

**ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)**

**ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ: ΜΕΛΕΤΗ 10**

**ΕΚΠΟΝΗΣΗ
ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ:
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ –
ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

Επιστημονικώς Υπεύθυνη Έργου:

Αθηνά Σιπητάνου

επ. καθηγήτρια *Εκπαίδευσης Ενηλίκων*

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑ.ΜΑΚ.

Συντονιστής Ομάδας Έργου και

Συγγραφέας Μελέτης:

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

αν. καθηγητής *Διδακτικής Μεθοδολογίας*

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Θεσσαλονίκη

2008

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

1. Αθηνά Σιπητάνου, επίκουρη καθηγήτρια ΠΑ.ΜΑΚ.
2. Δημήτρης Μαυροσκούφης, αναπληρωτής καθηγητής Α.Π.Θ.
3. Κατερίνα Δημητριάδου, λέκτορας Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας
4. Μαρία Ευσταθίου, φιλόλογος, δρ. Παιδαγωγικής
5. Μαρία Μποντίλα, φιλόλογος, δρ. Παιδαγωγικής
6. Χρήστος Κυριαζόπουλος, σχολικός σύμβουλος φιλολόγων
7. Αθανάσιος Νούλας, αντιπρύτανης ΠΑ.ΜΑΚ.
8. Αναστασία Παμπούρη, ΜΑ Παιδαγωγικής, υπάλληλος ΠΑ.ΜΑΚ.
9. Θωμαή Δημητριάδου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΑ.ΜΑΚ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α/Α	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΣΕΛΙΔΕΣ
1.	Εισαγωγή	4
2.	Περιγραφή δράσεων	5
3.	Η υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις για τη βελτίωσή της	7
3.1.	Βιβλιογραφική επισκόπηση και προγράμματα σπουδών	7
3.1.1.	Αρχαία Ελληνικά	7
3.1.2.	Ιστορία	24
3.2.	Απόψεις σχολικών συμβούλων (συνεντεύξεις)	39
4.	Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων (ερωτηματολόγια): Αρχαία Ελληνικά – Ιστορία – Δομή και οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων	41
5.	Διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων – Τελικά συμπεράσματα και προτάσεις	43
5.1.	Η διεθνής εμπειρία – Καλές επιμορφωτικές πρακτικές	43
5.2.	Τελικά συμπεράσματα και προτάσεις	44
5.2.1	Οργανωτικά – διοικητικά θέματα	44
5.2.2	Επιμορφωτές	45
5.2.3	Επιμορφωνόμενοι	45
5.2.4	Μεθοδολογία	46
5.2.5	Περιεχόμενα: 1) Διδακτική Μεθοδολογία Αρχαίων Ελληνικών 2) Διδακτική Μεθοδολογία Ιστορίας	46
5.3.	Ολοκλήρωση του προγράμματος – Αξιολόγηση	50
6.	Παραρτήματα	51
6.1.	Καθήκοντα μελών ομάδας έργου και χρονοδιάγραμμα	52
6.2.	Σχέδιο ανώνυμου ερωτηματολογίου	54
6.3.	Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης	58
6.4.	Αθηνά Σιπητάνου, <i>Επεξεργασία ερωτηματολογίων</i>	61
6.5.	Αθηνά Σιπητάνου, <i>Επεξεργασία συνεντεύξεων</i>	106
6.6.	Κατερίνα Δημητριάδου, <i>Στρατηγικές και πρακτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών</i>	113

1. Εισαγωγή.

Αποτελεί, εδώ και χρόνια, κοινό τόπο ότι στη διαμόρφωση και τη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του διδακτικού έργου το σημαντικότερο ρόλο παίζει η ποιότητα των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών, αλλά και της επιμόρφωσής τους στη διάρκεια της υπηρεσίας τους¹. Ωστόσο, καθώς στην εποχή μας τα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, επιστημονικά και τεχνολογικά δεδομένα αλλάζουν με μεγάλη ταχύτητα, η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται πλέον απολύτως ανεπαρκής για μια σταδιοδρομία που μπορεί να διαρκέσει έως και τέσσερις δεκαετίες. Στο βαθμό, λοιπόν, που το έργο του εκπαιδευτικού πρέπει να συμβαδίζει με τις τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της επιστημονικής ειδικότητάς του, αλλά και στο χώρο των επιστημών της αγωγής, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών, το βάρος μετακινείται προς την πλευρά της επιμόρφωσης (*in-service training*).

Έτσι, τα προγράμματα επιμόρφωσης αποκτούν μέσα στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες μια δυναμική εξέλιξη και προσαρμογής στα δεδομένα του εκάστοτε χωρο-χρονικού πλαισίου υλοποίησής τους, αποτελώντας πλέον μια από τις σημαντικότερες όψεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μια σειρά επιστημολογικών, οργανωτικών και μεθοδολογικών παραμέτρων, μεταξύ των οποίων οι κυριότερες είναι οι ακόλουθες²:

- 1) η αντιμετώπιση των κενών της βασικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (*defect approach*),
- 2) η επαγγελματική ανάπτυξη και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου (*growth approach*),
- 3) η εφαρμογή αλλαγών ή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (*change approach*),
- 4) η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων που συνεχώς ανακύπτουν μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας (*problem-solving approach*),
- 5) η αποτελεσματική οργανωτική και διοικητική δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων,
- 6) η συμβολή της έρευνας στη διαμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τόσο ως προς το οργανωτικό και διοικητικό μέρος τους όσο και ως προς τα περιεχόμενα και τη μεθόδευσή τους.

Ο σχεδιασμός, λοιπόν, των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να συνδυάζει όλες τις παραπάνω παραμέτρους με τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που έχουν διαφορετική προέλευση, διαφορετική κατεύθυνση στις βασικές σπουδές τους, διαφορετική ηλικία, διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικά αξιακά πρότυπα κλπ. Φυσικά, στη διαδικασία σχεδιασμού δεν θα πρέπει να αγνοείται και η υφιστάμενη κατάσταση ούτε, όμως, και οι ρεαλιστικές δυνατότητες για τη βελτίωση της καθημερινής σχολικής πρακτικής³. Σημαντική πρόκληση για το σχεδιασμό αποτελεσματικών

¹ OECD (1978). *Teacher Policies in a New Context*. Paris: OECD.

² Π. Χατζηπαναγιώτου (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

³ Δ. Λιγνός (2006). «Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». *Virtual School*, 3 (3), στο: www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html.

προγραμμάτων αποτελεί, τέλος, και το λεγόμενο «συγκριτικό επιχείρημα», ιδίως στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από όπου μπορεί να αντληθούν παραδείγματα καλών πρακτικών (βλ. αναλυτικά για όλα τα σχετικά θέματα το Παράρτημα 6.6: Κ. Δημητριάδου, *Στρατηγικές και Πρακτικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*)⁴.

Τέλος, ειδικά για την ελληνική περίπτωση, ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη Διδακτική Μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας αντιμετωπίζει μια επιπλέον πρόκληση: την πλήρη ενσωμάτωση και αποτελεσματική εφαρμογή στη διδακτική πράξη των σημαντικών καινοτόμων στοιχείων που περιέχονται στα νεότερα προγράμματα σπουδών, για μεν τα Αρχαία Ελληνικά ήδη από το 1992-93, για δε την Ιστορία από το 1997-98.

2. Περιγραφή δράσεων.

Σύμφωνα με τις υποχρεώσεις που προσδιορίζονται στο Τεχνικό Δελτίο, τη Σύμβαση του Έργου *Εκπόνηση Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων – Ιστορίας* και το *Σχέδιο Ολοκληρωμένης Μελέτης*, που έχει ήδη υποβληθεί, η Ομάδα Έργου σχεδίασε και εκτέλεσε τις ακόλουθες δράσεις:

- **Δράση 1.1.** Διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης.
- **Δράση 1.2.** Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση προβλημάτων.
- **Δράση 1.3.** Διερεύνηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- **Δράση 1.4.** Διερεύνηση και ανάλυση υλοποιήσιμων προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- **Δράση 1.5.** Διερεύνηση, ανάλυση και αξιολόγηση ενεργειών δημοσιότητας.
- **Δράση 1.6.** Διερεύνηση και ανάλυση ευρωπαϊκής εμπειρίας.

Για την ορθολογική διαχείριση και την απρόσκοπτη υλοποίηση των παραπάνω δράσεων έγινε, μετά από επανειλημμένες συναντήσεις των μελών της Ομάδας Έργου, κατανομή συγκεκριμένων καθηκόντων και ορίστηκαν αναλυτικά για κάθε μέλος της ομάδας τα παραδοτέα, καθώς και τα σχετικά χρονοδιαγράμματα για την ολοκλήρωση κάθε δράσης⁵.

Συγκεκριμένα:

❖ Δράσεις 1.1 και 1.2.

α) Από το συντονιστή του Έργου και συγγραφέα της Μελέτης διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης και των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων αναφορικά με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (Γλώσσα και Γραμματεία) και της Ιστορίας⁶.

⁴ EURYDICE – European Unit (2007). *In-service Teacher Training in the EU and the EFTA/EEA countries*, στο: www.eurydice.org.

⁵ Βλ. σχετικά Παράρτημα 6.1: *Καθήκοντα Μελών Ομάδας Έργου και Χρονοδιάγραμμα*.

⁶ Βλ. Παράρτημα 6.2: *Σχέδιο Ανώνυμου Ερωτηματολογίου*.

Το ερωτηματολόγιο, ύστερα από δοκιμαστική εφαρμογή του σε δεκαπέντε (15) άτομα, δόθηκε ήδη σε εκατόν σαράντα δύο (142) φιλόλογους από την περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Πιερία, Πέλλα, Κιλκίς και Σέρρες). Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια η Ομάδα τα επεξεργάστηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS⁷.

β) Διαμορφώθηκε, επίσης από το συντονιστή του Έργου και συγγραφέα της Μελέτης, σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης, με βάση το οποίο μέλος της Ομάδας Έργου πραγματοποίησε δώδεκα (12) συνεντεύξεις συνολικά με σχολικούς συμβούλους φιλόλογων από την Κεντρική Μακεδονία⁸. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν η καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Αρχαία Ελληνικά και Ιστορία, η αξιολόγηση της διδακτικής και της επιμορφωτικής διαδικασίας, καθώς και η ποιοτική ανάλυση των σχετικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των αρχικών και των συμπληρωματικών συνεντεύξεων αναφέρονται παρακάτω⁹. Σημειώνεται εδώ ότι σύμφωνα με σχετική υπόδειξη του Ο.Ε.Π.ΕΚ. (Ανακοίνωση τελικών αποτελεσμάτων παραλαβής παραδοτέων, αριθ. πρ. 132/13-02-2008, σσ. 3-4) έγιναν συμπληρωματικές συνεντεύξεις με ένδεκα (11) από τους σχολικούς συμβούλους που αποτέλεσαν το αρχικό δείγμα της διερεύνησης.

❖ Δράσεις 1.3 και 1.4.

Άλλα μέλη της Ομάδας Έργου αναζήτησαν μέτρα και προτάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού – διδακτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό διερεύνησαν, κατέγραψαν, ανέλυσαν και αξιολόγησαν υλικό και δράσεις που αφορούν τη μεθόδευση της διδασκαλίας των μαθημάτων των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας (σκοποί και στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογία και οργάνωση διδασκαλίας και μάθησης, μέσα διδασκαλίας, αξιολόγηση του παραγόμενου έργου). Αναλυτικότερα, οι συγκεκριμένες δράσεις είχαν ως κύριους στόχους τους:

- α) την επισκόπηση ερευνητικών εργασιών και της σύγχρονης βιβλιογραφίας, ώστε να διαμορφωθεί ένα επιστημονικά έγκυρο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με τα δύο μαθήματα και
- β) την αναζήτηση, την καταγραφή, την ανάλυση και την αξιολόγηση σχετικών προτάσεων, μερικές από τις οποίες περιλαμβάνονται στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα των συγκεκριμένων μαθημάτων και οι οποίες θα μπορούσε να ενσωματωθούν στο συνολικό σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών δράσεων, με την έννοια ότι θα ήταν σε θέση να επηρεάσουν το διδακτικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης ή της ανανέωσής του¹⁰.

❖ Δράση 1.5.

Σχετικά με την ενεργοποίηση και την ευαισθητοποίηση κοινωνικών φορέων που συνδέονται με την εκπαιδευτική κοινότητα, αρχικά είχε σχεδιαστεί η αποστολή ερωτηματολογίων σε φορείς, όπως η ΟΛΜΕ και η ΟΙΕΛΕ, η Πανελλήνια Ένωση Φιλόλογων, ο Σύλλογος των αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. «Φιλολόγος» κλπ. Ωστόσο, επειδή αυτό δεν κατέστη

⁷ Βλ. αναλυτικά Παράρτημα 6.4: Αποτελέσματα Επεξεργασίας Ερωτηματολογίων.

⁸ Βλ. Παράρτημα 6.3: Σχέδιο Ημιδομημένης Συνέντευξης.

⁹ Βλ. αναλυτικά το Παράρτημα 6.5: Αποτελέσματα Επεξεργασίας Συνεντεύξεων.

¹⁰ Οι σχετικές διερευνητικές εργασίες στο πλαίσιο των παραπάνω δράσεων σχεδιάστηκαν από το συντονιστή του έργου και υλοποιήθηκαν από τη **Μαρία Μποντίλα** για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και από τη **Μαρία Ευσταθίου** για το μάθημα της Ιστορίας.

δυνατό, επιδιώχθηκε η ενσωμάτωση των τυχόν επιμορφωτικών δράσεων των ανωτέρω φορέων, καθώς και των απόψεών τους σχετικά με τα προβλήματα που αφορούν την υφιστάμενη κατάσταση, στη σχετική διερεύνηση που έγινε για τα δύο μαθήματα. Πάντως, κρίνεται σκόπιμο από την Ομάδα Έργου να προταθεί στον Ο.Ε.Π.ΕΚ. να παραδώσει ο ίδιος την παρούσα μελέτη στους εν λόγω φορείς και να ζητήσει τη συμβολή τους στην υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών δράσεων.

❖ Δράση 1.6.

Μέλος της Ομάδας Έργου ανέλαβε να διερευνήσει, με βάση την έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία, πτυχές της ευρωπαϊκής εμπειρίας (π.χ. Συμβούλιο της Ευρώπης), αλλά και της διεθνούς (π.χ. UNESCO, OECD), οι οποίες έχουν να κάνουν με τις λεγόμενες «βέλτιστες πρακτικές», τόσο ως προς τη διδακτική μεθοδολογία γενικά όσο και ως προς την οργάνωση και τα περιεχόμενα των επιμορφωτικών δράσεων ειδικότερα. Η σχετική έρευνα εκτιμάται ότι συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση όχι μόνο επιστημονικά έγκυρων επιμορφωτικών περιεχομένων, αλλά και ενός σύγχρονου πλαισίου εναλλακτικών μορφών και μεθόδων επιμόρφωσης¹¹.

3. Η υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις για τη βελτίωσή της.

3.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση και προγράμματα σπουδών.

3.1.1. Αρχαία Ελληνικά¹².

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στα σχολεία είναι το θέμα που έχει απασχολήσει και διχάσει περισσότερο από καθετί άλλο όχι μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και μεγάλη μερίδα της ελληνικής κοινωνίας και της διανόησης. Οι λόγοι της αντιπαράθεσης είναι γνωστοί, όπως και η εκατέρωθεν επιχειρηματολογία, γι' αυτό και δεν θα γίνει εδώ ιδιαίτερη μνεία.¹³ Ωστόσο, η ρητορεία που κατά καιρούς έχει αναπτυχθεί γύρω από τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος συνέβαλε στο να καταλάβει αυτό κυρίαρχη θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς, όμως, να εξασφαλίζονται παράλληλα και κατάλληλες μέθοδοι για τη διδασκαλία του. Το γεγονός αυτό, που σε μεγάλο βαθμό ευθύνεται και για τη σοβαρή αμφισβήτηση που δέχεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, ιδιαίτερα η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, καθιστά επιτακτική την ανάγκη να βρεθούν τρόποι για την ενσωμάτωση στην

¹¹ Βλ. αναλυτικά το Παράρτημα 6.6: Κατερίνα Δημητριάδου, *Στρατηγικές και Πρακτικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*.

¹² Αυτό το τμήμα της μελέτης στηρίχθηκε στη διερευνητική εργασία και σε σχετικό κείμενο της **Μαρίας Μποντίλα**.

¹³ Ν. Βαρμάζης (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

καθημερινή διδακτική πράξη καινοτόμων προσεγγίσεων που εδώ και αρκετά χρόνια προβλέπονται από τα προγράμματα σπουδών¹⁴. Αναγκαίο είναι, επίσης, να διαμορφωθούν και λειτουργικές εναλλακτικές προτάσεις για το ρόλο του μαθήματος, τους σκοπούς, τα περιεχόμενα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας του.

Επομένως, ένα σύγχρονο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών πρέπει να αποσκοπεί στο συνδυασμό των δύο αναγκών που προαναφέρθηκαν έτσι, ώστε το μάθημα να εξέλθει από την αμήχανη κατάσταση στην οποία φαίνεται να βρίσκεται¹⁵, να επανακτήσει τον ευεργετικό ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνει ευχάριστο για την πλειοψηφία των μαθητών. Οι προτάσεις αυτές, βέβαια, δεν διαμορφώθηκαν ερήμην των μαθητών· απεναντίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες, οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και ο προβληματισμός και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα¹⁶.

1) Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας – Διδακτικές πρακτικές.

Παραδοσιακά η γλωσσική και η πολιτιστική προσέγγιση αποτελούσαν τους δύο κύριους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ, ανάλογα με την εποχή και τις εκάστοτε συνθήκες, κέρδιζε το προβάδισμα πότε ο ένας και πότε ο άλλος. Σήμερα η πολιτεία, στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που έχει συντάξει, καθορίζει με λεπτομέρεια τους γενικούς και τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας και, ειδικότερα, με την ερμηνεία επιλεγμένων κειμένων, επιδιώκεται:

- Η ανάδειξη της ουσίας του αρχαίου κόσμου, η οποία συμπυκνώνεται:
 - στη σημασία που δόθηκε στον άνθρωπο (ανθρωποκεντρισμός), και ως άτομο και ως μέλος ενός οργανωμένου συνόλου,
 - στη συνακόλουθη ολόπλευρη μελέτη του ανθρώπου (ανθρωπογνωσία) ως δρώντος ατόμου και πολίτη,

¹⁴ Σε ανάλογες διαπιστώσεις και προτάσεις καταλήγει και πρόσφατη μελέτη για τα Αρχαία Ελληνικά στο Λύκειο, βλ. Ο. Κατσαμάκα (2006). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο σήμερα: από τη θεωρία στην πράξη*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. Στην ίδια εργασία ενσωματώνεται και μέρος του δημόσιου διαλόγου για το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, καθώς και για το αρκετά παλιό δίλημμα «αρχαιογλωσσία ή αρχαιογνωσία».

¹⁵ Βλ. για παράδειγμα βλ. Δ. Κ. Μαυροσκούφης (2002). «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο»; *Φιλολόγος*, 108, 258-266.

¹⁶ Για το θέμα αυτό η **Μαρία Μοντίλα** αισθάνεται την ανάγκη να επισημάνει τα εξής: «Εκτός από την προσωπική μου εμπειρία μέσα στην τάξη και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο, που παρατίθεται στο παράρτημα, οι επισκέψεις μου τα τελευταία δέκα χρόνια σε αρκετά μεγάλο αριθμό σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, ως επόπτης στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., καθώς και η συμμετοχή μου στα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνει το Τμήμα για τους συμμετέχοντες στην Πρακτική Άσκηση καθηγητές, μου επιτρέπουν να έχω, στο μέτρο πάντοτε του δυνατού, μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από τους μαθητές, αλλά και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσοι διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα».

- στη δυνατότητα αναγωγής του ειδικού σε γενικές αρχές και του συγκεκριμένου σε αφηρημένες έννοιες (βάση της επιστημολογίας), καθώς και του παραδείγματος σε καθολικής αξίας στάσεις και συμπεριφορές.

- Συναφώς προς τα προηγούμενα, η γνώση του αρχαίου κόσμου και η επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματά του.

- Η συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων αυτών για την πορεία του πολιτισμού.

- η επισήμανση και η αξιολόγηση των διαχρονικών ιδεών και αξιών του ελληνικού πολιτισμού

- η αναγωγή πολλών από τις σύγχρονες επιστημονικές κατακτήσεις και τις επιστημολογικές θεωρήσεις στην ελληνική αρχαιότητα

- η επισήμανση της «ευρωπαϊκής διάστασης» της αρχαιότητας, δηλαδή των επιτευγμάτων της που συνέβαλαν στη θεμελίωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού, αλλά, παράλληλα, και η επισήμανση των οφειλών του αρχαίου ελληνικού κόσμου σε άλλους λαούς (κυρίως της ανατολικής λεκάνης της Μεσογείου)

- η μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως φορέα της πνευματικής δημιουργίας

- η συνειδητοποίηση της αφετηρίας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου (με επισήμανση όλων των εξελικτικών φάσεων: επιδράσεων, μεταβολών και μεταλλάξεων, αλλοιώσεων και συγκράσεων κλπ) και, επομένως, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής ταυτότητάς μας.

Ο ανθρωπογνωστικός – αρχαιογνωστικός αυτός προσανατολισμός, με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, αποτελεί τον κύριο σκοπό του μαθήματος, τον «μορφωτικό – ανθρωπιστικό»¹⁷.

Τους γενικούς αυτούς σκοπούς, που φαίνονται καταρχήν αόριστοι και μεγαλόσχημοι, και οι οποίοι στην ουσία δεν έχουν αλλάξει σε σχέση με τους παλαιότερους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, έρχονται οι ειδικοί σκοποί να τους αναλύσουν και να τους προσδιορίσουν αναφορικά με τη διδασκαλία και της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Οι ειδικοί σκοποί έχουν τεθεί με ευκρίνεια, ενώ παράλληλα και οι γενικές αρχές οργάνωσης και μεθόδευσης της διδασκαλίας συνάδουν με τις σύγχρονες αρχές της διδακτικής των γλωσσών. Παρόλα αυτά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δεν φαίνεται να είναι περισσότερο ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές από άλλοτε. Η διδασκαλία του μαθήματος συνεχίζει να εγείρει αρκετές ενστάσεις, όπως διαπιστώνεται από το γεγονός ότι έχουν δημοσιευτεί πάρα πολλά άρθρα από ανθρώπους που εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στη διδασκαλία, στα οποία αναπτύσσεται σοβαρός προβληματισμός για τους σκοπούς και τους στόχους της

¹⁷ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 68. Πβ. και ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2004-2007). *ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.

διδασκαλίας, τα περιεχόμενα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Στα ίδια κείμενα ευδιάκριτη είναι και η αγωνία των συγγραφέων τους για την τύχη του μαθήματος. Το μάθημα, μάλιστα, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και σε συνέδρια, όπως το τελευταίο που έλαβε χώρα στη Θεσσαλονίκη το 2007 και αφορούσε το μέλλον των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα¹⁸. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα και να καταβληθεί προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες που μειώνουν στην πράξη τη μορφωτική αξία του μαθήματος. Βασικός σκοπός, βέβαια, είναι να γίνει αυτό περισσότερο αποτελεσματικό και ευχάριστο για τους μαθητές.

Από το πλήθος των παραγόντων που μπορεί να ευθύνονται για την αναποτελεσματική διδασκαλία τους μαθήματος επισημαίνονται εδώ οι εξής:

1) Οι σκοποί διδασκαλίας έχουν έντονο κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα, από τη στιγμή που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Δεν πείθουν, όμως, και είναι δύσκολο να επιτευχθούν, γιατί με τον τρόπο που είναι σήμερα διαμορφωμένη η κοινωνία οι μαθητές ακολουθούν άλλους τρόπους κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας προτύπων.

2) Το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν αυτά τα κείμενα διαφέρει ριζικά από το σημερινό, το οποίο όμως θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας, για να μπορέσουμε να «συγκινήσουμε» τους μαθητές μας. Μια ιδανική παρουσίαση της αρχαιότητας, επίπεδης, χωρίς συγκρούσεις, αντιφάσεις και ανταγωνισμούς, άρα και χωρίς δυναμική μέσα της, δεν φαίνεται να «συγκινεί» σήμερα τη νεολαία.

3) Η αρνητική διδακτική παράδοση του μαθήματος. Επί σειρά ετών το συγκεκριμένο μάθημα διδασκόταν με συγκεκριμένο τρόπο, που εστίαζε κυρίως στα λεγόμενα «ξηρά γραμματικά» και στη μηχανιστική προσέγγιση των κειμένων, Όπως και η έρευνα έχει δείξει, είναι δύσκολο ο διδάσκων να υιοθετήσει μεθόδους διδασκαλίας άλλες από αυτές που ακολουθούσε για χρόνια και, κυρίως, να αμφισβητήσει τον τρόπο με τον οποίο και ο ίδιος είχε διδαχθεί το μάθημα. Τις περισσότερες φορές αναπαράγονται στην τάξη τα παλιά, οικεία σχήματα διδασκαλίας.

4) Η απουσία διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής όσο και Διδακτικής Μεθοδολογίας.

5) Η έλλειψη ειδικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος και στις νέες στρατηγικές διδασκαλίας.

6) Η απουσία αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διεξαγωγή του μαθήματος που επιτρέπει την εμπλοκή όλων σε σύγχρονες μορφές έρευνας, την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

7) Η μονοτονία και η μονομέρεια στην προσέγγιση του μαθήματος, γεγονός που περιορίζει τον ορίζοντα του μαθητή και δεν ευνοεί την επικοινωνία.

8) Η απουσία σοβαρών και λειτουργικών κινήτρων μάθησης

Οι γενικοί σκοποί, λοιπόν, θα πρέπει να αναθεωρηθούν και, αφού πρώτα επανεξεταστεί η θέση του μαθήματος στο Πρόγραμμα Σπουδών και προσδιοριστεί ο ρόλος του μέσα στη σχολική πραγματικότητα, να δοθεί απάντηση στο ερώτημα τι σημαίνει αρχαιογνωστικός γραμματισμός στο

¹⁸ Το συνέδριο αυτό πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2007 με πρωτοβουλία της Κοσμητείας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και συμμετοχή των κοσμητόρων και άλλων πανεπιστημιακών από τα ομοειδή τμήματα της Ελλάδας και της Κύπρου, βλ. σχετικά στο: web.auth.gr/phil/gr/index.htm.

σημερινό κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο έτσι, ώστε να καθοριστεί επακριβώς η φυσιογνωμία του μαθήματος στη σύγχρονη εποχή.

Σε καμιά περίπτωση -αυτό τονίζεται εξάλλου και στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- σκοπός μας δεν πρέπει να είναι η διδασκαλία της γλώσσας ή της αρχαίας λογοτεχνίας, αλλά του αρχαίου ελληνικού κόσμου και πολιτισμού ως ενότητας. Η θρησκεία, η φιλοσοφία, η λογοτεχνική παραγωγή και οι επιστήμες, οι καλές τέχνες, η πολιτική, η οικονομία, η τεχνολογία και γενικά όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, μακριά από εξιδανικεύσεις και μεγαλοϊδεατισμούς και υπό το πρίσμα και του σύγχρονου αναγνώστη και μελετητή. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού η γλώσσα είναι απαραίτητη προϋπόθεση και λαμβάνει τη θέση που της αρμόζει στη μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Δεν περιθωριοποιείται, αλλά ως αγωγός πολιτισμού μελετάται και μαθαίνεται. Αντιμετωπίζεται, όμως, ως μέσο για να πλησιάσουμε τα κείμενα και να μελετήσουμε τον πολιτισμό που αυτά μας μεταφέρουν, ως φορέας του πολιτισμού, και όχι ως αυτοσκοπός.

Τα ίδια τα κείμενα πρέπει να διαβάζονται και να αντιμετωπίζονται ως φορείς ιδεολογίας έτσι, ώστε η μελέτη τους να βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν¹⁹. Δεν πρέπει να παραβλέπεται, επίσης, το γεγονός ότι τα αρχαία κείμενα γράφτηκαν μια συγκεκριμένη εποχή από συγκεκριμένους ανθρώπους, για να λειτουργήσουν με συγκεκριμένο σκοπό. Δεν θα εξετάσουμε, λοιπόν, τα κείμενα με τρόπο κλειστό και μονοσήμαντο, σταματώντας στις λέξεις, αλλά ως προϊόντα μιας συγκεκριμένης εποχής, που μπορούν, όμως, να εμπνεύσουν και να «συγκινήσουν» και σήμερα το νέο άνθρωπο.

Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας λειτουργικής διδακτικής στρατηγικής και πρακτικής, που πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ανανέωση του ενδιαφέροντος των νέων για το μάθημα. Πιο συγκεκριμένα:

2) Αρχαία από το πρωτότυπο.

α) Μετάφραση.

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο αφορά πρωτίστως το Λύκειο και δευτερευόντως το Γυμνάσιο. Αν ξεπεραστούν κάποια εγγενή εμπόδια, που έχουν σχέση με τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων κειμένων και τον, κατά κανόνα, αποσπασματικό χαρακτήρα τους²⁰ -τα οποία προβληματίζουν έντονα τους φιλόλογους- προχωρούμε στο στάδιο εκείνο της διδασκαλίας που ονομάζεται μετάφραση του κειμένου, το οποίο, μάλιστα, με βάση τα ισχύοντα, αποτελεί το κυριότερο μέρος της διδασκαλίας²¹.

Δυστυχώς, ο μεταφραστικός τρόπος φαίνεται πως έχει παγιωθεί. Άλλωστε, τα Αρχαία Ελληνικά είναι το πιο παλιό μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει, όπως ήδη αναφέρθηκε, ότι πολύ δύσκολα οι διδάσκοντες εγκαταλείπουν τις παλιές φορμαλιστικές μεθόδους κατανόησης των κειμένων, αν και στην ουσία η μετάφραση δεν εξυπηρετεί κανέναν άλλο σκοπό παρά

¹⁹ Μ. Μποντίλα (2003). *Πολύχρονος να ζεις Μεγάλε Στάλιν*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 139.

²⁰ Η. Σπυρόπουλος (1980). *Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 196-197 και Α. Στέφος (1996). «Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο». *Νέα Παιδεία*, 78, σσ. 100-103.

²¹ Β. Φυντίκογλου & Λ. Πόλκας [επιμ.]. *Η σχολική μετάφραση: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία*, στο: www.komvos.edu.gr.

μόνο τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος. Παρατηρείται, λοιπόν, συχνά το φαινόμενο να θυσιάζεται όλη σχεδόν η διδακτική ώρα στο βωμό μιας κατά λέξη μετάφρασης δέκα περίπου σειρών αρχαίου κειμένου με αμφίβολα αποτελέσματα. Κατά κανόνα, βέβαια, έχουν εξεταστεί προηγουμένως εξαντλητικά όλα σχεδόν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα του κειμένου, γεγονός που προκαλεί την εξάντληση και των μαθητών. Το προϊόν που παράγεται από αυτήν τη μεταφραστική προσπάθεια είναι συνήθως ένα ιδιότυπο νεοελληνικό κείμενο, που μόνο σε μια σχολική τάξη θα μπορούσε να σταθεί και να «λειτουργήσει»²².

Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της μετάφρασης, προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι για τη νοηματική προσπέλαση του κειμένου, οι οποίοι εκτιμάται ότι θα απελευθερώσουν τους καθηγητές και τους μαθητές από το «βραχνά» της κατά λέξη μετάφρασης, πρακτική που, συνήθως, επιδιώκεται στην τάξη, μια και επικρατεί η αντίληψη ότι έτσι καλλιεργείται το γλωσσικό αίσθημα του μαθητή και ελέγχεται το επίπεδο της αρχαιογλωσσίας του²³.

Με βάση, λοιπόν, την αρχή ότι η διδασκαλία αποτελεί επικοινωνιακή πράξη, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες της επικοινωνιακής περίπτωσης, δηλαδή οι συμμετέχοντες σ' αυτήν, καθώς και ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της. Επειδή είναι επίσης γνωστό ότι οι άνθρωποι δεν κατακτούν τη γνώση όλοι με τον ίδιο τρόπο, καλό θα ήταν να δοκιμάζονται και να προσφέρονται διάφοροι τρόποι και εναλλακτικές μέθοδοι προσπέλασης του νοήματος έτσι, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών.

Οι εναλλακτικοί τρόποι προσπέλασης του νοήματος που προτείνονται πέρα από την παραδοσιακή μετάφραση, που κι αυτή θα μπορούσε να δοκιμαστεί στην τάξη, είναι οι ακόλουθοι²⁴:

α) Κατά τη μεταφραστική διαδικασία προηγείται πάντα η ανάγνωση ή καλύτερα οι αναγνώσεις του κειμένου από τον καθηγητή ή μαθητές. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο προορισμός της σχολικής μετάφρασης είναι το να κατανοηθούν τα άγνωστα και δυσνόητα σημεία του αρχαίου κειμένου. Άρα θα αρκούσε η μετάφραση εκείνων μόνο των σημείων που δυσκολεύουν την κατανόηση του νοήματος. Αυτό θα μπορούσε να γίνει πολύ εύκολα και από τους ίδιους τους μαθητές με τη βοήθεια ενός υποσελίδιου υπομνήματος, που συνήθως υπάρχει στα διδακτικά εγχειρίδια²⁵. Ειδικά οι μαθητές του Λυκείου έχουν ήδη διδαχθεί τρία χρόνια Αρχαία Ελληνικά και θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, στοιχειωδώς έστω, το νόημα κάποιων φράσεων στα αρχαία κείμενα. Άλλωστε, προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθούσε σημαντικά η ενασχόληση των μαθητών στο Γυμνάσιο με μεταφραστικές δοκιμές και ασκήσεις, κάτι που μάλλον δεν εφαρμόζεται συστηματικά από τους περισσότερους διδάσκοντες.

²² Ν. Βαρμάζης (1999). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 76 και Δ. Ν. Μαρωνίτης (1993). « Η σχολική μετάφραση». *Φιλολογός*, 71, 6-29.

²³ Βλ. π.χ. τις προτάσεις που έχουν διαμορφωθεί από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στο: www.komvos.edu/endoglwssiki/endoglwssiki.htm.

²⁴ Παρόμοιοι τρόποι νοηματικής προσπέλασης και επεξεργασίας των κειμένων προτείνονται ήδη από το 1992-93 μέχρι και σήμερα μέσα από τις θεσμικές ρυθμίσεις και τις συναφείς οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά στην πράξη παραμένουν μάλλον στο περιθώριο, βλ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

²⁵ Εδώ δεν γίνεται αναφορά σε βιωματικούς τρόπους προσπέλασης του νοήματος.

β) Ένας άλλος τρόπος είναι η ένταξη του κειμένου στα ιστορικά του συμφραζόμενα, η τοποθέτησή του στην υπόθεση και στην εξέλιξη του έργου, ο εντοπισμός του τόπου και του χρόνου διεξαγωγής των γεγονότων, η παρουσίαση των προσώπων, της δράσης και του ρόλου τους. Εξομάλυνση και μετάφραση θα γίνει μόνο σε περίπτωση που υπάρχουν δυσνόητες φράσεις.

γ) Μελέτη της δομής του κειμένου με στόχο την αποκρυπτογράφηση του νοήματος μέσα από τα στοιχεία της γλώσσας. Εξετάζονται ο τρόπος σύνδεσης των περιόδων και των προτάσεων, τα ασύνδετα σχήματα, οι χρόνοι του ρήματος και η χρήση των ρηματικών τύπων. Γενικά εξετάζονται και μελετώνται οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα και ο τρόπος με τον οποίο αυτές δομούν το νόημα του κειμένου.

δ) Χωρισμός των μαθητών σε μεταφραστικές ομάδες, παρουσίαση και σύγκριση της μετάφρασής τους. Πρόκειται για μια συλλογική και δημιουργική συγχρόνως εργασία, που παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αυτονομηθούν, δουλεύοντας πάνω στο κείμενο με όποιον τρόπο επιλέξουν οι ίδιοι. Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία διόρθωσης της μετάφρασης, που μπορεί σε μια πρώτη φάση να γίνεται και από άλλους μαθητές, επιτρέπει την αξιοποίηση όλων των συστατικών στοιχείων του κειμένου.

ε) Δίνονται στους μαθητές έγκυρες μεταφράσεις του κειμένου (φιλολογικές και λογοτεχνικές): στη συνέχεια, μετά την ανάλυση και το σχολιασμό τους, επιχειρούνται συγκρίσεις όσον αφορά το γλωσσικό ρεπερτόριο και το ύφος των μεταφραστών.

στ) Διακειμενική προσέγγιση, δηλαδή παράλληλη μετάφραση κειμένων που αναφέρονται στο ίδιο γεγονός, γραμμένων από τους ίδιους ή από διαφορετικούς συγγραφείς, κειμένων – παραλλαγών πάνω στο ίδιο θέμα ή μετάφραση ενός κειμένου που χρησιμοποιείται ως παράλληλο κείμενο²⁶. Οι κατάλληλες επισημάνσεις πάνω στις τυχόν διαφορές ή τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι μεταφράσεις βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τους μηχανισμούς γραφής και μετάφρασης.

ζ) Παρέχεται έτοιμη η μετάφραση στους μαθητές, οπότε με αφετηρία αυτή μελετάται το αρχαίο κείμενο, με εστίαση στις γλωσσικές επιλογές του μεταφραστή²⁷. Πάντως, δεν πρέπει να διστάζουμε να αφήσουμε αμετάφραστο ένα κείμενο, ακόμη και όταν είναι δυσνόητο. Εναλλακτικά, μπορούμε να το παραφράσουμε ή να αποδώσουμε μόνο το νόημά του. Στην τελευταία περίπτωση η διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε ερωτήσεις κατανόησης.

η) Είναι, επίσης, δυνατό να αποφευχθεί ο σκόπελος μιας άτεχνης σχολικής μετάφρασης, αν παρουσιαστεί το κείμενο με τη μορφή διαγράμματος. Στην περίπτωση αυτή καταγράφονται ο τόπος, ο χρόνος, τα πρόσωπα, ο ρόλος και η δράση τους, καθώς και τα επιχειρήματα που αναπτύσσουν.

θ) Άλλος τρόπος είναι, αφού πρώτα τοποθετηθεί το κείμενο στην εποχή του και ενταχθεί στο γραμματειακό είδος του, να επιδιωχθεί η νοηματική προσπέλασή του με βάση όλα αυτά τα στοιχεία, καθώς και την επεξεργασία των πραγματολογικών δεδομένων του.

²⁶ Ε. Χατζημαρουδής (2007). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 171.

²⁷ Β. Τσάφος (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 42.

Με όλους αυτούς τους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του νοήματος η μετάφραση από μια επίπονη, απαιτητική και χρονοβόρα εργασία μέσα στην τάξη θα μετατραπεί σε μια ευχάριστη ενασχόληση που θα αφήσει περιθώρια στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να «αναπνεύσουν» και να επιδιώξουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα την επίτευξη των διδακτικών σκοπών και στόχων²⁸.

β) Λεξιλόγιο.

Όσον αφορά την εκμάθηση του λεξιλογίου πρέπει να αποφεύγεται η διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων ή η αποστήθιση της σημασίας τους. Οι άγνωστες λέξεις πρέπει να είναι αντικείμενο μελέτης μέσα στο συγκείμενό τους, στο γλωσσικό δηλαδή περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν με συγκεκριμένη σημασία. Για το λόγο αυτό και στις ασκήσεις λεξιλογικής φύσεως πρέπει να ζητείται από τους μαθητές να εντάσσουν τις άγνωστες λέξεις μέσα σ' ένα κείμενο ή σε μια φράση²⁹. Ακόμη και στην ερώτηση των μαθητών για τη σημασία μιας λέξης, θα ήταν σκόπιμο η λέξη να δοθεί από τον καθηγητή μέσα σε μια φράση και να αφηθεί ο μαθητής να καταλάβει μόνος του τη σημασία της από τα συμφραζόμενα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της διδακτικής των γλωσσών, με τον τρόπο αυτόν είναι δύσκολο να ξεχαστεί η λέξη, μια και διευκολύνεται η διαδικασία ανάκλησής της³⁰.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η γλώσσα εξυπηρετεί συγκεκριμένες ανάγκες, σε συγκεκριμένες εποχές. Άρα η σημασία των λέξεων πολλές φορές αλλάζει. Μια διαχρονική μελέτη, λοιπόν, της σημασίας τους, καθώς και των διαδοχικών φάσεων της εξέλιξής τους στο χρόνο θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ενδιαφέρουσα όσο και αποτελεσματική προσέγγιση του λεξιλογίου αποτελεί και η ετυμολογική μελέτη. Ο εντοπισμός της ρίζας και του θέματος μιας λέξης, ο τρόπος παραγωγής και σύνθεσης, οι οικογένειες λέξεων, τα συνώνυμα και τα αντώνυμα πάντα γοητεύουν το μαθητή και τον μιλούν στους μηχανισμούς κατασκευής της γλώσσας³¹.

Αυτό, όμως, που θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι να μην επιβαρύνονται οι μαθητές με μεγάλο αριθμό νέων λέξεων κάθε φορά. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των μαθητών τους οδηγεί σε υπερβολές, που συνήθως προκαλούν τα αντίθετα αποτελέσματα. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές αδυνατούν εντάξουν τις νέες λέξεις μέσα στο γλωσσικό περιβάλλον τους και να γνωρίσουν τον παραστατικό κόσμο τους, με συνέπεια οι λέξεις να μένουν μετέωρες, χωρίς οι μαθητές να μαθαίνουν τη σημασία και τη χρήση τους.

γ) Γραμματική – Συντακτικό.

²⁸ Ας σημειωθεί ότι οι εναλλακτικοί αυτοί τρόποι προσπέλασης του νοήματος ενός αρχαίου κειμένου έχουν δοκιμαστεί στην πράξη με επιτυχία και δεν είναι περισσότερο χρονοβόροι σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο προσπέλασης του νοήματος, που γίνεται με βάση τη μετάφραση. Απαιτείται, ωστόσο, στην αρχή τουλάχιστον, να διαθέσει ο διδάσκων λίγο περισσότερο χρόνο, για να οργανώσει και να προετοιμάσει το μάθημα με την προτεινόμενη μέθοδο.

²⁹ Ν. Μήτσης (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg και Χ. Τσολάκης (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

³⁰ Β. Τοκατλίδου (1999). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα, προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

³¹ Ν. Βαρδιάμπασης (1996 – 2002). *Ιστορία μιας λέξης, τ. Α' - Β'*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνης.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αρκετά φιλόδοξο, μια και προσδοκά ότι σε σύντομο χρονικό διάστημα οι μαθητές θα κατακτήσουν σε τέτοιο βαθμό την αρχαία γλώσσα, ώστε θα είναι σε θέση να εκτιμούν και να απολαμβάνουν τις αρετές του αρχαίου λόγου. Ωστόσο, όπως τονίζεται συνεχώς από τους διδάσκοντες, ο ωφέλιμος διδακτικός χρόνος, δεν επαρκεί για να καλυφθεί και να αφομοιωθεί η ύλη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας που το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζει. Έτσι, είναι επόμενο να παρατηρούνται ουσιαστικές ελλείψεις στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών, οι οποίες τους δυσχεραίνουν εξαιρετικά στην κατανόηση των κειμένων. Το αποτέλεσμα είναι καθηγητές και μαθητές να αγωνίζονται, ανεπιτυχώς τις περισσότερες φορές, να συνταιριάξουν το κείμενο, τη μετάφραση και την ερμηνεία του με τη διδασκαλία των γλωσσικών και συντακτικών φαινομένων³². Στην περίπτωση αυτή δεν ικανοποιείται κανένας από τους σκοπούς του προγράμματος. Ούτε η αρχαία γλώσσα κατακτάται στον προσδοκώμενο βαθμό ούτε η ανθρωπιστική παιδεία υπηρετείται ουσιαστικά. Η γλώσσα, όπως ήδη σημειώθηκε, είναι το μέσο για την κατανόηση των κειμένων και όχι ο σκοπός. Αυτό θα πρέπει να το συνειδητοποιηθεί από τους φιλόλογους, ώστε να απαλλαγούν από τα διλήμματα που το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών θέτει σε σχέση με το διπλό σκοπό του. Το βάρος πρέπει να πέφτει στην κατανόηση της δομής της γλώσσας και στη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων και των μερών του λόγου σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο. Μόνον αν οι μαθητές κατανοήσουν τη λειτουργία των λέξεων στην κατασκευή του μηνύματος, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και τη γλώσσα και τα νοήματα που αυτή μεταφέρει. Μ' αυτόν τον τρόπο η μηχανιστική εκμάθηση της γλώσσας δίνει τη θέση της στην εκμάθηση του μηχανισμού κατασκευής και λειτουργίας της.

Η διδασκαλία και η προσέγγιση του συντακτικού και της γραμματικής πρέπει να γίνονται κειμενοκεντρικά³³. Αφετηρία και τέρμα είναι το κείμενο. Αποφεύγεται η από στήθους θεωρία, καθώς και η μηχανική εκμάθηση κανόνων και ορολογίας. Το συντακτικό και η γραμματική θα διδαχθούν σε γενικές γραμμές, χωρίς λεπτομέρειες και πολλές εξαιρέσεις, χωρίς ασκήσεις αναπαραγωγής των φαινομένων, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να αναγνωρίζουν τους γραμματικούς τύπους και τις συντάξεις, με τη βοήθεια των οποίων θα κατανοήσουν το αρχαίο κείμενο. Για σπάνια γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα ένα καλό υπόμνημα, που θα συνοδεύει τα κείμενα, θα βοηθήσει στην προσπέλαση των δυσνόητων σημείων.

Έτσι, όσον αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, θα πρέπει οι φιλόλογοι να απομακρυνθούν από τις απόψεις που δέσποζαν μέχρι πρότινος και οι οποίες πρόβαλλαν την αρχαία γλώσσα σαν τη βάση της νέας ελληνικής, με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία να ξεκινάει από την αρχαία. Σήμερα, σύμφωνα με τις επιταγές της παιδαγωγικής και της διδακτικής των γλωσσών, αφετηρία είναι πάντα το γνωστό και το οικείο, απ' όπου μεταβαίνει

³² Η σχετική αμηχανία των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται τόσο από παλιότερες όσο και από νεότερες έρευνες, βλ. Ν. Κάκαλος (1983). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη· Μ. Σ. Κοζαράκη (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρης· Σ. Γκλαβάς & Α. Καραγεωργίου (2007). «Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.

³³ Ν. Ραγκούσης (1993). «Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα». *Νέα Παιδεία*, 67, σ. 31.

κανείς στο άγνωστο και το ανοίκειο. Αφιετηρία, λοιπόν, θα είναι τα γλωσσικά και συντακτικά φαινόμενα της νεοελληνικής, οπότε θα διδάσκονται μόνον εκείνα τα σημεία της αρχαίας γλώσσας που διαφοροποιούνται από τη νέα. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της γλώσσας εξασφαλίζει περισσότερο χρόνο και αφήνει περιθώρια και για άλλες ενασχολήσεις που εξυπηρετούν τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Αποτελεσματική μέθοδος είναι και η παράλληλη διδασκαλία ενός γραμματικού και συντακτικού φαινομένου, που συνδέονται φυσικά μεταξύ τους, γιατί έτσι εξασφαλίζεται η μελέτη της γλώσσας ως ενιαίου συνόλου.

Γενικά, η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται με γνώμονα ότι διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά σε ελληνόγλωσσους μαθητές και ότι η κλασική παιδεία δεν ταυτίζεται με τη γνώση της αρχαίας γλώσσας.

δ) Ερμηνεία.

Το τελευταίο στάδιο κατά το οποίο αξιοποιούνται όλα τα στοιχεία που παρέχει το κείμενο, εσωκειμενικά και εξωκειμενικά, είναι η ερμηνεία του, που έρχεται να ολοκληρώσει τη διδακτική διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν το νόημα του συγκεκριμένου έργου και έχοντας ως απώτερο σκοπό τη γνώση του αρχαίου κόσμου. Η ερμηνεία έχει άμεση σχέση με το μαθητή – αναγνώστη, γιατί σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης είναι αυτός που αποκωδικοποιεί τα μηνύματα του κειμένου ανάλογα με την αναγνωστική κοινότητα στην οποία ανήκει και την όλη προπαιδεία του. Γι' αυτό, εξάλλου, η εικόνα της αρχαιότητας δεν μένει αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου. Μια ανοιχτή συζήτηση, λοιπόν, μέσα στην τάξη, ένας «ελεύθερος» διάλογος, θα διευρύνει τον ορίζοντα όλων των μαθητών και θα καταστήσει πιο πλούσια την ερμηνεία του κειμένου. Στο στάδιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, γιατί με τις γνώσεις που διαθέτει θα παρουσιάσει διαστάσεις του κειμένου που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές από τους μαθητές, και θα τους βοηθήσει μέσω της δημιουργικής σύνδεσης του αρχαίου με το σύγχρονο κόσμο, όχι μόνο της Ελλάδας, να προσεγγίσουν διαχρονικά προβλήματα και διλήμματα.

ε) Γλωσσικές και συντακτικές ασκήσεις.

Οι ασκήσεις πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το κείμενο, να εντάσσονται, δηλαδή, μέσα στο γλωσσικό περιβάλλον του κειμένου. Έτσι θα αποσκοπούν στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και όχι στην αποστήθιση μεμονωμένων τύπων γραμματικής και συντακτικού.

στ) Αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση είναι το στάδιο εκείνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παραδοσιακά αποσκοπεί στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και των μαθητών σε σχέση με το προϊόν της μάθησης³⁴. Ο ρόλος της, επομένως, είναι παιδαγωγικός, μια και θεωρείται ότι με αυτήν ολοκληρώνεται η παιδευτική διαδικασία. Βασική προϋπόθεση κατά την αξιολόγηση είναι η σαφής διατύπωση των στόχων, ώστε ο αξιολογητής να γνωρίζει τι ακριβώς πρόκειται να αξιολογήσει και οι αξιολογούμενοι να γνωρίζουν επίσης σε τι ακριβώς θα αξιολογηθούν. Είναι αυτονόητο ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας υποβάλλει έμμεσα και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και τον τρόπο της αξιολόγησης. Συμβαίνει, όμως, πολλές φορές στη σχολική πραγματικότητα να πράγματα να κινούνται αντίστροφα: το

³⁴ Η. Γ. Ματσαγγούρας (1997). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg, σ. 259.

περιεχόμενο και οι μέθοδοι της διδασκαλίας εναρμονίζονται προς τους τρόπους και τις απαιτήσεις της αξιολόγησης.

Η αντίφαση αυτή και η αναντιστοιχία μεταξύ στόχων και αξιολόγησης παρατηρείται και στο επίσημο θεσμικό πλαίσιο, μια και το Αναλυτικό Πρόγραμμα άλλα προτείνει για το περιεχόμενο της αξιολόγησης, τα οποία, όμως, αναιρούνται με τον τρόπο της αξιολόγησης του μαθήματος. Λ.χ. στις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο στο κεφάλαιο «*Ενδεικτική πορεία της διδασκαλίας*» μεταξύ άλλων προτείνονται και τα εξής: «*Ασκήσεις εμπέδωσης, αλλά περισσότερο και προέκτασης των διδαχθέντων, για την άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών με κύρια χαρακτηριστικά: [...] τη λειτουργία των όρων μέσα στην πρόταση ή την περίοδο (συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής, μετασχηματιστικές), την εμβάθυνση στη σημασία λέξεων και εκφράσεων μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα*»³⁵. Αν μελετήσει, όμως, κανείς τα θέματα των εξετάσεων που διενεργούνται σε πανελλαδικό επίπεδο από το 1999 έως το 2007, θα διαπιστώσει ότι ακολουθείται κατά βάση το παλιό μοντέλο αξιολόγησης, χωρίς οι εισηγητές των θεμάτων να λαμβάνουν υπόψη τους το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του ΥΠΕΠΘ. Έτσι, ενώ στις οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης αναφέρεται ρητά ότι «*οι γλωσσικές ασκήσεις είναι κυρίως αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, μετασχηματιστικές, αντιστοίχισης, διάζευξης κ.ά.) και η απάντησή τους απαιτεί αναφορά και συσχετισμό με το κείμενο*»³⁶, όλες οι ασκήσεις που αναφέρονται στη γραμματική και το συντακτικό εξετάζουν λέξεις μεμονωμένες. Ζητείται, δηλαδή, από τους εξεταζόμενους η από στήθους καταγραφή γραμματικών τύπων που δεν συνδέονται οργανικά με το κείμενο ή ο συντακτικός χαρακτηρισμός μεμονωμένων και ανεξάρτητων λέξεων του κειμένου. Από τα συνολικά είκοσι (20) θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων των ετών 1999 – 2007 (Γενικής Παιδείας Β΄ Τάξης Λυκείου, Θεωρητικής Κατεύθυνσης Β΄ τάξης Λυκείου και Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ΄ Τάξης Λυκείου) που εξετάστηκαν διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις δεν ακολουθούν το πνεύμα του ΕΠΠΣ ούτε τις οδηγίες για τη λειτουργία των όρων μέσα στην πρόταση ή την περίοδο και για την εμβάθυνση στη σημασία λέξεων και εκφράσεων μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα. Όλα τα παραδείγματα, με μοναδική εξαίρεση μια γραμματική άσκηση του 1999 για τη Θεωρητική Κατεύθυνση της Β΄ τάξης, είναι του τύπου «*Χαλεπόν, μέγας, ραδίως: να μεταφέρετε τους τύπους αυτούς στους άλλους βαθμούς*»³⁷ ή «*Να γράψετε τους ζητούμενους τύπους για καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις του κειμένου: Ιδεΐν: το β΄ ενικό πρόσωπο προστακτικής του ίδιου χρόνου της ίδιας φωνής. Τυγχάνει: το γ΄ πληθυντικό πρόσωπο οριστικής παρατατικού. Γνώσεσθαι: το γ΄ πληθυντικό πρόσωπο προστακτικής αορίστου β΄. Ειδέναι: το α΄ πληθυντικό πρόσωπο υποτακτικής ενεστώτα. Έχομεν: το γ΄ ενικό πρόσωπο οριστικής παρακειμένου της ίδιας φωνής*»³⁸. Ασκήσεις τέτοιου τύπου και αυτού του είδους η αξιολόγηση αναρωτιέται κανείς σε τι πρακτικά αποσκοπούν και ποια κριτική, αναλυτική ή συνθετική ικανότητα του μαθητή ελέγχουν.

³⁵ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2006). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Σχολικό έτος 2006-2007*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σσ. 21-22.

³⁶ Οπ. σ. 91.

³⁷ Θέματα Αρχαίων Ελληνικών Θεωρητικής κατεύθυνσης Β΄ Λυκείου 2000.

³⁸ Αρχαία Ελληνικά Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ΄ Λυκείου 2007, άσκηση Γ2 α.

Στον ίδιο ρυθμό κινούνται και οι υπόλοιπες ασκήσεις είτε συντακτικές είτε ετυμολογικές. Δεν υπάρχουν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής ή μετασχηματιστικές ούτε εμβάθυνσης στη σημασία λέξεων και εκφράσεων μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα. Κάποιες, πάντως, από τις ασκήσεις ερμηνείας και σχολιασμού του περιεχομένου είναι προσαρμοσμένες στο πνεύμα του νομοθέτη, οπότε και σώζεται κατ' αυτόν τον τρόπο κάπως η κατάσταση.

Η καταστρατήγηση του πνεύματος του ΕΠΠΣ παρατηρείται και στις ενδοσχολικές εξετάσεις στις υπόλοιπες τάξεις. Εξετάστηκαν ενδεικτικά τα θέματα που δόθηκαν σε μαθητές της Α' Λυκείου σε δέκα (10) σχολεία της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2006 – 2007. Σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας στις εξετάσεις του Ιουνίου οι μαθητές εξετάζονται, εκτός των άλλων, και σε δύο γραμματικές και μια συντακτική ερώτηση. Όσον αφορά τις ασκήσεις της γραμματικής και του συντακτικού η μικρής εμβέλειας έρευνα έδειξε ότι και στο σχολείο ακολουθείται πιστά το μοντέλο των πανελληνίων εξετάσεων. Αν και είναι αλήθεια ότι δεν ορίζεται επακριβώς ο τύπος των ερωτήσεων, οι φιλόλογοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία ζητούν από τους μαθητές τους αυτό που γνωρίζουν και οι ίδιοι καλά από τα μαθητικά τους ακόμη χρόνια και που κανένας δεν έχει αμφισβητήσει επίσημα, δηλαδή κλίση ονομάτων και χρονικές αντικαταστάσεις³⁹, αφήνοντας στην άκρη τις μετασχηματιστικού τύπου ασκήσεις, που συναντά κανείς και μέσα στο σχολικό βιβλίο. Το ίδιο συμβαίνει και με τις λεξιλογικές ασκήσεις, οι οποίες ως επί το πλείστον περιορίζονται στην παραγωγή και δεν εξετάζουν την ικανότητα χρήσης του λεξιλογίου ή την εξέλιξη της γλώσσας. Όσον αφορά δε τις ερμηνευτικές ερωτήσεις καμιά δεν αναφέρεται σε αισθητικά ή υφολογικά θέματα⁴⁰. Άρα, βάσιμα μπορεί να υποτεθεί ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, που είναι «*η αισθητική απόλαυση από την ανακάλυψη και εκτίμηση της λογοτεχνικής αξίας των έργων*», ακυρώνεται στην πράξη⁴¹. Παρόλο που οι ερμηνευτικές ερωτήσεις μπορούν να επεκταθούν σε μεγάλο εύρος λόγω των ποικίλων διαστάσεων της ερμηνευτικής προσέγγισης, αυτές του συγκεκριμένου δείγματος περιορίζονται στο χαρακτηρισμό των προσώπων και στην κατανόηση του κειμένου ή σε πραγματολογικά στοιχεία.

Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρείται και στα θέματα των εξετάσεων για τους ομογενείς⁴², καθώς και στους ετήσιους ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς, των οποίων το γενικό θέμα είναι: «*Γνώση και κατανόηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού*».

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, ακόμη κι αν έχει μελετήσει το ΕΠΠΣ και θέλει να εναρμονίσει το μάθημά του με τις οδηγίες που του έχουν δοθεί, στην πορεία είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει διαφορετική διδακτική στρατηγική, αν θέλει οι μαθητές του να γράψουν καλά στις εξετάσεις. Αναγκάζεται, λοιπόν, να διδάσκει τη γραμματική και το συντακτικό με την παραδοσιακή μέθοδο, να

³⁹ Α. Στέφος (1997). «Εξέταση των μαθητών της Α' Λυκείου στην Αρχαία Γλώσσα και Γραμματεία». *Νέα Παιδεία*, 84, σ. 74.

⁴⁰ Η Μαρία Μποντίλα, η οποία και ερεύνησε τα θέματα τόσο των πανελληνίων όσο και των ενδοσχολικών εξετάσεων, επισημαίνει τα εξής: «Αυτά τα θέματα, εξάλλου, από όσο εμπειρικά μόνο γνωρίζω, δεν σχολιάζονται παρά ελάχιστα μέσα στην τάξη από τους διδάσκοντες».

⁴¹ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2006). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο. Σχολικό έτος 2006-2007*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 20.

⁴² http://www.ypepth.gr/el_ec_category7770.htm

δίνει έμφαση σε δύσκολα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και σε εξαιρέσεις, να ασκεί τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων, μια και στα διδακτικά εγχειρίδια υπάρχουν και αρκετά απαιτητικές ερωτήσεις⁴³. Επιπλέον, μέσα στις αίθουσες υπάρχουν και οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης, που οι διδάσκοντες θα πρέπει να τους λάβουν υπόψη τους, διδάσκοντας και τις εξαιρέσεις της γραμματικής και του συντακτικού, γιατί σε αυτές μελλοντικά θα εξεταστούν.

Η καθημερινή πρακτική, λοιπόν, υπονομεύει τους διδακτικούς σκοπούς, οι οποίοι προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των εξετάσεων. Έτσι, όμως, το μάθημα χάνει την παιδευτική αποστολή του και καταλήγει στη στείρα απομνημόνευση και την τυπολατρία.

Η αξιολόγηση, βέβαια, των μαθητών δεν είναι εύκολη υπόθεση. Και γίνεται ακόμη δυσκολότερη, όταν δεν διέπεται από σαφή κριτήρια. Θα πρέπει, λοιπόν, να επαναπροσδιοριστεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αφετηριακά ζητούμενα αυτή τη φορά το γιατί αξιολογούμε το μαθητή, τη μεθοδολογική προσέγγισή, το πώς δηλαδή αξιολογούμε, και το περιεχόμενό της, το τι αξιολογούμε⁴⁴. Θα πρέπει κάθε φορά να λαμβάνεται υπόψη η μορφή της δραστηριότητας που ο μαθητής θα κληθεί να φέρει σε πέρας και ανάλογα με το στόχο της αξιολόγησης να διαμορφώνονται και οι ερωτήσεις. Πρέπει, δηλαδή, να επιλέγεται η κατάλληλη σε κάθε περίπτωση μέθοδος και τεχνική. Όπως σε όλα τα μαθήματα, έτσι και στα Αρχαία πρέπει να αποφεύγεται η άσκοπη απομνημόνευση, κυρίως της μετάφρασης, και να επιδιώκονται η δημιουργική ανάκληση της γνώσης και η σύνθεση. Οι ερωτήσεις πρέπει να στοχεύουν στη συνθετική και δημιουργική ικανότητα του μαθητή, στη συσχέτιση στοιχείων, γνώσεων και πληροφοριών, στην ανάδειξη του προσωπικού προβληματισμού τους και στη διατύπωση των απόψεων και των κρίσεων τους. Σκοπός της αξιολόγησης, άρα έμμεσα και της μεθόδου διδασκαλίας, θα είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και η συνδυαστική χρήση των γνώσεων. Οι παλιές μέθοδοι και οι ισχύουσες πρακτικές χρειάζεται να αναθεωρηθούν, από τη στιγμή μάλιστα που η αξιολόγηση έτσι και αλλιώς από μόνη της παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα, όπως είναι αυτά της αξιοπιστίας, της αντικειμενικότητας και της εγκυρότητας⁴⁵.

3)Εποπτικά μέσα.

Στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, χρησιμοποιούνται λιγότερο, ίσως, από κάθε άλλο τα εποπτικά μέσα για τη στήριξή του. Εδώ και χρόνια πιστευόταν ότι ένα κείμενο, ακόμη και σε μια απλή κόλλα χαρτί, ήταν αρκετό, για να γίνει ένα καλό μάθημα. Ελάχιστα εποπτικά μέσα χρησιμοποιούνταν κι αυτά στο μάθημα ως επί το πλείστον της τραγωδίας, με το αρχαίο θέατρο σε μακέτα ή σχέδιο να περιφέρεται από τάξη σε τάξη επί σειρά ετών.

⁴³ Αυτό ισχύει, σε κάποιο βαθμό, και για το Γυμνάσιο, όπως φαίνεται λ.χ. από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, βλ. Σ. Γκλαβάς & Α. Καραγεωργίου (2007), ό.π.

⁴⁴ Ε. Σπετσιώτου-Μέλλιου (1997). «Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της 3^{ης} δέσμης του σύγχρονου Γενικού Λυκείου». *Νέα Παιδεία*, 83, σ. 57.

⁴⁵ Σ. Χιωτάκης (1999). «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: Προσδοκίες και Πραγματικότητα», στο: Σ. Χιωτάκης [επιμ.], *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 67.

Σήμερα, όμως, που έχει αποδειχθεί ότι ο ρόλος της οπτικής επικοινωνίας είναι σημαντικός για τη μάθηση, καλό θα ήταν για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας να χρησιμοποιείται εποπτικό υλικό. Εκτός από τα ήδη υπάρχοντα εποπτικά μέσα, που κυκλοφορούν στο εμπόριο και σχετικά εύκολα θα μπορούσε να προμηθευτεί ένα σχολείο, η φαντασία και η εφευρετικότητα του διδάσκοντος θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της αισθητοποίησης. Ένα σκίτσο ή διάγραμμα στον πίνακα, εικόνες, μοντέλα, προπλάσματα, φωτογραφικές ή ζωγραφικές απεικονίσεις κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα. Επίσης, η διδακτική αξιοποίηση της εικονογράφησης και των χαρτών των εγχειριδίων, καθώς και η επίσκεψη σ' ένα μουσείο, σε μια έκθεση ή σ' έναν αρχαιολογικό χώρο, η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης ή η προβολή ενός καλού κινηματογραφικού έργου ή, ακόμη, και το ανέβασμα ενός έργου από τους ίδιους τους μαθητές έχουν θετικά αποτελέσματα. Αποτελεσματικός τρόπος θεωρείται και η αντιστοίχιση αποσπασμάτων ή φράσεων του κειμένου με πίνακες ή αγγεία που έχουν την ίδια θεματική⁴⁶.

4) Εκπαιδευτική τεχνολογία και Αρχαία Ελληνικά.

Το διαδίκτυο με τις δυνατότητες που παρέχει θα μπορούσε, επίσης, να είναι πολύτιμος αρωγός στη διεξαγωγή του μαθήματος⁴⁷. Άλλωστε, αποτελεί μια σύγχρονη πρακτική με την οποία είναι εξοικειωμένοι σχεδόν όλοι οι μαθητές. Επιτρέπει την εμπλοκή όλων σε σύγχρονες μορφές έρευνας, την ανάληψη πρωτοβουλιών, καλλιεργεί την κριτική ικανότητα και τη δημιουργικότητα, επιτρέπει την επικοινωνία με μαθητές άλλων σχολείων, πόλεων και κρατών, με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων ή εργασιών σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Υπάρχουν πολλοί ηλεκτρονικοί τόποι, αλλά και έτοιμο εκπαιδευτικό λογισμικό και πολυμέσα, που αναφέρονται στον αρχαίο κόσμο⁴⁸.

Είναι, όμως, ανάγκη να επισημανθεί ότι απέναντι σ' αυτήν την υπερπροσφορά θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι προσεκτικοί και επιλεκτικοί. Ο υπολογιστής στην τάξη δεν σημαίνει εκ προοιμίου και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Η ανησυχία μας για το πώς θα προσφέρουμε καινούρια και ενδιαφέροντα πράγματα στους μαθητές βάζει πολλές φορές σε δεύτερη μοίρα το τι θα δώσουμε και γιατί θα το δώσουμε. Δεν πρέπει, κάτω από την επίδραση της γοητείας του νέου μέσου, να παραβλεφθεί το τι είναι αυτό που θα χρησιμοποιηθεί, τι εξυπηρετεί, σε τι θα βοηθήσει ή τι θα αντικαταστήσει. Και ούτε φυσικά είναι άμεσος στόχος μας - γιατί και αυτό έχει υποστηριχθεί- να μπει ο υπολογιστής στο μάθημα, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη χρήση του.

Με τη σημερινή τεχνολογία εύκολα μπορεί να γίνει μείξη λόγου, εικόνας, ήχου, χρώματος και κίνησης και να παραχθεί ένα εκπαιδευτικό λογισμικό.

⁴⁶ Ε. Χατζημαυρουδή, ό.π. σ. 107.

⁴⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για το ειδικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών, Ειδικότητα ΠΕ02*. Αθήνα: Σ. Νικολαΐδου & Τ. Γιακουμάτου (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα: Ι. Κεκές & Η. Μυλωνάκου-Κεκέ (2001). «Διαδίκτυο (Internet) και μάθηση: Οι στρατηγικές για την «πλοήγηση» και η διδακτική τους αξία». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, στο: www.pi-schools.gr.

⁴⁸ Ε. Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη (2002/3). «Μουσεία, σχολεία, διαδίκτυο». *Φιλολογος*, 110, 588-602. Α. Βακαλούδη (2001). «Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι – Η ουσιαστική συμβολή των νέων τεχνολογιών στην υλοποίησή τους». *Φιλολογος*, 103, 94-117. Λ. Πόλκας (2002). «Υπολογιστές και αρχαιογνωσία: το παράδειγμα του "Περσέα"». *Πολίτης*, 100, 31-38.

Πρόκειται, αναμφίβολα, για σημαντική εξέλιξη, αλλά πάντα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο, μήπως δηλαδή είναι κατά τέτοιο τρόπο κατασκευασμένο, που αντί για ανανέωση και εμπλουτισμό της διδασκαλίας οδηγεί στην ενίσχυση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακαλούδη Α. (2001). «Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι. Η ουσιαστική συμβολή των νέων τεχνολογιών στην υλοποίησή τους». *Φιλολόγος*, 103, 94-117.
- Βαρμάζης Ν. (1999). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρμάζης Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βαρμάζης Ν. (1994). «Τα αρχαία Ελληνικά χθες και σήμερα». *Νέα Παιδεία*, 69, 20-31.
- Βοσκός Α. & Παπακωνσταντίνου Θ. [επιμ.] (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Βρεττός Γ. (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών». *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47.
- Γεωργουσόπουλος Κ. (1989). «Μεταφραστική πρακτική εμπειρία». *Το Δέντρο*, 42/43, 85-92.
- Γκλαβάς Σ. & Καραγεωργίου Α. (2007). «Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.
- Γιατρομανωλάκης Γ. (1980). «Αρχαία ελληνική τραγωδία: ορισμένα μεταφραστικά προβλήματα», στο: Σοϊλέ Χ. [επιμ.], *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*. Αθήνα: Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, 99-113.
- Θέματα Αρχαίων Ελληνικών Θεωρητικής Κατεύθυνσης Β' Λυκείου 2000, στην ιστοσελίδα http://www.yperth.gr/el_ec_category5408.htm.
- Θέματα Αρχαίων Ελληνικών Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ' Λυκείου 2007, στην ιστοσελίδα http://www.yperth.gr/el_ec_category5408.htm.
- Ιγνατιάδης Γ. Μ. [επιμ.] (1999). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*. Θεσσαλονίκη: Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου.
- Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών – Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης (2007). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα.
- Κάκαλος Ν. (1983). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο. Μια συγκριτική έρευνα για το επίπεδο κατοχής της γλώσσας σε συνάρτηση με τη μέθοδο και το χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κακριδής Φ. Ι. (1994). «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο». *Φιλολόγος*, 75, 7-20.
- Καραδημητρίου Α. Κ. (1997). «Τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο στην Α' τάξη Λυκείου». *Φιλολόγος*, 87, 32-47.
- Κεκές Ιωάννης, Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ (2001). «Διαδίκτυο (Internet) και μάθηση: Οι στρατηγικές για την «πλοήγηση» και η διδακτική τους αξία».

- Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 92-109, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.
- Κοζαράκη Μ. Σ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρκαντωνάτος Γ. (1993). «Τα παλαιότερα ελληνικά μας στο Γυμνάσιο». *Νέα Παιδεία*, 68, 42-52.
- Μαρωνίτης Δ. Ν. (1986). «Η αρχαία τραγωδία και η δοκιμασία της μετάφρασης». *Η Λέξη*, 56, 273-285.
- Μαρωνίτης Δ. Ν. (1993). «Η σχολική μετάφραση». *Φιλολόγος*, 71, 6-29.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (1997). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρόπουλος Θ. (1986). «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών». *Φιλολόγος*, 46, 273-285.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ. (2002). «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο». *Φιλολόγος*, 108, 258-266.
- Μήτσης Ν., (1993). «Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με το εγχειρίδιο "Η ελληνική γλώσσα". Παράδειγματα εφαρμογής». *Νέα Παιδεία*, 68, 23-41.
- Μιλλεούνης Ε. (1985). «Τεχνική προσπέλασης αρχαίου ελληνικού κειμένου». *Φιλολόγος*, 40, 144-155.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1992). «Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας». *Πλάτων*, 43, 70-71.
- Μπασλής, Ι. (1997). «Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο. Μια πρόταση». *Νέα Παιδεία*, 81, 155-181.
- Μπασλής, Ι. (1993). «Τα Αρχαία Ελληνικά στο Λύκειο». *Νέα Παιδεία*, 66, 56-71.
- Μποντίλα Μαρία (2003). *Πολύχρονος να ζεις Μεγάλε Στάλιν*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη Ε. (2002/3). «Μουσεία, σχολεία, διαδίκτυο». *Φιλολόγος*, 110, 588-602.
- Νικολαΐδου Σ. & Γιακουμάτου Τ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για το ειδικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών, Ειδικότητα ΠΕ02*.
- Πόλκας Λ. (2002). «Υπολογιστές και αρχαιογνωσία: Το παράδειγμα του "Περσέα"». *Πολίτης*, 100, 31-38.
- Ραγκούσης Ν. (1993). «Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα». *Νέα Παιδεία*, 67, 22-40.
- Σοϊλέ Χ. [επιμ.] (1980). *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*. Αθήνα: Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σπετσιώτου-Μέλλιου Ε. (1997). «Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της 3^{ης} δέσμης του σύγχρονου Γενικού Λυκείου». *Νέα Παιδεία*, 83, 50-65.
- Σπυρόπουλος Η. (1980). *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Στέφος Α. (1996). «Το μάθημα των αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο». *Νέα Παιδεία*, 78, 92-109.
- Στέφος Α. (1997). «Εξέταση των μαθητών της Α' Λυκείου στην Αρχαία Γλώσσα και Γραμματεία». *Νέα Παιδεία*, 84, 72-79.

- Συλλογικό έργο (2003). *Η Αρχαία Ελληνική και Βυζαντινή Γραμματεία στον Σύγχρονο Κόσμο. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της Ρόδου, 25-26 Μαΐου 2001* (δίγλωσση έκδοση στα Ελληνικά και τα Αγγλικά). Αθήνα: Άγρα.
- Τσάφος Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιότρας Β. (2008). *Η Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία στο Λύκειο: Συμβολή στη διδακτική του αδιάδακτου κειμένου*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-2007). *ΔΕΠΣ – ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση – πρωτότυπο)*, στο: www.pi-schools.gr.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο. Σχολικό έτος 2006-2007*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). *Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τεύχος Α΄. Φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φυντίκογλου Β. [επιμ.] (2007). «Η σχολική μετάφραση: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία», στο: www.komvos.edu.gr.
- Χατζημαυρουδή Ε. (2007). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χιωτάκης Σ. (1999). «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: Προσδοκίες και Πραγματικότητα», στο Σ. Χιωτάκης [επιμ.], *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- classics.mit.edu : αρχείο κλασικών κειμένων
- www.perseus.tufts.edu : αρχαία ελληνική και λατινική γραμματεία – κείμενα και μεταφράσεις
- www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/endoglwssiki.htm : ηλεκτρονικός κόμβος για την ενδογλωσσική μετάφραση από την αρχαία ελληνική στη νεοελληνική γλώσσα (κείμενα και διδακτικές δοκιμές των Δ. Μαρωνίτη, Ν. Βαρμάζη, Λ. Πόλκα, Σ. Τσέλικα, Β. Φυντίκογλου, Σ. Γιαγτζόγλου & Β. Τσάφου για τα εξής: ιστορία και ιδεολογία της ενδογλωσσικής μετάφρασης – μεθοδολογία – βιβλιογραφία για την ενδογλωσσική μετάφραση – λεξικά – διδακτικές δοκιμές ανά γένος και είδος αρχαιοελληνικών κειμένων)
- www.greek-language.gr/greekLang/index.html : Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (μεταξύ άλλων: βιβλιογραφία – ενδογλωσσική μετάφραση – Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής)
- www.filologia.gr : σενάρια διδασκαλίας – χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις
- www.peker.org/artman/publish/article69.shtml
- www.peker.org/artman/publish/article70.shtml
- www.peker.org/artman/publish/article71.shtml : εξειδικευμένες σελίδες για τη διδασκαλία των έργων του Λυσία

- www.hri.org/por/thucydides.html : η επίδραση του Θουκυδίδη στο σύγχρονο κόσμο
- academic.brooklyn.cuny.edu/classics/jvsickle/thumelos.htm : ο διάλογος Μηλίων και Αθηναίων (ερμηνευτικές προσεγγίσεις – σχόλια)
- academic.brooklyn.cuny.edu/classics/jvsickle/thpericl.htm : ο «Περικλέους Επιτάφιος» (διδακτική προσέγγιση).

3.1.2. Ιστορία⁴⁹.

Έχει γίνει πλέον συνείδηση (ή πρέπει να γίνει) ότι η διεύρυνση των συνόρων και η εισβολή των νέων τεχνολογιών προσανατολίζουν και την εκπαίδευση στην αναπροσαρμογή του περιεχομένου αλλά και της μεθόδευσης της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων. Ειδικότερα, στο μάθημα της Ιστορίας τα επιτεύγματα των νέων τεχνολογιών αλλάζουν τους τρόπους πρόσληψης του παρελθόντος από τους μαθητές. Οι αυτοματοποιημένες αναπαραστάσεις και η εικονική πραγματικότητα οπτικοποιούν πλέον το παρελθόν, διαφοροποιούν το ρόλο του εκπαιδευτικού και προσανατολίζουν τη διδασκαλία της Ιστορίας σ' ένα «ανοιχτό» μάθημα με χαρακτηριστικά:

α) την καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, μέσα από την αυτενέργεια και την προσωπική ενασχόληση των μαθητών με ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των ανησυχιών τους,

β) την έμφαση στο σεβασμό της ετερότητας με την προώθηση της γλωσσομάθειας, της μελέτης διαφορετικών πολιτισμών, της αντίληψης ότι ο σύγχρονος μαθητής είναι φορέας τόσο της εθνικής όσο και μιας υπερεθνικής ταυτότητας, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ανοχής του «άλλου»,

γ) την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση,

δ) την έμφαση στη διαθεματική – ολιστική προσέγγιση των θεμάτων, στη διερεύνησή τους μέσω της μεθόδου *project*, στην προώθηση του κατευθυνόμενου διαλόγου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην άσκηση για αναζήτηση αιτιακών σχέσεων και κινήτρων ανθρώπινης δράσης.

Με αφετηρία της προηγούμενης διαπιστώσεως, το βασικό ερώτημα είναι αν οι ισχύουσες εκπαιδευτικές πρακτικές στη χώρα μας συμβαδίζουν με τη νέα πραγματικότητα σε επίπεδο θεωρίας και πράξης. Στοιχεία για μια πρώτη απάντηση θα πρέπει να αναζητηθούν στα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας (προγράμματα σπουδών και αναλυτικά προγράμματα), στα οποία διατυπώνεται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (γενικές αρχές, σκοποί και στόχοι, περιεχόμενα, μεθόδευση διδασκαλίας), καθώς και στο λόγο που αρθρώνουν με δημοσιεύματά τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπου κατατίθενται ποικίλες απόψεις (προβληματισμοί, προτάσεις, ερευνητικά δεδομένα) στο διάλογο που έχει ως στόχο τη σκιαγράφηση της πραγματικότητας ή την ανάγκη για αναμόρφωση του μαθήματος.

Στην πρώτη ομάδα κειμένων (ΥΠΕΠΘ, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 1998, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 2006, Βιβλίο Εκπαιδευτικού για την Ιστορία στην Γ' Γυμνασίου 2007: 11 κ.ε.)

⁴⁹ Αυτό το τμήμα της μελέτης στηρίχθηκε στη διερευνητική εργασία και σε σχετικό κείμενο της **Μαρίας Ευσταθίου**.

αναφέρεται ότι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας, μεταξύ άλλων, είναι:

- 1) η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης,
- 2) η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών,
- 3) η κατανόηση και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, η κατανόηση του «άλλου», η συνειδητοποίηση της έννοιας της ετερότητας.

Για την υλοποίηση των σκοπών αυτών:

- 1) επισημαίνεται ότι η σχολική Ιστορία γίνεται πλέον ολική, εξετάζοντας τις ποικίλες όψεις του ιστορικού πεδίου (γεωγραφική, τεχνολογική και οικονομική, κοινωνική και δημογραφική, πολιτική και πολιτισμική),
- 2) ενθαρρύνονται οι διαθεματικές προσεγγίσεις,
- 3) αντιμετωπίζεται το ιστορικό υλικό ως πρόβλημα προς διερεύνηση και όχι ως αφήγημα προς απομνημόνευση,
- 4) αποδίδεται μεγάλη σημασία στη χρήση των ιστορικών εννοιών,
- 5) μελετώνται ποσοτικά δεδομένα, για να φωτιστούν πτυχές της ζωής κοινωνικών ομάδων σε συγκεκριμένο τόπο ή χρόνο,
- 6) γίνεται αποδεκτό ότι η ιστορική κατανόηση από μέρος των μαθητών εξαρτάται από τη γλωσσική τους επάρκεια και από την εξοικείωση με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης,
- 7) αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών,
- 8) μεθοδεύεται η διδασκαλία του μαθήματος με τρόπους που στοχεύουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ενεργητική συμμετοχή όλων στη διδακτική διαδικασία (π.χ. περιορισμένη αφήγηση, οργανωμένος διάλογος, κριτική προσέγγιση – επεξεργασία πηγών, εκπόνηση ατομικών ή ομαδικών εργασιών, βιωματική προσέγγιση, χρήση εποπτικών μέσων, αξιοποίηση των εφαρμογών της πληροφορικής, εκπαιδευτικές επισκέψεις) και, τέλος,
- 9) ελέγχεται η απόκτηση ιστορικών γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκ μέρος των μαθητών με την αξιοποίηση και των τριών μορφών αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, αθροιστική). Για μια ουσιαστικότερη, μάλιστα, αξιολόγηση (δηλώνεται ότι η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά αποτελεί κυρίως μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας), η οποία θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, προτείνονται διάφορες μορφές δραστηριοτήτων και ασκήσεων (π.χ. ασκήσεις χρόνου, σε σχήμα άστρου, διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης, εμπειρικής προσέγγισης ιστορικών εννοιών, κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών γραπτών πηγών, απόδοσης σημασίας της υλικής πηγής, προσέγγισης εικαστικού έργου).

Από τις προηγούμενες επισημάνσεις είναι προφανές ότι στα επίσημα κείμενα του Υπουργείου επιχειρείται μια άλλη, σύγχρονη θεώρηση του σκοπού και της μεθόδευσης διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Υιοθετούνται βασικές αρχές της ιστοριογραφίας του 20^{ου} αιώνα και σύγχρονες τάσεις της Διδακτικής Μεθοδολογίας του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ εκφράζεται η προσδοκία ότι θα μνηθούν οι μαθητές στην ηθική της κατανόησης και του σεβασμού της διαφοράς, στην απροκατάληπτη γνωριμία «με τον Άλλο, το Άλλοτε και το Άλλού» και σε διαδικασίες που δημιουργούν μακροπρόθεσμα τον υπεύθυνο και ενεργό πολίτη. Οι προτεραιότητες, δηλαδή, που διατυπώνονται στο ισχύον πλαίσιο για τη διδασκαλία της

Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν υπολείπονται των σύγχρονων τάσεων που καταχωρίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία⁵⁰.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, από την άλλη πλευρά, ποικίλα σύγχρονα δημοσιεύματα, θεωρητικά κυρίως, καταθέτουν το δικό τους προβληματισμό για το μάθημα της Ιστορίας και τη διδασκαλία του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανάμεσα σ' αυτά επισημαίνονται: η αρθρογραφία σε εκπαιδευτικά περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας, οι προτάσεις – δοκιμές διδασκαλίας του μαθήματος που έχουν αναρτηθεί σε διάφορους δικτυακούς τόπους, οι μελέτες – θεωρητικές εργασίες σε εξειδικευμένα στην Ιστορία επιστημονικά περιοδικά και, τέλος, η παρουσίαση πορισμάτων διδακτικής έρευνας. Ειδικότερα:

Στα πιο γνωστά εκπαιδευτικά περιοδικά Έλληνες και ξένοι συγγραφείς (αρκετές φορές τα ίδια πρόσωπα κατ' επανάληψη στο ίδιο περιοδικό ή σε διαφορετικά) καταθέτουν τον προβληματισμό και της προτάσεις τους για την Ιστορία και τη διδασκαλία του μαθήματος εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου. Στα περισσότερα από αυτά δημοσιεύονται άρθρα σχετικά με την Ιστορία ήδη από τα πρώτα χρόνια της έκδοσής τους. Για παράδειγμα: στο περιοδικό *ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ*, με πρώτη χρονιά κυκλοφορίας του το 1964, δημοσιεύεται σχετικό άρθρο το 1965 (π.χ. άρθρο του Κ. Καλοκαιρινού), ενώ στο τελευταίο τεύχος του (129/2007) ο δάσκαλος της Ιστορίας χαρακτηρίζεται ως «δάσκαλος του κόσμου, δάσκαλος χωρίς σύνορα» και η Ιστορία ως «παρακαταθήκη Παιδείας». Στο περιοδικό *ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ* το 1977, πρώτη χρονιά κυκλοφορίας του, δημοσιεύεται άρθρο του Πίστα, στη *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ* το 1977, την πρώτη χρονιά κυκλοφορίας της, άρθρο του Βώρου, στα *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ* το 1985, πρώτη χρονιά κυκλοφορίας τους, άρθρα των Βώρου και Μαρκιανού, στη *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* το 1981, πρώτη φορά κυκλοφορίας της, άρθρο του Βώρου, ενώ στο περιοδικό *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ* άρθρο σχετικό με την Ιστορία δημοσιεύεται επτά χρόνια περίπου μετά από την πρώτη κυκλοφορία της (άρθρο του Βρεττού το 1988). Η *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων* αφιερώνει πέντε *Σεμινάρια* της στην Ιστορία (3/1984, 9/1988, 17/1994, 21/1999 και 31/2005), ενώ άλλα περιοδικά, όπως *ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ* και *ΜΝΗΜΩΝ – ΕΜΝΕ*, υπηρετούν σχεδόν αποκλειστικά την ιστορική επιστήμη.

Στα προηγούμενα θα πρέπει να προστεθούν και οι προτάσεις που διατυπώνονται τα τελευταία χρόνια από μάχιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέγουν να συμμετέχουν στο σχετικό διάλογο αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες. Οι προτάσεις που έχουν αναρτηθεί σε γνωστούς δικτυακούς τόπους και το υποστηρικτικό υλικό που έχει παραχθεί δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητα, αριθμητικά τουλάχιστον. Για παράδειγμα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση e – yliko καταχωρίζονται 90 προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, από τις οποίες οι 70 περίπου είναι δυνατό να αναπτυχθούν χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις στη χρήση νέων τεχνολογιών, ενώ προσωπικές ιστοσελίδες εκπαιδευτικών στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο με σχέδια μαθήματος προσφέρουν πλήθος διδακτικών προτάσεων σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα.

⁵⁰ Γ. Κόκκινος (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Δ. Κ. Μαυροσκούφης (2006). «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω Α.Σ.Ε.Π.: η περίπτωση της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας», στο: *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΠΤΔΕ, 19 κ.ε.

Μια συνολική ματιά στην έντυπη και ηλεκτρονική εκπαιδευτική αρθρογραφία τη σχετική με το μάθημα της Ιστορίας οδηγεί στην εξής διαπίστωση: ο προβληματισμός για το μάθημα υπάρχει, οι προτάσεις δεν είναι λίγες και η προσπάθεια ενίσχυσης του γνωστικού αντικειμένου επιχειρείται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, κοινά χαρακτηριστικά των οποίων είναι η αξιοποίηση της επαγωγικής – διερευνητικής μεθόδου, ο καθοδηγούμενος διάλογος, η ενεργοποίηση των μαθητών και γενικότερα η εφαρμογή μικτών μοντέλων στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας⁵¹.

Μια άλλη παράμετρος που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα σχετικά το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει να κάνει με τη διδακτική έρευνα και τα πορίσματά της. Μια σύντομη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οδηγεί στην ήδη γνωστή διαπίστωση ότι η διδακτική έρευνα στον τομέα του μαθήματος της Ιστορίας είναι φτωχή και έχει μικρή ιστορία στη χώρα μας (Μαυροσκούφης 2006α: 20-21). Από τις έρευνες που υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας του μαθήματος, ξεχωρίζει η πρώτη συνολική απογραφή της διδακτικής διαδικασίας που διενεργήθηκε από τον Π. Δ. Ξωχέλλη και τους συνεργάτες του την περίοδο 1980 – 1985, με την οποία καταγράφηκε και η κατάσταση που επικρατεί στη μεθόδευση της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Μεταξύ των πορισμάτων της έρευνας ξεχωρίζουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: οι εκπαιδευτικοί δεν προγραμματίζουν μακροπρόθεσμα τη διδασκαλία τους, η αφήγηση αποτελεί τη συχνότερα αξιοποιούμενη μορφή διδασκαλίας, τα χρησιμοποιούμενα εποπτικά μέσα είναι ελάχιστα (συνήθως χάρτης) και γενικότερα η διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι βιβλιοκεντρική και αποβλέπει στην αφομοίωση των ιστορικών γνώσεων που περιέχονται στο βιβλίο⁵².

Κάποιες άλλες, περιορισμένου δείγματος, εμπειρικές έρευνες, από τις διαπιστώσεις των οποίων αναδύονται υπαινικτικές αναφορές στη διδακτική πράξη καταγράφουν απόψεις μαθητών και φοιτητών, εστιάζουν στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης ή ερευνούν δομικά στοιχεία της διδασκαλίας (π.χ. αξιολόγηση του μαθήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων και των περιεχομένων των βιβλίων)⁵³. Παράδειγμα της πρώτης περίπτωσης αποτελεί μια εμπειρική έρευνα του 1997 που διερεύνησε της στάσεις των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι αρκετά δημοφιλές, ενώ πρώτη στην προτίμηση των μαθητών έρχεται η διδασκαλία της Σύγχρονης Ιστορίας⁵⁴. Από ανάλογη έρευνα που απευθυνόταν σε φοιτητές ξεχωρίζει η διαπίστωση ότι στη συνείδησή τους έχει εγχαραχθεί η παραδοσιακή αντίληψη για την Ιστορία (εθνοκεντρισμός, διδακτισμός, προτεραιότητα στην πολιτική – διπλωματική Ιστορία κ.ά.), ενώ οι γνώσεις τους για την ευρωπαϊκή και

⁵¹ Δ. Κ. Μαυροσκούφης (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 270 κ.ε.

⁵² Π. Δ. Ξωχέλλης (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

⁵³ Δ. Κ. Μαυροσκούφης (2006). «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1. (Πρακτικά Ημερίδας – ΠΤΔΕ Ρόδου), 19-29.

⁵⁴ Δ. Κ. Μαυροσκούφης. (1997). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 70 κ.ε.

παγκόσμια Ιστορία είναι ελάχιστες⁵⁵. Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, μια βασική διαπίστωση που προέκυψε από τις γραπτές απαντήσεις που έδωσαν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πρόσφατης (2004) μελέτης περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας: στα κείμενα των μαθητών κυριαρχούν παρανοήσεις, προβολές ιδεών του παρόντος στο παρελθόν, παρωχημένες ιδέες, αδυναμίες αιτιολόγησης και «έλλειμμα τεκμηρίωσης»⁵⁶.

Στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου για τη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να θεωρηθεί ότι συντελεί και ο διάλογος που προωθείται μέσω της εκπόνησης διδακτορικών διατριβών στα πανεπιστήμια. Και προς την κατεύθυνση αυτή η εικόνα είναι, επίσης, αποκαρδιωτική (Μαυροσκούφης 2006β). Από της λιγοστές διατριβές που υπάρχουν ελάχιστες είναι εκείνες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχολική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας τη διδακτική διαδικασία στη συνολικότητά της (βλέπε π.χ. Ευσταθίου-Καραγεωργάκη 2007). Να προστεθεί στο σημείο αυτό ότι οι μελέτες που αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας καταλαμβάνουν σχετικά μικρή έκταση στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι περισσότερες είναι θεωρητικές και ο προβληματισμός τους σε μεγάλο βαθμό προσωπικός. Σε κάποια δημοσιεύματα υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στη διδακτική πράξη ή παραδείγματα μεθόδευσης της διδασκαλίας συγκεκριμένων ενοτήτων (π.χ. Αντωνιάδης 1995, Βρεττός 1996, Βώρος 1993, Κόκκινος 2000, Κόκκινος & Νάκου 2007, Μαυροσκούφης 2005). Τέλος, ιδέες και προτάσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας της Ιστορίας εμπεριέχονται και σε ξενόγλωσσα δημοσιεύματα μεταφρασμένα στα ελληνικά (π.χ. Μονιότ 2002, Peyrot 2002, Sebba 2000).

Από τις προηγούμενες διαπιστώσεις γίνεται φανερό ότι στον τομέα της μεθόδευσης της διδασκαλίας απουσιάζουν η δοκιμαστική εφαρμογή και ο έλεγχος του αποτελέσματος της διδακτικής διαδικασίας στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης, καθώς και ο συστηματικός ερευνητικός – επιστημονικός διάλογος.

Συνοψίζοντας τα στοιχεία που αναφέρθηκαν ως το σημείο αυτό σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνεται μια αξιοσημείωτη «αντίφαση» ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα σ' αυτό που προτείνεται να γίνεται και σ' αυτό που τελικά φαίνεται να υλοποιείται. Ειδικότερα, αν ανατρέξει κανείς σε εκπαιδευτικούς δικτυακούς τόπους, σε σχετική αρθρογραφία ή βιβλιογραφία και στα κείμενα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας θα πρέπει να παραδεχτεί ότι υπάρχει πλούτος ιδεών και προτάσεων, σύγχρονες θεωρητικές απόψεις και προσωπικές τοποθετήσεις που εναρμονίζονται με τη διεθνή εμπειρία. Αν εξετάσει κανείς την κατάσταση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας (Μαυροσκούφης 2006β) κι αυτό που πραγματικά γίνεται μέσα στη σχολική τάξη, όπως το προσλαμβάνουν οι «συμμετέχοντες» στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα διαπιστώσει ότι το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο δεν έχει βρει ακόμη το δρόμο του και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει της δυσκολίες και προβλήματα (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη 2007, Κόκκινος 2002, Μαυροσκούφης 1997, 2005, 2006α).

Ως αιτιολογικοί παράγοντες για το πλήθος των προβλημάτων θεωρούνται:
- η παγίωση μιας μακράς αρνητικής διδακτικής παράδοσης,

⁵⁵ Ο.π., 89 κ.ε.

⁵⁶ Γ. Κόκκινος Ε. & Νάκου (2007). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 529 κ.ε.

- η ανεπάρκεια υποστηρικτικού εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού,
- τα κενά στα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών,
- η έλλειψη ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η ανάθεση διδασκαλίας του μαθήματος σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων,
- οι παρενέργειες του συστήματος των γενικών εξετάσεων,
- η χρήση ενός και μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου και η κυριαρχία της δασκαλοκεντρικής – βιβλιοκεντρικής αντίληψης στη διδασκαλία,
- η υψηλού επιπέδου αφαίρεση που προϋποθέτει το μάθημα, σε συνδυασμό με τις υψηλού επιπέδου δεξιότητες προφορικού λόγου που απαιτεί από τους μαθητές,
- η αποσπασματικότητα, η βιασύνη και η απουσία συνολικού σχεδιασμού που χαρακτήριζαν μέχρι πριν μια δεκαετία τις πράξεις των αρμοδίων οργάνων του Υπουργείου Παιδείας.

Σήμερα, παρά τα προβλήματα, είναι πλέον σαφές ότι το μάθημα της Ιστορίας εκσυγχρονίζεται, αξιοποιώντας τη διεθνή εμπειρία και τις «Συστάσεις» διεθνών οργανισμών. Μεγάλη έμφαση στο γνωστικό πεδίο της Ιστορίας (βιβλία, διδάσκοντες, μεθόδευση της διδασκαλίας) έχει δοθεί από διεθνείς οργανισμούς (και μάλιστα σε βάθος χρόνου) σε μια προσπάθεια ενίσχυσης του μαθήματος. Για παράδειγμα:

- Η *Διεθνής Επιτροπή για τη διδασκαλία της Ιστορίας* στη Διακήρυξη – Έκκληση των Δελφών (1965) καλεί τους εκπαιδευτικούς σε διδασκαλία η οποία θα σέβεται την ιστορική αλήθεια και θα προάγει τον πολιτισμό και την παγκόσμια αλληλεγγύη.
- Η *Ουνέσκο* (1949) στις «*συστάσεις*» της τονίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενίσχυση του σεβασμού των θεμελιωδών ελευθεριών. Εκτιμά ότι «*παράγοντας – κλειδί*» κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι ο εκπαιδευτικός (Διεθνής Συνάντηση, Παρίσι 1974) και γι' αυτό εκπονεί προγράμματα επιμόρφωσης, την οποία θεωρεί υποχρεωτική, με στόχο τον εκπαιδευτικό που θα είναι «*έτοιμος*» να προβλέψει και να αξιολογήσει τις επερχόμενες εξελίξεις, αλλά και να συνεισφέρει στη διαμόρφωση πολιτών που θα είναι «*ανοιχτοί*» σε άλλους πολιτισμούς και ικανοί να επιλύουν τις διαμάχες με ειρηνικούς τρόπους (Διεθνής Συνάντηση για την Εκπαίδευση. Γενεύη 1994 & Παρίσι 1995, στο: unesco.org/education/pdf/teache_E.PDF).
- Το *Συμβούλιο της Ευρώπης*, τέλος, συνιστά την ενίσχυση της διδασκαλίας της Ιστορίας με στόχους, μεταξύ άλλων, την εδραίωση αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών, την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Σε σχετική «*σύστασή*» του (Σύσταση 15. Βόννη 2001) γίνεται αναφορά σε οκτώ επιμέρους τομείς της Ιστορίας (στόχοι, διδάκτεια ύλη, μέθοδοι εκμάθησης, διδασκαλία και μνήμη, ευρωπαϊκή διάσταση, ιδεολογική χρήση της Ιστορίας, τεχνολογίες πληροφοριών και αρχική – συνεχής επιμόρφωση διδασκόντων). Μάλιστα, ειδικά για την επιμόρφωση επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει⁵⁷:
 - να ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν πολύπλοκες μεθόδους διδασκαλίας και να δημιουργούν περιβάλλον εργασίας διεπιστημονικού χαρακτήρα,

⁵⁷ Β. Σακκά (2006). «Η αρχική εκπαίδευση – κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι “συστάσεις” του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1 Πρακτικά Ημερίδας – ΠΤΔΕ Ρόδου), 39-59.

- να εξοικειωθούν με στρατηγικές διδασκαλίας που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να ερμηνεύουν και να αναλύουν τα ιστορικά γεγονότα,
- να εφαρμόζουν τεχνικές αξιολόγησης που θα συνδυάζουν την πρόσκτηση γνώσεων αλλά και δραστηριότητες που προϋποθέτουν έρευνα, συζήτηση και ανάλυση επίμαχων θεμάτων,
- να αξιοποιούν την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας για την προώθηση σχεδίων συνεργασίας μεταξύ σχολείων.

Παράλληλα, βρίσκεται σε εξέλιξη και ο διάλογος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του μαθήματος. Από το μεγάλο πλήθος των θεμάτων που τροφοδοτούν τη συζήτηση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται εδώ στη διδασκαλία του μαθήματος σε σχέση με τη μέριμνα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αν αποδεχθούμε την πεποίθηση του Dewey ότι υπάρχει έμφυτη ικανότητα – προδιάθεση στον άνθρωπο να αναπτύσσεται πνευματικά και προσωπικά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, αλλά και τη θέση του ότι οι ενήλικες θα συνεχίσουν να μαθαίνουν, εάν η προηγούμενη εκπαίδευσή τους έθεσε τις βάσεις για τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας, τότε τα προγράμματα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαμορφώνονται υπό το πρίσμα συγκεκριμένων ουσιαστικών παραμέτρων⁵⁸:

1. Η μάθηση είναι φυσικό μέρος της διαδικασίας της ζωής του ανθρώπου και αναπτύσσεται με την τυπική μορφή της (αυτή που λειτουργεί με τρόπους που εντάσσουν τον εκπαιδευόμενο στη λογική του παρόντος συστήματος) και τη μη τυπική (η μάθηση που λειτουργεί ως άσκηση ελευθερίας, η απελευθερωτική μάθηση), την οποία είναι προτιμότερο να αναπτύσσουμε στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

2. Οι ενήλικες είναι πολυποίκιλοι και έχουν ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις (π.χ. ως προς το τι είναι μάθηση, εκπαίδευση κλπ). Όσοι, λοιπόν, εμπλέκονται ως επιμορφωτές συμμετέχουν και οι ίδιοι σε μια διαδικασία δημιουργίας εννοιολογικών προσεγγίσεων. Άρα, βασική αρχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η «*μάθηση επί ίσοις όροις*».

3. Τους εκπαιδευτές – επιμορφωτές ενηλίκων θα πρέπει να απασχολούν συστηματικά στην έναρξη των προγραμμάτων επιμόρφωσης βασικά ερωτήματα, όπως: α) Τι φέρνουν στις αποσκευές τους οι ενήλικες, όταν προσέρχονται σε κάποιο πρόγραμμα (π.χ. εκτός από την εμπειρία, τις επιδιώξεις και τους σκοπούς σύμφωνα με τους οποίους θα εξετάσουν το προσφερόμενο πρόγραμμα, έχουν προσδοκίες, αξίες, άλλα ενδιαφέροντα, αυτο-εικόνα κλπ); β) Γιατί προσέρχονται στο πρόγραμμα (π.χ. το θεωρούν «πύλη» στο χώρο της μάθησης, για συμβολικούς, οργανικούς, προσωπικούς λόγους κλπ); γ) Υπάρχουν προτιμώμενοι τρόποι μάθησης (π.χ. μάθηση από συγκεκριμένες εμπειρίες, από κριτικό στοχασμό, από ενεργό πειραματισμό κ.ά.);

Στη σχετική συζήτηση προτείνονται, μεταξύ άλλων, ως αναγκαία τα εξής (Arthur et al 2003, Βρεττός 1994, Βώρος 1993, Davies et al 2003, Ευσταθίου-Καραγεωργάκη 2005, Κόκκινος 1998, Κόκκινος & Νάκου 2007, Κοσσυβάκη 1998, Κουλουμπαρίση 1997, Μαυροσκούφης 2005, Moniot 2002, Morgan 1997):

1) Αναβάθμιση του μαθήματος της Ιστορίας, μια και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ανθρώπων και τη

⁵⁸ Βλ. σχετικά Α. Κόκκος [επιμ.] (2002), *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων* (Πάντειο Πανεπιστήμιο). Αθήνα: Μεταίχμιο, 83-114.

διατήρηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των λαών. Αναγκαιότητα για ανασηματοδότηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος, ανάθεση κεντρικού ρόλου, προγραμματισμένη αποϊδεολογικοποίηση και αντιστοίχιση των διδακτικών εγχειριδίων και των παιδαγωγικών πρακτικών με το σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό.

2) Μια διαρκώς ανατροφοδοτούμενη θεωρητική και παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πλήρης εξειδίκευση, συνταγματική και θεσμική κατοχύρωση της ιδεολογικής ανοχής σε θέματα σχετικά με τη συγκρότηση συλλογικών ταυτοτήτων και την ερμηνεία των ιστορικών φαινομένων, ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, μέριμνα για συνεχή επιστημονική κατάρτιση και επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών.

3) Εναλλακτική ή ταυτόχρονη χρήση του παραγωγικού μοντέλου γνώσης (κατάκτηση ιστορικών εννοιών με εμπειρικό τρόπο και εφαρμογή στην ανάλυση και ερμηνεία των πηγών), του κριτικού μοντέλου γνώσης (αποδόμηση του πληροφοριακού ή ιδεολογικού φορτίου του ιστορικού υλικού με ποικίλες ασκήσεις) και του επικοινωνιακού μοντέλου διδασκαλίας στην ανταλλαγή απόψεων, στη χρήση πηγών και στην κατανόηση της ιστορικής ορολογίας.

4) Σύνδεση της διδασκαλίας της Ιστορίας με τη διδασκαλία της γλώσσας. Κριτική ανάγνωση των ιστορικών κειμένων, άσκηση των μαθητών στη συγγραφή ιστορικού κειμένου και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

5) Είναι απαραίτητο να υπάρχει πρωτογενής έρευνα σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της Ιστορίας με ακαδημαϊκή επίβλεψη, συμμετοχή κάποιων εκπαιδευτικών της πράξης και παράλληλη αξιοποίηση των παρατηρήσεων πολλών εκπαιδευτικών. Αναπόσπαστο βήμα για την ολοκλήρωση και δικαίωση μιας τέτοιας δράσης αποτελούν τόσο η διάχυση των διαπιστώσεων όσο και η δοκιμαστική, αρχικά, αναπροσαρμογή του Α.Π. με τρόπους που θα ανταποκρίνονται της διαπιστώσεις και της προτάσεις ερευνητών και εκπαιδευτικών.

6) Η δημιουργία της «*Εργαστηρίου Ιστορίας*» για την υποστήριξη και το συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών της πράξης με την επίβλεψη πανεπιστημιακών δασκάλων (π.χ. ιστορικοί, παιδαγωγοί) και σχολικών συμβούλων κρίνεται συμπληρωματική της προηγούμενης δράσης, αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, στερούμενοι ειδικής επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, αντιμετωπίζουν έντονα διλήμματα και πολύπλοκα προβλήματα. Στο πλαίσιο λειτουργίας του εργαστηρίου αυτού θα μπορούσε να οργανώνονται σύντομες παρουσιάσεις συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων από την εκπαιδευτική πράξη ή να ενθαρρύνονται έρευνες δράσης μικρής κλίμακας.

7) Προγράμματα επιμόρφωσης είναι σκόπιμο να οργανώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα από ένα φορέα που θα έχει συστηματικά αυτή την αρμοδιότητα, το δε περιεχόμενο των προγραμμάτων πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και τις εκπαιδευτικές ιδέες που προτείνουν τα κινήματα της «*διά βίου*» εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. (Αυτούς τους σκοπούς υπηρετεί και το ερωτηματολόγιο που παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη).

8) Τα προγράμματα επιμόρφωσης θα διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση, όταν προδιαθέτουν τους συμμετέχοντες για συνεχή απόκτηση νέων εκπαιδευτικών εμπειριών και γνώσεων. Όταν, δηλαδή, συνδέουν τον επιστημονικό λόγο με θέματα εφαρμογής, τη θεωρητική σκέψη με την αναλυτική, τη γνώση με τη δράση. Θα ήταν, μάλιστα, σκόπιμο τα προγράμματα επιμόρφωσης να έχουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό του διαθέσιμου χρόνου, εργαστηριακή μορφή. Μετά από μια σύντομη – περιεκτική παρουσίαση σύγχρονων θεωρητικών ζητημάτων για την επιστήμη της Ιστορίας και τη Διδακτική της Ιστορίας να ακολουθεί πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με εφαρμογές που εξειδικεύουν και συγκεκριμενοποιούν τη θεωρία. Ο εκπαιδευτικός που ενεργοποιείται μέσα σε «συμμετοχικό» πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι πιθανόν ότι στη συνέχεια θα τολμήσει να ενεργοποιήσει με ανάλογους τρόπους της μαθητές του.

9) Μέρος των προγραμμάτων επιμόρφωσης πρέπει να αναπτύσσεται σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, υπό την καθοδήγηση επιβλέποντα εκπαιδευτικού και με συζήτηση μεταξύ των επιμορφωμένων για την πρόοδο των μελών της ομάδας. Από κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν πρέπει να λείπουν οι ομάδες εργασίας, η παρακολούθηση ζωντανών μαθημάτων, η παρατήρηση και η συζήτηση μαγνητοσκοπημένων διδασκαλιών, καθώς και η ανάλυση ποικίλων ντοκουμέντων της καθημερινής σχολικής πράξης (π.χ. τετράδια και εργασίες μαθητών, φύλλα αξιολόγησης, σχέδια οργάνωσης της διδασκαλίας κ.ά.)

10) Να ασκούνται οι εκπαιδευτικοί στην παραγωγή σχεδίων εργασίας (*projects*) με αναλυτικό σχολιασμό ενδεικτικών παραδειγμάτων, αλλά και με προσωπική δημιουργία και παρουσιάσεις. Πηγή έμπνευσης για την οργάνωση *project* μπορεί να αποτελέσει η τοπική Ιστορία. Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος, με επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς της εγγύτερης ή ευρύτερης περιοχής του σχολείου, υπηρετεί τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης.

11) Να ασκούνται στη διατύπωση ερωτήσεων, στην οπτική της εικόνας και στη χρήση βιωματικών και συνεργατικών πρακτικών, τις οποίες στη συνέχεια θα μεταφέρουν στην τάξη, προκειμένου να αναζωογονήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία και να διαμορφώσουν ένα κλίμα προσδοκιών για όλους τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι:

-Η διδασκαλία με βάση την ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί μια προσπάθεια για παραγωγική σκέψη μέσω της διανοητικής αναβίωσης του παρελθόντος. Ο εκπαιδευτικός με ασκήσεις λογικής κατανόησης βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν σταδιακά το ρόλο τους στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι μέσα από διαδικασίες γνώσης – κατανόησης – ερμηνείας – αξιολόγησης του παρελθόντος και συσχετισμού του με το παρόν και τον κόσμο γύρω τους.

-Η άσκηση των μαθητών σε μουσεία συνδέεται με τη δυνατότητα άμεσης προσέγγισης και ερμηνείας κατάλοιπων του παρελθόντος, τα οποία είναι ανοιχτά σε εναλλακτικές προσεγγίσεις, διευκολύνουν την επανασύνδεση των μαθητών με τα υλικά στοιχεία του παρελθόντος και υποβοηθούν στην κατανόηση ιστορικών εννοιών.

-Δραστηριότητες, όπως: α) μετατροπή κειμένων σε οπτική – ιστορική πληροφορία, β) οργάνωση ιδεών σε διαγράμματα – πίνακες, γ) δημόσιες συζητήσεις με ομάδες που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις, ανάληψη

ρόλου – δραματοποίηση, παρουσίαση διλημάτων – συσχετισμών κ.ά., δ) ταξινόμηση – ιεράρχηση – παρουσίαση αριθμητικών δεδομένων, ε) δημιουργία γραφικών αναπαραστάσεων κλπ, συντελούν στη διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων.

-Η διατύπωση ερωτήσεων κρίσης και προέκτασης δραστηριοποιεί τους μαθητές, γιατί απαιτεί απαντήσεις που προϋποθέτουν παραγωγή προσωπικών σκέψεων, συλλογισμών και συμπερασμάτων που βασίζονται στις ιστορικές γνώσεις τους.

-Η αξιοποίηση της δυναμικής της εικόνας (εννοιολογικής, αισθητικής, επικοινωνιακής, σημειολογικής κλπ) αποτελεί πλούσια πηγή μηνυμάτων και πεδίο έκφρασης όλων των μαθητών, καθώς τους βοηθά στη διαμόρφωση επικοινωνιακών περιστάσεων, στη δόμηση και ερμηνεία σύνθετων εννοιών, στην καλλιέργεια πολλαπλών τύπων νοημοσύνης κλπ.

12) Στο περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης θα πρέπει να περιλαμβάνονται πρακτικές για την καλλιέργεια του συγκινησιακού στοιχείου και της αισθητικής απόλαυσης των έργων τέχνης, καθώς και θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος (π.χ. η ειρήνη, η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, η διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης, θέματα ιστορικής ετερότητας κ.ά.).

13) Οι εκπαιδευτικοί, επειδή δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη σχολική εργασία με βάση της νέες τεχνολογίες, χρειάζονται, στα πρώτα στάδια της επιμόρφωσης, ένα πιο συγκεκριμένο προσανατολισμό, ειδικά κατά την αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, για να μην πελαγοδρομούν και απογοητεύονται μέσα στην πληθώρα του προσφερόμενου υλικού στον κυβερνοχώρο (π.χ. έναν σύντομο κατάλογο με διευθύνσεις εύχρηστων δικτυακών τόπων, βλ. σχετική πρόταση).

14) Να εξοικειωθούν με ερευνητικά εργαλεία, όπως η έρευνα δράσης, και να τολμήσουν στη συνέχεια να τα αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη. Να καλλιεργηθεί η συνεργασία ιστορικών, ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης, γιατί έτσι εμπλουτίζεται η δουλειά όλων, η διδασκαλία μετατρέπεται σε επιστημονική δράση, αναπτύσσεται σταδιακά μια ευέλικτη εκπαιδευτική νοοτροπία και προκύπτουν ωφέλειες για όλους της εμπλεκόμενους, εφόσον συνδέεται ουσιαστικά η δευτεροβάθμια με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

15) Να καταρτιστούν οι εκπαιδευτικοί στην ιδέα του εκπαιδευτικού σεναρίου, στο πώς, δηλαδή, σχεδιάζεται ένα μάθημα και σχετικές δραστηριότητες με τεχνολογικά εργαλεία στο εργαστήριο υπολογιστών (ποια προετοιμασία και γνώσεις – δεξιότητες των μαθητών προϋποθέτει, πώς συντάσσεται ένα φύλλο εργασίας, ποιες οι παιδαγωγικές επιδιώξεις κ.ά.). Οι νέες τεχνολογίες συντελούν στη συγκρότηση αυτού που αποκαλείται «*μετανεωτερικότητα*», προσφέροντας καινούρια πεδία ενδιαφέροντος και δράσης όχι μόνο στην κατεύθυνση των παραγωγικών διαδικασιών, αλλά και στη σφαίρα της προσωπικής ζωής εκπαιδευτικών και μαθητών.

16) Να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με την προβληματική της επιστήμης της Ιστορίας αλλά και της επιστημολογίας, προσεγγίζοντας θέματα που έχουν σχέση με:

α) Προβλήματα ιστορικής ερμηνείας, χρήσης «*εργαλείων του ιστορικού*» (μνημεία και κείμενα), υποκειμενικότητας και προϋποθέσεις αντικειμενικότητας στο έργο του ιστορικού,

β) Τη χρήση ιστορικών πηγών:

- περιγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση της πηγής,

- κριτική προσέγγιση και αποδόμηση της πηγής,
- εξέταση θεμάτων που προβάλλονται άμεσα από την πηγή ή αναδεικνύονται με τη βοήθεια συνδυαστικής σκέψης και λογικής ανάλυσης,
- αναζήτηση ιδεολογικών εξαρτήσεων ή δεσμεύσεων που κρύβονται πίσω από την τοποθέτηση του γράφοντα,
- αναζήτηση σχέσεων τόσο σε κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο όσο και σε πολιτικό – ιδεολογικό.

γ) Προβληματισμούς, όπως: Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές το μυαλό τους, για να συνδέσουν τη δική τους πραγματικότητα με την εμπειρία των ανθρώπων του παρελθόντος; Πού τοποθετούν τον εαυτό τους (αν τον τοποθετούν κάπου); Πώς διακρίνουν το παρελθον ως πραγματικότητα που μπορεί να αποκαλυφθεί; Τι γνωρίζουν πριν φτάσουν στο Γυμνάσιο (καταγραφή προϋπάρχουσας γνώσης); Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης και συνείδησής τους (νοητικές δεξιότητες, ιδέες και αξίες του ευρύτερου κοινωνικού – πολιτισμικού περιβάλλοντος, αλληλουχία εθνικιστικών προκαταλήψεων – στερεοτύπων);

Αφού η διδασκαλία είναι επικοινωνιακή διαδικασία, η διεξαγωγή της προϋποθέτει ότι λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικοί ορίζοντες των μαθητών και διερευνάται η «περιουσία» τους με αφετηρία προβληματισμούς σαν τους προηγούμενους.

17) Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνυφαίνεται με παραμέτρους, όπως το αξιακό υπόβαθρο, το θεματολογικό πλαίσιο και οι τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας. Για μια συνεχή ανανέωση των παραμέτρων αυτών κρίνεται απαραίτητη η ίδρυση μιας ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης για την Ιστορία (σχετική σύσταση διατυπώνεται και από το Συμβούλιο της Ευρώπης), η συγκρότηση μιας σύγχρονης βασικής βιβλιογραφίας (που θα ενημερώνεται συχνά) και η παραγωγή διδακτικού υλικού κατά θεματικές ενότητες προς χρήση των εκπαιδευτικών. Θα ήταν, επίσης, σκόπιμο να εφοδιαστούν οι σχολικές βιβλιοθήκες με μερικά, έστω, βασικά συγγράμματα που καλύπτουν θεωρητικά ζητήματα της επιστήμης της Ιστορίας και θέματα διδακτικής της σχολικής Ιστορίας.

Συγκεφαλαιώνοντας τα όσα προαναφέρθηκαν, πρέπει να επισημανθεί ότι στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας καθοριστικά συντελεί η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με διάφορες μορφές (π.χ. ημερίδες, ταχύρυθμα σεμινάρια, ενδοσχολική επιμόρφωση κ.ά.) και με φορείς τα πανεπιστήμια, τα περιφερειακά κέντρα επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ.) και τις εκπαιδευτικές επιστημονικές οργανώσεις. Να προστεθεί, επίσης, ότι η επιτυχία κάθε επιμορφωτικής δραστηριότητας συναρτάται και με μια σειρά άλλων παραμέτρων, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτών και των διευθυντών σχολικών μονάδων, η επαρκής χρηματοδότηση και η τεχνική υποστήριξη των προγραμμάτων, ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων και η διαμόρφωση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς ή, έστω, η συνδιαμόρφωσή τους, η παροχή κινήτρων και αναγκαίων μέσων για την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ*

Με (*) σημειώνονται τα πιο χρηστικά βιβλία.

Ελληνόγλωσση.

- *Αβδελά Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- *Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. [επιμ] (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- *Αντωνιάδης Λ. (1995). *Η Διδακτική της Ιστορίας: διδακτική πράξη και θεωρία*. Αθήνα: Πατάκης.
- *Βαϊνά Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- *Βρεττός Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας: τέχνη και ιστορικό γεγονός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός Γ. (1996). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος Ιστορίας: μια προσπάθεια αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος με ένα παράδειγμα για μια διδακτική ενότητα της Γ΄ Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βώρος Φ. (1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαννόπουλος Γ. (1997). *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Γκόβας Ν. [επιμ] (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη Γ. (2004), *Παιχνίδια χωρίς κανόνες*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- *Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών – Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης (2007). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα.
- Κοζάκου-Τσιάρα Ο. (1991). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- *Κόκκινος Γ. (2000). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. & Αλεξάκη Ε. (επιμ), (2002), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- *Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε.,(2007). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση της αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. [επιμ.] (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

- *Κουλουμπαρίση Α. (1997). «Γραφικές αναπαραστάσεις-εννοιολογικός χάρτης: όταν οι γνώσεις γίνονται ευέλικτα νοητικά σχήματα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 68-74.
- *Κυνηγός Χ. & Δημαράκη Ε. [επιμ.] (2002). *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λεοντσίνης Γ., (1997), *Διδακτική της Ιστορίας, Γενική – Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (1997³). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- *Ματσαγγούρας Η. Γ. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1975-1995): η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- *Μαυροσκούφης Δ. Κ. (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ. (2006^α). «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω Α.Σ.Ε.Π.: η περίπτωση της διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας». Πρακτικά συνεδρίου 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ. (2006β). «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1 (Πρακτικά Ημερίδας – Ρόδος), 19-29.
- Μπαλασσά-Φλέγκα Ε. (2002). *Η συμβολή της Unesco και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας: μέθοδοι και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- *Μυρογιάννη Ε. & Μαυροσκούφης Δ. [επιμ.] (2004). *Φιλολογοί στον υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- *Νάκου Ε. (1997). «Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ου} αιώνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96/97, 97-105.
- Νάκου Ε., (2000), *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Ξωχέλλης Π. Δ. (1987) *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- *Π.Ε.Φ. – Σεμινάριο 3 (1984). *Ιστορία*. Αθήνα.
- *Π.Ε.Φ. – Σεμινάριο 9 (1988). *Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- *Π.Ε.Φ. – Σεμινάριο 17 (1994). *Εθνική συνείδηση και Ιστορική Παιδεία*. Αθήνα.

- *Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 21 (2000). *Θεωρητικά προβλήματα και διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα.
- *Π.Ε.Φ. – Σεμινάριο 31 (2005). *Ο φιλόλογος στη σύγχρονη κοινωνία: σπουδές, δυνατότητες, προοπτικές*. Αθήνα.
- *Ρεπούση Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκά Β. (2006). «Η αρχική εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1 (Πρακτικά Ημερίδας – Ρόδος), 39-59.
- *Σολομωνίδου Χ. (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά: διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μεταφρασμένη.

- Burke P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μετ. Α. Ανδρέου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Charman L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, μετ. Α. Λάπουρας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίους & Α. Βαρδάλου. Αθήνα: Νεφέλη.
- *Ferro M., (2001), *Κινηματογράφος και Ιστορία*, μετ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*, μετ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Husbands Ch. (2004). *Τι σημαίνει η διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μετ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iggers G. G. (1999). *Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα*, μετ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.
- Mattozzi I. (2006). *Εκπαιδύοντες αναγνώστες Ιστορίας*, επιμ. – πρόλογος Θ. Κάββουρα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- *Moniot H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*, μετ. Ε. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Peyrot J. [Ed.] (2002), *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, μετ. Α. Καζάκος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- *Sebba J. (2000). *Ιστορία για όλους*, μετ. Μ. Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στενού Κ. (1998). *Εικόνες του άλλου: η ετερότητα από τον μύθο στην προκατάληψη*, μετ. Σ. Μπενβενίστε & Μ. Παπαδήμα. Αθήνα: Εξάντας – εκδόσεις UNESCO.

Ξενόγλωσση.

- Arthur J. & Philips R. [Eds] (2003³). *Issues in History Teaching*, London-New York: Routledge-Falmer.
- Black J. & MacRaid D. D. (2000). *Studying History*, London: Macmillan Press
- Bourdillon H. [Ed.], (1994). *Teaching History*. London: Open University – Routledge.
- Bowell P. & Heap B. (2001). *Planning Process Drama*. London: Fulton.
- Bowell T. & Kemp G. (2002). *Critical Thinking: A Concise Guide*. London – New York: Routledge.

- Collins J., Hammond M. & Wellington J. (1997). *Teaching and Learning with Multimedia*. London – New York: Routledge.
- *Davies P., Lynch D. & Davies R. (2003). *Enlivening Secondary History. 40 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. London – New York: Routledge-Falmer.
- Haydn T., Arthur J. & Hunt M. [Eds] (1997). *Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience*. London-New York: Routledge.
- Heathcote D. & Bolton G. (1995). *Drama for learning*. London: Heinemann.
- Hooper-Greenhill E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London & New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill E. (1994) *Museum and gallery education*. Leicester: Leicester University Press.
- Morgan G. (1997). *Critical literacy in the classroom. The art of the possible*. London-New York: Routledge.
- Seixas P. (1993). "The Community of Inquiry as a Basis for Knowing and Learning: The Case of History". *American Educational Research Journal*, 30 (2), 305-324.
- Stearns P. N., Seixas P. & Wineburg S. [Eds] (2000). *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. New York – London: New York University Press.
- Jenkins K. (1997)². *Rethinking History*, London: Routledge.
- Joyce B. & Weil M. (1986³). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kress G. & Van Leeuwen Th. (2001⁵). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- www.ypepth.gr
- www.pi.schools.gr
- www.matia.gr
- www.e-yliko.gr
- www.users.ach.sch.gr
- www.filologia.gr
- www.culture.gr
- www.netschoolbook.gr
- www.komvos.edu.gr
- www.theatroedu.gr
- www.Alfavita.gr
- www.arxaiologia.gr/index.htm
- www.elia.org.gr/
- www.damon.gr/marmara
- www.thessalonikicity.gr/Ypiresies/Libraries/kentro-istorias-kartes.htm
- www.maplibrary.gr
- chnm.gmu.edu/index.php
- unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803e.pdf
- www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_E.PDF
- [www.hisdialresearch.org/CoE/Rec\(2001\)15_English.doc](http://www.hisdialresearch.org/CoE/Rec(2001)15_English.doc)
- www.coe.int/t/e/cultural_co%2Doperation/education/history_teaching/history_in_the_20th_century/recommendation/RecommandationGreek.asp#TopOfPage

- www.coe.int/t/e/cultural_co%2Doperation/education/history_teaching/european_dimension/Multigreek.asp#TopOfPage
- www.euroclio.eu/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=132&Itemid=8.

3.2. Απόψεις σχολικών συμβούλων.

Η πλειοψηφία των σχολικών συμβούλων των φιλολόγων που ρωτήθηκαν (συνολικά δώδεκα, βλ. Παράρτημα 6.5: Αθηνά Σιπητάνου κ.ά., *Αποτελέσματα Επεξεργασίας Συνεντεύξεων*):

1. Εκτιμούν ότι η διδασκαλία τόσο των Αρχαίων Ελληνικών όσο και της Ιστορίας είναι μάλλον αναποτελεσματική .
2. Θεωρούν ως κυριότερα αίτια κατά σειρά⁵⁹:
 - α) για τα **Αρχαία Ελληνικά** τον όγκο της διδακτέας ύλης, την επιλογή δύσκολων κειμένων (ειδικά για το Γυμνάσιο), τη σύγχυση ως προς τους σκοπούς διδασκαλίας, το εξετασιοκεντρικό σύστημα, την έλλειψη επαρκούς θεωρητικής κατάρτισης από την πλευρά εκπαιδευτικών, την αρνητική διδακτική παράδοση με το συνακόλουθο φορμαλισμό και σχολαστικισμό, τις ροπές του σύγχρονου υλιστικού και οπτικού πολιτισμού,
 - β) για την **Ιστορία** την έκταση ή την πυκνότητα της ύλης, την έλλειψη επαρκών μεθοδολογικών οδηγιών και επαρκούς διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τις ανεπάρκειες των διδακτικών εγχειριδίων, την αποστήθιση και την έλλειψη ικανοποιητικής υποδομής στα σχολεία.
3. Ως προς το αν υπάρχουν ή όχι διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία των δύο μαθημάτων μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου οι ερωτηθέντες:
 - α) εμφανίζονται διχασμένοι σε σχέση με τα **Αρχαία Ελληνικά**,
 - β) εκτιμούν ότι σε σχέση με την **Ιστορία** οι διαφοροποιήσεις είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες, επισημαίνοντας παράλληλα ότι κυριαρχεί η αφηγηματική μέθοδος διδασκαλίας και η αποστήθιση ως βάση της εξέτασης των μαθητών.
4. Για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης έχουν τη γνώμη ότι σημαντικότερος παράγοντας θα ήταν η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν, πάντως, και άλλους, όπως η παροχή καταλληλότερων μεθοδολογικών οδηγιών, η βελτίωση των διδακτικών μέσων, η αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών και η απελευθέρωση του Λυκείου από τις πανελλαδικές εξετάσεις.
5. Εκτιμούν ότι η συστηματική επιμόρφωση των φιλολόγων θα συνέβαλε αποφασιστικά στη βελτίωση της κατάστασης, γιατί θα μπορούσε να εκσυγχρονίσει τους τρόπους διδασκαλίας και των δύο μαθημάτων. Επισημαίνουν, ωστόσο, ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδυάζεται με την ανατροφοδότηση και να έχει ενεργητική μορφή.
6. Έχουν τη γνώμη ότι βασικοί άξονες σε σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης θα έπρεπε να είναι, κατά σειρά προτεραιότητας, οι εξής:

⁵⁹ Τα στοιχεία αυτά προέκυψαν και από τη διερεύνηση μέσω συμπληρωματικής συνέντευξης, στην οποία ανταποκρίθηκαν οι ένδεκα από τους δώδεκα σχολικούς συμβούλους που πήραν μέρος στην αρχική συνέντευξη.

- α) για τα **Αρχαία Ελληνικά**:
- ιδέες και αξίες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού
 - τρόποι προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας των κειμένων
 - μεθόδευση της διδασκαλίας
 - αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών
 - εργαστηριακές εφαρμογές (π.χ. μικροδιδασκαλίες) – ασκήσεις
- β) για την **Ιστορία**:
- έμφαση στην πολιτισμική ιστορία
 - διδακτική μεθοδολογία
 - θεωρητικά ζητήματα ιστοριογραφίας
 - έμφαση στην κριτική προσέγγιση και διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών
 - χρήση εποπτικών μέσων
7. Όσο για οργανωτικά θέματα της επιμόρφωσης και το επιμορφωτικό προσωπικό θεωρούν ότι:
- η επιμόρφωση θα πρέπει να καλύπτει τόσο τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών όσο και των παλιότερων, δηλαδή θα πρέπει να είναι περιοδική και διαρκής
 - θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε να αξιοποιούνται σχετικά το τελευταίο δεκαήμερο του Ιουνίου και το πρώτο δεκαπενθήμερο του Σεπτεμβρίου
 - προσφορότερα για επιμόρφωση είναι τα απογεύματα, όχι όμως συνεχόμενα, και τα πρωινά του Σαββάτου
 - η διάρκεια ενός πλήρους επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι τουλάχιστον εξήντα (60) ώρες
 - ως επιμορφωτές θα πρέπει να αξιοποιούνται μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημίων, σχολικοί σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί με ειδικά προσόντα
 - τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να διεξάγονται κυρίως στα ΠΕΚ ή στις έδρες των νομών και των επαρχιών, σε ομάδες σχολείων, αλλά και στα πανεπιστήμια, όπου αυτό είναι εφικτό
8. Τέλος, μεταξύ των ποικίλων προτάσεων που διατυπώνουν για τη βελτίωση της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδουν στις εξής:
- εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα
 - εργαστηριακή μορφή επιμόρφωσης, πρακτική άσκηση και εκπόνηση σχετικών εργασιών από τους επιμορφωνόμενους
 - αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφή νέων κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων, που να ανταποκρίνονται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
 - έμφαση στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και μέσω του μαθήματος της Ιστορίας
 - βελτίωση και αξιοποίηση των σχολικών βιβλιοθηκών
 - «άνοιγμα» των φιλολόγων στο σύγχρονο κόσμο και τις Νέες Τεχνολογίες
 - αξιολόγηση των μαθητών με έμφαση στις διαδικασίες και όχι στην αποστήθιση.

4. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων.

Από τη συστηματική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης και των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων (βλ. Παράρτημα 6.4: Αθηνά Σιπητάνου κ.ά., *Αποτελέσματα Επεξεργασίας Ερωτηματολογίων*) προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- 1. Ταυτότητα του δείγματος:** η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (80% του δείγματος), ηλικίας μεταξύ 35 και 49 ετών (55%), με ένα πτυχίο (61,4%), κυρίως του Τμήματος Φιλολογίας (47,1%) ή Ιστορίας – Αρχαιολογίας (33,6%). Μεταπτυχιακές σπουδές (με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα) έχει κάνει ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (27,8%). Επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης, έχει παρακολουθήσει για μεν τα Αρχαία Ελληνικά ένα ποσοστό 37,86%, με θετικές εντυπώσεις σε ποσοστό 47,17%, ενώ για την Ιστορία ένα 36,43%, με θετικές εντυπώσεις σε ποσοστό 41,17%.
- 2. Για τα Αρχαία Ελληνικά** επιλέγουν κατά σειρά προτεραιότητας τα εξής περιεχόμενα:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας	91,66
Διαφοροποίηση της σχολική εργασία – διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις	84,75
Σχέσεις Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας	84,62
Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών	79,55
Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας	79,39
Μετάφραση και ερμηνεία κειμένων	78,62
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών	76,15
Διαθεματικές προσεγγίσεις	75,38
Θεωρίες μάθησης – κίνητρα μάθησης	65,12
Μορφωτική αξία Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας – Γενικοί και ειδικοί σκοποί διδασκαλίας	60,32
Διδασκαλία γραμματικο-συντακτικών φαινομένων	58,91
Αναλυτικά Προγράμματα (είδη ΑΠ, επιλογή και συσχετίσεις περιεχομένων, διδακτικοί στόχοι)	54,84
Αντιπροσωπευτικότητα και διδαξιμότητα γραμματειακών γενών και ειδών	46,72

- 3. Για την Ιστορία** επιλέγουν κατά σειρά προτεραιότητας τα εξής θέματα:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας	88,89
Ιστορική εκπαίδευση έξω από το σχολείο (μουσειά, εκθέσεις, ιστορικοί και αρχαιολογικοί χώροι, προφορική	88,89

ιστορία κλπ)	
Μέσα διδασκαλίας (διδασκτικά εγχειρίδια, φάκελος εργασίας, Νέες Τεχνολογίες κλπ)	88,89
Ιστορικές πηγές (είδη – κατηγορίες, προσέγγιση, τρόποι αξιοποίησης)	88,32
Διαθεματικές προσεγγίσεις	83,71
Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας	82,83
Διδασκαλία της Ιστορίας με σκοπό την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συμφιλίωση	78,52
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών	78,35
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις	75,97
Θεωρίες μάθησης και μοντέλα διδασκαλίας	68,42
Πολυπρισματικότητα και διδασκαλία συγκρουσιακών καταστάσεων	63,57
Θεωρητικά ζητήματα – ιστοριογραφικές οπτικές	61,02
Λειτουργίες της Ιστορίας, ιστορική μνήμη, ιστορικές αφηγήσεις	60,15
Αναλυτικά Προγράμματα (είδη, επιλογή, διάταξη και διάρθρωση περιεχομένων, σκοποί και στόχοι διδασκαλίας)	55,64

4. Σε σχέση με τα **θέματα δομής και οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων** επισημαίνονται τα ακόλουθα:

- **Διάρκεια:** παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την επιθυμητή συνολική ωριαία διάρκεια των προγραμμάτων. Τις περισσότερες προτιμήσεις συγκεντρώνει το 30ωρο (25% για τα Αρχαία και 29,3% για την Ιστορία, με δεύτερο το 60ωρο (22,1% για τα δύο αντικείμενα).
- **Χρόνος διεξαγωγής:** οι περισσότεροι (39,3%) προτιμούν προγράμματα που θα διεξάγονται απογεύματα Παρασκευής και πρωινά Σαββάτου. Δεύτερη προτίμηση (32,9%) αποτελούν τα καθημερινά απογεύματα (Δευτέρα – Παρασκευή) και τρίτη (22,9%) τα πρωινά του Σαββάτου.
- **Μέθοδοι – μορφές επιμόρφωσης:** οι μισοί περίπου φιλόλογοι προτιμούν μεθόδους και μορφές που θα τους επιτρέπουν να εμπλέκονται ενεργά στην επιμορφωτική διαδικασία. Έτσι, το 26,4% προτιμά εργαστηριακή μορφή με πρακτική άσκηση και το 23,6% συνδυασμό της διάλεξης – συζήτησης με την εργαστηριακή μορφή. Υπάρχει, βέβαια, κι ένα 26,4% που προτιμά την διάλεξη και τη συζήτηση.
- **Επιμορφωτές:** την πρώτη προτίμηση ως επιμορφωτές συγκεντρώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι (45,71%), τη δεύτερη οι πανεπιστημιακοί (40%) και την τρίτη, με μεγάλη απόσταση, άλλοι εκπαιδευτικοί (10,71%). Έχει, πάντως ενδιαφέρον ότι για τους φιλολόγους με 5 έως 9 έτη υπηρεσίας οι πανεπιστημιακοί συγκεντρώνουν το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό (84,62%).

5. Διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων: συμπεράσματα και προτάσεις.

5.1. Η διεθνής εμπειρία – Καλές επιμορφωτικές πρακτικές⁶⁰.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης στο δυτικό κόσμο παρουσιάζουν μια δυναμική εξέλιξης και προσαρμογής στα δεδομένα του πλαισίου εντός του οποίου υλοποιούνται. Γι' αυτό και ο χαρακτήρας τους αναπροσδιορίζεται συνεχώς. Ήδη, πάντως από τη δεκαετία του 1960 η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Στο επίκεντρο των σχετικών ερευνών βρέθηκαν οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, ο βαθμός της συμμετοχής και οι προτιμήσεις τους, οι επιδράσεις της επιμόρφωσης στα σχολεία⁶¹.

Σήμερα, υπάρχει πλέον μεγάλη ποικιλία μορφών και τύπων επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και πολλαπλοί φορείς που τις παρέχουν. Η πολυμορφία αυτή, που μπορεί να ξεκινάει από κρατική πρωτοβουλία και φορείς και να φτάνει μέχρι σύγχρονες πρακτικές στο πνεύμα της αγοράς, εξαρτάται κυρίως από το πλαίσιο των κοινωνικών δομών, τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και την εκπαιδευτική παράδοση κάθε χώρας⁶².

Οι κυριότεροι από τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι:

- 1) η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- 2) η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολείων και των διδακτικών μεθόδων,
- 3) η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και της ευρύτερης κοινωνίας με τη δημιουργία «συνεργατικών δικτύων» και «κοινοτήτων μάθησης»⁶³.

Ο χαρακτήρας των μοντέλων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπαγορεύεται από τις αρχές της «ανοιχτής» και «διά βίου» μάθησης. Ευκαιρίες για την ανάπτυξη σχετικών δράσεων προσφέρονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα, οργανισμούς ή άλλους, ακόμη και ιδιωτικούς, φορείς επιμόρφωσης. Το εννοιολογικό πλαίσιο, πάντως, των προγραμμάτων προσδιορίζεται συνήθως από τα αρμόδια υπουργεία, τα οποία χαράσσουν και την ανάλογη επιμορφωτική πολιτική.

Ως προς το χρόνο υλοποίησης και τη διάρκειά τους τα προγράμματα παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Έτσι λ.χ. άλλοτε είναι μακράς ή σύντομης διάρκειας, άλλοτε γίνονται το καλοκαίρι ή τα Σαββατοκύριακα. Ποικίλη είναι και η θεματική τους, που αντανακλά κατά κανόνα τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του

⁶⁰ Στο πρώτο μέρος του τελευταίου κεφαλαίου παρουσιάζονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής ένωσης. Αυτό το μέρος της μελέτης στηρίχθηκε στη διερευνητική εργασία και σε σχετικό κείμενο της **Κατερίνας Δημητριάδου** (βλ. Παράρτημα 6:5: *Στρατηγικές και Πρακτικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*).

⁶¹ B. Harris (1989). *In-Service Education for Staff Development*. Boston: Allyn & Bacon, 18-22.

⁶² Π. Χατζηπαναγιώτου (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

⁶³ T. Pont (1996). *Developing Effective Training Skills. A Practical Guide to Designing and Delivering Group Training*. London: McGraw-Hill.

εκπαιδευτικού συστήματος, π.χ. την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων ή καινοτομιών⁶⁴.

Σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων είναι και η μορφή και η μέθοδος υλοποίησής τους. Από αυτή τη σκοπιά προτιμότερες είναι οι εργαστηριακές μορφές και οι πειραματικές τεχνικές, η ομαδο-συνεργατική μάθηση και η επιμόρφωση σε πραγματικές συνθήκες⁶⁵.

Με δεδομένες, λοιπόν, τις ραγδαίες εξελίξεις της εποχής μας και τις νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής – διδακτικής πράξης είναι παραπάνω από καταφανής η ανάγκη για ανανέωση του πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση νέων προοπτικών σε επίπεδο δομών, μορφών, μεθόδων και περιεχομένων⁶⁶. Προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται απαραίτητο ότι πρέπει να βελτιωθεί ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών δράσεων, να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτές, καθώς και να ληφθεί μέριμνα για την αξιολόγηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης⁶⁷. Σε κάθε περίπτωση απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η στενή σύνδεση της παιδαγωγικής – διδακτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη⁶⁸.

5.2. Τελικά συμπεράσματα – Προτάσεις.

Η Ομάδα Έργου, παίρνοντας υπόψη της όλη τη σχετική προεργασία, καταλήγει στις ακόλουθες προτάσεις για τα επιμορφωτικά προγράμματα:

5.2.1. Οργανωτικά – διοικητικά θέματα.

Γενικές αρχές στη διαμόρφωση και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και των εκπαιδευτικών, κυρίως με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, η ευελιξία, η αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων και μέσων, η ενεργητική συμμετοχή των επιμορφωμένων, η προώθηση της ερευνητικής διάθεσης και του πειραματισμού, η πρόβλεψη για μηχανισμούς παρακολούθησης των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης, η παροχή κινήτρων για την εφαρμογή στη σχολική πράξη και την αξιολόγηση των νέων στοιχείων. Με βάση τις αρχές αυτές προτείνονται αναλυτικά τα εξής:

1) Χρόνος και διάρκεια διεξαγωγής.

⁶⁴ EURYDICE. European Unit (2007). *In-service Teacher Training in the EU and the EFTA/EEA Countries*, in: www.eurydice.org και OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.

⁶⁵ J. Connor (1993). "A Staff Development Group at Work". In: Burges R. G. et al. [Eds], *Implementing In-Service Education and Training*. London: The Falmer Press, 40-50. Για τις σύγχρονες τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βλ. και J. C. Navaro & A. Verdisco (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovation and Trends*. Inter-American Development Bank, in: idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=364830.

⁶⁶ J. Sayer (2006). "European Perspectives of Teacher Education and Training". *Comparative Education*, 42 (1), 63-75.

⁶⁷ OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD, p. 56.

⁶⁸ M. Gordon & T. V. O' Brien [Eds] (2007). *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Αν και ο χρόνος και η διάρκεια διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαρτώνται από ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης τα δεδομένα οδηγούν στην εκτίμηση ότι ένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να έχει διάρκεια εξήντα (60) ωρών, ώστε να είναι δυνατόν και να καλυφθεί σε ικανοποιητικό βαθμό το εύρος και το βάθος της Διδακτικής Μεθοδολογίας του κάθε μαθήματος και να υπάρχει χρόνος για εργαστηριακές εφαρμογές και πρακτική άσκηση. Κάθε επιμορφωτική συνάντηση καλό είναι να μην υπερβαίνει τις τέσσερις (4) ώρες, οπότε απαιτούνται δεκαπέντε (15) συναντήσεις συνολικά (4X15=60). Αυτές θα μπορούσε να γίνονται είτε ένα απόγευμα την εβδομάδα, κατά προτίμηση Παρασκευή, (1x15=15 εβδομάδες) είτε κάθε Παρασκευή απόγευμα και Σάββατο πρωί (=7½ εβδομάδες).

2) Φορείς και τόπος διεξαγωγής.

Τόσο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια όσο και τις συνεντεύξεις με τους σχολικούς συμβούλους προκύπτει ότι προτιμότερος φορέας για την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρούνται τα ΠΕΚ, με δεύτερο τα πανεπιστήμια και τρίτο τις ομάδες σχολείων ή τις μεμονωμένες σχολικές μονάδες (ενδοσχολική επιμόρφωση)⁶⁹. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με τις ακολουθούμενες πρακτικές από πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ασκούν συνήθως ειδικά Ινστιτούτα. Ως προς τον τόπο της διεξαγωγής, καταλληλότερος θεωρείται εκείνος που θα παίρνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής (π.χ. παραμονή ή μετακίνηση εκπαιδευτικών). Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο να δίνονται εναλλακτικές λύσεις με δυνατότητες επιλογής, π.χ. προγράμματα στην έδρα του ΠΕΚ, στην έδρα επαρχιών, σε σχολικά συγκροτήματα – παρακολούθηση είτε στην έδρα του σχολείου είτε στην περιοχή της κατοικίας κλπ.

5.2.2. Επιμορφωτές.

Αν και πλειοψηφία των φιλολόγων του δείγματος δείχνει προτίμηση προς τους σχολικούς συμβούλους, ίσως επειδή αυτοί είναι πιο κοντά στα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, οι ίδιοι οι σύμβουλοι κλίνουν προς τους πανεπιστημιακούς και ειδικούς επιστήμονες, χωρίς βέβαια να αποκλείουν και τους εαυτούς τους. Είναι, λοιπόν, ζήτημα οπτικής γωνίας από την οποία προσεγγίζει κανείς τη διδασκαλία ενός μαθήματος. Πρέπει, πάντως να σημειωθεί ότι επιμορφωτικά προγράμματα που αποσκοπούν στην ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας οφείλουν να ενσωματώνουν τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας, χωρίς να αγνοούν ή να απορρίπτουν εκ προοιμίου την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

5.2.3. Επιμορφωνόμενοι.

Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση έχουν οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί και αυτοί που έχουν μέχρι 15 περίπου χρόνια υπηρεσίας. Ίσως, λοιπόν, θα ήταν σκόπιμο, στο πλαίσιο ενός ευέλικτου επιμορφωτικού προγράμματος που θα έδινε σχετική αυτονομία στους επιμορφωτικούς φορείς, τους επιμορφωτές και τους υπό επιμόρφωση εκπαιδευτικούς, ένα μέρος του να διαμορφωνόταν ύστερα από

⁶⁹ Για προβλήματα σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης φιλολόγων στα Πανεπιστήμια βλ. Maria N. Gravani & P. D. John (2005), "Them and Us: Teachers' and Tutors' experiences of a 'new' professional development course in Greece", *Compare*, 35 (3), 303-319.

σχετική διερεύνηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων προεπιλεγμένων ομάδων εκπαιδευτικών. Απαραίτητο θεωρείται, επίσης, ο συνολικός αριθμός των επιμορφωνόμενων σε κάθε τμήμα να μην είναι μικρότερος των δεκαπέντε (15) και μεγαλύτερος των είκοσι (20).

5.2.4. Μεθοδολογία.

Όλα τα διαθέσιμα δεδομένα συνηγορούν στην επιλογή μεθόδων και μορφών επιμορφωτικής διαδικασίας που θα εμπλέκουν ενεργά τους φιλολόγους στην παραγωγή της νέας γνώσης. Τέτοιες επιλογές θα πρέπει να συνδυάζουν τη διάλεξη και το διάλογο με τις εργαστηριακές εφαρμογές και την πρακτική άσκηση. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθούν μηχανισμοί παρακολούθησης και ανατροφοδότησης. Προς τούτο σκόπιμο θα ήταν να συγκροτηθούν «δίκτυα» (*networks*) ή «κοινότητες πρακτικής» (*communities of practice*), στα οποία θα συμμετέχουν οι επιμορφωτές, οι επιμορφωθέντες φιλόλογοι και οι σχολικοί σύμβουλοι κάθε περιοχής. Τα δίκτυα αυτά μπορεί να υποστηρίζονται διοικητικά από τα ΠΕΚ, ώστε μέσω του διαδικτύου και συναντήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. μία ή δύο φορές το χρόνο) να εξασφαλίζεται η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης και να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση με την επικαιροποίηση και τη διεύρυνση της γνώσης, καθώς και την ανταλλαγή εμπειριών, όχι μόνον κατά το σχήμα “*top - down*” ή “*bottom - up*”, αλλά και οριζόντια (*bottom - across*), δηλαδή μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών⁷⁰.

5.2.5. Περιεχόμενα.

Με δεδομένο ότι τα άκαμπτα επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι δυνατόν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των φιλολόγων (ειδίκευση πτυχίου, μεταπτυχιακές σπουδές, έτη υπηρεσίας, περιοχή και σχολείο όπου υπηρετούν κλπ), κρίνεται απαραίτητο αυτά να χαρακτηρίζονται από σχετική ευελιξία. Στο πλαίσιο αυτό τα περιεχόμενα των προγραμμάτων και ο χρονικός επιμερισμός τους, όπως παρατίθενται αμέσως παρακάτω, έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα.

1) Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών = εξήντα (60) ώρες.

ΩΡΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
4	Στοιχεία θεωριών μάθησης: <ul style="list-style-type: none"> • βασικές έννοιες (ευφυΐα, σκέψη, γνώση, διαδικασία κατανόησης, επίλυση προβλημάτων) • συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός, γνωστική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, δομική μάθηση, γνωστική ευελιξία, υποδοχή – ένταξη της μάθησης, κίνητρα μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
4	Μοντέλα διδασκαλίας: <ul style="list-style-type: none"> • μοντέλα άμεσης διδασκαλίας • έμμεσης διδασκαλίας 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος

⁷⁰ OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.

	<ul style="list-style-type: none"> • μικτά μοντέλα διδασκαλίας 	
4	Αναλυτικά Προγράμματα: <ul style="list-style-type: none"> • είδη αναλυτικών προγραμμάτων • σκοποί και στόχοι διδασκαλίας • επιλογή, διάταξη και διάρθρωση ύλης 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες)
6	Οργάνωση, σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας: <ul style="list-style-type: none"> • ανάλυση διδασκαλίας (ανάγκες, περιεχόμενα, πλαίσιο) • διατύπωση διδακτικών στόχων • δεξιότητες • δραστηριότητες • επιλογή διδακτικού υλικού • μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας • οργάνωση διδασκαλίας • έλεγχος επίτευξης στόχων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες)
4	Διαφοροποίηση σχολικής εργασίας – διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών σε ανομοιογενείς τάξεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
6	Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: <ul style="list-style-type: none"> • εκπαιδευτικά λογισμικά • δικτυακοί τόποι • σενάρια μαθημάτων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία ανά δύο) ▪ Πρακτική άσκηση
4	Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: <ul style="list-style-type: none"> • παραδοσιακοί και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
4	Μορφωτική αξία Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας: <ul style="list-style-type: none"> • αρχαιογνωστικός γραμματισμός (ενιαία διδασκαλία γλώσσας και λογοτεχνίας, ενότητα αρχαίου ελληνικού κόσμου και πολιτισμού) • προσέγγιση στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο • συσχέτιση αρχαίου ελληνικού κόσμου με σύγχρονο 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος
6	Αντιπροσωπευτικότητα γραμματειακών ειδών – ιδιαιτερότητες στον τρόπο της διδακτικής προσέγγισής τους: <ul style="list-style-type: none"> • πρόσληψη κειμένων • ο μαθητής ως αναγνώστης 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
2	Σχέσεις Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας: <ul style="list-style-type: none"> • επισήμανση και εξήγηση ομοιοτήτων και διαφορών • εκκίνηση από τη Νέα Ελληνική προς την Αρχαία (από το οικείο προς το ξένο) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
8	Μετάφραση και ερμηνεία κειμένων: <ul style="list-style-type: none"> • υπέρβαση διδακτικής παράδοσης • ιδιαιτερότητα σχολικής μετάφρασης • κατανόηση κειμένου (επικοινωνιακή 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες) ▪ Πρακτική άσκηση

	<p>περίσταση)</p> <ul style="list-style-type: none"> • εναλλακτικές μέθοδοι προσπέλασης νοήματος – μεταφραστικές ασκήσεις • παραφράσεις • διάγραμμα κειμένου • συγκρίσεις με έγκυρες μεταφράσεις • ερμηνεία ενδοκειμενική και εξωκειμενική 	
4	<p>Διδασκαλία λεξιλογίου:</p> <ul style="list-style-type: none"> • μελέτη λέξεων στο συγκεκριμένο τους • διαχρονική μελέτη λέξεων • ετυμολογία • γλωσσικές – λεξιλογικές ασκήσεις 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες) ▪ Πρακτική άσκηση
4	<p>Διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων:</p> <ul style="list-style-type: none"> • εκμάθηση μηχανισμού κατασκευής και λειτουργίας της γλώσσας • κειμενοκεντρική προσέγγιση • παράλληλη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες) ▪ Πρακτική άσκηση

2) Διδακτική Ιστορίας = 60 ώρες.

ΩΡΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
6	<p>Ιστορική επιστήμη – ιστοριογραφία:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κύριες ιστοριογραφικές σχολές (οπτικές): <ul style="list-style-type: none"> - παραδοσιακή (θετικιστική) - νεότερική - μεταμοντέρνα • ιστορικό γεγονός • ιστορικό παρελθόν – σχέσεις παρόντος και παρελθόντος • ιστορικοί χρόνοι • ιστορικές τομές – περιοδολόγηση • ιστορική εξήγηση και ερμηνεία, πολλαπλότητα αιτιακών παραγόντων • ιστορική συνέχεια και ασυνέχεια, κανονικότητες • το πρόβλημα της ιστορικής «αλήθειας» και της αντικειμενικότητας • ιστορική σκέψη 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος
2	<p>Λειτουργίες της ιστορίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κανονιστική • επιστημονική • συλλογική και ιστορική μνήμη • μνήμη και λήθη • ιστορική συνείδηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
8	<p>Ιστορικές πηγές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • είδη και κατηγορίες ιστορικών πηγών • λειτουργία ιστορικών πηγών: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες)

	<ul style="list-style-type: none"> - πηγές = τεκμήρια - πηγές = ίχνη του παρελθόντος - πηγές = τρόποι σκέψης πάνω στο παρελθόν (γλωσσικά ενεργήματα) • στρατηγικές κριτικής προσέγγιση πηγών (γραπτές πηγές, εικόνες, σκίτσα – γελοιογραφίες, χάρτες, ποσοτικά δεδομένα, τηλεόραση και κινηματογράφος, υλικά αντικείμενα, ιστορικοί χώροι κλπ) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρακτική άσκηση
4	<p>Στοιχεία θεωριών μάθησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • βασικές έννοιες (ευφυΐα, σκέψη, γνώση, διαδικασία κατανόησης, επίλυση προβλημάτων) • συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός, γνωστική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, δομική μάθηση, γνωστική ευελιξία, υποδοχή – ένταξη της μάθησης, κίνητρα μάθησης • μικροθεωρίες μαθητών (προηγούμενη γνώση, προκαταλήψεις, στερεότυπα) • γνωστική ασυμφωνία – γνωστική σύγκρουση • προγραμματισμένο αδιέξοδο – διαχείριση αβεβαιότητας 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
2	<p>Μοντέλα διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • μοντέλα άμεσης διδασκαλίας • έμμεσης διδασκαλίας • μικτά μοντέλα διδασκαλίας 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος
4	<p>Αναλυτικά Προγράμματα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • είδη αναλυτικών προγραμμάτων • σκοποί και στόχοι διδασκαλίας • επιλογή, διάταξη και διάρθρωση ύλης: <ul style="list-style-type: none"> - χρονολογική (προχωρητική, οπισθοχωρητική), - θεματική, - παραδειγματική, - σπειροειδής, - διαθεματική – εννοιοκεντρική 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
8	<p>Οργάνωση, σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ανάλυση διδασκαλίας (ανάγκες, περιεχόμενα, πλαίσιο) • διατύπωση διδακτικών στόχων • δεξιότητες • δραστηριότητες • επιλογή διδακτικού υλικού • μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας • οργάνωση διδασκαλίας • έλεγχος επίτευξης στόχων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες) ▪ Πρακτική άσκηση
8	<p>Μέσα διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • διδακτικά εγχειρίδια • φάκελος εργασίας • ΤΠΕ: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες) ▪ Πρακτική άσκηση

	<ul style="list-style-type: none"> - εκπαιδευτικό λογισμικό - χρήση διαδικτύου - σενάρια μαθημάτων 	
4	Πολυπρισματικότητα και διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων: <ul style="list-style-type: none"> • πολλαπλότητα πηγών • πολλαπλότητα αφηγήσεων • πολλαπλότητα οπτικών • πολλαπλότητα ερμηνειών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Πρακτική άσκηση
4	Διαθεματικές προσεγγίσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες)
2	Διδασκαλία με σκοπό την ειρήνη, τη συμφιλίωση και τα ανθρώπινα δικαιώματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος
8	Ιστορική εκπαίδευση έξω από το σχολείο: <ul style="list-style-type: none"> • βιωματική και κριτική προσέγγιση ιστορικών χώρων • κριτική αξιοποίηση μουσείων, εκθέσεων κλπ • κριτική αξιοποίηση μνημείων, κτιρίων, χώρων εργασίας, παραγωγής κλπ • κριτική αξιοποίηση του τοπίου • προφορική ιστορία 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλεξη – διάλογος ▪ Εργαστήριο (εργασία σε ομάδες) ▪ Πρακτική άσκηση

5.3. Αξιολόγηση και ολοκλήρωση του προγράμματος.

5.3.1. Αξιολόγηση του προγράμματος.

Η αξιολόγηση του προγράμματος μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

α) με ανώνυμα ερωτηματολόγια, όπως και στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιούνται στα ΠΕΚ,

β) με συνεντεύξεις που θα ληφθούν από τους επιμορφωνόμενους υπό την καθοδήγηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και τη συνδρομή σχολικών συμβούλων.

5.3.2. Ολοκλήρωση του προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος κρίνεται σκόπιμο να έχουν τη δυνατότητα οι επιμορφωθέντες:

- α) να λάβουν απλή βεβαίωση παρακολούθησης ή
- β) να πάρουν πιστοποίηση, με την προϋπόθεση να παραδώσουν γραπτή εργασία περίπου 10.000 λέξεων σχετική με μία από τις θεματικές ενότητες του επιμορφωτικού προγράμματος. Αυτονόητο είναι, βέβαια, ότι η εργασία αυτή θα πρέπει να κριθεί από τον επιμορφωτή επαρκώς και ικανοποιητική.