι σε δεδομένα που αφορούν καθαρά και μόνο το αντικείμενο της Α.Ε.Γλ. Έχοντας μελετήσει, λοιπόν, τις προτιμήσεις των μαθητών για το μάθημα της Α.Ε.Γλ. όχι μόνο συγχρονικά και ανά τομέα, αλλά και εξελικτικά ανά τάξη, στρεφόμαστε πλέον και προς την προτίμηση του ως σύνολο, σε σύγκριση με το συμπλήρωμα του στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή, τα αρχαία ελληνικά από μετάφραση.

Στην ερώτηση, λοιπόν, προς τους μαθητές αν τους αρέσει η Α.Ε. Γλώσσα περισσότερο από την Α.Ε. Γραμματεία συλλέχτηκαν 143 απαντήσεις (missing: 2), οι οποίες προσεγγίζονται μέσω των συσχετισμών τους με τις μεταβλητές της τάξης και της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών. Τα σχετικά αποτελέσματα προβάλλονται στους ακόλουθους πίνακες (πίνακας 25 και 26).

Ερώτηση:

Μου αρέσουν περισσότερο τα α.ε. από πρωτότυπο
σε σχέση με τα α.ε. από μετάφραση

	Προτίμηση Α.Ε.Γλ. αντί Α.Ε.Γρ.						Σύνολο
	Ναι		Όχι		Αναπάντητο		
	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	22,2	10	75,6	34	2,2	1	45
Τάξη Β΄ Γυμν.	21	12	79	45		0	57
Γ΄ Γυμν.	22	9	78	32		0	41
Σύνολο	21,7	31	77,6	111	0,7	1	143

Πίνακας 25: Συσχετισμός τάξης και προτίμησης μαθήματος α.ε.

Στο ζήτημα αυτό, λοιπόν, οι περισσότεροι μαθητές με ποσοστό που αγγίζει το 77,6% (111 μαθητές) δίνουν αρνητική απάντηση, δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι προτιμούν τη σπουδή της Α.Ε. Γραμματείας. Αντιθέτως, μόνο το 21,7% (31 μαθητές) απαντά καταφατικά, θέτοντας την Α.Ε.Γλ. ως πρώτο σε προτίμηση μάθημα. Οι δύο τοποθετήσεις διατηρούν σταθερά τα ποσοστά τους σε κάθε τάξη, με ελάχιστες αυξομειώσεις και χωρίς κάποια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση. Το γεγονός αυτό μαρτυρά ότι η πλειονότητα των μαθητών προτιμά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Ο συγκεκριμένος συσχετισμός, ωστόσο, δίνει αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(4) = 2,234$, $p = 0,693 > 0,05$).

Επιδιώκοντας την ανάδειξη της εκτίμησης κάθε μαθητικής ομάδας (με βαθμολογικό κριτήριο) απέναντι στα δύο αντικείμενα του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, προωθήσαμε και τον ακόλουθο συσχετισμό (πίνακας 26), προκειμένου να διαφανούν τυχόν διαφοροποιήσεις επί του ζητήματος.

Ερώτηση:

Μου αρέσουν περισσότερο τα α.ε. από πρωτότυπο
σε σχέση με τα α.ε. από μετάφραση

	Προτίμηση Α.Ε.Γλ. αντί Α.Ε.Γρ.						Σύνολο
	Ναι		Όχι		Αναπάντητο		
	%	N	%	N	%	N	
7-10	25	1	75	3	0	0	4
11-15	25	10	75	30	0	0	40
16-18	15,3	11	84,7	61	0	0	72
19-20	30,8	8	65,4	17	3,8	1	26
Σύνολο	21,1	30	77,6	0,7	0,7	1	142

Πίνακας 26: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και προτίμησης μαθήματος α.ε.

Βάσει του συγκεκριμένου πίνακα προκύπτει ότι το ποσοστό 77,6% που προαναφέρθηκε, ανταποκρίνεται ως επικρατέστερη τάση όχι μόνο ανά τάξη (βλ. πίνακα 25), αλλά και ανά βαθμολογική ομάδα. Κατά συνέπεια, όλες οι κατηγορίες μαθητών δηλώνουν ως προτιμητέο το μάθημα της αρχαιοελληνικής γραμματείας, με μικρές αυξομειώσεις στις αντίστοιχες τιμές τους.

Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι τόσο οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10) όσο και οι *μέτριοι* (11-15) μοιράζονται αυτήν την εκτίμηση με κοινό ποσοστό στο 75%. Η τιμή αυτή αυξάνεται, μάλιστα, ακόμη περισσότερο στην περίπτωση των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), καταλήγοντας στο 84,7%, ενώ μειώνεται, τελικά, για τους *άριστους* μαθητές (19-20) στο 65,4%.

Ιδωμένη από διαφορετική σκοπιά, η εν λόγω ποσοτική εικόνα αποδεικνύει, επίσης, ότι οι *άριστοι* μαθητές είναι εκείνοι που σε μεγαλύτερο ποσοστό (30,8%) δηλώνουν προτίμηση προς την Α.Ε.Γλ., σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών. Το αποτέλεσμα του παρόντος συσχετισμού, όμως, είναι στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(6) = 8,080, p = 0,232 > 0,05$).

4.1.3.2 Η χρησιμότητα της ύλης

Μία από τις βασικότερες επιδιώξεις της συγκεκριμένης έρευνας είναι η προσπάθεια ανάδειξης της ωφελιμότητας της Α.Ε.Γλ., και, συνεπώς, του βαθμού χρησιμότητας του αντικειμένου κατά τους μαθητές. Επιδιώκοντας να προσεγγιστεί το ζήτημα πολυπλεύρως εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο διάσπαρτα σχετικά ερωτήματα (βλ. παράρτημα), τα οποία παρατίθενται στη συγκεκριμένη υποενότητα συγκεντρωμένα, για τη διαμόρφωση μίας πληρέστερης εικόνας επί του θέματος.

- Πρώτο ερώτημα: Ερώτημα 11 της Likert

Σε πρώτο επίπεδο η μελέτη του ζητήματος στρέφεται προς τον βαθμό εκτίμησης των μαθητών για τον ωφέλιμο χαρακτήρα του γνωστικού αντικειμένου. Η γνώμη των μαθητών προσεγγίζεται μέσω του εντέκατου ερωτήματος της κλίμακας Likert, όπου οι μαθητές ερωτώνται αν εκτιμούν το μάθημα της Α.Ε.Γλ. λόγω της χρησιμότητας των όσων εν γένει διδάσκονται. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους επόμενους τρεις πίνακες, όπου τα σχετικά δεδομένα παρουσιάζονται σε συσχέτισμο με τη μεταβλητή της τάξης (πίνακας 27), τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης (πίνακας 28) και τη μεταβλητή της εξωσχολικής βοήθειας των μαθητών (πίνακας 29).

Ερώτηση:

Εκτιμώ τα α.ε. επειδή μαθαίνω χρήσιμα πράγματα

	Αρέσκια Α.Ε.Γλ. λόγω χρησιμότητας										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	29,5	13	25	11	18,2	8	20,5	9	6,8	3	44
Τάξη Β΄ Γυμν.	30,2	16	35,8	19	9,4	5	15,2	8	9,4	5	53
Γ΄ Γυμν.	51,2	21	29,3	12	4,9	2	2,4	1	12,2	5	41
Σύνολο	36,2	50	30,4	42	11	15	13	18	9,4	13	138

Πίνακας 27: Συσχετισμός τάξης και βαθμού εκτίμησης της Α.Ε.Γλ. λόγω χρησιμότητας

Από τις 138 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 7), το 36,2% (50 μαθητές) δηλώνει ότι η προαναφερθείσα συνθήκη «δεν ισχύει καθόλου», ενώ το 30,4% (42 μαθητές) δηλώνει ότι αυτή «ισχύει λίγο». Αθροίζοντας, συνεπώς, τις δύο περιπτώσεις, προκύπτει ότι το 66,6% των μαθητών δείχνει να μην αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. ως σχολικού μαθήματος. Αντιθέτως, το 13% (18 μαθητές)

θεωρεί ότι το μάθημα παρέχει ωφέλιμες γνώσεις σε βαθμό ικανοποιητικό («ισχύει αρκετά») και μόλις το 9,4% (13 μαθητές) σε βαθμό πολύ μεγάλο («ισχύει πάρα πολύ»). Αθροίζοντας, και πάλι, τις δύο περιπτώσεις καταλήγουμε στο ότι το 22,4% τίθεται υπέρ της ωφελιμότητας της Α.Ε.Γλ. ως σχολικού μαθήματος. Τέλος, το 11% (15 μαθητές) κρατά ουδέτερη στάση απέναντι στο ζήτημα αυτό.

Μελετώντας την επικρατούσα άποψη των μαθητών και ανά τάξη φαίνεται πως αυτή διατηρεί σταθερά υψηλό ποσοστό. Αναλυτικότερα, τα αντίστοιχα αριθμητικά δεδομένα της περίπτωσης «δεν ισχύει καθόλου» παρουσιάζουν ανοδική πορεία σε κάθε τάξη (το 29,5% της Α΄ τάξης, γίνεται 30,2% στη Β΄ και τελικά 51,2% στη Γ΄ τάξη), ενώ ως επιλογή των μαθητών ανέρχεται στην πρώτη θέση τόσο στην Α΄ όσο και στη Γ΄ Γυμνασίου. Ανάλογα είναι και τα δεδομένα της περίπτωσης «ισχύει λίγο». Ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών από την πρώτη στη δεύτερη τάξη (από 25% σε 35,8%), παρουσιάζει μικρή μείωση στην τρίτη τάξη (29,3%), ενώ η συγκεκριμένη επιλογή κατέχει την πρώτη θέση στη Β΄ Γυμνασίου με το υψηλότερο ποσοστό. Τα συγκεκριμένα δεδομένα, ωστόσο, οδηγούν σε αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό ($H(2) = 5,639, p = 0,060 > 0,05$).

Ακολουθεί ο συσχετισμός της μελετώμενης μεταβλητής με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών (πίνακας 28), ώστε το ζήτημα να φωτιστεί και από άλλη πλευρά, για μία επαρκέστερη εκτίμηση των αποτελεσμάτων.

Ερώτηση:

Εκτιμώ τα α.ε. επειδή μαθαίνω χρήσιμα πράγματα

	Αρέσκεια της Α.Ε.Γλ. λόγω χρησιμότητας										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	75	3	0	25	1	0	0	0	4		
11-15	43,6	17	33,3	13	7,7	3	10,3	4	5,1	2	39
16-18	33,3	23	33,3	23	8,7	6	15,9	11	8,7	6	69
19-20	28	7	24	6	16	4	12	3	20	5	25
Σύνολο	36,5	50	30,7	42	10,2	14	13,1	18	9,5	13	137

Πίνακας 28: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και εκτίμησης της Α.Ε.Γλ. λόγω χρησιμότητας

Από τις 137 συγκεντρωθείσες απαντήσεις (missing: 8) προκύπτει ότι η προαναφερθείσα γενική αρνητική εκτίμηση των μαθητών (βλ. πίνακας 27) επιβεβαιώνεται και στον εν λόγω συσχετισμό και, μάλιστα, για όλες τις βαθμολογικές κατηγορίες των μαθητών.

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση, οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10), μέσω της επιλογής «δεν ισχύει καθόλου» το ποσοστό της οποίας ανέρχεται σε 75%, είναι εκείνοι που συμερίζονται περισσότερο από όλους την αρνητική εκτίμηση που προαναφέρθηκε για την χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. Ακολούθως, από το άθροισμα των περιπτώσεων «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου» προκύπτει ότι στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η περίπτωση των *μέτριων* (11-15) και των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), τα ποσοστά των οποίων αγγίζουν το 76,9% και 66,6% αντιστοίχως. Την άποψη αυτή συμερίζονται, τέλος, και οι *άριστοι* μαθητές (19-20) σε ποσοστό 52%.

Ιδωμένα με τρόπο αντίστροφο τα εν λόγω αριθμητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι *άριστοι* μαθητές είναι εκείνοι που αναγνωρίζουν την ωφελιμότητα της Α.Ε.Γλ. στο υψηλότερο ποσοστό (32%). Ο παρών συσχετισμός, ωστόσο, θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($H(3) = 5,733, p = 0,125 > 0,05$).

Για την ολοκληρωμένη προσέγγιση του ζητήματος έπεται, τέλος, στον επόμενο πίνακα (πίνακας 29) ο συσχετισμός με τη μεταβλητή της εξωσχολικής υποστήριξης των μαθητών.

Ερώτηση:

Εκτιμώ τα α.ε., επειδή μαθαίνω χρήσιμα πράγματα

		Αρέσκεια Α.Ε.Γλ. λόγω χρησιμότητας										Σύνολο
		Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Βοήθεια	Όχι	36,7	29	27,8	22	10,1	8	11,2	9	11,2	11	79
	Ναι	35,6	21	33,9	20	11,9	7	15,3	9	3,4	2	59
Σύνολο		36,2	50	30,4	42	10,8	15	13	18	9,4	13	138

Πίνακας 29: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και εκτίμησης της Α.Ε.Γλ. λόγω χρησιμότητας

Από τις 138 απαντήσεις που συλλέχθηκαν (missing: 7) προκύπτει ότι η προαναφερθείσα αρνητική τάση απέναντι στη χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. (βλ. πίνακες

27 και 28) επιβεβαιώνεται για τους περισσότερους μαθητές ανεξαρτήτως παροχής ή μη εξωσχολικής βοήθειας στη μελέτη του αντικειμένου. Ως εκ τούτου, τα αθροιστικά ποσοστά των περιπτώσεων «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου» ανάγονται στο 64,5% για τους μαθητές που μελετούν μόνοι τους στο σπίτι, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η σχετική αριθμητική τιμή αυξάνεται περισσότερο στην περίπτωση των μαθητών που δέχονται εξωσχολική υποστήριξη, καθώς το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 69,5%. Παρόλα αυτά, ο συσχετισμός δίνει αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό ($U = 2208, p = 0,583 > 0,05$).

▪ Δεύτερο ερώτημα: Ερώτημα B2 (α' μέρος)

Διερευνώντας το ζήτημα της χρησιμότητας της Α.Ε.Γλ., μετά την προσέγγιση της τοποθέτησης των μαθητών για την Α.Ε.Γλ. εν γένει ως γνωστικού αντικειμένου, ακολουθεί η μελέτη της χρησιμότητας κάθε επιμέρους τομέα του μαθήματος. Με σχετική, λοιπόν, ερώτηση επιδιώκεται να αναδειχθεί ποιος από τους τρεις τομείς του μαθήματος διακρίνεται από τους μαθητές ως ο χρησιμότερος. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους επόμενους τρεις πίνακες (πίνακας 30, 31 και 32) και πάλι σε τρεις συσχετισμούς, όπως προηγουμένως.

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς περισσότερο χρήσιμο:

	Πιο χρήσιμος τομέας												Σύνολο
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα		Κανένα		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α' Γυμν.	11,6	5	32,5	14	46,5	20	7	3	2,4	1		0	43
Τάξη Β' Γυμν.	3,8	2	39,6	21	35,8	19	7,5	4	1,9	1	11,3	6	
Γ' Γυμν.	18	7	20,5	8	30,8	12	28,2	11		0	2,5	1	
Σύνολο	10,4	14	31,8	43	37,8	51	13,3	18	1,5	2	5,2	7	135

Πίνακας 30: Συσχετισμός τάξης και χρησιμότερου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Στον συσχετισμό που αφορά στις μεταβλητές χρησιμότητα και τάξη, από τις 135 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 10), ως περισσότερο χρήσιμη αναδεικνύεται η γραμματική με ποσοστό 37,8% (51 μαθητές). Ακολουθεί το λεξιλόγιο με ποσοστό 31,8% (43 μαθητές), έπεται το συντακτικό με ποσοστό 13,3% (18 μαθητές) και τελευταίο έρχεται το κείμενο με ποσοστό 10,4% (14 μαθητές). Σημειώνεται ότι μόλις δύο μαθητές (ποσοστό 1,5%) δηλώνουν ότι θεωρούν όλους

τους τομείς της Α.Ε.Γλ. εξίσου χρήσιμους, ενώ μόλις 7 μαθητές (ποσοστό 5,2%) θεωρούν ότι κανένα τομέα δεν τους φαίνεται πιο χρήσιμος.

Κατάληξη, λοιπόν, των δεδομένων ποσοστών ανά τάξη είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές της Α΄ και της Γ΄ Γυμνασίου -με ποσοστά 46,5% και 30,8% αντίστοιχα- θεωρούν ως χρησιμότερο τον γνωστικό τομέα της γραμματικής. Η χρησιμότητα του λεξιλογίου και της ετυμολογίας πρωτεύει στη Β΄ Γυμνασίου έναντι των υπόλοιπων τομέων, με ποσοστό 39,6%. Αξιοσημείωτη είναι, από την άλλη πλευρά, η περίπτωση του συντακτικού, ο βαθμός χρησιμότητας του οποίου ακολουθεί σταθερή ανοδική πορεία, με το σχετικό ποσοστό τελικά να τετραπλασιάζεται στη Γ΄ Γυμνασίου (το 7% της Α΄ φτάνει στο 28,2% στη Γ΄ Γυμνασίου), καταλήγοντας έτσι δεύτερη επιλογή για τους μαθητές, μετά τη γραμματική. Το ποσοστό του κειμένου, τέλος, διακρίνεται από χαρακτηριστικές αυξομειώσεις (από το 11,6% στην Α΄ τάξη πέφτει στο 3,8% στη Β΄ τάξη, αλλά και αυξάνεται χαρακτηριστικά στη Γ΄ τάξη, καταλήγοντας στο 18%).

Σημειώνεται, τέλος, ότι οι περιπτώσεις των μαθητών που επέλεξαν την περίπτωση «όλα» και «κανένα» μειώνουν σταθερά τα ποσοστά τους ανά τάξη. Επιπλέον, ο παρών συσχετισμός μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικός ($\chi^2(10) = 25,004$, $p = 0,005 < 0,05$).

Ακολούθως παρατίθεται ο συσχετισμός του χρησιμότερου τομέα με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών (πίνακας 31), προκειμένου να διαφανεί η άποψη κάθε μαθητικής ομάδας επί του θέματος.

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς περισσότερο χρήσιμο

	Πιο χρήσιμος τομέας												Σύνολο
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα		Κανένα		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10		0		0	66,7	2		0		0	33,3	1	3
11-15	15	6	35	14	37,5	15	12,5	5		0		0	40
16-18	9,1	6	36,4	24	34,8	23	13,6	9	1,5	1	4,5	3	66
19-20	8	2	16	4	44	11	16	4	4	1	12	3	25
Σύνολο	10,4	14	31,3	42	38,1	51	13,4	18	1,5	2	5,2	7	134

Πίνακας 31: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και χρησιμότερου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Από τις 134 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 11), σχεδόν σε όλες τις μαθητικές ομάδες επιβεβαιώνεται η προαναφερθείσα σειρά προτίμησης, με πρώτο σε χρησιμότητα τον τομέα της γραμματικής (βλ. πίνακα 30), της οποίας το ποσοστό επί του συνόλου καλύπτει το 38,1%.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10) δηλώνουν ως χρησιμότερο τομέα τη γραμματική και, μάλιστα, με το υψηλότερο ποσοστό, η αριθμητική τιμή του οποίου ανέρχεται στο 66,6%. Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι *μέτριοι* μαθητές (11-15), με ποσοστό 37,5%, ενώ ιδιαίτερος υψηλό στην περίπτωση τους είναι και το ποσοστό του λεξιλογίου, το οποίο -με αντίστοιχη τιμή 35%- τίθεται ως δεύτερη επιλογή για την εν λόγω ομάδα μαθητών. Όσον αφορά στην περίπτωση των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), φαίνεται ότι εκείνοι διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους. Οι συγκεκριμένοι -με ποσοστό 36,4%- θέτουν ως χρησιμότερο τον τομέα του λεξιλογίου και έπεται γι' αυτούς ως δεύτερη σε χρησιμότητα επιλογή η γραμματική με 34,8%. Τέλος, οι *άριστοι* μαθητές (19-20) σε ποσοστό 44% δηλώνουν ως πιο χρήσιμη τη γραμματική, ενώ ως δεύτερη επιλογή τους τίθενται -με ίσο αριθμητικά ποσοστό στο 16%- το λεξιλόγιο και το συντακτικό. Εντούτοις, ο συγκεκριμένος συσχετισμός θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($\chi^2(15) = 17,076, p = 0,314 > 0,05$).

Η μελέτη του χρησιμότερου τομέα της Α.Ε.Γλ. ολοκληρώνεται με τον τελευταίο συσχετισμό, στον οποίο τίθεται ως δεύτερη μεταβλητή η ύπαρξη εξωσχολικής βοήθειας στους μαθητές. Τα αποτελέσματα των 135 απαντήσεων (missing: 10) παρατίθενται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 32).

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς περισσότερο χρήσιμο

		Πιο χρήσιμος τομέας												Σύνολο
		Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα		Κανένα		
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Βοήθεια	Όχι	9	7	28,2	22	44,9	35	12,8	10	1,3	1	3,8	3	78
	Ναι	12,3	7	36,8	21	28,1	16	14	8	1,8	1	7	4	
Σύνολο		10,4	14	32,6	43	37,8	51	13,3	18	1,5	2	5,2	7	135

Πίνακας 32: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και χρησιμότερου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Βάσει των δεδομένων του πίνακα, επαναλαμβάνεται και πάλι η γενική ποσοστιαία εικόνα των δύο προηγούμενων πινάκων (πίνακες 30 και 31), με τη γραμματική να ανέρχεται πρώτη σε χρησιμότητα (ποσοστό 37,8% επί του συνόλου των απαντήσεων). Παρατηρείται, ωστόσο, στην παρούσα περίπτωση συσχετισμού, μία αξιοσημείωτη διαφοροποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους μαθητές που μελετούν μόνοι τους στο σπίτι την Α.Ε.Γλ., φαίνεται πως στην περίπτωση τους ως πρώτη σε χρησιμότητα τίθεται η γραμματική με ποσοστό 44,9% και έπεται δεύτερο το λεξιλόγιο με αντίστοιχη τιμή 28,2%. Αντίστροφη φαίνεται πως είναι η άποψη των μαθητών που δέχονται κάποιου είδους βοήθεια εκτός σχολείου κατά την ατομική μελέτη της Α.Ε.Γλ. Έτσι, πρώτο σε χρησιμότητα τίθεται για αυτούς το λεξιλόγιο με σχετικό ποσοστό 36,8% και ακολουθεί ως δεύτερη επιλογή η γραμματική με αντίστοιχο ποσοστό 28,1%. Και στις δύο κατηγορίες μαθητών, ωστόσο, τίθεται ως τρίτος σε χρησιμότητα ο τομέας του συντακτικού και ακολουθεί τελευταίος ο τομέας του αρχαιοελληνικού κειμένου. Παρά τα όσα παρουσιάστηκαν, το αποτέλεσμα του εν λόγω συσχετισμού είναι στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(5) = 4,304, p = 0,506 > 0,05$).

▪ Τρίτο ερώτημα: Ερώτημα Β2 (β' μέρος)

Θεωρώντας πολύ σημαντικό για τη θέση της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο το ανωτέρω πληροφοριακό υλικό σχετικά με τη χρησιμότητα των τομέων της, επιδιώξαμε να επιβεβαιώσουμε τα σχετικά αποτελέσματα με ένα αντίστροφο ερώτημα. Οι μαθητές, λοιπόν, ρωτήθηκαν ποιον γνωστικό τομέα του μαθήματος θεωρούν λιγότερο χρήσιμο. Τα σχετικά αποτελέσματα παρατίθενται σε συσχετισμό με τη μεταβλητή της τάξης στον πίνακα 33.

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς λιγότερο χρήσιμο:

	Λιγότερο χρήσιμος τομέας												Σύνολο	
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα		Κανένα			
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		
Α' Γυμν.	57,1	20	11,4	4	5,7	2	20	7	0	0	5,7	2	35	
Τάξη Β' Γυμν.	36,7	18	10,2	5	2,2	1	32,6	16	12,2	6	6,1	3		49
Γ' Γυμν.	16,6	6	30,5	11	16,6	6	27,8	10	0	0	8,4	3		36
Σύνολο	36,7	44	16,7	20	7,5	9	27,5	33	5	6	6,7	8	120	

Πίνακας 33: Συσχετισμός τάξης και λιγότερο χρήσιμου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Από τους 120 μαθητές (missing: 25) που απάντησαν στην ερώτηση, το 36,7% (44 μαθητές) επιλέγει το κείμενο ως λιγότερο χρήσιμο τομέα. Ως δεύτερη επιλογή των μαθητών επί του θέματος ακολουθεί το συντακτικό, με ποσοστό 27,5% (33 μαθητές). Το 16,7% των μαθητών (20 μαθητές) θέτει ως λιγότερο χρήσιμο τομέα αυτόν του λεξιλογίου και της ετυμολογίας, ενώ μόνο το 7,5% των μαθητών (9 μαθητές) κρίνει τη γραμματική ως λιγότερο χρήσιμη. Σημειώνεται ότι το 5% των μαθητών (6 μαθητές) αντιμετωπίζει όλους τους τομείς του μαθήματος ως λίγο χρήσιμους, ενώ, αντιθέτως, το 6,7% (8 μαθητές) δεν θεωρεί ότι κάποιος τομέας υστερεί από τους υπόλοιπους σε χρησιμότητα.

Ωστόσο, σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση ανά τάξη, παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό του κειμένου παρουσιάζει κατακόρυφη μείωση σε κάθε τάξη, καταλήγοντας από το 57,1% στην Α΄ στο 16,6% στη Γ΄ Γυμνασίου. Διατηρεί, ωστόσο, την πρώτη θέση ως επιλογή των μαθητών τόσο στην Α΄ όσο και στη Β΄ τάξη. Παράλληλα, το συντακτικό -παρά τις όποιες αυξομειώσεις στις αριθμητικές τιμές του ποσοστού του- διατηρεί σταθερά σε όλες τις τάξεις τη δεύτερη θέση ως «λιγότερο χρήσιμος» τομέας της Α.Ε.Γλ. Η περίπτωση του λεξιλογίου δείχνει να τριπλασιάζει τα δεδομένα της στη Γ΄ Γυμνασίου, καθώς το αντίστοιχο ποσοστό, από 11,4% στην Α΄ τάξη, φτάνει στο 30,5%, καταλήγοντας πρώτη μαθητική επιλογή στη συγκεκριμένη τάξη. Επιπλέον, οι μαθητές που τάσσονται υπέρ της επιλογής «κανένα», θεωρώντας έτσι όλους τους τομείς εξίσου χρήσιμους, αυξάνουν σταθερά το ποσοστό τους (από 5,7%, σε 6,1% και τελικά 8,4%), ακόμα και αν αυτό κινείται σε χαμηλά αριθμητικά δεδομένα.

Επισημαίνεται, τέλος, ότι ο συγκεκριμένος συσχετισμός θεωρείται στατιστικά σημαντικά ($\chi^2(10) = 30,133$, $p = 0,001 < 0,05$). Τα προαναφερθέντα δεδομένα του πίνακα 33 επιβεβαιώνουν γενικές γραμμές τα προηγούμενα αποτελέσματα αναφορικά με τη χρησιμότητα κάθε επιμέρους τομέα της Α.Ε.Γλ. (βλ. πίνακα 30), παρατηρούνται, ωστόσο, κάποιες αντίρροπες έως και αντιφατικές τάσεις στην περίπτωση της Γ΄ Γυμνασίου.

Η διερεύνηση, τέλος, του ίδιου ζητήματος με γνώμονα τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών οδήγησε στα αποτελέσματα του επόμενου πίνακα (πίνακας 34).

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς λιγότερο χρήσιμο

	Λιγότερο χρήσιμος τομέας												Σύνολο
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα		Κανένα		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	50	1	50	1		0		0		0		0	2
11-15	27,8	10	19,4	7	13,9	5	33,3	12		0	5,6	2	36
16-18	40,7	24	13,6	8	6,8	4	27,1	16	5,1	3	6,8	4	59
19-20	36,4	8	18,2	4		0	22,7	5	13,6	3	9,1	2	22
Σύνολο	36,1	43	16,8	20	7,6	9	27,7	33	5	6	6,7	8	119

Πίνακας 34: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και λιγότερο χρήσιμου τομέα της Α.Ε.ΓΛ.

Βάσει των δεδομένων του πίνακα, από τις 119 απαντήσεις που κατέστη δυνατόν να συλλεχθούν (missing: 26), επαναλαμβάνεται εν γένει η προαναφερθείσα ποσοστιαία εικόνα (πίνακας 33). Συνεπώς, ως πρώτη επιλογή λιγότερο χρήσιμου τομέα τίθεται και πάλι το κείμενο με ποσοστό 36,1% (43 μαθητές) και δεύτερη το συντακτικό με ποσοστό 27,7% (33 μαθητές).

Όσον αφορά στην ποσοτική διακύμανση κάθε γνωστικού τομέα ανά μαθητική ομάδα επίδοσης, προκύπτει ότι στην περίπτωση των *αδύναμων* μαθητών (7-10) το 50% θέτει ως λιγότερο χρήσιμη τη μελέτη του αρχαιοελληνικού κειμένου και το άλλο 50% τη μελέτη του λεξιλογικού/ετυμολογικού μέρους κάθε διδακτικής ενότητας. Οι *μέτριοι* μαθητές (11-15) διαφοροποιούνται από τη γενική τάση, καθώς θέτουν ως λιγότερο χρήσιμο τομέα πρώτα το συντακτικό, με ποσοστό 33,3% και, εν συνεχεία, το κείμενο, με αντίστοιχο ποσοστό 27,8%. Οι *αρκετά καλοί* μαθητές (16-18) συμμαρμίζονται την άποψη των *αδύναμων* μαθητών, επιλέγοντας ως λιγότερο χρήσιμο το κείμενο με ποσοστό 40,7% και ακολούθως το λεξιλόγιο με ποσοστό 27,1%. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι *άριστοι* μαθητές (19-20), με αντίστοιχα ποσοστά 36,4% για το κείμενο και 22,7% για το λεξιλόγιο.

Σημειώνεται, επιπλέον, ότι, τόσο στην περίπτωση των *αδύναμων* όσο και στην περίπτωση των *άριστων* μαθητών, η γραμματική δεν επιλέχθηκε από κανέναν μαθητή ως λιγότερο χρήσιμη. Παράλληλα, το ποσοστό των μαθητών της επιλογής «κανένα», μέσω της οποίας δηλώνεται ότι κανένας τομέας δεν είναι λιγότερο χρήσιμος από τους υπόλοιπους, δείχνει να αυξάνει το ποσοστό της όσο βελτιώνεται η μαθητική επίδοση

(το 5,6% των μέτριων μαθητών, γίνεται 6,8% στην περίπτωση των *αρκετά καλών* και 9,1% σε εκείνη των *άριστων* μαθητών). Παρόλα αυτά, το αποτέλεσμα του παρόντος συσχετισμού θεωρείται στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(15) = 13,461$, $p = 0,567 > 0,05$).

Η προσέγγιση του θέματος ολοκληρώνεται και πάλι μέσω του συσχετισμού με τη μεταβλητή της εξωσχολικής στήριξης των μαθητών στη μελέτη της Α.Ε.Γλ. όπως αυτή παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 35).

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς λιγότερο χρήσιμο

		Λιγότερο χρήσιμος τομέας										Σύνολο		
		Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα			Κανένα	
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		%	N
Βοήθεια	Όχι	42,3	30	14,1	10	5,6	4	29,6	21	5,6	4	2,8	2	71
	Ναι	28,6	14	20,4	10	10,2	5	24,5	12	4,1	2	12,2	6	
Σύνολο		36,7	44	16,7	20	7,5	9	27,5	33	5	6	6,7	8	120

Πίνακας 35: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και λιγότερου χρήσιμου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Από τις 120 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (missing: 25), επαναλαμβάνεται καταρχάς η γενική ποσοστιαία εικόνα που έχει παρουσιαστεί ανωτέρω (βλ. πίνακες 33 και 34), με το κείμενο στην πρώτη θέση (ποσοστό 36,7%) και το συντακτικό στη δεύτερη (ποσοστό 27,5%), ως λιγότερο χρήσιμων τομέων του μαθήματος. Το νέο πληροφοριακό υλικό που προκύπτει, ωστόσο, από τον συσχετισμό αφορά ακριβώς στη διαφοροποίηση των δύο μερίδων μαθητών ως προς την τοποθέτησή τους.

Πιο συγκεκριμένα, βάσει των αριθμητικών δεδομένων φαίνεται ότι και οι δύο περιπτώσεις μαθητών θέτουν την ίδια προτεραιότητα στις επιλογές τους, αλλά με αξιοσημείωτη διαφορά στα ποσοστά τους. Ως εκ τούτου, το αρχαιοελληνικό κείμενο, ως πρώτη επιλογή και των δύο, παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση, καθώς το ποσοστό του ανέρχεται στο 42,3% για τους μαθητές χωρίς εξωσχολική βοήθεια, αλλά περιορίζεται στο 28,6% για τους μαθητές με βοήθεια. Μικρή, όμως, φαίνεται να είναι η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο μαθητικών ομάδων στην περίπτωση του συντακτικού, καθώς -ως δεύτερη κοινή επιλογή τους- το ποσοστό του αγγίζει το 29,6% για τους πρώτους και το 24,5% για τους δεύτερους. Το λεξιλογικό/ετυμολογικό μέρος, ως τρίτη από κοινού επιλογή λιγότερο χρήσιμου τομέα, καλύπτει σε ποσοστό το 14,1% για τους μαθητές που μελετούν μόνοι, αλλά

αυξάνεται στο 20,4% για εκείνους που δέχονται κάποια ενίσχυση στη μελέτη τους. Άξια λόγου είναι η τρίτη επιλογή, αυτή δηλαδή της γραμματικής, της οποίας το ποσοστό για τους μαθητές χωρίς εξωσχολική βοήθεια βρίσκεται στο 5,6%, ενώ διπλασιάζει σχεδόν το τιμή του στην περίπτωση εκείνων που υποστηρίζονται εξωσχολικά, φθάνοντας στο 10,2%.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί η περίπτωση «κανένα», στην οποία φαίνεται ότι το μόλις 2,8% των μαθητών χωρίς βοήθεια, που υποστηρίζει ότι όλοι οι γνωστικοί τομείς είναι εξίσου ωφέλιμοι, ανέρχεται σε 12,2% στην περίπτωση των μαθητών με εξωσχολική υποστήριξη. Ο συγκεκριμένος συσχετισμός, ωστόσο, είναι στατιστικά μη σημαντικός ($\chi^2(5) = 7,261, p = 0,202 > 0,05$).

▪ Τέταρτο ερώτημα: Ερώτημα 2 της κλίμακας Likert

Στο πλαίσιο της ωφελιμότητας του γνωστικού αντικειμένου της Α.Ε.Γλ. επιδιώχθηκε να μελετηθεί και η παράμετρος της ωφέλιμης διασύνδεσής του με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, για την καλύτερη κατανόηση της μίας γλωσσικής μορφής μέσω της άλλης. Ως επακόλουθο, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θεωρούν την Α.Ε.Γλ. χρήσιμη στη σπουδή της Ν.Ε.Γλ. Πρόκειται, ουσιαστικά, για το δεύτερο ερώτημα της κλίμακας Likert, του οποίου τα αποτελέσματα ακολουθούν στον επόμενο πίνακα (πίνακας 36).

Ερώτηση:

Πιστεύω ότι τα α.ε. μου είναι χρήσιμα στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας

	Χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ.										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α' Γυμν.	13,3	6	31,2	14	13,3	6	22,2	10	20	9	45
Τάξη Β' Γυμν.	27,6	16	32,8	19	10,3	6	19	11	10,3	6	58
Γ' Γυμν.	12,2	5	29,3	12	12,2	5	34,1	14	12,2	5	41
Σύνολο	18,8	27	31,3	45	11,8	17	24,3	35	13,8	20	144

Πίνακας 36: Συσχετισμός τάξης με χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ.

Από τις 144 απαντήσεις που ήταν δυνατόν να συγκεντρωθούν (missing: 1), η πλειονότητα των μαθητών με ποσοστό 31,3% (45 μαθητές) τάσσεται υπέρ της επιλογής «ισχύει λίγο», ενώ το 18,8% (27 μαθητές), επιλέγει την περίπτωση «δεν

ισχύει καθόλου». Από κοινού οι δύο αυτές περιπτώσεις οδηγούν στην κατάληξη ότι το 50,1% των μαθητών εκδηλώνει την πεποίθηση ότι διαπιστώνεται ως ένα μικρό βαθμό ή και καθόλου η δυνατότητα αξιοποίησης των γνώσεων της Α.Ε.Γλ. στο μάθημα της Ν.Ε.Γλ.

Από την άλλη πλευρά, την επιλογή «ισχύει αρκετά» επέλεξε το 24,3% των μαθητών (35 μαθητές), ενώ την επιλογή «ισχύει πάρα πολύ» το 13,8% των μαθητών (20 μαθητές). Συνεπώς, το 38,1% (αθροιστικό ποσοστό των δύο περιπτώσεων) δηλώνει ότι θεωρεί αρκετή έως πολύ μεγάλη την ωφελιμότητα της Α.Ε.Γλ. στη μελέτη της Ν.Ε.Γλ. Σημειώνεται, επιπλέον, ότι το 11,8% (17 μαθητές) δεν παίρνει ανοιχτή θέση επί του θέματος.

Σε μία αναλυτικότερη προσέγγιση των ποσοτικών διακυμάνσεων ανά τάξη, διαπιστώνεται ότι στην Α΄ Γυμνασίου επικρατεί με ποσοστό 44,5% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») η αρνητική τοποθέτηση των μαθητών επί του ερωτήματος. Η αριθμητική της απόκλιση, ωστόσο, από την αντίθετη θετική τοποθέτηση είναι πολύ μικρή, καθώς το 42,2% των μαθητών αυτής της τάξης κινείται μεταξύ των επιλογών «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ». Στη Β΄ Γυμνασίου η απόσταση μεταξύ των δύο αντίθετων τάσεων μεγαλώνει σημαντικά και, μάλιστα, υπέρ της αρνητικής τοποθέτησης των μαθητών, καθώς το 60,4% δηλώνει ότι η Α.Ε.Γλ. δεν είναι χρήσιμη στη Ν.Ε.Γλ. Η εικόνα, όμως, αυτή διαφοροποιείται σημαντικά στη Γ΄ Γυμνασίου, καθώς επικρατούσα είναι η αντίθετη άποψη -ότι, δηλαδή, η Α.Ε.Γλ. αξιοποιείται στη Ν.Ε.Γλ.- με ποσοστό 46,3% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ»), έναντι του 41,5% των μαθητών που δηλώνει ότι αυτό ισχύει «λίγο» ή και «καθόλου».

Το αποτέλεσμα, εντούτοις, του παρόντος συσχετισμού προκύπτει στατιστικά μη σημαντικό ($H(2) = 5,531, p = 0,063 > 0,05$).

Έπεται ο συσχετισμός με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών, προκειμένου το ζήτημα της ωφελιμότητας της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ. να προσεγγιστεί και από μία διαφορετική οπτική, που θα εμπλουτίσει τη συνολική μελέτη του.

Ερώτηση:

Πιστεύω ότι τα α.ε. μου είναι χρήσιμα στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας

	Χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ.										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	75	3	25	1	0	0	0	0	0	0	4
11-15	12,2	5	36,6	15	14,6	6	26,8	11	9,8	4	41
16-18	20,8	15	31,9	23	11,1	8	23,6	17	12,5	9	72
19-20	15,4	4	23,1	6	7,7	2	26,9	7	26,9	7	26
Σύνολο	18,9	27	31,3	45	11,9	16	24,5	35	14	20	143

Πίνακας 37: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και χρησιμότητας της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, πέραν του ότι επαναλαμβάνεται και επιβεβαιώνεται η προαναφερθείσα ποσοστιαία γενική εικόνα -με επικρατούσα την αρνητική τοποθέτηση των μαθητών επί του θέματος-, προκύπτουν συνάμα αξιοσημείωτα αποτελέσματα αναφορικά με την άποψη κάθε επιμέρους μαθητικής ομάδας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους *αδύναμους* μαθητές (7-10), φαίνεται ότι εκείνοι στο σύνολό τους (ποσοστό 100% αθροιστικά για τις περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») τάσσονται ενάντια στη δήλωση ότι η Α.Ε.Γλ. χρησιμεύει στη Ν.Ε.Γλ. Εν συνεχεία, η πλειονότητα των μέτριων μαθητών (11-15) δείχνει να συμερίζεται την ίδια αρνητική άποψη, σε ποσοστό 48,8%. Ίδια είναι η τοποθέτηση των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18) και, μάλιστα, σε υψηλότερο ποσοστό σε σχέση με τις προηγούμενες ομάδες, καθώς αυτό ανέρχεται στο 52,7%. Εντελώς αντίθετοι φαίνεται να είναι, όμως, οι *άριστοι* μαθητές (19-20), η πλειονότητα των οποίων -με ποσοστό 53,8% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ»)- υποστηρίζει ότι η Α.Ε.Γλ. είναι γι' αυτούς «αρκετά» έως «παρά πολύ» χρήσιμη στη μελέτη της Ν.Ε.Γλ.

Επισημαίνεται, πέρα από τα προαναφερθέντα, ότι η περίπτωση «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει», η οποία υποδηλώνει την αποφυγή ξεκάθαρης τοποθέτησης από πλευράς των μαθητών επί του ερωτήματος, περιορίζει το ποσοστό της όσο στρεφόμαστε σε μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις στην Α.Ε.Γλ. Το αποτέλεσμα του

παρόντος συσχετισμού θεωρείται, μάλιστα, στατιστικά σημαντικό ($H(3) = 8,695$, $p = 0,034 < 0,05$).

▪ Πέμπτο ερώτημα: Ερώτημα 6 της κλίμακας Likert

Η προσέγγιση του ζητήματος της χρησιμότητας της Α.Ε.Γλ. ολοκληρώνεται με την παράθεση ενός τελευταίου ερωτήματος, το οποίο λειτουργεί ως το απόσταγμα από τη μελέτη της εν λόγω ερευνητικής παραμέτρου. Πρόκειται για το έκτο ερώτημα της κλίμακας Likert, με το οποίο οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν επί του κατά πόσο *πρέπει* να διδάσκεται το γνωστικό αυτό αντικείμενο στο Γυμνάσιο. Μέσω αυτού του ερωτήματος επιδιώκεται ουσιαστικά να προβληθεί το μαθησιακό τους *ένστικτο* απέναντι σε ένα διδακτικό θέμα που τους αφορά άμεσα.

Ερώτηση:

Πιστεύω ότι τα α.ε. πρέπει να διδάσκονται στο Γυμνάσιο

	Διδασκαλία Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α' Γυμν.	24,4	11	15,6	7	22,2	10	20	9	17,8	8	45
Τάξη Β' Γυμν.	32,8	19	12,1	7	8,6	5	20,7	12	25,9	15	58
Γ' Γυμν.	22	9	17,1	7	17,1	7	12,2	5	31,7	13	41
Σύνολο	27,1	39	14,6	21	15,3	22	18,1	26	25	36	144

Πίνακας 38: Συσχετισμός τάξης και διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, από τις 144 απαντήσεις που συλλέχθηκαν (missing: 1), το 43,1% των μαθητών (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ») συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι η Α.Ε.Γλ. θα έπρεπε να διδάσκεται στο Γυμνάσιο. Μικρή είναι, ωστόσο, η αριθμητική απόκλιση του εν λόγω ποσοστού από εκείνο της αντίθετης άποψης, καθώς το 41,7% των μαθητών (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») συμφωνεί ελάχιστα με την προαναφερθείσα άποψη. Παράλληλα, το 15,3% των μαθητών, μέσω της περίπτωσης «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει», δεν τοποθετείται ανοιχτά επί του θέματος.

Μελετώντας τη διακύμανση των ποσοτικών δεδομένων φαίνεται ότι η μικρή αριθμητική απόκλιση μεταξύ των δύο αντίθετων τάσεων γύρω από το ερώτημα

επιβεβαιώνεται και ανά τάξη. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την Α΄ Γυμνασίου, το 40% των μαθητών (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου») συμφωνεί με τη διατυπωμένη άποψη ελάχιστα έως και καθόλου, ενώ το 37,8% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ») δηλώνει υπέρ της σε αρκετό ή και πολύ μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, το 22,2% -μέσω της επιλογής «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει»- δεν παρουσιάζει μία ξεκάθαρη τοποθέτηση. Στη Β΄ Γυμνασίου η πεποίθηση ότι η Α.Ε.Γλ. πρέπει να διδάσκεται στο Γυμνάσιο υπερτερεί με ποσοστό 46,6% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ») έναντι της αντίθετης άποψης, της οποίας το ποσοστό συναντάται στο 44,9% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), ενώ μόλις το 8,6% μένει ουδέτερο (περίπτωση «ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει»). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι τιμές των ποσοστών στη Γ΄ Γυμνασίου, όπου το 43,9% (αθροιστικό ποσοστό) συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με τη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ., υπερτερώντας έτσι της μαθητικής μερίδας η οποία συμφωνεί λίγο ή και καθόλου (αθροιστικό ποσοστό 39,1%), καθώς και των μαθητών εκείνων που δεν παίρνουν θέση επί του θέματος (ποσοστό 17,1%). Παρόλα αυτά, ο παρών συσχετισμός θεωρείται στατιστικά μη σημαντικός ($H(2) = 0,685, p = 0,710 > 0,05$).

Η μελέτη του θέματος συνεχίζεται ακολούθως μέσω του συσχετισμού με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών, η οποία παρατίθεται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 39).

Ερώτηση:

Πιστεύω ότι τα α.ε. πρέπει να διδάσκονται στο Γυμνάσιο

	Διδασκαλία Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο										Σύνολο
	Δεν ισχύει καθόλου		Ισχύει λίγο		Ούτε ισχύει/ ούτε δεν ισχύει		Ισχύει αρκετά		Ισχύει πάρα πολύ		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
7-10	50	2	25	1	0		25	1		0	4
11-15	17,5	7	17,5	7	22,5	9	17,5	7	25	10	40
16-18	28,8	21	12,3	9	15,1	11	19,2	14	24,7	18	73
19-20	30,8	8	15,4	4	7,7	2	15,4	4	30,8	8	26
Σύνολο	26,6	38	14,7	21	15,4	22	18,2	26	25,2	36	143

Πίνακας 39: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και διδασκαλίας Α.Ε.Γλ.

Από τις 143 απαντήσεις που συλλέχθηκαν (missing: 2), πέραν από τη γενική ποσοστιαία εικόνα που έχει ήδη παρουσιαστεί ανωτέρω (βλ. πίνακας 38), προκύπτουν από τα δεδομένα νέα και ενδιαφέροντα στοιχεία για την τοποθέτηση κάθε ομάδας επίδοσης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους αδύναμους μαθητές (7-10), η πλειονότητα αυτών, με ποσοστό 75% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει λίγο» και «δεν ισχύει καθόλου»), αντιτίθεται στην τοποθέτηση ότι η Α.Ε.Γλ. πρέπει να διδάσκεται στο Γυμνάσιο. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι μέτριοι (11-15) και οι αρκετά καλοί μαθητές (16-18), οι οποίοι με αντίστοιχα ποσοστά 42,5% και 43,9% (αθροιστικά οι περιπτώσεις «ισχύει αρκετά» και «ισχύει πάρα πολύ») συμφωνούν «αρκετά» έως και «πάρα πολύ» με τη διδασκαλία του μαθήματος στις γυμνασιακές τάξεις. Αξιοσημείωτη είναι, όμως, η περίπτωση των άριστων μαθητών (19-20), καθώς οι δύο αντίρροπες κατευθύνσεις παρουσιάζουν αθροιστικά ισότιμα ποσοστά, με τιμή 46,2%. Ο εν λόγω συσχετισμός, εντούτοις, είναι στατιστικά μη σημαντικός ($H(3) = 2,068, p = 0,558 > 0,05$).

4.1.3.3 Ο βαθμός δυσκολίας της ύλης

Η προσέγγιση της ύλης ως ερευνητικής παραμέτρου ολοκληρώνεται με την παράθεση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας της, όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές μέσω των όσων διδάσκονται στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η συγκεκριμένη μεταβλητή διερευνάται με ένα μόνο σχετικό ερώτημα στο ερωτηματολόγιο, το ερώτημα B1 (βλ. παράρτημα), όπου ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν ποιον από τους τέσσερις τομείς θεωρούν δυσκολότερο. Το ζήτημα προσεγγίζεται -όπως προηγουμένως- σε τρία επίπεδα, μέσω, δηλαδή, τριών συσχετισμών με τις μεταβλητές της τάξης, της βαθμολογικής κατάταξης και της εξωσχολικής στήριξης των μαθητών.

Όσον αφορά, λοιπόν, τον πρώτο συσχετισμό, τα αποτελέσματα από τις 138 απαντήσεις που κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν (missing: 7), παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 40).

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω, ποιο σου φαίνεται δυσκολότερο:

	Δυσκολότερος τομέας												Σύνολο
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα		Κανένα		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Α΄ Γυμν.	7	3	9,3	4	76,7	33	7	3	0	0			43
Τάξη Β΄ Γυμν.	3,6	2	10	5	49,2	27	36,4	20	1,8	1		0	55
Γ΄ Γυμν.	15	6	2,5	1	42,5	17	37,5	15		0	2,5	1	40
Σύνολο	8	11	7,2	10	55,8	77	27,5	38	0,7	1	0,7	1	138

Πίνακας 40: Συσχετισμός τάξης και δυσκολότερου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Οι περισσότεροι μαθητές, με ποσοστό 55,8% (77 μαθητές) -ποσοστό που ξεπερνάει το μισό επί του συνόλου- δηλώνουν ότι θεωρούν δυσκολότερο τον τομέα της γραμματικής, ενώ ακολουθεί με 27,5% (38 μαθητές) ο τομέας του συντακτικού. Οι εν λόγω περιπτώσεις -από κοινού- αποδεικνύουν ότι η πλειονότητα των μαθητών με ποσοστό 83,3% θέτει ως δυσκολότερη τη μελέτη των δομολειτουργικών φαινομένων της ύλης. Ακολουθούν, έπειτα, με πολύ χαμηλότερα ποσοστά η περίπτωση του αρχαιοελληνικού κειμένου (ποσοστό 8%, δηλαδή, 11 μαθητές) και η περίπτωση του λεξιλογικού και ετυμολογικού μέρους (ποσοστό 7,2% δηλαδή 10 μαθητές).

Η αναλυτικότερη μελέτη του πίνακα οδηγεί στην παρατήρηση ότι η γραμματική διατηρεί -ως επιλογή των μαθητών επί του θέματος- την πρώτη θέση, σταθερά σε κάθε τάξη, παρουσιάζοντας, ωστόσο, καθοδική πορεία στα αριθμητικά της δεδομένα (από 76,7% στην Α΄ Γυμνασίου μειώνεται σε 49,2% στη Β΄ και σε 42,5% στη Γ΄ Γυμνασίου). Στον αντίποδα βρίσκεται η περίπτωση του συντακτικού, όπου παρατηρείται ραγδαία αύξηση των ποσοστών του τόσο στη Β΄ όσο και στη Γ΄ Γυμνασίου (το 7% της Α΄ τάξης ανέρχεται σε 36,4% στη Β΄ και τελικά φθάνει στο 37,5% στη Γ΄ τάξη), ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις κατέχει τη δεύτερη θέση σε βαθμό δυσκολίας μετά τη γραμματική. Το κείμενο καλύπτει την τρίτη θέση σε βαθμό δυσκολίας στην Α΄ και τη Γ΄ τάξη, με ποσοστά 7% και 15% αντιστοίχως. Το λεξιλογικό-ετυμολογικό μέρος της ύλης διατηρεί σταθερά χαμηλά τα ποσοστά του σε όλες τις τάξεις, και μόνο στη Β΄ Γυμνασίου τίθεται τρίτος σε βαθμό δυσκολίας τομέας, με σχετικό ποσοστό 10%. Ο παρών συσχετισμός, μάλιστα, θεωρείται στατιστικά σημαντικός και, συνεπώς, όχι τυχαίος ($\chi^2(10) = 24,232$, $p = 0,007 < 0,05$).

Ακολουθεί στον επόμενο πίνακα (πίνακας 41) ο συσχετισμός με την παράμετρο της κατάταξης των μαθητών βάσει βαθμολογικής επίδοσης, προκειμένου το θέμα να φωτιστεί από μία διαφορετική πτυχή.

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω, ποιο σου φαίνεται δυσκολότερο;

	Δυσκολότερος τομέας										Σύνολο		
	Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα			Κανένα	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		%	N
Βαθμοί	7-10	0	33,3	1	66,7	2	0	0	0	0	0	0	3
	11-15	12,5	5	7,5	3	52,5	21	27,5	11	0	0	0	40
	16-18	1,4	1	4,3	3	60	42	32,9	23	0	1,4	1	70
	19-20	20	5	12	3	48	12	16	4	4	1	0	25
Σύνολο	8	11	7,2	10	55,8	77	27,5	38	0,7	1	0,7	1	138

Πίνακας 41: Συσχετισμός βαθμολογικής κατάταξης και δυσκολότερου τομέα της Α.Ε.ΓΛ.

Από τις 138 συλλεχθείσες απαντήσεις (missing: 7), επισημαίνεται και πάλι η προαναφερθείσα γενική ποσοστιαία εικόνα κάθε τομέα (βλ. πίνακα 40), με πρώτους σε βαθμό δυσκολίας τους δομολειτουργικούς τομείς της ύλης (γραμματική και συντακτικό). Παρατηρούνται, ωστόσο ορισμένες διαφορές μεταξύ των μαθητών, ανάλογα με την επίδοσή τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι *αδύναμοι* μαθητές (7-10) θέτουν δύο μόνο τομείς της ύλης ως δυσκολότερους. Πρόκειται για τη γραμματική, της οποίας το ποσοστό ανέρχεται σε 66,7% για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, και για το λεξιλογικό-ετυμολογικό κομμάτι της ύλης, το ποσοστό του οποίου φθάνει στο 33,3%. Οι *μέτριοι* μαθητές (11-15) θέτουν ως πρώτη σε βαθμό δυσκολίας τη γραμματική με 52,5%, δεύτερο το συντακτικό με 27,5%, τρίτο το κείμενο με 12,5% και τέταρτο το λεξιλόγιο με 7,5%. Η περίπτωση των *αρκετά καλών* μαθητών (16-18), όμως, διαφοροποιείται σε ένα σημείο. Ενώ, δηλαδή, και εκείνοι θέτουν ως πρώτη σε δυσκολία τη γραμματική (60%) και δεύτερο το συντακτικό (32,9%), τρίτο σε δυσκολία τοποθετούν το λεξιλόγιο (4,3%) και τελευταίο το κείμενο (1,4%). Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση των *άριστων* μαθητών (19-20), οι οποίοι -όπως και όλοι οι υπόλοιποι- θεωρούν δυσκολότερη τη γραμματική σε ποσοστό 48%, δεύτερη, όμως, επιλογή τους με ποσοστό 20% φαίνεται πως είναι το κείμενο. Ακολουθούν, έπειτα, για εκείνους το συντακτικό με αντίστοιχο ποσοστό 16% και το λεξιλόγιο με 12%. Ο συσχετισμός, εντούτοις, είναι στατιστικά μη σημαντικός ($\chi^2(15) = 22,894, p = 0,086 > 0,05$).

Η μελέτη της μεταβλητής που σχετίζεται με το βαθμό δυσκολίας της ύλης διασυνδέεται, τέλος, με τη μεταβλητή της εξωσχολικής βοήθειας των μαθητών (πίνακας 42). Κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να αναδειχθούν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που δέχονται κάποιου είδους ενίσχυση και εκείνων που προσπαθούν να αντεπεξέλθουν μόνοι στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Ερώτηση:

Από τα παραπάνω, ποιο σου φαίνεται δυσκολότερο;

		Δυσκολότερος τομέας										Σύνολο		
		Κείμενο		Λεξιλόγιο		Γραμματική		Συντακτικό		Όλα			Κανένα	
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N		%	N
Βοήθεια	Όχι	10,1	8	10,1	8	55,7	44	24,1	19	0	0	0	0	79
	Ναι	5,1	3	3,4	2	55,9	33	32,2	19	1,7	1	1,7	1	59
Σύνολο		8	11	7,2	10	55,8	77	27,5	38	0,7	1	0,7	1	138

Πίνακας 42: Συσχετισμός εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή και δυσκολότερου τομέα της Α.Ε.Γλ.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των 138 απαντήσεων που συλλέχθηκαν (missing: 7), η γραμματική τίθεται πρώτη σε βαθμό δυσκολίας τόσο για τους μαθητές που μελετούν μόνοι όσο και για εκείνους που δέχονται κάποια εξωσχολική βοήθεια, με αντίστοιχα ποσοστά 55,7% και 55,9%. Κοινή είναι και η εκτίμησή τους για τον βαθμό δυσκολίας του συντακτικού, το οποίο και οι δύο περιπτώσεις μαθητών θέτουν στη δεύτερη θέση με αντίστοιχα ποσοστά 24,1% για όσους μελετούν μόνοι και 32,2% για όσους μελετούν με βοήθεια.

Διαφοροποίηση παρατηρείται, όμως, μεταξύ τους στην περίπτωση των γνωστικών τομέων του κειμένου και του λεξιλογίου. Οι μαθητές που μελετούν μόνοι στο σπίτι θέτουν τρίτους σε βαθμό δυσκολίας -με κοινό ποσοστό 10,1%- και τους δύο τομείς, ενώ αντίθετα οι μαθητές που δέχονται βοήθεια εκτός σχολείου κρίνουν το κείμενο ως δυσκολότερο του λεξιλογίου, καθώς τα σχετικά ποσοστά διαμορφώνονται στο 5,1% για τον πρώτο και στο 3,4% για τον δεύτερο τομέα. Ο συγκεκριμένος συσχετισμός, ωστόσο, δίνει αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό ($\chi^2(5) = 6,686$, $p = 0,245 > 0,05$).

4.2 Τα αποτελέσματα της ποιοτικής επεξεργασίας

Κρίνοντας ότι ορισμένα ερευνητικά ζητήματα απαιτούν μία βαθύτερη προσέγγιση, επιλέχθηκε να τεθούν αυτά προς διερεύνηση και με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, θεωρώντας ότι, νοηματοδοτώντας τις αναπαραστάσεις των μαθητών, θα ήταν δυνατόν να αναδειχθούν τάσεις και να αποκαλυφθούν πιθανές νέες σχέσεις και διασυνδέσεις μεταξύ παραγόντων, που διαφορετικά δεν θα έρχονταν στο φως.

Πρόκειται, πιο συγκεκριμένα, για τα ερωτήματα Β, Ε και ΣΤ, στα οποία ο μαθητής καλείται να επεξηγήσει την τοποθέτησή του, απαντώντας στο «γιατί» της απάντησης που έχει προηγουμένως επιλέξει (Ναι/ Όχι) στο πρώτο μέρος του εκάστοτε ερωτήματος. Επισημαίνεται, επίσης, ότι μετά την περιγραφική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, έπεται η ποσοτικοποίησή τους και η συγκεντρωτική παράθεσή τους σε αντίστοιχους πίνακες, θεωρώντας ότι η συνοπτική παρουσίασή τους θα διευκόλυνε τον αναγνώστη.

Ωστόσο, πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι δεν κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν αποτελέσματα από τον συνολικό αριθμό των ερωτηματολογίων. Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που επέλεξαν είτε να αφήσουν ένα ή περισσότερα από αυτά τα ανοιχτά ερωτήματα αναπάντητα είτε να δώσουν απαντήσεις, οι οποίες, όμως, δεν κάλυπταν ουσιαστικά το ζητούμενο. Το γεγονός αυτό ίσως φανερώνει με τη σειρά του αφενός μία ουσιαστική δυσκολία στη διατύπωση επιχειρήματος και στην ανάπτυξη συλλογισμού αιτιολόγησης και, αφετέρου, έναν βαθμό ανωριμότητας στη διαδικασία προβληματοποίησης και διερεύνησης ζητουμένων.

4.2.1 Ο δυσκολότερος τομέας της Α.Ε. Γλώσσας

- Ερώτημα Β1: Ποιον από τους τέσσερις τομείς του μαθήματος θεωρείς δυσκολότερο και γιατί;

Όσον αφορά, λοιπόν, στο πρώτο ερώτημα (Β), αυτό δομείται σε τρία ανοιχτά υπο-ερωτήματα. Στο πρώτο υπο-ερώτημα, οι μαθητές -εφόσον έχουν δηλώσει κάποιον από τους τέσσερις τομείς της Α.Ε.Γλ. ως δυσκολότερο⁷⁵- καλούνται να εξηγήσουν για ποιον λόγο επέλεξαν τον συγκεκριμένο τομέα. Βάσει της ανάλυσης περιεχομένου που εφαρμόστηκε για την επεξεργασία των 114 απαντήσεων που συλλέχθηκαν, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες, στις οποίες, μάλιστα, δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανά τομέα του μαθήματος.

- 1^η κατηγορία: πολυπλοκότητα διδακτέας ύλης.

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές επέλεξαν τον δυσκολότερο τομέα του μαθήματος με κριτήριο το πόσο «περίπλοκη» είναι η ύλη που καλούνται να μελετήσουν, πόσο «μπερδεύονται» στην προσπάθειά τους να την προσεγγίσουν και πόσο «δύσκολο» τους φαίνεται, τελικά, το εγχείρημα αυτό.

Η κατηγορία αυτή, λοιπόν, περιλαμβάνει απαντήσεις όπως «[η γραμματική] έχει διαφορετικές καταλήξεις και είναι μπερδευτικές», «[στο συντακτικό] μού είναι δύσκολο να ξεχωρίσω τις μετοχές, τα απαρέμφατα, την απρόσωπη σύνταξη κ.λπ.», «[το κείμενο] γιατί περιέχει γραμματική, συντακτικό και λεξιλόγιο» και «[στο λεξιλόγιο] μπορεί να μαθαίνω καλά τις λέξεις, αλλά όταν έχω μπροστά μου ασκήσεις δεν μπορώ να τις λύσω». Χαρακτηριστική είναι μάλιστα στην περίπτωση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων η σύγκρισή τους με αντίστοιχα της νέας ελληνικής, στην οποία προβαίνουν οι μαθητές με τοποθετήσεις του τύπου «[η γραμματική] είναι πιο περίπλοκη και δύσκολη από τα νέα ελληνικά».

Από το σύνολο των 114 απαντήσεων η συγκεκριμένη κατηγορία καλύπτει το 30,7% δηλαδή 35 περιπτώσεις μαθητών, από τις οποίες 14 αφορούν το συντακτικό και 11 τη γραμματική, ενώ 6 το κείμενο και μόλις 4 τον τομέα λεξιλογίου και ετυμολογίας.

⁷⁵ Για τα σχετικά αποτελέσματα βλ. ανωτέρω πίνακες 40, 41 και 42.

- 2^η κατηγορία: όγκος διδακτέας ύλης.

Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές έκαναν λόγο για «πολύ μεγάλη ύλη», η οποία απαιτεί αντιστοίχως «πολύ διάβασμα». Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται απαντήσεις του τύπου «στη γραμματική υπάρχουν πάρα πολλοί τύποι που μοιάζουν μεταξύ τους και η ύλη είναι μεγάλη και στο τέλος γίνεται ένα μπέρδεμα!», «στη γραμματική πρέπει να μαθαίνουμε πάρα πολλούς τύπους κλίσης, εκατομμύρια ανώμαλα ρήματα κ.λπ.», «[το συντακτικό] έχει τόσους κανόνες», «οι λέξεις της α.ε. γλώσσας είναι πολλές!».

Από τις 114 συνολικά απαντήσεις η συγκεκριμένη κατηγορία καλύπτει το 26,3% δηλαδή 31 απαντήσεις. Από αυτές τις απαντήσεις η πλειονότητα και με διακριτή διαφορά αφορά στην περίπτωση της γραμματικής με 25 απαντήσεις, ενώ έπεται το συντακτικό με 3 απαντήσεις και, τέλος, ακολουθούν το λεξιλόγιο και το κείμενο με μόλις μία αντίστοιχη απάντηση για κάθε τομέα.

- 3^η κατηγορία: απομνημόνευση διδακτέας ύλης.

Στην εν λόγω κατηγορία οι μαθητές προέβαλαν τον απομνημονευτικό χαρακτήρα του μαθήματος, συνδέοντας το μέγεθος της ύλης με την υποχρέωση να τη «θυμούνται» και να τη «μαθαίνουν απ' έξω». Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, δεν δίστασαν να θίξουν ως πρόβλημα τη στείρα αποστήθιση.

Απαντήσεις αντιπροσωπευτικές της περίπτωσης αυτής είναι του τύπου «η γραμματική έχει πολλά κεφάλαια και εξαιρέσεις που πρέπει να μαθαίνουμε απ' έξω και αυτό είναι κουραστικό και δύσκολο!», «η γραμματική με δυσκολεύει γιατί δεν μπορώ να τα μάθω όλα απ' έξω», αλλά και «το κείμενο έχει άγνωστο λεξιλόγιο το οποίο πρέπει να αποστηθίσουμε» ή «στο λεξιλόγιο μου είναι δύσκολο να θυμάμαι τόσες λέξεις». Ιδιαίτερως αποκαλυπτική είναι, μάλιστα, η τοποθέτηση μαθήτριας της Β' Γυμνασίου, η οποία χαρακτηριστικά δηλώνει: «στο συντακτικό υπάρχουν πολλοί όροι που πρέπει να μάθουμε (δεν είναι ότι βαριέμαι να διαβάζω, αλλά είμαι ήδη πολύ φορτωμένη και το μυαλό δεν μπορεί να συκρατήσει τόσα πολλά πράγματα)».

Το ποσοστό αυτής της κατηγορίας απαντήσεων αγγίζει ως ποσοστό το 21,1% δηλαδή 24 απαντήσεις. Και σε αυτήν την περίπτωση οι περισσότερες απαντήσεις σχετίζονται με τον τομέα της γραμματικής (17 απαντήσεις), ενώ ακολουθούν ο τομέας του συντακτικού και του λεξιλογίου (3 απαντήσεις για κάθε τομέα) και τελευταίο έρχεται το κείμενο (1 απάντηση).

- 4^η κατηγορία: βαθμός κατανόησης διδακτέας ύλης.

Στην κατηγορία αυτή οι μαθητές προέβαλαν την απαιτητικότητα του μαθήματος ως προς τον βαθμό κατανόησής του⁷⁶, εκδηλώνοντας τη δυσκολία τους να «καταλάβουν» το περιεχόμενο κάποιου διδακτικού τομέα της Α.Ε.Γλ.

Στην εν λόγω κατηγορία, λοιπόν, εντάσσονται τοποθετήσεις όπως «[το συντακτικό] απαιτεί την πλήρη κατανόηση της γλώσσας», «τα υπόλοιπα χρειάζονται μόνο διάβασμα ενώ το συντακτικό χρειάζεται και κατανόηση και σκέψη», «[τα κείμενα] χρειάζονται αρκετή ανάλυση για την κατανόησή τους», «[τη γραμματική] δεν μπορώ με τίποτα να την καταλάβω», ενώ χαρακτηριστική είναι και μία τοποθέτηση που συναντάται από μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου, ο οποίος δηλώνει ότι «όλα είναι δύσκολα..είναι δυσκολονόητη γλώσσα και ακατανόητη».

Από τις συνολικά 114 απαντήσεις η συγκεκριμένη κατηγορία αντιστοιχεί στο 15,8% δηλαδή 18 απαντήσεις, οι οποίες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τους τομείς της γραμματικής (9 απαντήσεις) και του συντακτικού (6 απαντήσεις), ενώ μόνο δύο απαντήσεις αφορούν το κείμενο και μόλις μία όλους τους τομείς εξίσου.

- 5^η κατηγορία: τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος.

Εδώ οι μαθητές ανέδειξαν ως παράμετρο τη διδακτική προσέγγιση των τομέων του μαθήματος και, ως εκ τούτου, τον εκπαιδευτικό ρόλο του διδάσκοντα.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση συναντάμε μόνο 3 απαντήσεις, οι οποίες καλύπτουν το 2,6% επί του συνόλου των 114 απαντήσεων. Από αυτές, οι 2 αφορούν τη γραμματική και είναι τοποθετήσεις του τύπου «λόγω τρόπου διδασκαλία έχω πρόβλημα να τη μάθω» και «λόγω των καταλήξεων στα ρήματα και λίγο επειδή κατά τη γνώμη μου η καθηγήτρια δεν τα εξηγεί καλά». Η τρίτη τοποθέτηση είναι σχετική με το λεξιλόγιο, για το οποίο ένας μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου επισημαίνει ότι «έπρεπε να το μαθαίνουμε πιο τακτικά και οργανωμένα ώστε να μπορούμε να θυμόμαστε τις λέξεις που έχουμε συναντήσει».

⁷⁶ Η συγκεκριμένη περίπτωση σχετίζεται, προφανώς, με τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος και, συνεπώς, την κατηγορία της *πολυπλοκότητας* που έχει προαναφερθεί. Ωστόσο, ήταν συνειδητή η επιλογή διαμόρφωσης μίας ξεχωριστής κατηγορίας, καθώς οι μαθητές χρησιμοποίησαν σε μεγάλη κλίμακα τους όρους «κατανόηση» και «καταλαβαίνω/κατανοώ», γεγονός που θεωρήθηκε στοιχείο διαφοροποιητικό και ως εκ τούτου άξιο κατηγοριοποίησης.

- 6^η κατηγορία: διάφορα.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι υπόλοιπες μαθητικές τοποθετήσεις, οι οποίες δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν σε κάποια από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις. Πρόκειται για τέσσερις απαντήσεις, οι οποίες καλύπτουν το 3,5% επί του συνόλου και συνιστούν απόψεις όπως «το συντακτικό με δυσκολεύει γιατί θέλει αρκετή ώρα για να κάνεις σύνταξη», «[το λεξιλόγιο] δεν μου αρέσει», «[η γραμματική] είναι δύσκολη γιατί είναι σαν μια νέα γλώσσα» και «τη βαριέμαι».

Ακολουθεί ο σχετικός συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική απεικόνιση των 6 κατηγοριών που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση επί του συγκεκριμένου ερωτήματος.

Κατηγορίες	N	%
Πολυπλοκότητα διδακτέας ύλης	35	30,7
Όγκος διδακτέας ύλης	30	26,3
Απομνημόνευση διδακτέας ύλης	24	21,1
Βαθμός κατανόησης διδακτέας ύλης	18	15,8
Τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος	3	2,6
Διάφορα	4	3,5
Σύνολο	114	100

Πίνακας 43: Συγκεντρωτική παρουσίαση κατηγοριών για τον δυσκολότερο τομέα της Α.Ε.Γλ.

4.2.2 Ο χρησιμότερος τομέας της Α.Ε. Γλώσσας

- Ερώτημα Β2 (α' μέρος): *Ποιον από τους τέσσερις τομείς του μαθήματος θεωρείς περισσότερο χρήσιμο και γιατί;*

Αναφορικά με το δεύτερο υπο-ερώτημα της Β ερώτησης, οι μαθητές -εφόσον έχουν δηλώσει κάποιον από τους τέσσερις τομείς της Α.Ε.Γλ. ως περισσότερο χρήσιμο⁷⁷- καλούνται να εξηγήσουν πού οφείλεται αυτή τους η επιλογή. Ύστερα από την ποιοτική επεξεργασία των 59 απαντήσεων που κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν εξίσου και τους τέσσερις γνωστικούς τομείς του μαθήματος, όπως προηγουμένως.

⁷⁷ Για τα σχετικά αποτελέσματα βλ. ανωτέρω πίνακες 30, 31 και 32.

- 1^η κατηγορία: σύνδεση με τη ν.ε. γλώσσα.

Στην κατηγορία αυτή οι μαθητές ανέδειξαν τη σπουδή της Α.Ε.Γλ. ως εργαλείο πρόσληψης και παραγωγής λόγου, παρουσιάζοντας τις γνώσεις που αποκομίζουν από το γνωστικό αυτό αντικείμενο αφενός ως βασικές για την «κατανόηση» της νέας ελληνικής και αφετέρου εφαρμόσιμες «ακόμη και σήμερα».

Ως επακόλουθο, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τοποθετήσεις σχετικές με τη γραμματική όπως «με βοηθάει να μάθω πολλά για τη μητρική μου γλώσσα» και «αν και δύσκολη, είναι εκείνη που θα μας μάθει να μιλάμε σωστά». Ανάλογες είναι οι διατυπώσεις για την περίπτωση του συντακτικού, όπως αυτή μίας μαθήτριας της Γ΄ Γυμνασίου, η οποία δηλώνει ότι «είναι πολύ χρήσιμο γιατί βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των νέων ελληνικών» ή εκείνη μαθητή της Β΄ Γυμνασίου, ο οποίος υποστηρίζει ότι «βοηθάει στα νέα ελληνικά». Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι απόψεις για το λεξιλόγιο, όπου συναντάμε τοποθετήσεις όπως «μου χρησιμεύει στην καθημερινή ζωή», «με αυτά που μαθαίνεις εμπλουτίζεις το λεξιλόγιό σου» και «μέσα από το λεξιλόγιο μαθαίνουμε τις ρίζες και τη σημασία μιας λέξης που χρησιμοποιούμε ακόμη και σήμερα. Αξιοσημείωτη είναι και μία τοποθέτηση υπέρ του κειμένου από μαθητή της Α΄ Γυμνασίου, ο οποίος δηλώνει ότι «είναι ωραίο να ξέρεις να διαβάζεις τη γλώσσα σου», καθώς και μία άποψη μαθήτριας της Α΄ Γυμνασίου η οποία υπερασπίζεται την ωφελιμότητα εν γένει του μαθήματος, υποστηρίζοντας ότι «όλα είναι χρήσιμα, το καθένα για τον δικό του λόγο. Κυρίως όλα είναι χρήσιμα επειδή μας βοηθούν στις γνώσεις και την επικοινωνία μας».

Από τις 59 συνολικά σχετικές απαντήσεις η κατηγορία αυτή καλύπτει το 50,8% δηλαδή 30 απαντήσεις, εκ των οποίων οι 12 αφορούν στο λεξιλόγιο και οι 10 στη γραμματική, ενώ δύο επιπλέον απαντήσεις θέτουν τους δύο αυτούς τομείς από κοινού ως χρησιμότερους. Παράλληλα, 4 απαντήσεις σχετίζονται με το συντακτικό, 1 με το κείμενο και 1 ακόμα με όλους εξίσου τους τομείς.

- 2^η κατηγορία: σύνδεση με την πληρέστερη κατανόηση της α.ε. γλώσσας.

Στην περίπτωση αυτήν οι μαθητές ανέδειξαν ως πυρήνα των απαντήσεών τους τη χρησιμότητα ενός γνωστικού τομέα της Α.Ε.Γλ. είτε για την «κατανόηση» ενός αρχαιοελληνικού κειμένου είτε για την πληρέστερη εν γένει «γνώση» της α.ε. γλώσσας. Αξιοσημείωτο είναι, μάλιστα, το γεγονός ότι σε καμία απάντηση δεν έγινε λόγος για τη χρησιμότητα μελέτης του αρχαιοελληνικού κειμένου καθαυτού. Αντιθέτως, οι μαθητές φάνηκε να διαχωρίζουν τον τομέα του κειμένου από τους

υπόλοιπους (λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό), συνδέοντας, όμως, εν τέλει τη χρησιμότητα εκείνων με τη μελέτη του.

Ως επακόλουθο, στην κατηγορία αυτή ανήκουν τοποθετήσεις σχετικές με το λεξιλόγιο όπως «έτσι μπορείς να καταλάβεις τα κείμενα και τις αρχαίες λέξεις», «αν δεν ξέρεις τι σημαίνει κάθε λέξη δεν μπορείς να προχωρήσεις», ενώ χαρακτηριστική είναι η άποψη ενός μαθητή της τρίτης τάξης, ο οποίος υποστηρίζει: «νομίζω πως αυτό ισχύει σε όλες τις γλώσσες που καλούμαστε να μάθουμε. Θεωρώ ότι το λεξιλόγιο είναι το 50% μιας γλώσσας και μετά μπαίνουν όλα. Κατανοώ καλύτερα και πιο εύκολα μια γλώσσα όταν ξέρω το λεξιλόγιο παρά τους συντακτικούς κανόνες. Θα μπορέσω να επικοινωνήσω με κάποιον έστω και λίγο μόνο με το λεξιλόγιο».

Σε ανάλογο μήκος κύματος κινούνται και οι τοποθετήσεις σχετικά με τους τομείς της γραμματικής και του συντακτικού, καθώς παρουσιάζονται απόψεις του τύπου «χωρίς τη γραμματική δεν μπορούμε να ξέρουμε αρχαία και να καταλαβαίνουμε τι διαβάζουμε», «στη γραμματική μαθαίνω περίπου όλη την ύλη των α.ε.», «είναι η βάση της γλώσσας», αλλά και του τύπου «το συντακτικό σε βοηθάει να κατανοήσεις καλύτερα το κείμενο», «με το συντακτικό μπορώ να ερμηνεύσω τα πάντα και να τα βάλω όλα σε μια σειρά».

Στο ίδιο πλαίσιο παρατίθενται και δύο τοποθετήσεις που ξεχώρισαν, καθώς αναδεικνύουν από κοινού δύο τομείς ως πλέον χρήσιμους για την ουσιαστική εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών. Πρόκειται για την άποψη μαθήτριας της Α΄ Γυμνασίου, η οποία θεωρεί ότι «το λεξιλόγιο και η γραμματική είναι τα περισσότερο σημαντικά για να μάθεις αρχαία γιατί άμα ξέρεις καλά λεξιλόγιο και γραμματική ουσιαστικά ξέρεις το κείμενο και μπορείς να συνθέσεις το δικό σου», αλλά και την άποψη μαθήτριας της Β΄ Γυμνασίου η οποία πιστεύει ότι «όλα είναι χρήσιμα, καθένα για δικό του λόγο, αλλά η γραμματική και το συντακτικό είναι τα πιο σημαντικά γιατί χωρίς αυτά δεν ξέρεις αρχαία». Φανερός, μάλιστα, και στις δύο περιπτώσεις ως κοινός παρονομαστής ο τομέας της γραμματικής.

Από τις συνολικά 59 απαντήσεις επί του θέματος της χρησιμότητας, οι 19 εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία, καλύπτοντας σε ποσοστό το 32,2%. Από αυτές, λοιπόν, 6 απαντήσεις αφορούν στο λεξιλόγιο, 6 ακόμα στο συντακτικό και 5 σχετίζονται με τη γραμματική. Τέλος, 2 ήταν οι περιπτώσεις διασύνδεσης δύο τομέων μεταξύ τους και συγκεκριμένα της γραμματικής αφενός με το λεξιλόγιο και αφετέρου με το συντακτικό.

- 3^η κατηγορία: σύνδεση με μία ευρύτερη καλλιέργεια.

Εδώ συναντάμε περιπτώσεις απαντήσεων μαθητών οι οποίοι συνδέουν τη μελέτη των τομέων της Α.Ε.Γλ. με μία ευρύτερη ηθικοπνευματική καλλιέργεια την οποία θεωρούν ότι αποκομίζουν από τη μελέτη αυτού του γνωστικού αντικειμένου.

Στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν τέσσερις απαντήσεις, οι οποίες καλύπτουν το 6,8% επί του συνόλου των 59 απαντήσεων, ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όλες συνδέονται μόνο την περίπτωση του κειμένου. Πρόκειται, εν ολίγοις, για τοποθετήσεις όπως «τα κείμενα διευρύνουν τους πνευματικούς σου ορίζοντες» και «είναι ο μόνος τρόπος να δούμε τον τρόπο σκέψης των φιλοσόφων και γενικότερα ρε παιδί μου γίνεσαι καλύτερος άνθρωπος αν διαβάζεις».

- 4^η κατηγορία: διάφορα.

Στην γενική αυτή κατηγορία τίθενται όλες οι απαντήσεις μαθητών οι οποίοι, μολονότι διατύπωσαν άποψη, δεν κάλυψαν ουσιαστικά την ερώτηση που τους τέθηκε, καθώς δεν προβαίνουν σε επεξηγήσεις. Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι πρόκειται για τοποθετήσεις μαθητών υπέρ της χρησιμότητας όλων των τομέων της Α.Ε.Γλ. και, συνεπώς, του ίδιου του μαθήματος εν γένει. Πρόκειται για 6 απαντήσεις που αντιστοιχούν στο 10,2% επί του συνόλου των απαντήσεων. Στην εν λόγω περίπτωση ανήκουν τοποθετήσεις του τύπου «όλα είναι χρήσιμα αλλά και βαρετά και θέλουν διάβασμα» ή «το ένα συμπληρώνει το άλλο και είναι όλα της ίδιας βαρύτητας».

Ακολουθεί, τέλος, ο αντίστοιχος συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική απεικόνιση των 4 κατηγοριών που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων για το συγκεκριμένο ερώτημα.

Κατηγορίες	N	%
Σύνδεση με τη ν.ε. γλώσσα	30	50,8
Σύνδεση με την πληρέστερη κατανόηση της α.ε. γλώσσας	19	32,2
Σύνδεση με μία ευρύτερη καλλιέργεια	4	6,8
Διάφορα	6	10,2
Σύνολο	59	100

Πίνακας 44: Συγκεντρωτική παρουσίαση κατηγοριών για τον χρησιμότερο τομέα της Α.Ε.Γλ.

4.2.3 Ο λιγότερο χρήσιμος τομέας της Α.Ε. Γλώσσας

- Ερώτημα Β2 (β' μέρος): *Ποιον από τους τέσσερις τομείς του μαθήματος θεωρείς λιγότερο χρήσιμο και γιατί;*

Αναφορικά με το τρίτο υπο-ερώτημα της Β ερώτησης, οι μαθητές -εφόσον προηγουμένως έχουν επιλέξει κάποιον από τους τέσσερις τομείς της Α.Ε.Γλ. ως λιγότερο χρήσιμο⁷⁸- καλούνται να επεξηγήσουν την άποψή τους. Ύστερα από την ποιοτική επεξεργασία των 63 απαντήσεων που ήταν εφικτό να συγκεντρωθούν, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες, οι οποίες και πάλι αφορούν εξίσου όλους τους γνωστικούς τομείς του μαθήματος, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις.

- ❖ 1^η κατηγορία: η πρακτική αξιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τοποθετήσεις μαθητών οι οποίοι θέτουν ως αξιολογικό κριτήριο για τον βαθμό χρησιμότητας ενός τομέα την πρακτική του αξιοποίηση. Πρόκειται για απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι η παρεχόμενη από τον εκάστοτε επιλεγμένο τομέα γνώση «δεν θα βοηθήσει» ούτε «θα χρειαστεί πουθενά», παρά γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως «ανούσια», εφόσον δεν έχει κάτι να «προσφέρει». Η πρακτική, μάλιστα, διάσταση του εκάστοτε τομέα διαπιστώνεται σε δύο επίπεδα, αφενός στη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και αφετέρου στην εφαρμογή στα νέα ελληνικά.

Στην κατηγορία αυτή, λοιπόν, συναντώνται τοποθετήσεις σχετικά με το κείμενο του τύπου «τα κείμενα δεν μας βοηθάνε σε κάτι συγκεκριμένο», «είναι ανούσια», «δεν θα σου χρησιμεύσει σε κάτι» και «σου προσφέρει λίγα πράγματα, η κατανόησή του είναι σαν άσκηση, από εκεί και πέρα τίποτα άλλο εκτός από μια ωραία ιστορία. Ανάλογες είναι οι απόψεις που παρατίθενται για τη γραμματική και το συντακτικό, όπως «δεν χρειάζεται να ξέρουμε όλη αυτή τη γραμματική γιατί έτσι κι αλλιώς δεν θα τη χρειαστούμε ποτέ» και «δεν με βοηθάει καθόλου να μάθω τη γλώσσα» ή «δεν πρόκειται να μας σταματήσει ποτέ κανείς και να μας πει στην πρόταση... ποιο είναι το υποκείμενο».

Η συγκεκριμένη κατηγορία καλύπτει σε ποσοστό το 36,5% δηλαδή 23 απαντήσεις, εκ των οποίων 11 αντιστοιχούν στο κείμενο και 11 ακόμη στο συντακτικό, ενώ μόλις 1 αφορά τη γραμματική. Σημειώνεται, τέλος, ότι καμία αναφορά δεν σχετίστηκε με την περίπτωση του λεξιλογίου σε αυτήν την κατηγορία.

⁷⁸ Για τα σχετικά αποτελέσματα βλ. ανωτέρω πίνακες 33, 34, και 35.

❖ 2^η κατηγορία: κατακερματισμός της γνώσης.

Η κατηγορία αυτή διαμορφώθηκε λόγω του ότι παρατηρήθηκε με σημαντική συχνότητα στις απαντήσεις των μαθητών μία άτυπη σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων γνωστικών τομέων. Οι μαθητές δήλωναν κάποιον τομέα ως περιττό ή λιγότερο σημαντικό σε σχέση με τους υπόλοιπους, με γνώμονα την εκμάθηση της α.ε. γλώσσας, θεωρώντας ότι «δεν χρησιμεύει σε κάτι».

Οι τοποθετήσεις των μαθητών κινούνται μεταξύ διατυπώσεων όπως «το συντακτικό δεν βοηθάει στην κατανόηση του κειμένου», «και χωρίς το συντακτικό κάποιος μπορεί να μάθει αρχαία» ή «κανείς δεν θα σε ρωτήσει αν μπορείς να μεταφράσεις το κείμενο. Θα σου πει να μου κλίνεις ένα ρήμα/ουσιαστικό/επίθετο» και «αν ξέρεις γραμματική, συντακτικό και λεξιλόγιο, το κείμενο σου είναι άχρηστο». Χαρακτηριστική, τέλος, είναι στην περίπτωση των δομολειτουργικών φαινομένων η αντίφαση στην τοποθέτηση ενός μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου, ο οποίος θεωρεί ότι «η γραμματική για μια νεκρή γλώσσα δεν είναι χρήσιμη, ενώ το συντακτικό βοηθά και για τα νέα ελληνικά».

Από τις 63 απαντήσεις η συγκεκριμένη κατηγορία καλύπτει το 25,4% δηλαδή 16 απαντήσεις, από τις οποίες οι 9 αντιστοιχούν στο κείμενο, οι 4 στο συντακτικό και 2 μόνο στο λεξιλόγιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι έγινε μόνο 1 σχετική αναφορά στη γραμματική, καθώς ο τομέας αυτός θεωρήθηκε «πλέον χρήσιμος» και, ως εκ τούτου, συγκέντρωσε τα χαμηλότερα ποσοστά στη συγκεκριμένη ερώτηση.

❖ 3^η κατηγορία: τα α.ε. ιδωμένα ως νεκρή γλώσσα.

Η κατηγορία αυτή, μολοντί αφορά και πάλι στην πρακτική αξιοποίηση των γνώσεων που αποκομίζουν οι μαθητές από τους γνωστικούς τομείς του μαθήματος, περικλείει τοποθετήσεις οι οποίες δηλώνουν ότι ο επιλεγμένος γνωστικός τομέας της Α.Ε.Γλ. δεν είναι χρήσιμος «στην καθημερινότητά» τους, διότι η α.ε. γλώσσα «δεν χρησιμοποιείται πλέον».

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει διατυπώσεις του τύπου «θεωρώ άχρηστη τη γραμματική διότι πια δεν υπάρχει λόγος να τα μαθαίνουμε όλα αυτά αφού δεν τα χρησιμοποιούμε», «δεν χρησιμοποιείται πια αυτή η γλώσσα οπότε δεν χρειάζεται να ξέρουμε πολλές λέξεις», «[το συντακτικό] δεν το χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας» και «δεν χρησιμοποιούμε τα αρχαία σήμερα, οπότε η ανάγνωση αρχαίων κειμένων δεν μου χρησιμεύει σε κάτι».

Η κατηγορία αυτή αγγίζει επί του συνόλου των απαντήσεων το ποσοστό 19%, δηλαδή αντιστοιχεί σε 12 από τις 63 απαντήσεις. Αναλυτικότερα, οι περισσότερες συνδέονται με το δομολειτουργικό κομμάτι της ύλης, δηλαδή, τη γραμματική και το συντακτικό (4 απαντήσεις για κάθε τομέα), ενώ έπεται αμέσως μετά το κείμενο (3 απαντήσεις) και τελευταίο το λεξιλόγιο (μόνο 1 απάντηση).

❖ 4^η κατηγορία: η παρεχόμενη γνώση προσφερόμενη και στα ν.ε.

Η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει απόψεις μαθητών οι οποίοι θεωρούν ότι οι παρεχόμενες γνώσεις από κάποιον γνωστικό τομέα της Α.Ε.Γλ. μπορούν να γίνουν κτήμα τους και από το μάθημα της Ν.Ε. Γλώσσας, γεγονός που τους οδηγεί στη δήλωση ότι «δεν χρειάζεται» να μελετούν τη σχετική ύλη και στο μάθημα των α.ε., εφόσον δεν προσφέρει κάτι νέο ή διαφορετικό. Η δεδομένη περίπτωση αφορά συνολικά 8 απαντήσεις -αντιστοιχώντας στο 12,7% επί του συνόλου-, οι οποίες σχετίζονται καθαρά και μόνο με τους τομείς του λεξιλογίου και του συντακτικού.

Πιο συγκεκριμένα, 5 απαντήσεις συνδέονται με το λεξιλόγιο, όπως «μοιάζει πολύ με τα νέα ελληνικά και έτσι αποτελεί απλώς επανάληψη» και «γιατί ξέρεις περίπου πώς είναι οι λέξεις ξέροντας νέα ελληνικά». Παράλληλα, 2 απαντήσεις είναι σχετικές με το συντακτικό και είναι απόψεις του τύπου «γιατί αρκετοί κανόνες (ή όλοι) είναι δεδομένοι και στα ν.ε.» και «το κάνουμε τόσα χρόνια».

❖ 5^η κατηγορία: διάφορα.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μόνο 4 απαντήσεις, οι οποίες δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις προαναφερθείσες κατηγορίες. Από αυτές τις απαντήσεις, λοιπόν, 2 αφορούν στο λεξιλόγιο («είναι αρκετά εύκολο» και «δεν μου αρέσει διότι δεν μπορώ εύκολα να το μάθω»), 1 αντιστοιχεί στο κείμενο («δεν βρίσκω λόγο να τα μελετάμε») και 1 στο συντακτικό («είναι χάλια και δεν μου αρέσει»), ενώ ως ποσοστό αντιστοιχεί στο 6,3% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Ακολουθεί, και πάλι, ο σχετικός συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική απεικόνιση των 5 κατηγοριών που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων για το συγκεκριμένο ερώτημα.

Κατηγορίες	N	%
Η πρακτική αξιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης	23	36,5
Κατακερματισμός της γνώσης	16	25,4
Τα α.ε. ιδωμένα ως νεκρή γλώσσα	12	19
Η παρεχόμενη γνώση προσφερόμενη και στα ν.ε.	8	12,7
Διάφορα	4	6,3
Σύνολο	63	100

Πίνακας 45: Συγκεντρωτική παρουσίαση κατηγοριών για τον λιγότερο χρήσιμο τομέα της Α.Ε.Γλ.

4.2.4 Προτίμηση μεταξύ Α.Ε. Γλώσσας και Α.Ε. Γραμματείας

- Ερώτημα Ε: *Μου αρέσουν περισσότερο τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο σε σχέση με τα αρχαία από μετάφραση. Γιατί;*

Στην προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές καλούνται σε πρώτο επίπεδο να δηλώσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους με τη συγκεκριμένη τοποθέτηση⁷⁹, ενώ εν συνεχεία τους ζητείται να εξηγήσουν πού οφείλεται η επιλογή τους. Εφόσον, λοιπόν, το «γιατί» αφορά σε ανοιχτού τύπου ερώτημα, προσεγγίσαμε τις 122 απαντήσεις (εκ των οποίων ήταν 25 Ναι, 96 Όχι, 1 χωρίς κυκλωμένη επιλογή) που συγκεντρώθηκαν μέσω ανάλυσης περιεχομένου, όπως και προηγουμένως. Ύστερα από την ποιοτική επεξεργασία αυτών των απαντήσεων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν εξίσου στην περίπτωση της καταφατικής και της αρνητικής τοποθέτησης των μαθητών στο αρχικό ερώτημα.

- ❖ 1^η κατηγορία: η λογοτεχνική ταυτότητα της Α.Ε. Γραμματείας.

Η συγκεκριμένη κατηγορία περικλείει τοποθετήσεις μαθητών που εστιάζουν στον βαθμό ευκολίας της Α.Ε.Γρ. ή τον βαθμό ενδιαφέροντος για τη μελέτη του αντικειμένου, σε σύνδεση μόνο με τη λογοτεχνική φύση των έργων που μελετούν εκείνοι στο πλαίσιο του μαθήματος, αντιμετωπίζοντας τα έργα σαν «ιστοριούλα» ή «παραμύθι».

Ως εκ τούτου, στην εν λόγω κατηγορία συναντώνται απόψεις κυρίως υπέρ του αντικειμένου της Α.Ε.Γρ., του τύπου «μου αρέσουν τα α.ε. από μετάφραση γιατί μου αρέσει η ποίηση των τότε χρόνων», «μου αρέσουν περισσότερο τα αρχαία σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία», «είναι σαν παραμύθι ή ιστορία και μαθαίνονται πιο

⁷⁹ Για τα σχετικά αποτελέσματα βλ. ανωτέρω πίνακες 25 και 26.

εύκολα από τα α.ε. που πρέπει να μαθαίνουμε κατεβατά κείμενα με θεωρία απ' έξω» και «η Οδύσσεια σε ταξιδεύει περισσότερο παρά η γραμματική». Στην αντίθετη περίπτωση συναντάμε τοποθετήσεις όπως «βαριέμαι να αναλύω λογοτεχνικά και για να το κάνω αυτό πρέπει να ασχοληθώ πολλή ώρα, ενώ είμαι πολύ καλύτερος στο να μαθαίνω κανόνες».

Η κατηγορία αυτή καλύπτει το 23% επί του συνόλου των απαντήσεων, αντιστοιχώντας σε 28 απαντήσεις, εκ των οποίων μόνο 1 (προαναφέρθηκε) δηλώνει προτίμηση για την Α.Ε.Γλ.

❖ 2^η κατηγορία: ο βαθμός κατανόησης και ευκολίας του μαθήματος.

Στην παρούσα περίπτωση γίνεται λόγος για τον βαθμό δυσκολίας στη μελέτη καθενός εκ των δύο γνωστικών αντικειμένων. Κριτήριο, δηλαδή, για τους μαθητές είναι το πόσο «κατανοητή» είναι η ύλη και, συνεπώς, με πόσο «εύκολο» ή «ξεκούραστο» τρόπο μπορεί αυτή να προσεγγιστεί.

Κατά συνέπεια εδώ συναντώνται και πάλι τοποθετήσεις υπέρ κυρίως της Α.Ε.Γρ., με διατυπώσεις όπως «τα α.ε. από μετάφραση είναι πιο απλά, εύκολα και κατανοητά» ή «η Ελένη είναι πιο ωραία από τα αρχαία γιατί είναι και μεταφρασμένη, άρα και πιο ευκολονόητη, ενώ τα αρχαία δεν μου αρέσουν γιατί δεν τα καταλαβαίνω πάντα». Ωστόσο υπάρχουν και απόψεις όπως «η Ιλιάδα είναι κουραστική» και «μου φαίνονται πιο εύκολα και απλά τα αρχαία», οι οποίες υποδηλώνουν προτίμηση για την Α.Ε.Γλ.

Η κατηγορία αυτή όπως και η προηγούμενη, καλύπτει σε ποσοστό το 23% επί του συνόλου των απαντήσεων, αντιστοιχώντας και πάλι σε 28 απαντήσεις, εκ των οποίων 3 δηλώνουν προτίμηση για την Α.Ε.Γλ.

❖ 3^η κατηγορία: το ενδιαφέρον του γνωστικού αντικειμένου.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται απόψεις μαθητών αντιπροσωπευτικές του ενδιαφέροντος που προκαλεί η ύλη είτε της Α.Ε.Γλ. είτε της Α.Ε.Γρ. Οι μαθητές, δηλαδή, τάσσονται υπέρ του ενός ή του άλλου μαθήματος, με κριτήριο το πόσο «ενδιαφέρον» και «ευχάριστο» το θεωρούν.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι διατυπώσεις του τύπου «βρίσκω τα α.ε. πιο ενδιαφέρον από το μεταφρασμένο», «ακόμα και αν δεν με ενδιαφέρουν, [τα αρχαία] είναι ευχάριστη γλώσσα» ή «η Οδύσσεια είναι βαρετή». Τα παραδείγματα αυτά συνιστούν απόψεις υπέρ της Α.Ε.Γλ. Ανάλογα είναι, ωστόσο, τα παραδείγματα

που υποστηρίζουν μία διαμέτρου αντίθετη άποψη και προβάλλουν τοποθετήσεις του τύπου «τα α.ε. είναι βαρετά και απαίσια», «η Ελένη, η Ιλιάδα και η Οδύσσεια είναι τέλεια, τεεεελεια και πιο ενδιαφέροντα», ενώ στο ίδιο πλαίσιο αναγνωρίζεται και η ποιοτική διδακτική προσπάθεια του διδάσκοντα. Αντιπροσωπευτική είναι η τοποθέτηση μαθήτριας της πρώτης τάξης, η οποία δηλώνει: «δεν θεωρώ τα αρχαία ευχάριστο μάθημα, παρόλο που η καθηγήτρια μάς τα μαθαίνει με τον καλύτερο τρόπο». Αξίζει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι συναντάται και μία περίπτωση μαθητή της πρώτης τάξης, ο οποίος δηλώνει ότι «και τα δύο μαθήματα είναι εξίσου ωραία».

Από το σύνολο των 122 απαντήσεων η εν λόγω κατηγορία καλύπτει το 22,1% δηλαδή 27 απαντήσεις, εκ των οποίων οι 7 είναι υπέρ της Α.Ε.Γλ., ενώ οι υπόλοιπες 20 υπέρ της Α.Ε.Γρ.

❖ 4^η κατηγορία: η ωφελιμότητα του γνωστικού αντικειμένου.

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν απαντήσεις μαθητών, οι οποίοι προωθούν ως βασικότερη παράμετρο την πρακτική διάσταση του μαθήματος, δηλαδή, το πόσο αξιοποιήσιμες «στην καθημερινή ζωή» μπορούν να είναι οι παρεχόμενες γνώσεις κάθε γνωστικού αντικειμένου. Οι μαθητές επιλέγουν, λοιπόν, το ένα ή το άλλο αντικείμενο βάσει του πόσο «ουσιαστικό» και «ωφέλιμο» ή «χρήσιμο» θεωρούν το περιεχόμενό του.

Ως επακόλουθο, υπάρχουν περιπτώσεις απαντήσεων μέσω των οποίων φαίνεται οι μαθητές να προσπαθούν να ανακαλύψουν την ευρύτερη ηθικοπλαστική και πνευματική προσφορά του εκάστοτε αντικειμένου που επιλέγουν ως προτιμητέο. Χαρακτηριστικές είναι οι τοποθετήσεις αφενός ενός μαθητή της Β΄ Γυμνασίου, ο οποίος κρίνει ότι «η Οδύσσεια είναι πιο ουσιαστικό μάθημα (τουλάχιστον για μένα)» και αφετέρου μίας μαθήτριας της Γ΄ Γυμνασίου, η οποία δηλώνει: «μου αρέσουν τα αρχαία γιατί έχουν ενδιαφέροντα κείμενα (αν και προτιμώ αυτά που είναι πιο φιλοσοφικά). Γενικώς μου αρέσει η γραμματική και το συντακτικό, αλλά δεν μπορώ να πω πως δεν μου αρέσει η μετάφραση γιατί κάθε φορά που τελειώνω βλέπω πως τα μαθήματα τα διδακτικά με βοηθούν και βιωματικά και στον τρόπο σκέψης».

Μεγάλο μέρος των απαντήσεων αυτής της κατηγορίας κινείται, ωστόσο, στην αναζήτηση των πιο πρακτικών προεκτάσεων κάθε μαθήματος. Αποτέλεσμα αυτού είναι τοποθετήσεις μαθητών οι οποίοι τάσσονται υπέρ της Α.Ε.Γλ. επειδή θέτουν την ηθικοπλαστική παράμετρο της Α.Ε.Γρ. σε δεύτερη μοίρα. Στην εν λόγω περίπτωση εντάσσονται απόψεις όπως «τα αρχαία είναι μια πάρα πολύ ωφέλιμη γνώση σε σχέση

με τα μαθήματα Οδύσσεια, Ιλιάδα και Ελένη. Δεν λέω ότι δεν είναι σημαντικό να ξέρουμε έργα από τον πιο διάσημο Έλληνα ποιητή, αλλά δεν πιστεύω ότι χρησιμεύουν και κάπου» και «τα α.ε. από μετάφραση σε βοηθούν να κατανοήσεις πράγματα από την καθημερινή ζωή, αλλά δεν βοηθούν κάπου ουσιαστικά». Η άλλη όψη του ίδιου νομίσματος φωτίζεται, εν προκειμένω, από τοποθετήσεις όπως αυτή ενός μαθητή της τρίτης τάξης, ο οποίος ισχυρίζεται: «[τα αρχαία] δεν μου αρέσουν και δεν θα μου αρέσουν ποτέ γιατί απλούστατα δεν θα μου χρησιμεύσουν. Πάρτε το χαμπάρι!».

Σημειώνεται, τέλος, ότι η συγκεκριμένη κατηγορία αντιστοιχεί στο 9,8% επί του συνόλου των απαντήσεων. Πρόκειται, δηλαδή, για 12 απαντήσεις, εκ των οποίων οι μισές ακριβώς (6 περιπτώσεις) τάσσονται υπέρ της Α.Ε.Γλ., ενώ οι άλλες μισές υπέρ της Α.Ε.Γρ. για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

❖ 5^η κατηγορία: η γλωσσική μορφή του κειμένου.

Η κατηγορία περικλείει περιπτώσεις απόψεων μέσω των οποίων αναδεικνύεται η παράμετρος της γλωσσικής μορφής των προς μελέτη κειμένων κάθε μαθήματος, δηλαδή, της απόδοσής τους στην αρχαία ή τη νέα ελληνική γλώσσα αντιστοίχως.

Χαρακτηριστικές της περίπτωσης αυτής είναι τοποθετήσεις υπέρ της Α.Ε.Γλ., όπου αναδεικνύεται ως βασική η παράμετρος της γλωσσικής επεξεργασίας των κειμένων. Τέτοιες είναι τοποθετήσεις του τύπου «μου αρέσει πιο πολύ το αρχαίο κείμενο γιατί μου αρέσει να καταφέρνω να μεταφράζω εγώ αυτό που διαβάζω» και «μου αρέσει να ψάχνω τη μετάφραση χωρίς να τη ξέρω». Την εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη δηλώνουν, ωστόσο, τοποθετήσεις όπως «μου αρέσει να καταλαβαίνω το κείμενο αμέσως, χωρίς να πρέπει να κάνω μετάφραση» και «δεν μου αρέσει να μεταφράζω», οι οποίες, έτσι, τάσσονται υπέρ της Α.Ε.Γρ. λόγω της νεοελληνικής της απόδοσης.

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσεται το 6,6% των απαντήσεων, δηλαδή, 8 απαντήσεις, εκ των οποίων οι περισσότερες (6 απαντήσεις) τάσσονται υπέρ της προτίμησης της Α.Ε.Γλ.

❖ 6^η κατηγορία: η αποστήθιση.

Η κατηγορία αυτή σχετίζεται με όλες τις περιπτώσεις απόψεων όπου εκδηλώνεται η προτίμηση της Α.Ε.Γρ. από πλευράς των μαθητών, λόγω του τρόπου μελέτης της ύλης. Οι μαθητές, δηλαδή, προβάλλουν εν προκειμένω τον

«αποστηθιστικό» χαρακτήρα της Α.Ε.Γλ., θεωρώντας ότι η ύλη πρέπει να μαθαίνεται «απ' έξω».

Η περίπτωση αυτή αγγίζει σε ποσοστό το 4,1% αντιστοιχώντας σε 5 σχετικές απαντήσεις, οι οποίες τάσσονται μόνο υπέρ της Α.Ε.Γρ. και αποτελούν διατυπώσεις του τύπου «η Οδύσσεια είναι μια ιστορία και δεν πρέπει να μάθεις κάτι όπως στα αρχαία», «έχω πολύ περισσότερα να μάθω και να θυμάμαι, ενώ τα μεταφρασμένα είναι μια ιστορία και είναι πιο ευχάριστο» και «στη μετάφραση δίνουμε περισσότερο βάρος στις ιδέες και τις αντιλήψεις της εποχής και όχι στην αποστήθιση».

❖ 7^η κατηγορία: ο τρόπος διδασκαλίας.

Στην παρούσα περίπτωση οι μαθητές ορίζουν την προτίμησή τους υπέρ του ενός ή του άλλου μαθήματος βάσει μίας άτυπης αξιολόγησης που κάνουν στον τρόπο με τον οποίο αυτά διδάσκονται, αναδεικνύοντας έτσι τον καίριο ρόλο του διδάσκοντα.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται απόψεις όπως «τα αρχαία είναι ωραία αλλά η Οδύσσεια μου αρέσει περισσότερο επειδή η κυρία τη διδάσκει πολύ καλύτερα από τα αρχαία», «στην Ελένη και στον Όμηρο εστιάζουμε στη λογοτεχνική φύση, ενώ τα αρχαία φαίνονται λίγο καταναγκαστικά λόγω του τρόπου που διδάσκονται» και «μερικές φορές ο τρόπος που διαβάζουμε στην τάξη τις ραψωδίες με κάνει να βαριέμαι μέσα στην τάξη ενώ στα αρχαία επειδή συμμετέχουμε μέσα στο μάθημα διασκεδάζω πιο πολύ».

Η κατηγορία αυτή αντιστοιχεί σε 4 απαντήσεις, καλύπτοντας σε ποσοστό το 3,3% επί του συνόλου των απαντήσεων, εκ των οποίων οι 2 τίθενται υπέρ του μαθήματος της Α.Ε.Γλ.

❖ 8^η κατηγορία: συνδυασμός παραμέτρων.

Εδώ επιλέχθηκε να ενταχθούν όλες οι απαντήσεις των μαθητών στις οποίες αναφέρονταν περισσότεροι του ενός λόγοι προτίμησης του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η σαφής κατηγοριοποίηση τους σε μία συγκεκριμένη κατηγορία από τις υπάρχουσες.

Πρόκειται για απαντήσεις του τύπου «τα α.ε. από μετάφραση είναι πιο κατανοητά, εύκολα και κυρίως πιο ενδιαφέρον το μάθημα», «η Οδύσσεια είναι πιο

εύκολη και ευχάριστη και κυρίως δεν έχει τόσους κανόνες όπως στα αρχαία» και «η Οδύσσεια δεν θέλει τόσο διάβασμα και δεν είναι βαρετή σε σχέση με τα αρχαία».

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 5 απαντήσεις, οι οποίες σε ποσοστό αντιστοιχούν στο 4,1% επί του συνόλου και, όπως φάνηκε και από τα προαναφερθέντα παραδείγματα, τίθενται όλες υπέρ της Α.Ε.Γρ.

❖ 9^η κατηγορία: διάφορα.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όλες οι απαντήσεις που δεν αντιστοιχούν σε κάποια από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Οι 5 σχετικές περιπτώσεις καλύπτουν το 4,1% επί του συνόλου των 122 απαντήσεων, ενώ μόνο 1 είναι υπέρ της Α.Ε.Γλ. Πρόκειται για τοποθετήσεις του τύπου «Δεν μου αρέσει η γραμματική», «όλα είναι μαθήματα που θέλω να κάνω όταν μεγαλώσω» ή «το μεταφρασμένο είναι σαν τούρκικη σειρά».

Ακολουθεί, και πάλι, ο σχετικός συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική απεικόνιση των 8 κατηγοριών που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων για το συγκεκριμένο ερώτημα.

Κατηγορίες	N	%
Η λογοτεχνική ταυτότητα της Α.Ε. Γραμματείας	28	23
Ο βαθμός κατανόησης και ευκολίας του μαθήματος	28	23
Το ενδιαφέρον του γνωστικού αντικειμένου	27	22,1
Η ωφελιμότητα του γνωστικού αντικειμένου	12	9,8
Η γλωσσική μορφή του κειμένου	8	6,6
Η αποστήθιση	5	4,1
Ο τρόπος διδασκαλίας	4	3,3
Συνδυασμός παραμέτρων	5	4,1
Διάφορα	5	4,1
Σύνολο	122	100

Πίνακας 46: Συγκεντρωτική παρουσίαση κατηγοριών για τον λόγο προτίμησης μεταξύ Α.Ε.Γλ. και Α.Ε.Γρ.

4.2.5 Διαφοροποίηση προτίμησης σε σχέση με προηγούμενες χρονιές

- Ερώτημα ΣΤ: *Φέτος τα α.ε. μου αρέσουν περισσότερο από πέρσι; Γιατί;*

Πρόκειται για την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία απευθύνεται μόνο στους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές καλούνται σε πρώτο επίπεδο να απαντήσουν καταφατικά ή αρνητικά στις δύο αντίστοιχες προϋπάρχουσες επιλογές⁸⁰, ενώ εν συνεχεία τους ζητείται να εξηγήσουν πού οφείλεται η επιλογή τους. Η ποιοτική επεξεργασία των 85 αντίστοιχων απαντήσεων που κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν (εκ των οποίων όλες αντιστοιχούν στην επιλογή *Όχι* και 38 αντιστοιχούν στην επιλογή *Ναι*, ενώ σε 1 περίπτωση δεν υπάρχει κυκλωμένη επιλογή) οδήγησε στις ακόλουθες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν εξίσου στην περίπτωση της καταφατικής και της αρνητικής τοποθέτησης των μαθητών στο αρχικό ερώτημα.

- ❖ 1^η κατηγορία: ο όγκος και ο βαθμός δυσκολίας της διδακτέας ύλης.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όλες οι απαντήσεις των μαθητών στις οποίες γίνεται λόγος για τον όγκο και τον βαθμό δυσκολίας της ύλης. Οι μαθητές, δηλαδή, δηλώνουν τη διαφοροποίηση στην εκτίμησή τους για το γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές, με κριτήριο αφενός το πόσο «μεγάλη» και αφετέρου το πόσο «δύσκολη» θεωρούν τη διδακτέα ύλη.

Σχετικά παραδείγματα της συγκεκριμένης περίπτωσης είναι τοποθετήσεις όπως αυτή μίας μαθήτριας της Γ΄ Γυμνασίου, η οποία υποστηρίζει ότι «απλά κάθε χρόνο γίνεται όλο και πιο δύσκολο και η γραμματική πολύ πιο πολλή. Δεν θέλω άλλα ρήματα και χρόνους και εγκλίσεις» και ενός μαθητή της Β΄ Γυμνασίου, ο οποίος δηλώνει: «με δυσκολεύουν και αυτό τα κάνει αποκρουστικά». Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτηση άλλης μίας μαθήτριας της τρίτης τάξης, η οποία παρουσιάζει το σκεπτικό της με ιδιαίτερη παραστατικότητα, λέγοντας ότι «είναι δύσκολα και πολύπλοκα και νιώθω ότι υπάρχει ένα δέντρο με παρακλάδια και στα παρακλάδια υπάρχουν άλλα παρακλάδια!!».

Πέραν, όμως, από το άγχος και την πίεση που εκδηλώνει μία μερίδα μαθητών, υπάρχει και μία άλλη η οποία αντιμετωπίζει το μάθημα με αυτοπεποίθηση και θετικότητα.

⁸⁰ Για τα σχετικά αποτελέσματα βλ. ανωτέρω πίνακες 22, 23 και 24.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τοποθετήσεις όπως αυτή μίας μαθήτριας της Β΄ Γυμνασίου η οποία υποστηρίζει ότι «βασικά το γεγονός ότι τα καταλαβαίνω ως μάθημα και μου είναι πιο εύκολο να τα αφομοιώσω με χαροποιεί». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η άποψη ενός μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου ο οποίος δηλώνει ότι «η φετινή ύλη, παρόλο που είναι πιο δύσκολη, έβαλε τα πράγματα σε μία σειρά και σταμάτησα να είμαι μπερδεμένος και επίσης έχω αρχίσει με αυτήν την ύλη και ξέρω τη γλώσσα».

Παράλληλα, υπάρχουν και τοποθετήσεις που αναδεικνύουν τη αύξηση του βαθμού δυσκολίας του μαθήματος ως γνωστική πρόκληση η οποία κεντρίζει τους μαθητές, ώστε εκείνοι να θέλουν ασχοληθούν περισσότερο. Αυτό υποδηλώνεται σε τοποθετήσεις του τύπου «έχει γίνει πιο ενδιαφέρουσα η γραμματική και τα πράγματα δυσκόλεψαν οπότε είμαστε σε εγρήγορση άρα πιο ξύπνιοι», «μου αρέσει να μαθαίνω πιο δύσκολα πράγματα» και «η γραμματική είναι δυσκολότερη και αυτό με κάνει να θέλω να τη μάθω».

Η παρούσα κατηγορία συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις (38 απαντήσεις), καλύπτοντας έτσι σε ποσοστό το 44,7%, εκ των οποίων οι 11 αντιστοιχούν στη θετική τοποθέτηση των μαθητών υπέρ της Α.Ε.Γλ.

❖ 2^η κατηγορία: ο ρόλος του διδάσκοντα.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όλες οι περιπτώσεις απαντήσεων όπου οι μαθητές -ακόμη και σε συνδυασμό με κάποια άλλη παράμετρο- προέβαλαν ως κριτήριο της τοποθέτησής τους τον εκπαιδευτικό και τη μεθοδική προσέγγιση της ύλης. Οι μαθητές, εν ολίγοις, επέλεξαν αν τους αρέσει περισσότερο ή λιγότερο το μάθημα σε σχέση με προηγούμενες χρονιές βάσει του αν «άλλαξαν καθηγητή» και του πώς «γίνεται το μάθημα».

Οι σχετικές μαθητικές απόψεις αναδεικνύουν την καθοριστική συμβολή του διδάσκοντα στην εκτίμηση των μαθητών για το γνωστικό αντικείμενο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι διατυπώσεις του τύπου «άλλαξε ο καθηγητής και τώρα γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα», «μου αρέσουν περισσότερο επειδή η φετινή μου δασκάλα εξηγεί καλύτερα τη διδακτέα ύλη απ' ό,τι οι άλλες», «μου άρεσαν πιο πολύ φέτος διότι αλλάξαμε καθηγήτρια και η καινούρια πιστεύει πιο πολύ σε μένα» και «η φετινή καθηγήτρια τα εξηγεί πιο καλά και περιεκτικά και έτσι με κάνει να τα αγαπήσω και επίσης με κάνει να τα κατανοώ και να καταλάβω πολλά πράγματα».

Η άλλη όψη του νομίσματος προβάλλεται μέσω τοποθετήσεων του τύπου «άλλαξε η καθηγήτρια η οποία ήταν πολύ καλή και έτσι άλλαξε και η ροή του μαθήματος που είχα συνηθίσει, με αποτέλεσμα να χάσω το ενδιαφέρον μου για το μάθημα», «είναι πιο δύσκολα και άλλαξε και ο καθηγητής. Με τον προηγούμενο για κάποιον λόγο τα μάθαινα λίγο πιο εύκολα», «φέτος άλλαξε ο καθηγητής και μας τα δίδασκε με άλλο τρόπο και αλλάξαμε συνήθειες» και «ο περσινός καθηγητής μας τα δίδασκε με τρόπο που τα έκανε πιο εύκολα και ενδιαφέροντα».

Η εν λόγω κατηγορία καλύπτει το 30,6% δηλαδή 26 απαντήσεις, εκ των οποίων οι 17 αντιστοιχούν στην επιλογή *Ναι*, δηλαδή στη βελτίωση της εκτίμησης των μαθητών για το μάθημα της Α.Ε.Γλ. σε σχέση με την/τις προηγούμενη/ες χρονιές.

❖ 3^η κατηγορία: το ενδιαφέρον της ύλης και οι προτιμήσεις των μαθητών.

Η κατηγορία αυτή περικλείει όλες τις μαθητικές απαντήσεις στις οποίες τίθεται ως κριτήριο επιλογής το ζήτημα του ενδιαφέροντος της ύλης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές δηλώνουν τη διαφοροποίηση στην εκτίμησή τους για την Α.Ε.Γλ. βάσει του πόσο «ενδιαφέρον» και «ωραίο» θεωρούν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, σε σχέση με την αντίστοιχη των προηγούμενων ετών φοίτησης στο Γυμνάσιο.

Αρκετοί μαθητές επηρεάζονται θετικά από τη διδακτέα ύλη, της οποίας το εμπλουτισμένο ανά τάξη περιεχόμενο θεωρούν πιο ωραίο και ενδιαφέρον. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που αποδεικνύουν την προαναφερθείσα συνθήκη είναι τοποθετήσεις όπως «υπάρχουν κείμενα με πολύ ωραίο περιεχόμενο», «μαθαίνουμε καινούρια πράγματα τύπου μέση φωνή κ.ά. και είναι πολύ πιο ενδιαφέρον» και «μεγάλωσε το επίπεδο και μαθαίνουμε πιο ενδιαφέροντα πράγματα».

Το ίδιο ζήτημα, ωστόσο, φαίνεται να οδηγεί μία μερίδα μαθητών και προς την ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση, αυτή της αποθάρρυνσης για ενασχόληση με την Α.Ε.Γλ. Παραδείγματα που αποτυπώνουν αυτήν την περίπτωση είναι απόψεις όπως «δεν μου τραβάνε το ενδιαφέρον», «στην πρώτη κάναμε κείμενα που μου άρεσαν πολύ περισσότερο από τη γραμματική της Γ΄ Γυμνασίου» και «μου είναι εντελώς αδιάφορα». Ορισμένες, μάλιστα, τοποθετήσεις εγείρουν προβληματισμό, όπως αυτή μαθητή της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, ο οποίος εκφράζει ότι «για κάποιο λόγο όσο περνάει το Γυμνάσιο (τόρα είμαι τρίτη) τα αρχαία με ενδιαφέρουν όλο και λιγότερο ως μάθημα. Δεν βρίσκω την εκμάθησή τους ενδιαφέρουσα (αν και την

έβρισκα στην πρώτη) και η μόνη σύνδεσή μου με το μάθημα οφείλεται στο ότι στο τέλος τα καταφέρνω καλά».

Η συγκεκριμένη κατηγορία αντιστοιχεί στο 11,8% επί του συνόλου των απαντήσεων, δηλαδή, σε 10 απαντήσεις, εκ των οποίων 4 τάσσονται υπέρ της βελτιωμένης εκτίμησης των μαθητών για την Α.Ε.Γλ.(απάντηση *Ναι* στο πρώτο μέρος της ερώτησης).

❖ 4^η κατηγορία: βοήθεια στο σπίτι.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μόνο τρεις απαντήσεις, οι οποίες διαμορφώνουν μία ξεχωριστή κατηγορία, καθώς φέρνουν στο φως τον ρόλο που διαδραματίζει στη στάση των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ. η παράμετρος της εξωσχολικής ενίσχυσής τους στη μελέτη του μαθήματος. Οι μαθητές, δηλαδή, δηλώνουν ότι «κατανοούν» περισσότερο ή βρίσκουν «πιο ενδιαφέρον» το μάθημα σε σχέση με προηγούμενα έτη, λόγω της βοήθειας που έχουν εκτός σχολικού πλαισίου.

Πρόκειται συγκεκριμένα για τις τοποθετήσεις: «ξεκίνησα ιδιαίτερα με τον αδερφό μου και μου έδειξε ότι είναι ενδιαφέρον», «έχω αρχίσει και κάνω ιδιαίτερο και με βοηθάει» και «τα καταλαβαίνω πιο πολύ, όχι γιατί άλλαξε η καθηγήτρια (η άλλη ήταν καλύτερη), αλλά γιατί άρχισα ιδιαίτερα και τα καταλαβαίνω καλύτερα».

Η περίπτωση αυτή καλύπτει το 3,5% επί του συνόλου των απαντήσεων, ενώ εκδηλώνουν και οι τρεις τη θετική αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο (απάντηση *Ναι* στο πρώτο μέρος του ερωτήματος).

❖ 5^η κατηγορία: η χρησιμότητα του μαθήματος.

Η κατηγορία αυτή προβάλλει εκ νέου το φλέγον ζήτημα της ωφελιμότητας του μαθήματος, βάσει του βαθμού στον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πρακτική χρησιμότητα του γνωστικού αντικειμένου στη ζωής τους.

Στην εν λόγω κατηγορία, λοιπόν, εντάσσονται 3 απαντήσεις με ποσοστό 3,5% επί του συνόλου των απαντήσεων, εκ των οποίων μόνο μία αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. (απάντηση *Ναι* στο πρώτο μέρος του ερωτήματος).

Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής της Β΄ Γυμνασίου δηλώνει: «απλά τα μισώ σαν μάθημα και πιστεύω ότι δεν θα μου χρειαστεί στο μέλλον γιατί απλά είναι μια νεκρή γλώσσα». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο δεύτερος μαθητής της ίδιας τάξης, ο οποίος ισχυρίζεται ότι «τα αρχαία είναι άχρηστα!!! Δεν μου αρέσουν ούτε φέτος ούτε πέρσι, είναι άχρηστα τελείως!!!». Η τρίτη, ωστόσο, σχετική τοποθέτηση,

μίας μαθήτριας της Γ΄ Γυμνασίου, είναι εκ διαμέτρου αντίθετη, και υποστηρίζει ότι «φέτος το μάθημα έχει πιο ενδιαφέροντα κείμενα και πολύ χρήσιμη γραμματική που θα μου χρειαστεί και στο λύκειο».

❖ 6^η κατηγορία: διάφορα.

Στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται όλες οι περιπτώσεις απαντήσεων οι οποίες -όπως και στα προηγούμενα ερωτήματα- δεν κατέστη δυνατό να συμπεριληφθούν σε κάποια από τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Πρόκειται για απαντήσεις όπως «συνειδητοποιώ για άλλη μια χρονιά πως ο τρόπος που μαθαίνω είναι λανθασμένος (τα ξεχνάω μετά τις εξετάσεις) και πως δεν έχω αποκτήσει την ουσία του μαθήματος», «έχω ανέβει επίπεδο στα αρχαία και θα μπορώ για παράδειγμα να κατανοήσω κάτι γραμμένο σε πλάκα στα αρχαία όταν πάω σε κάποιον αρχαιολογικό χώρο» και «είναι το ίδιο με πέρσι για την ακρίβεια».

Η συγκεκριμένη περίπτωση αντιστοιχεί σε 5 απαντήσεις, καλύπτοντας έτσι το 5,8% επί του συνόλου των απαντήσεων, εκ των οποίων μόνο μία τάσσεται υπέρ της Α.Ε.Γλ. (απάντηση *Ναι* στο πρώτο μέρος του ερωτήματος).

Ακολουθεί, όπως και προηγουμένως, ο σχετικός συγκεντρωτικός πίνακας με την ποσοτική απεικόνιση των 6 κατηγοριών που ανέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία των απαντήσεων για το τελευταίο αυτό ερώτημα.

Κατηγορίες	N	%
Ο όγκος και ο βαθμός δυσκολίας της διδακτέας ύλης	38	44,7
Ο ρόλος του διδάσκοντα	26	30,6
Το ενδιαφέρον της ύλης και οι προτιμήσεις των μαθητών	10	11,8
Βοήθεια στο σπίτι	3	3,5
Η χρησιμότητα του μαθήματος	3	3,5
Διάφορα	5	5,8
Σύνολο	85	100

Πίνακας 47: Συγκεντρωτική παρουσίαση κατηγοριών για την ανά τάξη διαφοροποίηση της προτίμησης των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ.

5. Συζήτηση

5.1 Η φυσιογνωμία του δείγματος

Όπως ανέδειξαν τα σχετικά αποτελέσματα (πίνακας 1), η πλειονότητα των μαθητών που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας δείγμα, εντάσσεται στην περίπτωση των αρκετά καλών μαθητών (βαθμοί: 16-18). Ωστόσο, η παρατηρηθείσα μείωση τόσο των αρκετά καλών όσο και των άριστων μαθητών (οι οποίοι περιορίζονται κατά το ήμισυ) στη Γ΄ Γυμνασίου, φαίνεται να αντιστοιχεί σε μία απότομη αύξηση των μέτριων μαθητών.

Η συγκεκριμένη βαθμολογική *ανατροπή* οφείλεται πιθανότατα στη δυσανάλογη αύξηση τόσο του όγκου όσο και του βαθμού δυσκολίας της ύλης, σε σύγκριση με τις δύο προηγούμενες τάξεις. Πέραν των δομολειτουργικών φαινομένων, ο αριθμός και η δυσκολία των οποίων αυξάνουν σημαντικά, οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή και με την αυστηρή μεταφραστική προσέγγιση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου. Οι εν λόγω διαφοροποιήσεις στη διδακτέα ύλη της Γ΄ Γυμνασίου οφείλονται μάλλον σε μία απόπειρα προετοιμασίας των μαθητών της τελευταίας τάξης να αντεπεξέλθουν στα απαιτητικότερα δεδομένα του επικείμενου λυκειακού μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Κατά συνέπεια, οι προαναφερθείσες αυξημένες απαιτήσεις του μαθήματος στην τρίτη τάξη οδηγούν, με τη σειρά τους, και σε ανάλογες βαθμολογικές επιπτώσεις τους μαθητές εκείνους που δεν είναι προετοιμασμένοι για μία τέτοια αλλαγή.

Όσον αφορά, έπειτα, στην παροχή εξωσχολικής βοήθειας προς τους μαθητές, μολοντί η μελέτη του θέματος οδήγησε σε αποτελέσματα στατιστικά μη σημαντικά, θεωρούμε χρήσιμη -για την εξαγωγή ορθότερων συμπερασμάτων- την πλαισίωση των υπόλοιπων ερευνητικών αποτελεσμάτων με το πληροφοριακό υλικό που ανέκλυψε από τη διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος.

Σημαντικό, συνεπώς, κρίνεται το ποσοστό των μαθητών που δηλώνει ότι δέχεται εξωσχολική ενίσχυση στη μελέτη της Α.Ε.Γλ., καθώς αυτό ανέρχεται σε 42,1%. Βάσει των αποτελεσμάτων (πίνακας 2), η εξωσχολική υποστήριξη φαίνεται εντονότερη στην πρώτη τάξη, ενώ περιορίζεται όλο και περισσότερο στις δύο επόμενες. Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται είτε σε μία προσπάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών είτε σε μία ανάγκη των ίδιων των παιδιών να υποστηριχτούν περισσότερο, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός

ολότελα νέου γνωστικού αντικειμένου. Καθώς, όμως, με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές εξοικειώνονται με το μάθημα της Α.Ε.Γλ. και προσαρμόζονται στα δεδομένα του, καταφέρνουν να το χειρίζονται μόνοι τους, γεγονός που εξηγεί με τη σειρά του γιατί περιορίζεται η εξωσχολική βοήθεια στις επόμενες τάξεις.

Στρεφόμενοι στο πρόσωπο ή φορέα που παρέχει την εξωσχολική ενίσχυση προς τον μαθητή (πίνακας 3), προέκυψε ότι, κατά κύριο λόγο, οι περισσότεροι μαθητές βασίζονται στην κατ' οίκον βοήθεια από φιλόλογο. Όπως παρατηρήθηκε, η ενίσχυση από το συγγενικό περιβάλλον -η οποία συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά στην πρώτη τάξη- περιορίζεται όλο και περισσότερο, δίνοντας τη θέση της στον φιλόλογο ιδιαίτερου. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται, αφενός, στον διαρκώς αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας του αντικειμένου, που με τη σειρά του απαιτεί την παρέμβαση ενός επαγγελματία και, αφετέρου, στην ασφάλεια που νιώθει τόσο το παιδί όσο και η οικογένεια στην ανάληψη της γνωστικής υποστήριξής του από κάποιον *ειδικό*.

Όπως φάνηκε, άλλωστε, στα σχετικά αποτελέσματα (πίνακας 4), ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές χρειάζονται εξωσχολική ενίσχυση είναι, πρωτίστως, η κάλυψη κενών που προκύπτουν από τη διδασκαλία του μαθήματος, και, εν συνεχεία, το βαθμολογικό κίνητρο και η αδυναμία ορισμένων να αντεπεξέλθουν μόνοι τους στις απαιτήσεις του αντικειμένου.

Η παρούσα συνθήκη -όπως παρουσιάστηκε ανωτέρω-, μολονότι δεν διακρίνεται από στατιστική σημαντικότητα, επισημαίνει αδυναμίες και αστοχίες σχετικές με την ενδοσχολική διδακτική πλαισίωση του μαθήματος, αναδεικνύοντας ακριβώς την ανάγκη για βελτιωτικές αλλαγές στη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο.

5.2 Η παράμετρος του εκπαιδευτικού

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού ρόλου στη διαμόρφωση μαθητικής στάσης απέναντι στην Α.Ε.Γλ. οδήγησε στην αποδοχή των σχετικών ερευνητικών υποθέσεων. Όσον αφορά τόσο στην επίδραση της επαφής δασκάλου-μαθητή στο διδακτικό πλαίσιο της Α.Ε.Γλ. όσο και στη μεθοδικότητα με την οποία εκείνος τη διδάσκει, τα σχετικά πορίσματα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σχετικά με την πρώτη ερευνητική παράμετρο, αυτή απέδειξε -συσχετισμένη με τη μεταβλητή της τάξης- ότι η συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού συναρτάται με την ηλικιακή φάση των μαθητών, η οποία, με τη σειρά της, αντικατοπτρίζεται ενδοσχολικά στο επίπεδο της τάξης.

Το σχετικό, λοιπόν, αποτέλεσμα (πίνακας 5 έως 10) οδηγεί στο γενικότερο συμπέρασμα ότι οι μαθητές επηρεάζονται από τη διάδραση με τον εκπαιδευτικό του μαθήματος. Αναλυτικότερα, στις δύο πρώτες τάξεις η πλειονότητα των μαθητών αναγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό την υποστηρικτικότητα του εκπαιδευτικού της Α.Ε.Γλ., φαινόμενο που δείχνει να εντείνεται από την Α΄ στη Β΄ Γυμνασίου. Η εκτίμηση αυτή των μαθητών οφείλεται ίσως στη συναισθηματική τους ανάγκη -ως παιδιά- να δεθούν με τον δάσκαλό τους, μαθητική νοοτροπία που -ως επί το πλείστον- επικρατεί στο Δημοτικό. Η τάση αυτή, ωστόσο, περιορίζεται στην τρίτη τάξη, δίνοντας έδαφος σε μία απόπειρα *αποστασιοποίησης* των μαθητών, καθώς η περίπτωση «ούτε ισχύει/ούτε δεν ισχύει» συγκεντρώνει και στα δύο σχετικά ερωτήματα τα υψηλότερα ποσοστά. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του, οφείλεται ίσως σε μία προσπάθεια συναισθηματικής αυτονόμησης των εφήβων μαθητών, οι οποίοι πλέον επιδιώκουν να αναδείξουν ένα πιο δυναμικό προφίλ, οδεύοντας προς το Λύκειο.

Σε γενικές γραμμές, η επαφή που αναπτύσσουν οι μαθητές με τον διδάσκοντα στο πλαίσιο της μελέτης της Α.Ε.Γλ. αναγνωρίζεται ως ενθαρρυντική και υποστηρικτική από τους περισσότερους μαθητές (συγκεκριμένα, από το 50% στο αρχικό ερώτημα και το 72,4% στο αντίστροφο ερώτημα). Ως επακόλουθο, η καλή σχέση δασκάλου-μαθητή λειτουργεί για τον δεύτερο ως κίνητρο για την ενασχόληση με το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

Η δεύτερη ερευνητική παράμετρος, συσχετισμένη με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών, οδηγεί στη διαπίστωση ότι η μεθοδική προσέγγιση μίας διδασκαλίας επηρεάζει τους μαθητές σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα

με τις επιδόσεις τους, εφόσον οι επιδόσεις αυτές υποδηλώνουν, τις περισσότερες φορές, και ανάλογες μαθησιακές δυνατότητες και δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, γενικότερο συμπέρασμα που προέκυψε από τη μελέτη των αποτελεσμάτων (πίνακες 11 έως 16) είναι ότι η ενασχόληση των μαθητών με την Α.Ε.Γλ. επηρεάζεται από τον τρόπο διδασκαλίας του διδάσκοντα. Οι μεθοδικές πρακτικές που ο διδάσκων του μαθήματος εφαρμόζει, φαίνεται να ικανοποιούν όλες τις περιπτώσεις μαθητών (μέτριοι, αρκετά καλοί, άριστοι), εκτός των αδύναμων, οι οποίοι, στο σύνολό τους, δηλώνουν δυσαρεστημένοι από τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού τους.

Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση οφείλεται πιθανότατα στη μεγαλύτερη συμμετοχή των υπόλοιπων μαθητικών ομάδων στη διδακτική πράξη, σε σχέση με τους αδύναμους μαθητές. Αλληλεπιδρώντας, συνεπώς, περισσότερο με τον διδάσκοντα στα όρια της διδακτικής πράξης, οι μαθητές αυτών των περιπτώσεων έρχονται σε ουσιαστικότερη επικοινωνία και συνεργασία μαζί του, γεγονός που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη κατανόηση της ύλης. Οι αδύναμοι μαθητές, αντιθέτως, λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν να ακολουθήσουν τον ρυθμό των υπολοίπων, συχνά αποθαρρύνονται και αποστασιοποιούνται από τις διδακτικές δραστηριότητες. Συνέπεια αυτού, να μην είναι εξίσου ισχυρή η διάδραση με τον διδάσκοντα και, συνεπώς, να μην μπορούν εκείνοι να αναγνωρίσουν ως ωφέλιμο τον τρόπο διδασκαλίας του.

Από την άλλη πλευρά, η παρούσα κατάσταση οφείλεται ίσως και σε σχετική αδυναμία του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει μία διαφοροποιημένη διδακτική πράξη, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα δεδομένα όλων των μαθητικών ομάδων της τάξης του. Ενίοτε, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός, παρασυρόμενος από τις προδιαγραφές του μαθητικού *πυρήνα*, παραγκωνίζει τις ανάγκες των πιο αδύναμων μαθητών, οι οποίοι έτσι περιθωριοποιούνται, με αποτέλεσμα να μην κατανοούν το περιεχόμενο του μαθήματος, όπως αυτό προσεγγίζεται στα όρια της διδακτικής πράξης.

Παρά τα όσα προαναφέρθηκαν, όμως, η πλειονότητα των μαθητών της έρευνάς μας (το 43,9% στο αρχικό ερώτημα και το 60% στο αντίστροφο ερώτημα) αναγνωρίζει ως αποτελεσματική και ωφέλιμη για την κατανόηση της ύλης τη μεθοδική κατεύθυνση που επιλέγει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η μεθοδικότητα του εκπαιδευτικού στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος λειτουργεί για τους μαθητές ως ένα ακόμα κίνητρο για την ενασχόληση με το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

Τα εν λόγω ερευνητικά συμπεράσματα κρίνονται περισσότερο ωφέλιμα αν συσχετιστούν και με τα αντίστοιχα ερευνητικά πορίσματα της Ρίζου, στην έρευνα της οποίας γίνεται λόγος για τη βαθύτατη επίδραση του εκπαιδευτικού και της διδακτικής πράξης στη διαμόρφωση μαθησιακών κινήτρων απέναντι στην Α.Ε.Γλ., με τον διδάσκοντα να παρουσιάζεται ενίοτε «ως ο μοναδικός ή ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης των μαθητικών κινήτρων»⁸¹ (Ρίζου, 2011, σ. 186). Αν, μάλιστα, ληφθεί υπόψη και το ιδεολογικό φορτίο του εκπαιδευτικού (προσωπική θεωρία) απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο της Α.Ε.Γλ., ζήτημα με το οποίο ασχολείται -μεταξύ άλλων- η Πραγκαστί σε σχετική της έρευνα⁸², καταλήγουμε στο γενικότερο συμπέρασμα ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση μαθητικής στάσης χρήζει ιδιαίτερης σημασίας και προσοχής.

5.3 Η παράμετρος της διδακτέας ύλης

5.3.1 Το περιεχόμενο της ύλης και οι προτιμήσεις των μαθητών

Η διερεύνηση της γενικής προτίμησης των μαθητών προς την Α.Ε.Γλ. οδήγησε στο γενικό συμπέρασμα ότι η θετική στάση προς το αντικείμενο είναι πολύ περιορισμένη. Παρά τις ερευνητικές μας προσδοκίες (βλ. σχετικά 3^η ερευνητική υπόθεση), προς έκπληξή μας διαπιστώσαμε ότι αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό συναντάται μόνο στην περίπτωση συσχετισμού της εκτίμησης για το αντικείμενο με τη μεταβλητή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών. Το γεγονός αυτό, αφενός, οδηγεί στην εν μέρει μόνο αποδοχή της αντίστοιχης ερευνητικής μας υπόθεσης και, αφετέρου, υποδηλώνει τη διασύνδεση της θετικής στάσης απέναντι σε ένα αντικείμενο, με την ποιοτικότερη ενασχόληση και τις καλές επιδόσεις των μαθητών σε αυτό.

Αναλυτικότερα, το 49% των ερωτηθέντων δήλωσε μικρή έως καθόλου προτίμηση για την Α.Ε.Γλ., ενώ δεν μπορεί να θεωρηθεί αμελητέο και το ποσοστό των μαθητών που δεν πήραν θέση επί του θέματος, καθώς αυτό ανέρχεται σε 25%.

⁸¹ Προωθώντας έναν άτυπο διάλογο μεταξύ της παρούσας έρευνας και εκείνης της Ρίζου, προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της διδακτικής επίδρασης στην Α.Ε.Γλ., καθώς η δική μας ερευνητική προσπάθεια ανέδειξε ως θετική την εκτίμηση των μαθητών απέναντι στον ρόλο του διδάσκοντα, ενώ η περίπτωση της Ρίζου κατέληξε στο αντίθετο συμπέρασμα, δηλαδή, ότι «πολλοί μαθητές χρεώνουν στη φιλόλογο, και όχι στη φύση του μαθήματος ή στο εκπαιδευτικό σύστημα, πολλά αρνητικά στοιχεία του μαθήματος» (Ρίζου, 2011, σ. 191)

⁸² Βλ. σχετικά: Πραγκαστί, 2015, σσ. 215-216.

Εστιάζοντας στην περίπτωση του βαθμολογικού κριτηρίου, οι περισσότεροι μαθητές από όλες τις περιπτώσεις επίδοσης (αδύναμοι, μέτριοι και αρκετά καλοί), πλην εκείνης των άριστων, δηλώνουν μικρή έως μηδαμινή εκτίμηση προς το αντικείμενο. Η αντίθεση αυτή μεταξύ των άριστων και των υπολοίπων μαθητών μπορεί να οφείλεται σε πλήθος παραμέτρων (όπως οι αποθαρρυντικές επιδόσεις, ο βαθμός δυσκολίας του αντικειμένου ή η αδυναμία του εκπαιδευτικού να καλύψει τις προσδοκίες των μαθητών), οι οποίες οδηγούν σε έλλειψη κινήτρων ενασχόλησης με το αντικείμενο. Αντιθέτως, οι άριστοι μαθητές, λόγω των υψηλών επιδόσεών τους στο μάθημα, διάκινεται θετικά απέναντί του, προβάλλοντας τη θετική τους στάση προς κάτι στο οποίο θεωρούν τους εαυτούς τους *καλούς και ικανούς*.

Το εν λόγω αποτέλεσμα, επιβεβαιώνεται και από τις προαναφερθείσες έρευνες της Πραγκαστίς και της Ρίζου. Στο ερευνητικό πλαίσιο της πρώτης, το 55,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κρίνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με μικρό ενδιαφέρον το μάθημα (Πραγκαστή, 2015, σ. 216), ενώ στην έρευνα της δεύτερης προσδιορίζονται οι διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές παράμετροι που λειτουργούν ως *αντι-κίνητρα* στην ενασχόληση των μαθητών με την Α.Ε.Γλ.

Η εστιασμένη διερεύνηση της προτίμησης των μαθητών προς κάθε επιμέρους γνωστικό τομέα της Α.Ε.Γλ., συνδεδεμένης με τη μεταβλητή της σχολικής τάξης, οδηγεί στην αποδοχή της ερευνητικής μας υπόθεσης και στην ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μαθητικών προτιμήσεων και της διαφοροποίησης του περιεχομένου της ύλης ανά τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ως συμπέρασμα ότι το αρχαιοελληνικό κείμενο αιχμαλωτίζει σταθερά τη μαθητική πλειονότητα (το 54% των μαθητών) σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές απολαμβάνουν τη γλωσσική και ερμηνευτική προσέγγιση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου πολύ περισσότερο από τη μελέτη αποκομμένων δομολειτουργικών και ετυμολογικών φαινομένων. Τα σχετικά ποσοστά, ωστόσο, υποδιπλασιάζονται από την πρώτη στην τρίτη τάξη, κατάληξη η οποία οφείλεται πιθανότατα στη συνεχώς αυξανόμενη δυσκολία του εν λόγω αντικειμένου. Ενώ, δηλαδή, στην πρώτη τάξη οι μαθητές εστιάζουν στη μελέτη του ουσιαστικού περιεχομένου ενός κειμένου, η απαίτηση για αναλυτική μετάφραση και συντακτική επεξεργασία στην τρίτη τάξη φαίνεται να αποπροσανατολίζει τους μαθητές από τον αρχικό -και πιο αρεστό- τρόπο επεξεργασίας του και να τους εγκλωβίζει σε μία στείρα *ανατομική* προσέγγισή του,

γεγονός που -όπως φαίνεται- περιορίζει, τελικά, την αρέσκειά τους για τη συνολική του μελέτη.

Η παρούσα συνθήκη αναδεικνύει την ανάγκη να δοθεί στο γνωστικό αντικείμενο περισσότερο κειμενοκεντρική προοπτική, ανάγκη την οποία όχι μόνο εισηγούνται πολλοί μελετητές του αντικειμένου (Τουλούμης, Φουντοπούλου, Τσάφος κ.ά.), αλλά προκύπτει και από διάφορες σχετικές έρευνες⁸³, καθώς και πρακτικές διδακτικές εφαρμογές⁸⁴.

Επιστρέφοντας στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, εξίσου σημαντική είναι και η αύξηση των τιμών της περίπτωσης του λεξιλογικού/ετυμολογικού μέρους της ύλης⁸⁵ (το σχετικό ποσοστό φτάνει στο 20,5% στη Γ΄ Γυμνασίου), καθώς και του τομέα μελέτης συντακτικών φαινομένων (το ποσοστό του οποίου ανέρχεται στο 28,2% στη Γ΄ Γυμνασίου). Η εν λόγω συνθήκη οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στην αντίληψη που σχηματίζουν οι μαθητές για τον ωφέλιμο χαρακτήρα των συγκεκριμένων αντικειμένων, στην οποία γίνεται εκτενέστερη αναφορά παρακάτω.

Η μελέτη της εξέλιξης της εκτίμησης των μαθητών προς την Α.Ε.Γλ. -μέσω του ερωτήματος ΣΤ (πίνακες 22, 23, 24 και 47)- έδωσε αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό μόνο στην περίπτωση συσχετισμού με τη μεταβλητή της τάξης. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να αποδεχτούμε τη σχετική ερευνητική υπόθεση μόνο εν μέρει, εφόσον δεν προέκυψε διασύνδεση με την παράμετρο της βαθμολογικής επίδοσης και της παροχής εξωσχολικής βοήθειας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, προκύπτει, ως γενική τάση, η μείωση της εκτίμησης των περισσοτέρων μαθητών προς το αντικείμενο σε σύγκριση με τις προηγούμενες τάξεις, εφόσον το 58,2% των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά. Έτσι, μολονότι στη Β΄ Γυμνασίου παρατηρήθηκε ως επικρατέστερη -με μικρή όμως απόκλιση από την αντίθετη τάση- η βελτίωση της μαθητικής στάσης απέναντι στην Α.Ε.Γλ., στη Γ΄ Γυμνασίου το 73,2% των μαθητών δήλωσε ότι το αντικείμενο δεν είναι τόσο αρεστό όσο τις προηγούμενες χρονιές.

⁸³ Η Ρίζου προβάλλει ως κίνητρο σπουδής της Α.Ε.Γλ. -μεταξύ άλλων- το μαθητικό ενδιαφέρον για γνωριμία με τη ζωή και τον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων (Ρίζου, 2011, σ. 184). Το κίνητρο αυτό αφορά άμεσα την ποιοτική μελέτη αρχαιοελληνικών κειμένων, προτάσεις και επισημάνσεις για τη διαμόρφωση των οποίων παρατίθενται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2006).

⁸⁴ Βλ. σχετικά Τουλούμης, χ.χ.

⁸⁵ Το κείμενο και το λεξιλόγιο τίθενται ως περισσότερο ενδιαφέροντες τομείς και από τη Ρίζου (Ρίζου, 2011, σ. 189).

Στοιχεία για την ερμηνεία της παρούσας συνθήκης προέρχονται από την ίδια την τοποθέτηση των μαθητών στο σχετικό ανοιχτού τύπου ερώτημα (πίνακας 47). Σύμφωνα, λοιπόν, με τα λεγόμενα των μαθητών, η αρνητική -και σε μικρότερο ποσοστό η θετική- στάση προς το μάθημα οφείλεται πρωτίστως στη διδακτέα ύλη, εφόσον το 44,7% των μαθητών εστίασε στον όγκο και τον βαθμό δυσκολίας της, το 11,8% αναφέρθηκε στο ενδιαφέρον που εκείνη προκαλεί, ενώ το 3,5% έκανε λόγο για την ωφελιμότητά της. Ως καθοριστική επί του θέματος αναδεικνύεται και η συμβολή του εκπαιδευτικού, καθώς το 26% των μαθητών ανέφερε την «αλλαγή του διδάσκοντα» ως βασική αιτία μεταστροφής της άποψης για την Α.Ε.Γλ. Ρόλο διαδραματίζει, ωστόσο, και η παροχή εξωσχολικής βοήθειας στα όρια μελέτης του αντικειμένου, μία και ορισμένοι μαθητές (3,5%) την παρουσίασαν ως παράγοντα θετικής μεταβολής της στάσης τους προς την Α.Ε.Γλ.

Τα εν λόγω συμπεράσματα επαναλαμβάνονται και -ως εκ τούτου- επιβεβαιώνονται και από τη Ρίζου. Στην αντίστοιχη έρευνα επισημαίνεται ότι η αρχική θετική στάση των μαθητών γίνεται αρνητικότερη μετά από έναν χρόνο (Ρίζου, 2011, σ. 185), ενώ, παράλληλα, οι προαναφερθέντες παράγοντες εξελικτικής δυσαρέσκειας -ως επί το πλείστον- προς την Α.Ε.Γλ. τίθενται από τους μαθητές ως αντι-κίνητρα ενασχόλησης με το γνωστικό αυτό αντικείμενο.

Η προσέγγιση της μαθητικής προτίμησης μεταξύ των δύο γνωστικών αντικειμένων των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο (Α.Ε. Γλώσσα και Α.Ε. Γραμματεία), οδήγησε σε αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό (βλ. πίνακες 25, 26 και 46), γεγονός που δεν μας επιτρέπει να δεχτούμε την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Παρόλα αυτά, παραθέτουμε μία σύντομη αναφορά των σχετικών ευρημάτων, τόσο του κλειστού όσο και του ανοιχτού ερωτήματος που πλαισίωσαν τη συγκεκριμένη ερευνητική παράμετρο, κρίνοντάς τα ως προσανατολιστικά για μία μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος.

Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των μαθητών (77,6%) δείχνει μεγαλύτερη προτίμηση στην Α.Ε.Γρ. σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και ανεξαρτήτως βαθμολογικής επίδοσης. Η ερμηνευτική προσέγγιση του προκείμενου αποτελέσματος επιτυγχάνεται μέσα από τα κριτήρια που ανέδειξαν οι ίδιοι οι μαθητές στις τοποθετήσεις τους. Βασική προϋπόθεση επιλογής φαίνεται να είναι, αφενός, η λογοτεχνική φύση της Α.Ε.Γρ. (23%) και, αφετέρου, η διδακτέα ύλη κάθε αντικειμένου, με κριτήριο τον βαθμό δυσκολίας (23%), το ενδιαφέρον (22,1%) και την ωφελιμότητα (9,8%) έκαστου μαθήματος. Παράλληλα, όμως, προβάλλουν ως

στοιχεία επιρροής όχι μόνο τη γλωσσική μορφή κάθε αντικειμένου (6,6%), αλλά και τη διδακτική πλαισίωσή τους από τον εκπαιδευτικό, μέσω τόσο του τρόπου διδασκαλίας καθενός (3,3%) όσο και των απαιτήσεων μελέτης (λόγος περί αποστηθιστικού χαρακτήρα της Α.Ε.Γλ.) προς τους μαθητές (4,1%). Η παρούσα κατάληξη, παρότι δεν είναι ερευνητικά έγκυρη, συνάδει με τα αντίστοιχα αποτελέσματα και συμπεράσματα της Ρίζου, καθώς, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, οι τιθέμενες -από τα δικά μας ερευνητικά υποκείμενα- παράμετροι επισημαίνονται και στη δική της ερευνητική περίπτωση ως παράγοντες εξασθένησης των μαθησιακών κινήτρων προς την Α.Ε.Γλ.

5.3.2 Η χρησιμότητα της ύλης

Η άποψη των μαθητών για τη χρησιμότητα εν γένει της Α.Ε.Γλ. ως σχολικού μαθήματος (βλ. πίνακες 27, 28 και 29), οδήγησε σε αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό, γεγονός που μας παρωθεί στην απόρριψη της αντίστοιχης ερευνητικής υπόθεσης. Κρίνουμε, ωστόσο, χρήσιμη την παράθεση των σχετικών ευρημάτων, θεωρώντας τα αξιοποιήσιμα για μία πιθανή μελλοντική εμβάθυνση στο θέμα.

Κατάληξη, λοιπόν, των σχετικών αποτελεσμάτων είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών (66,6%) φαίνεται πως δεν εκτιμά την Α.Ε.Γλ. λόγω της χρησιμότητάς της, καθώς δεν την αντιλαμβάνεται. Η εν λόγω θέση δείχνει να ισχυροποιείται όσο οι μαθητές προχωρούν προς την επόμενη τάξη, αλλά να περιορίζεται όσο αυξάνεται η βαθμολογική επίδοση, ενώ δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα σε σχέση με την παροχή ή μη εξωσχολικής βοήθειας.

Τα συγκεκριμένα δεδομένα, μολονότι -όπως ειπώθηκε- δεν διακρίνονται από στατιστική σημαντικότητα, εγείρουν έντονο προβληματισμό⁸⁶, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δηλώνει έλλειψη εκτίμησης προς την Α.Ε.Γλ., θεωρώντας ότι αποκομίζει ελάχιστες έως και καθόλου χρήσιμες γνώσεις από τη σπουδή της στο Γυμνάσιο. Η τοποθέτηση, μάλιστα, αυτή ισχυροποιείται όλο και περισσότερο ανά τάξη, γεγονός που με τη σειρά του δείχνει ότι η μεγαλύτερη τριβή των μαθητών με το αντικείμενο δεν διαφοροποιεί προς το καλύτερο την εκτίμηση προς αυτό.

Τα εν λόγω δεδομένα, μάλιστα, επιβεβαιώνονται και πάλι από την έρευνα της Ρίζου, η οποία επισημαίνει ότι «οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολύ θετικά το γεγονός

⁸⁶ Η περίπτωση συσχετισμού με τη μεταβλητή της τάξης (πίνακας 27) έχει μικρή μόνο απόκλιση από την πιθανότητα στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος ($p = 0,060 > 0,05$).

ότι τα αρχαία είναι η γλώσσα των προγόνων τους, αλλά τους γεννά ιδιαίτερα αρνητικά συναισθήματα η έλλειψη χρησιμότητάς τους» (Ρίζου, 2011, σ. 185). Όπως, εντούτοις, αποδεικνύει σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2006), οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πολύ ωφέλιμη για το μαθητικό κοινό τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Η προκείμενη αντίφαση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων της Α.Ε.Γλ. προβάλλει ως αναγκαιότητα τη γεφύρωση αυτού του χάσματος οπτικής, μέσω μίας βελτιωτικής διδακτικής αναπλαισίωσης του αντικειμένου.

Η εστιασμένη, έπειτα, διερεύνηση της χρησιμότητας έκαστου γνωστικού τομέα της Α.Ε.Γλ., (πίνακες 30-35, 44 και 45), ανέδειξε πρώτη σε βαθμό χρησιμότητας για τους μαθητές τη γραμματική (με σχετικά ποσοστά 37,8% ως περισσότερο χρήσιμου τομέα στο ερώτημα Β2α και 7,5% ως λιγότερο χρήσιμου τομέα στο ερώτημα Β2β). Τελευταίο σε χρησιμότητα, όμως, τέθηκε -προς έκπληξή μας- το αρχαιοελληνικό κείμενο⁸⁷ (με αντίστοιχα ποσοστά 10,4% για το ερώτημα Β2α και 36,7% για το ερώτημα Β2β). Απόρροια του αποτελέσματος αυτού είναι η εν μέρει μόνο αποδοχή της ερευνητικής μας υπόθεσης.

Επιπλέον, όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις ανά τάξη, παρατηρήθηκαν ορισμένες αντίρροπες έως και αντιφατικές τάσεις στην περίπτωση των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου. Αναλυτικότερα, στο πρώτο υποερώτημα (Β2α), μολονότι προέκυψε ως χρησιμότερος τομέας η γραμματική στην Α΄ (46,5%) και τη Γ΄ τάξη (30,8%), στη Β΄ τάξη πιο χρήσιμο τέθηκε το λεξιλόγιο (39,6%), ενώ αξιοσημείωτη είναι η συνεχώς αυξανόμενη τιμή του συντακτικού, δείχνοντας ότι η χρησιμότητά του εκτιμάται όλο και περισσότερο από τους μαθητές.

Στο δεύτερο υποερώτημα (Β2β), από την άλλη πλευρά, προέκυψε ως λιγότερο χρήσιμος τομέας για τις πρώτες δύο τάξεις το κείμενο (με 57,1% και 36,7% αντιστοίχως), μολονότι έχει επιλεγεί από τους μαθητές ως το πιο αρεστό τμήμα της διδακτέας ύλης (βλ. ερώτημα Β1). Στη Γ΄ Γυμνασίου, όμως, την πρώτη θέση επί του θέματος καλύπτει η περίπτωση του λεξιλογίου (30,5%). Αξιοπερίεργο είναι,

⁸⁷ Η τοποθέτηση του κειμένου ως τελευταίου σε χρησιμότητα ερμηνεύεται από τον Τουλούμη, σύμφωνα με τον οποίο: «Τα Ανθολόγια της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, τα σχολικά εγχειρίδια δηλαδή, δομούνται με μια λογική που παρότι μοιάζει να δίνει την πρωτοκαθεδρία στο πρώτο μέρος, στο «Κείμενο», δηλαδή, το οποίο και προηγείται, οδηγεί, τελικά, στο να δοθεί έμφαση στα άλλα δύο μέρη στα «Λεξιλογικά - Σημασιολογικά» και στη «Γραμματική - Συντακτικό» με τα οποία συνδέει το κείμενο χαλαρά και επιφανειακά με αφορμή κάποιες λέξεις που περιέχονται σε αυτό. Οι ασκήσεις εμπέδωσης, μάλιστα, των άλλων δυο μερών κινούνται σε προτασιακό επίπεδο με περιόδους ή προτάσεις ατάκτως ερριμμένες και αποκομμένες από κάθε κειμενικό πλαίσιο δημιουργώντας σύγχυση στους μαθητές, αλλά, πολλές φορές, και στους ίδιους τους διδάσκοντες» (Τουλούμης, σ. 455).

εντούτοις, το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο υποερώτημα προέκυψε ως δεύτερη μαθητική επιλογή λιγότερο χρήσιμου τομέα το συντακτικό και, μάλιστα, εξίσου σε όλες τις τάξεις.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των προαναφερθέντων αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται μέσα από τις τοποθετήσεις των ίδιων των μαθητών στο σχετικό ανοιχτού τύπου ερώτημα. Πρώτο κριτήριο επιλογής του χρησιμότερου τομέα του μαθήματος είναι η πρακτική αξιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης τόσο στην πρόσληψη και την παραγωγή νεοελληνικού λόγου (50,8%) όσο και στην καλύτερη εκμάθηση της ίδιας της Α.Ε.Γλ. (32,2%), γεγονός που οδηγεί στην επιλογή του λεξιλογικού και του δομολειτουργικού μέρους της ύλης. Μαθητικό κριτήριο συνιστά, επίσης, και η ευρύτερη προσφερόμενη καλλιέργεια (6,8%), η οποία συνδέεται μόνο με την επιλογή του αρχαιοελληνικού κειμένου ως χρησιμότερου τομέα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι τα εν λόγω μαθητικά κριτήρια ωφελιμότητας επισημαίνονται όχι μόνο από τη στρεφόμενη σε μαθητές έρευνα της Ρίζου, αλλά και από τη στρεφόμενη σε καθηγητές έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Συνεπώς, διδάσκοντες και διδασκόμενοι κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος αναφορικά με την ωφελιμότητα των τομέων του μαθήματος.

Παράλληλα, η αξιολόγηση για την επιλογή ενός γνωστικού τομέα του μαθήματος ως λιγότερο χρήσιμου φαίνεται πως κινείται στην ίδια λογική. Ως εκ τούτου, βασικό κριτήριο επιλογής (36,5%) είναι και πάλι η πρακτική αξιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης και στις δύο περιπτώσεις εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (α.ε. και ν.ε.), θέτοντας, έτσι, ως λιγότερο αξιοποιήσιμο τον τομέα του αρχαιοελληνικού κειμένου.

Προς την ίδια κατεύθυνση προβλήθηκαν, εντούτοις, και ορισμένα μαθητικά κριτήρια που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου. Με κριτήριο την καλύτερη εκμάθηση της Α.Ε.Γλ., φάνηκε ότι οι μαθητές κατακερματίζουν τα γνωστικά εργαλεία της (25,4%), αναζητώντας τη χρησιμότητα του ενός στην εκμάθηση του άλλου, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν γίνεται αντιληπτή η από κοινού λειτουργικότητα των γλωσσικών επιπέδων. Παράλληλα, με κριτήριο την καλύτερη εκμάθηση της Ν.Ε.Γλ., το δομολειτουργικό κυρίως μέρος της Α.Ε.Γλ. αντιμετωπίζεται ως νεκρό (19%) και, συνεπώς, αχρείαστο στα νεοελληνικά γλωσσικά δεδομένα, ενώ το λεξιλογικό/ετυμολογικό μέρος κρίνεται κατά κόρον περιττό (12,7%), ακριβώς επειδή είναι ήδη γνωστό από τη σπουδή της νέας ελληνικής.

Βάσει των όσων παρουσιάστηκαν, λοιπόν, φαίνεται ότι τα αξιολογικά κριτήρια των μαθητών για την επιλογή του χρησιμότερου τομέα της Α.Ε.Γλ. είναι όχι μόνο ποικίλα αλλά και ουσιαστικά. Η περίπτωση δε των «αντιφατικών» αποτελεσμάτων κρίνεται αριθμητικά αποδεκτή και, ως έναν βαθμό, λογικά αναμενόμενη, αν αναλογιστεί κανείς ότι πρόκειται για διαφορετικές μερίδες μαθητών, οι οποίοι εκφράζουν αντίρροπες αλλά εξίσου αποδεκτές προσωπικές εκτιμήσεις.

Η διερεύνηση της ωφέλιμης διασύνδεσης μεταξύ α.ε. και ν.ε. γλώσσας, σε συσχετισμό μόνο με τη βαθμολογική κατάταξη των μαθητών, οδηγεί στην εν μέρει αποδοχή της σχετικής ερευνητικής υπόθεσης. Η γενική κατάληξη ότι η πλειονότητα των μαθητών (50%) θεωρεί ελάχιστα έως και καθόλου αξιοποιήσιμη στη Ν.Ε.Γλ. την κεκτημένη γνώση της Α.Ε.Γλ., επαναλαμβάνεται τόσο στη Ρίζου, όπου επισημαίνεται η «σύγχυση που προκαλεί η διπλή διδασκαλία» (Ρίζου, 2011, σ. 191) όσο και στην Πραγκαστή, όπου η εκπαιδευτική άποψη υποστηρίζει ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται ικανοποιητικά τη σχέση μεταξύ α.ε. και ν.ε. (Πραγκαστή, 2015, σ. 216).

Αναλυτικότερα, όλες οι μαθητικές ομάδες (αδύναμοι, μέτριοι και αρκετά καλοί μαθητές) φαίνεται ότι θεωρούν αναξιοποίητες τις γνώσεις της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ., πέραν των άριστων μαθητών, οι περισσότεροι εκ των οποίων όχι μόνο δεν συμερίζονται αυτήν την άποψη, αλλά δηλώνουν -σε ποσοστό 53,8%- ότι η Α.Ε.Γλ. είναι αρκετά έως πολύ χρήσιμη στη σπουδή της Ν.Ε.Γλ. Αξιοσημείωτο είναι, παράλληλα, και το ποσοστό των μαθητών εκείνων που δεν παίρνουν θέση επί του θέματος (12%), το οποίο, όμως, δείχνει να περιορίζεται όσο οι βαθμολογικές επιδόσεις βελτιώνονται.

Η παρούσα συνθήκη οφείλεται πιθανότατα στην ωριμότητα αλλά και την επιμέλεια με την οποία οι άριστοι μαθητές προσεγγίζουν καθένα από τα δύο γλωσσικά μαθήματα. Εφόσον μελετούν αποτελεσματικά και τα δύο γνωστικά αντικείμενα -γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις αντίστοιχες βαθμολογικές επιδόσεις-, είναι σε θέση να αξιολογήσουν με τρόπο πιο ουσιαστικό τα γνωστικά εργαλεία κάθε αντικειμένου και τη δυνατότητα αξιοποίησης του ενός στην ποιοτικότερη μελέτη του άλλου.

Πέραν αυτού, αν συσχετιστεί το εν λόγω αποτέλεσμα με όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τις μαθητικές εκτιμήσεις για τη χρησιμότητα έκαστου τομέα της Α.Ε.Γλ. στη Ν.Ε.Γλ. (βλ. ανωτέρω), οδηγούμαστε σε μία ανησυχητική κατάληξη. Προκύπτει, δηλαδή, ως πρόβλημα για τη διδακτική σκοποθεσία της Α.Ε.Γλ. η αδυναμία από

πλευράς της μαθητικής πλειονότητας να αντιληφθεί τα σημεία επαφής των δύο γλωσσικών μορφών⁸⁸, αντιμετωπίζοντας την Α.Ε.Γλ. ως *νεκρή* και τα στοιχεία της εξολοκλήρου αναξιοποίητα στον σύγχρονο νεοελληνικό λόγο⁸⁹.

Η άποψη των μαθητών για την *ανάγκη* διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο (βλ. πίνακες 38 και 39) δεν κατέληξε σε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, γεγονός που οδηγεί στην απόρριψη της σχετικής ερευνητικής υπόθεσης. Πρόκειται, ωστόσο, για ένα ιδιαίτερος ουσιαστικό ζήτημα, καθώς μέσω αυτού διερευνάται και προβάλλεται η εκτίμηση των μαθητών για την ωφελιμότητα του γνωστικού αντικειμένου, ζήτημα, συνεπώς, καίριο για τη διδακτική *υπόσταση* του μαθήματος. Για τον λόγο αυτόν, επιλέξαμε -όπως και σε άλλα σημεία- να παραθέσουμε το σχετικό πληροφοριακό υλικό, κρίνοντας ότι θα ήταν ίσως ωφέλιμο σε μία περαιτέρω μελέτη θεμάτων που άπτονται της διδασκαλίας της Α.Ε.Γλ.

Ως γενική κατάληξη, λοιπόν, φάνηκε ότι το εν λόγω ζήτημα δυσκολεύει και διχάζει τους μαθητές, καθώς, από τη μία πλευρά, το 43,1% δήλωσε ότι η Α.Ε.Γλ. θα έπρεπε να διδάσκεται στο Γυμνάσιο και, από την άλλη πλευρά, το 41,7% υποστήριξε το ακριβώς αντίθετο, ενώ παράλληλα το 15,3% δεν πήρε ξεκάθαρη θέση επί του θέματος. Με σταθερή τη μικρή ποσοστιαία απόκλιση μεταξύ των δύο αντίθετων τάσεων, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές της Β' και της Γ' Γυμνασίου επικρότησαν τη διδασκαλία της Α.Ε.Γλ., άποψη την οποία συμμερίστηκε και ο μαθητικός πυρήνας (μέτριοι και αρκετά καλοί μαθητές), από τη σκοπιά της βαθμολογικής επίδοσης.

Τα παρόντα στοιχεία, παρά την έλλειψη εγκυρότητάς τους, οδηγούν εμμέσως σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα, αν συνδυαστούν με αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών: η μαθητική σκοπιά της Ρίζου κάνει λόγο για αδυναμία των εκπαιδευτικών να εξηγήσουν τους λόγους ύπαρξης του μαθήματος (Ρίζου, 2011, σ. 191), ενώ η οπτική των εκπαιδευτικών φωτίζεται διττά, εμπλουτίζοντας περαιτέρω το θέμα. Έτσι, η Πραγκαστή αναφέρει ότι το 26,2% των ερωτηθέντων διδασκόντων υποστηρίζουν πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν ως «περιττό» το μάθημα της Α.Ε.Γλ. (Πραγκαστή, 2015, σ. 216), ενώ το 96,8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην

⁸⁸ Η θέση της ελληνικής γλώσσας στη διαχρονική της διάσταση, πέραν από επιδίωξη του ΑΠΣ του μαθήματος, αποτελεί και ισχυρή πεποίθηση και διδακτικό αίτημα των διδασκόντων της Α.Ε.Γλ. (βλ. σχετικά Γκλαβάς, 2006, σ. 11).

⁸⁹ Κατά την Πραγκαστή: «Την αρχαία ελληνική γλώσσα καλούνται οι μαθητές να την προσεγγίσουν σαν κάτι ανώτερο και *αμπεγάδιαστο*. Έτσι στέκουν αμήχανοι απέναντι σε αυτήν και αμφισβητούν τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της, αφού η σύνδεσή της με την ομιλούσα γλώσσα είναι ανεπαρκής» (Πραγκαστή, 2015, σ. 220).

έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αντιλαμβάνεται ως έλλειμμα παιδείας την απουσία επαφής με την Α.Ε.Γλ. στο Γυμνάσιο (Γκλαβιάς & Καραγεωργίου, 2006, σ. 7).

5.3.3 Ο βαθμός δυσκολίας της ύλης

Το ζήτημα του βαθμού δυσκολίας κάθε γνωστικού τομέα της Α.Ε.Γλ. (πίνακες 40-43) σε συσχέτισμό με τη σχολική τάξη οδήγησε στην εν μέρει αποδοχή της ερευνητικής μας υπόθεσης κι απέδειξε ότι το εν λόγω θέμα συνδέεται καθαρά με τη διαφοροποίηση της ύλης σε όγκο και βαθμό δυσκολίας, η οποία αντικατοπτρίζεται στην αλλαγή επιπέδου τάξης.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μεγαλύτερη δυσκολία αποδίδεται από την πλειονότητα των μαθητών στο δομολειτουργικό μέρος της Α.Ε.Γλ. (83,3%). Πιο συγκεκριμένα, πρώτη σε βαθμό δυσκολίας δηλώθηκε -όπως προαναφέρθηκε- η γραμματική (55,8%), διατηρώντας σταθερά την πρώτη θέση σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις, ενώ ως δεύτερο σε βαθμό δυσκολίας ακολουθεί το συντακτικό (27,5%). Η κίνηση των τιμών ανά τάξη οδήγησε, μάλιστα, στο συμπέρασμα ότι όσο οι μαθητές προχωρούν τάξη, τόσο θεωρούν δυσκολότερο το συντακτικό, οι τιμές του οποίου *καταλαμβάνουν όλο και περισσότερο το έδαφος* των αντίστοιχων της γραμματικής. Έπονται, τέλος, -με σημαντική διαφορά τιμών- το αρχαιοελληνικό κείμενο (8%) και το λεξιλόγιο (7,2%)⁹⁰.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των εν λόγω αποτελεσμάτων βασίστηκε κατά κόρον στις επεξηγήσεις των ίδιων των μαθητών, στο σχετικό ανοιχτού τύπου ερώτημα (πίνακας 43). Φάνηκε, συνεπώς, ότι, ανεξαρτήτως γνωστικού τομέα, τα κριτήρια των μαθητών για την επιλογή του δυσκολότερου αντικειμένου στηρίζονται πρωτίστως στην πολυπλοκότητα της σχετικής ύλης (30,7%), με επικρατούσα την αναφορά στην περίπτωση του συντακτικού. Έπεται ως κριτήριο ο όγκος της ύλης (26,3%), καθώς και ο απομνημονευτικός/αποστηθιστικός χαρακτήρας μελέτης ενός γνωστικού τομέα (21,1%), με επικρατέστερη -και στις δύο περιπτώσεις- την αναφορά στη γραμματική. Στο ίδιο πλαίσιο, επίδραση στη μαθητική τοποθέτηση έχει και ο βαθμός κατανόησης της σχετικής ύλης εκάστου τομέα (15,8%), με επικρατέστερες -και πάλι- τις αναφορές στο δομολειτουργικό μέρος της Α.Ε.Γλ. Ρόλο, τέλος, αποδείχθηκε ότι

⁹⁰ Η παρούσα σειρά συναντάται κοινή και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κρίνουν ως δυσκολότερο το δομολειτουργικό μέρος, κατόπιν το αρχαιοελληνικό κείμενο και, τέλος, το λεξιλογικό/ετυμολογικό τμήμα (βλ. σχετικά: Γκλαβιάς, 2006).

διαδραματίζει και ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης κάθε τομέα (2,6%), γεγονός που επισημαίνει τη συμβολή του εκπαιδευτικού επί του θέματος.

Η εστίαση των μαθητών στο δομολειτουργικό μέρος της ύλης είναι σχεδόν αναμενόμενη, αν αναλογιστεί κανείς την αύξηση του όγκου και του βαθμού δυσκολίας των μελετώμενων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, η οποία συνοδεύει το πέρασμα προς την επόμενη τάξη. Κατά τη Ρίζου, η εμμονή αυτή στη γραμματικοσυντακτική λεπτομέρεια από κοινού με τον όγκο της ύλης «απωθούν ανεπιστρεπτί τους μαθητές» από το αντικείμενο (Ρίζου, 2011, σ. 189), θέση που βρίσκει σύμφωνους και τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (42,6%). Στην περίπτωση αυτών, ωστόσο, τίθεται υψηλότερα (65,8%) και μία νέα παράμετρος και συγκεκριμένα η ελλιπής γλωσσική κατάρτιση στη Ν.Ε.Γλ.⁹¹.

⁹¹ Βλ. σχετικά Γκλαβάς, 2006.

6. Ερευνητικά συμπεράσματα και προεκτάσεις

6.1 Τελικά ερευνητικά συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποπειράθηκε να διερευνήσει την επίδραση των ενδοσχολικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης στη διαμόρφωση μαθητικής στάσης απέναντι στην Α.Ε.Γλ.

Όσον αφορά, λοιπόν, στον ρόλο του διδάσκοντος, αναδεικνύεται η καθοριστική συμβολή του στην εκτίμηση των μαθητών για το γνωστικό αντικείμενο. Ως γενικότερο συμπέρασμα προκύπτει ότι η παρουσία του επηρεάζει σημαντικά τη στάση των μαθητών απέναντι στην Α.Ε.Γλ. Οι μαθητές αξιολογούν αφενός -βάσει της επίδοσής τους- τη μεθοδική οργάνωση της διδασκαλίας του και, αφετέρου, -βάσει της ηλικίας τους- τη σχέση που αναπτύσσουν μαζί του κατά την αλληλεπίδρασή τους στα όρια της διδακτικής πράξης. Συνεπώς, όσο αποτελεσματικότερη η μεθοδική προσέγγιση της διδασκαλίας και όσο ουσιαστικότερη η σχέση δασκάλου-μαθητή, τόσο μεγαλύτερο το κίνητρο των μαθητών για ενασχόληση με την Α.Ε.Γλ.

Αναφορικά με την περίπτωση της διδακτέας ύλης, γενική κατάληξη είναι ότι η θετική στάση των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο -με εξαίρεση μόνο την περίπτωση των αρίστων- είναι πολύ μικρή, ενώ η προτίμηση προς την Α.Ε.Γλ. περιορίζεται όλο και περισσότερο ανά τάξη. Ως παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση της εξελικτικής εκτίμησης των μαθητών προς το αντικείμενο τίθενται η διδακτέα ύλη (όγκος, βαθμός δυσκολίας, ενδιαφέρον και ωφελιμότητα), η συμβολή του διδάσκοντα (η «αλλαγή εκπαιδευτικού» ως αιτία μεταστροφής της άποψης για την Α.Ε.Γλ.), καθώς και η παροχή ή μη εξωσχολικής βοήθειας στα όρια μελέτης του αντικειμένου.

Παράλληλα, η μαθητική άποψη για τη χρησιμότητα εν γένει της Α.Ε.Γλ. και την *ανάγκη* διδασκαλίας της στο Γυμνάσιο δεν κατέληξε σε κανένα έγκυρο συμπέρασμα. Πρόκειται, ωστόσο, για ένα ιδιαίτερος ουσιαστικό ζήτημα, εφόσον μέσω αυτού διερευνάται και προβάλλεται η εκτίμηση των μαθητών για την ωφελιμότητα του γνωστικού αντικειμένου, ζήτημα, εν ολίγοις, καίριο για τη διδακτική *επιβίωσή* του.

Εστιάζοντας, έπειτα, στους γνωστικούς τομείς της Α.Ε.Γλ., πρώτο σε προτίμηση ανέρχεται σταθερά σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις το αρχαιοελληνικό κείμενο, το οποίο, παράλληλα, θεωρείται ελάχιστα δύσκολο, αλλά και ελάχιστα

χρήσιμο ως προς την άντληση ωφέλιμου γνωστικού υλικού. Η περίπτωση του λεξιλογικού και ετυμολογικού μέρους της ύλης κινείται προς την ίδια κατεύθυνση, καθώς η σχετικά μεγάλη αρέσκεια που το διακρίνει, συνοδεύεται από τον περιορισμένο βαθμό δυσκολίας και χρησιμότητάς του ως διδακτικού αντικειμένου. Αντιθέτως, παρά τον περιορισμένο βαθμό προτίμησης, το δομολειτουργικό τμήμα της ύλης ανέρχεται πρώτο τόσο σε βαθμό δυσκολίας όσο -κυρίως- σε βαθμό χρησιμότητας, με τη γραμματική να προηγείται σταθερά, αλλά το συντακτικό να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος ανά τάξη και στις δύο περιπτώσεις. Φαίνεται, συνεπώς, ότι για το μαθητικό κοινό προέχει η πρακτική αξιοποίηση της γνώσης, η οποία έγκειται ακριβώς στην καλύτερη εκμάθηση του γλωσσικού οργάνου, ενώ, αντιθέτως, έπεται η ευρύτερη ηθικοπνευματική καλλιέργεια που προωθείται μέσω της προσέγγισης αρχαιοελληνικών κειμένων.

Σημαντικά παρουσιάζονται, όμως, και τα κριτήρια των μαθητών για τη διπλή αξιολόγηση κάθε γνωστικού τομέα του μαθήματος. Ως κριτήρια αξιολόγησης της χρησιμότητας τίθενται, λοιπόν, από το μαθητικό κοινό αφενός η πρακτική αξιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης στην καλύτερη εκμάθηση τόσο της Α.Ε.Γλ. όσο και της Ν.Ε.Γλ. (κριτήριο που εστιάζει στο δομολειτουργικό και ετυμολογικό τμήμα της ύλης) και, αφετέρου, η ευρύτερη προσφερόμενη καλλιέργεια (κριτήριο που σχετίζεται μόνο με την περίπτωση του κειμένου). Παράλληλα, τα αξιολογικά κριτήρια περί του βαθμού δυσκολίας της ύλης αφορούν στην πολυπλοκότητα, τον όγκο, και τον βαθμό κατανόησής της, τον απομνημονευτικό/αποστηθιστικό χαρακτήρα μελέτης της, καθώς και τον τρόπο διδακτικής προσέγγισής της, όπως αυτά διαφοροποιούνται ανά τάξη.

Στο πλαίσιο ωφελιμότητας της διδακτέας ύλης φαίνεται ότι για την πλειονότητα των μαθητών -πλην των αρίστων- η κεκτημένη γνώση της Α.Ε.Γλ. θεωρείται ελάχιστα έως και καθόλου αξιοποιήσιμη στη Ν.Ε.Γλ. Ως εκ τούτου, ένα μέρος μόνο του μαθητικού κοινού δείχνει να αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα της Α.Ε.Γλ. στην πρόσληψη και την παραγωγή νεοελληνικού λόγου. Οι υπόλοιποι αντιμετωπίζουν το δομολειτουργικό μέρος της Α.Ε.Γλ. ως νεκρό και, συνεπώς, αχρείαστο στα νεοελληνικά γλωσσικά δεδομένα και το λεξιλογικό/ετυμολογικό μέρος ως περιττό, ακριβώς επειδή είναι ήδη γνωστό από τη σπουδή της νέας ελληνικής. Προκύπτει, εν ολίγοις, ως πρόβλημα για τη διδακτική σκοποθεσία της Α.Ε.Γλ. η αδυναμία από πλευράς της μαθητικής πλειονότητας να αντιληφθεί τα σημεία επαφής των δύο γλωσσικών μορφών.

6.2 Ερευνητικές προεκτάσεις και προτάσεις

Κρίνεται, καταρχάς, ως απαραίτητη προϋπόθεση η διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου της εν λόγω θεματικής, εντάσσοντας ως αντικείμενα μελέτης, αφενός, την εκτίμηση των μαθητών για τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται στα όρια σπουδής της Α.Ε.Γλ. και, αφετέρου, τις ατομικές συνιστώσες που πιθανώς ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση στάσης, όπως είναι ο παράγοντας του άγχους και του βαθμολογικού κινήτρου. Εξίσου απαραίτητη κρίνεται, παράλληλα, η σύνδεση της οπτικής των μαθητών με έρευνες που να πλαισιώνουν την παρούσα θεματική από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του γονεϊκού περιβάλλοντος, ώστε να φωτιστούν πληρέστερα -και συνεπώς να κατανοηθούν καλύτερα- οι παραδοχές που ανακύπτουν.

Παράλληλα, βάσει των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας επισημαίνεται η ανάγκη διασύνδεσης της δομολειτουργικής πτυχής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με το πολιτισμικό περιεχόμενο της αρχαιότητας. Προτείνεται, συνεπώς, η έμφαση στη διδακτική προσέγγιση του περιεχομένου, με τη μελέτη της μορφής να συνεπικουρεί στην ανάδειξη της συλλειτουργίας των 4 γλωσσικών επιπέδων. Η παρούσα συνθήκη αναδεικνύει την ανάγκη κειμενοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης, με όρους ανακάλυψης και αυτενέργειας, ανάγκη την οποία εισηγούνται πολλοί μελετητές του αντικείμενου (Τουλούμης, Φουντοπούλου, Τσάφος κ.ά.).

Επιπλέον, προκύπτει η ανάγκη γνωστικής κατοχύρωσης της Ν.Ε.Γλ. για την αποτελεσματική εκμάθηση της Α.Ε.Γλ.⁹². Κατ' αυτόν τον τρόπο θα δοθούν οι βάσεις που θα κάνουν εφικτή την αποτελεσματική κατανόηση του γλωσσικού οργάνου στη διαχρονία του, ενώ θα αποφευχθεί η γνωστική σύγχυση του μαθητικού κοινού. Στο ίδιο πλαίσιο τίθεται και η ανάγκη διαφοροποίησης της διδακτικής πράξης, ώστε αυτή να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα δεδομένα όλων των μαθητικών ομάδων μίας τάξης.

Αναγκαία είναι, τέλος, η διαμόρφωση μιας νέας διδακτικής φιλοσοφίας για το αντικείμενο, πάνω στην οποία θα στηρίζεται ένα *κριτικά εκσυγχρονιστικό αρχαιογνωστικό πρόγραμμα* (Πόλκας, 2001, σ. 2). Κρίνουμε ότι η παρούσα κατάσταση οφείλεται σε δομικές αδυναμίες του αντικείμενου ως σχολικού

⁹² Το ζήτημα πλαισιώνει εναργέστερα ο Βώρος, θέτοντας ένα καιρίο ερώτημα: «Μήπως το πρόβλημα δεν είναι το πόσα αρχαία ελληνικά διδάσκονται οι μαθητές μας, αλλά το πότε είναι παιδαγωγικά σωστό να το διδαχθούν, αφού είναι ανάγκη πρώτα να γυμναστούν με τα νέα ελληνικά;» (Βώρος, σ. 555).

μαθήματος, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να αποκομίσουν τα ωφέλιμα γνωστικά και κριτικά εργαλεία που παρέχει η Α.Ε.Γλ. Η σπουδή του αρχαιοελληνικού γλωσσικού εργαλείου, καθώς και του συνεπαγόμενου πολιτισμικού του περικειμένου, θα μπορούσε να ωφελήσει καθοριστικά την επιδίωξη για κριτικό γραμματισμό των μαθητών, την οποία διεκδικεί η σύγχρονη εκπαιδευτική ιδεολογία. Εντούτοις, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι η διδασκαλία του μαθήματος δεν οδηγεί στην επιδιωκόμενη *συνάντηση* του αρχαιοελληνικού γλωσσικού και πολιτισμικού γίνεσθαι με τον σύγχρονο κόσμο των μαθητών.

Θεωρούμε, συνεπώς, ότι λύση δεν αποτελεί η κατάργηση του αντικειμένου από τις γυμνασιακές τάξεις, όπως προτάθηκε στο πλαίσιο του *Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία* (βλ. Εισαγωγή), αλλά η στοχοθετική αναπλαισίωση και η μεθοδική αναβάθμισή του, έτσι ώστε η γνώση του να αποτελεί για τον μαθητή ένα ακόμη εργαλείο νοηματοδότησης τόσο του αρχαίου όσο και του σύγχρονου κόσμου που τον περιβάλλει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. (χ.χ.). Ανάκτηση από Ψηφιακό Σχολείο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGYM-A>
2. 45 φιλόλογοι κατά των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο. (2016, Μάιος 31). Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 10, 2016, από Alfa Vita εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο: <https://www.alfavita.gr/arhron/45-filologoi-kata-ton-arhaion-ellinikon-sto-gymnasio>
3. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
4. Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
5. Αγγελάκος, Κ. (2016, Οκτώβριος). *Η νέα παιδεία, τα αρχαία ελληνικά και η εκπαιδευτική πολιτική*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 9, 2016, από Νέα Παιδεία: <http://www.neapaideia-glossa.gr/content/157e.htm>
6. Αγγελάκος, Κ. (2016, Ιούνιος 3). *Όχι άλλα υποκριτικά δάκρυα για τα Αρχαία Ελληνικά!* Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 9, 2016, από Εφημερίδα των συντακτών: <http://www.efsyn.gr/arthro/ohi-alla-ypokritika-dakrya-gia-ta-arhaia-ellinika>
7. Αγγελίδου, Δ. (2012). Ο άνθρωπος - ο δάσκαλος. *Φιλολογος*(147), σσ. 10-15.
8. *Αρχαία ελληνικά και γλωσσική επάρκεια: Από το 1987 στο 2016*. (2016, Σεπτεμβρίου 25). Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 8, 2016, από Η Αυγή: <http://www.avgi.gr/article/10839/7480702/archaia-ellenika-kai-glossike-eparkeia-apo-to-1987-sto-2016>
9. Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
10. Βαρμάζης, Δ. Ν. (1991). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης - από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της δημοτικής (1976)*. Θεσσαλονίκη.
11. Βοσνιάδου, Σ. (n.d.). *Πώς Μαθαίνουν οι Μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης// Unesco.
12. Βώρος, Φ. Κ. (n.d.). Προβληματισμοί από ένα ψήφισμα εγγραμμάτων για τη γλωσσική παιδεία στο γυμνάσιο. *Φιλολογος*(142), σσ. 554-556.
13. Γεωργουλοπούλου, Ε. (n.d.). Ανάκτηση από Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_.pdf
14. Γιατρομανωλάκης, Γ. (2004, Οκτώβριος 10). *Γιατί μαθαίνουμε Αρχαία Ελληνικά;*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 10, 2016, από Το Βήμα: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=161680>
15. Γκλαβάς, Σ., & Καραγεωργίου, Α. (2006). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
16. Γωγοπούλου, Α. (2011, Μάρτιος). Παρενθέσεις με νόημα. Προτάσεις για τη διδασκαλία των αρχαίων. *Φιλολογος*(143), σσ. 24-27.

17. Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. Κ. (1992). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική - Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης: Παιδαγωγική ανθρωπολογία - παιδαγωγική ηθική* (Δ΄ εκδ., Τόμ. Α΄). Αθήνα.
18. Ζμπαίνος, Δ., & Γιαννάκουρα, Α. (2010, Μάρτιος). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, σσ. 43-60.
19. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
20. Καζιάζης, Ι. (χ.χ.). *Η αξία των αρχαίων ελληνικών και η διδασκαλία τους στη σχολική εκπαίδευση*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 10, 2016, από Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_archaia_elliniki_glossa_grammateia.pdf
21. Κακριδής, Ι. (1971). *Μελέτες και άρθρα*. Αθήνα.
22. Κακριδής, Ι. (χ.χ.). *Γιατί διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά στα παιδιά*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 9, 2016, από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/kakridis_1.pdf
23. Κακριδής, Φ. (1998). *Μεταρρυθμίζοντας τη διδασκαλία των αρχαίων*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 7, 2016, από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/10.html
24. Κακριδής, Φ. (χ.χ.). *Ο Οδυσσέας και τα τριτόκλιτα: ο αρχαίος κόσμος στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Οκτώβριος 15, 2016, από Νέα Παιδεία: <http://www.neapaideia-glossa.gr/content/157g.htm>
25. Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
26. Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία* (Τόμ. Ι). Αθήνα.
27. *Κείμενο θέσεων για τα Αρχαία Ελληνικά από τον Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ*. (2016, Μάιος 31). Ανάκτηση από esos.gr: <http://www.esos.gr/arthra/44320/keimeno-theseon-gia-ta-arhaia-ellinika-apo-ton-tomea-klasikis-filologias-toy-tmimatos>
28. *Κείμενο θέσεων για τα Αρχαία Ελληνικά από τον Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ*. (2016, Μάιος 31). Ανάκτηση Σεπτέμβρης 8, 2016, από esos - Καθημερινή ηλεκτρονική εφημερίδα για την παιδεία: <http://www.esos.gr/arthra/44320/keimeno-theseon-gia-ta-arhaia-ellinika-apo-ton-tomea-klasikis-filologias-toy-tmimatos>
29. Κομνηνού-Κακριδή, Ό. (2012). Η διδασκαλία της αρχαίας γραμματικής και του συντακτικού στο Γυμνάσιο. *Φιλολόγος*(147), σσ. 75-88.
30. Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια - στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
31. Λακασάς, Α. (2016, Σεπτέμβριος 15). *Διεθνή πυρά κατά του Ν. Φίλη για το μάθημα των Αρχαίων*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 15, 2016, από Η Καθημερινή:

- <http://www.kathimerini.gr/874873/article/epikairothta/ellada/die8nh-pyra-kata-toy-n-filh-gia-to-ma8hma-twn-arxaiwn?platform=hootsuite>
32. Λιαντίνης, Δ. (2005). *Τα ελληνικά - Η γλώσσα μας και τα σχολεία*. Αθήνα.
 33. Λυπουρλής, Δ. (2011, Μάρτιος). Λόγος για τα αρχαία ελληνικά. *Φιλολόγος*(143), σσ. 60-69.
 34. Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική, I*(46), σσ. 237-246.
 35. Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
 36. Μαρκαντωνάτος, Γ. (2014, Ιούνιος 6). *Προτάσεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 10, 2016, από Φιλολογικές Διαδρομές: <http://angitan.blogspot.gr/2014/06/blog-post.html>
 37. Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1978). *Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία: προβολή και υποδοχή της στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 5, 2016, από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/18.html
 38. Μатσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής - Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
 39. Μатσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας* (Τόμ. Ι). Αθήνα: Gutenberg.
 40. Μιχάλης, Α. (2015, Σεπτέμβριος 18). *Συζητήσεις για τη γλώσσα (6)*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 11, 2016, από Περιγλώσσιο: <https://periglwsio.wordpress.com/2015/11/18/mixalis/>
 41. Μοσχονάς, Α. Σ. (2002, Μάιος 19). *Τα αρχαία στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 10, 2016, από Η Καθημερινή: <http://www.kathimerini.gr/119112/article/politismos/arxeio-politismoy/ta-arxaiia-sto-gymnasio>
 42. Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). *Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 4, 2016, από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/09.html
 43. *Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των νέων ελληνικών στο Γυμνάσιο - Να καταργηθούν τα αρχαία από το πρωτότυπο*. (2016, Μάιος 24). Ανάκτηση από AlfaVita - Εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο: <https://www.alfavita.gr/arhron/na-ayxithoyn-oi-ores-didaskalias-ton-neon-ellinikon-sto-gymnasio>
 44. Νικολοπούλου, Α. (2013). Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα.
 45. Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες - Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
 46. ΠΑ.Σ.ΑΦ. (2016, 5 26). *Διαμαρτυρία για την κατάργηση των αρχαίων από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 10, 2016, από ipaideia - όλη

- η παιδεία σε ένα site: <http://www.ipaideia.gr/eidhseis/pa-s-af-diamartiria-gia-tin-katargisi-ton-arxaion-apo-prototipo-sto-gimnasio.htm>
47. Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Α., & Τσακιρίδου, Ε. (2011). Προσωπικές θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών - Θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 159-179.
 48. Παπαναστασίου, Γ. (2011, Δεκέμβριος). Η ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της: εκπαιδευτικοί προβληματισμοί. *Φιλολόγος*(146), σσ. 575-583.
 49. *Παρέμβαση της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο*. (2016, Ιούνιος 2). Ανάκτηση Σεπτέμβρης 9, 2016, από schooltime: <http://www.schooltime.gr/2016/06/02/paremvasi-etaireias-ellinon-filologon-i-didaskalia-ton-arxaion-ellinikon-sto-gimnasio/>
 50. Πόλκας, Λ. (2001). *Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Ανάκτηση Μάρτιος 16, 2016, από Η πύλη για την ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html
 51. Πραγκαστί, Μ. (2015). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. *Theoretical and applied linguistics*(3), σσ. 211-222.
 52. Ρεγκάτος, Α. (2005, Ιανουάριος 30). *Αρχαία, αλλά όχι απαρχαιωμένα*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 10, 2016, από Το Βήμα: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=163924>
 53. Ρίζου, Φ. (2011). Θέλεις να μάθεις αρχαία ελληνικά; - Διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο. Στο Συλλογικό, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
 54. Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
 55. Σταματίνης, Ν. (2016, Ιούνιος 2). *Τα αρχαία ελληνικά κι η ενοχική διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 15, 2016, από Σκραpunk - εφημερίς εκδιδόμενη καθ'εκάστην: <http://skra-punk.com/2016/06/02/ta-archea-ellinika-ki-enochiki-didaskalia-tis-neas-ellinikis/>
 56. Συλλογικό. (2016, Ιούνιος 8). *Πρόταση για την προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 12, 2016, από AlfaVita - εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο: <https://www.alfavita.gr/arthron/protasi-gia-tin-proseggisi-ton-arhaion-ellinikon-sto-gymnasio>
 57. Συρμάλογλου, Ε. (n.d.). Ο δάσκαλος Χρήστος Τσολάκης. *Φιλολόγος*(152), σσ. 207-211.
 58. Τουλούμης, Κ. (n.d.). Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο: εμπειρίες από το Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Μακεδονίας. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, (σσ. 453-459).

59. Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας - για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
60. Τσάφος, Β. (2016, Σεπτέμβριος 13). *Τελούν άραγε υπό διωγμόν τα ανθρωπιστικά μαθήματα;*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 10, 2016, από esos - Καθημερινή ηλεκτρονική εφημερίδα για την παιδεία:
<http://www.esos.gr/arthra/46121/teloun-arage-ypro-diogmon-ta-anthropistika-mathimata>
61. Τσιτσιρίδης, Σ. (2005). *Σκέψεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Σεπτέμβρης 15, 2016, από docplayer:
<http://docplayer.gr/6104383-Skepseis-gia-ti-didaskalia-ton-arhaion-ellinikon-sto-gymnasio.html>
62. Τσούλιας, Ν. (2015, Ιούνιος 19). *Ζηλεύω τους φιλόλογους*. Ανάκτηση Μάιος 3, 2016, από Παιδείας εγκώμιον:
<https://anthologio.wordpress.com/2015/06/19/%CF%8D-%CF%8C-10/>
63. Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία - Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα* (Τόμ. Α). Αθήνα: Καστανιώτης.
64. Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
65. Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2013). Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ.
66. Φουντοπούλου, *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σσ. 113-131). Αθήνα.
67. Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
68. Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
69. Χάρης, Π. Κ. (2011). *Από την ψυχολογική θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
70. Χρηστίδης, Χ. (2003). *Προτάσεις για ευχάριστη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
71. Χριστίδης, Α. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Παράρτημα

Διερεύνηση στάσεων μαθητών Γυμνασίου απέναντι στην Α.Ε.Γλ.:

Α. Επίλεξε με X:

Τάξη: Α' Β' Γ' Γυμνασίου
 Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

πατέρας: απόφοιτος Δημοτικού	<input type="checkbox"/>	μητέρα: απόφοιτος Δημοτικού	<input type="checkbox"/>
απόφοιτος Γυμνασίου	<input type="checkbox"/>	απόφοιτος Γυμνασίου	<input type="checkbox"/>
απόφοιτος Λυκείου	<input type="checkbox"/>	απόφοιτος Λυκείου	<input type="checkbox"/>
απόφοιτος ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>	απόφοιτος ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
απόφοιτος ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>	απόφοιτος ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>
(πανεπιστημίου)		(πανεπιστημίου)	

Οι βαθμοί μου στην αρχαία ελληνική γλώσσα κυμαίνονται από:

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

Στην αρχαία ελληνική γλώσσα (α.ε.) έχω βοήθεια εκτός σχολείου :

όχι ναι

Αν ναι, από τους γονείς μου
 από μεγαλύτερο αδερφό/αδερφή ή άλλο συγγενή
 από καθηγητή στο σπίτι (ιδιαίτερο)
 από φροντιστήριο

Γιατί;

για να βελτιώσω τους βαθμούς
 για να καλύψω κενά και να κατανοήσω το μάθημα
 γιατί με δυσκολεύει και δεν μπορώ να τα καταφέρω μόνος/μόνη μου

Άλλος λόγος (σημείωσε σύντομα):

.....

Β. Αρίθμησε από το 1 έως και το 4 τους τομείς του μαθήματος των α.ε. με τη σειρά που σου αρέσουν:

.... κείμενο λεξιλόγιο/ετυμολογία γραμματική συντακτικό

Β1. Από τα παραπάνω, ποιο σου φαίνεται δυσκολότερο:

Γιατί:

Β2. Από τα παραπάνω αντικείμενα θεωρείς περισσότερο χρήσιμο:

και λιγότερο χρήσιμο:

Γιατί:

Γ. Επίλεξε με X αυτό που σου ταιριάζει:



	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ούτε ισχύει/ούτε δεν ισχύει	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
1. Μου αρέσουν τα αρχαία ως μάθημα					
2. Πιστεύω ότι τα α.ε. μου είναι χρήσιμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας					
3. Το σχολικό βιβλίο με δυσκολεύει όταν το διαβάζω μόνος/η μου					
4. Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με αποθαρρύνει από το να ασχοληθώ με το μάθημα					
5. Όταν πρόκειται να γράψουμε διαγώνισμα αρχαίων, αγχώνομαι περισσότερο απ' ό,τι στα άλλα μαθήματα και αυτό με αποθαρρύνει					
6. Πιστεύω ότι τα α.ε. πρέπει να διδάσκονται στο Γυμνάσιο					
7. Μου φαίνεται εύκολο να διαβάζω από το βιβλίο, γιατί τα έχει όλα σε χωριστές ενότητες					
8. Η αντιμετώπιση του καθηγητή μου στα αρχαία με αποθαρρύνει από το να ασχοληθώ με το μάθημα					
9. Στο διαγώνισμα αρχαίων το άγχος μου με εμποδίζει να γράψω καλά					
10. Παρόλο που τα καταφέρνω στα α.ε., δεν μου αρέσουν τόσο ως μάθημα					
11. Εκτιμώ τα α.ε., επειδή μαθαίνω χρήσιμα πράγματα					
12. Μου αρέσει η καλλιτεχνική επιμέλεια του σχολικού βιβλίου (χρώματα, εικόνες κ.ά.)					
13. Ο τρόπος που διδάσκει ο/η καθηγητής/τρια στο σχολείο με βοηθά να κατανοήσω την ύλη και να ασχοληθώ με το μάθημα					
14. Ο βαθμός που έχω στα α.ε. είναι ο λόγος που μου αρέσουν ως μάθημα					
15. Δεν με ενδιαφέρει το μάθημα των α.ε., γιατί πιστεύω ότι δεν θα μου χρειαστεί πουθενά					
16. Ο τρόπος που διδάσκει ο/η καθηγητής/τρια του σχολείου με μπερδεύει					
17. Ο βαθμός που έχω δεν μου δίνει κίνητρο να ασχοληθώ περισσότερο με το μάθημα					

Δ. Κύκλωσε αυτό που ισχύει για σένα:

1. Η οικογένειά μου θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να ασχολούμαι με τα α.ε. για να έχω καλό μέσο όρο στη βαθμολογία

NAI / OXI

Συμφωνώ κι εγώ με την άποψη τους;

NAI / OXI

2. Η οικογένειά μου θεωρεί τα α.ε. σημαντική και ωφέλιμη γνώση για το μέλλον μου

NAI / OXI

Συμφωνώ κι εγώ με την άποψη τους;

NAI / OXI

Ε. Κύκλωσε αυτό που πιστεύεις και σημείωσε σύντομα τη γνώμη σου στον κενό χώρο:

Μου αρέσει **περισσότερο** η αρχαία ελληνική γλώσσα (κείμενα, γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο) από την αρχαία ελληνική γραμματεία (Οδύσσεια, Ιλιάδα, Ελένη κ.λπ.)

NAI / OXI

Γιατί:.....

.....

ΣΤ. Η ερώτηση αφορά τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου:

Κύκλωσε αυτό που πιστεύεις και σημείωσε σύντομα τη γνώμη σου στον κενό χώρο:

Φέτος τα α.ε. μου αρέσουν **περισσότερο** από πέρσι; NAI / OXI

Γιατί: (π.χ. άλλαξε ο καθηγητής, μου αρέσει κάτι συγκεκριμένο περισσότερο ή λιγότερο στη φετινή ύλη, άλλος λόγος)

.....

.....

.....

.....